



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Letras y Letras



Análisis de subordinación en manuales de ELE para nivel intermedio y  
avanzado

Tesis

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

Presenta

Ana Isabel Trejo Álvarez

Dirigido por

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Querétaro, Qro., a 25 de mayo de 2023.



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Análisis de subordinación en manuales de ELE para  
nivel intermedio y avanzado

**por**

Ana Isabel Trejo Álvarez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** LLMAC-253594



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Lingüística

Análisis de subordinación en manuales de ELE para nivel intermedio y  
avanzado

Tesis

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

Presenta

Ana Isabel Trejo Álvarez

---

Dirigida por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

---

Sinodal presidente: Dra. Adelina Velázquez Herrera

Sinodal secretaria: Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Sinodal vocal: Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Sinodal suplente: Mtra. Ruth Aurelia Soto Fuentes

Sinodal suplente: Mtro. Moisés López Olea

## DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis a mis padres, Ulises Armando Trejo Ortiz y Judith Álvarez Ramos, así como a mi esposa Astrid Silvana Martínez Leal y a mi mejor amiga, Malinali Mosqueira Aguilar. También, sin duda, a Juanita Becerra, que me ayudó con todos los trámites de tal forma que pude concluir a tiempo. Gracias a su apoyo, escucha, consejo y respaldo me fue posible transitar por esta etapa de mi vida y superar todas las dificultades que representaron para mí el entorno hostil de pandemia y la complejidad de aprender nuevos saberes. Espero que este trabajo sea un símbolo del conocimiento que pude adquirir mientras me ayudaban a crecer como persona y cuidaban de mí con afecto.

## AGRADECIMIENTOS

Antes que nada, quiero agradecer profundamente a la Universidad Autónoma de Querétaro por todos los apoyos que ofrece a sus estudiantes, a CONACYT por la beca que me permitió estudiar a tiempo completo, sin la necesidad de buscar ingresos en otras actividades y a la Facultad de Lenguas y Letras por ofrecerme una formación de calidad pero, sobre todo, quiero agradecer a las personas que están detrás de esta investigación y que me ayudaron a llegar al punto donde estoy ahora.

Gracias a mi asesora, la Dra. Adelina Velázquez Herrera, por su consejo y visión investigativa, de la cual me nutrí durante estos dos años e intenté poner en práctica para la escritura de esta tesis. Gracias a la profesora que me ayudó a aprender y comprender la sintaxis (justamente aquello que más difícil me resultó durante mi formación y de lo cual dependió mi tema de investigación), la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve. Sus clases, planeadas con claridad y puestas en marcha con pasión, paciencia y vocación me hicieron no perder la calma ante lo que parecía un mar de información nueva que, sin guía, me hubiera hecho naufragar.

También quiero agradecer a mis compañeras: Paola Xadani Peña Bolaños, que me demostró que la juventud y la experiencia no son antónimos y que para ser experta en lo que amas debes trabajar duro; Sandra Guadalupe Razo Vallejo, otra colega antropóloga perdida en Marte y Juan Manuel Cárdenas Díaz, que me enseñó que dos personas pueden tener ideas muy similares y formas totalmente opuestas de llevarlas a cabo.

## RESUMEN

Actualmente existe una demanda importante de cursos y materiales en el campo de la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Para cubrir dicha necesidad, las clases de lengua se han apoyado en el uso de manuales como herramienta fundamental, en el marco de los distintos enfoques metodológicos. Sin embargo, si bien es importante seguir diseñando materiales pedagógicos, es fundamental también revisar con profundidad los elementos lingüísticos de los textos seleccionados para ser utilizados en el aula. He aquí el origen de esta investigación, en la que se analiza la subordinación y la longitud media clausular (LMC) en textos expositivos, narrativos y argumentativos, extraídos de cinco manuales de ELE de la línea *Dicho y Hecho*, correspondientes a los niveles intermedio y avanzado. El objetivo de la investigación fue presentar datos de estos documentos para poder compararlos entre sí y descubrir cómo incrementaban estos índices según el nivel de dominio de lengua y si estaban condicionados a la macroestructura de cada tipología textual. Los resultados demostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa en ninguno de estos dos casos de análisis, por lo que se concluye que, aparte de diversos factores que no se retomaron en la investigación (como el fenómeno de la nominalización), es posible que los manuales sean más complejos de lo sugerido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). A través de extractos sustraídos de estos textos se sustenta esta afirmación en un análisis cualitativo de la base de datos.

**PALABRAS CLAVE:** Manuales de español como lengua extranjera, complejidad sintáctica, subordinación, tipología textual, longitud media clausular.

## ABSTRACT

Currently, there is a significant demand for courses and materials in the field of teaching and learning Spanish as a Foreign Language. To meet this need, language classes have relied on the use of textbooks as a fundamental tool within various methodological approaches. However, while it is essential to continue designing pedagogical materials, it is also crucial to thoroughly review the linguistic elements of the selected texts to be used in the classroom. This research originates from such a need and involves an analysis of subordination and average clause length (ACL) in expository, narrative, and argumentative texts extracted from five Spanish as a Foreign Language (ELE) manuals from the Dicho y Hecho series, corresponding to intermediate and advanced levels.

The objective of this research was to present data from these documents to compare them and discover how these indices increased according to the language proficiency level and whether they were conditioned by the macrostructure of each textual typology. The results demonstrated that there is no statistically significant correlation in either of these two analysis cases. Therefore, it is concluded that, aside from various factors not addressed in the research (such as the phenomenon of nominalization), it is possible that the manuals are more complex than suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This assertion is supported by qualitative analysis of the database through extracts taken from these texts.

**KEY WORDS:** Manuals of Spanish as a Foreign Language, syntactic complexity, subordination, text typology, medium clause length.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	1
AGRADECIMIENTOS .....	2
ÍNDICE.....	5
1. INTRODUCCIÓN .....	8
2. ANTECEDENTES.....	9
2.1 Introducción .....	9
2.2 Investigaciones sobre la complejidad sintáctica y sus características de adquisición y aprendizaje .....	9
2.3 Complejidad sintáctica en la lengua española .....	12
2.4 Antecedentes en diseño e investigación de manuales .....	16
3. MARCO TEÓRICO.....	20
3.1 Complejidad sintáctica .....	21
3.1.1 La subordinación en español .....	21
3.1.1.1 Cláusulas subordinadas adjetivas .....	22
3.1.1.2 Cláusulas subordinadas sustantivas .....	24
3.1.1.3 Cláusulas subordinadas adverbiales.....	26
3.1.2 La relación de la subordinación como determinante fundamental de la complejidad sintáctica .....	30
3.1.2.1 Oraciones subordinadas sustantivas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	31
3.1.2.2. Oraciones subordinadas adjetivas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	32
3.1.2.3 Oraciones subordinadas adverbiales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	33
3.2 Secuencias textuales.....	36
3.2.1 Tipologías textuales.....	37
3.2.1.1 Las secuencias descriptivas .....	38
3.2.1.1.1 Las secuencias narrativas.....	38
3.2.1.1.2 Las secuencias argumentativas .....	41
3.2.1.1.3 Las secuencias expositivas .....	44
3.2.2 Aproximaciones a la relación entre cláusulas y secuencias textuales .....	45
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	48



4.1 OBJETIVOS .....	48
Objetivo Principal .....	48
Objetivos específicos.....	48
4.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	49
Pregunta principal .....	49
Preguntas específicas .....	49
4.3 HIPÓTESIS.....	49
5. METODOLOGÍA .....	51
5.1 Descripción de los materiales.....	51
5.1.1 La configuración de la línea <i>Dicho y Hecho</i> .....	52
5.1.2 Descripción de la línea <i>Dicho y Hecho</i> .....	53
5.2 Selección de instrumentos para realizar la sistematización de la base de datos .....	55
5.3 Procedimiento para la selección y el análisis de los textos .....	55
5.3.1 Selección de textos .....	55
5.3.2 Procedimiento para la clasificación de los textos a partir de sus secuencias textuales .....	56
5.3.3 Procedimiento para la separación y el análisis clausular de los textos seleccionados .....	56
5.3.4 Procedimiento para el etiquetado y la sistematización de las cláusulas .....	58
5.4 Análisis estadístico .....	61
5.4.1 Selección de instrumentos .....	61
5.4.2 Procedimiento para el análisis estadístico.....	62
5.5 Procedimiento para el análisis cualitativo .....	63
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	64
6.1. Componentes globales de los textos seleccionados en los 5 manuales de ELE .....	64
6.2 Relación entre la tipología textual y los niveles de dominio de lengua .....	66
6.3 Análisis de la subordinación observada en el corpus y en cada tipología textual .....	67
6.4 Relación entre la tipología textual y los tipos de subordinación en los textos analizados .....	71
6.5 Longitud Media Clausular en los textos de los niveles 4, 5, 6, 7 y 8 de la Línea <i>Dicho y Hecho</i> .....	74
8. BIBLIOGRAFÍA .....	81
ANEXOS .....	1

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Sistematización de cláusulas por texto.....	59
Ilustración 2 ejemplo de la sistematización global de resultados .....	60
Ilustración 3 Tabla de resultados estadísticos proporcionados por JASP .....	70
Ilustración 4 Relación entre la tipología textual y el tipo de subordinación en corpus .....	71
Ilustración 5 Anexo 1 .....	1

## Índice de tablas

Tabla 1 Diferencias entre propuestas de categorización en cláusulas subordinadas adverbiales.....	29
Tabla 2 Equivalencias del nivel de dominio de lengua de cada manual según el MCE. ....	54
Tabla 3 Composición total del corpus.....	64
Tabla 4 Información sobre la aparición de cada tipo de textos según el nivel de cada manual .....	66
Tabla 5 Porcentajes de aparición global de cada tipo de subordinación en el corpus .....	67
Tabla 6 Resumen de composición del corpus por tipología textual.....	68
Tabla 7 Longitud clausular por nivel, tipología textual y tipo de subordinación. ....	74
Tabla 8 LMC en las tipologías textuales de cada nivel.....	77
Tabla 9 Índices de LMC de cláusulas subordinadas en cada nivel de acuerdo al tipo de subordinación .....	77

## 1. INTRODUCCIÓN

Hay una demanda creciente a nivel mundial para aprender español como lengua extranjera. Los informes publicados por el Instituto Cervantes<sup>1</sup> y el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE)<sup>2</sup> demuestran el incremento y la diversificación constante de las actividades del instituto y, sobre todo, arrojan luz sobre las cifras de estudiantes de ELE<sup>3</sup> (García et al, 2022; CEPE, 2020). Debido a los procesos globalizadores de los últimos tiempos, los países latinoamericanos han entrado a las dinámicas internacionales y con ello, el español ha cobrado vital importancia en distintos ámbitos laborales: en la industria, en los negocios, en las actividades turísticas, culturales y recreativas, en las manifestaciones artísticas, entre otros.

Estos cambios sociales, políticos, culturales e históricos que han experimentado los países hispanohablantes han originado la necesidad de aprender el español en espacios nuevos. Para cubrir la demanda, las clases de lengua se han basado históricamente en el uso de manuales, siendo una herramienta fundamental para la enseñanza. No obstante, si bien es importante seguir diseñando materiales pedagógicos actuales, lúdicos y novedosos tecnológicamente, sigue siendo fundamental, primero, revisar con profundidad los elementos lingüísticos de los textos seleccionados para ser utilizados en el aula. De aquí surge la presente investigación, la cual se enfoca específicamente en observar aspectos de complejidad sintáctica en los materiales diseñados por el CEPE para la enseñanza de la variante mexicana del español.

El estudio sobre los documentos escritos utilizados en los manuales se vuelve fundamental para hacer comparaciones entre materiales similares, tomar decisiones mejor informadas desde las instituciones en su selección y manejo de manuales, aportar ideas a los docentes sobre las estrategias de enseñanza en cada nivel y generar mayor información para el campo de la investigación en la enseñanza de lengua extranjera. El presente trabajo se ubica en el

---

<sup>1</sup> Esta Institución es de España y constituye el organismo educativo de referencia por excelencia en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del español se refiere.

<sup>2</sup> El CEPE pertenece a la UNAM y constituye una referencia a nivel nacional con respecto a la enseñanza del español mexicano a estudiantes internacionales.

<sup>3</sup> A partir de aquí, se utilizarán las siglas ELE para referirse a Español Lengua Extranjera.

campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, en el área de análisis lingüístico de materiales didácticos.

En el presente trabajo se analiza la frecuencia de aparición de la subordinación en manuales de ELE y, a su vez, se comparan estos resultados según los tipos de discurso de las lecturas propuestas en ellos como estrategias pedagógicas. Se pretende confirmar o rebatir si la complejidad sintáctica de los textos de estos manuales va a la par o no del nivel de lengua de cada manual: si la complejidad es mayor en los niveles más altos y si hay una lógica o coherencia entre el nivel de los manuales analizados y el aumento de la subordinación.

Un análisis de este tipo puede ayudar a observar los rasgos lingüísticos característicos de los textos que se utilizan en los diferentes niveles de los manuales de ELE, a verificar la congruencia entre los objetivos de cada lección, el nivel de los manuales y los documentos de trabajo propuestos para valorar los materiales para su actualización, su posible reestructuración, así como para la creación futura de materiales basada en fundamentos empíricos.

## 2. ANTECEDENTES

### 2.1 Introducción

En el presente capítulo se exponen una serie de estudios previos que analizan la complejidad sintáctica desde sus distintos índices, incluyendo la subordinación, tema que se resalta y retoma en todo momento. Además, los resultados de estas investigaciones vinculan el desarrollo de la subordinación al proceso de adquisición de distintos perfiles y para distintas áreas (L1 y L2). Esta recopilación se diseñó así a fin de presentar un panorama amplio sobre el fenómeno. Por otro lado, también se exploran investigaciones en manuales de lengua que generaron precedentes sobre qué observar en estos materiales y con qué criterios trabajar un análisis de sus elementos.

### 2.2 Investigaciones sobre la complejidad sintáctica y sus características de adquisición y aprendizaje

El estudio de la complejidad sintáctica es vasto y diverso. No es novedad la búsqueda de índices que ayuden a medir, delimitar y contrastar lo complejo de las estructuras de los textos en un esfuerzo común entre varios campos de estudio de la lingüística. Respecto a los estudios que relacionan este tema con el contexto del aula, y en específico en L2, también se han realizado importantes descubrimientos en temas como la sofisticación sintáctica en relación con el nivel de manejo de la lengua en el caso del inglés (Kyle, 2016), el desarrollo de la complejidad sintáctica en estudiantes de inglés como segunda lengua (Rosmawati, 2020; Weltens et al, 2016; Shadloo et al, 2019; Lu, 2011), el desarrollo de la complejidad sintáctica en L2 según el modelo basado en tareas (Lambert & Kormos, 2014), o el contraste de la complejidad entre no nativos y nativos hablantes del inglés en nivel universitario (Haiyang & Lu, 2013).

En todas estas investigaciones la complejidad sintáctica va de la mano con la precisión gramatical escrita, por lo que estos elementos son resaltados como indispensables para dimensionar el grado de dominio de una lengua que presenta un aprendiente. Existen varios índices para medir la complejidad sintáctica, que se enfocan en distintas áreas de análisis, según Lu (2011). Están los que observan la longitud de producción, dependiendo de la unidad de medida (cláusula, oración o unidad T), el número de cláusulas por oración, las estructuras particulares, como la cantidad de frases verbales o complejos nominales en la unidad de medida elegida, aquellos que ahondan en las estrategias de coordinación y, finalmente, aquellos índices que se especializan en las estructuras subordinantes.

Los índices utilizados para trabajar con cláusulas subordinadas son 1) el número de cláusulas por unidad T<sup>4</sup>, el número de unidades T complejas por unidad T, el número de cláusulas dependientes por cláusula y las cláusulas dependientes por unidad T (Lu, 2011). Sin embargo, son raras las investigaciones donde se utilizan todos los índices de complejidad sintáctica e incluso existen análisis que prescinden de ellos. Lo más común es que se elija un índice y se trabaje con él contrastando el desempeño de grupos en una misma actividad. Ai y Lu (2013), por ejemplo, encontraron que los estudiantes no nativos hablantes del inglés con

---

<sup>4</sup> Unidad T: *Terminated Units*, unidad de análisis sintáctico\*\*\*

un nivel bajo y alto no muestran diferencias significativas en la cantidad de subordinadas que usan en la producción de ensayos, aunque los estudiantes con mayor dominio del inglés utilicen más. También encontraron que los estudiantes no nativos producen cláusulas más cortas que los nativos, sin embargo, las diferencias de la cantidad de subordinación entre nativos y no nativos no fueron presentadas en su trabajo, así como tampoco el número de palabras por cláusula de cada grupo.

Por otro lado, Shadloo, Shahriari y Ghonsooly (2019) encontraron diferencias significativas en el uso de *that* para introducir subordinadas relativas en los textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios que tienen el inglés como lengua extranjera. Los textos que fueron calificados con menor puntaje tendían a utilizar más frecuentemente este nexos que aquellos con puntajes intermedios o altos, demostrando que el manejo de la lengua inglesa puede medirse a través de la diversidad del tipo de conectores utilizados. Respecto a la complejidad sintáctica en términos generales, Present, Hal y Weltens (2012), en una investigación, obtuvieron resultados muy dispersos respecto a sus grupos (textos académicos escritos por estudiantes de nivel B1, B2 y C1 en inglés como lengua extranjera). Respecto a las *cláusulas dependientes*, encontraron que la variable más significativa para influir en los índices de complejidad sintáctica es el tipo de tarea de escritura que se les solicite producir a los estudiantes. Además, sus resultados concuerdan con los de Ai y Lu (2013) respecto a que a mayor nivel de dominio de lengua, mayor longitud clausular.

Kormos (2010) encontró que la complejidad sintáctica entre las producciones de estudiantes bilingües en L1 y LE mostraban diferencias significativas en el apartado de subordinación, aunque no era así para la cantidad y las locaciones de uso de las marcas coercitivas temporales, locativas o causales, lo que explica a través del género textual y las exigencias de coerción de cada formato. Además, encontró también que la longitud media clausular entre L1 y LE no mostraba diferencias significativas. Esto podría estar de la mano con los resultados de Rosmawati (2019), quien apunta a que, si bien de forma general sus resultados apoyan la hipótesis de que en niveles avanzados se encuentran redacciones más concisas y compactas y mayor nivel de elaboración proporcional al menor nivel de usos de dependencia clausular, estos resultados tienen una gran varianza entre los participantes, ya que el estilo

personal es la principal variable respecto a las estrategias de escritura (en textos académicos en formato de ensayo producidos por estudiantes de EFL de un curso de un año en un programa de post graduación ofertado por TESOL).

Kyle (2016) obtiene resultados contrarios a los de Rosmawati, ya que indica que existe una relación significativa (aunque no muy alta) entre la longitud media clausular y el puntaje de los textos con los que conformó su corpus (240 textos argumentativos que eran reactivos dentro del *Test of English as a Foreign Language* o TOEFL) que demostraba que a mayor puntuación (o nivel de dominio de lengua) mayor era la tendencia a presentar cláusulas largas. De nuevo, a pesar de la validación estadística de los datos en ambos trabajos, ésta no era del todo concluyente sino apenas aceptable, lo que sugiere que este tópico es, aparte de interesante, controversial y requiere mucha más precisión en la limitación de las variables para poder decantarse por una u otra hipótesis. Es decir, los estudios están divididos y en cada área se presentan resultados válidos.

Algunos apuntes sobre la bibliografía revisada hasta aquí son, en primera, que estas referencias van sugiriendo las dependencias contextuales a las que están sujetos los usos de la subordinación, desde la macroestructura textual del discurso a incluso factores que trascienden el texto, ya que el estilo personal, por ejemplo, las influencias culturales e incluso las distintas formas de presentar una tarea dentro del aula son características que pueden agregar a las variables lingüísticas formales un grado extra de información que estadísticamente puede ser significativa y puede también modificar los resultados. Por otro lado, aunque la bibliografía es vasta para la esfera anglófona, para el caso del español las referencias se reducen en número, aunque no por ello en diversidad de temáticas. A continuación, se revisan algunas investigaciones para sentar las bases referenciales de esta investigación y para desarrollar el panorama en el tema de la complejidad sintáctica en el habla hispana.

### 2.3 Complejidad sintáctica en la lengua española

Ya en Mata (1985) encontramos la idea de que la complejidad sintáctica “va asociada a una cierta complejidad cognitiva [...] implica una dificultad mayor y por consiguiente una

operación mental más elaborada” (p. 59). Esta idea proviene, entre diversas propuestas, de autores como Stern o Vigotsky, quien postuló que la subordinación revela que un niño ha alcanzado la fase más avanzada del desarrollo lingüístico (1982, en Mata, 1985). Al medir o intentar medir, por lo tanto, el grado de complejidad sintáctica desde la subordinación, existe un interés que busca conocer más sobre la maduración cognitiva, al menos en lo que respecta a L1. Mata (1985) encontró que la variable más significativa en el desarrollo de la complejidad sintáctica no era el factor sexo o clase social, sino grado de instrucción. Además, aunque había una diferencia significativa entre el curso más bajo y el más alto, la progresión del incremento en los índices no fue lineal, sino que tendió a subir significativamente en los últimos dos respecto al alza del resto de los grados.

