

© Copyright by

Anel Garza

August, 2013

EL REGISTRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
HISPANOHABLANTES DE HERENCIA

A Dissertation

Presented to

The Faculty of the Department

Of Hispanic Studies

University of Houston

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy

By

Anel Garza

August, 2013

EL REGISTRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
HISPANOHABLANTES DE HERENCIA

Anel Garza

APPROVED:

Marta A. Fairclough, Ph.D.
Committee Chair

Manuel J. Gutiérrez, Ph.D.

Gabriela Baeza Ventura, Ph.D.

N. Ariana Mrak, Ph.D.
Department of Foreign
Languages and Literatures

John W. Roberts, Ph.D.
Dean, College of Liberal Arts and Social Sciences

EL REGISTRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
HISPANOHABLANTES DE HERENCIA

An Abstract of a Dissertation

Presented to

The Faculty of the Department

Of Hispanic Studies

University of Houston

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy

By

Anel Garza

August, 2013

Abstract

Esta investigación estudia el registro académico en español de estudiantes de herencia hispana (EHH) en la Universidad de Houston. Más específicamente se analizan textos de tipo expositivo en forma de un ensayo redactado en clase y presentaciones orales realizadas en clase por estudiantes de herencia hispana clasificados en tres niveles distintos de acuerdo al número de cursos de español acumulados. Como punto de comparación se incluyen datos de un cuarto grupo conformado por estudiantes en el programa graduado de español.

Partiendo de la perspectiva de la gramática sistémico funcional, se analizan los siguientes elementos en los textos: estrategias de combinación de cláusulas, densidad léxica, complejidad gramatical, nominalización y otras metáforas gramaticales, tipo de vocabulario y frecuencia de palabras. Las diferencias entre escritura y oralidad mencionadas por Halliday (1989) en relación a tipos de cláusulas, densidad léxica y complejidad gramatical se hacen evidentes en los textos escritos y orales de cada grupo de estudiantes. En base a los resultados obtenidos se concluye que con la exposición al español en el contexto educativo los EHH muestran un desarrollo hacia un registro académico tanto en la escritura como en la oralidad. El proceso no es lineal ni simple, pues los elementos analizados no se desarrollan ni avanzan con la misma rapidez y cada individuo presenta diferencias.

Agradecimientos

En primer lugar le doy gracias a Dios por darme la oportunidad de ver este proyecto realizado.

Asimismo agradezco el apoyo incondicional de mis padres, Lucila O. Espinosa y Omar Garza, y de mis hermanos, Carlos, Héctor y Alida.

También quiero agradecer a todos los miembros de mi comité; Dra. Marta Fairclough, Dr. Manuel J. Gutiérrez, Dra. N. Ariana Mrak y Dra. Gabriela Baeza Ventura; por su participación en la lectura de esta disertación y por sus valiosos comentarios. Agradezco muy especialmente a la Dra. Marta Fairclough, directora de esta disertación, por su asesoría académica, su apoyo y su constante disponibilidad en todas las etapas de esta investigación.

Igualmente deseo expresar mi gratitud a los profesores y colegas que me asistieron en la recolección de datos, permitiéndome entrar en sus clases para administrar los instrumentos y video-grabar las presentaciones de sus alumnos, o en algunos casos haciéndolo por mí. En particular, extendiendo mi agradecimiento a las doctoras Marta Fairclough, Alejandra González-Pérez, C. Elizabeth Goodin-Mayeda, al Dr. Guillermo de los Reyes y a mis compañeras Amira Plascencia, Natalia Rosales-Yeomans y Sofía Gellon.

Finalmente, no puedo dejar de mencionar mi agradecimiento a todos y cada uno de los estudiantes que participaron en este proyecto. Sin su colaboración este trabajo no habría sido posible.

Índice General

1. Introducción.....	1
1.1 Los hispanos en los Estados Unidos: Aspectos sociales, lingüísticos y educativos.....	1
1.2 Objetivo del estudio.....	2
1.3 Esquema del estudio.....	3
2. El contexto social.....	5
2.1 La población hispana en los Estados Unidos.....	5
2.2 Distribución geográfica.....	9
2.3 Hispanos en Texas, en el condado de Harris y en Houston.....	16
2.4 Hispanos en la Universidad de Houston.....	22
2.5 La situación de contacto y la alfabetización académica en lenguas de herencia en los Estados Unidos.....	22
2.6 Los hablantes de herencia.....	24
3. Marco teórico y estudios previos.....	30
3.1 Introducción.....	30
3.2 La noción de ‘registro’.....	30
3.3 Continuo de registros.....	33
3.4 El discurso escrito versus el discurso oral.....	36
3.5 Estudios previos de registro.....	40
3.6 Estudios de vocabulario.....	49
3.7 Hipótesis y preguntas del estudio.....	52
4. Variables lingüísticas.....	54
4.1 Introducción.....	54
4.2 Las cláusulas.....	54

4.2.1 La noción de ‘complejo de cláusulas’.....	54
4.2.2 Tipos de relaciones entre cláusulas.....	55
4.2.3 El sistema de interdependencia.....	57
4.2.4 El sistema lógico-semántico.....	59
4.2.5 Combinaciones entre los dos sistemas.....	62
4.2.6 Tres tipos de expansión: Elaboración, extensión y realce.....	64
4.2.6.1 Elaboración.....	64
4.2.6.1.1 Elaboración y parataxis.....	64
4.2.6.1.2 Elaboración e hipotaxis.....	67
4.2.6.2 Extensión.....	68
4.2.6.2.1 Extensión y parataxis.....	69
4.2.6.2.2 Extensión e hipotaxis.....	71
4.2.6.3 Realce.....	73
4.2.6.3.1 Realce y parataxis.....	74
4.2.6.3.2 Realce e hipotaxis.....	77
4.2.6.4 Cláusulas no finitas.....	79
4.2.7 Expansiones incrustadas.....	80
4.2.7.1 Elaboración e incrustación.....	82
4.2.7.2 Extensión e incrustación.....	82
4.2.7.3 Realce e incrustación.....	83
4.2.7.4 Actos.....	83
4.2.8 La proyección.....	86
4.2.8.1 Citas (‘discurso directo’): Proceso verbal, parataxis.....	88
4.2.8.2 Informes (‘discurso indirecto’): Proceso mental, hipotaxis.....	90
4.2.8.3 Citas de pensamiento, informes de discurso.....	91

4.2.8.4 Locuciones e ideas incrustadas.....	92
4.2.8.5 Hechos.....	95
4.3 Densidad léxica.....	103
4.4 Complejidad/Intricamiento gramatical.....	106
4.5 Nominalización y otras metáforas gramaticales.....	107
4.6 Tipo de vocabulario y frecuencia de palabras.....	111
5. Metodología.....	112
5.1 Introducción.....	112
5.2 Participantes.....	112
5.3 Instrumentos.....	118
5.3.1 Ensayo escrito.....	118
5.3.2 Cuestionario sobre datos del alumno.....	119
5.3.3 Presentaciones orales.....	119
5.4 Proceso de recolección de datos.....	124
5.5 Procedimiento.....	127
5.5.1 Tipos de cláusulas.....	131
5.5.2 Densidad léxica.....	133
5.5.3 Complejidad gramatical.....	135
5.5.4 Nominalización y metáfora gramatical.....	135
5.5.5 Tipo de vocabulario.....	136
5.5.5.1 Vocabulario técnico.....	136
5.5.5.2 Vocabulario formal.....	138
5.5.5.3 Vocabulario coloquial.....	139
5.5.5.4 Transferencia léxica.....	139
5.5.5.5 Formas agramaticales y/o estigmatizadas.....	140
5.5.6 Frecuencia de palabras.....	141

5.6 Resumen de las medidas.....	141
6. Resultados y análisis.....	143
6.1 Introducción.....	143
6.2 Tipos de cláusulas.....	143
6.2.1 Cifras preliminares: Datos escritos.....	143
6.2.2 Resultados: Datos escritos.....	145
6.2.2.1 Cláusulas principales en oraciones simples.....	147
6.2.2.2 Cláusulas principales en oraciones complejas.....	148
6.2.2.3 Cláusulas principales: Total.....	150
6.2.2.4 Cláusulas hipotácticas.....	156
6.2.2.5 Cláusulas paratácticas.....	159
6.2.2.6 Cláusulas hipotácticas y paratácticas: Total.....	161
6.2.2.7 Cláusulas incrustadas.....	162
6.2.3 Cifras preliminares: Datos orales.....	165
6.2.4 Resultados: Datos orales.....	166
6.2.4.1 Cláusulas principales en oraciones simples.....	168
6.2.4.2 Cláusulas principales en oraciones complejas.....	175
6.2.4.3 Cláusulas principales: Total.....	177
6.2.4.4 Cláusulas hipotácticas.....	180
6.2.4.5 Cláusulas paratácticas.....	183
6.2.4.6 Cláusulas hipotácticas y paratácticas: Total.....	186
6.2.4.7 Cláusulas incrustadas.....	186
6.2.5 Porcentajes totales: Cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas en las muestras escritas y orales.....	188
6.3 Densidad léxica y complejidad gramatical.....	190
6.3.1 Densidad léxica: Datos escritos.....	191

6.3.2 Complejidad gramatical: Datos escritos.....	191
6.3.3 Densidad léxica: Datos orales.....	194
6.3.4 Complejidad gramatical: Datos orales.....	194
6.4 Metáforas gramaticales.....	197
6.4.1 Metáforas gramaticales ideacionales: Datos escritos.....	198
6.4.1.1 Nominalización de verbos.....	198
6.4.1.2 Nominalización de adjetivos.....	199
6.4.1.3 Verbo con función de adjetivo.....	201
6.4.2 Metáfora gramatical lógica: Datos escritos.....	203
6.4.3 Metáforas gramaticales ideacionales: Datos orales.....	204
6.4.3.1 Nominalización de verbos.....	204
6.4.3.2 Nominalización de adjetivos.....	206
6.4.3.3 Verbo con función de adjetivo.....	207
6.4.4 Metáfora gramatical lógica: Datos orales.....	209
6.5 Tipo de vocabulario.....	210
6.5.1 Datos escritos.....	210
6.5.1.1 Vocabulario formal.....	216
6.5.1.2 Vocabulario técnico.....	217
6.5.1.3 Vocabulario coloquial.....	218
6.5.1.4 Transferencias léxicas.....	218
6.5.1.5 Formas agramaticales y/o estigmatizadas.....	219
6.5.2 Datos orales.....	220
6.5.2.1 Vocabulario formal.....	226
6.5.2.2 Vocabulario técnico.....	227
6.5.2.3 Vocabulario coloquial.....	228
6.5.2.4 Transferencias léxicas.....	229

6.5.2.5 Formas agramaticales y/o estigmatizadas.....	230
6.6 Frecuencia de palabras.....	232
6.6.1 Datos escritos.....	232
6.6.2 Datos orales.....	240
7. Conclusiones.....	250
7.1 Introducción.....	250
7.2 Resumen de los resultados.....	250
7.2.1 Tipos de cláusulas.....	250
7.2.2 Densidad léxica y complejidad gramatical.....	260
7.2.3 Nominalización y metáfora gramatical.....	262
7.2.4 Vocabulario.....	263
7.3 Implicaciones pedagógicas.....	266
7.4 Limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.....	267
7.5 Comentarios finales.....	267
Apéndices.....	269
Referencias.....	279

Lista de Tablas

Tabla 1.	Población hispana en los Estados Unidos de 1980 a 2010.....	5
Tabla 2.	Población de origen hispano o latino por tipo: 2000 y 2010.....	7
Tabla 3.	Población hispana en las cuatro regiones de EEUU: 2000 y 2010.....	10
Tabla 4.	Población hispana en los Estados Unidos y en Texas: 2000 y 2010.....	17
Tabla 5.	Población total e hispana por grupo en Texas, el condado de Harris y Houston.....	19
Tabla 6.	Uso del idioma en el hogar en la población mayor de 5 años en Texas, el condado de Harris y Houston.....	21
Tabla 7.	Características de estudiantes en cursos para hispanohablantes de herencia.....	26
Tabla 8.	Las tres metafunciones de la LSF.....	31
Tabla 9.	Clasificación hipotética de registros según el tipo de texto.....	34
Tabla 10.	Diferenciación funcional entre inglés y español para varios tipos de texto en comunidades bilingües.....	36
Tabla 11.	Comparación de la modalidad escrita y oral.....	37
Tabla 12.	Algunos elementos léxico-gramaticales y semántico- discursivos del continuo oralidad-escritura en la lingüística sistémico funcional.....	39
Tabla 13.	Marco funcional para describir el complejo de cláusulas.....	56
Tabla 14.	Tipos básicos de complejos de cláusulas.....	64
Tabla 15.	Categorías de extensión.....	69
Tabla 16.	Categorías de realce.....	74
Tabla 17.	Entornos de tipo proceso de las cláusulas de ‘actos’.....	85
Tabla 18.	Cuatro clases de proyección.....	87
Tabla 19.	Proyección de proposiciones y propuestas.....	88
Tabla 20.	Verbos en cláusulas ‘verbales’ usadas para citar.....	89

Tabla 21.	Verbos en cláusulas ‘mentales’ que informan.....	90
Tabla 22.	Sustantivos de proyección y sustantivos de hechos.....	94
Tabla 23.	<i>Es</i> Atributo: adjetivo/sustantivo <i>que</i>	98
Tabla 24.	Proyección hipotáctica vs. cláusulas de hecho en los distintos tipos de procesos.....	101
Tabla 25.	Cambios de categoría gramatical (tipo semántico).....	110
Tabla 26.	Número de participantes por grupo.....	114
Tabla 27.	Distribución de participantes por país de origen.....	115
Tabla 28.	Estudios de español previos a UH en los Grupos 1-3.....	117
Tabla 29.	Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 1.....	121
Tabla 30.	Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 2.....	122
Tabla 31.	Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 3.....	123
Tabla 32.	Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 4.....	124
Tabla 33.	Número de palabras por grupo en la versión original del ensayo.....	126
Tabla 34.	Número de palabras por grupo en el ensayo y en la presentación.....	130
Tabla 35.	Cláusulas principales en los textos escritos, N = 603.....	144
Tabla 36.	Cláusulas hipotéticas, paratéticas e incrustadas en los textos escritos, N = 881.....	145
Tabla 37.	Tipos de cláusulas: Distribución, número y porcentaje por grupo en la escritura.....	146
Tabla 38.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 1: Datos escritos.....	151
Tabla 39.	Media desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 2: Datos escritos.....	152
Tabla 40.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 3: Datos escritos.....	153

Tabla 41.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 4: Datos escritos.....	154
Tabla 42.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 1: Datos escritos.....	155
Tabla 43.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 2: Datos escritos.....	155
Tabla 44.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 3: Datos escritos.....	156
Tabla 45.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 4: Datos escritos.....	156
Tabla 46.	Cláusulas principales en las presentaciones orales, N = 493.....	165
Tabla 47.	Cláusulas hipotácticas, paratácticas e incrustadas en las presentaciones orales, N = 1,164.....	166
Tabla 48.	Tipos de cláusulas: Distribución, número y porcentaje por grupo en las presentaciones.....	167
Tabla 49.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 1: Datos orales.....	171
Tabla 50.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 2: Datos orales.....	172
Tabla 51.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 3: Datos orales.....	173
Tabla 52.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 4: Datos orales.....	174
Tabla 53.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 1: Datos orales.....	178
Tabla 54.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales,	

	hipotáticas + paratáticas e incrustadas – Grupo 2: Datos orales.....	179
Tabla 55.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotáticas + paratáticas e incrustadas – Grupo 3: Datos orales.....	179
Tabla 56.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotáticas + paratáticas e incrustadas – Grupo 4: Datos orales.....	180
Tabla 57.	Medidas de densidad léxica en cada grupo: Datos escritos.....	191
Tabla 58.	Medidas de complejidad gramatical en cada grupo: Datos escritos.....	192
Tabla 59.	Medidas de densidad léxica en cada grupo: Datos orales.....	194
Tabla 60.	Medidas de complejidad gramatical en cada grupo: Datos orales.....	195
Tabla 61.	Nominalización de verbos: Datos escritos.....	198
Tabla 62.	Nominalización de adjetivos: Datos escritos.....	200
Tabla 63.	Verbo → Adjetivo: Datos escritos.....	201
Tabla 64.	Metáfora gramatical lógica: Datos escritos.....	203
Tabla 65.	Nominalización de verbos: Datos orales.....	205
Tabla 66.	Nominalización de adjetivos: Datos orales.....	206
Tabla 67.	Verbo → Adjetivo: Datos orales.....	208
Tabla 68.	Metáfora gramatical lógica: Datos orales.....	209
Tabla 69.	Tipo de vocabulario en cada grupo: Cantidad y porcentaje en la escritura.....	211
Tabla 70.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 1: Datos escritos.....	212
Tabla 71.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 2: Datos escritos.....	213
Tabla 72.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para	

	cada tipo de vocabulario – Grupo 3: Datos escritos.....	214
Tabla 73.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 4: Datos escritos.....	215
Tabla 74.	Tipo de vocabulario en cada grupo: Cantidad y porcentaje en las presentaciones.....	221
Tabla 75.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 1: Datos orales.....	222
Tabla 76.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 2: Datos orales.....	223
Tabla 77.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 3: Datos orales.....	224
Tabla 78.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 4: Datos orales.....	225
Tabla 79.	Uso de palabras en cada grupo según el nivel de frecuencia: Cantidad y porcentaje en la escritura.....	233
Tabla 80.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 1: Datos escritos.....	234
Tabla 81.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 2: Datos escritos.....	235
Tabla 82.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 3: Datos escritos.....	236
Tabla 83.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 4: Datos escritos.....	237
Tabla 84.	Uso de palabras en cada grupo según el nivel de frecuencia: Cantidad y porcentaje en las presentaciones.....	241
Tabla 85.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 1: Datos orales.....	242
Tabla 86.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 2: Datos orales.....	243
Tabla 87.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 3: Datos orales.....	244
Tabla 88.	Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 4: Datos orales.....	245

Lista de Figuras

Figura 1.	Distribución porcentual de la población hispana por tipo de origen: 2010.....	8
Figura 2.	Distribución porcentual de la población hispana por estado: 2010.....	11
Figura 3.	Grupo más grande de origen hispano específico por estado: 2010.....	13
Figura 4.	Población hispana o latina como porcentaje de la población total por condado: 2010.....	15
Figura 5.	Componentes de la competencia lingüística.....	28
Figura 6.	Componentes principales del registro según Biber.....	40
Figura 7.	El fenómeno de ‘nesting’.....	59
Figura 8.	Complejos de cláusulas de tipo ‘expansión’.....	61
Figura 9.	Complejos de cláusulas de tipo ‘proyección’.....	62

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, Lucila Olinda Espinosa y Omar Garza,
y a mis hermanos, Carlos, Héctor y Alida.
Sin ustedes no habría logrado llegar hasta aquí.

Capítulo 1

Introducción

1.1 Los hispanos en los Estados Unidos: Aspectos sociales, lingüísticos y educativos

De acuerdo a los datos del Censo del 2010, la población hispana o latina de los Estados Unidos alcanzó los 50.5 millones de habitantes, conformando un 16 por ciento de la población total del país y constituyendo el grupo minoritario más numeroso. Jenkins (2012) afirma que de esos 50.5 millones de hispanos, 35.4 millones hablan español en casa. Esa cifra coloca a los Estados Unidos en quinto lugar entre otros países de habla hispana, pues tiene más hablantes de español que Venezuela, Perú, Chile, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Uruguay y cualquier país de las Antillas o de Centroamérica, y tiene más puertorriqueños (4.6 millones) que Puerto Rico (3.7 millones). La constante inmigración desde países hispanohablantes y las altas tasas de natalidad de los hispanos son las dos principales razones del aumento demográfico de los latinos en los Estados Unidos.

A pesar del incremento de la población hispana en el país y del aparente mantenimiento de la lengua española a nivel sociedad, la realidad es que a nivel individual el conocimiento del español va decreciendo debido al contacto con el inglés. La ideología monolingüe que predomina en los Estados Unidos ha resultado en políticas oficiales y no oficiales de indiferencia hacia cualquier lengua que no sea el inglés. Por lo tanto, son limitadas las oportunidades educativas que apoyan la preservación y el desarrollo de otras lenguas (Colombi & Harrington, 2012). En los casos en los cuales hay acceso a la educación bilingüe, ésta es a nivel primario y es de transición; es decir, para asistir en la transición del estudiante de su lengua materna al inglés solamente. Algunos estudios han demostrado que el desplazamiento lingüístico hacia el inglés se

da de manera rápida en todos los niveles educativos (desde primaria hasta secundaria) y que al alcanzar el nivel de preparatoria o universidad, los estudiantes han perdido parte de la competencia oral en su primera lengua y sus niveles de alfabetización en la misma son más bajos que en inglés (Hakuta & D'Andrea, 1992; Pease-Álvarez & Winsler, 1994; Wong-Fillmore, 1983; Garcia & Díaz, 1992). Claro que el nivel y el tipo de bilingüismo varía entre los estudiantes debido a una variedad de factores, entre los cuales destacan el uso de la lengua de herencia en el hogar, en la comunidad y en contextos académicos, y en el caso de inmigrantes, la edad de llegada al país y el nivel de escolarización en la primera lengua (Silva-Corvalán, 1994; Zentella, 1997). Sin embargo, se ha demostrado que hay pérdida del español, inclusive dentro de la primera o segunda generación de inmigrantes (Fishman, 1991; Hernández-Chávez, 1993; Veltman, 2000). Otros estudios (por ejemplo Silva-Corvalán, 1986, 1994; Gutiérrez, 1994, 1996) también han demostrado que las generaciones que nacen y crecen en los Estados Unidos adquieren una variedad simplificada del español y que tanto en la escritura como en la oralidad su español muestra influencia del inglés. Al llegar al nivel universitario, muchos de los estudiantes de herencia hispana (EHH) buscan reforzar o mejorar su conocimiento del español y desean ampliar su uso de la lengua a contextos públicos y académicos. Por un lado, ya poseen los registros orales propios de los contextos familiares a los que han estado expuestos en el hogar pero puesto que su escolarización ha sido mayormente en inglés, no han tenido suficientes oportunidades de desarrollar los registros académicos en español (Blake & Colombi, 2012).

1.2 Objetivo del estudio

El desarrollo del registro académico es una de las metas de los cursos de español para estudiantes de herencia hispana y el presente estudio pretende hacer una contribución al campo en este respecto. La investigación estudia el registro académico

escrito y oral de estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en la Universidad de Houston. Más específicamente se analizan un ensayo redactado en clase y presentaciones orales de estudiantes en tres niveles distintos, incluyendo también datos de un grupo de estudiantes graduados como punto de comparación. Los textos se analizan desde la perspectiva de la gramática sistémica funcional, incluyendo el estudio de los siguientes elementos: estrategias de combinación de cláusulas, análisis de densidad léxica y complejidad gramatical, nominalización y otras metáforas gramaticales, y léxico. El estudio de vocabulario incluye la clasificación del mismo en las siguientes categorías: formal, técnico, coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas. Por último, también se realiza un estudio de frecuencia de palabras con el propósito de comparar el vocabulario utilizado en los distintos grupos en relación con la frecuencia de cada ítem.

1.3 Esquema del estudio

El estudio se organiza de la siguiente manera: en el Capítulo 2 se describe el contexto social de los hispanos en los Estados Unidos. Se presentan datos demográficos sobre la población latina en el país, en el estado de Texas y en la ciudad de Houston. Enseguida se presenta un panorama completo de la situación del español como lengua de herencia en los Estados Unidos, incluyendo los retos y problemas más importantes relacionados con la población de estudiantes de herencia hispana.

En el Capítulo 3 se establece el marco teórico de la investigación. Se define la noción de 'registro', el continuo de registros y se presentan diferencias entre el discurso escrito y el oral. Posteriormente se resumen los estudios previos pertinentes en relación al registro académico y al vocabulario. Al final del capítulo se listan las hipótesis y preguntas relacionadas con el estudio.

Las variables de la investigación son el tema del Capítulo 4. Se incluye una descripción bastante detallada del sistema de cláusulas en la lingüística sistémica funcional, incluyendo las tipologías que resultan de la combinación entre el sistema de interdependencia y el sistema lógico-semántico. Luego se presenta el resto de las variables: densidad léxica, complejidad gramatical, nominalización y otras metáforas gramaticales, tipo de vocabulario y frecuencia de palabras.

En el Capítulo 5 se explica la metodología del estudio. Se presenta una descripción de los participantes, los instrumentos empleados, el proceso de recolección de datos y los procedimientos seguidos en la clasificación y cuantificación de datos para cada una de las variables bajo investigación.

El Capítulo 6 presenta los resultados y análisis del estudio en los datos escritos y orales de cada una de las variables: cláusulas, densidad léxica, complejidad gramatical, nominalización y otras metáforas gramaticales, tipo y frecuencia de vocabulario. También se incluyen ejemplos de cada uno de los fenómenos analizados.

En el Capítulo 7, la conclusión, se resumen los resultados en base a las hipótesis y preguntas del estudio. Se presentan algunas implicaciones pedagógicas, así como también algunas limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo 2

El contexto social

2.1 La población hispana en los Estados Unidos

La población hispana o latina en los Estados Unidos ha crecido de manera considerable en las últimas décadas. Según los datos del Censo del 2010, la población total de los Estados Unidos asciende a 308.7 millones de personas. De esos 308.7 millones, 50.5 millones son hispanos. Esta cifra representa un 16% de la población total del país (Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012). En comparación con el Censo del año 2000, se registró un aumento del 43% en el número de hispanos, pues en ese año este grupo contaba con 35.3 millones de habitantes, representando un 13% de la población total. En 1990, los hispanos conformaban el 9% de la población total, con una cifra de 22.4 millones de habitantes, y en el año 1980 representaban el 6.4% de la población, con 14.6 millones de habitantes. La Tabla 1 muestra el aumento de los hispanos en Estados Unidos desde 1980.

Tabla 1. Población hispana en los Estados Unidos de 1980 a 2010

Año	Población total	Población hispana	Porcentaje de aumento
1980	226,500,000	14,600,000	6.4 %
1990	248,709,803	22,354,059	9 %
2000	281,421,906	37,400,000	13.3 %
2010	308,745,000	50,500,000	16.3 %

(Fuente: Adaptado de Blake & Colombi, 2012)

De acuerdo a Ennis, Ríos-Vargas & Albert (2012), entre el 2000 y el 2010 el aumento del 43% en los hispanos fue cuatro veces mayor al crecimiento de la población

total, que fue de un 10%. Esto significa que la mayor parte del incremento poblacional en los Estados Unidos se debió al aumento de personas que reportaron origen hispano o latino. El crecimiento poblacional entre el 2000 y el 2010 varió según el grupo hispano. El grupo de origen mexicano tuvo un incremento del 54.1%, experimentando el cambio numérico más grande (11.2 millones) al aumentar de 20.6 millones en el 2000 a 31.8 millones en el 2010. Los mexicanos representaron tres cuartas partes del incremento de 15.2 millones de hispanos entre el 2000 y el 2010. El grupo puertorriqueño aumentó en un 35.7%, de 3.4 millones a 4.6 millones. La población cubana aumentó en un 43.8%, lo cual representa un crecimiento de 1.2 millones en el año 2000 a 1.8 millones en el 2010. Aproximadamente 12.3 millones de hispanos se identificaron como 'de otro origen hispano' en el 2010. De estos, 1.4 millones eran de origen dominicano, aproximadamente 4 millones eran de origen centroamericano (excluyendo al grupo mexicano), alrededor de 2.8 millones eran sudamericanos, 635,000 eran de origen español y cerca de 3.5 millones se identificaron como 'otros hispanos o latinos'. La Tabla 2 presenta la población de origen hispano o latino según el origen en el 2000 y en el 2010.

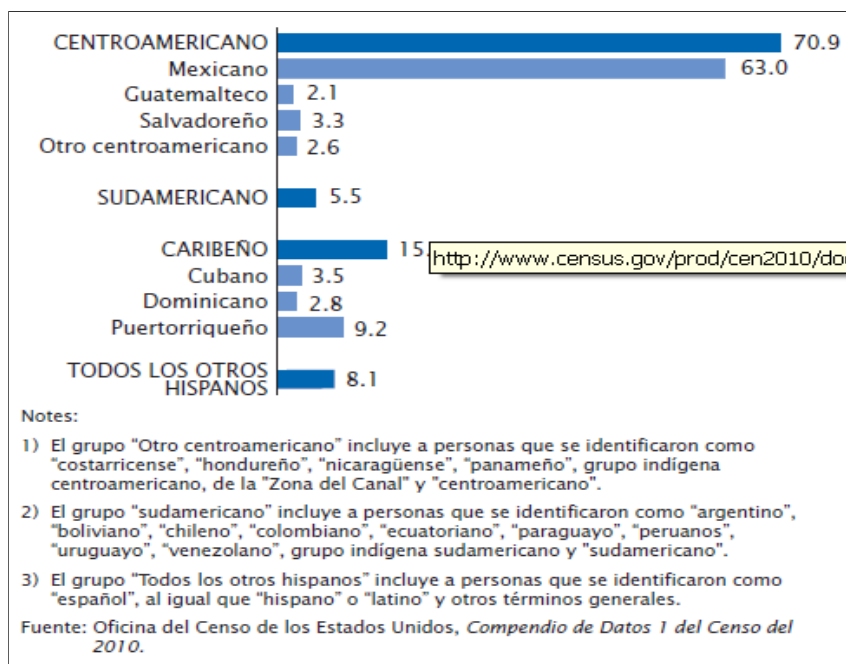
Tabla 2. Población de origen hispano o latino por tipo: 2000 y 2010

Origen y tipo	2000		2010		Cambio del 2000 al 2010	
	Número	% del total	Número	% del total	Número	%
Origen hispano o latino						
Total	281,421,906	100.0	308,745,538	100.0	27,323,632	9.7
De origen hispano/latino	35,305,818	12.5	50,477,594	16.3	15,171,776	43.0
No hispano/latino	246,116,088	87.5	258,267,944	83.7	12,151,856	4.9
Hispanos o latinos por tipo						
Total	35,305,818	100.0	50,477,594	100.0	15,171,776	43.0
Mexicano	20,640,711	58.5	31,798,258	63.0	11,157,547	54.1
Puertorriqueño	3,406,178	9.6	4,623,716	9.2	1,217,538	35.7
Cubano	1,241,685	3.5	1,785,547	3.5	543,862	43.8
Hispano o latino de otro tipo	10,017,244	28.4	12,270,073	24.3	2,252,829	22.5
Dominicano (Rep.Dominicana)	764,945	2.2	1,414,703	2.8	649,758	84.9
Centroamericano (no mexicano)	1,686,937	4.8	3,998,280	7.9	2,311,343	137.0
Costarricense	68,588	0.2	126,418	0.3	57,830	84.3
Guatemalteco	372,487	1.1	1,044,209	2.1	671,722	180.3
Hondureño	217,569	0.6	633,401	1.3	415,832	191.1
Nicaragüense	177,684	0.5	348,202	0.7	170,518	96.0
Panameño	91,723	0.3	165,456	0.3	73,733	80.4
Salvadoreño	655,165	1.9	1,648,968	3.3	993,803	151.7
Otro centroamericano	103,721	0.3	31,626	0.1	-72,095	-69.5
Sudamericano	1,353,562	3.8	2,769,434	5.5	1,415,872	104.6
Argentino	100,864	0.3	224,952	0.4	124,088	123.0
Boliviano	42,068	0.1	99,210	0.2	57,142	135.8
Chileno	68,849	0.2	126,810	0.3	57,961	84.2
Colombiano	470,684	1.3	908,734	1.8	438,050	93.1
Ecuatoriano	260,559	0.7	564,631	1.1	304,072	116.7
Paraguayo	8,769	--	20,023	--	11,254	128.3
Peruano	233,926	0.7	531,358	1.1	297,432	127.1
Uruguayo	18,804	0.1	56,884	0.1	38,080	202.5
Venezolano	91,507	0.3	215,023	0.4	123,516	135.0
Otro sudamericano	57,532	0.2	21,809	--	-35,723	-62.1
Español	100,135	0.3	635,253	1.3	535,118	534.4
Todos los otros hispanos o latinos	6,111,665	17.3	3,452,403	6.8	-2,659,262	-43.5

(Fuente: Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012).