Negrete y Soto (2016) también se apoyan teóricamente en que la subordinación es el indicador de que se ha alcanzado un grado de complejidad discursiva significativo en niños. Ambos trabajan en esta investigación con la longitud clausular y el porcentaje de subordinación de textos producidos por niños de 6 a 12 años de edad para monitorear el proceso de adquisición de las etapas tardías correspondientes a la educación básica mexicana (primaria). Encontraron que el promedio de palabras por cláusula en niños de 6 a 8 años fue de 6.69, de 9 a 11 años, de 6.98 y de 12 años, de 8.05. Estos datos son de suma importancia porque generan un precedente que se retomará posteriormente en el análisis de resultados de esta investigación.

A diferencia de lo establecido para la educación básica, las conclusiones cambian en Muse y Delicia (2013), donde se obtuvieron resultados que indican que la complejidad sintáctica en producciones académicas de estudiantes universitarios no está correlacionada con el grado aunque sí con el tema del discurso. Esto ya se ha sugerido en diversas investigaciones, que apuntan a una etapa crítica de desarrollo de la lengua y que, una vez superada se puede desarrollar un lenguaje fino, pero no hay hitos tan significativos como en los puntos críticos de la adquisición del lenguaje (Nippold, 2007). Véliz (1999) también encontró una correlación entre el modo de discurso y el grado de complejidad sintáctica. Ella encontró que el discurso argumentativo es el más complejo sintácticamente: el que tiene más subordinación y el que presenta un mayor grado de incrustación. Además, concluyó que esto



es debido a la cantidad de verbos de régimen preposicional. También encontró que la narración fue el modo de discurso menos complejo.

Como se puede ver gracias al trabajo de esta autora, podemos explorar también la idea de que la complejidad no sólo está relacionada al proceso de adquisición y/o aprendizaje de la lengua sino también al modo del discurso. Al respecto, diversas fuentes señalan e indagan en cómo las características discursivas condicionan a los índices de complejidad sintáctica. Negrete (2016) trabajó con textos narrativos en niños de entre 6 y 12 años (edades correspondientes a la escolarización primaria en México). Lo primero que observó es que la longitud de los textos sí reflejó tres etapas de desarrollo: para niños de 6 a 8 (grupo A) años fue de 229, para niños de 9 a 11 (grupo B), de 273 y de 12 años (grupo C) de 305. Sin embargo, con la longitud de las oraciones, no hubo tanta diferencia entre el grupo A y el B, que fue de 6.69 y 8.86 respectivamente. En cambio, para el grupo C fue de 8.05, lo que sugiere que el “salto” se da más bien entre los 9 y los 12 años. Por último, analizó únicamente la subordinación adverbial (específicamente tiempo y lugar) en estas narraciones. Encontró que también había un incremento en su uso de 0.06, 0.046 y 0.056% en los textos respectivamente. Esto sugiere un “refinamiento” discursivo y una creciente necesidad de mayor especificación en la información presentada.

Arvena y Hugo (2016) también estudian el mismo sector y la misma tipología textual para el contexto chileno, pero con las variables de isotaxis, parataxis simétrica, hipotaxis y endotaxis. Los resultados arrojaron que a mayor edad y mayor escolarización, los participantes disminuían el número de cláusulas independientes y frases aisladas aunque esto fue sólo como una tendencia general y estadísticamente, la única significativa fue la isotaxis. Otro ejemplo lo encontramos en Araya et. Al (2021), donde se trabaja con subordinadas adjetivas y adverbiales de textos narrativos producidos por estudiantes de tercero, quinto y séptimo curso en el contexto escolar primario de Chile. Los resultados demostraron que hubo una tendencia significativa sobre el porcentaje creciente de uso de subordinación conforme se incrementaba la edad y la escolarización de los participantes. Respecto a los tipos de subordinación, no se sostuvo ninguna relación entre la edad/escolarización y el tipo de subordinación predilecta. Sin embargo, en un análisis más cercano, los usos de cada tipo de

subordinación estuvieron marcados para diferentes elementos de las características del discurso narrativo (ver 3. *Marco Teórico*) por lo que se concluyó que el discurso afecta el tipo de usos de la subordinación.

Estas investigaciones son la prueba de que la madurez sintáctica va de la mano con factores de toda índole. En Mata (1985) se encuentra un claro ejemplo de intentar vincular estos índices con factores como el sexo y la clase social. Si bien, esto no aplica para la presente investigación, es importante resaltar que se han explorado diversas formas de vincular la complejidad sintáctica con otras áreas. Bartolomé busca otras variables, innovadoras, que eran los grandes temas de los momentos en los que fueron publicados, como la influencia de las TIC en la madurez sintáctica (2016), o la comparación entre la madurez sintáctica en la generación pre y postinternet (2021). Sin embargo, hay dos estudios que están más estrechamente relacionados con lo expuesto anteriormente en otros autores. En Bartolomé (2009<sup>a</sup>) encontramos un análisis de subordinación adverbial, sustantiva y adjetiva en población infantil aprendiente de una L2. Concluye que las cláusulas adverbiales aumentan en aparición en los textos producidos a lo largo de las diferentes etapas infantiles, al llegar a la adolescencia su uso y aparición se regulan y mantienen constantes puesto que están en función del tipo de discurso. Para las cláusulas adjetivas, sus resultados contradicen a los de Hunt (1970, en Bartolomé, 2009<sup>a</sup>). Hunt propone que el uso de subordinación adjetiva también aumenta en etapas escolares infantiles pero que un adulto competente en su lengua las utiliza incluso más que un joven en edad universitaria o que cursa el bachillerato. De esto último Bartolomé no encuentra datos para respaldarlo, pero sugiere que, por una cuestión de estilo, estas cláusulas podrían presentarse a través de otro tipo de sintagmas (punto desde el cuál puede ligarse esta investigación en particular con otros hallazgos a lo largo de su carrera). Finalmente, las cláusulas sustantivas están condicionadas siempre por sus verbos.

Todo lo anteriormente expuesto sirve para dar una idea de: 1) el proceso de apropiación y uso de una lengua, junto con sus hitos y desarrollo de habilidades, 2) las características de diversas variables respecto a los estudiantes en el ámbito de la enseñanza de lenguas, y 3) la relación entre el tipo de discurso y la complejidad sintáctica. Por otro lado, es verdad que en todos los materiales revisados se trabaja con corpus compuestos principalmente por textos o

pruebas hechas a participantes. Sin embargo, dado que en esta investigación se utilizan textos extraídos de manuales y no escritos por estudiantes, es necesario ampliar las miras en orden de obtener mayor información sobre el tipo de trabajos publicados en esta área y sobre la línea *Dicho y Hecho*. A continuación se habla al respecto.

#### 2.4 Antecedentes en diseño e investigación de manuales

Trabajar con manuales en lugar de con textos escritos por varios grupos de estudiantes permite cambiar el foco dentro de todos los elementos que integran una comunidad de aprendizaje y, sobre todo, respecto a lo que sucede en el aula. Aun así, la temática general continúa teniendo líneas fijas que atraviesan y coaccionan el campo de estudio de la complejidad sintáctica en la enseñanza de primeras y segundas lenguas. Por ejemplo, Villacañas (2013), al igual que otros autores e investigadores del área del diseño de materiales para la docencia y de la enseñanza de lenguas (Medina, 2010; Tobón et al, 2010; Delgadillo, 2008; Delgadillo, 2020), dan algunas de las pistas para comprender la diferencia estructural entre el corpus de esta investigación y otros, como los utilizados en las referencias vistas anteriormente. Durante el diseño de las secuencias didácticas de cada manual, la búsqueda de materiales de apoyo no es en absoluto arbitraria, sino que debe cumplir con las características que exijan las actividades para una correcta explotación durante la realización.

Muñoz (2014) presenta una descripción amplia sobre el proceso de creación de un manual de ELE. Gracias a esto, es posible dimensionar las decisiones que hay detrás de cada uno de estos materiales, cosa importante si se pretende hacer un análisis al respecto. Más adelante (ver 3.4 La configuración de la línea *Dicho y Hecho*) se presenta la información sobre la composición de los manuales analizados en esta investigación, por lo cual es posible hacer una relación de ideas al respecto. Según este documento, existen cuatro puntos durante el proceso desde que se tiene la intención de producir un manual de lengua hasta su publicación. El primer paso es la *definición del proceso editorial*:

“...definiendo cuestiones tan cruciales como los potenciales destinatarios (edad, situación de aprendizaje, necesidades de formación generales o especializadas), los componentes del método (manual, cuaderno de ejercicios, guía didáctica, materiales complementarios, soportes digitales), el enfoque y la metodología (contenidos

formales y funcionales de la lengua, tratamiento de las destrezas, de la cultura, de la literatura, de las variantes), etc” (p. 167).

En esta etapa se tiene que tener un buen balance entre las delimitaciones y criterios ya establecidos y cierta flexibilidad para modificar las ideas y objetivos originales. Después viene la *redacción de originales*, donde los colaboradores deben buscar una estrategia para dividir los objetivos y elementos entre sí y escribir. De acuerdo al autor, la forma más prototípica es dividir por unidades. Hay un coordinador que supervisa que se sigan los criterios establecidos y que exista una armonía entre todos los elementos. A veces también existe un coordinador pedagógico que revisa la coherencia y la correcta integración de las aportaciones de los autores desde la perspectiva de la enseñanza y no la editorial. Después sigue el proceso edición y maquetación y finalmente está la construcción de otros materiales paralelos al manual, como una guía didáctica o un cuaderno de ejercicios.

Con este referente se establece una base para interpretar a un nivel más profundo los resultados de las investigaciones en manuales. La información que se busca en este tipo de herramientas de enseñanza es diversa. Por ejemplo, Rcza y Khalessi (2011) se interesaron por la carga cultural de la popular línea *Interchange* a través de un análisis sociolingüístico con perspectivas discursivas. Se rastrearon los valores de la cultura occidental para la esfera anglófona, las normas de conducta, las instituciones sociales y los artefactos/ocupaciones. Los resultados arrojaron que, a través de la búsqueda de palabras clave en un corpus compuesto con estos manuales se encontraron datos duros sobre la frecuencia y el porcentaje de elementos de la cultura occidental y con ello, se abre la posibilidad de repetir el análisis y así medir las cargas culturales de cada línea en cada lengua. Las preguntas pendientes son, entonces, del tipo ¿qué se hace con ello en el aula, cuando la carga cultural del país donde se habla una lengua dista radicalmente de aquella en donde se está aprendiendo?, ¿cómo integrar una cosmovisión a las estrategias de enseñanza de un idioma que refleja esa misma forma de ver el mundo?, ¿qué hacer con los sectores que aprenden una lengua sin gustar de la carga cultural que implica su manejo?, entre muchas otras.

Rahmawati (2018) planteó una evaluación para el manual *Primary English of a Second Language* a través de los cinco criterios de *a good English textbook*, dando como resultado

un esquema de qué actividades sí y cuáles no cumplían con las características para ser aprobadas. Los criterios son: un objetivo claro para cada material (que puede presentarse de forma explícita a través de una breve introducción), que dicho objetivo esté estrechamente relacionado con el material seleccionado para la actividad, que el material esté acorde al nivel y al tema por aprender, con un contexto claro que apoye la explicación por enseñar y con ejercicios efectivos para practicar, que el material le exija al estudiante aprender nuevo vocabulario y que el vocabulario esté presentado de tal forma que quede claro el contexto, sus sinónimos y antónimos, sus reglas de uso y algunos ejemplos. Rahmawati concluye con una lista de sugerencias para mejorar las actividades y la reedición del manual.

Anjaneyulu (2014) hace un análisis de dos niveles para manuales de EFL. En el primero, se rescatan las características del manual en cuestión “a primera vista”: su diseño, la tabla de contenido, la separación y delimitación de las unidades, lecciones y secciones. En el segundo nivel, hay una evaluación más específica, que analiza las habilidades y el diseño de las tareas que buscan su desarrollo y práctica. Se pone énfasis en la necesidad de describir el manual tal cual es, por sí mismo, antes de cualquier intento de análisis sobre “lo que sucede en el aula” (Anjaneyulu, 2014). Los resultados concluyeron que los materiales analizados cumplían con las características que los mismos manuales buscaban, es decir, los objetivos de cada manual se veían reflejados en su estructura. La explicación recae en que estos son materiales estatales, por lo que el equipo de trabajo detrás de ellos está integrado al sistema de educación nacional.

En Dogan (2021) hay un ejemplo de un análisis cualitativo. Si bien, es verdad que Anjaneyulu (2014) y Rahmawati (2018) utilizan métodos blandos para sus análisis, estos apuntan hacia la descripción de materiales, una evaluación diagnóstica a través de criterios que forman una rúbrica de cotejo de lo que se encuentre. En cambio, en el trabajo de Dogan se utilizan entrevistas a usuarios de manuales para evaluar dichos materiales. Para validar estos datos, se trabajó con una muestra variada en cuanto a procedencia de los participantes, se involucró a profesores y se agregaron profesionales al estudio para la supervisión del proceso. Los resultados demostraron que el factor más importante para elegir un manual según los estudiantes es su diseño visual, los colores y la cantidad de imágenes. Se encontró que los

manuales son la primera fuente de información buscada por futuros estudiantes de una lengua (en este caso, turcos) para adentrarse en el aprendizaje. Además, se estableció que lo que más aprecian en un manual es la segmentación de los contenidos, ya que buscar toda la información y sistematizarla por su cuenta dificulta el aprendizaje y la presentación de nueva información en cada unidad. La principal característica para determinar la percepción de un manual en el estudiante es el tipo de tareas que le propone realizar: si son divertidas o tediosas impactará directamente en la opinión sobre el manual. Respecto a las debilidades, la respuesta más frecuente fue la presentación reducida o sobreeditada de los textos, al grado de hacerlos aburridos, demasiado instructivos o molestos. Además, las temáticas de los textos no siempre son del interés de los estudiantes. El segundo punto fueron las actividades demasiado largas o que, por alguna razón, son percibidas como carentes de sentido.

Hasta este punto se han expuesto ejemplos de diversas metodologías y temáticas respecto al análisis de manuales en el mundo. Sin embargo, Núñez y Rodríguez (2017) exponen un análisis de este tipo para la lengua española. En dicho trabajo, se analizan las características de la tipología textual en manuales de ELE de nivel B1. El objetivo es verificar que los textos de cuatro manuales (Metal Ele. Curso de supervivencia, Nuevo español en marcha 3, Nuevo Sueña 2 y Nuevo prisma) correspondan al nivel según los parámetros establecidos por el MCER y el PCIC para ayudar a los docentes a identificar mejor los posibles problemas de comprensión lectora de los estudiantes. En todos ellos es notable que la tipología más usada es la narrativa. Los textos expositivos y descriptivos intercambian constantemente el segundo lugar y después de ellos se encuentran los textos dialogales. Los textos argumentativos tienen un bajo número de aparición, apenas menos bajo que los textos instructivos. De hecho, la primera conclusión en este trabajo es que no existen pautas marcadas para la aparición de textos de diferentes tipologías en los manuales, a excepción del rol de los narrativos e instructivos. Las recomendaciones del artículo apuntan hacia la necesidad y las ventajas de aprovechar los niveles intermedios de dominio de lengua para presentar la mayor variedad de formatos a los estudiantes. Con lo anteriormente citado es posible 1) comprender cómo está configurado un manual y 2) visualizar un panorama sobre los tipos de análisis que se

pueden realizar sobre dichos materiales. En el capítulo 5, en el apartado 5.1 se expone información sobre la línea *Dicho y Hecho*, con la que se trabajó en esta investigación.

Como se ha podido ver, todos los antecedentes citados hacen referencia a investigaciones en diversas áreas de interés en el uso de manuales. Este tipo de trabajos no conforman una larga lista: el tema no es tan popular como otros intereses dentro de la enseñanza. A pesar de la falta de producción académica al respecto, se puede observar una diversidad de tópicos impresionante, así como también una diversidad notoria en las estrategias metodológicas para tratar la información. En este sentido, la presente tesis aporta elementos novedosos que se espera, resulten útiles para todos los interesados y nutritivos para este campo de estudio en particular. En primer lugar, este trabajo se inserta en el grupo de los estudios que se desarrollan únicamente con el manual como objeto de investigación. No se recopila información cualitativa sobre la percepción de los estudiantes y docentes que utilizan los materiales analizados, además, propone generar un corpus con los textos de los manuales como mecanismo para conocer mejor una línea completa, de tal modo que esta metodología pueda ser replicable a líneas de distintas instituciones e incluso, de distintos idiomas más allá del español. Finalmente, coteja los datos obtenidos con los estándares del MCER. Este tipo de revisión es pionera para la línea utilizada y pocas veces se ha propuesto para la producción de materiales de ELE en México.

### 3. MARCO TEÓRICO

La base teórica de esta tesis descansa en dos conceptos fundamentales para el enfoque de su análisis. En este apartado se revisarán las definiciones de subordinación como parte de los elementos que ayudan a determinar la complejidad sintáctica y el concepto de secuencias textuales, la primera para tener la información necesaria para diseñar las pruebas estadísticas que ayudarán a determinar el grado de complejidad de los textos seleccionados y el segundo para poder analizar las características de los textos según la tipología que presentan, de tal modo que se pueda reflejar en el análisis de su complejidad, según el nivel y género al que pertenezcan. Con una construcción coherente y profunda de ambos conceptos, la validez y pertinencia de esta investigación quedan aseguradas.

### 3.1 Complejidad sintáctica

La sintaxis es aquello que “se ocupa de las relaciones entre las palabras que forman una oración” (Di Tulio, 2014 p. 22). En términos de Álvarez (2008) la sintaxis es la “herramienta al servicio de la coherencia y la cohesión (p. 3752)” de los textos. Finalmente, en Muñoz (2014) tenemos que la sintaxis es “la materia prima de la redacción” (p. 169). Con todo esto, podemos comprender que un estudio enfocado en la sintaxis debe tomar en cuenta los roles de los elementos en las frases, las estructuras y, finalmente, el texto como un todo donde se insertan diversos componentes.

La complejidad de un texto recae en tres aspectos: complejidad sintáctica, precisión y fluidez (Complexity, Accuracy y Fluency o CAF, por sus siglas en inglés) (Kye & Crossley, 2018; Litunen & Mäkilä, 2014). La complejidad sintáctica refiere al desempeño de las propiedades del lenguaje (Palloti, 2009), donde se deberán tomar en cuenta aspectos tales como las partes que integran a las unidades, el número y diversidad de reglas o estructuras que se presentan y la existencia de múltiples alternativas (Palloti, 2009).

Operacionalizar el trabajo de investigación de la complejidad sintáctica requiere del uso de índices que ayuden a graduar el nivel de complejidad de un documento. En Kyle & Crossley (2018) encontramos el uso de Unidades Terminadas (TU, por sus siglas en inglés) y sus características, como longitud, grado de incrustación, de subordinación y variación de estructuras. Utilizar la subordinación como se plantea en esta tesis, por tanto, es pertinente para medir la complejidad de los textos y también para compararlos, aunque este último punto se retomará en el sub apartado siguiente sobre secuencias textuales.

#### 3.1.1 La subordinación en español

La subordinación constituye un índice o elemento que determina en gran medida la complejidad sintáctica de los discursos (orales o escritos). Y puede definirse como la relación



de dependencia asimétrica de una cláusula respecto a otra dentro de una oración compuesta (Di Tulio, 2014; Gutiérrez, 2002). Por las características de esta relación, por el rol sintáctico que desempeñan (Di Tulio, 2014) y por la función comunicativa en la que se enmarcan (Escandell, 2004), existen clasificaciones para los distintos tipos de subordinación. Estas son: cláusulas subordinadas adjetivas, también llamadas relativas, cláusulas subordinadas sustantivas, también llamadas completivas y cláusulas subordinadas adverbiales, también llamadas circunstanciales (Di Tulio, 2014; Escandell, 2004; Gutiérrez, 2002, Gili Gaya, 1980; Tallerman, 2020). Las relaciones de dependencia de la subordinación tienen una estructura jerárquica, como se ve en:

- 1) a. [Sofía me prometió [que me va a regalar una novela [cuando regrese de Perú.]]]
- b. [Me preocupa [que no hayan llegado aún]]
- c. [Ana fumaba [sentada en el sillón]]

En los tres ejemplos, las oraciones están conformadas por distintos elementos, cada uno con un rol diferente. En a. la cláusula principal *Sofía me prometió* necesita un complemento que está dado por una segunda cláusula *que me va a regalar una novela*, que no puede aparecer de manera independiente de su cláusula principal, al igual que *cuando regrese de Perú*. Lo mismo sucede con la cláusula subordinada *que no haya llegado aún*, la cual necesita la información dada por *Me preocupa*. El mismo caso ocurre para *sentada en el sillón*, que no puede entenderse sin *Ana fumaba*.