Como se puede ver en la Figura 1, las personas de origen mexicano representan el 63% de los hispanos en los Estados Unidos en el 2010. El segundo grupo más grande es el puertorriqueño, que conforma un 9.2% de la población hispana, y éste es seguido por el grupo de origen cubano, con un 3.5% de los latinos en el país. Estos tres grupos conforman alrededor de tres cuartas partes de la población hispana en los Estados Unidos. A estos les siguen los salvadoreños (3.3% de la población hispana), los dominicanos (2.8%) y los guatemaltecos (2.1%). El resto de los grupos centroamericanos (hondureños, nicaragüenses, costarricenses y panameños) constituyen un 2.6% de los hispanos en el país. Las personas de origen sudamericano componen el 5.5% de los latinos en la nación, y todos los otros grupos hispanos conforman el 8.1%. Esta última categoría incluye el 1.3% de españoles en Estados Unidos.

Figura 1. Distribución porcentual de la población hispana por tipo de origen: 2010



(Fuente: Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012)

2.2 Distribución geográfica

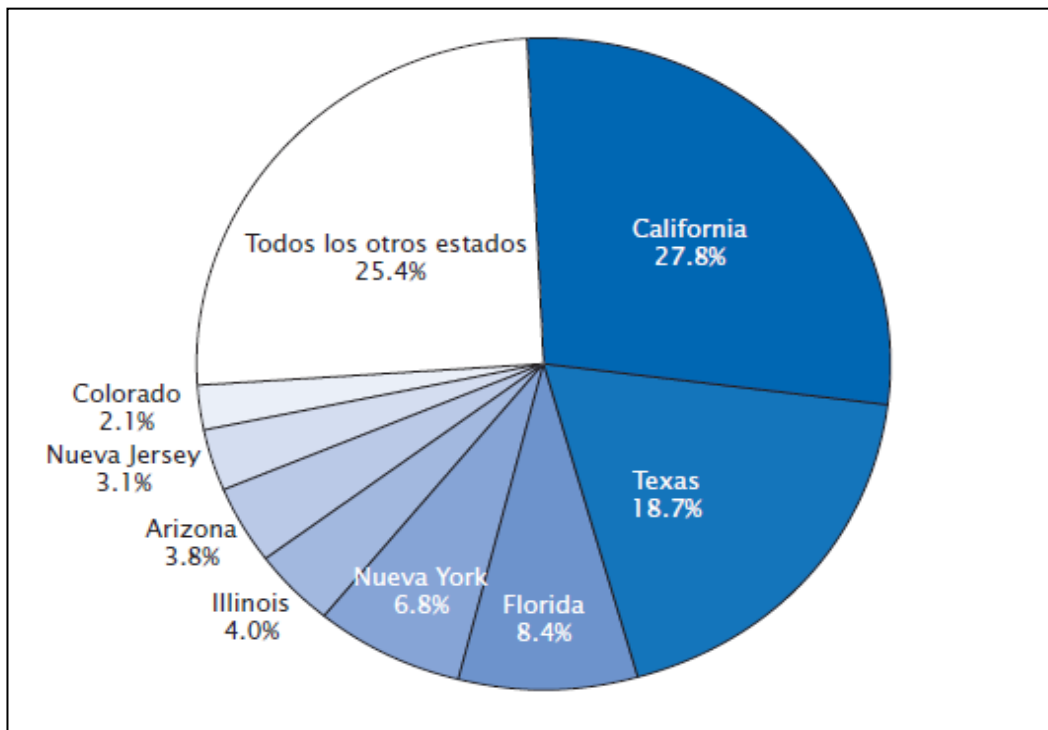
En cuanto a la distribución geográfica del 2010, el 41% de los hispanos vivía en la región oeste del país y el 36% en el sur. En el noreste y en el medio oeste los porcentajes de hispanos fueron de 14% y 9%, respectivamente.

En la región oeste el 29% de la población total era de origen hispano, mientras que en el sur este porcentaje fue de 16%. La proporción de hispanos en relación a la población total del noreste y del medio oeste fue de 13% y 7%, respectivamente.

Sin embargo, las cuatro regiones vieron un aumento en la población hispana entre el 2000 y el 2010. La Tabla 3 muestra la distribución de la población hispana en las cuatro regiones del país, así como también el cambio poblacional hispano entre el 2000 y el 2010 en cada región.

Aunque la población hispana se incrementó en los 50 estados y el Distrito de Columbia entre el 2000 y el 2010, aproximadamente el 55% de los hispanos en Estados Unidos vivía en solo tres estados en el 2010: California, Texas y Florida. Alrededor del 75% ó 37.6 millones de hispanos vivía en los ocho estados con poblaciones hispanas de un millón o más: California, Texas, Florida, Nueva York, Illinois, Arizona, Nueva Jersey y Colorado. El 28% de los hispanos (14 millones) vivía en el estado de California. El 19% (9.5 millones) de la población hispana residía en Texas, y el 8% (4.2 millones) vivía en el estado de Florida. La Figura 2 muestra la distribución porcentual de la población hispana por estado en el 2010.

Figura 2. Distribución porcentual de la población hispana por estado: 2010



(Fuente: Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012).

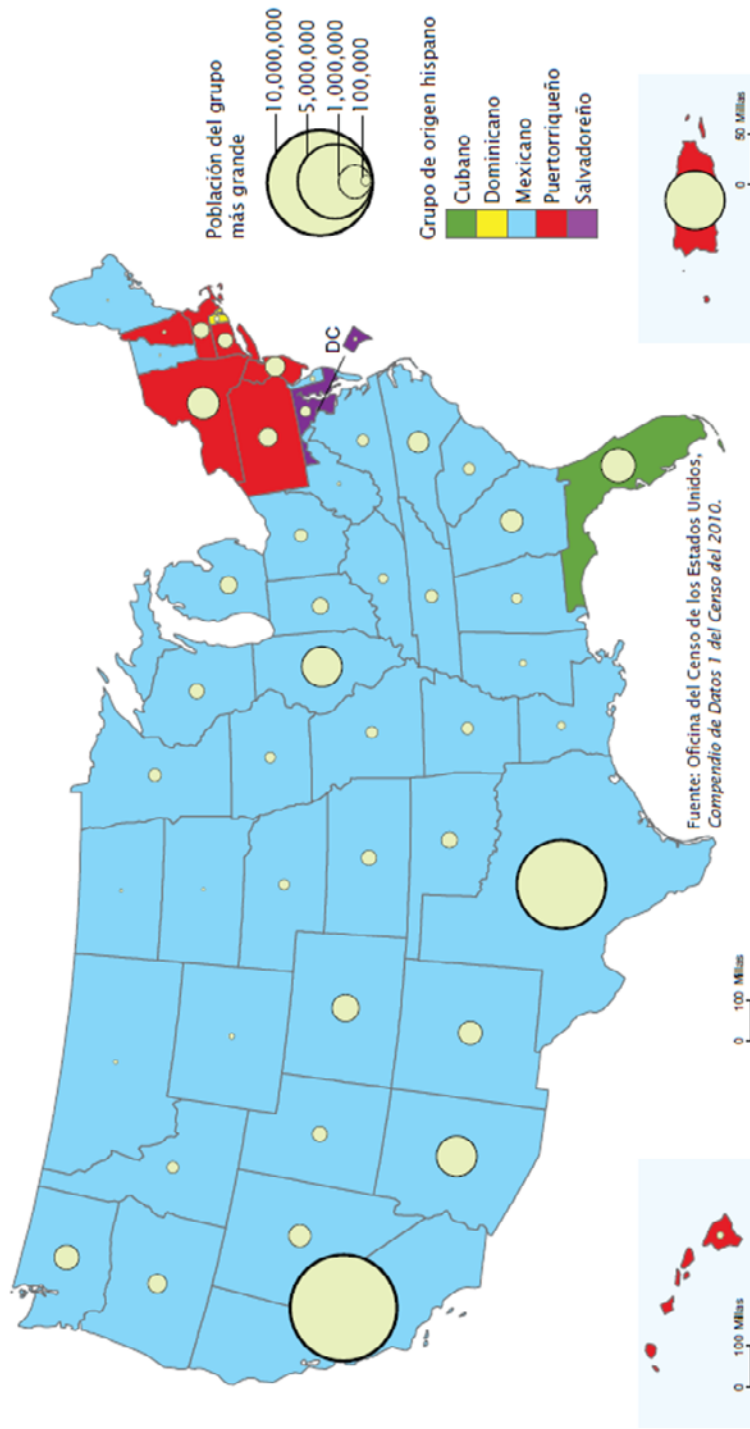
La población de origen mexicano constituyó el grupo hispano mayoritario en 40 de los 50 estados. Más de la mitad de esos estados se encuentran en las regiones del

sur y del oeste del país, dos se encuentran en la región noreste y el resto incluye los 12 estados del medio oeste. Los puertorriqueños fueron la mayoría hispana en seis estados de la región noreste y en Hawaii, un estado del oeste. Los dominicanos conformaron el grupo más grande en Rhode Island, un estado del noreste. Los cubanos fueron la mayoría hispana más grande en Florida y los salvadoreños formaron el grupo hispano más numeroso en Maryland y en el Distrito de Columbia. La Figura 3 muestra la distribución de los grupos hispanos mayoritarios por estado según el país de origen.



Figura 3. Grupo más grande de origen hispano específico por estado: 2010

(Fuente: Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012)

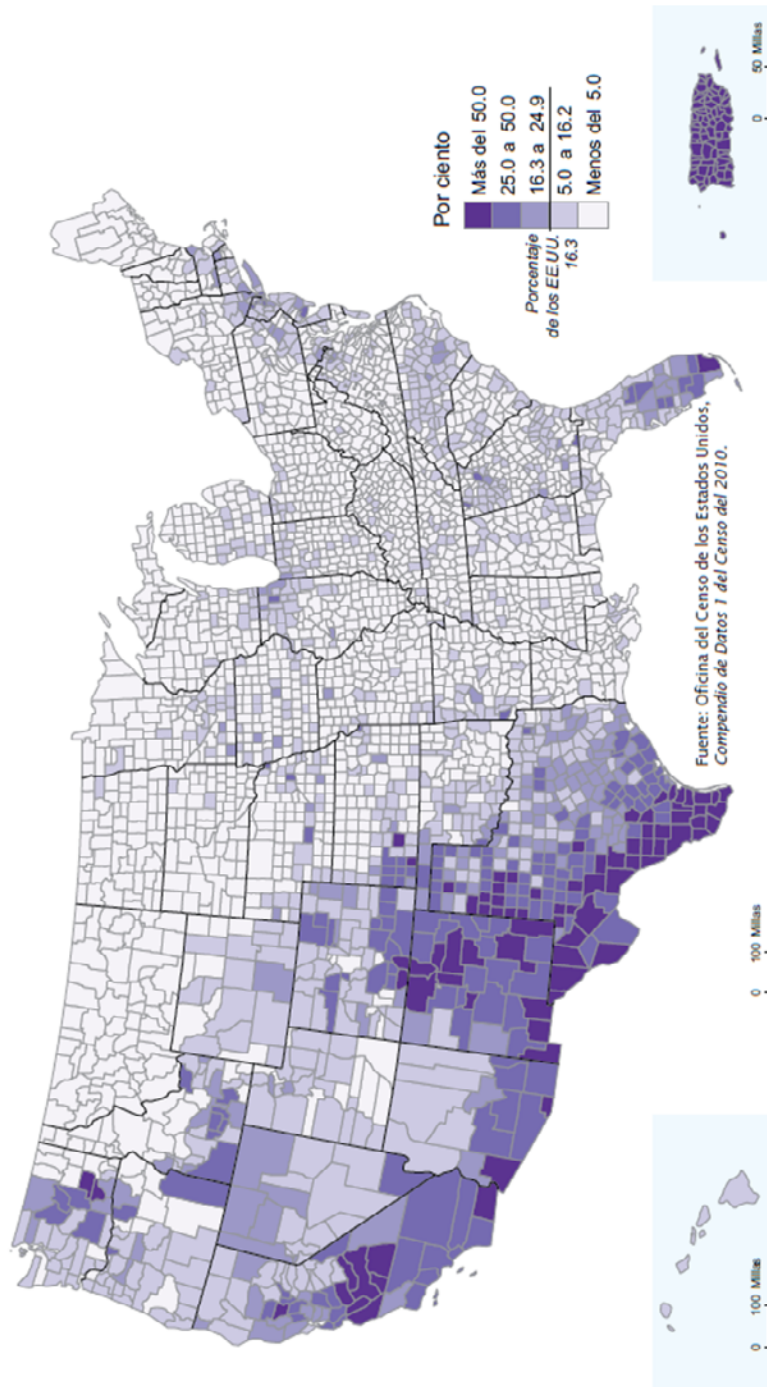


A nivel de condados en los Estados Unidos, los hispanos fueron la mayoría de la población en 82 de los 3,143 condados del país, conformando éstos el 16% del total de la población hispana. En la región sur, los hispanos fueron mayoría en 51 condados de Texas y en Miami-Dade, Florida. En la región oeste, hubo mayoría hispana en 12 condados de Nuevo México, nueve condados en California, y en dos condados de Arizona, Colorado y Washington, respectivamente. En el medio oeste, la mayoría latina se encontró en 2 condados de Kansas, y en la región del noreste, los hispanos fueron mayoría en el condado de Bronx en Nueva York. La Figura 4 muestra la población latina como porcentaje de la población total por condado. Los condados en los cuales los hispanos fueron mayoría se representan por la categoría 'más del 50%' en el mapa.



Figura 4. Población hispana o latina como porcentaje de la población total por condado: 2010

(Fuente: Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012)



2.3 Hispanos en Texas, en el condado de Harris y en Houston

En el estado de Texas, el Censo del 2010 reveló que los hispanos constituían el 37.6% (aproximadamente 9.5 millones) de la población total de unos 25 millones de habitantes. En el año 2000, los hispanos conformaban un 32% (aproximadamente 6.7 millones) de la población total del estado (20.8 millones). El aumento de los hispanos entre el 2000 y el 2010 fue de un 41.8%, como se ve en la Tabla 4. Como punto de referencia también se incluyen datos para los Estados Unidos.

De acuerdo al 'Perfil de la población general y características de vivienda: 2010', el grupo mayoritario hispano en Texas es el mexicano, con 7,951,193 habitantes o 31.6% de la población. Los puertorriqueños conforman el 0.5%, con 130,576 habitantes; los cubanos son el 0.2%, con 46,541 habitantes y 'otros hispanos o latinos' constituyen el 5.3% de la población, con 1.3 millones de personas. Esta categoría está compuesta de gente cuyos orígenes incluyen la República Dominicana, España, Centro y Sud América. También incluye la designación general de 'hispano' o 'latino' (U.S. Census Bureau, 2010). Hasta la fecha no hay un desglose de la categoría 'otros hispanos o latinos' para Texas o Houston, pero según Ennis et al. (2012), las poblaciones salvadoreñas y guatemaltecas en Texas ascienden a 222,599 y 66,244 respectivamente.

Tabla 4. Población hispana en los Estados Unidos y en Texas: 2000 y 2010
(Fuente: Adaptado de Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012).

Área	2000			2010			Cambio poblacional del 2000 al 2010		
	Total	Hispano o latino		Total	Hispano o latino		Total	Hispano o latino	
		Número	% de población total		Número	% de población total		Número	%
Estados Unidos	281,421,906	35,305,818	12.5	308,745,538	50,477,594	16.3	27,323,635	15,171,776	43.0
Texas	20,851,820	6,669,666	32.0	25,145,561	9,460,921	37.6	4,293,741	2,791,255	41.8

El condado de Harris, donde se encuentra Houston, ocupa el segundo lugar en la nación en cuanto al número de hispanos. En el 'Perfil de la población general y características de vivienda' para el condado de Harris en el 2010 se reportó que de los 4.1 millones de habitantes en dicho condado, el 40.8% o alrededor de 1.7 millones eran de origen hispano o latino.

El grupo de origen mexicano conforma la mayoría de grupos hispanos en el condado de Harris, con 1.25 millones de habitantes o 30.6% de la población total. Los puertorriqueños son el 0.5% (21,110 habitantes), los cubanos conforman el 0.4% (14,655 habitantes) y 'otros hispanos o latinos' componen el 9.4% (385,374 habitantes). (U.S. Census Bureau, 2010)

Houston, Texas es la tercera ciudad en el país (después de Nueva York y Los Ángeles) en cuanto al número y porcentaje de hispanos. (Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2012) El 'Perfil de la población general y características de vivienda' para la ciudad de Houston en el 2010, reportó que la población total de Houston ascendía a 2,099,451 y las personas de origen hispano eran el 43.8% ó 919,668 habitantes.

Al igual que en el estado de Texas y en el condado de Harris, los mexicanos constituyen el grupo latino mayoritario en Houston. Son el 32.1% (673,093) de la población total. Los grupos puertorriqueños y cubanos conforman un 0.4% cada uno, con poblaciones de 9,290 y 7,663 respectivamente, y 'otros hispanos o latinos' componen el 10.9% (229,622 habitantes) de la población total. La Tabla 5 resume los datos demográficos para las poblaciones del estado de Texas, el condado de Harris y la ciudad de Houston.

Tabla 5. Población total e hispana por grupo en Texas, el condado de Harris y Houston
(Fuente: Adaptado de U.S. Census Bureau, 2010. [Profile of General Population and Housing Characteristics: 2010](#). 2010 Demographic Profile Data. Tabla DP-1
http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC_10-DP_DPDP1&prodType=table)

	Texas		Harris		Houston	
	Número	%	Número	%	Número	%
Población total	25,145,561	100.0	4,092,459	100.0	2,099,451	100.0
Hispanos o latinos	9,460,921	37.6	1,671,540	40.8	919,668	43.8
Mexicanos	7,951,193	31.6	1,250,401	30.6	673,093	32.1
Puertorriqueños	130,576	0.5	21,110	0.5	9,290	0.4
Cubanos	46,541	0.2	14,655	0.4	7,663	0.4
Otros hispanos o latinos	1,332,611	5.3	385,374	9.4	229,622	10.9
No hispanos o latinos	15,684,640	62.4	2,420,919	59.2	1,179,783	56.2

En cuanto al uso del idioma, las estimaciones de la 'Encuesta sobre la comunidad estadounidense de 2007-2011' indican que de la población mayor de 5 años en Texas, que suma 22,850,447, el 29.3% ó 6,696,374 habla español en su hogar. De esta cifra, solo un 12.7% o alrededor de 2.9 millones no habla el inglés muy bien. El margen de error se estima en un +/-0.1%. En el condado de Harris, se estima que la población mayor de 5 años es de 3,690,373 y el 34% ó 1,253,640 habla español en casa. En Houston, la población mayor de 5 años es de 1,919,517 y 718,781 personas o un 37.4% hablan español (U.S. Census Bureau, 2011). La Tabla 6 resume estas estadísticas.

Tabla 6. Uso del idioma en el hogar en la población mayor de 5 años en Texas, el condado de Harris y Houston
(Fuente: Adaptado de U.S. Census Bureau, 2011. 2007-2011 American Community Survey 5-Year Estimates, Tabla DP-02
<http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_11_5YR_DP02>)

	Texas		Harris		Houston	
	Número	%	Número	%	Número	%
Población mayor de 5 años	22,850,447	100.0	3,690,373	100.0	1,919,517	100.0
Inglés solamente	14,997,845	65.6	2,138,111	57.9	1,041,027	54.2
Español	6,696,374	29.3	1,253,640	34.0	718,781	37.4
Otros idiomas	1,156,228	5.1	298,622	8.1	159,709	8.4

2.4 Hispanos en la Universidad de Houston

La creciente población hispana en Houston se ve reflejada en el cuerpo estudiantil de la Universidad de Houston (UH). En el año 2011, 9,368 estudiantes de un total de 39,820 inscritos en la universidad eran de origen hispano. (University of Houston, 2013) Esto representa un 23.5% de la población estudiantil. En marzo de 2012 la Oficina de Educación Post-secundaria del Departamento de Educación de los Estados Unidos designó a la Universidad de Houston como 'Institución de Servicio a los hispanos', *Hispanic-Serving Institution* o *HSI* por sus siglas en inglés. UH es la única universidad de primer nivel (*Tier One*) en el estado de Texas con este estatus, el cual se obtiene cuando la matrícula de los estudiantes de pre-grado de tiempo completo es por lo menos 25% hispana. (University of Houston, 2012)

2.5 La situación de contacto y la alfabetización académica en lenguas de herencia en los Estados Unidos

Aunque a nivel comunidad o sociedad parece haber mantenimiento del español, esto se debe principalmente a la concentración de hispanos en ciertas áreas y a las nuevas y constantes olas de inmigración desde países hispano-parlantes (Hudson, Hernández-Chávez & Bills, 1995; Valdés, 2000). Sin embargo, a nivel individual las habilidades en español disminuyen paulatinamente debido a la situación de contacto con el inglés. Como explica Silva-Corvalán (2001), “dos o más lenguas están en contacto cuando conviven en el mismo espacio geográfico y son usadas por los mismos individuos, es decir cuando existe bilingüismo (o multilingüismo)” (269), situación en la cual los individuos bilingües constituyen el punto de contacto.

Debido a la ideología monolingüe que existe en los Estados Unidos, los contextos educativos que apoyan el desarrollo de otras lenguas que no sean el inglés son bastante limitados (Colombi & Harrington, 2012). Leyes como la Proposición 227

en California y la Proposición 203 en Arizona, por ejemplo, han eliminado la educación bilingüe en estos estados. Aunque en otros estados como Texas sí hay acceso a la educación bilingüe, ésta se limita al nivel primario (duración de tres a cinco años) y en la mayoría de los casos es educación bilingüe de transición; es decir, que el objetivo no es producir un individuo bilingüe balanceado en inglés y otra lengua, sino ayudar en la transición académica del estudiante de la lengua del hogar al inglés exclusivamente.

A pesar del escepticismo público sobre la educación bilingüe, algunos estudios han demostrado que ésta es bastante exitosa tanto en la adquisición del inglés como en el aprendizaje de contenido académico (Willig, 1985; Krashen & Biber, 1988; Cummins, 1989; Ramírez, 1992). También se ha demostrado que en el ámbito escolar el proceso de desplazamiento lingüístico hacia el inglés ocurre rápidamente en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la secundaria, sin importar cuál sea el primer idioma del estudiante (Hakuta & D'Andrea, 1992; Pease-Álvarez & Winsler, 1994; Wong-Fillmore, 1983). Para cuando estos estudiantes alcanzan nivel de preparatoria o de universidad, han perdido parte de la competencia oral en su lengua materna y generalmente poseen niveles más bajos de alfabetización en su lengua materna que en inglés (García & Díaz, 1992).

Varios estudios (Fishman, 1991; Hernández-Chávez, 1993; Veltman, 2000) demuestran que hay una pérdida del español, incluso dentro de la primera o segunda generación de inmigrantes. Algunos estudios sociolingüísticos (ver, por ejemplo, Silva-Corvalán, 1986, 1994; Gutiérrez, 1994, 1996; Fairclough, 2000) también muestran influencia del inglés en el español oral y escrito de los hablantes de herencia. En estos estudios se demuestra que las generaciones de hablantes que nacen y crecen en los Estados Unidos generalmente adquieren una variedad simplificada e incompleta del español.

Silva-Corvalán (1994) propone el concepto de ‘continuo bilingüe’ para describir la amplia gama de destrezas lingüísticas de las distintas generaciones de inmigrantes. En un extremo del continuo se encuentran los hablantes de primera generación, que producen una variedad similar a la de los hablantes nativos de español (aunque en algunos casos es una variedad ‘rural’ o ‘estigmatizada’). Al otro lado del continuo (i.e. segunda o tercera generación o generaciones subsecuentes), las destrezas en español disminuyen y los hablantes producen una variedad de contacto. Lipski (1993) utiliza el término ‘*transitional bilinguals*’ o bilingües en transición para referirse al tipo de hablante que surge en estas situaciones de desplazamiento de una lengua minoritaria (i.e. español en Estados Unidos) a una lengua mayoritaria/nacional (i.e. inglés). Los bilingües en transición se caracterizan por un dominio asimétrico de competencia-actuación, pues sus habilidades lingüísticas pasivas se aproximan a las del hablante nativo, ya que pueden reconocer y procesar casi todas las variedades de la lengua que están perdiendo (i.e. chistes, formas dialectales no estándar, etc.), pero en la producción en algunos casos cometen errores similares a los de aprendices de L2.

2.6 Los hablantes de herencia

Uno de los propósitos de cursos para hablantes de español como lengua de herencia es tratar de contrarrestar esta pérdida del idioma y ampliar el repertorio lingüístico de los estudiantes a través de la enseñanza de la variedad estándar. Dos términos importantes son ‘hablante de herencia’ y ‘variedad estándar’. En el contexto de los Estados Unidos, el término ‘hablante de herencia’ se refiere, según la definición de Valdés (2000), a un individuo que creció en un hogar donde se hablaba una lengua distinta al inglés; tal individuo habla o simplemente comprende la lengua del hogar y es hasta cierto punto bilingüe en inglés y en esta lengua. En el caso de los hispanohablantes en Estados Unidos la lengua de herencia es el español. La variedad

estándar es aquel dialecto social o regional que se volvió la variedad prestigiosa de una lengua por razones económicas o políticas. Según explica Silva-Corvalán (2001), cada región o país posee su propia variedad estándar, que corresponde “al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al habla de los grupos sociales de mayor prestigio, a la variedad que se escribe en documentos oficiales, en diarios, periódicos y otras publicaciones consideradas ‘de buena calidad’” (18).

Uno de los mayores retos en la enseñanza del español a hablantes de herencia es la variada gama de destrezas lingüísticas de estos estudiantes. Valdés (1997) clasifica a estos estudiantes en 8 tipos, según sus características. En cuanto a la competencia oral, en un extremo están aquellos que dominan la variedad estándar del español, mientras que en el otro, están los que demuestran comprensión (sin producción) de una variedad rural de lengua de contacto. Con respecto a la lectoescritura, algunos poseen un nivel de básico a bueno en español e inglés, otros tienen destrezas bien desarrolladas en un idioma pero no en el otro y hay quienes tienen un nivel mínimo o inexistente en ambas lenguas. La Tabla 7 muestra las características de los ocho tipos de estudiantes según la clasificación de Valdés.

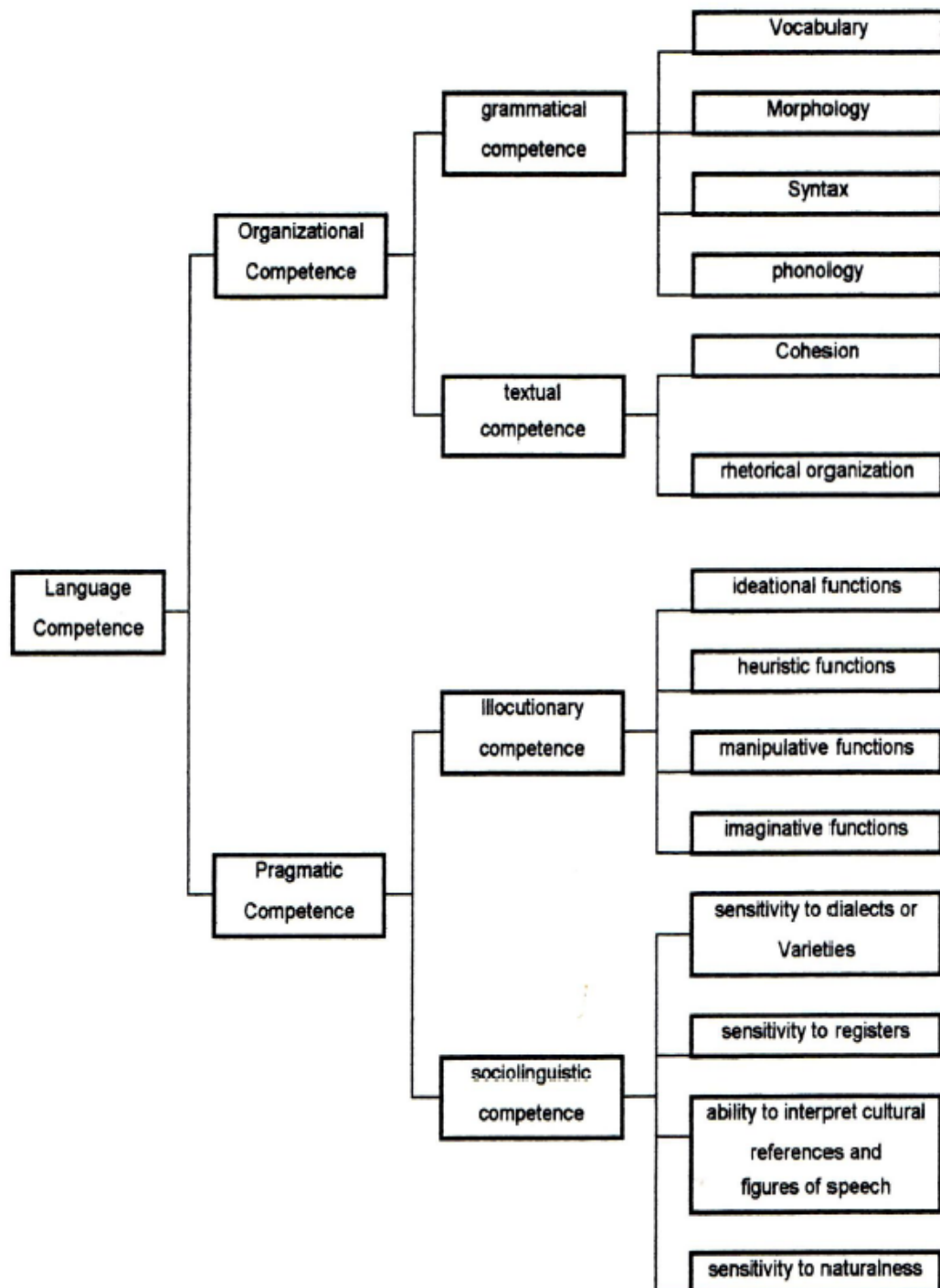
Tabla 7. Características de estudiantes en cursos para hispanohablantes de herencia

Tipos de estudiantes	Características
Recién Llegado: Tipo A	Buena escolarización en un país de habla hispana Hablantes de una variedad prestigiosa del español
Recién Llegado: Tipo B	Poca escolarización en un país de habla hispana Hablantes de una variedad estigmatizada del español
Bilingüe: Tipo A	Acceso a la enseñanza bilingüe en EEUU Destrezas académicas básicas en español Buen nivel de destrezas académicas en inglés Hablantes funcionales de una variedad de contacto del español rural
Bilingüe: Tipo B	Sin destrezas académicas en español Buen nivel de destrezas académicas en inglés Hablan, con limitaciones, una variedad de contacto del español rural
Bilingüe: Tipo C	Sin destrezas académicas en español Buen nivel de destrezas académicas en inglés Hablan, con limitaciones, una variedad prestigiosa del español Se observan características de lenguas en contacto
Bilingüe: Tipo D	Sin destrezas académicas en español Pocas destrezas académicas en inglés Hablan, con limitaciones, una variedad de contacto del español rural
Bilingüe: Tipo E	Sin destrezas académicas en español Pocas destrezas académicas en inglés Hablan, con muchas limitaciones, una variedad de contacto del español rural
Bilingüe: Tipo F	Sin destrezas académicas en español Pocas destrezas académicas en inglés Bilingües receptivos de una variedad de contacto del español rural

(Fuente: Adaptado de Valdés, 1997)

El modelo de Bachman (1990) muestra que la competencia lingüística está a su vez constituida por competencia en otras áreas (competencia pragmática y competencia organizacional). La competencia organizacional, por ejemplo, contiene elementos como la competencia gramatical (vocabulario, morfología, sintaxis, fonología) y la competencia textual (cohesión, organización retórica). Aunque un estudiante pudiera tener buena competencia en un área (i.e. competencia sociolingüística: distinguir dialectos/variedades lingüísticas, interpretar referencias culturales) puede no tenerla en otra (i.e. sintaxis o vocabulario). A esto se aúna el hecho de que el grado de desarrollo de estas competencias es distinto en las dos lenguas. La Figura 5 muestra los componentes de la competencia lingüística según el modelo de Bachman.

Figura 5. Componentes de la competencia lingüística



(Fuente: Bachman, 1990, p.87)

Para que los hispanohablantes de herencia puedan sacar el mayor provecho posible de su bilingüismo, es importante que además de ser biculturales sean bidialectales; es decir, que desarrollen, entre otras cosas, su registro académico o la llamada 'variedad prestigiosa' de la lengua. Este es uno de los objetivos principales de la enseñanza del español a los EHH, además de la recuperación y el mantenimiento de las capacidades funcionales en este idioma (Valdés, 1995).

En el siguiente capítulo se profundiza en el tema de 'registro' y en particular en las diferencias entre los extremos del continuo oralidad-escritura.

Capítulo 3

Marco teórico y estudios previos

3.1 Introducción

En este capítulo se presenta el marco teórico y los estudios previos pertinentes al tema bajo investigación. En la sección 3.2 se exponen algunas de las diferentes ideas sobre el concepto 'registro', entre ellas la de la gramática sistémico-funcional. La idea del continuo de registros se presenta en la sección 3.3. Ésta es seguida por una discusión sobre las diferencias entre el discurso escrito y el discurso oral (sección 3.4). Los estudios previos de registro y de vocabulario se presentan en las secciones 3.5 y 3.6, respectivamente, seguidos por las hipótesis/preguntas de la investigación en la sección 3.7.

3.2 La noción de 'registro'

El término 'registro', según la definición de Biber (1995), se utiliza para referirse a variedades lingüísticas asociadas a un propósito o un contexto situacional particular. Esta definición es similar a la de otros sociolingüistas como Ure (1982), Ferguson (1983, 1994) y Hymes (1984). Según Ure (1982) "the register range of a language comprises the range of social situations recognized and controlled by its speakers – situations for which appropriate patterns are available" (5). De acuerdo a Ferguson (1994) "register variation 'is the linguistic difference that correlates with different occasions of use'" (16). Biber afirma, "regardless of any dialect differences, speakers using the same register are doing similar communicative tasks; therefore, in most basic respects the characteristic language features used in a given situation are similar across speakers" (2). Silva-Corvalán (2001), también afirma que cada discurso:

responde a las presiones de la compleja situación en la que se produce, de tal manera que se acomoda a los objetivos y función de la comunicación, a los receptores, a la situación física en que ocurre la comunicación, al modo (escrito u oral), a niveles de formalidad, etc., dando así lugar a diferencias lingüísticas y de estructuración de la comunicación (194).

En la lingüística sistémico-funcional (LSF) de Halliday (1978, 1989) se considera el lenguaje como un recurso de construcción e interpretación de significados en contextos sociales; es decir, éste siempre se produce y se comprende en contexto. De acuerdo a la LSF, el lenguaje está condicionado por su *contexto de situación* y por las *metafunciones* de la lengua. Las *metafunciones* son aquellas funciones abstractas inherentes a todas las lenguas e incluyen: interactuar con otros (metafunción interpersonal), interpretar y representar la experiencia del mundo externo e interno (metafunción ideativa o ideacional) y organizar y construir textos significativos en base a nuestras interacciones y experiencias del mundo (metafunción textual). La Tabla 8 muestra estas metafunciones.

Tabla 8. Las tres metafunciones de la LSF

Ideativa o Ideacional	1. Experiencial	Formación de ideas, interpretación y representación de la experiencia del mundo que nos rodea y del mundo interior.
	2. Lógica	Recursos para establecer relaciones lógico-gramaticales.
Interpersonal		Interacción entre hablante y oyente Asignación de roles de habla y observaciones modal-actitudinales.
Textual		Organización del contenido ideativo e interpersonal como texto cohesivo y coherente.

(Fuente: Adaptado de Ghio & Fernández, 2008)

El *contexto de la situación* lo constituyen 3 componentes generales que siempre influyen en nuestros actos comunicativos y son el *campo*, el *tenor* y el *modo* del discurso. El *campo* se refiere al uso del lenguaje según el tipo de acción social (i.e. el asunto o tópico del que se trata). El *tenor* se refiere a la relación entre los participantes de la interacción (i.e. sus roles discursivos, el grado de formalidad, su comportamiento, sus actitudes). El *modo* se refiere al medio por el cual se efectúa el discurso o texto (i.e. escrito u oral). Estos tres elementos en conjunto configuran o determinan el 'registro', el cual Halliday (1989) define como 'la variación funcional del lenguaje'. En otras palabras, el lenguaje varía según la función para la cual se utiliza:

Language... varies according to the functions it is being made to serve: what people are actually doing, in the course of which there is talking, or writing, involved; who the people are that are taking part in whatever is going on (in what statuses and roles they are appearing); and what exactly the language is achieving, or being used to achieve, in the process. These three variables (what is going on; who are taking part; and what role the language is playing) are referred to as FIELD, TENOR, and MODE; and they collectively determine the functional variety, or register, of the language that is being used. (44)

Sin embargo, es importante mencionar que aun entre lingüistas no hay un consenso general sobre el uso de 'registro' y conceptos relacionados como 'género' y 'estilo'. Por ejemplo, Trudgill (1974) y Wardaugh (1986) utilizan el término 'registro' únicamente para hacer referencia a variedades asociadas a una ocupación particular como el habla de programadores de computadoras o el habla que utilizan los mecánicos. Couture (1986) caracteriza el registro como 'lenguaje en acción' y el género como 'casos convencionales de texto organizado'. Desde esta perspectiva, ejemplos de registro incluyen: el lenguaje utilizado por los predicadores en sus sermones, el lenguaje que utilizan los científicos para reportar los resultados de sus experimentos y el lenguaje

de los comentaristas deportivos al reportar jugada por jugada en un partido de fútbol. Los géneros incluyen variedades de textos literarios y no-literarios como cuentos, novelas, sonetos, reportes informativos, propuestas y manuales técnicos. En este trabajo se utiliza el término 'registro' siguiendo las nociones propuestas por Halliday (1978, 1989) que se presentaron en los párrafos anteriores. Desde esta perspectiva, el contexto de la situación (en este caso la situación académica/educativa) determina el registro (en este caso el registro académico). Halliday (1978) señala que el registro puede reconocerse como una selección particular de vocabulario y estructuras gramaticales, y éstas son de particular interés en el presente estudio.

El concepto de 'registro' es de importancia en el caso de los hispanohablantes de herencia porque el solo aprendizaje de gramática y ortografía del español no es suficiente para que estos estudiantes puedan desenvolverse en el ámbito profesional bilingüe. Éste requiere el empleo de los patrones lingüísticos asociados con el discurso académico en dos lenguas. Generalmente estos estudiantes no han desarrollado un repertorio lingüístico que abarque los diferentes estilos y niveles discursivos que se requieren en la academia y/u otros contextos profesionales. Colombi (2003) menciona que en la escritura, por ejemplo, "los estudiantes traen consigo características orales típicas de los registros interpersonales" y que "están mucho más familiarizados con los registros informales de conversación en español que con los académicos" (79). Además, como menciona Valdés (2005), para poder diseñar materiales e instrucción adecuados a este grupo es importante determinar, entre otras cosas, la cantidad de registros y variedades que estos estudiantes pueden producir y entender.

3.3 Continuo de registros

Los diferentes tipos de registro pueden ordenarse a lo largo de un continuo con respecto a la distribución relativa de rasgos lingüísticos. Valdés & Geoffrion-Vinci

(1998) presentan una tabla en la que colocan diferentes tipos de registros en una escala hipotética de registro ‘bajo’ a registro ‘alto’. La Tabla 9 presenta una versión abreviada de esa tabla.

Tabla 9. Clasificación hipotética de registros según el tipo de texto

Registro	Tipo de texto
Alto	Documentos legales Artículos académicos Conferencias académicas formales Libros de texto universitarios Editoriales
Medio	Discursos de campañas políticas Noticias de TV Reportajes periodísticos Novelas y cuentos Telenovelas Entrevistas
Bajo	Cartas personales Conversaciones privadas

(Fuente: Adaptado de Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998)

Como se desprende de la tabla, el lenguaje académico es distinto a los registros interactivos (i.e. conversaciones, entrevistas). Desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional de Halliday (1996), los distintos registros son una combinación de elementos léxico-gramaticales que caracterizan los diferentes géneros. Entonces, el estudio de rasgos léxicos y gramaticales puede mostrar hasta qué punto los estudiantes

escogen elementos que se aproximan a las convenciones de los diferentes tipos de textos.

Según explican Valdés & Geoffrion-Vinci (1998), el repertorio lingüístico de hablantes monolingües de español de clase media-alta incluye una amplia gama de registros apropiados a todos los registros 'altos'. Sin embargo, los grupos de clase trabajadora, especialmente los que no han tenido acceso a la educación formal, tienen registros muchos más restringidos que generalmente no incluyen las formas clasificadas como 'altas'.

En el caso de la población bilingüe en Estados Unidos, puesto que los registros altos hacen uso del inglés, este es el lenguaje de preferencia para realizar estas funciones, mientras que el español y/o el español y el inglés se utilizan en los registros medio a bajo. La Tabla 10, también adaptada de Valdés & Geoffrion-Vinci (1998), muestra estas diferencias en la lengua de uso.

Tabla 10. Diferenciación funcional entre inglés y español para varios tipos de texto en comunidades bilingües

Lengua(s) utilizada(s)	Registro	Tipo de texto
inglés	↑↑ Alto ↑↑ ↑↑ Medio	Documentos legales Artículos académicos Conferencias académicas formales Libros de texto universitarios Editoriales Discursos de campañas políticas
predominantemente inglés, algo de español	↑↑	Noticias de TV Reportajes periodísticos Novelas y cuentos
inglés y español	↑↑ Bajo	Telenovelas Entrevistas Cartas personales Conversaciones privadas

(Fuente: Adaptado de Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998)

3.4 El discurso escrito versus el discurso oral

Algunos estudiosos han documentado diferencias gramaticales entre el habla y la escritura (ver, por ejemplo, Halliday, 1989; Chafe & Danielewicz, 1986 y 1987). Colombi (1997) parte de las teorías de Vygotsky (1962), quien define el lenguaje escrito como “a separate linguistic function, differing from oral speech in both structure and mode of functioning” (98). Según explica Colombi, las principales diferencias entre los dos modos de comunicación son el alto nivel de abstracción y elaboración que se requiere en la comprensión y producción del discurso escrito. Puesto que la audiencia

no comparte el contexto físico de quien escribe, no hay un ‘público’ que pueda darle al escritor ningún tipo de retroalimentación sobre la efectividad del mensaje comunicado. En la comunicación escrita los signos reemplazan los sonidos por palabras, las cuales a su vez representan objetos y relaciones en el mundo real (Vygotsky, 1978). Por último, cada enunciado del lenguaje oral tiene un motivo inmediato, mientras que en el monólogo escrito los motivos son más abstractos y más alejados de las necesidades inmediatas (1962:99). Basándose en Halliday & Hasan (1976), Chafe (1986) y van Dijk (1986), Colombi resume algunas de las características que distinguen la lengua escrita de la oral (ver Tabla 11).

Tabla 11. Comparación de la modalidad escrita y oral

Lengua oral	Lengua escrita
Recepción inmediata (audiencia presente)	Recepción mediata (audiencia ausente)
Sonidos: primer grado de abstracción	Letras: segundo grado de abstracción
Diálogo	Monólogo
Estímulos inmediatos	Mayor abstracción
Repetición	Síntesis
Lineal	Espacial

(Fuente: Adaptado de Colombi, 1997)

En Halliday (1989) y Halliday & Matthiessen (2004) se destacan ciertos elementos que distinguen entre los dos extremos del continuo oralidad-escritura. Éstos incluyen recursos como la densidad léxica, la complejidad gramatical, estrategias de

combinación de cláusulas, el uso de la nominalización y la metáfora gramatical, entre otros. Según Halliday, la complejidad en la escritura se realiza a través de la densidad léxica; es decir, la inclusión de un mayor número de palabras de contenido (i.e. sustantivos, verbos, adjetivos, algunos adverbios) en cada cláusula, mientras que el lenguaje oral se caracteriza por la complejidad gramatical, creando complejos de cláusulas a través de la parataxis (i.e. el uso de cláusulas yuxtapuestas y coordinadas) y la hipotaxis (i.e. el uso de cláusulas adverbiales y relativas no-restrictivas). En el próximo capítulo se presentará una descripción detallada de los diferentes tipos de cláusulas. En el lenguaje oral se tiende a enlazar cláusulas una tras otra, lo cual resulta en oraciones más largas. Por el contrario, en el lenguaje escrito se emplean pocas cláusulas por oración, pero incluyendo más información en cada cláusula a través de recursos como la nominalización y la metáfora gramatical. La nominalización y la metáfora gramatical son formas ‘incongruentes’ de expresar significado. En el extremo oral del continuo oralidad-escritura se utilizan formas ‘congruentes’ para expresar significado; por ejemplo, se emplean más verbos para expresar acciones (i.e. hablar, estudiar, correr); mientras que en el extremo escrito, especialmente el lenguaje académico, estas acciones tienden a expresarse de forma metafórica o ‘incongruente’, convirtiéndose, por ejemplo, en sustantivos (i.e. el habla, el estudio, la carrera). En palabras de Halliday:

The written language presents a SYNOPTIC view. It defines its universe as product rather than as process. Whether we are talking about a triangle, the layout of a house, or the organization of a society, the written language encodes it as a structure or, alternatively, as a chaos – but either way, as a **thing** that **exists**. In principle we can freeze it, attend to it, and take it in as a whole...

The spoken language presents a DYNAMIC view. It defines its universe primarily as process, encoding it not as a structure but as constructing – or

demolishing. In the spoken language, phenomena do not exist; they **happen**.

They are seen as coming into being, changing, moving in and out of focus, and as interacting in a continuous onward flow. (1989: 97)

La Tabla 12 resume algunas de las características del continuo oralidad-escritura de Halliday.

Tabla 12. Algunos elementos léxico-gramaticales y semántico-discursivos del continuo oralidad-escritura en la lingüística sistémico funcional

Continuo oralidad-escritura	
Oralidad	Escritura
←-----→	
Estructura dinámica	Estructura sinóptica
Congruencia	Incongruencia
Personal	Impersonal
Complejidad gramatical	Densidad léxica
(más cláusulas, encadenamiento)	(cláusulas más condensadas, incrustación)
Lenguaje coloquial	Vocabulario técnico, Metáfora gramatical

(Fuente: Adaptado de Achugar & Colombi, 2008; Colombi, 2006 & 2009)

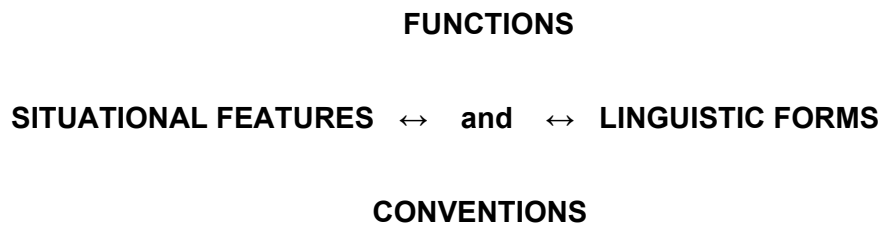
El desarrollo de las capacidades avanzadas de escritura; es decir, de los componentes en el extremo 'escrito' del continuo; es el resultado de la escolarización formal de un individuo y estos elementos están asociados a los discursos especializados de la educación, como las ciencias, las leyes, etc. (Halliday, 1989, 1993a, 1993b, 1993c, 1996, 1998; Halliday & Matthiessen, 2004; Christie, 2002).

3.5 Estudios previos de registro

De acuerdo a Biber (1995), a finales de los años 50 y principios de los 60 surgen varios estudios que describen registros particulares de varias lenguas y la manera en que el propósito comunicativo y el contexto situacional afectan la forma lingüística. Por ejemplo, Ferguson (1959) analiza las variedades 'alta' y 'baja' en contextos de diglosia; Leech (1966) describe los anuncios publicitarios de la prensa; Crystal & Davy (1969) se enfocan en la conversación, el reportaje periodístico, el lenguaje religioso y los documentos legales.

Según Biber (1995), los estudios que analizan un solo tipo de registro tienen tres componentes principales: la descripción de la situación en la cual se emplea un registro en particular, la descripción de las características lingüísticas de ese registro y el análisis de la relación funcional o convencional entre los elementos lingüísticos y de la situación. Biber presenta el siguiente esquema:

Figura 6. Componentes principales del registro según Biber



(Fuente: Biber, 1995, p.10)

Las relaciones se presentan de manera bidireccional porque las características de la situación influyen en la selección de formas lingüísticas y éstas, a su vez, ayudan a crear la situación.

Como se ve en el diagrama, la relación entre forma y situación puede verse motivada por simples convenciones o por requisitos comunicativos funcionales. Éstos

últimos se relacionan con elementos situacionales como el entorno físico, el grado de interacción, el propósito principal o la(s) meta(s) comunicativas(s) de los participantes y las relaciones sociales entre participantes. Finegan (1982), por ejemplo, demuestra que hay una relación entre forma y función en un estudio sobre testamentos, pues encuentra una relación entre este tipo de registro y el uso de pronombres, formas imperativas y pasivas. Zwicky & Zwicky (1980) concluyen que el uso de participios pasados y lo que ellos denominan '*tasty adjectives*' son ejemplos de elementos convencionales en los menús de restaurantes estadounidenses.

En su mayoría, las investigaciones que estudian un solo registro en inglés se enfocan en una forma especializada de lenguaje. Por ejemplo, Mellinkoff (1963) estudia los elementos léxicos y gramaticales que caracterizan el lenguaje legal; Ferguson (1964) describe las características típicas del habla de los bebés y Leech (1966) describe en detalle el lenguaje publicitario. En estudios más recientes, Ferguson (1983) investiga los elementos lingüísticos y situacionales más sobresalientes de las radiodifusiones deportivas y Jucker (1992) estudia la variación sintáctica en periódicos británicos.

También se han realizado estudios diacrónicos de un solo registro, los cuales estudian la evolución de alguna variedad lingüística profesional. Halliday (1988), por ejemplo, investiga los cambios sintácticos en la prosa científica (en el área de física) desde el siglo XIV.

El estudio del registro también se ha analizado desde la perspectiva variacionista, comparando elementos de dos o más registros y utilizando el análisis cuantitativo para determinar diferencias y similitudes entre ellos. La mayoría de estos estudios comparan registros que varían en un sólo parámetro, como el nivel de formalidad, el grado de atención durante el habla, el grado de planeación o el modo (i.e. escrito, hablado).

Varios estudios analizan registros escritos y hablados. Uno de estos es Blankenship (1974), en el que se comparan 6 registros orales y escritos con respecto a varios elementos como la longitud de las palabras, la longitud de las oraciones, el uso de adjetivos y preposiciones. Chafe (1982) y Chafe & Danielewicz (1986) comparan 4 registros orales y escritos: conversaciones a la hora de la cena, cartas personales, conferencias e informes académicos. Éstos se analizan con respecto a las características lingüísticas de 2 parámetros funcionales/lingüísticos: integración/fragmentación y participación/ distanciamiento. El parámetro integración/fragmentación se realiza a través de elementos como la nominalización, los participios y los adjetivos atributivos versus la coordinación de cláusulas. El parámetro participación/distanciamiento se realiza a través de elementos como pronombres de primera persona versus estructuras pasivas. El estudio de Tannen (1982) compara narrativas espontáneas en conversaciones y versiones escritas de la misma historia, con respecto a elementos como la repetición, el paralelismo y la elaboración.

Otros estudios de variación analizan las diferencias entre códigos restringidos y elaborados a través de la comparación de registros distintos en diferentes clases sociales. Un ejemplo sería el estudio de Poole & Field (1976), en el cual se comparan las entrevistas y los ensayos personales escritos por estudiantes universitarios de clase trabajadora y de clase media en cuanto a elementos como tamaño promedio de la oración, cláusulas subordinadas, adjetivos, adverbios, estructuras pasivas y pronombres.

Desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional (LSF) de Halliday (1996), los distintos registros son una combinación de elementos léxico-gramaticales que caracterizan los diferentes géneros. Christie (1986), por ejemplo, analiza los elementos gramaticales que hacen que un texto sea un reporte o una narrativa. La metáfora gramatical es un elemento a través del cual se condensa la información en un

texto. Estudios como los de Halliday (1993a, 1993b, 1998) y Veal (1998) han demostrado que este elemento es esencial en el lenguaje científico y académico. Otras investigaciones (Martin, 1991; Unsworth, 1999) comparan el uso de la metáfora gramatical en textos de ciencias naturales y de humanidades. Eggins, Wignell & Martin (1993) analizan los elementos léxico-gramaticales de textos de historia. Por último, algunas investigaciones (Drury, 1991; Jones, Gollin, Drury & Economou, 1989; Martin, 1993, 1996; Ventola & Mauranen, 1991) identifican los elementos característicos de distintos registros y géneros con el propósito de ayudar a estudiantes de inglés como segunda lengua en la comprensión de textos académicos.

Son pocos los estudios que investigan el registro académico escrito en español. Montaña-Harmon (1991) compara las características discursivas de composiciones escritas en español por estudiantes de nivel secundario en México con las escritas en inglés por estudiantes México-americanos y anglo-americanos del mismo nivel. Los resultados muestran que los estudiantes México-americanos emplean un estilo informal y conversacional, y no un estilo académico; mientras que los estudiantes mexicanos usan un vocabulario muy formal, utilizan la repetición de ideas a través de sinónimos, cláusulas calificativas y explicativas; producen oraciones más largas y más complejas, y emplean expresiones embellecidas y recursos literarios como el hipérbaton. Además, en las composiciones de los estudiantes mexicanos no se presenta la información de manera lineal ni se hace uso de la enumeración de ideas como se ve en las composiciones de los estudiantes anglo-americanos.

Colombi & Schleppegrell (1997) comparan ensayos en español y en inglés escritos por dos estudiantes bilingües cuya enseñanza formal ha sido solamente en inglés; es decir, estudiantes de español como lengua de herencia. El estudio analiza la organización del discurso y las estrategias de combinación de cláusulas. Las investigadoras encuentran que cada estudiante utiliza las mismas estrategias en sus

dos ensayos pero éstas difieren de una estudiante a otra. Los ensayos de una de ellas muestran una organización explícita del texto (tesis, oraciones temáticas con evidencia y conclusión), un estilo analítico e impersonal y oraciones simples. En los ensayos de la segunda estudiante el texto no se estructura de manera explícita sino que una idea lleva a la siguiente, el estilo es más personal y subjetivo, y las oraciones son complejas, con múltiples cláusulas enlazadas. Colombi & Schleppegrell sugieren que los estilos de redacción de las estudiantes podrían ser un reflejo de la dependencia de éstas en la enseñanza formal versus la transferencia del habla a la escritura.

Gibbons (1999, 2004) estudia las diferencias entre los registros académicos del inglés y el español, utilizando los conceptos de Halliday de modo, tenor y campo. Más específicamente, Gibbons describe 2 pares de textos de ciencias naturales y un par de textos de historia, a nivel primario y secundario, empleando las medidas de densidad léxica, complejidad gramatical, complejidad sintáctica y metáfora gramatical. Los resultados muestran que a diferencia de los textos de ciencias naturales en inglés (que presentan complejidad a nivel del grupo nominal, el cual se expande; mientras la sintaxis es muy simple) los textos de historia de nivel secundario en español son sintácticamente más complejos que los de nivel primario. También se encuentra que mientras que en inglés se puede modificar un sustantivo con otro (i.e. *language loss*) en español se requiere una construcción con 'de' (i.e. *la pérdida del lenguaje*; *the loss of language*). Asimismo, se concluye que la metáfora gramatical es un buen indicador de competencia textual tanto en inglés como en español.

Colombi (2000, 2002) estudia los ensayos expositivos escritos por estudiantes de herencia universitarios al principio y al final de un curso de redacción. Siguiendo el enfoque de la lingüística sistémica funcional de Halliday, Colombi analiza las estrategias de combinación de cláusulas, la complejidad gramatical y la densidad léxica. Concluye que hay evidencia de un desarrollo en la escritura de estos estudiantes de un registro

más informal y oral, caracterizado por un mayor número de cláusulas paratáticas e hipotáticas, y por mayor complejidad gramatical, hacia un registro más académico, caracterizado por mayor densidad léxica y más cláusulas principales e incrustadas/enganchadas.

Colombi (2006) también realiza un estudio longitudinal del uso de la metáfora gramatical en estudiantes de herencia universitarios tanto en la escritura como en presentaciones orales. Más específicamente, se estudia el desarrollo de tres tipos de metáfora gramatical: ideacional, lógica e interpersonal. Colombi encuentra que la nominalización conforma el 70% de las metáforas gramaticales encontradas en los textos. El tipo de metáfora gramatical ideacional más frecuente es la nominalización de procesos, seguido por la adjetivización de los mismos. La metáfora gramatical lógica se empieza a utilizar con más frecuencia solo después de que los alumnos ya han empleado otros tipos de metáforas gramaticales ideacionales. En conclusión, en ambos tipos de discurso se evidencia un desarrollo de formas más congruentes a formas más incongruentes de expresión.

Spicer-Escalante (2005) realiza un análisis retórico contrastivo de los ensayos argumentativos/persuasivos (primera versión) escritos en español por estudiantes universitarios de herencia y de L2 en Estados Unidos, y estudiantes en México. También se analizan los ensayos escritos en inglés por estudiantes de herencia y de L2. El análisis se lleva a cabo utilizando dos modelos de retórica: el análisis de razonamiento informal de Toulmin (*Toulmin analysis of informal reasoning*) y el análisis de apelaciones persuasivas (*persuasive appeals analysis*). Los resultados revelan que los estudiantes de herencia no siguen los patrones de retórica de los estudiantes hablantes nativos de español en México ni de los estudiantes de español L2. Con el primer modelo se encuentra que tanto en los ensayos en inglés como en español, los estudiantes de herencia tienden a apoyar sus tesis con información de sus experiencias

personales o de tipo “todos saben que” en lugar de con estadísticas o datos de expertos en la materia. Esta tendencia es más pronunciada en la escritura en español que en inglés. Los estudiantes mexicanos hacen lo mismo en sus ensayos en español pero con más frecuencia que los México-americanos. Por su parte, los estudiantes de L2 tienden a incluir una referencia tras otra o a simplemente repetir o parafrasear lo dicho por otras fuentes en su escritura en ambos idiomas. Con el segundo instrumento se descubre que los hablantes de herencia incorporan más analogías, testimonios y ejemplos que los otros dos grupos. Además los incorporan a lo largo de todo el ensayo en ambos idiomas, mientras que los estudiantes de L2 tienden a incluirlos ya sea en la introducción o en las referencias bibliográficas y citas que incorporan en el ensayo. Los hablantes de herencia establecen credibilidad únicamente por la inclusión de experiencias personales o información de conocimiento general. También demuestran su participación en los problemas que exponen en sus ensayos, dirigiéndose a sus lectores directamente, identificándose con el problema que se discute en el argumento, o expresando/compartiendo sus experiencias personales con el lector. Por último, los hablantes de herencia utilizan más apelaciones afectivas que los otros dos grupos en sus composiciones en ambos idiomas. La implicación es que estos estudiantes necesitan cursos con énfasis en la lectura y escritura, y en los cuales aprendan a manejar el discurso académico, incluyendo en uso de información y referencias bibliográficas.

Martínez (2007) estudia la distribución de los pronombres de sujeto nulo y explícito en la escritura de estudiantes de herencia universitarios de primer año en dos tipos de texto: escritura libre y narrativa descriptiva. La escritura libre se realiza en clase y se les informa a los estudiantes que es una actividad de ‘pre-escritura’ que no se va a calificar, mientras que la narrativa se asigna como tarea y se les informa a los alumnos que es su primera calificación del curso. Los resultados muestran que los

pronombres sujeto explícitos se dan con más frecuencia en la escritura formal que en la escritura libre. En ésta última, la mayoría de los estudiantes los evita y las pocas veces que ocurren, su uso es congruente con el grado de conectividad del discurso. Por otra parte, en la narrativa formal el uso de pronombres sujeto explícitos es menos congruente con el grado de conectividad del discurso y se dan más casos anómalos. Se concluye que los estudiantes de herencia tienden a procesar la escritura de manera distinta en los dos contextos. En la escritura libre el procesamiento parece estar influenciado por los patrones de discurso que se utilizan en la comunidad hispana, mientras que en la escritura formal el procesamiento de información se ve influenciado por la retórica del inglés que se les ha inculcado en la escuela. Se contempla la posibilidad de que esto se deba a las diferencias en las variables 'tenor' y 'modo'. La variable 'tenor' en la narrativa descriptiva refleja la relación asimétrica entre alumno e instructor, pues el estudiante sabe que recibirá una calificación por su trabajo. El 'modo' refleja las expectativas del instructor, quien espera que el estudiante pueda apoyar su tesis por medio de ideas claras y precisas, puesto que el canal es escrito y no hay posibilidad de aclaración o diálogo.