Si se observa con mayor detenimiento, se puede notar que, si bien las cláusulas subordinadas no pueden desprenderse de su relación de dependencia con sus cláusulas principales, éstas tienen funciones y relaciones diferentes respecto al tipo de relación que las une al verbo principal. En los siguientes apartados se ahondará en las características de los tres tipos distintos de cláusulas subordinadas, sus implicaciones sintáctico semánticas, las subcategorías en las que pueden presentarse y los apuntes teóricos que se han hecho al respecto.

#### 3.1.1.1 Cláusulas subordinadas adjetivas

También son llamadas cláusulas subordinadas relativas y, como este nombre lo indica, son aquellas que están introducidas por un pronombre relativo y son anafóricas (Di Tulio, 2014). Alarcos (1994) menciona que “son capaces de trasponer o degradar los enunciados llamados oraciones a la función adyacente dentro de un grupo nominal unitario, tal como actúa el adjetivo respecto al sustantivo”. Gili (1980) ahonda más sobre las dos funciones del pronombre relativo: “reproduce el sustantivo y sirve de nexos”. En los siguientes ejemplos podemos ver estas características.

1. Teresa acaba de comprarse la casa *que tanto le gustaba* (Di Tulio, 2014)
2. El lunes *que viene* le pagaré (Alarcos, 1994)
3. La señora *que te presenté ayer* ha venido a visitarnos (Gili, 1980)

Di Tulio explica que el relativo cumple la función sintáctica de sujeto en el ejemplo anteriormente visto, pero que también podría cumplir la de objeto y la de término con función de complemento o de adjunto:

4. Teresa acaba de comprarse la casa *que vimos anoche*
5. Teresa acaba de comprarse la casa *con la que soñamos*
6. Teresa acaba de comprarse la casa *donde nos conocimos*

Por otro lado, el enfoque de Alarcos está en que las subordinadas “son segmentos que funcionan como un adjetivo” (Alarcos, 1994 p. 313) y en 2 está cumpliendo la función de *venidero*. Lo mismo explica Gili Gaya para 3, donde “el sujeto (señora) está determinado por la subordinada que te presenté ayer, con idéntica función gramatical a la que en su lugar podría ejercer un adjetivo” (Gili, 1980 p. 306).

Las adjetivas o relativas tienen un criterio interno que las divide en dos categorías, las restrictivas y las no restrictivas (Di Tulio, 2014) o apostativas (Pérez, 1999). La diferencia

depende del tipo de relación que tiene la relativa con su antecedente. En las del primer tipo, la información que se aporta es necesaria, mientras que en las del segundo tipo se presenta como un agregado que se encuentra en un plano cuya jerarquía es inferior. Di Tulio (2014) subraya además el rol del contorno entonacional como una pista transparente que da cuenta de si la relativa es suplementaria o parte de la oración en un todo más integrado. En los siguientes ejemplos podemos ver las diferencias entre ambos tipos:

7. Leí la novela que me recomendó el profesor

8. Leí la última novela de García Márquez, que me recomendó el profesor

(Di Tulio, 2014)

9. Los libros que compré ayer son caros

10. Esos libros, que no me gustan en absoluto, los voy a vender.

(Pérez, 1999)

En ambos pares de ejemplos, es posible encontrar la división sintáctica y entonacional mencionada previamente gracias al uso de la coma, pero también gracias a la jerarquización de la información que pone como secundaria aquella que está fuera de la oración principal en los casos 8 y 10. Con todo lo anterior dicho, se ha dejado en claro el uso y características de las subordinadas adjetivas, tanto restrictivas como no restrictivas. Ahora bien, existen otros dos tipos de subordinación que veremos en los siguientes apartados.

### 3.1.1.2 Cláusulas subordinadas sustantivas

Las subordinadas sustantivas son las que “al funcionar como argumento de un verbo, se distinguen tanto de las relativas como de las adverbiales, ya que las primeras modifican una frase nominal y las segundas una unidad oracional entera o a un predicado verbal, pero sin ser argumentos del verbo” (Delbecque & Lamiroy, 1999 p. 1982). Es justamente esto lo que les da también su segundo nombre: completivas. Gili Gaya (1980) enumera las funciones en

las que podemos encontrarlas: sujeto, complemento del sujeto; atributo, complemento del atributo; complemento del verbo y complemento de cualquier complemento.

Di Tulio (2014) revisa esto y añade que “el criterio distribucional no resulta suficientemente restrictivo” (p. 305) para diferenciar a las adjetivas de las sustantivas, por lo que se enfoca en las características internas de una construcción subordinada sustantiva, dependiendo de su función (declarativa, directiva, interrogativas directas e indirectas y exclamativas directas e indirectas), el subordinante (donde las declarativas y directivas están encabezadas por “que”, las interrogativas por “si” y las interrogativas y exclamativas por “qu-”), y finalmente por la flexión verbal (indicativo y subjuntivo).

En los siguientes ejemplos se muestran las características y usos de las subordinadas sustantivas:

11. Dudo *que participe en la reunión* (Delbecque, 1999)
12. No es probable *que lo sepa* (Gili, 1980)
13. Mario sabía *que Pedro dormía a esa hora* (Di Tulio, 2014)

Una de las principales características en las subordinadas sustantivas es que pueden ser pronominalizadas por esto o eso (11, 12), o por lo (13). Esto se debe a que “se acude a la subordinación para referir a eventos o situaciones que no se conceptualizan a la manera de los objetos discontinuos del mundo físico” (Gramática de la lengua española, 1999 p. 326). En 11 se hace alusión a una suposición sobre el actuar de una persona en un evento futuro, en 12 a un conocimiento que puede no tener una persona y en 13 la información es de conocimiento común entre el locutor y Mario, pero está funcionando como un posible argumento sobre una posible acción realizada por Mario. Con esto, se entiende que hay verbos que seleccionarán naturalmente dentro de su valencia una subordinada sustantiva como posible complemento en contraste con otros que, por sus características semánticas, son incompatibles con este tipo de estructuras.

En la tradición, existen tres tipos distintos de subordinada sustantiva según la función sintáctica que representan: las de sujeto, las de objeto directo y las preposicionales (Delbecque & Lamiroy, 1999):

14. No conviene *que nos veamos mañana*

15. Juan quiere *que le llames*

16. Te invito *a que me digas siempre la verdad*

En 14 *que nos veamos mañana* está funcionando como el sujeto de la oración: *que nos veamos mañana no conviene*. En 16 *que le llames* es el objeto directo del verbo querer. Finalmente, en 16 hay un ejemplo de aquellas cláusulas subordinadas que están insertas a través de una preposición, aunque cabe aclarar que *a que me digas siempre la verdad* está funcionando como el objeto directo de te invito, por lo que no es una categoría que agregue un extra a la las anteriores, sino que está separada en esta gramática por las características de sus nexos. En el resto de autores revisados hasta este punto, se toma en cuenta el rol sintáctico de las subordinadas sustantivas, pero no se dividen en estas tres categorías.

### 3.1.1.3 Cláusulas subordinadas adverbiales

Después de la revisión de los dos apartados anteriores, es fácil intuir que las subordinadas adverbiales son aquellas que se comportan como un adverbio “es decir, modifican cualitativa o cuantitativamente a la principal” (Gili, 1980 p. 311). Sin embargo, existe una discrepancia en la clasificación interna. Para Gili (1980), existen únicamente tres categorías de subordinadas adverbiales: circunstanciales, de relaciones cuantitativas y de relaciones causativas. En cambio, en Di Tulio se proponen: propias, impropias y cuantificativas. (Di Tulio 2014). Las subordinadas adverbiales tienen elementos que correlacionan a la subordinada con la principal: “siempre existe correlación mental o expresa entre dos conceptos, uno en la principal y otro en la subordinada” (Gili, 1980 p. 312) debido a la función conjuntiva. Esto puede verse reflejado en casos como el siguiente:

17. Aquel era el lugar *donde pasé mi infancia*

En donde se observa la relación entre *aquel* y *donde* como una forma de vincular a la subordinada con la cláusula principal a través de una referencia.

Las subordinadas adverbiales circunstanciales corresponden a la información que hace referencia a espacio, tiempo y modo. Las cuantitativas engloban las comparativas y consecutivas y las causativas añan las condicionales y las concesivas (Gili, 1980). Por otro lado, las adverbiales propias (en donde se reúnen las temporales, de manera, locativas y de cantidad) son las que “pueden ser sustituidas por sintagmas adverbiales de la misma clase semántica” (Di Tulio, 2014 p. 325) y pueden estar construidas como relativas libres (algo que también apunta Gili). Las adverbiales impropias son las que “pueden funcionar como adjuntos del SV, aunque es más frecuente que modifiquen toda la oración” (Di Tulio, 2014 p. 325) y sus clases son causales, finales, condicionales y concesivas. Finalmente, las cuantificativas, que funcionan “como complemento de un elemento cuantificativo” (Di Tulio, 2014 p. 325) y que junta las comparativas y consecutivas.

Para desarrollar mejor la comparativa entre ambas propuestas, los siguientes ejemplos de cada una de las categorías mencionadas. En las subordinadas adverbiales circunstanciales se encuentran casos como:

18. No sabe por dónde ha pasado

19. Cuando habla se ríe la gente

20. Has hablado como un necio

(Gili, 1980)

Donde 18 es una subordinada adverbial de lugar, la 19 una de tiempo (que expresa simultaneidad temporal entre *hablar* y *reír*) y la 20 una de modo, que no deben confundirse con las comparativas, ya que “así como las comparativas ponen en parangón conceptos cuantitativos y cualitativos (adjetivos) contenidos en las dos oraciones que forman el periodo, las que ahora estudiamos comparan y relacionan modificaciones modales de la acción verbal, es decir, conceptos adverbiales” (Gili, 1980 p. 320). Apunta, además, que en *como* estamos,

más bien, utilizando frases del tipo *así*, *así bien* o *tal* y que en *cual*, en realidad el uso está más relacionado con las funciones de *tal* y *así*.

En las subordinadas adverbiales cuantitativas se encuentran casos como:

21. Aquella mujer era tal cual me la había imaginado
22. Tendrás tantos libros como desees
23. María es más hermosa que su hermana
24. Pedro es el menos estudiosos de sus hermanos

Donde todas son casos de subordinación adjetiva comparativa, sin embargo, en 21 y 22 tenemos un caso de igualdad en la comparación, mientras que en 23 hay una comparación de superioridad y en 24 una de inferioridad. Para las oraciones consecutivas, se encuentran casos como:

25. Había tanta gente que no podíamos entrar
26. El libro tenía tan poco interés que lo dejé de leer

Donde con la subordinación se expresa la consecuencia directa de la acción mencionada en la cláusula principal como antecedente. Retomando lo dicho en párrafos pasados, el carácter de estar adverbiales queda en evidencia por la correccionalidad de sus elementos, en 25 entre tanta y que y en 26 entre tan y que. Finalmente, para la categoría de causativas, se presentan los siguientes casos:

27. Si hace buen tiempo saldremos
28. Si mañana hiciese un buen tiempo saldríamos
29. Aunque hace mal tiempo, saldré
30. Aunque haga mal tiempo, saldré

Donde 27 y 28 son casos de subordinación adverbial condicional. 27 está en indicativo y recibe el nombre de condición real, mientras que 28 está expresada en subjuntivo, por lo que

se llama de condición irreal. En cambio, en 29 y 30 se exponen casos de subordinadas adverbiales concesivas, donde 29 está en indicativo y 30 en subjuntivo. Por otro lado, en DiTulio (2014) es similar, sin , en la *Tabla 1* podemos ver las similitudes y diferencias de ambas propuestas:

**Tabla 1**

*Diferencias entre propuestas de categorización en cláusulas subordinadas adverbiales*

Gili Gaya, 1980	Di Tulio, 2014
Circunstanciales (de modo, temporales y espaciales)	Propias ( <u>de modo, temporales, locativas</u> y de cantidad)
Causativas (condicionales y concesivas)	Impropias (causales, finales, <u>condicionales</u> y <u>concesivas</u> )
Cuantitativas (comparativas y consecutivas)	Cuantificativas ( <u>comparativas</u> y <u>consecutivas</u> )

Como se puede observar, si bien parece haber una correspondencia en ambas propuestas que habla de las diferencias estructurales más significativas entre los tres tipos de construcciones adverbiales, existen subcategorías que se agregan en la propuesta de Di Tulio y que no se han revisado hasta ahora por no aparecer en la propuesta de Gili. Estas son: subordinadas adverbiales de cantidad en la categoría de adverbiales propias y subordinadas adverbiales causales y finales en la de impropias. Di Tulio da los siguientes ejemplos:

31. Estudié cuanto me lo permitieron mis obligaciones familiares
32. No lo voté porque no confié en su programa
33. Estudié sigilosamente para que no se despertaran



Donde 31 correspondería a una subordinación adverbial de cantidad, que es propia porque se comporta como se comportaría prototípicamente un adverbio, a diferencia de 32 a una de causa y 33 a una final, que están en la categoría de impropias porque “están en el límite entre la gramática y el análisis del discurso” lo que lleva a hacer demostraciones que van más allá de la conducta sintáctica y que requieren de herramientas discursivas para analizar sus propuestas semánticas.

Como se puede observar, la discusión es amplia y tiene incluso más vertientes al respecto, sin embargo, no será retomada para esta investigación por cuestiones de extensión, formato y practicidad. A continuación, se hará un marco sobre las secuencias textuales, cuyo análisis resultó en la segunda arista de la investigación.

### 3.1.2 La relación de la subordinación como determinante fundamental de la complejidad sintáctica

Es importante para esta investigación indagar en los catálogos que gradan la complejidad sintáctica de las distintas formas de subordinación en el español. Como introducción al tema, pueden retomarse diversas fuentes que explican el proceso de adquisición de estos elementos. Cervera (2014) dice que en el desarrollo típico de la adquisición del español, a los tres años ya está cimentada la estructura SVO y a los cinco, ya aparecen las primeras relativas y conjunciones: “En la coordinación el predominio corresponde al uso de la copulativa y de la adversativa *pero*. Y debe recordarse que la causal *porque*, en labios de los niños, tiene valores diferentes, como consecuencia, reafirmación y finalidad. Las temporales con *cuando* son frecuentes, así como lo son las completivas con infinitivo y con *que*” (Cervera, 2014 s.p.). Sin embargo, la adquisición del lenguaje no es el tema de esta investigación. Para la enseñanza de español como lengua extranjera, el Instituto Cervantes ha establecido el inventario que sitúa cada elemento del español según el grado de dominio de lengua que se requiere para comprenderlo y utilizarlo. Para la subordinación se hace la siguiente clasificación basada en la división de niveles, correspondiente a A1, A2, B1, B2, C1 y C2 de acuerdo al marco Común Europeo.

### 3.1.2.1 Oraciones subordinadas sustantivas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes<sup>5</sup>

En A1, la subordinación sustantiva en infinitivo se caracteriza por estar en función de sujeto cuando se trata de infinitivos, utilizando los verbos ser y gustar y en función de objeto directo con verbos de actividad mental transitivos de un solo complemento. La subordinación sustantiva flexionada sólo se encuentra en función de objeto directo con el verbo creer, de forma afirmativa. En A 2 se agrega, además, en infinitivo en función de sujeto con verbos psicológicos inacusativos y en función de complemento de régimen con verbos de dos argumentos.

El nivel B1 tiene para el infinitivo en función de sujeto: verbos transitivos de dos argumentos, locuciones que forman predicado en función de OI, que seleccionen oraciones en infinitivo y con verbos transitivos de valor causativo. En función de OD: con verbos transitivos de dos argumentos (excepto verbos de ruego y petición). Para las flexionadas en función de sujeto: con verbos intransitivos de afectación que seleccionan OI y que utilizan modo subjuntivo. Además, presentan un orden lineal (con sujeto posverbal). Con verbos atributivos, con la comprensión de que la selección del modo depende de valores externos al verbo, también con tendencia al orden lineal. En función de OD se utilizan verbos de pensamiento en forma afirmativa y negativa, verbos desiderativos en modo subjuntivo, verbos de emoción o sentimiento con selección de modo subjuntivo y pronominalización de la subordinada.

En B2 en infinitivo en función de complemento preposicional se utilizan verbos que seleccionen uno o dos complementos y en función de atributo con valor de identificación. Para las flexionadas en función de sujeto pueden presentarse sin complemento con verbos intransitivos de estado en orden lineal, con verbos intransitivos de existencia que puedan admitir OI en modo indicativo y con verbos atributivos. En función de OD se utilizan verbos de pensamiento con referencia al pasado, verbos de dicción en forma negativa, verbos de percepción física y mental, verbos de influencia en afirmativo y negativo, desiderativos en subjuntivo y causativos en subjuntivo.

---

<sup>5</sup> Esta sección se desarrolló con la información ofrecida en Centro Virtual Cervantes (6 de enero del 2023) Plan curricular. Gramática. Inventario A1-A2, B1-B2, C1-C2. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm).

En C1 se establece, para infinitivo en función de OD el uso de verbos de entendimiento con alternancia entre infinitivo y conjugado, con verbos de ruego y petición transitivos de dos argumentos y con dos interpretaciones con las excepciones de frases comunes, nombres deverbales y no deverbales seguidos de la preposición *de* y en función de complemento de un adjetivo o un participio con régimen preposicional. Para las flexionadas en función de sujeto, con complemento preposicional, con verbos que tienen sujeto incorporado que funciona como OD y con verbos implicativos y evidenciales que admiten dos argumentos.

En C2 se agregan para las flexionadas en función de OD, con verbos que alternan indicativo y subjuntivo con cambio de significado (que generan matices), verbos de opinión, de comunicación, de dicción, que alternan indicativo y subjuntivo por matices intencionales y la negación en la selección de modo para dar matices intencionales y cambios de significado.

#### 3.1.2.2. Oraciones subordinadas adjetivas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Para A1 se establece que las relativas sean especificativas o restrictivas con antecedente expreso, utilicen el pronombre relativo *que* en función de sujeto y OD y en modo indicativo en presente. Para A2 se agrega el modo indicativo en pasado y futuro.

En B1 se establece que sean especificativas o restrictivas con antecedente expreso, con restricciones respecto a la incompatibilidad con nombres propios y pronombres tónicos, incompatibilidad con posesivos átonos e incompatibilidad con antecedentes oracionales. –se espera el uso del pronombre relativo *que* en oposición de *quien*, que la naturaleza del antecedente corresponda al sustantivo y en modo indicativo en todos los tiempos.

En B2 se espera el uso de específicas o restrictivas con y sin antecedente expreso y explicativas con o sin preposición. Las restricciones son el rechazo de construcciones con infinitivo, la resistencia al subjuntivo, la incompatibilidad con antecedentes no específicos, predicativas con el verbo haber y con verbos de percepción sensorial. Se espera el uso de los pronombres relativos *el/la/los/las* y *quien/quienes* con o sin antecedente expreso, adverbios relativos con antecedente expreso en especificativas y explicativas, uso de pronombre tónico en relativas explicativas y semilibres con antecedente elíptico, contrastando los modos

indicativo y subjuntivo, con concordancia de persona y coordinación de relativas con sintagmas adverbiales y preposicionales.

Para C1 el uso de subordinadas adjetivas debe estar en relación con el antecedente en especificación o restricción, excepto por tónicos postnominales. Se utilizan los pronombres relativos *el/la cual*, *los/las cuales* y *lo que/lo cual* con o sin antecedente expreso y con o sin preposición. Se espera el uso del cuantificador *cuanto*, de pronombres indefinidos y demostrativos, relativas libres con antecedente elíptico, relativas con antecedente oracional, la alternancia de los pronombres *yo* y *tú* con la tercera persona, con relativas explicativas introducidas por *el/la que*, relativas yuxtapuestas, superpuestas, comparativas, discontinuas, la omisión del relativo en casos de coincidencia funcional de las coordinadas y la repetición del relativo en casos de ambigüedad.

Para C2, se espera del tipo de especificativas o restrictivas con antecedente expreso, predicativas secundarias introducidas por *con*, pronombres y adverbios relativos con segundo componente, uso de la expresión *por doquier(a)*, que la naturaleza del antecedente necesite una relativa como complemento predicativo, la alternancia de los pronombres *yo*, *tú* y la tercera persona en construcciones comparativas, yuxtapuestas en cláusulas absolutas, con un antecedente reasuntivo, el uso de relativas enfáticas exclamativas y no exclamativas, y desencajadas.

### 3.1.2.3 Oraciones subordinadas adverbiales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Para A1 se esperan del tipo de enunciado en posición de propuesta y causales de motivación. El uso de nexos y conectores de causalidad *porque* en contraste con *por qué*. En modo siempre indicativo, finales integradas en infinitivo y el uso de *para* + infinitivo. En A2 se esperan temporales de anterioridad introducidas por *antes* con infinitivo, posterioridad, introducidas por *después* con infinitivo, simultaneidad introducidas por *cuando*, delimitación introducidas por *desde* con sustantivo y con adverbio, introducidas por *desde que* con verbo en indicativo, introducidas por *desde hace* con complemento temporal y los contrastes de estos tipos. Introducidas por *hasta* con sustantivo y con adverbio. Causales del enunciado, el uso de nexos y conectores de causalidad *porque* en modo siempre indicativo. Finales integradas

en infinitivo, condicionales con prótasis y apódosis en presente indicativo, junto con la diferenciación ente *si* y *sí*. Consecutivas coordinadas y yuxtapuestas introducidas por *entonces* y *eso*, en modo indicativo. Comparativas de igualdad o equivalencia introducidas por *tan*, *tanto* y *tanto... como*, de superioridad introducidas por *más... que*, *mejor... que* y *mayor...que* y sus equivalentes en comparaciones de inferioridad. Finalmente, de modo o cualidad introducidas por *como*.

En B1 se espera el uso de las temporales de anterioridad introducidas por *antes de* y *antes de que* con infinitivo y correferencia a los sujetos, de posterioridad introducidas por *después de* y *después de que* con infinitivo, de simultaneidad introducidas por *al + infinitivo*, *cuando*, *mientras*, de delimitación introducidas por *hasta que*, de lugar de destino introducidas por *donde*, de modo introducidas por *como*, causales introducidas por *como*, todas en modo siempre indicativo, finales integradas como complementarias de un sustantivo, adjetivo o verbo, introducidas con *para*, condicionales en presente indicativo, consecutivas coordinadas introducidas por *entonces*, comparativas de igualdad o equivalencia introducidas por *igual que*, de superioridad introducidas por *mas... que*, de inferioridad introducidas por *menos... que*, de cantidad introducidas por *más/menos... de* y concesivas propias introducidas por *aunque* en modo indicativo.

En B2 se establece el uso de temporales de anterioridad introducidas por *antes (de) que* con subjuntivo, de posterioridad introducidas por *después (de) que*, *en cuanto*, *en el momento (de) que*, *tan pronto como*, *apenas*, *nada más que*, *una vez que*, de simultaneidad introducidas por *cuando*, *mientras*, *entretanto*, *mientras tanto*, *al mismo tiempo*, de delimitación introducidas por *hasta que*, *hasta hace*, todas ellas en subjuntivo. De lugar de procedencia introducidas por *donde*, *desde donde*, de lugar de destino, de dirección de movimiento, indicación de tránsito, y valor generalizador usando *donde*. De modo que pueden ser de desconocimiento (introducidas con *como*) y generales, introducidas por *según*. Causales explicativas e hipotéticas siempre en indicativo, introducidas con *porque*, *debido a que*, *ya que*, *puesto que*. Finales complementarias de un sustantivo, de contraste, de sucesión cronológica, de consecuencia introducidas con *para*. Condicionales de prótasis en indicativo y subjuntivo con tiempos pasados, condición en presente con resultado en presente, futuro con resultado en futuro, en pasado con resultado en pasado, hipotéticas, introducidas con *si*,

*por si, siempre que*. Comparativas de igualdad o equivalencia con término de comparación de cuantificadores o adverbios, de superioridad con comparación de objetos, frecuencia, intensidad y superlativos sintéticos o léxicos, uso de múltiplos. Concesivas propias, impropias, con nexos *aunque a pesar de, tanto si... como si..., por más que, y eso que*, en modo subjuntivo.

En el nivel C1, las temporales de anterioridad y posterioridad presentan interpretación contrafactual y no contrafactual con restricciones en el uso de la negación, que es imposible con la interpretación contrafactual, introducidas por *antes de y antes (de) que, después (de) que, tras*. Las de simultaneidad con restricciones de interpretación temporal en negación, infinitivo compuesto, verbo poder, cuantificadores, contraste entre *cuando y mientras*, introducidas por *a medida que, conforme, según*, y negación en la delimitación. De lugar sin antecedente expreso, de modo introducidas por *como + si*, causales en posición antepuesta con matiz y palabras de matiz enfático, introducidas por *a causa de que, gracias a que, por culpa de que*. Finales complementarias de un adjetivo con valor consecutivo, cambios entonativos, contraste con el significado concesivo, expresiones lexicalizadas, interrogativas retóricas, dubitativas de exploración e interrogativas de reproche. Condicionales en presente de indicativo en sustitución del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo, hipotéticas irreales, con matiz desiderativo, introducidas por *menos si, a menos que, excepto que, en el caso de que*, gerundio, imperativo y *como*. Consecutivas introducidas por *luego, pues, así pues*, adverbios, *con tal que, de un... que*, enunciativas, exclamativas, *tanto... que, tal... que*, posición, *de ahí que*, con neutral *lo*, en modo subjuntivo. Comparativas de diferentes cualidades de un mismo sujeto, con subordinación como término de comparación, comparación de frecuencia o intensidad, entre acontecimientos o acciones, introducidas por *a lo*, de cantidad límite y no límite incluida con cantidad no expresa, introducidas por *como para*. Concesivas con estructuras reduplicadas universales con subjuntivo, ponderativas, introducidas por *aun si, aun cuando, incluso cuando, (con) el/la, la de, con lo que, si bien, incluso/ni siquiera si*.

En C2 las temporales expresan inmediatez de la acción posterior a la primera, introducidas por *no bien*, delimitación con imperfecto del subjuntivo y neutralización con el indefinido del indicativo o con imperfecto de subjuntivo con neutralización con el indefinido de

indicativo, así como casos de topicalización y restricciones y coordinación de temporales. Las de lugar introducidas por *adonde* con verbos de movimiento, ubicación introducida por *donde* con sustantivo. De modo introducidas por *según como* y *como que* + indicativo que expresan una acción mediante semejanza con una acción hipotética. Causales intensivas con matriz consecutivo introducidas por *de* + estructura enfática. Finales de contraste introducidas por *para que* + subjuntivo que expresan disconformidad con el resultado y expresiones lexicalizadas. Condicionales con apódosis en imperfecto de indicativo en sustitución del condicional, prótasis en subjuntivo en futuro simple y futuro perfecto del subjuntivo, lenguaje poético, prótasis y apódosis en pluscuamperfecto de subjuntivo con coordenadas de pasado, con matices de amenaza y promesa en la apódosis. Consecutivas introducidas por *suerte que*, *conque*, *de esta/tal suerte que*, *como que* (intensificador), *a tal... que*. Comparativas de valores distintos en sujetos distintos, comparación de cantidad de objetos diferentes referidos a mismos sujetos, sustitución de *como* por *cuanto* en registros cultos y comparativas de valor consecutivo. Concesivas con nexos *así*, *porque*, *tan(to)... que*, y polares.

Lo expuesto en estos tres apartados son los parámetros para delimitar los estadios del proceso de aprendizaje de español lengua extranjera, que serán retomados en el capítulo 6. *Resultados y discusiones* como parte del análisis de los materiales. Este listado de rasgos para cada nivel permitió comprender el panorama y generar expectativas sobre lo que se presentaría en los manuales de la línea *Dicho y Hecho*. La expectativa sobre la complejidad de los manuales y su incremento de forma gradual surge de estos datos, así como varias ideas sobre las características y tipos de subordinación que podrían encontrarse en los niveles intermedios y avanzados. Integrar esta información en la investigación fue crucial para darle sentido a los resultados que se exponen más adelante. Para continuar, es necesario establecer los parámetros con los que se interpretan las tipologías textuales de los textos que se encontraron. En el siguiente subapartado se presentan las referencias teóricas respecto a la secuencia textual en las que se basó esta investigación.

### 3.2 Secuencias textuales

Las secuencias textuales son los “componentes u organizaciones superestructurales que pueden abarcar todo el texto o parte de él. Estas secuencias pueden estar coordinadas o insertadas” (Adam, 1992 en Fuentes, 2000, p. 116). Es conveniente recordar que un texto está compuesto por secuencias, macroposiciones y proposiciones en ese orden (Fuentes, 2000). Otra definición de secuencia textual es “una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia” (Adam, 1991, en Bassols-Torrent, 2012, p. 24). La necesidad de conceptualizar la secuencia textual responde a la practicidad “de encontrar una unidad más pequeña, más manejable e identificable [que] se sitúa dentro de la estructura textual, entre los párrafos y los textos. Diversos autores han dado la razón a Adam cuando, a lo largo de su obra, apuntó que difícilmente se puede encontrar un texto que no combine secuencias en su composición y que, pese a esto, siempre hay un tipo de secuencia prevaleciente que determina el carácter de la composición en su totalidad (Adam, 1995). A continuación se ahondará más en los tipos de secuencia textual, la relación de las proposiciones con la estructura sintáctica de las oraciones, el rol de la adecuación en el discurso y los géneros típicos en la enseñanza.

### 3.2.1 Tipologías textuales

Hay diversas propuestas para categorizar a los tipos de secuencia textual que existen. Para este trabajo se utilizó la de Bassols y Torrent (2012) que, a su vez, retoma la última propuesta de Adam (1991). En ella, se encuentran cinco tipos: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógico conversacional, aunque para la conformación del corpus se utilizaron únicamente textos narrativos, argumentativos y explicativos o expositivos (ver apartado 5. *Metodología*). Sobre esta decisión, no se encontró un texto que fuera únicamente descriptivo y que, además, cumpliera con la característica de ser material de apoyo para alguna actividad. Si bien existieron múltiples secuencias descriptivas en los textos a lo largo de los manuales de toda la línea, no hubo uno cuya macro estructura fuese la descripción. Por otro lado, respecto a los textos dialógicos, se descartó su uso debido a las características que resultan de confeccionar dos o más discursos (de distintos emisores) respecto a un tema.



Que las premisas que permiten construir las oraciones estén dadas por otro discurso en un intercambio comunicativo excede el marco teórico planteado para esta investigación. Sin embargo, es importante mencionar que este tema es basto y da, por sí mismo, para una investigación que podría retomarse en un futuro. El campo de estudio de la conversación podría ganar mucho gracias a análisis de los grados de complejidad sintáctica que presenten.

#### 3.2.1.1 Las secuencias descriptivas

Las secuencias descriptivas se caracterizan por las funciones enunciativas y la enumeración de las características de un tópico principal. Entre los elementos de la descripción se encuentran “la organización jerárquica, a partir de una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados y la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos sucesivos de nuevos predicados” (Bassols y Torrent, 2012, p. 99). Es común encontrar en ella un mayor uso de verbos de estado en “tiempos verbales durativos (presente, imperfecto)” (Bassols y Torrent, 2012 p. 101), prototípicamente.

En los textos descriptivos, la cohesión está dada por el anclaje o palabra de entrada, que puede coincidir con el título (lo que sucede mayoritariamente) y establece el tema principal y con ello, el punto más alto de la jerarquía temática o puede aparecer con afectación, como en las adivinanzas, donde lo encontramos al final del texto. La reformulación podría ser la herramienta principal de la descripción, puesto que aunque en apariencia se trata de una estrategia para decir lo mismo, en realidad es una ayuda para perfilar el tema desde perspectivas distintas y agregar más información ordenadamente.

En la descripción, la puesta en relación da un enmarque situacional y la asociación de las partes, ubicando como sea conveniente al tema, todo el discurso. La última herramienta de la descripción es la tematización, que es “la progresión teóricamente indefinida de la descripción, porque cualquier elemento puede ser seleccionado como un nuevo tema-título y generar nuevas proposiciones descriptivas” (Bassols y Torrent, 2014, p. 115).

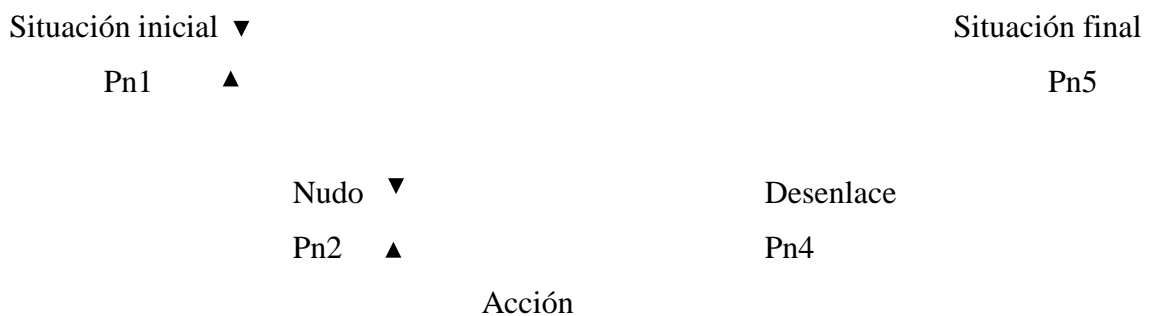
##### 3.2.1.1.1 Las secuencias narrativas

La narración es un tipo de discurso que ha sido analizado desde los estudios literarios y disciplinas sociales a lo largo de la historia, con enfoques y miradas diversas. El texto narrativo ha sido definido de múltiples formas. Adam (1994) postula que está compuesto por cinco etapas: la situación inicial, la complicación, la acción, la resolución y la situación final. Años más tarde, Adam y Lorda (1999) publicarían un análisis respecto a las secuencias que pueden encontrarse y cómo ellas están configuradas por sí mismas con la misma estructura que el nivel macro, pero que reducidas a su mínima expresión, se quedan con un planteamiento, un nudo y un desenlace (Adam & Lorda, 1999; Bassols & Torrent, 2012). Así, cualquier secuencia narrativa tomada de un texto macroestructuralmente narrativo, tendrá la misma forma que su superestructura:

Situación inicial o planteamiento > Transformación o nudo > Situación final o desenlace

Antes	Proceso	Después
-------	---------	---------

En el esquema anterior (Bassols y Torrent, 2012), se proponen estas tres etapas mínimas como las unidades básicas. En la situación inicial se debe establecer el punto de origen de la historia, por lo que es necesario que el panorama se construya sólidamente. Entre mejor construida esté esta parte, mayor impacto tendrá el nudo, donde “una fuerza perturba” (Todorov, 1969 en Bassols y Torrent, 2012 p. 118). Existen diversos enfoques respecto a la relación entre estos dos elementos, principalmente por la diversidad de formatos en los que se presenta una narración. En las cinco etapas propuestas por Adam y Lorda (1999), el proceso se desglosa a continuación a fin de detallar las relaciones que llevan del inicio al final de la historia.



## Evaluación

### Pn3

En esta investigación se trabajó con el modelo propuesto en Bassols & Torrent (2012), retomado de la reinterpretación de Adam sobre la propuesta de van Dijk (1984), donde se tienen seis elementos distintos dentro de la narración en los cuáles se adscriben sus secuencias: situación inicial u orientación, que se corresponde con la situación final, la complicación o desencadenante 1 que se corresponde con la resolución o desencadenante 2 y en el centro, (re)acción o evaluación. Aparte, se propone como un elemento constante en la narración la moralidad, que tiene su conclusión al final del texto.

La situación inicial plantea los elementos en el texto. Los personajes, los escenarios, la temporalidad y las circunstancias de donde parten la narración tienen que quedar claras en esta etapa. La complicación es la primera modificación y tiene como función desencadenar el relato (Bassols & Torrent, 2012). La acción, reacción o evaluación es el punto donde el agente toma decisiones, es tradicionalmente el nudo de la trama y es también donde debe haber un desarrollo en los participantes como personajes. En la resolución se inserta un “nuevo elemento modificador” (Adam & Lorda, 1999 p. 118) que fue previamente mencionado en la reacción. La situación final se correlaciona con la situación inicial porque aquellas características establecidas en un principio quedan modificadas, configurando así nuevas circunstancias. Finalmente, la moralidad es una suerte de evaluación final, que puede ser explícita o no y que ayuda a la sensación circular de una secuencia narrativa.

Las estructuras gramaticales prototípicas de las secuencias textuales suelen utilizar verbos en singular, principalmente en primera y tercera persona. Los tiempos verbales están en pasado, aunque el más prototípico puede variar dependiendo de la etapa de la secuencia, siendo el indefinido el ideal para la o las complicaciones y el imperfecto para la descripción del estado inicial. Además, en algunos formatos es aceptable el uso del presente histórico, que ha sido llamado “tiempo falso” por Lakoff porque en realidad refiere a eventos ya sucedidos, como en los titulares de noticias: *Las tormentas alteran la jornada en numerosas poblaciones de Guipúzcoa* (Bassols & Torrent, 2012).

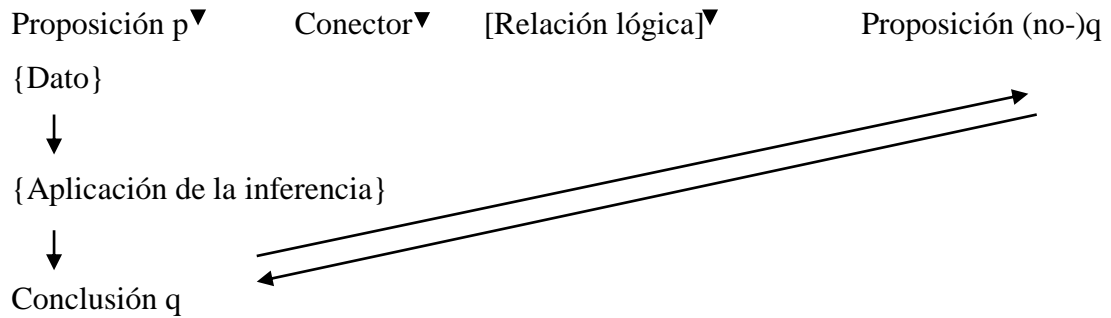
En esta tipología existe un actor fijo que es humano o tiene cualidades antropomórficas (Bassols y Torrent, 2012; Adam & Lorda, 1999), lo es fundamental para “la referencia, la repetición léxica, la sinonimia léxica o textual, la determinación o la elipsis” (Bassols & Torrent, 2012 p 123). Estos elementos, junto con la correlación en los tiempos verbales son los que mantienen la cohesión del texto. Esta cohesión es sumamente importante para poder aclarar y presentar ordenadamente la progresión temática del relato, independientemente de cuál sea su estructura. Estas estructuras están catalogadas dependiendo de las estrategias con las que el autor relaciona al rema y al tema.

La forma más prototípica de presentar una narración es a través de una progresión temática lineal, que se establece “cuando el rema de la primera posición se convierte en el tema de la segunda [...] y así sucesivamente” (Bassols y Torrent, 2012 p. 123). La progresión con tema constante es cuando el tema se repite a lo largo de las secuencias y lo que cambia es la información agregada por el rema en cada una de ellas. Existe también la progresión con temas derivados de un hipertema, que esquemáticamente tiene la forma de una ramificación arbórea, la progresión con temas derivados de un hiperrema que, si bien establece un tema inicial esto funciona únicamente como precedente y la progresión con salto temático, que permite introducir temas diversos con muy poca relación aportada por el contexto previo.

#### 3.2.1.1.2 Las secuencias argumentativas

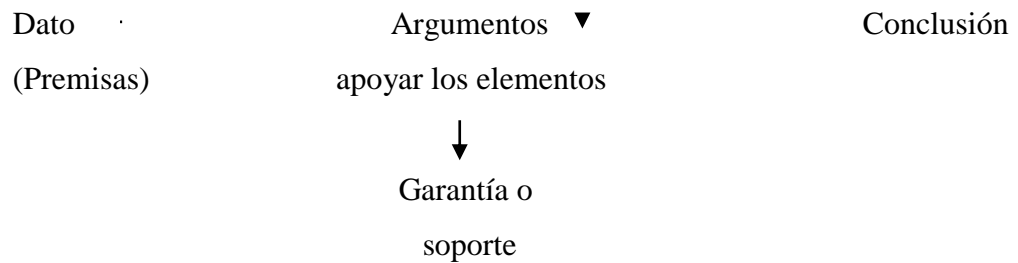
El discurso argumentativo tiene una amplia variedad de aplicaciones, ya que es aquel que “trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, en otro (argumento/dato/razón)” (Adam, 1995 p. 10). La gracia de la argumentación está en que, a diferencia de la descripción, la explicación y la mayoría de formatos de la narración, no sólo exige ser plenamente consciente de toda la información contextual implícita alrededor sino además, jugar con ella e involucrar esas concepciones tácitas o culturalmente aceptadas en su diseño para provocar una reacción en el receptor.

Adam (1995) propone un modelo como el siguiente para describir las relaciones lógicas de los elementos en la argumentación:

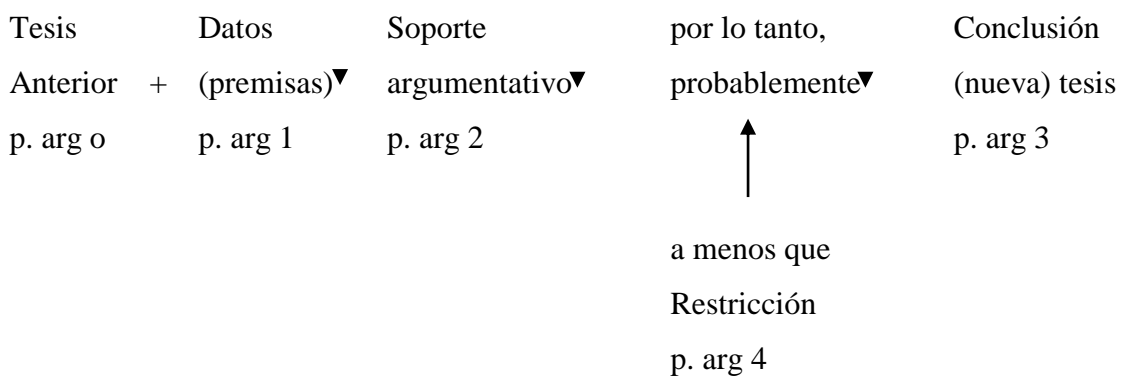


Él insiste en que la argumentación no puede resumirse a una relación binaria tipo *dato conclusión*, pues insiste en que la base de esta tipología radica en las relaciones lógicas que se establecen implícita o explícitamente y que, en la mayoría de las ocasiones, estas relaciones son más de carácter implícito. Es decir, para decodificar un argumento, es forzoso inferir lo que significa.