En el contexto monolingüe, Ignatieva (2008a, 2008b) estudia 2 tipos de textos escritos por estudiantes universitarios en México: un mini-ensayo en forma de pregunta-respuesta redactado en clase y un ensayo más largo escrito fuera del aula. Los textos se analizan según los siguientes parámetros de la gramática sistémica funcional: análisis de género, análisis temático, análisis de transitividad, análisis interpersonal, metáfora gramatical y análisis de densidad léxica. Los textos de tipo pregunta-respuesta muestran un estilo impersonal, poco uso de temas complejos y metáforas gramaticales (i.e. son estructuralmente simples) y hacen bastante uso de procesos verbales, lo cual les da un matiz coloquial. Por otra parte, en los ensayos se pone de manifiesto un mayor uso de elementos interpersonales; es decir, hay más expresión de

opiniones e interacción con el lector por parte de los autores de los textos. También se presenta un alto número de temas complejos, temas múltiples y metáforas gramaticales, lo cual demuestra mayor complejidad léxica y estructural. Por último, los procesos predominantes en los ensayos son los procesos relacionales, lo cual implica un estilo más abstracto. En resumen, los ensayos se muestran más interactivos y presentan un estilo más elaborado, abstracto y estructuralmente complejo.

Con respecto a la oralidad, Valdés & Geoffrion-Vinci (1998) comparan el registro académico (presentaciones autobiográficas y argumentativas) de estudiantes universitarios hispanohablantes de herencia con el de estudiantes universitarios en México. Ambos grupos provienen de la clase trabajadora. Los resultados muestran que aunque el léxico de los estudiantes de herencia es más limitado que el de los monolingües, ambos grupos parecen emplear una buena aproximación al registro académico, el cual todavía se encuentra en una fase de desarrollo en los 2 grupos.

Achugar (2003) analiza las presentaciones orales sobre artículos de lingüística en dos estudiantes graduados: uno con toda su escolarización previa en un país monolingüe en español y otro con escolarización previa en los Estados Unidos. Los resultados muestran que el hablante monolingüe utiliza menos 'proyección' (estilo indirecto) que el bilingüe para reportar lo que dice el artículo o el autor del artículo. El estudiante monolingüe también utiliza más expansión y más variedad de conectores (i.e. *pero, porque, también, entonces, así que, por otro lado*) para establecer relaciones de contraste, adición y causa, mientras que el bilingüe usa menos expansión y utiliza predominantemente el conector 'y' para enlazar cláusulas independientes como en la lengua oral. El resultado es que, a diferencia del estudiante bilingüe, el estudiante monolingüe se percibe como un experto en la materia y un usuario competente del registro académico.

Finalmente, Sánchez Muñoz (2007) analiza el uso de léxico, partículas discursivas (i.e. *como*, *like*), contracciones (i.e. *pues* versus *pos*, *para* versus *pa*, *estar* versus *tar*) y muletillas (i.e. *o sea*, *I mean*) en el español de estudiantes de herencia universitarios en tres situaciones comunicativas: presentaciones orales en clase, entrevistas y conversaciones. Con respecto a vocabulario se encuentra que cuanto más formal es el registro (i.e. presentaciones en clase), menor es el uso de léxico informal y de cambio de códigos, y mayor es la frecuencia de creación léxica. En las partículas discursivas se concluye que hay más usos no-canónicos de 'como' en los registros más informales (i.e. conversaciones). Estos usos de 'como' parecen ser resultado de la transferencia del inglés *like*. En el caso de las formas contraídas *pos*, *pa*, *tar*, éstas ocurren con mayor frecuencia en los registros informales mientras que la formas *pues*, *para* y *estar* se dan más en el registro formal. Por último, frases del tipo *you know*, *o sea*, *I mean* no ocurren en el registro formal pero sí aparecen en las conversaciones y en las entrevistas. Sánchez Muñoz concluye que los hablantes de herencia pueden modificar su español dependiendo de las exigencias del tipo de registro, aun cuando su repertorio lingüístico es limitado.

3.6 Estudios de vocabulario

Algunas de las investigaciones mencionadas anteriormente (i.e. Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998; Sánchez Muñoz, 2007) analizan el léxico de los sujetos estudiados pero en general son pocos los estudios de vocabulario en español, especialmente en el contexto de estudiantes hispanohablantes de herencia en los Estados Unidos.

McQuillan (1996) analiza los resultados de dos cursos universitarios de hablantes de herencia cuya lengua dominante es el inglés. El programa experimental incorporaba lectura libre voluntaria fuera del aula, discusión de lecturas en grupos

pequeños durante clase, estudio de literatura popular en español y proyectos individuales de investigación. Entre otras cosas, se evalúa el conocimiento pasivo de vocabulario a través de un pre-test y un post-test de listas de palabras reales e inventadas. McQuillan encuentra que en general, el grupo experimental mostró avances significativos en su conocimiento pasivo de vocabulario en tan solo diez semanas de duración del curso. Los resultados coinciden con los de otros estudios en lengua inglesa (por ejemplo Krashen, 1989 y 1993) en demostrar que gran parte de la adquisición de vocabulario es incidental y se logra más eficazmente por medio de la lectura libre que a través de la instrucción formal.

Fairclough & Ramírez (2009) evalúan la efectividad de una prueba de decisión léxica con dos grupos de estudiantes universitarios de primero a cuarto año: aprendices de español como L2 e hispanohablantes de herencia. La prueba incluye 200 palabras: 120 palabras reales de las primeras cinco mil más frecuentes del español (24 de cada banda de frecuencia) y 80 pseudopalabras. Los resultados de esta prueba se comparan con los de un *cloze test* y se encuentra una alta correlación entre las dos pruebas, lo cual indica una relación estrecha entre el conocimiento pasivo de vocabulario y el conocimiento general de la lengua. Los promedios de ambos grupos de estudiantes en la prueba de vocabulario aumentan a medida que sube el nivel y las diferencias entre los dos grupos son estadísticamente significativas, lo cual revela que la prueba permite distinguir claramente entre estudiantes de herencia hispana (EHH) y estudiantes de segunda lengua. El análisis de cada grupo por separado muestra que en el grupo L2 los resultados por nivel son significativamente diferentes entre el primer año y el tercero y cuarto, pero no el segundo. Los resultados del segundo año también son significativamente distintos del tercero y cuarto años, y las diferencias entre el tercero y cuarto años también son significativas. La falta de diferencia en el primero y segundo años se atribuye al hecho de que el vocabulario que se enseña en los cursos

básicos de español no siempre coincide con las palabras de mayor frecuencia de uso. Éste se empieza a adquirir en los niveles más avanzados, en los cuales se trabaja con textos auténticos. En el grupo de EHH la prueba léxica muestra diferencias significativas solamente entre el primer año y los demás. Los promedios del segundo, tercero y cuarto años no muestran diferencias estadísticamente significativas, lo cual significa que los tres niveles ya poseen el conocimiento pasivo del léxico de alta frecuencia del español. La implicación es que una prueba que se limite a las cinco mil palabras más comunes del español no es tan efectiva para diferenciar con precisión entre estos tres niveles de estudiantes.

Fairclough (2011) expande el estudio previo (Fairclough & Ramírez, 2009), con una muestra más grande de estudiantes en los distintos niveles, con la participación de un grupo de control de estudiantes graduados y añadiendo una prueba que incluye actividades de traducción parcial, dictado, rellenar los espacios en blanco con las formas correctas de verbos y actividades de elección múltiple. Los resultados de la prueba de decisión léxica son similares a los del estudio previo y se encuentran correlaciones altas con el *cloze test* y con la prueba de actividades múltiples, confirmando la relación entre conocimiento pasivo de la lengua y destrezas generales en la misma.

En Fairclough (2012) se presentan los resultados del examen pero en esta ocasión solamente con los estudiantes de herencia y el grupo de control. Además de los mismos resultados anteriores, se concluye que los estudiantes de nivel 1 (bilingües receptivos) parecen reconocer aproximadamente un 60 por ciento de las cinco mil palabras más frecuentes del español; es decir, alrededor de 3,000 palabras. Las cifras para los grupos 2, 3, 4 y control son 89, 92, 95 y 99 por ciento, respectivamente. Esto sugiere que para poder ingresar a cursos para hispanohablantes de nivel intermedio, en los cuales la expectativa es que los alumnos puedan leer textos extensos y escribir

composiciones en español, se requiere un conocimiento pasivo de léxico de alrededor de 90 por ciento ó 4,500 palabras. Asimismo se confirma que el vocabulario básico del español consiste de aproximadamente 5,000 palabras, cifra que coincide con la del inglés.

En el siguiente capítulo se explicarán en detalle los aspectos lingüísticos que se tendrán en cuenta en el presente estudio para describir y comparar los textos orales y escritos de los estudiantes de herencia hispana (EHH); es decir: los diferentes tipos de cláusulas, la densidad léxica y complejidad gramatical, la nominalización y otras metáforas gramaticales, y el léxico.

3.7 Hipótesis y preguntas del estudio

Las hipótesis y las preguntas que se han formulado en relación a las variables y a las diferencias entre discurso oral y escrito son las siguientes.

En cuanto al tipo de cláusulas nos preguntamos,

- 1. Si en la escritura se verá un mayor porcentaje de cláusulas principales a medida que suba el nivel de los participantes.**
- 2. Si en la escritura habrá un descenso en el porcentaje de cláusulas hipotácticas y paratácticas según se suba de nivel.**
- 3. Si en las muestras escritas se verá un incremento en el porcentaje de cláusulas incrustadas según suba el nivel de los estudiantes.**
- 4. Qué pasa en las presentaciones orales con los mismos porcentajes mencionados en las muestras escritas.**
- 5. Cómo se comparan los porcentajes totales de principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas de las presentaciones con los de la parte escrita dentro de cada grupo.**

En cuanto a la densidad léxica y complejidad gramatical nos preguntamos

- 1. Si hay un aumento de densidad léxica y una disminución en la complejidad gramatical en las muestras escritas a medida que sube el nivel de los estudiantes.**
- 2. Qué sucede en las presentaciones orales con estas mismas medidas.**
- 3. Cómo se comparan los resultados orales con los escritos.**

En lo que respecta a la nominalización y otras metáforas gramaticales se quiere averiguar,

- 1. Si se evidencia un aumento paulatino en el uso de ambas según suba el nivel de los participantes tanto en la escritura como en la oralidad.**

En el léxico de las muestras escritas y orales se pretende determinar,

- 1. Si hay mayor uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas estigmatizadas a medida que sube el nivel de los estudiantes.**
- 2. Si se ve un descenso en la proporción de vocabulario de mayor frecuencia y un aumento en la proporción de vocabulario de menor frecuencia a medida que sube el nivel de los estudiantes.**

En el capítulo siguiente se presentan las variables lingüísticas del estudio.

Capítulo 4

Variables lingüísticas

4.1 Introducción

En este capítulo se presentan las variables lingüísticas del estudio.

Primeramente se da una explicación detallada del sistema de cláusulas de la gramática sistémica funcional, basada en el trabajo en inglés de Halliday & Matthiessen (2004) y en la versión en español de Ghio & Fernández (2008). Para lograr una clasificación completa y minuciosa de las cláusulas en los participantes del presente estudio, fue necesario ir más allá de las generalizaciones establecidas en algunos estudios previos sobre las tipologías de cláusulas (ver Colombi, 2002). Por esta razón se consideró que valía la pena detallar y ejemplificar en la mayor medida posible el sistema de cláusulas propuesto por Halliday. Una vez expuesta la tipología de cláusulas, en las secciones subsecuentes se presenta el resto de las variables del estudio: densidad léxica, complejidad gramatical, nominalización y otras metáforas gramaticales, tipo de vocabulario y frecuencia de palabras.

4.2 Las cláusulas

4.2.1 La noción de ‘complejo de cláusulas’

De acuerdo a Halliday (1989) la ‘cláusula’ es la unidad gramatical en la cual constructos semánticos de diferentes tipos se integran en un todo. En lugar del concepto ‘oración’ utiliza el concepto de ‘complejo de cláusulas’ porque esto le permite referirse a la escritura y al habla de manera comparable. En palabras de Halliday:

A so-called ‘simple sentence’ is a sentence consisting of one clause...What is traditionally known as a compound sentence will... consist of two or more clauses; and each of them potentially carries the same load of information as the

single clause of a 'simple sentence'... We cannot identify a 'sentence' in the spoken language; or rather, we can identify a sentence in spoken language only by defining it as a clause complex... The clause complex is, in fact, what the sentence (in writing) comes from. The unit that was intuitively recognised by our ancestors when they first introduced the 'stop' as a punctuation mark was the clause complex; that is, a sequence of clauses all structurally linked. (66)

Entonces la única unidad gramatical que Halliday reconoce por encima de la cláusula es el complejo de cláusulas. Como explican Ghio y Fernández (2008), "en el análisis de un texto... cada oración es un complejo de cláusulas y la oración simple (un único complejo de cláusulas) es sólo un caso límite." (76)

La notación que se utiliza para demarcar fronteras entre 'oraciones' son las barras verticales triples, |||, mientras que las cláusulas se demarcan con dos barras verticales, ||, como se ve en el siguiente ejemplo de Halliday (1989):

(1) ||| The basic 'stuff' of living organisms is protoplasm. ||| There is no set composition of this || and it varies between one individual and the next. |||
 '||| La 'materia' básica de los seres vivos es el protoplasma. ||| No existe una composición fija de éste || y varía de un individuo a otro. |||'

4.2.2 Tipos de relaciones entre cláusulas

Según Halliday, existen dos sistemas que dan cuenta de las relaciones entre cláusulas:

1. *El sistema táctico o de grado de interdependencia* (parataxis e hipotaxis) que es común a todos los tipos de complejos.
2. *El sistema lógico-semántico* (expansión y proyección) que es específico de la relación entre cláusulas.

La Tabla 13, muestra una perspectiva general de los dos sistemas con sus respectivos subsistemas y definiciones. En las secciones subsecuentes se expondrá cada elemento en mayor detalle.

Tabla 13. Marco funcional para describir el complejo de cláusulas

Sistemas lógicos	Subsistemas		Definición
(a) Sistema de interdependencia	Hipotaxis		Relación entre un elemento <i>dependiente</i> β y uno <i>dominante</i> α . Los elementos que se relacionan no tienen el mismo status.
	Parataxis		Relación entre un <i>iniciador</i> 1 y un <i>continuativo</i> 2. Los elementos que se relacionan tienen el mismo status.
(b) Sistema lógico-semántico	Expansión	Elaboración	Una cláusula expande a otra reformulándola en otras palabras, especificándola con mayor detalle o ejemplificándola.
		Extensión	Una cláusula expande a otra agregando un nuevo elemento, una excepción u ofreciendo una alternativa.
		Realce	Una cláusula expande a otra calificándola o embelleciéndola con una circunstancia de modo, tiempo, lugar, causa, etc.
	Proyección	Locución	Una cláusula es proyectada por otra, que la presenta como una locución, como algo dicho o expresado con palabras.
		Idea	Una cláusula es proyectada por otra, que la presenta como una idea, una construcción de significado, un pensamiento.

(Fuente: Ghio & Fernández, 2008, p.76)

4.2.3 El sistema de interdependencia

El sistema táctico comprende dos grados distintos de interdependencia que son la **parataxis** y la **hipotaxis**. La parataxis es la relación entre dos cláusulas del mismo estatus. La primera es el elemento iniciador y la segunda es la continuativa. Los números arábigos se utilizan para marcar cláusulas paratácticas. Algunos ejemplos de parataxis se dan a continuación. A lo largo de la sección sobre el sistema de cláusulas y a menos que se indique de otra forma los ejemplos utilizados provienen de Ghio & Fernández (2008), Halliday (1989) o Halliday & Matthiessen (2004). Mis traducciones y/o adaptaciones de ejemplos del inglés al español se marcan con el símbolo †. Si se trata de un ejemplo propio se usa el símbolo ††.

(2) | | | Encendí mi televisor | | y había un programa sobre la clonación de
animales. | | |

	1	2
(3)	Concretemos,	ésta es la única salida.

(4)

1		2	
Es menos riesgoso		y/o/pero cuesta menos.	†

1			2		
(5)			Es bastante seguro:		no hay peligro. †

(6) | | | **1** Tomás dijo, | | **2** ‘No hay peligro’. | | | †

La hipotaxis es la relación entre dos cláusulas de estatus desigual, una dominante y otra dependiente. Las cláusulas hipotácticas se representan con letras griegas. La cláusula dominante se denomina α y la dependiente es β .

Algunos ejemplos de relaciones hipotácticas son:

(7) α | | | El miedo a volar es bastante racional | β | porque los humanos no pueden volar. | | |

(8) β α
 (8) | | | Como los humanos no pueden volar, | | el miedo a volar es bastante
 racional. | | |

(9) α β
 (9) | | | Se dirigieron al gobierno | | en lugar de valerse por sí mismos. | | †

(10) α β
 (10) | | | Se dirigieron al gobierno | | para pedir un préstamo. | | †

(11) α β
 (11) | | | Dijeron | | que se dirigió al gobierno. | | †

La parataxis y la hipotaxis son relaciones entre pares de cláusulas. Un complejo de cláusulas típico contiene una mezcla de ambos tipos de secuencias, por ejemplo:

1 2(α β)
 2 α 2 β
 (12) | | | Las ciudades suizas eran pacíficas | | pero cambiaron | | cuando la
 gente se tornó violenta. | | †

En esta frase hay una relación paratáctica entre '*Las ciudades suizas eran pacíficas*' y '*pero cambiaron cuando la gente se tornó violenta*', la cual se representa con los números 1 y 2. Al mismo tiempo, dentro de la cláusula 2 hay una relación hipotáctica entre '*pero cambiaron*' y '*cundo la gente se tornó violenta*', la cual se representa con α y β . La cláusula 1 es una cláusula simple pero la continuativa o número 2 contiene un sub-complejo hipotáctico dentro. Halliday denomina a este fenómeno '**nesting**'; es decir, que hay una cláusula anidada dentro de otra. Otra manera de ver más claramente este fenómeno sería con el siguiente diagrama.

Figura 7. El fenómeno de ‘nesting’

1		Las ciudades suizas eran pacíficas
2	α	pero cambiaron
	β	cuando la gente se tornó violenta.

(Fuente: Adaptado de Halliday, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004)

4.2.4 El sistema lógico-semántico

El sistema lógico-semántico comprende la **expansión** y la **proyección**.

1. Expansión: la cláusula secundaria expande a la cláusula primaria ya sea
(a) elaborándola, (b) extendiéndola o (c) realizándola.
2. Proyección: la cláusula secundaria es proyectada por la cláusula primaria, que
la presenta como (a) una locución o algo dicho con palabras o (b) una idea o
pensamiento.

Como se ve la Tabla 13, las categorías generales de expansión y proyección tienen varios subtipos: tres de expansión y dos de proyección. Sus nombres, junto con la notación que se utiliza, se presentan abajo.

1. Expansión:

Elaboración	=	(‘es igual a’ / ‘equals’)
Extensión	+	(‘se añade a’ / ‘is added to’)
Realce	x	(‘se multiplica por’ / ‘is multiplied by’)

2. Proyección:

Locución	“	(comillas dobles / double quotes)
Idea	‘	(comillas simples / single quotes)

A continuación se dan breves definiciones de cada una de las categorías, con algunos ejemplos.

(1a) **Elaboración** ('i. e., por ejemplo'): una cláusula expande el significado de otra elaborándola: reiterándola en otras palabras, especificándola con mayor detalle, haciendo un comentario o ejemplificándola.

(1b) **Extensión** ('y, o'): una cláusula expande a otra extendiéndola: agregando algún elemento nuevo, dando una excepción u ofreciendo una alternativa.

(1c) **Realce** ('luego, entonces'): una cláusula expande a otra embelleciéndola: calificándola con algún elemento circunstancial de tiempo, lugar, causa o condición.

(2a) **Locución** ('dice'): una cláusula es proyectada por otra, que la presenta como una locución, como algo dicho/expresado con palabras.

(2b) **Idea** ('piensa'): una cláusula es proyectada por otra, que la presenta como una idea, un pensamiento, una construcción de significado.

Algunos ejemplos de complejos de expansión (del subtipo 'realce') se dan a continuación.

Figura 8. Complejos de cláusulas de tipo ‘expansión’

Cuando todo se había hecho	como Dios lo había ordenado,	Noé cerró la puerta.
xβ	xγ	α

Asistí a la escuela en Nueva York	y después vivimos en el Hudson por un tiempo,	luego nos mudamos a Connecticut.	
El arquitecto William Wardell elaboró los nuevos diseños,	la construcción inició en 1868,	la catedral se usaba para 1882	y finalizó la construcción el 2 de septiembre de 1928.
Pasa por debajo de la autopista de Santa Mónica,	voltea a la izquierda, hacia el oeste,	y sigue las señalizaciones hacia la vía de acceso con rumbo al oeste;	continúa hacia el oeste a la autopista de San Diego.
1	x2	x3	x4

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004).

El primer ejemplo demuestra relaciones de hipotaxis entre las cláusulas, como se ve por el uso de las letras griegas. La cláusula dominante α, ‘*Noé cerró la puerta*’, es realizada (signo ‘x’) por la subordinada o dependiente β, ‘*cuando todo se había hecho*’, la cual es a su vez realizada por otra dependiente γ, ‘*como Dios lo había ordenado*’. Las subordinadas especifican las ‘condiciones’ bajo las cuales Noé cerró el arca. Los ejemplos en el segundo cuadro demuestran relaciones de parataxis (cláusulas del mismo estatus, números arábigos) y realce (x). La cláusula 1 es la iniciadora y las continuativas (2, 3, 4) la expanden con información de tiempo, lugar, etc. Algunos ejemplos de complejos de proyección se dan en la Figura 9:

Figura 9. Complejos de cláusulas de tipo ‘proyección’

Tal vez no sepan	que él tiene un hijo.		
Tú asumes	que los periódicos saben estas cosas.		
Ana sabía	que su tía sabía	que ella sabía	que Ricardo no sería bienvenido.
α	β	γ	δ

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004).

En estos ejemplos, las cláusulas dependientes β ‘*que él tiene un hijo*’, ‘*que los periódicos saben estas cosas*’, ‘*que su tía sabía*’ son proyectadas por las dominantes α como ideas (‘) puesto que los verbos en α son procesos de pensamiento: ‘*sepan*’, ‘*asumes*’, ‘*sabía*’. En el tercer ejemplo, la cláusula dependiente γ , ‘*que ella sabía*’ es también proyectada como proceso de pensamiento por la cláusula β ‘*que su tía sabía*’. Finalmente, la cláusula δ ‘*que Ricardo no sería bienvenido*’ es a su vez proyectada como proceso de pensamiento por la cláusula γ , ‘*que ella sabía*’.

4.2.5 Combinaciones entre los dos sistemas

El sistema táctico y el lógico-semántico se combinan, formando los grupos básicos de complejos de cláusulas que se ejemplifican en la Tabla 14. Los términos para las categorías que la gramática tradicional reconoce se dan entre paréntesis. Los ejemplos muestran cómo los símbolos de parataxis e hipotaxis se combinan con los de las relaciones lógico-semánticas. El símbolo para el tipo de relación lógico-semántica (=, +, x, ‘, “) se coloca antes del número o letra (1, 2, 3,...; α , β , γ ,...) que representa la cláusula continuativa, por ejemplo 1 x2 y α + β . En la hipotaxis, la cláusula secundaria

es la dependiente, y puede preceder a la dominante ($+\beta \wedge \alpha$) o seguirla ($\alpha \wedge +\beta$).

Ejemplos[†] de la secuencia $\beta \wedge \alpha$:

β	α	
(13) Mientras Pedro se quedaba,	Juan salía corriendo	$+\beta \wedge \alpha$
(14) Porque estaba asustado,	Juan salió corriendo	$x\beta \wedge \alpha$
(15) Que Juan saliera corriendo,	nadie creyó	$'\beta \wedge \alpha$

En la parataxis, solamente es posible el orden $1 \wedge 2$ porque en una relación paratáctica la cláusula primaria es la que ocurre primero. Por lo tanto, en una expansión paratáctica la cláusula secundaria es siempre la que elabora, extiende o realza. Los siguientes dos ejemplos[†] tienen la misma estructura:

(16) Juan no esperó;	salió corriendo	$1 \wedge =2$
(17) Juan salió corriendo;	no esperó	$1 \wedge =2$

Por otra parte, en una proyección paratáctica es posible que la cláusula primaria sea la proyectada, por ejemplo en

(18) "Saldré corriendo,"	dijo Juan	$"1 \wedge 2$
--------------------------	-----------	---------------

versus

(19) Juan dijo:	"saldré corriendo"	$1 \wedge "2$
-----------------	--------------------	---------------

donde la cláusula 2 es la proyectada. Esto es así porque la proyección es una relación asimétrica.

Tabla 14. Tipos básicos de complejos de cláusulas

		(i) parataxis	(ii) hipotaxis
(1) expansión	(a) elaboración	1 Juan no esperó; =2 salió corriendo. (aposición)	α Juan no esperó = β que todos llegaran (relativa no restrictiva)
	(b) extensión	1 Juan salió corriendo +2 y Fernando lo siguió. (coordinación)	α Juan salió corriendo + β cuando su hijo se paró junto al río
	(c) realce	1 Juan se asustó x2 y salió corriendo.	α Juan salió corriendo x β porque estaba asustado (cláusula adverbial)
(2) proyección	(a) locución	1 Juan dijo: "2 "voy corriendo a sacarlo de allí" (discurso directo)	α Juan dijo " β que iba corriendo a sacarlo de allí." (discurso indirecto)
	(b) idea	1 Juan pensó: '2 'tengo que apresurarme'	α Juan pensó ' β que tenía que apurarse.

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004; Ghio & Fernández, 2008)

4.2.6 Tres tipos de expansión: Elaboración, extensión y realce

4.2.6.1 Elaboración

Como se mencionó anteriormente, en la elaboración una cláusula elabora el significado de otra reformulándola en otras palabras, especificándola con mayor detalle, describiéndola, ejemplificándola o comentando algo sobre ella. La cláusula secundaria no introduce un elemento nuevo, sino que desarrolla un elemento que ya está presente, redefiniéndolo, clarificándolo o añadiéndole un atributo o comentario descriptivo.

4.2.6.1.1 Elaboración y parataxis

Hay tres tipos de elaboración en combinación con parataxis (1=2):

1. Aposición ‘en otras palabras’ P i.e. Q
2. Ejemplificación ‘por ejemplo’ P e.g. Q / P p.ej. Q / P v.g. Q
3. Clarificación ‘para ser preciso’ P ‘para ser más preciso’/‘a saber’ Q

Aposición

En el caso de la aposición, la cláusula secundaria reitera o vuelve a decir la información que se establece en la cláusula primaria pero con otras palabras, ya sea para presentarla desde un punto de vista distinto o para reforzar el mensaje (P ‘en otras palabras’ Q); por ejemplo:

1

=2

(20) | | La radio no va más: | | no funciona. | |

(21) | | Ambos argumentos se destruyen entre sí: | | los dos no pueden
ser verdaderos. | |

La relación puede hacerse explícita mediante expresiones conjuntivas como *o*, *en otras palabras*, *es decir* o *i.e.* en la escritura.

1

=2

(22) | | Estela no es una perra: | | *es decir*, yo nunca la escuché ladrar. | |

En la conversación casual, la reformulación del discurso que ocurre en tiempo real es otro ejemplo de aposición:

(23) | | Bueno, ¿qué quieres...? --¿ por qué quieres leer? | | †

Ejemplificación

En este caso la cláusula secundaria desarrolla la tesis de la primaria especificándola en mayor detalle, con frecuencia citando un ejemplo. (P ‘por ejemplo’ Q)

La relación puede hacerse explícita mediante expresiones conjuntivas como *por ejemplo*, *en particular*, o *e.g.*, *v.g.*, *p.ej.* en la escritura.

1

=2

(24) || | Solíamos jugar carreras | | -- solíamos jugar relevos. | | †

(25) || | Eres muy viejo para ese juego; | | no podrías agacharte. | | †

(26) || | Solíamos jugar a las cartas, | | por ejemplo, jugábamos al truco. | |

(27) || | Tu cara es como la de todo el mundo, | | es decir, tienes dos

ojos, una nariz, una boca. | |

Clarificación

Aquí la cláusula secundaria clarifica la tesis de la cláusula primaria, apoyándola con algún tipo de explicación o comentario explicativo.

1

=2

(28) || | Trabajaban allá; | | así se conocieron. | | †

(29) || | Maura se veía preocupada, | | estaba pensando en su examen

de lingüística. | |

Con frecuencia, la clarificación implica un cambio en polaridad, de positivo a negativo o viceversa.

1

=2

(30) || | Él nunca le decía nada a su mujer, | | *en realidad*, le hablaba a la

pared. | |

(31) || | No me sorprendió su actitud, | | *por lo menos*, era lo que esperaba

de ella. | |

Algunas expresiones conjuntivas comunes en este contexto son *de hecho*, *en realidad* y *por lo menos*. En la escritura, la abreviación más común es *i.e.*

4.2.6.1.2 Elaboración e hipotaxis

La combinación de elaboración con hipotaxis (notación $\alpha = \beta$) produce la *cláusula relativa no definida* (también denominada ‘*no restrictiva*’ o ‘*descriptiva*’). Ésta funciona como glosa descriptiva de la cláusula primaria, como en los siguientes ejemplos:

(32) | | Yu, << **quien** ha estado visitando Taiwán, >> no entró en detalles. | | †

(33) | | Así que escogimos Iowa | | porque estaba más cerca de Wyoming,
| | **de donde** él era. | | †

Las cláusulas dependientes de elaboración pueden ser finitas o no-finitas.

Finitas: Las finitas se pueden agrupar en tres clases, según el dominio dentro de la cláusula primaria.

(a) Cláusulas con *lo cual* (*which*) cuyo dominio es la cláusula primaria en su totalidad o alguna parte de la cláusula que abarca más que un grupo nominal; por ejemplo:

α $\hat{=} \beta$

(34) | | Decidieron cancelar la función, | | **lo cual** molestó a todo el mundo. | |

En estos casos la secuencia es $\alpha = \beta$

(b) Cláusulas con *el/la/los/las cual(es)*, *que*, *quien*, *cuyo* (*which*, *that*, *who*, *whose*) que funcionan como modificador de un grupo nominal; por ejemplo:

(35) | | Era la primera clase del Departamento de inglés en *la Universidad de Ibadan*, | | **que/la cual** acababa de ser fundada. | | †

(36) | | La gente no podía trabajar con Doc Humes, | | así que contacté
a *George Plimpton*, | | **quien/que** en ese tiempo estaba en
Cambridge. | | †

Si el grupo nominal modificado no se encuentra en posición final dentro de la cláusula primaria, la cláusula de relativo queda dentro de la primaria, inmediatamente después del grupo nominal. La secuencia en este caso es $\alpha < \beta >$, como en el siguiente ejemplo:

α

$\langle\langle = \beta \rangle\rangle$

(37) | | | La Legislatura, $\langle\langle$ **cuyo** rol histórico era hacer leyes, votar
impuestos e indemnizar agravios, $\rangle\rangle$ permitió que las
indemnizaciones a los industriales fueran debatidas y cuestionadas
por todos. | | |

(c) Cláusulas con *cuando* o *donde* (*when* o *where*) cuyo dominio es alguna expresión de tiempo o lugar; por ejemplo:

(38) | | | Fue en otoño, | | **cuando** las veredas estaban llenas de hojas. | | |

(39) | | | ¿Conoces Mendoza, | | **donde** se producen los mejores vinos
argentinos? | | |

Hay un grupo de cláusulas relativas no definidas que pertenecerían a la extensión más que a la elaboración; por ejemplo:

(40) | | | Ella se lo contó a la mujer del panadero, | | **quien** se lo contó al
cocinero. | | |

En estos casos *quien* significa ‘y ella’ y la cláusula es semánticamente aditiva: la variante paratáctica sería ‘y ella se lo dijo/contó al cocinero.’