Esta inferencia está dada por las presunciones y el conocimiento del mundo que contextualizan al dato, pero discursivamente también por los conectores, específicamente por las conjunciones que unen al dato con la proposición. Esto se demostraría en dos elementos tan distantes como *hoy llueve e ir al cine*. Las implicaciones en una frase que una a ambos del tipo *no iremos al cine porque está lloviendo* distan totalmente de otras como *aunque esté lloviendo iremos al cine* o *iremos al cine, pero está lloviendo*. En la primera, la regla lógica es *si p, entonces no q*. En la segunda es *aunque p, también q* (donde el *aunque* implica que lo normal sería *si p, entonces no q*) y en la tercera sería *p y q*. El esquema simplificado de este autor es:



Donde el apoyo de las proposiciones a la secuencia está dado por la transferencia de las premisas. Esta transferencia no necesita ser verídica ni objetiva, simplemente lógica, pues su función no es la de informar sino la de adherir premisas a una conclusión respaldada por un dato. Las relaciones lógicas deben estar establecidas de tal forma que los receptores desarrollen los mismos cálculos y “cada uno debe llegar gracias a ese cálculo al mismo resultado” (Apothéloz et al. 1984 en Adam, 1995 p. 16). Con lo anteriormente dicho, la propuesta de Adam para la secuencia argumentativa es la siguiente:



La cohesión discursiva, entonces, surge por estas relaciones lógicas que, como ya se mencionó, están dadas por los nexos (que pueden ser conjunciones, locuciones consecutivas o locuciones adverbiales y adverbios). En los textos, podemos encontrarlas a través de marcas de orden (que pueden ser ordinales o locuciones), con comillas o citas para reforzar palabras, dar un “tono especial” (Bassols y Torrent, 2012 p. 36) a frases o mencionar algo dicho previamente o por otro autor, interrogación retórica (que busca la implicación del receptor), guiones, rayas u otros elementos de puntuación y, también, recursos retóricos (Cuenca, 1995).

Los recursos retóricos ayudan a mantener el interés, puesto que son parte de las estrategias de persuasión retórica de las que se vale el autor para darle fuerza a su argumentación (Carmona, 2005). La alusión, tanto a eventos comunes como a elementos ya establecidos en partes previas del discurso, metáforas que comparan un tema con algún elemento para sacar provecho de los rasgos que tienen en común ambos, las exposiciones oratorias para poner en relieve conceptos que se utilizarán, perífrasis, anticipaciones para insinuar algo sin tener que

decirlo explícitamente, locuciones para generar distancia, correcciones que ayudan a resaltar un elemento, la repetición de algo para mantenerlo a la mano constantemente o para darle mayor peso, la sinonimia, paralelismos, discurso indirecto o apóstrofes son las herramientas por excelencia utilizadas en estos textos (Bassols y Torrent, 2012).

### 3.2.1.1.3 Las secuencias expositivas

Una de las primeras precisiones que se hacen en la bibliografía consultada respecto a esta tipología, es la diferencia entre dos términos utilizados casi siempre de manera indistinta: exponer y explicar. Bassols y Torrent (2012) delimitan ambos conceptos de la siguiente manera: “exponer equivale a informar, es decir, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización y explicar, actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con la finalidad demostrativa”. Dada la naturaleza de los textos recopilados y analizados en esta investigación, el término con el que se trabajó fue el de expositivos, ya que la mayoría de ellos no contaban con el proceso de demostración que les convertiría en explicativos.

La macroestructura de la exposición consta de tres elementos: problema, resolución y conclusión (Álvarez & Ramírez, 2010; Adam 1994). Algunos autores proponen que las secuencias explicativas no sean tomadas como un prototipo textual, ya que al igual que la descripción, se pueden presentar en distintos discursos, por ejemplo, cuando un interlocutor necesita más información en medio del discurso que está recibiendo. Sin embargo, esto difiere mucho del contexto escrito y educativo en el que se enmarcan los manuales de lengua. Los textos con los que se trabaja en el aula, no sólo de ELE sino dentro de la dinámica de la pedagogía, suelen ser seleccionados bajo criterios específicos que puedan integrarse a los fines de la tarea en la que se proponen. Un ejemplo son las definiciones, notas de enciclopedia o información contextual encontrada en pequeñas secciones de los manuales que son utilizadas como ejemplos ilustrativos para incentivar la escritura de un texto similar entre otras actividades.

Bassols y Torrent proponen este modelo para los elementos de la secuencia explicativa:

Ei	¿por qué, cómo?	Ep	porque	Ee
(Oc)		(Op)		(Oe)

Donde Ei corresponde a *esquematización inicial*, que presenta a Oc *objeto complejo*. Esto genera las preguntas *por qué* y *cómo*. Entonces se presenta Ep corresponde a *esquematización problemática*, donde el Op *objeto problemático* se define con mayor precisión y, a través del operador *porque* se conduce al lector a Ee o *esquematización explicativa*. Esto suele repetirse, por lo que al final puede existir un apartado conclusivo que cierra y unifica todas las esquematizaciones explicativas.

Las funciones principales del texto explicativo y expositivo son la síntesis y el análisis. Para ello, el tiempo verbal del que se sirven es el presente indicativo, que puede “vincular el enunciado al momento de la enunciación; pero también, en ocasiones, para darle un carácter intemporal” (Bassolss & Torrent, 2012). Los adjetivos y adverbios proveen especificaciones y clasificaciones al fenómeno que se pretende entender. Por esto, los adjetivos valorativos y aquella información que apele más a lo subjetivo suele ser omitida, puesto que no se busca apelar a la emoción del receptor. Las relaciones lógicas están servidas por conectores con valor relacionante, causal, ilativo o final o bien, por conectores adversativos, condicionales o concesivos para restringir y delimitar.

### 3.2.2 Aproximaciones a la relación entre cláusulas y secuencias textuales

Una vez establecidas las precisiones teóricas de los conceptos que se utilizaron para el análisis de los textos en esta investigación, es necesario integrar estas dos perspectivas para poder usarlas a ambas. Como se expondrá a continuación, la relación entre secuencias textuales y la construcción clausular de las oraciones es sumamente estrecho, sin embargo, al corresponder enfoques distintos (el sintáctico semántico y el discursivo) esta correlación no es siempre totalmente equivalente, por lo que no se puede decir que una secuencia textual de ningún tipo puede corresponder exactamente a una oración o a una construcción clausular, aunque varias veces pueda suceder así.

Un ejemplo de esto en secuencias narrativas es el siguiente:



- 1) En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor

(Cervantes, 2022)

En una secuencia narrativa como la anterior, extraída de la situación inicial (Adam, 1994) de una novela (donde se debe establecer el punto de inicio o planteamiento de la historia) se tiene, a su vez, un pequeño planteamiento (que en este caso establece una locación y una temporalidad); una acción dada por el verbo *vivir* con el cuál se presenta al personaje y una resolución, respecto a cómo era que vivía el personaje recién introducido. La secuencia entonces cumple con los hitos prototípicos de su estructura (ver 3.2.1.1.1 *Secuencias narrativas*). Por otro lado, el análisis clausular de esta oración parece totalmente factible e incluso equivalente con la secuencia:

[En un lugar de la Mancha, [de cuyo nombre no quiero acordarme], no ha mucho tiempo [que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor]].

Se pueden hacer varias notas al respecto. En primera, que la cláusula principal *En un lugar de la Mancha, no ha mucho tiempo* no es la parte de la secuencia que presenta la mayor carga informativa y que por tanto no corresponde a la acción sino al planteamiento, y que la acción se presenta en la subordinada *vivía un hidalgo*. Esto es común y corresponde más a un estilo narrativo. Además, no es un fenómeno desconocido para los estudios semánticos, incluso los de otras áreas. Thompson (1988) ya planteaba que “no es posible definir o incluso caracterizar una cláusula subordinada en términos estrictos de nivel oracional. En otras palabras, para caracterizar qué es lo que distingue una cláusula subordinada de una cláusula principal, se tiene que apelar al contexto del discurso en el que la cláusula en cuestión aparece”.

La segunda nota tiene que ver con que si bien, el complejo oracional termina ahí y está completo dentro de una sola secuencia textual, la secuencia narrativa en el texto original

continúa durante todo el párrafo, cubriendo todas las cláusulas que lo integran. Esto no significa que una secuencia textual no se termine y se transite a otra dentro de la heterogeneidad de los textos dentro de un solo párrafo y que esta transición no pueda suceder en un único complejo oracional, cambiando la tipología de unas y otras cláusulas. Esto es más común en el discurso oral y está relacionado con el tiempo de planificación discursiva (Lintunen & Mäkilä, 2015).

Una última nota podría ser que una secuencia textual no necesariamente tiene que corresponder a una oración o cláusula, sino que, para algunos autores podría tratarse incluso de un enunciado o frase hecha, como el *érase una vez* o, en el ejemplo anterior, el constituyente que enumera las cualidades del personaje, pese a no contener un verbo: *de los de lanza en asidero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor*. En cuyo caso, por sus características informativas, correspondería a una secuencia textual descriptiva, pero no a una cláusula sino a un modificador de *hidalgo*. Caso distinto podría ser si se encontrase una estructura del tipo *que vivía un Hidalgo de los que llevan lanza en asidero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor*. No es el objetivo de esta investigación indagar más en este fenómeno. Sin embargo, fue necesario mirarlo a detalle y tomarlo en cuenta durante el diseño de la metodología de sistematización y para el análisis de los resultados.

## 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 4.1 OBJETIVOS

#### Objetivo Principal

Analizar la correspondencia entre los textos utilizados en cinco manuales de ELE y su grado de subordinación para corroborar que son adecuados con respecto al nivel de dominio de lengua en el que se proponen.

#### Objetivos específicos

- 1) Analizar las secuencias textuales de cada documento seleccionado para definir las macroestructuras de los textos y poder categorizarlos posteriormente a partir de las tipologías predominantes.
- 2) Identificar el grado de subordinación general de cada texto para identificar su correspondencia con la tipología textual.
- 3) Analizar la relación entre las cláusulas subordinadas y los niveles de dominio de lengua de los manuales estudiados con el objetivo de verificar si se cumplen los criterios lingüísticos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.
- 4) Comparar la longitud media clausular de las cláusulas subordinadas en los textos seleccionados con la finalidad de explorar la relación de este índice con el nivel de dominio de lengua.
- 5) Analizar los tipos de cláusulas subordinadas en los textos seleccionados (sustantivas, adjetivas, adverbiales) para identificar la relación entre la tipología textual y el tipo de subordinación recurrente.

## 4.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

### Pregunta principal

¿Existe correspondencia entre los niveles de dominio de lengua de los textos utilizados en cinco manuales de ELE y su grado de subordinación? ¿Se observa una progresión en la complejidad de la subordinación en función del incremento del nivel de manejo de la lengua en los textos estudiados?

### Preguntas específicas

¿Cuáles son las macroestructuras textuales predominantes en los textos seleccionados dentro de los cinco manuales de ELE estudiados?

¿Cuál es el grado de subordinación general en cada texto seleccionado y en cada tipología textual?

¿Cuál es la relación entre las cláusulas subordinadas y los niveles de dominio de lengua de los manuales estudiados? ¿Se cumple con los criterios lingüísticos recomendados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas?

¿Cuáles son los tipos de cláusulas subordinadas predominantes en los tipos de textos seleccionados?

¿Cuál es la longitud media clausular en las cláusulas subordinadas de los textos analizados?

## 4.3 HIPÓTESIS

La hipótesis principal es que los textos de los manuales de la línea *Dicho y Hecho* serán progresivamente más complejos en cuanto a la subordinación se refiere, proporcionalmente al incremento del nivel de manejo de la lengua de cada uno. Esto significa que se encontrará

un mayor grado de subordinación, una LMC mayor y un mayor número de textos argumentativos en los niveles avanzados.

La hipótesis secundaria 1 plantea que el índice de subordinación y el nivel de manejo de la lengua están relacionados, de tal forma que a mayor nivel de dominio de lengua de un manual, mayor es el índice de subordinación que presentan los textos utilizados en cada manual.

La hipótesis secundaria 2 plantea que la complejidad sintáctica de los textos está condicionada a su tipología textual, siendo los menos complejos los narrativos y los más complejos los argumentativos.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación es mixta. Tiene un primer análisis cuantitativo a través de pruebas estadísticas que permiten poner en panorama los resultados obtenidos fruto de la sistematización de distintos rasgos encontrados en los textos de los manuales y un segundo análisis cualitativo que busca integrar los resultados entre sí para poder llegar a conclusiones que involucren a los cinco manuales. Además, también está dividido en dos: primero se analizan los resultados globales de los cinco manuales con los que se trabajó y en un segundo momento se analiza cada manual a fin de poder buscar ese continuum generado conforme incrementa el nivel del dominio de lengua.

Este capítulo comienza con la descripción de los materiales e instrumentos que se utilizaron en esta investigación. Se ahonda especialmente en la composición de la línea *Dicho y Hecho* con la información presentada por el programa de estudios del Centro de Enseñanza Para Extranjeros: *Cursos de Español y Cultura Mexicana para Extranjeros* o CECME CEPE (s.f.)<sup>6</sup>. También se explican los criterios de selección de textos con los que se recopiló el material analizado, así como el proceso de análisis tanto de las secuencias textuales que permitieron clasificar a los textos según su tipología como de la separación de cláusulas y su sistematización en la base de datos. Se explica a detalle la estructura de la base de datos, el proceso de etiquetado y las estrategias de ordenamiento de la información. Finalmente, se explican ambos análisis, comenzando con los criterios para las pruebas estadísticas que sustentan el cuantitativo y la conformación del análisis cualitativo.

### 5.1 Descripción de los materiales

---

<sup>6</sup> El CECME, elaborado por el CEPE, es un programa de estudios en los que se establecen los objetivos, los contenidos y las orientaciones metodológicas para la enseñanza del español y el uso de distintos materiales didácticos en cada una de las áreas o departamentos de este Centro. Para efectos del presente trabajo, se eligieron manuales de ELE publicados por el CEPE, dado que este Centro es la referencia máxima para la enseñanza de ELE en México.

### 5.1.1 La configuración de la línea *Dicho y Hecho*

La línea *Dicho y Hecho* fue la propuesta de actualización de la serie de manuales *Pido la palabra*, editada en la década de los 80. El cambio no sólo significó agregar temáticas más contemporáneas, sino actualizar también los enfoques que estructuran el contenido, lo que se ve en la propuesta de trabajar por competencias, por tareas, por proyectos. El concepto de *competencia* se define en el programa de estudios *Cursos de Español y Cultura Mexicana para Extranjeros* o CECME como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes y, por tanto, se trata de la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones con cierto grado de maestría en un contexto específico” (*Plan de estudios de los cursos de Español y Cultura Mexicana*, 2022, p. 33). Por ello, la selección de materiales no es arbitraria y estos criterios se imponen frente a la naturaleza de los textos como variable principal. Además, también se resignificó la idea de qué tipo de carga cultural se agregaría a los materiales respecto a la cultura mexicana. La idea principal y fundamento de esta línea es: “entender el funcionamiento de la lengua como un sistema que subyace el enfoque comunicativo en un contexto sociocultural determinado” (*Plan de estudios de los cursos de Español y Cultura Mexicana*, 2022, p. 35).

Es claro para la estructuración del programa (y no sólo en el ámbito de la enseñanza de español, sino en todos sus cursos) que la inserción del alumno en la cultura es fundamental. El curso de lengua no es el único ofertado por el CEPE. También está el área de arte, el de historia y ciencias sociales y el de literatura. Se busca un perfil de estudiante que tenga interés por integrarse al entorno mexicano de la mejor manera posible y que además tenga interés en conocer mejor su estilo cognitivo y su aprender a hacer. Sin embargo, la línea *Dicho y Hecho* también está pensada en el perfil del profesor que la utilice, cosa fundamental puesto que esta idea es importante para comprender cómo funciona el material y qué tipo de herramientas presenta. El docente debe ser capaz de identificar las necesidades de sus estudiantes y de adaptar su clase a ellas, estar acostumbrado a incentivar la participación entre los alumnos, plantear reflexiones en sus estudiantes respecto a los motivos del aprendizaje del idioma y hacerlo desde la cooperación y la práctica.

Todo esto puede resumirse en el concepto de *enseñanza centrada en el proceso* que, dicho de otra forma, pretende romper con la tradición de enseñanza de centrarse únicamente en los resultados a través de evaluaciones periódicas y poco más. En general, el programa de estudios está en función de la idea de un acompañamiento cercano en cada etapa del aprendizaje, pero también en la independencia del estudiante para continuar con ese recorrido. En palabras del CECME: “Se trata de considerar el conocimiento como una construcción creativa”. Para ello, los contenidos gramaticales están integrados en el diseño de las tareas y las unidades están relacionadas en función de temáticas específicas “lo cual se cristaliza de manera más evidente en los niveles intermedios, ya que en los básicos se aprende a procesar los significados que serán utilizados posteriormente en la realización de tareas” (*Plan de estudios de los cursos de Español y Cultura Mexicana*, 2022, p. 35).

#### 5.1.2 Descripción de la línea *Dicho y Hecho*

El objetivo de la línea es: “Propiciar el aprendizaje del idioma español a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita), tomando como punto de referencia la relación entre lengua y cultura” (CECME, 2022). Sus objetivos específicos buscan desarrollar las áreas de lengua, comunicación, capacidades de aprendizaje personales y colectivas y cultura. El programa busca perfiles de egreso de estudiantes capaces de desenvolverse con soltura en diversos contextos comunicativos y culturales (con disposición para asimilar la cultura mexicana), así como personas con una visión del mundo más amplia a través del dominio del español.

La división de contenidos por manual está articulada de la siguiente forma: los primeros cuatro niveles corresponden a nivel básico, los siguientes tres (5, 6 y 7) corresponden a nivel intermedio y el 8 al nivel avanzado. Cada libro está diseñado para insertarse en un programa de 90 horas, de las cuales, 18 son de cultura en los correspondientes a básico. En los manuales intermedios se planearon 78 horas de español de las cuales 30 son de cultura y en el superior 60 horas de español con 48 de cultura. Todos, en total, corresponden entonces a 108 horas de trabajo. Esto significa que el programa parece establecer dos niveles más a los seis propuestos por el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las



lenguas (MCER), aunque lo que en realidad sucede es una división del nivel B2 en 3 sub niveles.

Es necesario adentrarse en la estructura de ambos programas para compararlos y conocer sus diferencias y similitudes. El nivel A (usuario básico), tiene dos divisiones: Acceso a la lengua (A1) y Plataforma (A2). Estos dos corresponden a nivel básico 1 (el primer manual) y a nivel básico 2 (manual 2). El nivel B (usuario independiente) está dividido en dos, 1 (umbral) y 2 (avanzado). Es aquí donde se debe poner cuidado respecto a las equivalencias con la línea *Dicho y Hecho*, ya que los dos niveles que se agregan están en el rango de B. El manual 3 se diseñó con características de B1 pero como una transición entre A y B. El manual 4 corresponde a B1 y es hasta este punto, a la mitad de la línea, que el CEPE ha establecido su nivel básico. Es en B2 (avanzado según el MCER) que la línea *Dicho y Hecho* cambia al nivel intermedio. El CEPE ha dividido el nivel B2 en tres manuales correspondientes al número 5, 6 y 7. El manual número 8, por último, corresponde a C1 en el MCER y es equivalente al nivel superior dentro del programa del CEPE. Esta información se retomará más adelante en el capítulo 6. *Resultados y discusiones*.

## Tabla 2

*Equivalencias del nivel de dominio de lengua de cada manual según el MCE.*

Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Nivel 7	Nivel 8
B1 A	B1	B1 +	B2	C1

Se eligió esta línea porque es la que se utiliza actualmente en el Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros (CEPE) dentro de sus planes de estudio. Cabe resaltar que estos manuales trabajan con las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión y producción, oral y escrita). Sin embargo, sólo se utilizaron documentos escritos para conformar el corpus (ver apartado 5.3.1. *Selección de textos*). Los documentos incluidos en estos manuales presentan textos auténticos originales y hacen referencia a temas que reflejan la cultura mexicana.

Docentes en de la Universidad Autónoma de Querétaro recomiendan estos manuales, ya que dicha universidad cuenta con una escuela de idiomas donde se oferta ELE, sin embargo, aún no se ha desarrollado una línea propia.

## 5.2 Selección de instrumentos para realizar la sistematización de la base de datos

Para el análisis de dichos textos, se utilizaron los siguientes softwares:

- Sitio web [www.dictation.io](http://www.dictation.io) que es una página en internet que ofrece el servicio gratuito de transcripción a través del reconocimiento de voz.
- Microsoft Office Word 2010 para las transcripciones y la separación de cláusulas<sup>7</sup>
- Microsoft Office Excel 2010 para el etiquetado clausular, los conteos, porcentajes y filtros

## 5.3 Procedimiento para la selección y el análisis de los textos

### 5.3.1 Selección de textos

Para esta investigación, se conformó un corpus con las lecturas propuestas en los manuales de lengua de la línea *Dicho y Hecho* (Nivel 4, 2017; Nivel 5, 2017; Nivel 6, 2017; Nivel 7, 2018 y Nivel 8, 2018). Se utilizaron cinco tomos de ocho, excluyendo los primeros tres números correspondientes al nivel básico (ver tabla 2). Se hizo una selección de textos, propuestos como lecturas dentro de estos manuales: narrativos, expositivos y argumentativos, dejando fuera otras categorías textuales, como los textos dialogales, poéticos ni líricos porque no eran del interés de esta investigación. Así mismo, aquellos textos escritos en verso tampoco fueron seleccionados por sus características sintácticas. Del mismo modo, los textos que fueran por sí mismos ejercicios o actividades también quedaron excluidos de la selección (por ejemplo, aquellos donde se pedía rellenar espacios en blanco, crear título y subtítulos, ordenar los párrafos, etc.). Por otro lado, los niveles 1, 2 y 3 no fueron considerados en el presente análisis dado que los textos sugeridos eran muy breves y presentaban poca

---

<sup>7</sup> Cláusula:

complejidad sintáctica. Esto es totalmente comprensible. El diseño de esta investigación se centró en el cambio entre el nivel intermedio y avanzado únicamente.

### 5.3.2 Procedimiento para la clasificación de los textos a partir de sus secuencias textuales

Apoyándonos en Bassols y Torrent (2012), quienes definen el concepto de secuencia textual y proponen los rasgos principales de cada tipo textual, se diseñó una hoja en el software Excel para ordenar y cuantificar los rasgos encontrados en cada lectura. La primera columna estaba destinada al nombre de cada lectura por orden de aparición. Las siguientes cinco columnas eran espacios destinados para los rasgos más prominentes (actor fijo, tópico común, tipo de progresión temática, tiempo y persona verbal predominante, entre otros). En la sexta columna se escribió el nombre del tipo de secuencia textual más recurrente. En la séptima el nombre del segundo tipo de secuencia textual más encontrado y finalmente, en la octava columna la categoría del texto (reseña, monografía, biografía, cuento, entre otros).

### 5.3.3 Procedimiento para la separación y el análisis clausular de los textos seleccionados

Habiendo determinado la tipología textual predominante en cada uno de los documentos seleccionados, se procedió al análisis clausular de los mismos. Cada uno de los textos fue transcrito. Enseguida de la transcripción, se dividieron clausularmente los materiales con el fin de cuantificar la subordinación total de cada texto y analizar la tipología de las cláusulas subordinadas. Esta división se hizo de acuerdo a las indicaciones sintácticas propuestas por Di Tulio (2014), atendiendo a sus consideraciones para construcciones verbales, paráfrasis y clasificación de subordinadas adverbiales, (ver Capítulo 3. *Marco Teórico*).

Para la división de cláusulas en el texto, nos apoyamos en *Microsoft Word*. Cada cláusula ocupó una línea. También, cada nexos tenía su propia entrada, en su propia línea. No se utilizó tabulación ni ninguna acotación para señalar el nivel de subordinación de cada oración. Al final de cada cláusula se colocó un paréntesis en el que se indicó su categoría correspondiente (independiente, principal, subordinada adjetiva, subordinada adverbial, subordinada

sustantiva). A las cláusulas subordinadas se les subrayó con un color específico: amarillo para las adjetivas, verde para las adverbiales y azul para las sustantivas, con el fin de hacer más accesible la información para una revisión a nivel visual. Además, cada entrada (excepto los nexos) formaba parte de un conteo por lectura.

A continuación, se presenta un ejemplo de la separación y el análisis de las cláusulas en los textos seleccionados.

- 1 Cada año, a finales de octubre, puede presenciarse en los bosques ubicados en el centro del país, en los límites del Estado de México y Michoacán, un estremecedor espectáculo natural
- 2 que no tiene comparación: la llegada de la Mariposa Monarca. (CSAdj)
- 3 Viajando en colonias compuestas por más de 20 millones de individuos, (CSAdv)
- 4 estas hermosas mariposas Monarca de alas de color naranja rojizo brillante, con elegantes nervaduras negras y manchas blancas en las orillas, llegan

(Nivel 4, 2017).

- 15 La enorme variedad de plantas medicinales [que encontramos en el mercado] nos habla de lo extendida

16 que encontramos en el mercado (CSAdj)

17 que está la costumbre de utilizarlas (CSAdj)

(Nivel 7, 2018).

Como se observa, el proceso consistió en identificar los elementos de las oraciones que componen cada uno de los textos en los manuales. Primero se separaron las cláusulas subordinadas de su cláusula principal. Cuando la subordinada estaba incrustada (como lo que se puede observar en la línea 15) se separaba con corchetes y se agregaba una línea nueva para agregarla a la base de datos como otra cláusula (en este caso, la cláusula 15 fue *la enorme variedad de plantas medicinales nos habla de lo extendida*, mientras que la 16 corresponde a la incrustación *que encontramos en el mercado*). Se agregaron nuevas entradas para cada cláusula, lo que resultó útil para el análisis de cada una dentro del texto y también para el

conteo total de cada tipo de subordinación por lectura. Es muy importante mencionar que este fue un primer acercamiento y un primer tratamiento al trabajo con los textos.

En este punto aún no se había agregado mayor información sobre el tipo de subordinación ni la longitud de cada cláusula<sup>8</sup>. Si bien se hizo un análisis general de cuántas subordinadas se observaron en cada texto, es necesario decir que en esta investigación no se registró información sobre el grado de subordinación de las cláusulas: en primer grado, donde dependen de la principal, en segundo, donde dependan de otra subordinada, o en tercer grado, donde dependan de una de segundo grado, como propone Mata (1995). Es decir, no se trabajó con el grado de incrustación de la subordinación (Kyle & Crossley, 2018). Tampoco se sistematizó la nominalización de los textos, pero sí se reflexiona en un análisis cualitativo en el capítulo 6. *Resultados y conclusiones* y en el capítulo 7. *Conclusiones*. Lo anterior porque se excede de los planteamientos de esta investigación.

#### 5.3.4 Procedimiento para el etiquetado y la sistematización de las cláusulas

Después de haber dividido todos los textos por cláusulas y de haber analizado el tipo correspondiente a cada una de las cláusulas subordinadas, se trasladó la información a un documento de *Microsoft Office Excel 2010*. La primera hoja contuvo todas las tipologías de los textos y todas las categorías de las cláusulas, como se muestra a continuación:

---

<sup>8</sup> En un momento previo del análisis se llevó a cabo una comprobación estadística con 2 manuales únicamente (nivel 4 y nivel 7) con el objetivo de buscar una correlación significativa entre el grado de subordinación y el nivel de dominio de lengua.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
					SEPARACIÓN DE CLÁUSULAS					
					NÚM.	NÚM. CLÁUSULA				
1										
2	LECTURA	TIPO	TIPOLOGÍA							
3	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	1	Cada año, a finales de octubre, puede presenciarse en los bosques ubicados en el centro del país, en los límites del Estado de México y Michoacán, un estremecedor espectáculo natural	Principal	No aplica		No Sub
4	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	2	que no tiene comparación la llegada de la Mariposa Monarca.	Adjetiva	No aplica		2D
5	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	3	Viajando en colonias compactas por más de 20 millones de individuos,	Adjetiva	No aplica		11
6	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	4	estas hermosas mariposas Monarca de alas color naranja rojo brillante, con elegantes nervaduras negras y manchas blancas en las orillas, llegan	Principal	No aplica		No Sub
7	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	5	para febrero	Adverbial	Finalidad		2
8	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	6	tapizando los árboles de agave y el cielo mismo con su radiante belleza,	Adverbial	Modal		13
9	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	7	brindando a locales y visitantes, un espectáculo sin igual	Adverbial	Modal		9
10	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	8	que está destinado a grabarse en la memoria de todo aquel	Adjetiva	No aplica		11
11	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	9	que tenga oportunidad de presenciarlo en el tour de la Mariposa Monarca	Adjetiva	No aplica		13
12	Las mariposas monarca, danauus plexippus linnaeo	Adaptación	Expositivo	4	10	son realmente los estibados	Preposicional	No aplica		No Sub

Ilustración 1 Sistematización de cláusulas por texto

La sistematización (previa a la que se exportó en formato .csv) comienza en la columna A

La sistematización tiene dos partes. La primera es referente a la información del texto y corresponde a las columnas A, B, C y D. En la primera columna se colocó el número de lectura. En la segunda, el nombre de ese texto. La tercera fue para el tipo de texto en referencia a si era una adaptación, un documento creado o un documento original extraído de una fuente previa y la cuarta columna se usó para la tipología textual de acuerdo a su macroestructura y secuencias predominantes.

La segunda parte de esta base de datos correspondió a las columnas E, F, G, H, I y J. En la columna E corresponde al número del nivel del manual donde se encuentra cada lectura. En la columna F se agregó la información de la numeración clausular interna, que empezaba en el número 1 para cada nueva lectura, lo que ayudó a contabilizar el número de cláusulas de cada texto. En la columna G se agregaron las cláusulas extraídas de los documentos de acuerdo con la división previamente establecida, agregando entradas para nexos y enunciados, aunque estos quedasen fuera del análisis.

En la columna H se hizo el primer etiquetado clausular, con las categorías de independiente, principal, nexos, enunciado, adjetiva, adverbial, sustantiva. Esta columna resultó sumamente

útil para poder filtrar todo lo que no estuviera dentro del análisis clausular propuesto en esta investigación (como nexos y enunciados y posteriormente, cláusulas no subordinadas). En la columna I se agregó un segundo etiquetado con los tipos de subordinación adverbial propuestos por Di Tulio (ver *Capítulo 5*). Finalmente, en la columna J, se agregó la información respecto al número de palabras por cada cláusula subordinada.

Respecto a la *Longitud de Cláusulas Subordinadas* (LCS), ésta fue contabilizada para cada cláusula y posteriormente se obtuvo el índice de *Longitud Media de Subordinación* (LMS) a través de la operación *promedio*. Esta medida pudo compararse con distintos indicadores según el nivel de cada manual y la tipografía textual. Terminada dicha sistematización, y con ayuda de la herramienta de filtrado de Excel, se creó una segunda hoja con la información de los textos de manera global, como vemos en la siguiente imagen:

Ilustración 2 ejemplo de la sistematización global de resultados

LECTURA	TIPO	TIPOLOGÍA	Nº	CLÁUSULA	TIPO	(P)
Las mariposas monarca, danais plexippus linneo	original	Expositivo	4	para hibernar	Adverbial	Finalidad
Las mariposas monarca, danais plexippus linneo	original	Expositivo	4	tapizando los árboles de oyamel y el cielo mismo con su radiante belleza,	Adverbial	Modal
Las mariposas monarca, danais plexippus linneo	original	Expositivo	4	brindando a locales y visitantes, un espectáculo sin igual	Adverbial	Modal
Las mariposas monarca, danais plexippus linneo	original	Expositivo	4	sin embargo, estos maravillosos insectos son en realidad desconocidos para la gran mayoría de la gente,	Adverbial	Concesiva
Las mariposas monarca, danais plexippus linneo	original	Expositivo	4	ya que son originarias de los campos agrícolas	Adverbial	Causal
Las mariposas monarca, danais plexippus linneo	original	Expositivo	4	ubicados en la franja fronteriza del sur de Canadá y el norte de los Estados Unidos	Adverbial	Locativa
Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	original	Expositivo	4	Desde que el ser humano descubrió los primeros restos fósiles de dinosaurios	Adverbial	Temporal
Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	original	Expositivo	4	pero esta teoría no explica con los dinosaurios marinos,	Adverbial	Concesiva
Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	original	Expositivo	4	pues era necesario encontrar un mecanismo	Adverbial	Causal
Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	original	Expositivo	4	para justificar la desaparición de las demás especies.	Adverbial	Finalidad
Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	original	Expositivo	4	blaqueando la luz solar.	Adverbial	Modal
Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	original	Expositivo	4	para comprender	Adverbial	Finalidad

En esta hoja se sistematizó en la primera columna el nombre de la lectura, en la segunda la naturaleza del texto (es decir, si es un documento diseñado, un fragmento, una adaptación o un documento auténtico<sup>9</sup>), en la tercer columna la categoría según su secuencia textual predominante, en la cuarta el número correspondiente al nivel del manual, en la quinta el

<sup>9</sup> Este dato fue posteriormente descartado como parte de la investigación. Si bien fue de interés el indagar en si el tratamiento de los textos influía en su grado de complejidad, la falta de referencias bibliográficas de algunos de los documentos hizo imposible el rastreo de los materiales originales o de las fuentes, por lo que no pudo cotejarse en orden de encontrar cambios durante el proceso de adecuación al nivel donde se utilizaron, como se pretendió en un inicio, u otros elementos relacionados a la complejidad sintáctica.

fragmento correspondiente a una entrada (de tal modo que había entradas para enunciados, nexos, cláusulas independientes, principales y sus subordinadas), en la sexta el tipo de subordinación (esto únicamente para las entradas de cláusulas subordinadas, el resto de entradas donde no aplicaba esta información quedó en blanco) por lo que en la Ilustración 2 se puede ver que el filtro tiene seleccionadas a todas las adverbiales del texto *Las mariposas monarca, danaus plexippus linneo* y en la séptima columna el tipo de adverbial que era cada una de ellas.

Todas estas formas de sistematizar la información se fueron desarrollando a lo largo del proceso de separación clausular y correspondieron a distintas etapas de la investigación. Algunos de los datos que aparecen en ellas no figuraron en los resultados finales de esta investigación (como, por ejemplo, el número de página de donde se extrajo cada lectura o el subtipo de subordinada, como en el caso de las adverbiales). Esto se debe a que el análisis tuvo que ser acotado y redirigido según las necesidades que se fueran develando, sin embargo, es posible utilizar esta información para trabajos posteriores.

#### 5.4 Análisis estadístico

En esta sección se ahonda en los instrumentos utilizados para desarrollar las pruebas estadísticas que sustentan el análisis cuantitativo de esta tesis. Comienza con una breve descripción del software JASP v. 0.16.2.0, las pruebas que se ejecutaron y la forma de utilizar la base de datos ya descrita en el apartado 5.3.4 *Procedimiento para el etiquetado y la sistematización de las cláusulas* para describir la forma de proceder de esta operación. Posteriormente, se ahonda en el diseño del análisis cualitativo, cuyo fin es redimensionar los datos numéricos proporcionados por la cuantificación de la información y así poder analizarlos y presentarlos de tal forma que tengan una fácil aplicación por parte del lector en las áreas que sean de su interés.

##### 5.4.1 Selección de instrumentos



JASP es un software gratuito diseñado para generar análisis estadísticos precisos de libre descarga (gratuito). Para trabajar con él se requiere que la base de datos esté en formato .csv o separado por comas, para lo cual Excel tiene una opción de guardado y conversión de formato. El formato .csv sólo trabaja con lo equivalente a una hoja de Excel, por lo que no es compatible con tablas dinámicas, gráficos, hipervínculos ni otras extensiones o herramientas. Es importante que la información esté organizada convenientemente para que JASP pueda utilizar criterios de análisis que aporten la información que el usuario solicita para correr los algoritmos estadísticos. En su catálogo se encuentran las siguientes pruebas: descriptiva, T-Test, ANOVA, modelos mixtos, regresión, frecuencia, factor, muestreo de aceptación, audit, bain, BSTS, estadística circular, meta-análisis Cochrane, distribución, equivalencia T-Test, JAGS, learn bayes, machine learning, meta-análisis, network, control de calidad, prophet, fiabilidad, modelado de ecuación estructural (SEM), resumen estadístico y modelado visual (JASP, 2023).

En esta investigación se utilizó la herramienta de análisis estadístico descriptivo y ANOVA múltiple. El primero con el propósito de presentar en un solo ejercicio toda la información proporcionada por la base de datos, como un panorama que permite ver claramente todos los elementos, a fin de descartar y seleccionar las variables con las que se trabajaría y el segundo para sustentar los distintos objetivos de investigación previamente plantados (ver *Capítulo 4*). Este sustento se da, pues, porque la prueba ANOVA o ENDEVA funciona como un algoritmo homogenizador de resultados, pues se enfoca en el promedio de las varianzas de valores de varios grupos, lo que hace posible una comparación entre ellos. Un fragmento del archivo en formato .csv puede verse en la sección *Anexos* como *Anexo 1*.

#### 5.4.2 Procedimiento para el análisis estadístico

Con la base de datos lista, se agregó una hoja extra al documento en Excel conforme los requerimientos de detección de datos de JASP respecto al acomodo de la información para su lectura y buen funcionamiento en el software. Esto significó omitir datos que no iban a ser analizados estadísticamente, evitar espacios en blanco, uso de tildes y conteos ordinales de

información. Luego, esta hoja se guardó bajo formato .csv (separado por comas) para poder utilizarlo en el software libre de estadística JASP v. 0.16.2.0.

El primer análisis correspondió a una ANOVA a estadística descriptiva, con lo que se obtuvo la información de la tabla *Estadística descriptiva* de la sección 6. *Resultados* (página 69). En ella se da un panorama global de la base de datos que se desglosa en el mismo capítulo. El segundo análisis correspondió a una ANOVA múltiple contrastando a los grupos *nivel* y *tipología* con subordinación adjetiva, adverbial y sustantiva. Se eligió debido a sus características para analizar la correlación entre los factores, a diferencia de una ANOVA simple, donde no se hubiese podido agregar mayor carga de información. Con esto, se obtuvo el porcentaje de subordinación general, el porcentaje de subordinación en cada texto y los porcentajes de cada tipo de subordinación. Finalmente, los resultados fueron analizados por el software de estadística JASP v. 0.16.02.0 con la finalidad de corroborar qué tan significativos fueron los índices de interacción entre las variables. Estos datos se retomarán más adelante en el capítulo de *Resultados y discusión*.

### 5.5 Procedimiento para el análisis cualitativo

El análisis cualitativo estuvo enfocado en trabajar de cerca con la información obtenida de los textos. Dado que ya se había establecido la base cuantitativa, se tomó para cada nivel el texto con mayor y menor porcentaje de subordinación para trabajar con los extremos que determinaban los rangos de los datos. Se regresó a los textos y se hizo un análisis agregando, esta vez, la información respecto a la relación entre las secuencias textuales y la subordinación clausular. El objetivo fue encontrar detalles que las operaciones cuantitativas propuestas en esta investigación no eran capaces de arrojar para nutrir más el análisis de los documentos. Así, al retomar fragmentos de los textos como ejemplos, analizarlos entre sí manualmente y contrastar el resultado con los datos porcentuales e índices se obtuvo mayor información sobre el por qué de los resultados estadísticos. La información obtenida se presenta en el capítulo 6. *Resultados y discusiones*.

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados están presentados en secciones temáticas de acuerdo al enfoque del análisis que se hizo de los datos. En cada sección se muestran los resultados obtenidos y, posteriormente, se agregan también las reflexiones respecto a la interpretación de dichos resultados, vinculados con los hallazgos encontrados en diversos autores mencionados previamente en los capítulos 2. *Antecedentes* y 3. *Marco teórico*.

### 6.1. Componentes globales de los textos seleccionados en los 5 manuales de ELE

El corpus está compuesto por un total de 88 textos seleccionados en los cinco niveles de la línea *Dicho y Hecho*. De estos textos, 64 son expositivos (el 73% del total de los textos), 18 son narrativos (el 20% del total de los textos), y 6 son argumentativos (el 7% del total de los textos). Los textos argumentativos aparecen únicamente en los niveles 7 y 8 de la línea, mientras que los expositivos son la constante dentro de los materiales utilizados, aunque varía su porcentaje de aparición dependiendo del nivel. En la *Tabla 4* se puede observar todo esto.

Por otro lado, el desglose de los textos en sus elementos clausulares y no clausulares se tradujo en 3304 filas en la base de datos, que corresponden a un registro por cada título, enunciado, nexos, cláusula independiente, cláusula principal, cláusula subordinada adverbial, cláusula subordinada adjetiva y cláusulas subordinada sustantiva (ver 5.3.4 *Procedimiento para el etiquetado y la sistematización de las cláusulas*). En la *Tabla 3. Composición total del corpus* podemos ver el conteo de la aparición de cada uno de estos componentes.

**Tabla 3**

*Composición total del corpus*

ENUNCIADOS	62
CLÁUSULAS INDEPENDIENTES	780

CLÁUSULAS PRINCIPALES	746
CLÁUSULAS SUBORDINADAS ADJETIVAS	638
CLÁUSULAS SUBORDINADAS ADVERBIALES	533
CLÁUSULAS SUBORDINADAS SUSTANTIVAS	214
TOTAL	2973

En donde *enunciados* se refiere a aquellas frases sin un verbo, como algunos títulos, nombres, subtítulos u otros elementos encontrados en los textos (Di tulio, 2014; Alarcos, 1994). Con *nexos* se habla de las entradas en la base de datos que correspondieron a conectores entre cláusulas. Las demás entradas corresponden a distintas clasificaciones de cláusulas, siendo las independientes oraciones simples y el resto, elementos de oraciones compuestas.