No finitas. Aquí se da la misma relación semántica que con las cláusulas finitas, y de igual forma, el dominio puede ser un grupo nominal, algún segmento mayor de la cláusula primaria o la cláusula primaria en su totalidad. Por ejemplo:

(41) | | | Es un invento de mi hermano, | | para guardar la ropa sucia. | | |

(42) | | | En esa época yo trabajaba para una empresa local, | | vendiendo
equipamiento para oficinas. | | |

4.2.6.2 Extensión

En la extensión una cláusula extiende el significado de otra añadiéndole algo nuevo, reemplazando algo u ofreciendo una alternativa. Las categorías principales se

muestran en la Tabla 15 con algunos de los marcadores principales de extensión de cláusulas.

Tabla 15. Categorías de extensión

Categoría	Subcategoría	Significado
(i) Adición	‘y’: aditiva positiva ‘ni’: aditiva negativa ‘pero’: adversativa	X y Y Ni X ni Y X y a la inversa Y
(ii) Variación	‘en cambio’: reemplazo ‘excepto’: sustracción	No X sino Y X pero no todo X
(iii) Alternancia	‘o’: alternativa	X o Y

(Fuente: Adaptado de Ghio & Fernández, 2008; y Halliday & Matthiessen, 2004)

4.2.6.2.1 Extensión y parataxis

La combinación de extensión con parataxis (notación 1 +2) produce lo que se conoce como *coordinación* entre cláusulas. Generalmente se expresa mediante las conjunciones *y*, *o*, *ni*, *pero*. Se reconocen tres subtipos de extensión paratáctica: (1) adición, (2) variación y (3) alternancia, como se puede observar en la Tabla 15.

Adición

Aquí simplemente se adjunta una cláusula a otra; no hay implicación de relación causal o temporal entre ellas. La adición presenta tres subtipos: (a) **‘aditiva: positiva’** (‘y’), (b) **‘aditiva: negativa’** (‘ni’) y (c) **adversativa** (‘pero’). Las adiciones paratácticas frecuentemente van acompañadas de expresiones de cohesión como *también*, *además*, *por otra parte*, *por otro lado* (*too*, *in addition*, *also*, *moreover*, *on the other hand*).

(a) Ejemplos de cláusulas con relación **‘aditiva: positiva’**:

(43) | | | Usted parece una lechuza, señora, | | **y** algunas lechuzas son

muy hermosas. || |

(44) || | Pedro corría en la vereda | | **y** Laura bailaba en el patio. || |

(b) Ejemplo de cláusulas vinculadas por una relación '**aditiva: negativa**':

(45) || | No pudo **ni** explicarle la situación al editor | | **ni** aceptar su
reprensión. || | †

(c) Ejemplo de cláusulas con relación **adversativa**:

(46) || | Los niños me llamaban, | | **pero** yo no los escuchaba. || | ††

Variación

En la variación, una cláusula se presenta como reemplazo total o parcial de otra. La variación tiene dos subtipos: (a) '**reemplazo**' (*en su lugar o en cambio / instead*) y (b) '**sustracción**' (*excepto / except*).

(a) Ejemplos de cláusulas vinculadas por una relación de '**reemplazo**':

(47) || | No te quedés allí hablando para vos misma, | | contame qué te
pasó. || |

(48) || | No quiero que sigas durmiendo | | **sino** que hables conmigo. || | ††

Las cláusulas relacionadas de esta manera con frecuencia difieren en polaridad, con una de ellas 'positiva' y la otra 'negativa'. El '*sino*' no es adversativo (no puede reemplazarse por *sin embargo* o *no obstante* (*yet*) ni tampoco concesivo (no corresponde al, ni se puede reemplazar por el *aunque / although* hipotáctico). Algunas expresiones que se utilizan con el reemplazo son *en su lugar o en cambio, por el contrario* (*instead, on the contrary*)

(b) Ejemplo de cláusulas con relación de '**sustracción**':

(49) || | Debió haberlos tenido antes, | | **solo que/excepto que** se lesionó el
hombro jugando futbol o algo así | | y pasó mucho tiempo en
tratamiento. || | †

En (49) la cláusula secundaria presenta una excepción a lo que se ha dicho en la primaria.

Alternancia

Aquí una cláusula se ofrece como alternativa a otra. Ejemplo de cláusulas con relación de **alternancia**:

(50) | | **O** te vas | | **o** te quedás, sin tantas vueltas. | |

Las conjunciones relacionadas incluyen *por el contrario, como alternativa, por otro lado (conversely, alternatively, on the other hand)*

4.2.6.2.2 Extensión e hipotaxis

La combinación de extensión con hipotaxis ($\alpha + \beta$) también presenta los tres subtipos de (1) adición, (2) variación y (3) alternancia pero la cláusula que ‘extiende’ es dependiente o subordinada. La cláusula dependiente puede ser finita (con verbo conjugado) o no finita (con verboide: gerundio, o con infinitivo, en general, como término de una frase preposicional). De acuerdo a Halliday & Matthiessen (2004), la extensión hipotáctica es la menos común de las combinaciones de tipos de expansión con tipos de relación táctica.

Finitas

Adición

Las cláusulas hipotácticas de adición vienen acompañadas de conjunciones como *mientras (whereas, while)*. No hay una distinción clara entre (positiva) aditiva y adversativa. Estas cláusulas a veces tienen un componente adversativo, a veces no. No existe el tipo negativo aditivo de extensión hipotáctica. Ejemplos:

(51) | | Él y ella hablaban al mismo tiempo, | | **mientras** el resto de los
presentes permanecía en silencio. | |

(52) | | Él se mantenía bastante bien, | | **aunque** sufría algunos dolores

de espalda. | |

Variación

No hay formas finitas de ‘reemplazo’. En la ‘sustracción’ la cláusula finita se introduce con *excepto que, salvo (por el hecho de) que* [*except that, but (for the fact) that*]; por ejemplo:

(53) | | Ella prometió llegar temprano, | | **salvo que** pierda el colectivo. | |

Alternancia

La forma hipotáctica de la relación de alternancia es ‘*si no a, entonces b*’ (*‘if... not’*), con la cláusula dependiente típicamente en posición inicial. Por ejemplo:

(54) | | **Si nadie** la sacó, | | entonces está en la mesa de la cocina. | |

(55) | | **Si no** pensás venir, | | entonces decímelo. | |

No finitas

Las cláusulas no finitas de extensión hipotáctica pueden ser de (1) adición y (2) variación, pero no existen el subtipo de adición ‘aditiva negativa’ ni el tipo ‘alternancia’.

La cláusula no finita a menudo se introduce con una preposición o con un grupo preposicional que funciona conjuntamente: *además de, aparte de, en lugar de, sin* (*besides, apart from, instead of, other than, without*). Por ejemplo:

Adición

(a) aditiva positiva

(56) | | **Aparte de / además de** estar dotado de talento literario, | |

Amir Khusrau también era músico. | | †

(b) adversativa

(57) | | **Sin** saber lo que hacía, | | sacó el arma de su bolso. | |

Variación

(a) reemplazo

(58) | | Ella se puso a tejer, | | **en lugar de** empezar a estudiar el caso. | |

Con las cláusulas aditivas y adversativas, puede no haber ninguna expresión conjuntiva. Tales cláusulas son, por lo tanto, idénticas a las cláusulas no finitas de elaboración, excepto en la entonación en el discurso,

(a) aditiva

(59) | | | Así se interrogaba, | | *dejándose* llevar por sus
pensamientos. | | |
'y se dejaba'...

(60) | | | Solíamos irnos los fines de semana, | | *llevando* nuestro equipo
de pesca. | | |
'y llevábamos'...

(b) adversativa

(61) | | | *Sabiendo* apenas | | lo que hacía, | | recogió un palo | | y se lo
ofreció al cachorro. | | | †
'apenas/casi no sabía...pero recogió...'

Pero cuando la secuencia es $\beta \wedge \alpha$, es probable que no se trate de elaboración ni extensión sino de realce.

4.2.6.3 Realce

Aquí una cláusula realza el significado de otra, calificándola con algún elemento de referencia de tiempo, lugar, manera, causa o condición. Las categorías principales se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16. Categorías de realce

Categoría	Subcategoría	Significado
(i) Temporal	Mismo tiempo	A mientras B
	Tiempo posterior	A luego de B
	Tiempo anterior	A previamente a B
(ii) Espacial	Mismo lugar	
(iii) Manera	Medio	N por medio de M
	Comparación	N es como M
(iv) Causal-Condicional	Causa: razón	porque P entonces Q
	Causa: propósito	por la intención P entonces la acción Q
	Condición: positiva	si P entonces Q
	Condición: negativa	si no P entonces Q
	Condición: concesiva	si P entonces la expectativa Q

(Fuente: Ghio & Fernández, 2008, p.80)

4.2.6.3.1 Realce y parataxis

La combinación de realce con parataxis (notación 1 x2) produce un tipo de coordinación pero con un elemento circunstancial incorporado. Los subtipos más frecuentes de realce son los de tiempo y causa. El elemento circunstancial típicamente se expresa (a) por las conjunciones *entonces, así, por, pero, aún, sin embargo (then, so, for, but, yet, still)*; (b) por un grupo de *y + conjunción: y entonces, y ahí, y de esa manera, y aún así (and then, and there, and thus, and so, and yet)*; o (c) por *y* en combinación con algunos lazos conjuntivos no estructurales sino cohesivos: *en ese momento, enseguida después, hasta entonces, es ese caso, de esa manera, de otra manera, por lo tanto, no obstante, a pesar de todo (at that time, soon afterwards, till then, in that case, in that*

way, meanwhile, otherwise, therefore, however, nevertheless). Algunos ejemplos a continuación:

Temporal

mismo tiempo

(62) | | | Es mi hermano: | | **ahora** tendré con quien hablar. | | |

tiempo posterior

(63) | | | Los tres dudaron un momento | | **y luego** se marcharon. | | |

Espacial

(64) | | | Alicia miró hacia arriba | | **y ahí** estaba la luna. | | |

Manera

medio

(65) | | | Seguí tus propios impulsos, | | **de esa manera** encontrarás tu
destino. | | |

comparación

(66) | | | A ella le gusta la vida al aire libre, | | **y también** él la disfruta. | | |

Causal-condicional

causa: razón/propósito

(67) | | | Alejo no quería empezar otra discusión, | | **por eso** no dijo
nada. | | |

condición: negativa

(68) | | | Me gusta hacer una cosa por vez, | | **si no** me embarullo. | | |

condición: concesiva

concesión~consecuencia

(69) | | | Parecía un animal tranquilo, | | **no obstante**, tenía garras y dientes
afilados. | | |

consecuencia^concesión

(70) | | Evidentemente él estaba muy enojado, | | **pero** no dijo nada por
un largo rato. | |

El siguiente ejemplo muestra una secuencia típica de cláusulas paratácticas, cada una marcada con una conjunción de realce, con estructura 1 x 2 x 3 x 4.

(71) | | Tuve que escribir esta monografía para la profesora | | **pero** me
equiviqué | | **y entonces** tuve que rehacerla entera de nuevo | | **y** recién
ella se interesó verdaderamente por el trabajo. | |

Ciertas conjunciones que normalmente son hipotácticas ('conjunciones subordinantes') especialmente *cuando, hasta, porque, aunque* (*when, till, because, though*) frecuentemente ocurren con función paratáctica cuando la cláusula de realce sigue a la cláusula primaria; por ejemplo:

(72) | | La sobreviviente Bethany Rice, de Alaska, dijo | | 'los pasajeros estaban
dormidos | | **cuando** de repente el barco comenzó a mecerse | | y se
hundió'. | | †

Aquí, el proceso en la cláusula introducida por *cuando* (*when*) representa la nueva dirección que toma la narración; no sirve simplemente como apoyo circunstancial. Sin embargo, cuando la cláusula de realce precede a la cláusula realzada, la relación es claramente de hipotaxis:

(73) | | **Aunque** Amnistía ha criticado mucho el uso generalizado de la
pena de muerte en los Estados Unidos, | | encontró | | que
recientemente ha habido otro acontecimiento preocupante en este
proceso. | | †

4.2.6.3.2 Realce e hipotaxis

La combinación de realce con hipotaxis (notación α $x\beta$) produce lo que en la gramática tradicional se denominan cláusulas adverbiales. Al igual que con la parataxis, estas son cláusulas de tiempo, lugar, manera, causa y condición. Típicamente, los complejos hipotácticos de realce se limitan a dos cláusulas, y una de las cláusulas (o sub-complejo) califica a otra cláusula (o sub-complejo); por ejemplo:

(74) | | Pero $[x\beta_1]$ si constantemente bebes | | $[x\beta+2]$ y pides dinero
prestado | | $[x\beta+3]$ y nunca lo pagas, | | tus hijos van a tener
problemas. | | †

Sin embargo, también se dan cadenas hipotácticas de más de dos cláusulas, y éstas pueden mantener el mismo subtipo de relación lógico-semántica, como en el siguiente ejemplo de ‘causa: propósito’,

(75) | | $[\alpha:]$ Todos están trabajando arduamente | | $[x\beta:]$ **para** cambiar la
ley | | $[x\gamma:]$ **para que** se legalice la eutanasia voluntaria en Inglaterra en los
próximos cinco años. | | †

pero típicamente hay cambio en el sub-tipo de realce, como en el ejemplo,

$x\beta$	$x\gamma$	α
----------	-----------	----------

(76) | | **Cuando** todo se hizo | | **como** Dios lo había ordenado, | | Noé
cerró la puerta. | | †

en el cual β (*cuando todo se hizo*) realza por tiempo y γ (*como Dios había ordenado*) realza por manera. Otros ejemplos:

(77) | | $[\alpha:]$ Por lo menos 20 personas murieron | | $[x\beta:]$ **cuando** el barco
se hundió la mañana del miércoles | | $[x\gamma:]$ **mientras** viajaba a Koh Tao,
una isla muy popular entre los jóvenes viajeros. | | †

(78) | | $[\alpha:]$ La entrada a la galería de arte es gratuita, | | $[x\beta:]$ **aunque**
<< $[x\gamma:]$ **si** hay alguna exposición itinerante>> podrían cobrar por esa

Las cláusulas hipotéticas de realce pueden ser finitas o no finitas (con verboide). Las finitas se introducen con una conjunción subordinante. Algunas conjunciones subordinantes son: *mientras, cuando, tan pronto como, antes, después, donde, tanto/tan...que, si, como, como si, porque, para*. Algunos ejemplos de cláusulas hipotéticas de realce finitas y no finitas se dan a continuación:

Finitas

tiempo

(79) | | Ella vivirá con su madre hasta la primavera, | | **mientras** su marido
está de viaje. | |

(80) | | **Cuando** él se acercó, | | ella descubrió [[que era su viejo amigo de
la infancia]]. | |

(81) | | Fue a visitar a su abuela enseguida, | | **tan pronto como** se recuperó
de su enfermedad. | |

lugar

(82) | | El viejo se había ido a vivir allá, | | **donde** el río hace una curva. | |

manera

(83) | | La piedra caliza puede formarse de muchas maneras, | | **como** se
muestra en la Tabla 4-4. | | †

causa-condición

(84) | | Eso no era una conversación | | **porque** él nunca le contestaba. | |

(85) | | **Si** tuviera más dinero, | | entonces iría de vacaciones. | | ††

No finitas

tiempo

(86) | | Siga los caminos alrededor de los jardines y sobre los puentes

| | **antes de tomarse** un descanso en la casa de té | | donde el aroma de las flores de loto se confunde con el de té recién hecho y pastelillos tradicionales. | | †

condición

(87) | | | No puedo pasar más de tres días | | **sin hacer** ejercicio, | | porque me pongo tenso. | | †

condición: concesiva

(88) | | | *Sin haber estado* allí | | sé todo lo que sucedió. | | †
(‘aunque yo no estaba allí’)

causa: razón

(89) | | | *Sin haber estado* allí | | no puedo decir lo que sucedió. | | †
(‘porque yo no estaba allí’)

causa: propósito

(90) | | | *Para cambiar* el título, | | usa el ratón | | *para hacer* clic en el texto | | y escribe algo nuevo. | | †

4.2.6.4 Cláusulas no finitas

Según se explica en Halliday & Matthiessen (2004), en una cláusula *finita* o con verbo conjugado la conjunción sirve para expresar tanto la relación de dependencia (hipotáctica) como la relación circunstancial. Por otra parte, las cláusulas *no finitas* (con verboides: infinitivos, gerundios, participios), simplemente por el hecho de ser no finitas, son dependientes. Típicamente ocurren sin ningún marcador explícito de su estatus de dependencia. Por lo tanto, cuando se da una cláusula no finita sin conjunción, no hay duda de su relación hipotáctica en un complejo de cláusulas; pero puede no haber indicación de su función lógico-semántica. Por eso no pueden asignarse directamente a un solo tipo de categoría, pues dependiendo del contexto, los verboides pueden

elaborar, extender o realzar. La mejor manera de decidir la función lógico-semántica de una cláusula no finita es encontrando la cláusula finita con significado más parecido. Si es una cláusula adjetiva/relativa no restrictiva, la cláusula no finita es de elaboración. Si es una cláusula coordinada, la no finita es de extensión. Si el equivalente finito puede introducirse por alguna preposición conjuntiva, la cláusula no finita es de realce. Ver ejemplos (91) – (95):

(91) Se fue de su casa, *cerrando* la puerta tras él.

, y *cerró* la puerta... Extensión

(92) Trabajé para una empresa local, *vendiendo* equipamiento para oficinas.

, *para la que vendía*... Elaboración

(93) Alicia caminaba en silencio, *jugando* con la idea de no volver a casa.

, *mientras jugaba*... Realce

(94) *Irritado* como estaba, las cosas no podían salirle bien.

Porque estaba irritado... Realce: causa razón

(95) *Hecho* el trabajo, partió.

Cuando hizo el trabajo... Realce: circunstancia de tiempo

4.2.7 Expansiones incrustadas

Halliday establece una distinción entre las relaciones ‘tácticas’ de parataxis e hipotaxis y la incrustación. Mientras la parataxis y la hipotaxis son relaciones entre cláusulas o entre otros elementos del mismo rango, la incrustación no lo es. En la incrustación, una cláusula o frase funciona como constituyente *dentro* de la estructura de un grupo, el cual a su vez es parte de una cláusula; por ejemplo, “*que te regalé para tu cumpleaños*” en *El sombrero “que te regalé para tu cumpleaños” era de fieltro*. Entonces no existe una relación directa entre una cláusula incrustada y la cláusula dentro de la cual está incrustada. La relación de la cláusula incrustada con la cláusula

exterior es indirecta. La cláusula incrustada funciona dentro de la estructura del grupo, y el grupo funciona dentro de la estructura de la cláusula.

Las cláusulas incrustadas se representan con corchetes dobles [[]]

(96) | | | El sombrero [[que te regalé]] era de fieltro. | | |

La incrustación es un 'cambio de rango' mediante el cual una cláusula o frase funciona dentro de la estructura de un grupo.

La función típica de un elemento incrustado es la de posmodificador de un grupo nominal, como en (96). Otras funciones de un elemento incrustado son: núcleo de un grupo nominal (i.e. como una nominalización) y posmodificador de un grupo adverbial.

Ejemplos a continuación:

Posmodificador de un grupo nominal:

(97) | | | La única persona [[que fue amable con ella]] fue su madre.

(98) | | | ¿Has visto al hombre [[que vino conmigo?]] | | | †

(99) | | | Si los cambios programados son tan *exitosos* [[como prometen serlo]], | | van a crear más problemas [[que los que van a resolver]]. | | |

Núcleo de un grupo nominal:

(100) | | | [[Lo que le ocurrió]] no es agradable. | | |

(101) | | | [[Quien dice eso]] miente. | | |

(102) | | | Su salvación fue [[conocer a esa familia]]. | | |

Posmodificador de un grupo adverbial:

(103) | | | Se fue del pueblo tan rápidamente [[como pudo]]. | | |

Todos los elementos incrustados entran en una de estas categorías. Además, Halliday & Matthiessen (2004) agregan que la categoría de grupo nominal incluye aquellos grupos que tienen un adjetivo como núcleo, por ejemplo:

(104) | | | Los cambios no fueron tan *exitosos* [[como se esperaba]]. | | | ††

Al igual que las cláusulas en una relación paratáctica o hipotáctica, los elementos incrustados también pueden combinarse con la expansión o proyección. Las proyecciones incrustadas se discutirán más adelante. En esta sección se presentan las expansiones. Todos los ejemplos de arriba son ejemplos de expansión. Una cláusula o frase incrustada que funciona como expansión sirve para definir, delimitar o especificar.

4.2.7.1 Elaboración e incrustación

La típica cláusula incrustada de elaboración es la '*cláusula relativa restrictiva*' (o *definida*). Su función es especificar qué miembro (o miembros) de la clase designada por el núcleo sustantivo es al que se hace referencia, como en:

(105) | | Esta es la casa [[que construyó Juan]]. | |

donde la cláusula incrustada especifica el sustantivo *casa*.

Otros ejemplos de elaboración, en los cuales la cláusula incrustada funciona no como posmodificador de un grupo nominal sino como núcleo incluyen estructuras con *lo que*, *quien* (*what*, *whatever*, *whoever*):

(106) | | Generalmente me concentro mucho en [[**lo que** me interesa]]. | | †

(107) | | [[**Quien** escribió estos proverbios]] no iba caminando por el

mundo ciegamente. | | †

4.2.7.2 Extensión e incrustación

El único sentido de extensión que produce cláusulas incrustadas es el de posesión o '*cláusula de relativo posesiva*' acompañada por el relativo *cuyo* y sus variaciones (*whose*, *of which/which...of*):

(108) | | Hace poco leí una historia sobre una pareja [[**cuyo** hijo de treinta y
tantos años muere de una enfermedad]]. | | †

(109) | | Es la canción [[**cuya** letra siempre recuerdo]]. | |

4.2.7.3 Realce e incrustación

En la combinación de realce con incrustación la relación entre la cláusula incrustada y el núcleo sustantivo es circunstancial de tiempo, lugar, manera, causa o condición. Existen dos tipos, según el punto en el cual se establece la relación circunstancial: (a) aquellas donde el sentido circunstancial se sitúa en la cláusula incrustada, (b) aquellas donde la relación circunstancial se sitúa en el sustantivo que funciona como núcleo. Algunos ejemplos con cláusulas finitas son:

(110) | | | Nos encontramos en un momento de la historia **[[en el que se acaban las opciones]]**. | | | †

(111) | | | Esta es la casa **[[en donde ella vivía]]**. | | |

(112) | | | El único otro lugar **[[donde quisiera vivir]]** es Nueva Zelanda. | | |

(113) | | | Esa es la única razón **[[por la que me fui de allí]]**. | | |

(114) | | | Ella era la mujer **[[a quien él hubiera dedicado su vida]]**. | | |

Algunos ejemplos no finitos son:

(115) | | | A veces son como la gente en su forma **[[de pensar, | | hablar | | y relacionarse entre sí]]**. | | | †

(116) | | | Yo no veo el punto **[[de tener tres o cuatro diferentes listas de personas]]**. | | | †

(117) | | | Hay razón **[[para pensar | | que nuestros recursos puedan no ser adecuados para la ciencia]]**. | | | †

4.2.7.4 Actos

Una función adicional de las cláusulas incrustadas se relaciona con la expansión en que, aunque no hay un núcleo sustantivo (por lo que la cláusula incrustada misma funciona como núcleo), la cláusula incrustada es la nominalización de un proceso. Por ejemplo, '**[[Amenazar a la gente]]**' no te llevará a ninguna parte.

Este tipo de cláusula es el nombre de una acción, evento u otro fenómeno, y Halliday lo denomina ‘Act’. Una cláusula de **acto** también puede ocurrir como posmodificador de un núcleo sustantivo, por ejemplo ‘*el acto [[de amenazar a la gente]]*’. Por lo tanto se tratan como elaboraciones. Otros ejemplos:

(118) | | 1 [[= Tener una opinión equivocada]] por supuesto es deplorable | |
+ 2 pero [[= α atacar a la gente | | $\times$ β por tener opiniones]] es más
lamentable. | | †

(119) | | Fue negligente de su parte [[ponerse el casco de otro hombre]]. | | †

La Tabla 17 muestra los contextos típicos de estas nominalizaciones: cláusulas relacionales, especialmente las atributivas donde el atributo es un término de evaluación, y un grupo restringido de cláusulas materiales. Otro entorno común de estas nominalizaciones lo constituyen las cláusulas de percepción mentales y de comportamiento. Por ejemplo:

Mental: perceptivo

(120) | | Vi [[= los barcos darse vuelta/dándose vuelta]]. | | †

(121) | | Leticia dijo que *vio* [[= a un joven abrir fuego]]. | | †

De comportamiento: perceptivo

(122) | | Vimos [[= al pueblo luchar con la moral]] y vimos [[= a un
hombre tratar de presentar la enseñanza de la creación junto a la
evolución]]. | | †

En los ejemplos anteriores se ve que lo que se percibe es una acción o un evento. Si la cláusula incrustada es posmodificador, el núcleo sustantivo generalmente es de vista o de sonido.

Tabla 17. Entornos de tipo proceso de las cláusulas de ‘actos’

Tipo de proceso		Ítems léxicos	Ejemplos
Material		Proceso: cambiar, destruir, afectar	Actor: [[preocuparse por lo que pasó]] no cambiará nada
De comportamiento	Perceptivo	Proceso: mirar/ver, escuchar, sentir, degustar, oler	Ella vio [fenómeno:] [[el avión despegar]]
Mental	Perceptivo	Proceso: ver, notar, vislumbrar, oír, sentir, degustar, oler	Ella podía ver [fenómeno:] [[el avión despegar]]
	Cognitivo	--	--
	Desiderativo	--	--
	Emotivo	--	--
Verbal		--	--
Relacional	Intensivo y atributivo	Atributo: [manera] fácil, difícil; [comentario] importante; de poca/ninguna utilidad [[hacer algo]]	[manera] es fácil [[revisar el manuscrito]] ~ puede revisarlo... con facilidad/con dificultad; [comentario] es importante [[revisar el manuscrito]] ~ [[que revise el manuscrito]] es importante
		Atributo: [comentario] considerado, amable, útil, inteligente, sabio, descuidado, negligente, insensible, estúpido, tonto, deplorable (de parte de x) [[hacer algo]]	Es desconsiderado (de su parte) [[descuidar a su familia]] ~ sin pensarlo, él descuidó a su familia
	Intensivo y de identificación	Valor: [manera] reto, dificultad, tarea; sustantivos de expansión (tiempo, día, ocasión, lugar, manera, razón, propósito, objetivo, resultado)	el reto es [[revisar el manuscrito]]
	Posesivo	--	--
	Circunstancial	--	--

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

4.2.8 La proyección

La proyección es la relación lógico-semántica mediante la cual una cláusula funciona no como una representación directa de la experiencia no lingüística sino como representación de una representación lingüística.

Tres sistemas se involucran en la diferenciación de los tipos de proyección:

(1) El nivel de proyección

Hay dos tipos de proyecciones: **locución** e **idea**. Las locuciones son proyecciones de procesos verbales – lo que se dice. Las ideas son proyecciones de procesos mentales – lo que se piensa. En los siguientes ejemplos:

(123) | | | Leticia **dijo** | | que vio [[a un joven abrir fuego | | después que una
discusión entre jóvenes se tornara violenta]]. | | †

(124) | | | Las autoridades **creen** | | que debemos proteger el ozono en la
Antártica. | | †

‘que vio a un joven abrir fuego después que una discusión entre jóvenes se tornara violenta’ es el contenido o la proyección de la cláusula de proceso verbal ‘Leticia **dijo**’, y ‘que debemos proteger el ozono en la Antártica’ es el contenido o la proyección de la cláusula de proceso mental ‘Las autoridades **creen**’.

(2) El modo de proyección

Al igual que la expansión, la proyección se combina con el sistema de interdependencia de parataxis e hipotaxis, y también con la incrustación. La combinación de proyección con parataxis produce **citas** y la combinación de proyección e hipotaxis produce **informes**. Por ejemplo, en:

(125) | | | ¹El examen se postergó, | | ²dijo ella. | |

la primera cláusula, ‘el examen se postergó’ es proyectada paratácticamente por ‘dijo ella’ y se representa como una cita. Por otra parte, en:

α β
 (126) | | | Ella dijo | | que el examen se había postergado. | | |

la cláusula β ‘*que el examen se había postergado*’ se proyecta hipotácticamente por, y depende de ‘*ella dijo*’, por lo cual es un informe. Esta distinción entre citas e informes se reconoce tradicionalmente como discurso estilo directo y discurso estilo indirecto, aunque también debe tomarse en cuenta el pensamiento directo e indirecto. Además de la proyección paratáctica de citas y la proyección hipotáctica de informes, las cláusulas proyectadas también pueden ser incrustadas, como en:

(127) | | | [[Que el examen se había postergado]] era obvio para todos. | | |

Sin incluir las proyecciones incrustadas (que se discutirán en otro apartado), el nivel y el modo de proyección se combinan para producir cuatro clases de proyecciones, como se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18. Cuatro clases de proyección

	Parataxis (“directo, cita”) 1 2	Hipotaxis (“indirecto, informe”) α β
Idea ‘mental’	1 ‘2 Brutus pensó, ‘César es ambicioso’	α ‘ β Brutus pensó que César era ambicioso
Locución “verbal”	1 “2 Brutus dijo, “César es ambicioso”	α “ β Brutus dijo que César era ambicioso

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

(3) La función discursiva de la proyección

Las proyecciones en la Tabla 18 son **proposiciones**; más específicamente, son declaraciones, pero las declaraciones no son las únicas que pueden ser proyectadas.

Por ejemplo, en:

‘dónde están las tijeras?’ es una proposición proyectada de tipo interrogativo. Además de las proposiciones, también las **propuestas** pueden ser proyectadas; éstas incluyen los ofrecimientos y los imperativos, como en:

(130) | | α | | β | |
 (130) | | Su madre le dijo | | que lo hiciera así. | |

Si se añade la tercera variable de función discursiva al nivel y modo de proyección, se puede expandir la Tabla 18 para incluir las proposiciones y propuestas, como se muestra en la Tabla 19:

Tabla 19. Proyección de proposiciones y propuestas

Tipos de procesos de proyectar	Función discursiva proyectada	Cita parataxis 1 2	Informe hipotaxis α β
Idea 'mental'	Proposición	'Así es' se convenció	Se convenció de que era así
	Propuesta	'Hazlo así', pensó para sí misma	Pensó que debía hacerlo de esa manera
Locución "verbal"	Proposición	'Así es', dijo ella	Ella dijo que así era
	Propuesta	'Hazlo así', le dijo su madre	Su madre le dijo que lo hiciera así
		Estilo directo	Estilo indirecto

(Fuente: Adaptado de Ghio & Fernández, 2008; Halliday & Matthiessen, 2004)

4.2.8.1 Citas ('discurso directo'): Proceso verbal, parataxis

La forma más simple de proyección es la cita (discurso directo) como en:

(131) | | Dije | | “me estoy haciendo viejo; | | voy a tener que sentarme en la
sombra.” | | †

La relación entre las cláusulas es de parataxis, pues las dos partes tienen el mismo estatus. La Tabla 20 muestra ejemplos de verbos usados en cláusulas verbales para citar

Tabla 20. Verbos en cláusulas ‘verbales’ usadas para citar

	Proposición	Propuesta
(1) miembro general	<i>decir</i>	<i>decir</i>
(2) verbos específicos a la función discursiva: (a) dar	(a) declaraciones: <i>decir, observar, señalar, informar, anunciar</i>	(a) ofrecimientos: <i>sugerir, ofrecer; amenazar</i> (oferta: no deseable), <i>jurar</i> (‘oferta: sagrada’), <i>prometer</i> (oferta: deseable’), <i>llegar a un acuerdo</i> (‘oferta: en respuesta a’)
(b) exigir	(b) preguntas: <i>preguntar, demandar, inquirir</i>	(b) órdenes: <i>llamar, ordenar, solicitar, decir, proponer, decidir; instar a</i> (‘orden: persuasiva’), <i>rogar</i> (‘orden: desesperada’), <i>advertir</i> (‘orden: consecuencias no deseadas)
(3) verbos con característica circunstancial adicional: (a)	<i>responder</i> (‘decir en respuesta a’), <i>explicar</i> (‘decir en explicación’), <i>protestar</i> (‘decir con reservación’), <i>continuar</i> (‘seguir diciendo’), <i>agregar</i> (‘decir en adición’), <i>interrumpir</i> (‘decir fuera de turno’), <i>advertir</i> (‘decir: consecuencias no deseadas’)	[ver (2) arriba]
(b) connotación específica de manera	<i>insistir</i> (‘decir enfáticamente’), <i>quejarse</i> (‘decir irritadamente’), <i>gritar</i> (‘decir en voz alta’), <i>presumir</i> (‘decir orgullosamente’), <i>murmurar</i> (‘decir en voz baja’), <i>tartamudear</i> (‘decir con vergüenza’)	[en gran parte los mismos de las proposiciones] <i>gemir</i> (‘ordenar con gimoteo’), <i>alborotar</i> (‘ordenar impertinentemente’)

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

4.2.8.2 Informes ('discurso indirecto'): Proceso mental, hipotaxis

El patrón básico de expresión de un pensamiento es la hipotaxis. Algunos ejemplos de verbos en cláusulas 'mentales' que proyectan ideas se muestran en la Tabla 21. Los verbos son mayormente cognitivos y desiderativos.

Tabla 21. Verbos en cláusulas 'mentales' que informan

	Proposición		Propuesta
	declarativa [cláusula declarativa indirecta: <i>(que)...</i>]	pregunta [cláusula interrogativa indirecta: <i>si, quién, qué, cuál, cuándo, dónde...</i>]	
perceptivo			--
cognitivo	<i>creer, adivinar, pensar, saber, imaginar, dudar, recordar, olvidar, soñar, predecir</i> <i>i.e. ella sabía que él se había ido</i>	<i>preguntarse, dudar; tener en cuenta; averiguar, investigar, comprobar; determinar, juzgar; predecir [cláusula interrogativa/negativa] saber, recordar [= la respuesta a la pregunta] saber</i> <i>i.e. ella se preguntaba (no sabía) si él se había ido</i>	--
	<i>llamar la atención algo a alguien, ocurrírsele algo a alguien</i> <i>i.e. A ella le llamó la atención que él se hubiera ido</i>		
desiderativo	--	--	<i>querer, desear, tener la intención de, planificar/planear, esperar</i> <i>i.e. ella quería que él se fuera</i>
emotivo	--	--	--

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

La idea que se proyecta puede ser una declarativa indirecta o una pregunta indirecta. Como se ve en la Tabla 21, diferentes grupos de verbos se asocian a estos dos tipos de ideas. Las declarativas indirectas se introducen con *que*, y las interrogativas indirectas se introducen con *si*, *qué*, *cuál*, *quién*, *cuándo*, *dónde*, etc. Las interrogativas indirectas tienden a ser proyectadas por cláusulas con verbos de dudar, preguntarse, averiguar. Por ejemplo:

- (132) | | El Primer Ministro israelí dijo | | que **dudaba** | | *que* el presidente Clinton pudiera negociar un acuerdo de paz entre los israelíes y los palestinos antes del 20 de enero. | | †
- (133) | | Le preguntaré a Jenni sobre las computadoras | | y **averiguaré** | | *si* tenemos algunas. | | †
- (134) | | Ella no estaba | | cuando él llamó | | para **saber** | | *si* iban a salir a cenar esa noche. | | †

Pero también incluyen cláusulas en las que la incertidumbre se representa gramaticalmente en la cláusula que proyecta mediante un elemento de polaridad negativa o modo interrogativo; por ejemplo:

- (135) | | **No sé** | | *si* lo has visto. | | †
- (136) | | ¿Quién **sabe** | | *si* su deuda era verdadera o falsa? | | †
- (137) | | Por eso **quiero saber** | | *si* por lo menos durante mi niñez fui íntegro e inocente. | | †

4.2.8.3 Citas de pensamiento, informes de discurso

Además de los procesos verbales de parataxis en las citas, los procesos mentales también se combinan con citas para representar un pensamiento como si fueran palabras. Por ejemplo:

(138) | | | **Pensé** | | 'voy a preguntar' | | | †

Solo ciertos procesos mentales se usan regularmente para citar en estos contextos, como *pensar, preguntarse, reflexionar, suponer*.

Además de los procesos mentales de hipotaxis en los informes, los procesos verbales también se combinan con el informe para representar lo que se dice.

Ejemplos:

declarativa indirecta:

(139) | | | Volviendo a Clinton y Blair | | sin duda **diría** | | que los considero
criminales. | | | †

(140) | | | La teoría **afirma** | | que estas diferencias intelectuales son innatas
entre las diferentes razas. | | | †

interrogativa indirecta, sí/no:

(141) | | | Pero primero **dime** | | si recuerdas o no a María. | | | †

(142) | | | A menudo la gente **pregunta** | | si se puede prevenir la embolia
pulmonar aguda. | | | †

interrogativa indirecta, información:

(143) | | | Siempre **me han preguntado** | | cuáles fueron los puntos destacados
de mis catorce años en París. | | | †

4.2.8.4 Locuciones e ideas incrustadas

Al igual que con los tres tipos de expansión, también hay locuciones e ideas incrustadas. Éstas pueden funcionar como calificadores dentro de un grupo nominal, por ejemplo:

(144) | | | Me intrigó su **argumento** [[de que la gran novela americana de ese
siglo fuera *La cabaña del tío Tom*]]. | | | †

(145) | | | El hombre había reprimido los **deseos** de su esposa [[de ser
arqueóloga]]. | | | †

A continuación se compara una proyección hipotáctica con un grupo nominal con proyección incrustada:

Rango: Complejo de cláusulas

α cláusula: verbal	β cláusula: proyección
(146) afirmaron	que César era ambicioso

Rango: Grupo nominal

Deíctico	Cosa	Calificador
determinante	sustantivo: nominalización verbal	“[[cláusula: proyección]]
(147) la/su	afirmación	de que César era ambicioso

(146) y (147) son proyecciones; pero el elemento que hace la proyección en (147) es el sustantivo que funciona como Cosa (*afirmación*). El sustantivo *afirmación* es la variante nominalizada del verbo *afirmar* en la versión hipotáctica.

Los sustantivos de proyección pertenecen a clases bien definidas: sustantivos de procesos verbales (locuciones) y sustantivos de procesos mentales (ideas). En muchos casos corresponden a y se derivan de los verbos que se usan en las cláusulas de proyección, especialmente los que se usan en los informes. La Tabla 22 muestra los principales sustantivos de proyección. También incluye los sustantivos de hecho, que se discutirán en la próxima sección.

Tabla 22. Sustantivos de proyección y sustantivos de hechos

			sustantivos de proyección	sustantivos de hecho
proposiciones	declarar	locuciones	declaración; informe, noticia, rumor, afirmación, argumento, insistencia, proposición, garantía, insinuación	(1) 'casos' (sustantivos de simple hecho): hecho, caso, punto, regla, principio, accidente, lección, motivo (2) 'posibilidades' (sustantivos de modalización): posibilidad, probabilidad, certeza, imposibilidad (3) 'pruebas' (sustantivos de indicio): prueba, indicio, señal, implicación, confirmación, demostración, evidencia, refutación
		ideas	pensamiento, creencia, conocimiento, sentimiento, noción, sospecha, sentido, idea, expectativa, opinión, predicción, suposición, convicción, descubrimiento	
	preguntar	locuciones	pregunta; consulta; argumento, disputa	(1) 'casos': cuestión, problema, acertijo (2) 'posibilidades': incertidumbre
		ideas	duda, pregunta	
propuestas	ofrecer	locuciones	oferta/ofrecimiento, sugerencia, propuesta, amenaza, promesa	
		ideas	intención, deseo, esperanza, inclinación, decisión, determinación	
	ordenar	locuciones	orden, instrucción, demanda, petición, súplica	(4) 'necesidades' (sustantivos de modulación): requisito, necesidad, regla, obligación, responsabilidad, expectativa, deber
		ideas	deseo, esperanza, miedo	

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

4.2.8.5 Hechos

Existe un tipo más de proyección, donde la cláusula proyectada no es proyectada por un proceso verbal o mental, ni por un sustantivo de proceso verbal o mental en un grupo nominal, sino que viene ya empaquetada de forma proyectada; se presenta como un **hecho**. Por ejemplo:

(148) Históricamente, el **hecho** es [[que *La cabaña del tío Tom* fue la novela más popular del siglo XIX y tuvo un gran impacto en la historia estadounidense]]. †

Hay cuatro subclases de sustantivos de hecho: (1) casos, (2) posibilidades, (3) pruebas y (4) necesidades. Las primeras tres ocurren con proposiciones incrustadas, mientras que la cuarta ocurre con propuestas incrustadas. La Tabla 22 contiene ejemplos de sustantivos de hecho. Los primeros tres difieren en términos del subtipo de modalización:

(1) casos (sustantivos de simple hecho) se relacionan con las proposiciones no modalizadas ordinarias ‘*es (el caso) que...*’ / ‘*it is (the case) that...*’

(2) posibilidades (sustantivos de modalidad) se relacionan con las proposiciones modalizadas ‘*puede ser (el caso) que...*’ / ‘*it may be (the case) that...*’

(3) pruebas (sustantivos de indicio) se relacionan a las proposiciones con indicaciones ‘*esto prueba/demuestra/implica (i.e. lo hace cierto/probable) que...*’ / ‘*this proves/implies (i.e. makes it certain/probable) that...*’

Los sustantivos de necesidad se discuten más abajo. El ejemplo (148) es un ejemplo de ‘casos’. Algunos ejemplos de ‘posibilidades’ y ‘pruebas’ son:

posibilidades

(149) Creo que si lo mantienes tranquilo y vigilado, y le das líquidos y cosas ligeras de comer, hay una buena **posibilidad** [[de que mejore lo suficiente [[para que puedan irse y regresar la próxima

semana]]]].†

pruebas

(150) En la actualidad hay un enorme agujero en la capa de ozono en la

Antártica y existe **evidencia** [[de que se está extendiendo]]. †

Una cláusula de hecho que funciona como núcleo en un grupo nominal sin ningún sustantivo de hecho,

(151) [[Que César estaba muerto]] era obvio para todos.†

(152) [[Que el examen se había postergado]] era obvio.

pertenece a la primera clase de sustantivos de hecho: la de ‘casos’, puesto que siempre se relaciona con la variante que lleva un grupo nominal expandido que contiene *hecho* como núcleo:

(153) El **hecho** [[que César estaba muerto]] era obvio para todos. †

(154) El **hecho** [[que el examen se había postergado]] era obvio. †

Tenga o no el grupo nominal un sustantivo de hecho como núcleo, la cláusula de hecho es incrustada. Un hecho solamente puede aparecer de forma incrustada (como Calificador de un sustantivo de ‘hecho’ o como una nominalización) porque no hay proceso de proyección al cual se le pueda relacionar de manera paratáctica o hipotáctica.

Aunque no hay ningún participante haciendo la proyección, un hecho puede ser proyectado de manera impersonal, ya sea por un proceso relacional (*‘es el caso que...’*) o por un proceso mental o verbal impersonal, como:

relacional

‘es/no es/puede ser (el caso) que...’

‘resulta (ser el caso) que...’

‘se ha demostrado/se puede probar que...’

‘sucedió que...’

mental: impersonal

‘parece que/ se piensa que...’

verbal: impersonal

‘se dice/se rumora que...’

Si el proceso de proyección mental o verbal es personal, la cláusula proyectada no es incrustada, sino hipotáctica.

Además de las formas impersonales como *se dice*, *se rumora*, *parece*, el contexto típico de un hecho es la cláusula de proceso ‘relacional’ de tipo ‘intensivo’, ya sea ‘atributivo’ o ‘de identificación’, por ejemplo:

atributivo

(155) Earl Russell dijo que **era inevitable** [[que la agitación en contra de la base Polaris generara antagonismo hacia la política de los Estados Unidos]]. | | †

(156) **Está claro** [[que la Princesa y su marido se van a establecer en Londres]] y para ello, el Palacio de Kensington es bastante adecuado. †

identificativo/de identificación

(157) La tercera **razón** es [[que el interés supremo de todo el mundo es la prevención de una guerra nuclear]]. | | †

(158) El mayor **problema** para la conferencia de la próxima semana es [[resolver las relaciones entre ellos y el resto del país]]. †

(159) La **sorpresa fue** [[conocer a los rusos (no intelectuales, sino gente común) que tenían un punto de vista contrario]]. †

En una cláusula ‘atributiva’ el atributo anexo a la cláusula de hecho se realiza como un grupo nominal con un adjetivo o sustantivo como núcleo, el cual pertenece a una de varias clases. Éstas se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23. *Es Atributo: adjetivo/sustantivo que...*

			adjetivo	sustantivo
proposición	(1)	cognición	dudoso, seguro, plausible, (in)creíble, (in)imaginable	
		probabilidad	cierto, probable, posible	posibilidad, certeza, coincidencia ~ resulta que...
		habitualidad	común, no común, (in)usual [que...]	
			claro, evidente, obvio	un hecho (claro, obvio)
			oficial, secreto, bien sabido	un secreto
	(2)	emoción	feliz, triste, agradable, divertido, sorprendente, lamentable	una lástima, una pena, un alivio, una tragedia, una sorpresa, un pesar
			inconveniente, inmoral	una molestia, una mala idea, una idea errónea/equivocada
			bueno, excelente	una buena/excelente idea
			importante, significativo, fundamental	
propuesta		deseo	deseable, aceptable	un requisito
		obligación	necesario, requerido	una necesidad, una regla, un principio, una ley

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

Las cláusulas ‘atributivas’ ejemplificadas en (155) y (156) son impersonales, pero también hay cláusulas ‘atributivas’ ‘personales’, donde el portador (*carrier*) es un grupo nominal que denota a una persona y el ‘atributo’ es un grupo nominal con una cláusula de hecho incrustada, ya sea ‘posesiva’ con sustantivo como núcleo (i.e. *idea*,

noción [[*que...*]]) o ‘intensiva’ con un adjetivo como núcleo del grupo nominal (i.e. *seguro, consciente, ajeno (del/al hecho)* [[*que...*]]); por ejemplo:

(160) Ellos no tienen **idea** [[de que el renacimiento teatral británico de la actualidad está teniendo un efecto que va mucho más allá del West End en Londres]]. †

(161) Sin embargo, no estoy **seguro** [[de que estemos hablando de lo mismo]]. ††

Estas cláusulas ‘atributivas’ ‘personales’ están relacionadas con las cláusulas de proyección de ‘procesos mentales’: *no tienen idea ~ no saben; no estoy seguro ~ no sé*.

Otro contexto de ocurrencia de cláusulas de hecho es en las cláusulas ‘existenciales’ (contexto comúnmente favorecido por el término *evidencia*):

(162) Hay **evidencia** [[de que los rusos estaban tan sorprendidos como nadie por su rapidez y violencia]]. †

No existe un proceso mental que corresponda al hecho o a la posibilidad, no hay implicación de un participante que esté realizando la proyección. A diferencia de los grupos nominales con sustantivos de proyección, los grupos nominales con sustantivos de hechos no son nominalizaciones de procesos verbales hipotácticos (i.e. su *afirmación* [[de que...]] vs ellos *afirmaron* α | | *que...* β). Los hechos son proyecciones impersonales. Sin embargo, es posible que un hecho se encuentre en una cláusula de ‘proceso mental’ sin ser proyectado por ésta. Por ejemplo:

(163) Me **encanta** [[que él sea mi papá]]. †

(164) Me **agrada** la idea [[de que Tim Robbins me esté esperando en una playa en algún lugar]]. †

En un par de cláusulas como:

(165) | | α Marco Antonio pensó | | β que César estaba muerto. | | †

(proceso mental con idea)

(166) | | Marco Antonio lamentó | | ‘ [(el hecho) que César estuviera

(proceso mental con hecho) muerto]] | | †

la cláusula β , ‘*que César estaba muerto*’, es proyectada como una idea por α , ‘*Marco Antonio pensó*’. Por lo tanto es una cláusula separada, hipotáctica; no puede ser precedida por ‘*el hecho*’ ni puede reemplazarse con ‘*la muerte de César*’. En el caso del proceso mental con hecho, aunque la cláusula *que ‘César estuviera muerto’* es una proyección, no es proyectada por ‘*Marco Antonio lamentó*’, que es una cláusula de emoción no de cognición. No es una idea sino un hecho; por lo tanto está incrustada, puede ser precedida por un sustantivo de ‘hecho’ y puede reemplazarse con ‘*la muerte de César*’.

Sin embargo, incluso con algunos procesos cognitivos y verbales, puede ocurrir un elemento proyectado que *no es proyectado por ese proceso*; por ejemplo:

cognitivo

(167) Justo antes del ensayo general, bajo presión de la empresa, él

aceptó [[que tales ideas eran anticuadas]], y las eliminó. †

(168) **Se aceptó** [[que los dueños del terreno lo vendieran]]. †

verbal

(169) “Eso fue bastante obvio,” sonrió Cedric, “y **admito** [[que alguna vez dudé de ti]]”. †

(170) Con guiños astutos y risitas discretas **transmitió** [[que él sabía muy bien que había mucho más de lo que confesó Felipe]]. †

La Tabla 24 resume la distribución de la proyección hipotáctica en cláusulas de idea y locución *versus* las cláusulas incrustadas de hecho. Se incluyen tanto proposiciones como propuestas. Las propuestas incrustadas se discuten a continuación.

Tabla 24. Proyección hipotáctica vs. cláusulas de hecho en los distintos tipos de procesos

		Informe (idea, locución) α β	Hecho
Mental	perceptivo	Vimos que los barcos se habían dado vuelta	
	cognitivo	√ Proceso: creer, considerar, suponer, parecer, saber, pensar; temer (= 'pensar con miedo que...')	√ Proceso: aceptar, pasar por alto, reconocer
	desiderativo	√ Proceso: querer, desear, esperar, tener la intención de, tener planeado	--
	emotivo	--	√ Proceso: temer (= 'tener miedo por el hecho de que...')/asustar; regocijarse, estar de luto, entristecer, preocupar, molestar
Verbal	indicando: declarativo	√ Proceso: decir, explicar, notificar	√ Proceso: admitir, reconocer, transmitir
	indicando: interrogativo	√ Proceso: preguntar, solicitar información, consultar	--
	imperando	√ Proceso: decir, ordenar; prometer, llevar a cabo, amenazar	--
Relacional	intensivo y atributivo	--	√ Proceso: ser (llegar a ser, parecer, etc.) + Atributo: obvio, claro, evidente, cierto, probable, posible, etc. [ver Tabla 23]
	intensivo y atributivo	--	√ Proceso: ser (llegar a ser, parecer, etc.)/mostrar, probar, asegurar, etc. + Valor: sustantivo de hecho [ver Tabla 22]

(Fuente: Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004)

Además de las proposiciones incrustadas, una proyección incrustada puede también pertenecer a la clase de propuestas, por ejemplo:

(171) Si se me hubiera pedido acabar con la vida de alguien, no insistiría tanto en la **necesidad** [[de ayudar a las personas que quieren morir]]. †

(172) El estudio realizado por Amnistía Internacional acusa a Washington de haber fallado en su **deber** [[de darle un ejemplo de moralidad al resto del mundo]]. †

Esta es la cuarta categoría de sustantivos de ‘hecho’ que se mencionó anteriormente (ver Tabla 22, sustantivos de hecho):

(4) necesidades (sustantivos de modulación) se refieren a las propuestas, que son inherentemente moduladas

i.e. ‘*es necesario que...*’

Al igual que los ‘casos’ y las ‘posibilidades’, las ‘necesidades’ no tienen un proceso verbal correspondiente. Difieren de sustantivos como *orden* (el nombre de un proceso verbal) e *insistencia* (el nombre de un proceso mental) en la misma manera en que *hecho* difiere de *pensamiento* y *declaración*: no hay implicación de un participante que esté realizando la proyección. Al igual que las proposiciones, las propuestas incrustadas pueden funcionar como calificador de un sustantivo, como en (171) y (172), o pueden funcionar por sí solas como nominalización; por ejemplo:

(173) Has dicho que una de tus **reglas** editoriales es [[no publicar trabajos de tus amigos]]. †

(174) El título de rey se eliminó porque su **requisito** final era [[que el hombre [[que aspirara a ser rey]] debería antes pagar las deudas [[que debieran todos los hombres y mujeres en la comunidad]]]]. †

Al igual que con las proposiciones, hay una forma impersonal de expresión, ‘*se requiere/espera que...*’; son el equivalente imperativo (propuesta) de ‘*se dice/piensa que...*’

El sistema de cláusulas es bastante complejo. Una explicación detallada del mismo es esencial en la clasificación de cláusulas del presente estudio. En las siguientes secciones se presentan las demás variables estudiadas en la investigación.

4.3 Densidad léxica

Halliday (1989) señala que una de las diferencias características entre el lenguaje ‘escrito’ y el lenguaje ‘hablado’ es la proporción de ítems léxicos o palabras de contenido en un texto. El lenguaje escrito muestra una mayor proporción de palabras de contenido en comparación al lenguaje oral. Las palabras de contenido incluyen sustantivos, adjetivos, verbos y algunos adverbios. Estos elementos pertenecen a clases abiertas, pues nuevas palabras de estos grupos pueden surgir y entrar en el sistema de la lengua. En contraste con los ítems léxicos se encuentran los ítems gramaticales, que incluyen determinantes (artículos, posesivos, cuantificadores), pronombres, conjunciones, preposiciones, algunos adverbios y los llamados verbos ‘auxiliares’ (i.e. ser, estar, ir, haber). Estos elementos pertenecen a clases cerradas, ya que solo hay un determinado número de ellos y no se pueden añadir más al sistema. Los ejemplos (175) y (176) de Halliday (1989) muestran los 2 tipos de elementos:

(175) **Investment in a rail facility implies a long-term commitment.**

(L=7; G=3)

‘**La inversión en una instalación ferroviaria implica un compromiso a largo plazo.**’

(176) If you **invest** in a **rail facility**, this **implies** that you are going to be **committed** for a **long term**. (L=7; G=13)

‘Si inviertes en una instalación ferroviaria, esto implica que te vas a comprometer por un largo tiempo.’

El ejemplo (175), característico de un texto escrito, contiene 7 ítems léxicos (resaltados en negrillas) y 3 ítems gramaticales. El ejemplo (176) muestra un estilo más oral y contiene 7 ítems léxicos y 13 ítems gramaticales.

La densidad léxica se puede calcular dividiendo el número de palabras de contenido por la cantidad total de palabras en el texto. En el ejemplo (175), la densidad léxica es de 0.7 ó 70 % (7 palabras de contenido ÷ 10 palabras en total = 0.7 ó 70 %), mientras que en (177) la densidad léxica es de 0.35 ó 35 % (7 palabras de contenido ÷ 20 palabras en total = 0.35 ó 35 %). Halliday afirma que, en general, entre más ‘escrito’ es el lenguaje, mayor es la densidad léxica o la proporción de ítems léxicos en relación al número total de palabras en el texto.

Otro elemento que se puede tener en cuenta al calcular la densidad léxica es la frecuencia de los ítems léxicos. Halliday menciona que en todas las lenguas hay palabras de alta frecuencia; por ejemplo, ‘cosa’ o ‘gente’ en español. Estos ítems cumplen una función más gramatical y contribuyen poco a la densidad léxica. En contraste, un ítem léxico de baja frecuencia contribuye más a la densidad léxica. Si se comparan (177) – (179), se puede ver esta diferencia:

(177) The **mechanism** of **sex determination** **varies** in **different organisms**.

‘El mecanismo de determinación sexual varía en diferentes organismos.’

(178) The **way** the **sex** is **decided** **differs** with **different creatures**.

‘La manera en que se decide el sexo difiere en diferentes criaturas.’

(179) **Different creatures** **have** their **sex** **decided** in **different ways**.

‘Diferentes criaturas deciden su sexo de diferentes maneras.’

Si bien la proporción de ítems léxicos es bastante similar en los tres ejemplos, los últimos dos (178 - 179) dan la impresión de ser menos densos porque incluyen palabras

de alta frecuencia como *'have'* y *'way/manera'*, y también incluyen repetición de palabras (i.e. *differs/difiere, different/diferente*), la cual reduce el efecto de densidad. Halliday sugiere la posibilidad de calcular la densidad léxica asignándole un valor menor a los ítems léxicos de alta frecuencia en base al uso de un diccionario de frecuencias.

Por último, Halliday (1989) menciona que la densidad léxica puede también medirse como el promedio de ítems léxicos por cláusula. Al comparar versiones 'escritas' y 'orales' de textos como (180) – (182), Halliday también demuestra las diferencias entre la escritura y la oralidad:

(180) | | | The **use** of this **method** of **control** **unquestionably** leads to **safer** and **faster train running** in the most **adverse weather conditions**. | | |
 ' | | | El **uso** de este **método** de **control** **indudablemente** **conduce a** una **corrida de trenes** más **rápida** y más **segura** en las **condiciones climáticas** más **adversas**. | | |'

En (180), que muestra un texto escrito, hay 12 ítems léxicos en una sola cláusula, lo cual resulta en una densidad léxica promedio de 12 (12 ítems léxicos ÷ 1 cláusula = 12).

Una variante oral de la cláusula en (180) podría ser la siguiente:

(181) | | | If this **method** of **control** is **used** | | **trains** will **unquestionably** (be able to) **run** more **safely** and **faster** | | (even) when the **weather conditions** are most **adverse**. | | |
 ' | | | Si **se usa** este **método de control** | | los **trenes** **indudablemente** van a (poder) **correr** de una **forma** más **segura** y **rápida** | | (aun) cuando las **condiciones climáticas** son más **adversas**. | | |'

Los mismos 12 ítems léxicos ahora se encuentran en 3 cláusulas y la densidad léxica se reduce de 12 a 4 (12 ítems léxicos ÷ 3 cláusulas = 4). Una versión aún más coloquial del mismo ejemplo sería:

(182) | | You can **control** the **trains** this **way** | and if you do that | you
 can be quite **sure** | that they'll be able to **run** more **safely** and
 more **quickly** [[than they would otherwise]] | no matter how **bad**
 the **weather gets**. | |
 ' | | Pueden **controlar** los **trenes** de esta **manera** | y de ser así |
 pueden estar **seguros** | de que podrán **correr** de **forma** más **segura**
 y más **rápida** [[de la que de otra manera lo harían]] | sin **importar** el
mal tiempo. | | '

Ahora el número total de cláusulas se ha incrementado a 5 (la cláusula incrustada no se cuenta) y la densidad léxica se ha reducido a 2 ($10 \text{ ítems léxicos} \div 5 \text{ cláusulas} = 2$). El cambio en la densidad léxica se debe principalmente al cambio en la gramática y al aumento en el número de cláusulas, no a ningún cambio significativo en el número de ítems léxicos. Halliday señala que lo importante al determinar la densidad léxica no es tanto el método sino aplicarlo de manera consistente. En general, la densidad léxica del lenguaje escrito en inglés es el doble de la lengua oral.

4.4 Complejidad/Intricamiento gramatical

La complejidad gramatical es otra manera de ver la diferencia entre escritura y oralidad. Halliday (1989) indica que la lengua escrita es compleja porque es léxicamente densa, mientras que en el extremo oral, la complejidad reside en el intrincamiento gramatical/sintáctico; es decir, en un mayor número de cláusulas paratácticas e hipotácticas, como se vio en (180) – (182). Esto es el resultado de que en la lengua oral los fenómenos se representan como *procesos* y en el lenguaje escrito los fenómenos se representan como *productos*. Halliday demuestra esta diferencia con pares de ejemplos como los siguientes, uno típico de la escritura y el otro, de la oralidad:

(183) **Violence** changed the face of once peaceful Swiss cities. (Escrito)

‘**La violencia** cambió el rostro de las alguna vez pacíficas ciudades suizas.’

(184) The cities in Switzerland **had** once **been** peaceful, but they changed when people became violent. (Oral)

‘Las ciudades suizas alguna vez **habían sido** pacíficas, pero cambiaron cuando la gente se tornó violenta.’

(185) **Improvements** in technology have reduced the risks and high **costs** associated with simultaneous **installation**. (Escrito)

‘**Las mejoras** en la tecnología han reducido los riesgos y los altos **costos** asociados con **la instalación** simultánea.’

(186) Because the technology **has improved** it’s less risky than it used to be when you **install** them at the same time, and it **doesn’t cost** so much either. (Oral)

‘Porque/Como la tecnología **ha mejorado** es menos riesgoso de lo que solía ser cuando los **instalas** al mismo tiempo y tampoco **cuesta** tanto.’

Un texto escrito es un objeto y lo que se representa en el lenguaje escrito también asume la forma de objeto. Por lo tanto, palabras como *violence/ violencia*, *improvements/mejoras*, *costs/costos*, *installation/instalación* son sustantivos. El habla es una acción y lo que se representa al hablar se presenta como acción, por lo cual en el habla predominan los verbos: *had been/habían sido*, *has improved/ha mejorado*, *install/instalas*, *doesn’t cost/no cuesta*. Esta preferencia en la escritura por el uso de sustantivos tiene que ver con la siguiente variable, que es la metáfora gramatical.