Como se puede extraer de la tabla anterior, 2973 entradas son el 100% de entradas. Sin embargo, en esta investigación se trabajó únicamente con cláusulas, por lo que la cifra que se tomó en cuenta fue la sumatoria del total de cláusulas independientes, principales y subordinadas (dejando de lado entonces los enunciados y nexos), lo que significó 2911 entradas. El 41.89% de esas 2911 entradas, equivalente a 1385 cláusulas, corresponden a algún tipo de subordinación (es decir, la suma del total de entradas de las cláusulas subordinadas adjetivas, adverbiales y sustantivas).

Con este primer panorama global, es posible hacerse una idea clara de la composición del corpus, incluso de aquellos datos que quedan fuera del marco de la investigación y que es conveniente mencionar para contextualizar correctamente los resultados analizados. Así, las primeras observaciones apuntan a que 1) el número de cláusulas independientes (780) es similar al de cláusulas principales (746) y 2) el número total de cláusulas subordinadas es de 1385 (sumando todas las cláusulas subordinadas adjetivas, adverbiales y sustantivas). Es decir, las cláusulas que ordenan la jerarquía de la subordinación de sus respectivas oraciones parecen tener un comportamiento similar a las cláusulas independientes respecto al grado de

aparición en un texto, sin embargo, es en las cláusulas subordinadas en donde se extrae la información que matiza las características de un texto, como se expondrá más adelante.

## 6.2 Relación entre la tipología textual y los niveles de dominio de lengua

En la siguiente tabla se muestra el porcentaje de uso de cada tipología dentro de los textos seleccionados, en función del nivel de lengua de cada manual.

**Tabla 4**

*Información sobre la aparición de cada tipo de textos según cada nivel de Dicho y Hecho*

	Número Textos Narrativos	% Textos Narrativos	Número Textos Expositivos	% Textos Expositivos	Número Textos Argumentativos	% Textos Argumentativos	Total
<i>Dicho y Hecho</i> Nivel 4	3	16%	16	84%	0	0%	19
<i>Dicho y Hecho</i> Nivel 5	4	16.6%	20	83.3%	0	0%	24
<i>Dicho y Hecho</i> Nivel 6	2	22.2%	7	77.7%	0	0%	9
<i>Dicho y Hecho</i> Nivel 7	4	19%	13	61.9%	4	19%	21
<i>Dicho y Hecho</i> Nivel 8	6	40%	8	53.3%	1	6.6%	15
TOTAL	19	21.5%	64	72.72%	5	5.6%	88

En esta tabla, en la última fila *TOTAL* se puede observar que el 5.6% de todos los documentos de la línea son argumentativos, siendo la tipología menos frecuente. Por otro lado, el 21.5% de los textos de la línea son narrativos, y el 72.72% son expositivos, siendo los más utilizados por los autores en todos los manuales como herramienta de enseñanza. Conforme se analizan el resto de filas se puede notar que esta constante está siempre presente a lo largo de todos

los niveles. Este dato plantea una primera reflexión: el nivel de dominio de lengua no determina, en estos 5 manuales, una tipología textual predominante.

Es interesante que los textos argumentativos aparezcan en los dos últimos niveles, porque esto sugiere que la hipótesis de que esta tipología sería la más compleja comienza a revelarse como correcta (más adelante se agrega mayor información al respecto). Por otro lado, la información arrojada en estos datos no es suficiente para concluir nada respecto a la carencia de textos narrativos dentro de la línea. Finalmente, respecto a los textos expositivos, queda en evidencia que son el tipo de texto que predomina en todos los niveles, de forma invariable. Al igual que con los textos narrativos, hasta este punto del análisis falta información para determinar la razón de este fenómeno.

### 6.3 Análisis de la subordinación observada en el corpus y en cada tipología textual

Con respecto a la subordinación total encontrada en el corpus (que fue de 41.89 %), el 48.31% fue subordinación adjetiva, el 36.48% subordinación adverbial y únicamente el 15.21% subordinación sustantiva.

#### **Tabla 5**

*Porcentajes de aparición global de cada tipo de subordinación en el corpus*

Cláusulas subordinadas adjetivas	Cláusulas subordinadas adverbiales	Cláusulas subordinadas sustantivas
48.31%	36.48%	15.21%

Para empezar, la complejidad sintáctica de cada tipo de subordinación depende de varios factores, principalmente de las características sintácticas y semánticas que las configuran. Estas características se pueden analizar y contrastar mejor al interior de cada tipo de subordinación como se verá más adelante. De momento, este es el panorama general de la subordinación en el corpus. A modo de resumen, la *Tabla 7* presenta el porcentaje de cada tipo de subordinación en relación con la tipología textual.

**Tabla 6**

*Resumen de composición del corpus por tipología textual*

TIPOLOGÍA	TOTAL CLÁUSULAS	SUBORDINACIÓN
EXPOSITIVO	1775	810 (45.63%)
NARRATIVO	939	441 (46.96%)
ARGUMENTATIVO	199	129 (64.82%)

Como se puede observar, hay un mayor índice de subordinación en los textos argumentativos y la diferencia porcentual es significativa respecto a los otros dos grupos, lo que está correlacionado directamente con los hallazgos previamente mencionados. También se puede ver que, si bien los textos narrativos presentan un mayor índice de subordinación que los expositivos, la diferencia porcentual entre estos dos grupos no es significativa, según la prueba estadística realizada y descrita en la ilustración 3 (Tabla de resultados estadísticos proporcionados por JASP). Esto también apoya lo anteriormente establecido para estas tipologías textuales.

Diversas fuentes postulan que la subordinación adverbial suele conllevar un mayor grado de complejidad sintáctica por el tipo de asociaciones que promueven y por las reglas gramaticales que requieren y que esta a su vez, está estrechamente relacionada con pensamientos complejos referentes al campo de la semántica (Inventario Centro Virtual Cervantes, 2023; Langacker, 2008). Esto es debido a la capacidad de las adverbiales de introducirse dentro o fuera de la valencia del verbo, por un lado, y por otro, del tipo de conexión que aportan para agregar más información a la cláusula de la que dependen (Di Tulio, 2014; Alarcos, 1994).

Esto tiene correlación con el resultado de corpus, donde en ninguno de los tipos de discurso imperó la subordinación adverbial sobre el resto. También está relacionado al hecho de que, para los textos argumentativos, la diferencia porcentual de las adverbiales respecto a las adjetivas sea menor, ya que estos textos exigen un mayor número y diversidad de relaciones entre la información de cada oración. Los datos de la *Tabla 6* sugieren que, como se ha encontrado en diversas fuentes, la tipología argumentativa sí requiere un mayor grado de complejidad sintáctica respecto a otras (Adam, 1995; Bassols y Torrent, 2012; Benítez, 2013; Cuenca, 1995).

Al igual que para el caso de la relación entre el tipo de secuencia textual y el tipo de subordinadas, el análisis de la relación entre la subordinación y la tipología textual arroja resultados interesantes para el corpus como un total. El tipo de texto más utilizado fue el expositivo, que está ampliamente extendido en el ámbito educacional, prototípicamente más que otros (Kauffman & Rodríguez, 2001) y esto se ve reflejado en la muestra tomada de los manuales. Dadas las características que ya se han analizado respecto a las tipologías y las subordinadas dentro de ellas, es posible extraer más información.

Es coherente que los textos expositivos hayan sido mayormente seleccionados para apoyar las tareas de la lección en la que aparecen. Sus características los hacen idóneos para presentar información con la que se trabajará después, a diferencia de la intencionalidad retórica de los argumentativos con su respectiva complejidad; y a diferencia también del desarrollo temático de la narración que, si bien tiene características similares en tanto a la complejidad sintáctica que se encuentra a través de la subordinación, puede que no sea así para otros índices de complejidad, que no entran en el análisis de esta investigación. Los datos de este trabajo demuestran que la complejidad sintáctica no difiere demasiado entre los textos expositivos y los narrativos de manera global al menos. Al final, las características de la subordinación de ambas tipologías no son significativamente diferentes. Con los datos presentados, se sugiere la idea de que, pese al desequilibrio entre el uso de una y otra tipología, para efectos de esta investigación, no es relevante ni cambia significativamente los índices de complejidad.

Como podemos ver en la *Tabla 7* anteriormente expuesta, los porcentajes de subordinación adverbial, adjetiva y sustantiva son similares para ambas tipologías, lo que sugiere que, en



cuanto a sus características sintácticas, no hay diferencias significativas que puedan respaldar el uso de un tipo sobre otro. Para comprobar esto estadísticamente, se realizó un análisis estadístico con ANOVA de medidas repetidas, con un factor de medidas repetidas de tres niveles (tipologías textuales argumentativa, narrativa y expositiva) y un factor de grupo de tres niveles (subordinación adverbial, adjetiva y sustantiva). Los resultados mostraron un efecto de tipología de ( $F(3,249)= 216.893$   $p < .001$ ), de tipo de subordinación de ( $F(3,12)= 4.55$   $p < 1.943$ ) y una interacción entre tipología y subordinación de ( $F(12,249)= 1.21$   $p < 0.267$ ). Esto significa que se acepta la hipótesis nula<sup>10</sup>, por lo que no se encontró una correlación significativa entre ambos grupos (tipología textual y tipo de subordinación). Es decir, en esta investigación se demostró que la subordinación de un texto no está correlacionada con su tipología textual.

Ilustración 3 Tabla de resultados estadísticos proporcionados por JASP

Análisis estadístico de anova repetida con alfa = .05 p = 2.48

Efectos Dentro					
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
RM Factor 1	51382.16	3	17127.387	216.893	< .001
RM Factor 1 * Tipología	1146.562	12	95.547	1.21	0.276
Residuals	19662.814	249	78.967		

Efectos Entre					
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Tipología	1449.818	4	362.455	4.55	1.943
Residuals	15485.697	83	186.575		

Este resultado está condicionado a dos factores: la naturaleza pedagógica de los textos y a que la selección de los materiales para cada manual cumple con criterios de complejidad en distintas dimensiones, como la sintáctica y la léxica. Una posible propuesta al respecto es

<sup>10</sup> Es decir, la hipótesis inicial resultó errónea.

trabajar con un corpus con otros criterios de selección para ahondar en el tema de la relación entre tipología textual y subordinación, específicamente con documentos auténticos como ya se ha visto en la sección 2. *Antecedentes*. En el siguiente apartado de este capítulo se analiza el índice de longitud media clausular de forma global en el corpus como última capa de estudio de los datos totales del corpus. Con esto, se tendrá toda la información lista para analizarla nivel por nivel en la sección 6.2 *Análisis del corpus por nivel de dominio de lengua*.

#### 6.4 Relación entre la tipología textual y los tipos de subordinación en los textos analizados

Como se ha mencionado anteriormente, algunos autores han encontrado que la tipología textual no tiene una implicación significativa en los tipos de subordinación (Araya, 2012; Benítez & Sotelo, 2013). La información arrojada aquí se adscribe a esta afirmación, aunque se pueden señalar comportamientos interesantes al respecto.

Las cláusulas subordinadas sustantivas fueron las que tuvieron un menor número de aparición, con una frecuencia significativamente inferior a los otros dos tipos. Esto podría deberse a que su uso exige una cláusula subordinada con la función de objeto directo (Di Tulio, 2014). Por otro lado, se busca en dos factores la explicación de la diferencia entre adjetivas y adverbiales: las tipologías textuales más frecuentes dentro de la base de datos y la complejidad sintáctica de los textos.

**Tabla 7**

*Relación entre la tipología textual y el tipo de subordinación en corpus*

	Textos Narrativos			Textos Expositivos			Textos Argumentativas		
Tipo Sub.	adjetiva	adverbial	sustantiva	adjetiva	adverbial	sustantiva	adjetiva	adverbial	sustantiva
%	45.5	39.4	14.9	47.4	38.1	14.3	39.5	36.4	24

Como se puede observar en la *Tabla 7*, en las tres tipologías predomina la subordinación adjetiva. También es posible observar que, en los tres casos, la subordinación sustantiva es

la menos frecuente. Estos resultados se normalizaron a través del promedio dentro de los grupos, por lo que es posible compararlos entre sí. Finalmente, el análisis que le da el matiz a estos datos y que pone en perspectiva el rol de la tipología en torno a la subordinación es el incremento y decremento porcentual de la subordinación adverbial.

La distancia entre las subordinadas adjetivas y adverbiales dentro de la tipología narrativa es de 6.1 puntos porcentuales. Para la tipología expositiva, es de 9.3 y para la tipología argumentativa es de 3.1. Además, si bien la distribución de los tres tipos de subordinación es relativamente parecida entre los textos narrativos y expositivos, los textos argumentativos parecen tener porcentajes más equilibrados.

Esto puede deberse a la exigencia de la retórica de buscar estrategias de persuasión que sean novedosas (Carmona, 2005), por lo que la diversidad de formas gramaticales es necesaria. También puede atribuírsele a la estructura de la secuencia argumentativa, que facilita el uso de las adverbiales causales, condicionales, concesivas y finales para el proceso de argumentación (Etimología y más, 2021 ), donde se establecen las propuestas lógicas de una postura.

Para el caso de la subordinación sustantiva, los textos argumentativos exigen la mención y la localización de los actores dentro del discurso con el objetivo de establecer relaciones lógicas claras que permitan entender la posición del emisor respecto a los otros (Carmona, 2005; Van Dijk, 1977). Los datos aportados por el corpus respaldan que este tipo de textos utilizan, para lo anteriormente dicho, un mayor número de verbos de régimen preposicional respecto a otras tipologías, específicamente reportativos y de pensamiento o cognitivos (Van Dijk, 1978; Bassols y Torrent, 2012).

Es verdad que los textos narrativos utilizan verbos del tipo reportativo más frecuentemente que los expositivos, sin embargo, un factor clave en el uso de subordinadas sustantivas en esta tipología es el formato, que permite la introducción de diálogo, que sustituye a la subordinación para verbos como decir que, expresar que, murmurar que, etc. Justamente porque se necesita de otros modelos de análisis y metodologías para detectar y clasificar las variables que determinan el uso de las sustantivas en vez de otros elementos, ahondar más

específicamente en todos los contextos de aparición de la subordinación sustantiva determinados por la categoría de los verbos que requieren este tipo de complementos y posteriormente contrastar los resultados entre textos argumentativos y narrativos escapa del marco y los objetivos planteados en esta investigación.

En este trabajo se descartaron los textos dialogales, ya que tampoco está considerado el contraste entre la frecuencia de la subordinación sustantiva en narraciones con y sin diálogos en las preguntas de investigación, lo que ahondaría más en la nota del párrafo anterior. Sin embargo, con los textos narrativos no dialogales que se recopilaron, se encontró que la subordinación sustantiva está prácticamente igual de presente que en los textos expositivos. Esto indica que hay una normalización de la frecuencia de uso de este tipo de subordinada en los textos no retóricos, que tiene que ver con la frecuencia de uso de verbos de régimen preposicional en discursos que no exijan el involucramiento de los actores dentro de su construcción.

Respecto a la diferencia entre subordinación adjetiva y adverbial, los resultados arrojaron una tendencia donde la tipología donde es más frecuente la subordinación adverbial porcentualmente es en los textos expositivos en comparación con su uso en los textos argumentativos y narrativos, pero ello sigue sin ser significativo, ya que el tipo de subordinación más utilizada en las tres tipologías es la adjetiva. Esto sugiere que existe una norma para los tres casos donde la adición de información extra de la requerida por la valencia de los verbos es frecuente y va más allá del formato del discurso. Dicho de otro modo, los datos recopilados en esta investigación arrojan que la subordinación adjetiva es necesaria para la construcción de cualquier tipo de discurso, independientemente de los requerimientos de su macroestructura.

Hablar de las características de la subordinación respecto a la tipología textual utilizando toda la información proporcionada por el corpus es más ventajoso que hacerlo para la complejidad sintáctica, ya que su análisis requiere una mirada más detallada y el uso del factor de nivel para poder comparar su comportamiento durante el incremento de dominio de lengua que cada manual representa respecto al anterior. Aun así, existen cosas que se aprecian panorámicamente al abordar este subtema como ya se ha presentado.

### 6.5 Longitud Media Clausular en los textos de los niveles 4, 5, 6, 7 y 8 de la Línea *Dicho y Hecho*

La Longitud Media Clausular es otro de los índices analizados en este trabajo. En este apartado se analiza la LMC de forma global, es decir, incluyendo todos los niveles de dominio de lengua de los manuales. Como se vio en 2. *Antecedentes* este dato aporta mayor información respecto a los distintos hitos de desarrollo durante el proceso de adquisición de lenguaje en población infantil respecto a la población aprendiente de una L2. A lo largo del apartado 6.2 *Análisis del corpus por nivel de dominio de lengua* se expone la longitud de cada tipo de subordinación en cada tipología textual según el nivel del manual. Los datos generales se presentan a continuación.

*Tabla 7 Longitud clausular por nivel, tipología textual y tipo de subordinación.*

NIVEL	TIPOLOGÍA	SUBORDINACIÓN	LMC	PROMEDIO	TOTAL
4	Narrativa	Adjetiva	6.3	6.9	7.6
		Adverbial	6.5		
		Sustantiva	7.9		
	Expositiva	Adjetiva	7.4	8.2	
		Adverbial	8.1		
Sustantiva	9.2				
5	Narrativa	Adjetiva	8.2	7.6	8
		Adverbial	9.6		
		Sustantiva	5.1		
	Expositiva	Adjetiva	7.3	8.4	
		Adverbial	8.7		
Sustantiva	9.3				
6	Narrativa	Adjetiva	6.3	6.7	8.4
		Adverbial	7.5		
		Sustantiva	6.3		
	Expositiva	Adjetiva	9.5	10.2	
		Adverbial	10.4		
Sustantiva	10.6				
7	Narrativa	Adjetiva	6.9	8.7	8.6
		Adverbial	7.9		

8	Expositiva	Sustantiva	11.3			
		Adjetiva	9.5			
		Adverbial	8.9	9.5		
	Argumentativa	Sustantiva	10.2			
		Adjetiva	7.3			
		Adverbial	7.7	7.5		
			Sustantiva	7.5		
	8	Narrativa	Adjetiva	7.3		
			Adverbial	7	7.4	
Sustantiva			7.8			
Expositiva		Adjetiva	8.4			
		Adverbial	10.9	9.5		
		Sustantiva	9.2		8.1	
Argumentativa		Adjetiva	7.3			
		Adverbial	7	7.4		
		Sustantiva	7.8			

Una buena forma de leer y comenzar a interpretar esta tabla es observarla desde sus bordes hacia el centro, con el objetivo de empatar la información de lo general a lo particular. Para comenzar es importante decir que en la primera columna se encuentra el nivel del manual que se esté describiendo. En la segunda están las tipologías textuales de cada nivel (de nuevo, los niveles del 4 al 6 no cuentan con textos argumentativos). En la tercera columna se encuentran los tipos de subordinación en cada tipología textual de cada nivel. Hasta aquí está la primera parte de la tabla, que corresponde con los nombres y el acomodo de la información que se da en la segunda parte, con los índices numéricos correspondientes a cada fila y a cada etiqueta. Así, en la cuarta columna están los índices de LMC de cada tipo de subordinación de cada tipología textual en cada nivel de la línea. En la quinta columna se encuentran los primeros promedios, que corresponden al promedio de LMC de cada tipología textual de cada manual sacado a través de los índices de todos sus tipos de subordinación. Finalmente, en la sexta columna se encuentran los promedios generales de LMC de cada nivel, que incluyen a todas las tipologías textuales y a todos los tipos de subordinación.

Dicho esto, del análisis de los datos arrojados se entiende lo siguiente. Sí existe una diferencia significativa entre la LMC del nivel 4 y la del nivel 8, que muestra que las cláusulas se alargan casi al doble de su tamaño en el rango de estos manuales. Sin embargo, las cláusulas más largas se encuentran en el nivel 7 e incluso el nivel 6 tiene un promedio mayor de longitud clausular que el nivel 8. Como se expone más adelante, en el apartado 6.2 *Resultados y análisis del corpus por nivel* esto es una común también en otros indicadores: los niveles que requieren un mayor dominio de lengua o al menos, más exigentes para los estudiantes corresponden a los intermedios y no al avanzado, que funciona más como una suerte de nivel de refinamiento de lo ya solidificado en etapas anteriores. Según el MCER, esto corresponde entonces con la etapa de *usuario independiente*, que dentro de la estructura del CECME corresponde a *intermedio*.

La descripción del nivel avanzado de este plan de estudios también es congruente con los datos arrojados desde los distintos índices que se han expuesto en esta investigación. En ella se estipula que el objetivo central del nivel 8 no es la adquisición ni el aprendizaje de nuevas estructuras (aunque sí que se presentan) ni de nuevo léxico (aunque también se introduce) sino el correcto uso del idioma según el contexto comunicativo en el que el estudiante se encuentre. Es decir, se acerca más a lo pragmático y a lo cultural que a otras partes de la comunicación: “hará un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales” (CECME, s.f.). Es decir, se busca reconocer “sentidos implícitos” en los textos, registros sociales, variantes dialectales y elementos de connotación cultural.