4.5 Nominalización y otras metáforas gramaticales

Otro elemento característico del lenguaje escrito (académico) es la metáfora gramatical. En particular, la nominalización es el recurso más comúnmente utilizado en

la creación de metáforas gramaticales (Halliday, 1998; Halliday & Matthiessen, 2004). Mediante el uso de la nominalización, los procesos (que de forma congruente o normal se expresan como verbos) y las propiedades (congruentemente expresadas como adjetivos) son reformulados de manera metafórica como sustantivos. Por ejemplo, véanse los pares (187) – (192), provenientes de Ghio & Fernández (2008) y Colombi (2006):

(187) **Ubicaron** la empacadora

(188) La **ubicación** de la empacadora

(189) Los intelectuales **emigraron** durante la época de la Revolución Mexicana.

(190) La **emigración** de la época de la Revolución Mexicana...

(191) Algunas más **cortas** otras más **largas**

(192) De diferente **medida**

En (187), (189) y (191) se expresan los elementos en negrillas de manera congruente (verbos *ubicar* y *emigrar*, adjetivos *corto* y *largo*) y en la segunda versión (188, 190 y 192) se han nominalizado y convertido en sustantivos: *ubicar* se ha convertido en *ubicación*, *emigrar* se ha convertido en *emigración*, las cualidades *corto* y *largo* se han convertido en el sustantivo *medida*.

Una de las funciones principales de la nominalización es ocultar los agentes (i.e. las personas o participantes que realizan una acción), lo cual puede interpretarse de varias formas: éstos no juegan un papel importante, son irrelevantes para el caso, el escritor no puede o no quiere identificarlos, o el resultado de la acción es más importante o prominente que la acción propiamente dicha. Por ejemplo en (193) de Colombi (2006):

(193) **Proclamar** el inglés lengua única de los Estados Unidos es una prueba de
miedo y soberbia inútiles.

No se especifica quién realiza la proclamación.

Otra función de la nominalización es que convierte las acciones en ‘cosas’, por ejemplo en:

(194) La guerra resultó en **el aumento del machismo y el retraso de los derechos de las mujeres**.

Las acciones *aumentar* y *retrasar* se vuelven sustantivos *el aumento* y *el retraso*.

Por último, la nominalización da existencia a las ‘cosas’; en particular, crea objetos conceptuales, como se ve en (195):

(195) Por ejemplo, **la liberación femenina** no fue un tema que afrontó el pueblo mexicano durante la Revolución.

Al ocultar los agentes que realizan las acciones por medio de nominalizaciones, se crea mayor distancia entre el evento y los participantes. Una vez que las acciones se han nominalizado, se puede hablar de ellas en términos materiales y se pueden modificar (i.e. se pueden añadir elementos descriptivos: *la liberación femenina*; *el aumento del machismo*; *el retraso de los derechos de las mujeres*).

Otro caso de metáfora gramatical es la expresión de un verbo o proceso como adjetivo o calificador, como en el siguiente par de ejemplos, también tomados de Colombi (2006):

(196) (Las conclusiones) **producen** (resultados).

(197) (Conclusiones) **productivas**.

Colombi señala que en español, cuando el verbo funciona como calificador (participio pasado), concuerda en género y número con el sustantivo modificado. En otras palabras la metáfora gramatical se ha gramaticalizado, ya que los participios pasados muestran concordancia de género y número con la entidad modificada, convirtiéndose así en una unidad estructural. Por ejemplo:

(198) Los planes **mencionados** (masculino, plural)

(199) El plan **escrito** (masculino, singular)

Los tipos de metáforas gramaticales mencionados hasta ahora (verbo o adjetivo → sustantivo, verbo → adjetivo) se denominan metáforas gramaticales ideacionales, pues se relacionan con el significado de las palabras en relación al contexto. La Tabla 25 presenta posibles cambios metafóricos de una categoría gramatical (y su correspondiente clase semántica) a otra.

Tabla 25. Cambios de categoría gramatical (tipo semántico)

Congruente	Metafórico
1. Adjetivo (Calificador)	Sustantivo (Entidad)
2. Verbo (Proceso)	Sustantivo (Entidad)
3. Verbo (Proceso)	Adjetivo (Calificador)
4. Adverbio (Circunstancia)	Adjetivo (Calificador)
5. Conjunción (Relator)	Frase Preposicional (Circunstancia)

(Fuente: Adaptado de Colombi, 2006)

Otro tipo de metáfora gramatical con el cual se trata en este estudio es la metáfora gramatical lógica, que se refiere a la condensación de significado de manera incongruente en la organización del discurso. El uso de conjunciones es la manera más congruente de unir dos ideas en el lenguaje oral. La realización de conjunciones mediante procesos y sustantivos, uniando dos o más cláusulas en una sola, se denomina metáfora gramatical lógica. Ésta se emplea, por ejemplo, en la expresión de relaciones de causa y efecto en el lenguaje académico escrito, donde en lugar del empleo de conjunciones como *por*, *porque*, se emplean procesos como *resultar*, *causar*, *dependen de*, y grupos nominales como *los efectos*, *los resultados*, *las causas*, *las consecuencias*. Colombi (2006) da los siguientes ejemplos:

Formas congruentes:

(200) El machismo aumentó **por** la guerra.

(201) Los derechos de las mujeres se retrasaron **por** la guerra.

Forma incongruente o metafórica:

(202) La guerra **resultó** en el aumento del machismo y el retraso de los derechos de las mujeres.

En los primeros dos ejemplos, se presenta la forma congruente característica del lenguaje oral y en el tercer ejemplo se unen las dos cláusulas en la versión metafórica y la relación se expresa por medio del verbo *resultar*.

4.6 Tipo de vocabulario y frecuencia de palabras

El uso de vocabulario formal y técnico caracteriza los registros académicos tanto en español como en inglés (Achugar, 2003; Biber, 1988), mientras que el lenguaje coloquial caracteriza las conversaciones informales. Algunos estudios sobre el español de hablantes de herencia en contextos académicos señalan que el lenguaje de estos estudiantes contiene léxico y expresiones coloquiales/informales consideradas inapropiadas a la situación académica o formal (Colombi, 1997; Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998; Achugar, 2003). Estos estudios también mencionan el empleo de transferencias léxicas del inglés al español tales como cambio de códigos, préstamos, calcos y creaciones léxicas en el lenguaje académico de estos estudiantes. Por lo tanto, en este estudio se analiza el uso de vocabulario técnico, formal, coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas en los textos escritos y orales. Por último, también se realiza un estudio de frecuencia de palabras con el propósito de comparar el vocabulario utilizado en los distintos grupos en relación con la frecuencia de cada ítem. En el capítulo de metodología a continuación se explica cada elemento en mayor detalle.

Capítulo 5

Metodología

5.1 Introducción

En este capítulo se describe la metodología utilizada en el estudio. La sección 5.2 describe a los participantes del estudio. La sección 5.3 detalla los instrumentos utilizados en la obtención de datos escritos y orales. En la sección 5.4 se explica el proceso de recolección de datos. Los procedimientos empleados en el análisis de datos se especifican en la sección 5.5. Por último, la sección 5.6 resume las distintas medidas utilizadas en la investigación.

5.2 Participantes

El número total de estudiantes que completó por lo menos uno de los instrumentos fue de 142. Sin embargo, no todos estos participantes se incluyeron en la investigación. La exclusión de estudiantes del estudio obedeció a diversos factores. Algunos participantes solo completaron la sección escrita o la presentación oral. Otros no escribieron la cantidad de palabras suficiente en la parte escrita. También se eliminaron los sujetos que fueran aprendices de español L2. Por último, ya que el propósito era ver el efecto de la enseñanza en el registro académico de los estudiantes de herencia, se excluyeron los hispanohablantes que hubieran llegado a los Estados Unidos después de los 9 años de edad, excepto en el grupo de estudiantes graduados. En el estudio en sí se incluyeron un total de 45 participantes: 39 estudiantes de herencia de distintos niveles (Grupos 1, 2 y 3) y 6 estudiantes graduados bilingües en español e inglés (Grupo 4), cuyos datos se utilizaron como punto de comparación. Todos los participantes eran estudiantes en la Universidad de Houston. El Grupo 1 estaba conformado por estudiantes inscritos en el primer curso de la secuencia de nivel

intermedio para hispanohablantes de herencia (SPAN 2307: *Spanish for Hispanic Heritage Learners I*). Cabe mencionar que en la actualidad se ofrece un curso intensivo de español a nivel principiante para hispanohablantes en la universidad (SPAN 1507). Al momento de la recolección de datos se impartía el curso SPAN 1505, que era una clase mixta con hablantes de herencia y con estudiantes de español L2. No se recopilaron datos de este curso porque los estudiantes en este nivel generalmente son bilingües receptivos y difícilmente podrían producir una muestra escrita de más de 200 palabras y una presentación oral de cinco minutos. Por esta razón, se eligió a los estudiantes de SPAN 2307 como punto de partida. El Grupo 2 lo conformaban estudiantes que ya habían terminado la segunda parte de la secuencia de nivel intermedio (SPAN 2308: *Spanish for Hispanic Heritage Learners II*) y habían acumulado entre 3 y 9 horas de crédito (entre 1 y 3 cursos) de nivel avanzado o nivel 3000 ó 4000. Generalmente, al terminar SPAN 2308, si el alumno desea realizar una concentración en español, los siguientes dos cursos que se requieren son SPAN 3307 (*Public Speaking in Spanish for Heritage Learners*) y SPAN 3308 (*Written Composition for Hispanic Heritage Learners*). Estas clases se pueden cursar conjuntamente, al igual que SPAN 3305 (*Spanish Grammar Review*), aunque ésta última incluye también estudiantes de español como segunda lengua, no solamente aprendices de herencia. El Grupo 3 estaba conformado por estudiantes que ya habían acumulado más de 9 horas ó 3 cursos de nivel avanzado. En este grupo, los participantes estaban cursando clases más especializadas como SPAN 3303 (*Spanish Phonetics*) o SPAN 4374 (*Teaching Spanish to Heritage Learners*). El Grupo 4 lo constituían estudiantes graduados en el programa de maestría o doctorado en literatura o lingüística en español. La Tabla 26 muestra en mayor detalle los diferentes grupos con el número de participantes correspondiente.

Tabla 26. Número de participantes por grupo

Grupo	Número de participantes
1	16
2	14
3	9
4	6
Total	45

De los 45 participantes, 8 eran hombres y 37 eran mujeres. Treinta y dos de ellos (alrededor de un 71%) eran menores de 30 años. Once (aproximadamente un 24%) tenían entre 30 y 50 años, y solamente dos estudiantes graduados eran mayores de 50 años. Estas cifras son un reflejo bastante fiel de la población estudiantil en el departamento de estudios hispánicos. De los 39 estudiantes en los grupos 1-3, 30 nacieron en los Estados Unidos y 9 nacieron en un país hispanohablante pero llegaron a los Estados Unidos a temprana edad, el más pequeño a los 3 y el mayor a los 9 años. Además, uno de los estudiantes nació en Estados Unidos pero sus padres regresaron con él a su país de origen inmediatamente después y regresaron a los Estados Unidos cuando el niño tenía 5 años de edad. En el grupo de estudiantes graduados 5 nacieron en un país hispanohablante y uno nació en los Estados Unidos pero solo estuvo aquí hasta los 9 años. Luego regresó siendo ya adulto. De hecho, todos los demás estudiantes graduados llegaron a los Estados Unidos siendo adultos y teniendo por los menos 21 años de edad. La Tabla 27 muestra la distribución de los participantes según su país de origen.

Tabla 27. Distribución de participantes por país de origen

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Colombia	0	1	0	0
Ecuador	0	0	1	0
El Salvador	0	1	0	0
México	3	2	0	3
Puerto Rico	0	0	0	1
Venezuela	0	1	0	1
Nacidos en el extranjero	3	5	1	5
Nacidos en EEUU	13	9	8	1
Total	16	14	9	6

Los países de origen de los padres y abuelos de todos los participantes, aun aquellos nacidos en los Estados Unidos, incluyen: Alemania, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Honduras, Italia, México, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En cuanto al idioma, el español era la primera lengua de todos los participantes. Los estudiantes de herencia empezaron a aprender el inglés durante la niñez y ésta se convirtió en su lengua dominante. Cinco de los estudiantes graduados empezaron a aprender el inglés en su país de origen: tres como adolescentes o adultos y 2 durante la niñez en escuelas bilingües. La otra participante empezó a aprender inglés en los Estados Unidos pero regresó a México a los 9 años. Cinco de los estudiantes graduados recibieron escolarización formal en un país hispanohablante por lo menos

hasta el nivel de licenciatura y uno hasta el nivel de preparatoria. En los estudiantes de herencia, los estudios previos en español antes de asistir a la universidad variaban. Algunos no tenían ningún estudio previo; en un par de casos los participantes solo habían tomado cursos durante el verano en un país de habla hispana; otros habían cursado educación bilingüe, la cual podía haber sido solo en pre- o jardín de infancia, de 1 a 3 años en la primaria, y en solo 2 casos desde el pre-jardín de infancia al quinto grado. Algunos estudiantes tenían de 1 a 3 años de español en la preparatoria, y en un caso, cuatro años de español. En la Tabla 28 se resumen los datos sobre los estudios en español previos a la universidad en los tres grupos de herencia. Si el participante tomó algún curso de español en otra universidad, se incluye en la tabla como categoría 3 (otra universidad).

Tabla 28. Estudios de español previos a UH en los Grupos 1-3

Grupo	Iniciales	Sexo	Estudio del español previo a UH
1	OA	F	4
	EA	F	1, 2, 3
	AG	F	2
	DB	F	2
	DC	F	2
	AF	F	1, 2
	AM	M	1
	MN	F	1
	DR	F	1, 2, 3
	ER	F	1
	CG	F	1, 2
	JR	F	2
	BL	F	0
	SS	F	0
	MG	M	2
	JB	M	2
2	DT	F	2
	KQ	F	2
	MJ	F	0
	IM	F	2, 3
	JI	M	2
	YG	F	1, 2
	SC	F	2, 3
	SR	F	2
	VV	F	0
	BC	F	2
	JT	F	1
	ED	F	1, 2
	CL	M	0
	DG	F	1
3	MC	F	1, 2
	EA	F	1
	EG	F	En blanco
	ED	F	1, 2
	PC	F	En blanco
	PAC	F	3
	VU	F	1
	NV	F	4
	OG	M	2

Clave: 0 = No estudios previos, 1 = Educación bilingüe, 2 = Preparatoria, 3 = Otra universidad, 4 = Otro

5.3 Instrumentos

Se obtuvieron datos escritos y orales de registro académico en forma de ensayo expositivo/informativo y presentación oral expositiva/informativa, en las cuales el presentador expone lo que sabe sobre algún tema determinado. Se escogió el texto tipo expositivo/informativo porque se esperaba que los participantes de todos los niveles lo pudieran producir.

5.3.1 Ensayo escrito

En el instrumento para recopilar datos escritos se les presentó a los estudiantes con una situación hipotética, en la cual un profesor latinoamericano recién llegado a los Estados Unidos se encontraba como profesor visitante en la universidad. Puesto que el profesor deseaba saber más sobre los hispanos en este país y en la universidad, se les pidió a los alumnos que escribieran un ensayo bien organizado en español sobre el tema de los hispanos en los Estados Unidos. Como el ensayo tenía un límite de tiempo de 30 minutos, se les presentaron algunas sugerencias a los estudiantes sobre posibles temas acerca de los cuales escribir, tales como la diversidad hispana, distribución geográfica de los hispanos en el país, contribuciones o participación de hispanos en la política o el ámbito educativo, importancia de los hispanos en la economía, cuestiones lingüísticas, o cualquier otro tema que el estudiante considerara ser de importancia. Se les pidió a los participantes que escribieran un ensayo de por lo menos 300 palabras y como se mencionó arriba, se les dio 30 minutos para completar el mismo. Ya que uno de los propósitos del estudio es analizar el léxico de los participantes, todas las instrucciones del ensayo fueron dadas en inglés (ver **Apéndice 1**). De esta manera se evita el proveerle a los participantes con vocabulario en español.

Otro punto que debe mencionarse es el contexto bajo el cual se realizó la actividad de escritura en los distintos grupos. El Grupo 1 la completó como parte del

trabajo de clase. La actividad era el borrador de la primera composición y servía para que el instructor viera el nivel de escritura de los estudiantes. En el Grupo 2 los estudiantes completaron la composición como trabajo extra en clase pero sabiendo que no contaba en la calificación del curso. En el Grupo 3 los estudiantes recibieron puntos extras a cambio de completar la sección escrita. De los participantes del Grupo 4, tres recibieron puntos extras en la clase que cursaban y los otros tres lo hicieron como voluntarios durante una sesión de verano en la cual no estaban cursando ninguna clase, por lo cual no recibieron puntos.

5.3.2 Cuestionario sobre datos del alumno

Al completar la composición, también se les pidió a los participantes que completaran un cuestionario con algunos datos personales y académicos (ver **Apéndice 2**). La información obtenida se utilizó para controlar variables como lugar de nacimiento y edad a la que se llegó a los Estados Unidos, lengua de uso en casa, fuera de casa y durante la niñez, edad a la que se aprendió el español y el inglés, conocimiento de otras lenguas, estudios previos en español (i.e. educación bilingüe, preparatoria, universidad), cursos en español en proceso en la universidad, propósito de tales cursos (i.e. especialización en español, concentración en español, requisito de lengua de la facultad, etc).

5.3.3 Presentaciones orales

Los datos orales provienen de presentaciones formales en español realizadas en clase por los mismos participantes y video grabadas por la investigadora o el instructor del curso. En la mayor parte de los casos los participantes incorporaron un componente visual en su presentación (Power Point). En los Grupos 1 - 3 las presentaciones eran parte de la nota del curso. En el Grupo 4, tres de los participantes recibieron puntos

extras en la clase que cursaban y los otros tres participaron como voluntarios sin recibir puntos.

Las presentaciones variaron en cuanto a los temas y duración.

Aproximadamente un 75% tenía que ver con temas relacionados a los hispanos en los Estados Unidos, lo cual se planeó de esta manera para tratar de hacer más comparables las muestras escritas con las orales. Aunque se esperaba que el tema fuera lo más similar posible a la parte escrita, lo importante no era tanto el tema en sí, sino el hecho de que la muestra oral fuera de tipo expositivo/informativo y que el estudiante tuviera la opción de elegir el tema para crear mayor interés de su parte en la actividad.

En el Grupo 1 todas las presentaciones fueron sobre temas relacionados a los hispanos en Estados Unidos. Cada participante en este grupo seleccionó el tema particular sobre el cual quería investigar, para luego presentar a la clase. En cuanto a la duración, se les pidió a los estudiantes que realizaran presentaciones de entre 5 y 10 minutos. Cabe notar que algunas de las presentaciones no alcanzaron los 5 minutos y que otras excedieron los 10 minutos. En la Tabla 29 se presentan los temas y la duración de las presentaciones de este grupo. Los títulos de los temas se mantienen tales como los presentaron los alumnos a la clase en su PowerPoint.

Tabla 29. Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 1

Iniciales	Tema	Duración
OA	La crisis educativa en la comunidad hispana	15' 11"
EA	Los hispanos y el derecho a votar	6' 23"
AG	Los hispanos en EEUU y la educación	6' 30"
DB	Los hispanos y la educación	5' 00"
DC	Los hispanos y la educación	5' 14"
AF	El arte latinoamericano en Estados Unidos	10' 24"
AM	Immigration – Anchor Babies	13' 40"
MN	Los hispanos en EEUU y la política	7' 27"
DR	Historia de los hispanos en Estados Unidos	11' 07"
ER	Inmigrantes en EEUU	4' 10"
CG	El arte hispano	6' 22"
JR	Deportistas hispanos	4' 34"
BL	El catolicismo en México y su efecto sobre los hispanos en los Estados Unidos	9' 50"
SS	El movimiento Chicano	8' 10"
MG	Hispanos en la literatura	8' 18"
JB	Contribuciones de los hispanoamericanos	6' 04"

En cuanto al Grupo 2, las presentaciones fueron sobre temas más variados. Algunas de ellas cubrieron temas sobre los hispanos en Estados Unidos (curso de redacción para hispanohablantes), mientras que en otros casos el estudiante simplemente escogió un tema de interés libre (curso de oratoria para hispanohablantes). También se les pidió a los estudiantes que realizaran presentaciones de entre 5 y 10 minutos, y como se ve en la Tabla 30 algunas de las presentaciones también duraron menos de 5 minutos y otras superaron los 10 minutos.

Tabla 30. Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 2

Iniciales	Tema	Duración
DT	La influencia del voto latino en los Estados Unidos	12' 32"
KQ	El habla salvadoreña	5' 20"
MJ	La obesidad infantil	6' 19"
IM	Baile de salón	6' 15"
JI	Vampiros	8' 32"
YG	El zoológico de Houston	7' 23"
SC	Los desamparados de Houston	9' 36"
SR	La lluvia	4' 32"
VV	Cómo hacer un blog creativo para la diversión y el beneficio	4' 26"
BC	Los hispanos en EEUU y su influencia en los negocios	16' 19"
JT	Los inmigrantes en los Estados Unidos	11' 05"
ED	Los hispanos influyentes en los EEUU	15' 45"
CL	La educación de los hispanos en los Estados Unidos	7' 03"
DG	La deserción escolar en la preparatoria	5' 57"

En el Grupo 3 hubo 2 tipos de presentaciones: investigación de algún tema relacionado con dialectos de países hispanohablantes (curso de fonética) y presentaciones de artículos académicos sobre cuestiones lingüísticas en los hispanohablantes de herencia (curso de enseñanza de español para hispanohablantes). Las presentaciones del curso de fonética, además del uso de PowerPoint, incorporaban hacia la parte final un video corto de YouTube que ilustraba rasgos del dialecto presentado. A estos estudiantes también se les pidió que realizaran presentaciones de entre 5 y 10 minutos de duración, y como se puede ver en la tabla de abajo, algunos participantes no alcanzaron los 5 minutos mientras que otros sobrepasaron los 10 minutos. En el curso de enseñanza de español para hispanohablantes, las presentaciones tendieron a ser bastante más largas por tratarse de artículos académicos y también debido al hecho que en ciertos momentos incorporaban comentarios y preguntas por parte del resto de los estudiantes en la clase y/o del

profesor. La Tabla 31 resume los temas y la duración de las presentaciones en este grupo.

Tabla 31. Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 3

Iniciales	Tema	Duración
MC	The Sanitizing of US Spanish in Academia	7' 51"
EA	La enseñanza de español a estudiantes hispanohablantes bilingües	23' 53" *
EG	Preguntas acerca de los programas de herencia	44' 12" *
ED	Un enfoque bidialectal a la enseñanza del español para nativos	22' 10" *
PC	Perfiles sobre estudiantes de herencia, estrategias de aprendizaje, cursos universitarios	34' 22" *
PAC	Aproximaciones pedagógicas	1 17' 00" *
VU	Puerto Rico y su dialecto	7' 38" **
NV	El dialecto de Miami	13' 36" **
OG	El español de Venezuela	3' 45" **

* La duración incluye algunas interrupciones con comentarios y/o preguntas de los estudiantes y/o del profesor.

** La duración no incluye el video de YouTube incorporado hacia el final de la presentación

Las presentaciones orales en el Grupo 4 (estudiantes graduados) se realizaron individualmente con la investigadora o en pequeños grupos de 3 a 4 estudiantes más la investigadora. A estos participantes también se les pidió que prepararan material para una presentación de entre 5 y 10 minutos. En algunos casos los participantes expusieron parte de algún artículo o material que habían ya presentado en algún curso previo (i. e. El teatro hispano en los EEUU, The How's and Why's of Spanglish, Dimensiones estructurales y sociales de un cambio sintáctico) y en otros casos prepararon material específico para esta ocasión, que no era en sí un artículo académico. La Tabla 32 resume los datos de las presentaciones en este grupo.

Tabla 32. Temas y duración de presentaciones orales en el Grupo 4

Iniciales	Tema	Duración
LZ	El teatro hispano en los EEUU	13' 10"
VS	The How's and Why's of Spanglish	10' 00"
CR	Dimensiones estructurales y sociales de un cambio sintáctico	10' 22"
AT	Historia de los hispanos en EEUU	9' 39"
CB	Los inmigrantes en EEUU	8' 17"
JL	La comunidad hispana en Estados Unidos	6' 43"

5.4 Proceso de recolección de datos

Después de obtener la aprobación del Comité para la protección de sujetos humanos en el verano de 2010 y luego de contactar a los instructores de los cursos pertinentes se procedió a recolectar datos tanto de cursos enfocados en los hablantes de herencia (i.e. SPAN 2307, SPAN 3307, SPAN 3308) como de cursos mixtos (i.e. SPAN 3303, SPAN 4373) y de estudiantes graduados. El proceso de recolección duró casi dos años: desde el verano de 2010 hasta la primavera del 2012, y los datos se recogieron de clases enteras (ver el formulario en **Apéndice 3**, 'Consent to Participate in Research', utilizado en el reclutamiento de participantes). Generalmente en los cursos de pregrado de los cuales se obtuvieron datos, se consiguieron primero los datos escritos y la información personal/académica de cada alumno. En general el ensayo y la hoja de datos se obtuvieron durante las primeras semanas de cada semestre, y las presentaciones orales se realizaron hacia la mitad del mismo semestre. La excepción fue el grupo de estudiantes en el curso SPAN 4373, que empezaron a realizar las presentaciones desde el principio del semestre y donde la muestra escrita se realizó hacia la mitad del mismo. En el caso de los estudiantes graduados que decidieron participar, los datos escritos y orales se obtuvieron en una misma sesión. Primero completaron la parte escrita y la hoja de datos, y después presentaron el tema que habían preparado.

La recolección de datos a nivel de SPAN 2307 fue relativamente fácil, pues la mayoría de los estudiantes inscritos en esos cursos nacieron en los Estados Unidos o llegaron a este país a temprana edad, aunque este no es siempre el caso. Pero el criterio de que los participantes fueran hispanohablantes de herencia y de que hubiesen llegado a los Estados Unidos a más tardar a la edad de 9 años limitó bastante la cantidad de datos recolectados en otros cursos. En cursos como SPAN 3307 y 3308 también hay estudiantes hispanohablantes que llegaron a los Estados Unidos después de los 9 años o en la adolescencia, y en cursos más avanzados (i.e. SPAN 3303) también hay estudiantes tradicionales de español como L2 que aprendieron el español en el contexto escolar. En fin, por una parte se utilizaron los datos que cada estudiante proporcionó en la hoja de información personal/académica, para excluirlo o incluirlo en el estudio, y de ser incluido, clasificarlo en uno de los tres grupos de estudiantes de pregrado (Grupos 1, 2, 3). Como se explicó en una sección previa, los estudiantes del Grupo 1 cursaban la primera clase de nivel intermedio (SPAN 2307), los del Grupo 2 habían acumulado menos de 3 cursos a nivel avanzado y los del Grupo 3 tenían más de 3 cursos a nivel avanzado. Luego de reunir los datos escritos y orales se transcribieron los ensayos y alrededor de 5 minutos de las presentaciones orales. Se transcribieron los primeros 5 minutos porque la presentación más corta fue de 3 minutos 45 segundos y bastantes otras fueron de aproximadamente 5 minutos. También se procedió a codificar e ingresar la información sobre datos personales/académicos en una hoja de Excel. Un factor que influyó en la inclusión de participantes en el estudio a estas alturas fue la cantidad de palabras escrita en el ensayo. Inicialmente se estableció la meta de 300 palabras, pero algunos estudiantes escribieron entre 100 y 200. Estos casos fueron excluidos del estudio, pues se deseaba comparar muestras de aproximadamente el mismo tamaño. La Tabla 33 muestra la cantidad de palabras escrita por los participantes en cada grupo en la versión original del ensayo.

Tabla 33. Número de palabras por grupo en la versión original del ensayo

Grupo	Iniciales	No. de palabras en el ensayo
1	OA	302
	EA	298
	AG	333
	DB	298
	DC	363
	AF	360
	AM	380
	MN	386
	DR	424
	ER	324
	CG	246
	JR	245
	BL	260
	SS	341
	MG	570
	JB	229
2	DT	289
	KQ	260
	MJ	275
	IM	405
	JI	437
	YG	353
	SC	344
	SR	385
	VV	338
	BC	384
	JT	327
	ED	306
	CL	294
	DG	257
3	MC	423
	EA	487
	EG	583
	ED	366
	PC	416
	PAC	463
	VU	259
	NV	389
	OG	396
4	LZ	468
	VS	262
	CR	411
	AT	368
	CB	406
	JL	520

Como se ve en la Tabla 33, la cantidad de palabras escritas va desde un mínimo de 229 (Grupo 1) a un máximo de 583 (Grupo 3). Aquí cabe mencionar que 6 de los participantes del Grupo 3 (MC, EA, EG, ED, PA, PAC), inscritos en el curso SPAN 4374, escribieron sus composiciones directamente en computadora y no con lápiz y papel, como el resto de los alumnos.

5.5 Procedimiento

Puesto que se pretendía comparar muestras de aproximadamente el mismo tamaño en todos los grupos, se tuvo que reducir el número de palabras que se analizaría en el estudio, tanto en la escritura como en la oralidad. Tomando en cuenta que se haría un análisis de cláusulas (y nociones relacionadas como densidad léxica y complejidad gramatical) y que no se quería cortar el texto en medio de una cláusula solo para tener 'x' número de palabras, se optó por incluir oraciones completas (y por ende cláusulas completas) en cada texto pero teniendo una cantidad de palabras lo más pareja posible en todos los grupos y más o menos comparable entre escritura y oralidad. Para las muestras escritas se decidió incluir aproximadamente 250 palabras y para las muestras orales, alrededor de 300 palabras, pues los complejos de cláusulas en la oralidad tienden a ser más largos que en la escritura. En las muestras orales, no se contaron como palabras ciertas expresiones y muletillas como 'ah', 'eh', 'uhm', 'este', ni segmentos que se dejaran incompletos como en los ejemplos (203) a (205). La información entre paréntesis al final de cada ejemplo indica las iniciales del estudiante, el grupo al que pertenece (Grupo 1 – Grupo 4), y el tipo de texto analizado (Escrito u Oral)

(203) *Uhm*... como somos la *mino-*, sí, somos la minoría pero somos la minoría más grande que componemos dieciséis por ciento de la población de los Estados Unidos. (DC/G1/O)

(204) **Este**... en los Estados Unidos, **este**, la población hispana va creciendo
Ah, en este momento, **este**, ha crecido a cuarenta y cinco millones.