Respecto a la tipología textual, en la siguiente tabla se resumen los índices según el nivel. Como se puede analizar, las cláusulas más largas siempre son las correspondientes a textos expositivos, por lo que se pudo encontrar una relación entre el modelo textual y la longitud clausular. Gracias a un análisis cualitativo de los materiales, se encontró que estos textos son sumamente transparentes en cuanto a la presentación de información, por lo que es posible agregar una vasta cantidad de información complementaria a 1) la cláusula principal y 2) al núcleo de la oración en forma de oblicuos. Esto no sucede en los textos narrativos, que presentan una o dos secuencias descriptivas que son largas pero que de forma global no son tan comunes como las secuencias narrativas que van construyendo una sucesión de eventos

con subordinadas cortas, ni con los textos argumentativos, que salvo algunos casos excepcionales presentan más bien muchas más cláusulas por texto a costa de su longitud.

*Tabla 8 LMC en las tipologías textuales de cada nivel*

NIVE L	NARRACIÓ N	EXPOSICIÓ N	ARGUMENTACIÓ N
4	6.9	8.2	0
5	7.6	8.4	0
6	6.7	10.2	0
7	8.7	9.5	7.5
8	7.4	9.5	7.4

Por otro lado, no es clara una relación entre la narración y la argumentación. Si bien, la LMC en las cláusulas subordinadas del corpus es mayor en la narración en el nivel 7, queda empatada en el 8 y no hay más datos, por lo que esto no puede indagarse más a fondo. Respecto a los tipos de subordinación, se puede sintetizar en la siguiente tabla.

*Tabla 9 Índices de LMC de cláusulas subordinadas en cada nivel de acuerdo al tipo de subordinación*

NIVE L	SUBORDINACIÓN		
	ADJETIVA	ADVERBIAL	SUSTANTIVA
4	6.8	7.3	8.5
5	7.7	9.1	7.2
6	7.9	8.9	8.4
7	7.9	8.1	9.6
8	7.6	8.3	8.2

Como se puede observar, para casi todos los casos, a excepción del nivel 4 y 7, las cláusulas más largas son las adverbiales, seguidas de las sustantivas con la salvedad del nivel 5. El análisis cualitativo de los textos sugirió que esto se debe a que las subordinadas adverbiales tienden a dar mayor especificación sobre la temporalidad, el modo o la causa, que concierne en general a la idea total de su cláusula principal o de la que son dependientes, mientras que



las adjetivas y las sustantivas agregan información adicional a un elemento específico de un elemento concreto dentro de su cláusula principal o de la que son dependientes. Este estudio no ahonda más en ello, pero queda un campo abierto para la replicación específicamente de este tema, para lo cual sería necesario un corpus más heterogéneo y numeroso que permita darle validez a las comprobaciones estadísticas que de ello resulten.

Por último, es interesante remarcar que, aunque en ocasiones hay diferencias aparentemente muy distantes entre valores dentro de los manuales dependiendo de su tipología, esto parece más una coincidencia que un factor significativo dentro de la relación de las tipologías textuales y los tipos de subordinación. De nuevo, un estudio más amplio al respecto llegaría a conclusiones profundas. Por otro lado, por los índices de longitud clausular explorados en la bibliografía revisada previamente, es claro que los textos 1) están escritos desde el habla adulta (lo que era claro desde el principio) y 2) incluso si han sido modificados para su tratamiento pedagógico, no muestran diferencias significativas con las longitudes encontradas en otros tipos de textos, como los producidos por estudiantes. Es decir, los promedios de LMC están dentro de una normalidad común en los discursos de forma general.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue alizar la correspondencia entre los textos utilizados en cinco manuales de ELE y su grado de subordinación para corroborar que son adecuados con respecto al nivel de dominio de lengua en el que se proponen. Se encontró que la macroestructura textual predominante en los textos seleccionados dentro de los cinco manuales estudiados fue invariablemente la expositiva y que fue una variable independiente del nivel de manejo de lengua. La siguiente más frecuente fue la narrativa y, como la menos frecuente, la argumentativa. Además, se demostró que para efectos del índice de complejidad sintáctica no había una diferencia significativa entre el índice de subordinación de la tipología expositiva y la narrativa, por lo que incluso si existe un desbalance entre la frecuencia de uso de una y otra, esto no tiene implicación en la complejidad sintáctica. Se encontró también que el grado de subordinación general de todos los textos de la línea fue de 41.31%. De este total de subordinación, el 48.31% fue adjetiva, el 36.48% fue adverbial y únicamente el 15.21% fue sustantiva. Respecto al grado de subordinación de cada tipología textual, se encontró que los textos expositivos tuvieron un 45.63%, los narrativos un 46.96% y los argumentativos un 64.82%. La relación entre el las cláusulas subordinadas y los niveles de dominio de lengua de los manuales no mostró una tendencia significativa a incrementarse gradualmente como se esperaba, pues la subordinación de los niveles avanzados era menor a la de los intermedios. Se propone que esto puede deberse al fenómeno de nominalización, que queda fuera del marco de análisis de esta investigación, aunque puede ser retomado en futuros trabajos. Finalmente, para la LMC se concluye que tampoco hay una relación significativa de incremento respecto al nivel de manejo de lengua de los manuales. Si bien el nivel 5 obtuvo un índice de 7.6 palabras por cláusula y el nivel 8 uno de 8.1 y sí hay un comportamiento aparentemente creciente, lo cierto es que dentro de este rango, los niveles 5 y 6 no obtuvieron diferencias significativas y el nivel 7 obtuvo una LMC mayor que el 8 (de 8.6 palabras por cláusula). Respecto a la relación entre la LMC y los tipos de subordinación, tampoco hubo ninguna relación significativa entre estas dos variables, por lo que se concluye que ni el nivel ni la tipología textual afectan el comportamiento de la LMC. Todos estos resultados fueron calculados gracias al análisis clausular de cada texto, que permitió sacar

los porcentajes de subordinación de forma individual para cada uno de ellos y, posteriormente utilizarlos para general las estadísticas globales.

La investigación, aparte de arrojar estas conclusiones, abrió las puertas a nuevos temas de investigación que pueden ser retomados posteriormente para nutrir este campo de estudio. En primer lugar, se presenta una metodología replicable para corpus compuestos por textos diversos, diferentes entre sí, pero unidos en algún punto ¿cambiarían estos resultados si en vez de extraerlos de manuales de ELE se extrajeran de libros para educación en L1?, ¿cambiarían los resultados si, por el contrario, aplicáramos este análisis a otras líneas de manuales de ELE?, ¿sería posible, a partir de estos datos, comparar distintas líneas de manuales de ELE respecto al grado de planeación de la complejidad sintáctica de sus textos? Otras temáticas quedan al descubierto, por ejemplo ¿es posible que la complejidad sintáctica medida a través de la subordinación y la LMC pueda matizarse si se agregan y contrastan otros índices y variables, como el grado de incrustación de la subordinación o la nominalización?, ¿qué podría arrojar un análisis que se enfoque únicamente en un tipo de subordinación y sus subtipos en lugar de contrastar la subordinación adjetiva, sustantiva y adverbial entre sí? Todos estos temas quedan entonces puestos sobre la mesa, a la espera de un desarrollo y con el antecedente de esta investigación para ir trazando la ruta de una temática que siempre será importante dentro del área de la enseñanza de ELE.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (1994). *Le texte narratif*. París. Nathan, coll. «fac»

Adam, J. M. (1995). «Hacia una definición de la secuencia argumentativa». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 9-22.

Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona Ariel.

Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello, Madrid.

Álvarez, A. (1999) Capítulo 58. Las construcciones consecutivas. En Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3) Real Academia Española, Madrid.

Álvarez, T. Ramírez, B. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88.

Anjaneyulu, T. (2014). A critical analysis of the English language textbooks in Anndhra Pradesh, India. *International Association of Research in Foreign Laguage Education and Applied Linguistics. ET Research Journal*. University of Hyderabad, India. 3 (4), 181-200.

Araya, C. Aravena, S. Cifuentes, D. Sofia, G. López, V. Sepúlveda, C. (2021). Uso de oraciones subordinadas en el discurso narrativo escrito de estudiantes de la enseñanza básica. *Árboles y rizomas* 3 (1). 40-56. Universidad de Santiago de Chile.

Bartolomé, R. (2009). Aplicación de los índices de madurez sintáctica al aprendizaje de una segunda lengua. *El profesor de LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Vol 1. 277-290.

Bartolomé, R. (2009). La madurez sintáctica en la adquisición de las cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales en el español como L1 y L2. *Interlingüística*, n. 18, 157-164.

Bartolomé, R. (2008). La madurez sintáctica en el discurso escrito en español como lengua materna y como segunda lengua. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. 275-282.

Bartolomé, R. (2021). Estudio comparativo de los índices de madurez sintáctica entre las generaciones pre y post internet. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. N. 88. 83-106.

Bassols, M. Torrent, A. (2012) *Modelos textuales. Teoría y práctica* (3.a. ed.). Octaedro Recursos, Barcelona.

Benítez, R. Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos tipos de secuencias textuales según el tipo de establecimiento educacional. *Logos Revista de lingüística, filosofía y literatura* 23 (2) Universidad de la Serena, Chile.

Bernárdez, E. (Ed.) (1987). *Lingüística del texto*. Madrid Arco-Libros.

Bochiche, M. (2016) *Las tipologías textuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Propuesta de secuencia didáctica basada en el trabajo del artículo de opinión en clase de Inglés como lengua extranjera*, Universitat Jaume, España.

Calsamiglia & Tusón 2012, *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Carmona, U. (2005). *Panorama breve sobre la retórica, su naturaleza y evolución histórica*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. México.

Castelló, M. (1996). *El proceso cognitivo en la lectura. Leer y entender ¿dos caras de una misma moneda?*. Educación y Biblioteca, 19. Gredos.

Cervantes, M. (1605). *El ingenioso hidalgo don quixote de la mancha*. En Centro Virtual Cervantes (2022). Capítulo Primero. Literatura. Instituto Cervantes.

Cervera, J. (2014). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo inicial*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Corral, C. (2011). Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo. Universidad de León. México.
- Cuenca, M. J. (1995). «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.
- Cumming, A. (2009). *The Contribution of Studies of Foreign Language Writing to Research, Theories and Policies*
- Delbecque, N. Lamiroy, B. (1999) Capítulo 32. La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales, en Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2) Real Academia Española, Madrid.
- Delgadillo, E. (2008). ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? *Boletín de investigación y debate*. N. 11. 107-119.
- Delgadillo, E. (2020). Materiales didácticos para la enseñanza de los conectores cuando y mientras para alumnos chinos. 115-156 pp. En Granada, B., (2020) *Orientaciones didácticas para profesores de ELE, Proyecto PIME, CEPE*. México.
- DiTulio, Á. (2014) *Manual de gramática del español* (2.a ed.). Waldhuter Editores.
- Dogan, B. (2021). A Qualitative Analysis of Language Textbooks from Student's Perspectives. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 9, no. 2. pp 80-95.
- Eggins, S. y Martín, J. R. (1997). «Géneros y registros del discurso». En Van Dijk, T.A. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona Gedisa, pp. 335-371.
- Escandel, V. (2004). Relaciones de significado y conexión entre oraciones. En Escandel, V. (2004) *Fundamentos de semántica composicional*, Ariel Lingüística, Barcelona.
- Esquivel, Jorge (2003). La organización categorial de las cláusulas relativas en el español: análisis de una propuesta fallida. *Escritura y pensamiento*. VI, No. 12, pp. 113-120.
- Etimología y más (2021). *Retórica: las proposiciones subordinadas adverbiales*. YouTube.

- Farrohk, Parisa (2012). English Nominal Clauses: Analyzing the Translation of Subordinate wh- Interrogative Clauses and Infinite wh- Clauses in Azeri.
- Flórez, Oscar (1992). Las cláusulas relativas y la referencia. *Thesaurus*. Tomo XLVII. No. 2. Centro Virtual Cervantes. España.
- Fuentez, C. (2000) Capítulo 3. Tipología textual. En Fuentes, C. (2000) *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Arco Libros. Madrid.
- Galán, C. (1999) Capítulo 56. La subordinación causal y final. En Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3) Real Academia Española, Madrid.
- García, L. Noguero, C. López-Vega, M. Pastor, C. Fernández, D. (2022). *Español: una lengua viva*. Informe. Instituto Cervantes.
- Gili, G. (1980) *Curso superior de sintaxis española*. (13.a. ed.). Bibliografías, Barcelona. pp.
- Gómez, T. (1999) Capítulo 34. La variación en las subordinadas sustantivas: Dequeísmo y queísmo. En Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2) Real Academia Española, Madrid.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practise*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press.
- Granero, A. (2017). *La literatura en el aula de ELE. Secciones Bilingües*. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes.
- Gutiérrez, S. (2002). Capítulo 1. ¿Qué es una oración subordinada? En Gutiérrez, S. (2002) *Forma y sentido en sintaxis*, Arco Libros, Madrid.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monogr. Soc. Res. Ch. Devel.* 35. No. 1.
- Inventario de Gramática* (2023). Plan curricular A1-A2. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

Inventario de Gramática (2023). Plan curricular B1-B2. Cetro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

Inventario de Gramática (2023). Plan curricular C1-C2. Cetro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

Jasp (2023). Features. <https://jasp-stats.org/features/> visitado el 03 de abril del 2023.

Kauffman & Rodríguez, 2001, La escuela y los textos, Santillana.

Ken, A. Valencia, G. Trigo, F. (2020). Informe anual 2020. CEPE.

Kyle, K. (2016). Measuring Syntactic Development in L2 Writing: Fine Grained Indices of Syntactic Complexity and Usage-Based Indices of Syntactic Sophistication. Trabajo de grado. Department of Applied Linguistics and English as a Second Language. Georgia State University.

Koleff, C. (2020) Gramática y pragmática para la enseñanza-aprendizaje de los artículos a no hispanohablantes. 42-61 pp. En Granada, B. (2020) Orientaciones didácticas para profesores de ELE, Proyecto PIME, CEPE. México.

Langacker, R. (2008). Clause Structure. En Langacker, R. (2008). Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press

Langacker, R. (2008). Complex Sentences. En Langacker, R. (2008). Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press.

Langacker, R. (2008). Discourse. En Langacker, R. (2008). Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press.

Lambert, C. Kormos, J. (2014). Complexity, Accuracy, and Fluency in Task-based L2 Research: Towards More Developmentally Based Measures of Second Language Acquisition. Applied Linguistics Advance Access. Oxford University Press. UK.

Leonetti, M. (1999) Capítulo 33. La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos nominales, en Bosque, I. Demonte, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española (vol. 2) Real Academia Española, Madrid.



- Lintunen, P. Mäkilä, M. (2015). Measuring Syntactic Complexity in Spoken and Written Learner Language: Comparing the Incomparable?. *Research in Language*. 12 (4).
- Lu, Hi-Chuan (1999). El aprendizaje de las cláusulas relativas. *Teorías y aplicaciones*. ASELE. Pp. 410-416 Centro Virtual Cervantes, España.
- Manchón. R. M. (2019). Introduction: Broadening the perspective of L2 Writing Scholarship. *The Contribution of Research on Foreign Language Writing*
- Mata, F. (1995). Estructuras sintácticas de subordinación en la composición escrita: Análisis evolutivo y diferencial. *Enseñanza*, 13, 181–197. Ediciones Universidad de Salamanca
- Matthiessen, C. Thompson, S. (1988). The structure of the discourse and “subordination”. En Haiman, J., Thompson, S. (1988). *Clause Combining in Grammar and Discourse*. John Benjamins Publishing Company. Philadelphia.
- Martín, Ernesto (2000). *Textos Literarios y Manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* 101-129. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- McCutchen & Perfetti, 1982, *Coherence and Connectedness in the Development of Discourse Production* Text 113-139
- Medina, E. (2010). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 32, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 90-95
- Molero, C. (2004). Diferentes enfoques de los manuales en la clase ELE. 590-598 pp. Centro Virtual Cervantes, España.
- Moskowich, Isabel (1995). Los conceptos de cláusula y oraciones en las gramáticas angloamericanas: sus repercusiones. Departamento de filología inglesa. pp. 121-143. Universidad de la Coruña, España.
- Muñoz, J. (2014). El proceso de elaboración de manuales ELE. *Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Tribunal*. España.

Negrete, Yanitza. (2016) Complejidad sintáctica. Desarrollo de la subordinación adverbial en narraciones de niños y niñas de 6 a 12 años. Universidad de Chile. Trabajo de grado. Santiago de Chile.

Nippold, M. (2007) Later language development, School-Age children, adolescents and young adults.

Núñez, Pilar (2014). La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual. Universidad de Granada. España.

Núñez, R. (2017). Tipología textual y texto literario. Tropelías. Revista de Investigación de la Literatura y Literatura Comparada. No. 2. pp. 62-87.

Palancar, E. Alarcón, J. (2007) Predicación secundaria depictiva en el español. En Revista Española de Lingüística (RSEL), 37 (2007), pp. 337-370.

Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. En Applied Linguistics (2009) 30/4: 590–601, Oxford University Press.

Pérez, M. (1999) Capítulo 33. El modo en las subordinadas relativas y adverbiales, en Bosque, I. Demonte, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española (vol. 2) Real Academia Española, Madrid.

Rahmawati, L. (2018). A Content Analysis of the English Textbook “Primary English as a Second Language”. Trabajo de grado. English Teacher Education Department Faculty of Tarbiyah and Teacher Training Sunan Ampel State Islamic University Surabaya. Indonesia.

Rcza, G. Khalessi, M. (2011). Cultural load in English Language Textbooks: An analysis of interchange series. Procedia, 15 (3): 294-301.

Rosmawati 2019. Syntactic Complexity in Second Language Academic Writing in English: Diversity on Display. In: Wright, C., Harvey, L. and Simpson, J. (eds.) Voices and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline, pp. 251–270. York: White Rose University Press.

- Rueda, José (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera. Pp. 79-114. Universidad de Alcalá de Hernández. España.
- Schiffrin, D. (2011). Definiciones de discurso. *Revista de Investigación Educativa* 13. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.
- Shadloo, F. Shahriari, H. Ghonsooly, B. (2019). Exploring syntactic complexity and its relationship with writing quality in EFL argumentative essays. Department of English and Applied Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
- Tobón, S. Pimienta, J. García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México. México.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid Cátedra, 1980.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona Paidós, 1983.
- Véliz, Mónica (1999). Complejidad sintáctica y modo de discurso. *Estudios Filológicos*. No. 34, pp. 181-192.
- Villacañas, L. (2013). Creating and implementing a didactic secuence as an educational strategy for foreign language teaching. *Medellín–Colombia*, Vol. 18, Issue 3 (September–December 2013), pp. 31–43.
- Weltens, B. Present-Thomas, R. Jong, J. (2016). *Syntactic Complexity in written English of incoming university students*. University of Amsterdam. Germany.
- Xiaofei, L. (2011). *A Corpus-Based Evaluation of Syntactic Complexity Measures as Indices of College-Level ESL Writer's Language Development*. University Park, Pennsylvania. United States.

ANEXOS

No	Nombre de texto	Tipología	NoSub	Subordinada	Adjetiva	Adverbial	Sustantiva	Total gr		
1	Las mariposas monarca, danaus plexippus linneo	Expositivo	6	11	4	6	1	17		
2	Respuestas al ejercicio de pretérito y copretérito	Expositivo	27	18	6	5	7	45		
3	¿Qué es un país megadiverso?	Expositivo	14	17	7	6	4	31		
4	Solicitan no detener la tala de bosques y la extinción de tortugas	Expositivo	9	14	4	6	4	23		
5	Sin título 1	Narrativo	27	22	7	13	2	49		
6	El mercado de la magia en la Ciudad de México	Narrativo	22	28	12	15	1	50		
7	Importancia del desayuno en la alimentación diaria	Expositivo	16	21	7	9	5	37		
8	El piquete del alacrán	Expositivo	5	4	2	1	1	9		
9	El juego de pelota	Expositivo	26	19	10	4	5	45		
10	Los raramuris o los de pies ligeros	Expositivo	37	33	23	7	3	70		
11	¿Sabías que...?	Expositivo	4	4	2	1	1	8		
12	¿Cuánto gana un futbolista?	Expositivo	6	4	2	1	1	10		
13	Los mineros de Cornwall	Expositivo	25	20	6	11	3	45		
14	Querida tía Mary	Narrativo	31	25	15	5	5	56		
15	Los libaneses en México	Expositivo	16	13	8	4	1	29		
16	El exilio español	Expositivo	15	11	5	5	1	26		
17	La migración japonesa, de Tokyo Tanaka Nishiwaki	Expositivo	30	31	16	15		81		
18	Xochimilco	Expositivo	25	31	18	11	2	56		
19	Sin título 2	Expositivo	14	11	7	3	1	25		
20	La Ciudad de México	Expositivo	19	25	13	6	6	44		

Ilustración 4 Anexo 1