(CL/G2/O)

(205) Hay alrededor de, **ah**, ciento... cincuenta mil, **ah**, desamparados, **ah**, o
personas sin hogar en Houston. **Uhm**, un informe sobre las personas
sin hogar dijo que de estas personas, **uhm**, doscientos, **uhm**, quinientos
veter-, son veteranos. (SC/G2/O)

Como parte de la producción en tiempo real, en las presentaciones también se dan
fenómenos tales como repeticiones, falsos principios, paráfrasis, reformulaciones, auto
correcciones, etc., y éstos entran en la cuenta de palabras. Algunos ejemplos se dan a
continuación:

(206) Entonces es muy importante **que, de** la educación aquí en los Estados
Unidos, no solamente para **el, los papás, los adultos** pero para los
niños también. (DB/G1/O)

(207) ... **que, que, a qué** estamos riesgando en las elecciones de noviembre
del veinte diez y... cómo el voto latino va a contribuir **a, a esas, a esas**
elecciones y también la fuerza, **por**... **cuán-**, cuánta fuerza hay detrás
de la cantidad de votantes. (DT/G2/O)

(208) ... y Valdés, Lozano y Moya, **ah**, **introduci-**, **presentaron** un volumen
seminal, **ah**, **que se enfoca, de un enfoque, desde un enfoque**
comprensivo, **ah**, y...¿cómo digo?... y mencionaron **ciertas prioridades**
para el programa, ciertas priori-, prioridades pedagógicas para el
programa... (PC/G3/O)

(209) **Ahm**... quería decir que **aunque** el proceso de inmigración, **ah**, **era**,
inevi-, **fue** inevitable **a principios de**... **ah**... **a fines** del siglo pasado
y principios **de**... **del** pasado siglo como consecuencia del período

post-revolucionario. (CB/G4/Oral)

La Tabla 34 muestra el número de palabras que se incluyó en el análisis de cláusulas, densidad léxica, complejidad gramatical y metáforas gramaticales en las composiciones y en las presentaciones orales por grupo.

Tabla 34. Número de palabras por grupo en el ensayo y en la presentación

Grupo	Iniciales	No. de palabras en el ensayo	No. de palabras en la presentación
1	OA	240	287
	EA	257	303
	AG	252	306
	DB	248	282
	DC	253	310
	AF	263	312
	AM	238	312
	MN	255	321
	DR	249	306
	ER	257	299
	CG	246	309
	JR	245	299
	BL	258	285
	SS	248	292
	MG	257	295
	JB	229	299
2	DT	254	311
	KQ	260	270
	MJ	249	301
	IM	257	305
	JI	235	306
	YG	241	291
	SC	258	302
	SR	241	296
	VV	254	318
	BC	256	297
	JT	260	300
	ED	255	291
	CL	257	320
	DG	248	322
3	MC	242	303
	EA	258	295
	EG	255	344
	ED	250	292
	PC	246	303
	PAC	251	334
	VU	251	309
	NV	241	318
	OG	256	289
4	LZ	259	279
	VS	244	292
	CR	247	300
	AT	244	285
	CB	263	323
	JL	249	299

En el análisis de las presentaciones orales, se omitió la sección en la cual el estudiante daba su nombre y el tema de la presentación (i.e. ‘Me llamo X y voy a hablar de Y’). También en el Grupo 1 se omitió otra sección inmediatamente después en la cual algunos estudiantes explicaban la razón por la cual habían escogido el tema que iban a presentar. Parece ser que se les habían dado instrucciones de que explicaran la razón por la que escogieron su tema. Por ejemplo,

(210) Bueno, yo me llamo SS y escogí este, este tema porque quiero ser maestra bilingüe, y so, el tema es el movimiento chicano. (SS/G1/O)

El análisis de cada uno de los elementos estudiados se describe a continuación.

5.5.1 Tipos de cláusulas

Primeramente siguiendo los criterios en Colombi (2002) se analizó cada oración ortográfica con sujeto y verbo finito como *oración simple* (cláusula principal con o sin incrustación) u *oración compleja* (cláusula principal más otras cláusulas asociadas). Enseguida se calcularon porcentajes de cláusulas principales en oraciones simples y en complejas para cada grupo. Posteriormente se codificó cada cláusula como principal, paratáctica, hipotáctica o incrustada. Se denomina **cláusula principal** a la única cláusula en una oración simple (la cual puede o no tener un elemento incrustado), a la cláusula iniciadora en una secuencia paratáctica o a la cláusula dominante en un complejo hipotáctico. La categorización de paratáctica, hipotáctica e incrustada (ésta última también denominada ‘enganchada’) se realizó siguiendo los conceptos establecidos por Halliday & Matthiessen (2004) en el capítulo 4. También se calcularon porcentajes de estos tres tipos de cláusula en cada grupo. En palabras de Colombi:

El punto es diferenciar estructuras sintácticas que representan un encadenamiento de cláusulas (hipotácticas y paratácticas) y contrastar esas combinaciones con estructuras que representan una condensación de la

información e integración de las cláusulas (enganchadas). Al hacer esta diferencia entre cláusulas paratáticas e hipotáticas por un lado, separándolas de las cláusulas incrustadas o enganchadas, se puede ir más allá de la categoría de subordinación y hacer una distinción más fina o específica entre las cláusulas que contribuyen al discurso de una forma independiente (hipotáticas y paratáticas) y aquellas otras que forman parte de otras cláusulas (incrustadas o enganchadas) (2000: 299-300)

Luego se obtuvieron porcentajes de todos los tipos de cláusulas (principales en oraciones simples, principales en oraciones complejas, total de principales, hipotáticas, paratáticas, total de hipotáticas y paratáticas, incrustadas, total de cláusulas) para cada grupo y se calcularon media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

Es importante notar que Colombi (2002) define el concepto de “cláusulas” como estructuras con verbos finitos y solo analiza cláusulas con verbos finitos en su estudio, mientras que Halliday y Matthiessen (2004) incluyen los no finitos en la notación también. Sin embargo, en Achugar y Colombi (2008), ya se incluyen ejemplos de algunas formas no finitas como se ve a continuación:

(211) Primero que nada todas las personas <i>serian</i> iguales	Principal (finita)
y <i>crecerian</i> con la misma ideología...	Paratáctica (finita)
porque las personas no <i>tendrian</i> una alternativa	Hipotáctica (finita)
para <i>pensar</i>	Hipotáctica (no finita)
o <i>encontrar</i> soluciones a sus problemas.	Hipotáctica (no finita)

No obstante, cuando el verbo no finito funciona como núcleo de un grupo nominal (i.e. como una nominalización) Colombi no lo incluye en la notación como incrustación, por ejemplo en:

(212) Por esta razón, es importante <i>conservar</i> la diversidad	Principal
--	-----------

En este ejemplo, Halliday y Matthiessen sí demarcan la cláusula incrustada en la notación:

(213) Por esta razón, es importante [[**conservar** la diversidad]] Principal

Incrustada

Pese a esta distinción, Halliday y Matthiessen también señalan que cuando el elemento incrustado funciona como núcleo de un grupo nominal se puede omitir el paso intermedio del análisis (i.e. el análisis del grupo nominal) y simplemente representar la cláusula incrustada “as functioning directly in the structure of the outer clause, as Subject or whatever” (2004, p.426), como hace Colombi. Se trata de una simplificación en la notación, la cual no afecta el estatus del elemento incrustado como una nominalización. Para mantener constante la notación del tipo de ejemplo arriba con su equivalente finito

(214) Por esta razón, es importante [[que **conservemos** la dignidad]]

Principal, Incrustada

en el presente estudio sí se marcaron y se contaron las cláusulas no finitas con función de GN. Se contaron también los tipos de cláusula hipotáctica no finita que se presentaron en la página anterior, incluyendo los tres subtipos de expansión: elaboración, extensión y realce; los cuales se describieron en el capítulo 4. Los contextos en los cuales no se contaron las formas no finitas incluyen las perífrasis verbales y las formas modalizadas (i.e. voy a *ir*, hay que *dormir*, tengo que *estudiar*, quiero *decir*, podemos *hacer* una diferencia). Todos estos casos se contaron como una única cláusula.

5.5.2 Densidad léxica

La densidad léxica expresa la proporción de palabras de contenido en un texto y es otra medida que refleja el avance del estudiante en el continuo oralidad – escritura.

Ésta se calculó dividiendo el número de palabras de contenido en cada texto por el número total de palabras en el mismo, tal como hace Colombi (2002):

$$\text{Densidad Léxica} = \frac{\# \text{ palabras de contenido}}{\# \text{ total de palabras en el texto}}$$

Las palabras de contenido son elementos léxicos que incluyen sustantivos, adjetivos, verbos y algunos adverbios. Por otro lado se encuentran los ítems gramaticales, que incluyen determinantes (artículos, posesivos, cuantificadores), pronombres, conjunciones, preposiciones, algunos adverbios (i.e. *sí*, *no*, *ya*, *muy*) y verbos tradicionalmente conocidos como ‘auxiliares’. En el cómputo de la densidad léxica se dejaron fuera los verbos auxiliares ‘*estar*’, ‘*ser*’ y ‘*haber*’ (i.e. **fue** construido, **estaba** pensando, **ha** dicho, **ha sido** culpado). También se omitieron ‘*ser*’ y ‘*estar*’ en su función copulativa (i.e. Juan **es** alto, **Estoy** aburrido), junto con el verbo presentativo ‘*haber*’ (i.e. **Hay** dos árboles, **Hubo** una fiesta) y el verbo ‘*ir*’ en la perífrasis verbal ‘*ir* + a + *infinitivo*’ (i.e. **iba** / **voy** a construir). Tampoco se contaron los verbos modales en construcciones como: **puedo** decir, **quieres** ir, **solemos** tener, **debemos** estudiar, **sabes** dibujar, **tengo que** comer. Ya que Halliday (1989) también señala que ciertos ítems léxicos de alta frecuencia como ‘gente’, ‘cosa’, ‘bueno’, ‘bien’ a menudo cumplen una función más bien gramatical y contribuyen poco a la densidad léxica, estas palabras se dejaron fuera del cálculo de densidad léxica. También se omitieron los nombres propios (i.e. el señor **Méndez**, el estado de **California**, la gente blanca de los **Estados Unidos**). Además, se utilizó el diccionario de frecuencias de Davies (2006) para asignársele un valor de ½ punto a cualquier ítem léxico con frecuencia de entre 1 a 150. Los demás ítems léxicos de una frecuencia mayor a 150 (excepto ‘gente’) recibieron un punto de valor. Una vez calculada la densidad léxica en cada texto se obtuvo la media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

5.5.3 Complejidad gramatical

La complejidad gramatical también se obtuvo siguiendo la definición de Colombi (2002), que la especifica como el cociente de la división entre el número de cláusulas principales, paratáticas e hipotáticas, y el número de oraciones ortográficas en el texto:

$$\text{Complejidad gramatical} = \frac{\# \text{ cl. principales + paratáticas + hipotáticas}}{\# \text{ oraciones ortográficas en el texto}}$$

En el cómputo de complejidad gramatical no se incluye la incrustación porque ésta representa complejidad a nivel del grupo nominal. Luego de calcular la complejidad gramatical en cada texto se calculó la media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

5.5.4 Nominalización y metáfora gramatical

Además de la densidad léxica, la nominalización y la metáfora gramatical son elementos característicos del lenguaje académico (Halliday 1998). En la presente investigación se estudiaron las nominalizaciones; es decir, la expresión de verbos y adjetivos como sustantivos [i.e. *inmigrar* (verbo) → **la inmigración** (sustantivo), *diferente* (adjetivo) → **la diferencia** (sustantivo)] y el empleo metafórico de verbos como adjetivos [i.e. *no conocen* las palabras → palabras **desconocidas**]. También se estudió la metáfora gramatical lógica; es decir, la realización de conjunciones mediante procesos y sustantivos, uniendo dos o más cláusulas en una sola. En el estudio se cuantificaron los casos de metáforas gramaticales mencionados en cada grupo y se obtuvieron media, mínimo, máximo y desviación estándar.

5.5.5 Tipo de vocabulario

La variación léxica es otro elemento que obedece al contexto, incluyendo la situación de uso, el nivel de formalidad de la situación comunicativa, el tema, etc. En este estudio se analizó el uso de vocabulario técnico, formal, coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas en los textos escritos y orales. A continuación se expone en mayor detalle cada una de estas categorías.

5.5.5.1 Vocabulario técnico

El término *vocabulario técnico* se aplica a vocablos propios de un área especializada de conocimiento (i.e. lingüística, biología). Los textos escritos de los distintos grupos en el presente estudio tratan mayormente sobre temas como la educación, la inmigración, la política, la historia y el lenguaje. Como se vio en una sección anterior, los textos orales del Grupo 1 cubren temas como la educación, la política, la inmigración, el arte, la religión, la historia y los deportes. En el Grupo 2 también se cubren temas como la educación, la inmigración y la política. Algunas presentaciones tratan sobre otros temas específicos como los blogs, los vampiros, el baile de salón, el zoológico, la obesidad, la lluvia, el habla salvadoreña, los desamparados y los hispanos en los negocios. Las presentaciones del Grupo 3 tratan mayormente sobre lenguaje/lingüística e historia y las del Grupo 4 incluyen contenido sobre lingüística, literatura, inmigración e historia. El vocabulario técnico se identificó en base al tema o a los temas sobre el/los cual/es se escribió o se presentó. Para ilustrar, a continuación se presentan algunos ejemplos de vocabulario técnico:

(215) programa bilingüe	(lenguaje/educación)
(216) estudiantes de herencia	(lenguaje/lingüística)
(217) taínos	(lenguaje/historia)
(218) conquistadores	(historia)

(219) arte por el arte	(literatura)
(220) Programa Bracero	(inmigración/historia)
(221) elecciones	(política)
(222) vuelos espaciales	(ciencias)
(223) precipitación	(ciencias)
(224) autorretratos	(arte)
(225) Copa Confederaciones	(deportes)
(226) Drácula	(vampiros)

Cabe notar que en el caso de textos relacionados con temas sociales o culturales muchos de los vocablos empleados que se consideran lenguaje técnico no son exclusivos de un área específica de conocimiento. Por ejemplo, si se comparan los ejemplos a continuación:

(227) Los EEUU hoy es un lugar donde la gente puede **defender** sus **derechos**, por eso todos aquí tenemos los mismos **derechos** y nadie debe ser **discriminado**. (SS/G1/E)

(228) *Ah...* bueno hay cinco características que noté: *ah*, la primera es la **aspiración** de la ‘ese’ y el **yeísmo**, *ah*, **seseo**, **pérdida de ‘de’ entre vocales** y **conversión de ‘ene’ a ‘eñe’**. (OG/G3/O)

Los términos ‘defender’, ‘derechos’, ‘discriminado’ no tienen el mismo nivel de ‘tecnicidad’ ni son exclusivos a un campo determinado como lo son los vocablos de la presentación lingüística ‘aspiración’, ‘yeísmo’, ‘seseo’, etc. No obstante, palabras como ‘defender’, ‘derechos’, ‘discriminado’ son comunes en la discusión de temas sociales. Por lo tanto, al decidir si un ítem constituye un ejemplo de lenguaje técnico, se ha tenido en cuenta el tema sobre el cual se expone. Biber (1988) denomina textos como (227) ‘*learned exposition*’, mientras que a (228) lo denomina ‘*scientific presentation*’. Él afirma que estos textos difieren en términos de ‘tecnicidad’ y ‘abstracción’ y que generalmente

los textos denominados '*learned exposition*' tienen que ver con las ciencias sociales y las humanidades.

5.5.5.2 Vocabulario formal

El vocabulario formal tiene que ver con la formalidad de la situación comunicativa. Tanto la muestra escrita como la presentación oral en clase se dan en situaciones formales. En ambas situaciones el estudiante se dirige a una audiencia pasiva, tiene que asumir el rol de 'informante' y comunicarle cierto conocimiento o información sobre el tema a la audiencia, y se espera que utilice una variedad 'alta' o estándar de la lengua. Estos son algunos de los elementos que caracterizan el lenguaje formal, según Ferguson (1959).

En la identificación de vocabulario formal se utilizó el diccionario de sinónimos en español de Batchelor (1994). El registro es el criterio principal utilizado en la clasificación de palabras en este diccionario. Cada entrada viene acompañada de un grupo de sinónimos y los mismos se designan con un número determinado que indica su nivel de formalidad o registro correspondiente. El nivel 3 o R3 se utiliza para designar palabras con nivel de formalidad alto, el nivel R2 es neutral, el nivel R1 es coloquial y el R1* es vulgar y se recomienda usar con precaución.

Otros criterios empleados en la clasificación de vocabulario formal incluyen consulta con hablantes nativos de español y también se consideró la longitud de palabras. Biber (1988), por ejemplo, determinó que existe una correlación entre palabras de mayor longitud y situaciones comunicativas de alto enfoque informativo, pues estas palabras transmiten significados más especializados y específicos. Otros estudios (Hudson & Bergman, 1985; Santiago et al., 2000) también indican que la longitud de palabras afecta el tiempo de procesamiento y de producción, por lo que las palabras más largas se limitan más a los registros escritos y a las interacciones

formales. Un ejemplo de esto sería *‘usar’* versus *‘utilizar’*, donde *‘utilizar’* se clasificaría como formal y *‘usar’* sería la variante neutra o menos formal.

5.5.5.3 Vocabulario coloquial

El vocabulario coloquial, a diferencia del formal, es aquel que tiende a utilizarse en situaciones familiares informales. En la identificación de este tipo de palabras también se empleó el diccionario de Batchelor y se consultó con hablantes nativos de español. Un ejemplo de un ítem coloquial sería la palabra *‘nomás’* cuyo equivalente menos informal o neutral es *‘solo, solamente’*.

5.5.5.4 Transferencias léxicas

En situaciones de contacto, la transferencia es una de las estrategias que los bilingües desarrollan con el propósito de alivianar la carga cognitiva que implica el recordar y utilizar dos o más sistemas lingüísticos distintos (Silva-Corvalán, 2001). La transferencia léxica o la incorporación de palabras del inglés al español es un fenómeno de ocurrencia común en los hispanohablantes de herencia en Estados Unidos. Dentro de la categoría de transferencia léxica se incluyeron los siguientes fenómenos: cambio de códigos, préstamos, calcos y creaciones léxicas.

El *cambio de códigos* se refiere al uso alternado de dos lenguas (en este caso inglés y español) en el mismo acto. El cambio de códigos puede contener una o más palabras. Al tratarse de una sola palabra, Poplack et al. (1988) distinguen entre cambio de códigos y préstamo por el hecho de que en el cambio de códigos se retiene la fonología del inglés.

Los *préstamos* pueden ser de una o más palabras. Se adaptan a la fonología del español y como proponen Otheguy et al. (1989), implican la transferencia de forma y significado, como por ejemplo en el uso de *‘troca’*.

Los *calcos* también pueden involucrar una o más palabras y se adaptan a la fonología del español. La diferencia entre préstamo y calco es que en los calcos solamente hay transferencia de significado (Otheguy et al., 1989). Ejemplo de esto es el uso de la palabra '*yarda*' para referirse al patio o jardín en lugar de a la unidad de medida, y el uso de frases como '*tener un buen tiempo*' en lugar de '*divertirse/pasarlo bien*'.

Las *creaciones léxicas* involucran una sola palabra. Siguiendo la definición de Sánchez Muñoz (2007), la creación léxica, al igual que el préstamo, implica la transferencia de forma y significado. La diferencia está en la frecuencia y el grado de integración social y difusión entre los hablantes. Sánchez Muñoz explica que palabras como '*troca*' o '*lonche*' están bastante bien establecidas en las comunidades de hispanohablantes de herencia, incluso en hablantes cuya lengua dominante es el español, y se consideran préstamos. Por otra parte, palabras como '*endurar*' y '*enviromento*' ocurren raramente, dependiendo de la idiosincrasia del usuario, y no se incluyen en ningún diccionario de español.

5.5.5.5 Formas agramaticales y/o estigmatizadas

Bajo esta categoría se incluyen casos de falta de concordancia entre sustantivo y artículo (i.e. *la* tema), o entre pronombre y verbo (i.e. yo lo *ha* visto), regularización de formas verbales irregulares (i.e. *resolvido*) y uso de arcaísmos provenientes de zonas rurales o empleados entre personas de clase trabajadora, lo que Colombi (1997) denomina normal rural (i.e. *haiga*).

En el análisis de vocabulario se trabajó con las primeras 200 palabras de los textos analizados anteriormente para mantener una cantidad total uniforme en todos los participantes y niveles. Una vez categorizado el vocabulario en cada una de las clasificaciones antes mencionadas, se procedió a obtener porcentajes, media, mínimo, máximo y desviación estándar de cada categoría en cada nivel. Se espera que a

medida que se suba de nivel, se incremente el porcentaje de uso de vocabulario formal y técnico y disminuya el empleo de vocabulario coloquial, transferencias léxicas y formas estigmatizadas.

5.5.6 Frecuencia de palabras

Al igual que con el análisis de vocabulario, se utilizaron las mismas primeras 200 palabras de los textos orales y escritos en el estudio de la frecuencia de palabras. Se tomaron en cuenta las mismas palabras de contenido que se utilizaron en el estudio de densidad léxica; es decir, se excluyeron los lexemas funcionales (i.e. artículos, posesivos, cuantificadores, pronombres, conjunciones, preposiciones, etc.) y los verbos *'ser'*, *'estar'* y *'haber'*, el verbo *'ir'* en expresiones de futuro perifrástico, los verbos modales, algunas palabras de alta frecuencia como *'gente'*, *'cosa'* y los nombres propios. A las palabras restantes se les asignó el número de frecuencia correspondiente según el diccionario de frecuencias de Davies (2006). Éste incluye las cinco mil palabras de mayor frecuencia en español en base a un corpus de 20 millones de palabras provenientes de textos contemporáneos (en su mayoría 1900s en adelante) escritos y orales procedentes de España y América Latina. Una vez etiquetadas las palabras con su número correspondiente, se agruparon en bandas de las siguientes frecuencias: 1-1000, 1001-2000, 2001-3000, 3001-4000, 4001-5000 y 5000+. Posteriormente se obtuvieron porcentajes de uso de cada banda de frecuencia y se calculó la media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

5.6 Resumen de las medidas

En las secciones previas de este capítulo se describió la metodología de la investigación. Los elementos analizados en el estudio incluyen estrategias de combinación de cláusulas, densidad léxica, complejidad gramatical, nominalización y

otras metáforas gramaticales, tipo de vocabulario y frecuencia de palabras. Estos son algunos de los elementos que, en conjunto, dan cuenta del avance de los diferentes grupos hacia el registro académico.

Capítulo 6

Resultados y Análisis

6.1 Introducción

En esta sección se intenta contestar a las preguntas formuladas en un capítulo anterior. Primeramente, se pretende averiguar acerca de los tipos de cláusulas empleados y sus porcentajes en los grupos participantes. Las interrogantes específicas pretenden indagar:

- 1. Si en la escritura se verá un mayor porcentaje de cláusulas principales a medida que suba el nivel de los participantes.**
- 2. Si en la escritura habrá un descenso en el porcentaje de cláusulas hipotácticas y paratácticas según suba de nivel de los participantes.**
- 3. Si en las muestras escritas se verá un incremento en el porcentaje de cláusulas incrustadas según suba el nivel de los estudiantes.**
- 4. Qué pasa en las presentaciones orales con los mismos porcentajes mencionados en las muestras escritas.**
- 5. Cómo se comparan los porcentajes totales de principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas de las presentaciones con los de la parte escrita dentro de cada grupo.**

6.2 Tipos de cláusulas

6.2.1 Cifras preliminares: Datos escritos

En las muestras escritas se cuantificó un total de 603 cláusulas principales: 162 en oraciones simples y 441 en oraciones complejas. De ese total de 603, 244 provinieron del Grupo 1, 190 del Grupo 2, 106 del Grupo 3 y 63 del Grupo 4. En la

Tabla 35 se muestra un resumen de estas cifras preliminares por grupo, con sus porcentajes correspondientes.

Tabla 35. Cláusulas principales en los textos escritos, N = 603

Grupo	En oraciones simples		En oraciones complejas		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	112	(45.90)	132	(54.10)	244	(100)
G2	89	(46.84)	101	(53.16)	190	(100)
G3	45	(42.45)	61	(57.55)	106	(100)
G4	40	(63.49)	23	(36.51)	63	(100)

En base a estos datos preliminares se puede decir que el Grupo 1 y 2 emplearon proporciones casi similares de cláusulas principales en oraciones simples, con diferencia de aproximadamente un punto porcentual (45.90% vs 46.84%). El porcentaje decrece a 42.45% en el Grupo 3 y posteriormente sube a 63.49% en el Grupo 4. En oraciones complejas, una vez más los Grupos 1 y 2 evidencian una diferencia de alrededor de un punto porcentual (54.10% vs 53.16%). El porcentaje aumenta a 57.55% en el Grupo 3 y baja a 36.51% en el Grupo 4.

Las cláusulas clasificadas como hipotácticas, paratácticas e incrustadas sumaron un total de 881 en los cuatro grupos: 326 hipotácticas, 153 paratácticas y 402 incrustadas. Los totales para cada grupo fueron los siguientes: 351 cláusulas en el Grupo 1, 254 en el Grupo 2, 199 en el Grupo 3 y 77 en el Grupo 4. La Tabla 36 muestra el número y porcentaje de cada tipo de cláusula dentro de cada grupo.

Tabla 36. Cláusulas hipotéticas, paratéticas e incrustadas en los textos escritos, N = 881

Grupo	Hipotéticas		Paratéticas		Incrustadas		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	119	(33.90)	75	(21.37)	157	(44.73)	351	(100)
G2	103	(40.55)	44	(17.32)	107	(42.13)	254	(100)
G3	80	(40.20)	27	(13.57)	92	(46.23)	199	(100)
G4	24	(31.17)	7	(9.09)	46	(59.74)	77	(100)

En cláusulas hipotéticas, la proporción aumenta de 33.90% en el Grupo 1 a alrededor de 40% en los Grupos 2 y 3, para luego declinar a 31.17% en el Grupo 4. En las cláusulas paratéticas hay un descenso progresivo de 21.37% en el Grupo 1 a 9.09% en el Grupo 4. Las cláusulas incrustadas presentan un descenso del Grupo 1 al 2 (44.73% vs 42.13%) y posteriormente un alza a 46.23% y 49.74% en los Grupos 3 y 4.

6.2.2 Resultados: Datos escritos

Para poder comparar el uso de cada tipo de cláusula entre niveles, es necesario tabular las cantidades de cada categoría por grupo y obtener porcentajes en base al total de cláusulas utilizado en cada grupo. Éstos nos permitirán determinar y comparar de mejor manera la distribución de uso de estas cláusulas. La distribución, número y porcentaje por grupo según el tipo de cláusula se presentan en la Tabla 37.

Tabla 37. Tipos de cláusulas: Distribución, número y porcentaje por grupo en la escritura

Grupo	Principales en simples N (%)	Principales en complejas N (%)	Total Principales N (%)	Hipotáticas N (%)	Paratáticas N (%)	Total H + P N (%)	Incrustadas N (%)	Total cláusulas N (%)
G1	112 (18.82)	132 (22.18)	244 (41.01)	119 (20)	75 (12.61)	194 (32.61)	157 (26.39)	595 (100)
G2	89 (20.05)	101 (22.75)	190 (42.79)	103 (23.30)	44 (9.91)	147 (33.11)	107 (24.10)	444 (100)
G3	45 (14.75)	61 (20)	106 (34.75)	80 (26.23)	27 (8.85)	107 (35.08)	92 (30.16)	305 (100)
G4	40 (28.57)	23 (16.43)	63 (45)	24 (17.14)	7 (5)	31 (22.14)	46 (32.86)	140 (100)
Total	286 (19.27)	317 (21.36)	603 (40.63)	326 (21.97)	153 (10.31)	479 (32.28)	402 (27.09)	1484 (100)

6.2.2.1 Cláusulas principales en oraciones simples

Como se desprende de los porcentajes en la tabla, las proporciones de cláusulas principales en oraciones simples tienden a aumentar de manera progresiva (18.82%, 20.05%, 14.75% y 28.57%), con la excepción del Grupo 3, que muestra un descenso de cerca del 5% en relación con el 20.05% en G2. Como se mencionó en otro capítulo, las cláusulas principales en oraciones simples pueden o no estar acompañadas de cláusulas incrustadas, como se ve en los ejemplos a continuación, tomados de las muestras escritas. Nótese que por simplificación se prescinde de las tres barras verticales (| | |) que demarcan las fronteras entre oraciones y que se conserva la ortografía de los participantes:

- (229) En los Estados Unidos existe una creciente poblacion de latino americanos. (OA/G1/E)
- (230) Los Estados Unidos es un país [[que tiene muchas culturas diversas]]. (DC/G1/E)
- (231) La mayoría de los hispanos [[que viven en los E.E.U.U.]] no viven en el interior si no el los estados al exterior, excepto Alaska y Hawaii. (DT/G2/E)
- (232) Es un orgullo [[ver doctores, abogados y hasta políticos [[que son de origen hispano]]]]. (DG/G2/E)
- (233) El español de herencia en los Estados Unidos es muy importante por diversas razones. (MC/G3/E)
- (234) Las universidades [[que tienen un programa de español para estudiantes de herencia]], como la Universidad de Houston, ofrecen un examen [[que ayuda a evaluar el nivel del español de los estudiantes]]. (PC/G3/E)
- (235) A partir de la Revolución mexicana en 1810, los Estados Unidos recibió una gran cantidad de inmigrantes. (CB/G4/E)
- (236) Algo [[que es preocupante entre nuestra comunidad]] es definitivamente el

rubro educativo. (JL/G4/E)

Algo interesante en cuanto a las cláusulas principales en oraciones simples es la incrustación, que es una de las características del registro académico. Aparte de haber calculado los porcentajes de cláusulas principales en oraciones simples que se mencionaron arriba, éstas también se clasificaron en simples sin incrustación y simples con incrustación. En G1, el 18.82% de oraciones simples se subdivide en 10.76% sin incrustación y 8.07% con incrustación, en G2 el 20.05% se subdivide en 13.29% sin incrustación y 6.75% con incrustación. Del 14.75% de cláusulas principales en oraciones simples en G3 el 7.87% ocurren sin incrustación y 6.89% sin cláusulas incrustadas, y por último, el 28.57% de G4 se divide en 12.14% sin incrustación y 16.43% con incrustación. Estos porcentajes muestran el progreso hacia un registro más académico, donde los Grupos 1 y 2 muestran una mayor proporción de cláusulas sin incrustación en relación a las incrustadas, el Grupo 3 muestra porcentajes casi similares de ambas (7.87% vs 6.89%) y el Grupo 4 muestra mayor proporción de incrustadas (12.14% sin incrustación vs 16.43% con cláusulas incrustadas).

6.2.2.2 Cláusulas principales en oraciones complejas

Las cláusulas principales también ocurren en oraciones complejas, donde son acompañadas por cláusulas paratácticas e hipotácticas. También es posible encontrar incrustadas en estos contextos, aunque éstas no se toman en cuenta en la determinación de si una cláusula es compleja o no, pues las incrustadas representan complejidad a nivel del grupo nominal. Algunos ejemplos de cláusulas principales en oraciones complejas se dan a continuación (237-242):

(237) Yo crecí en el Valle del Rio Grande, (*principal*) | | **donde** mas del ochenta y cinco por ciento son Mexicanos. (*hipotáctica*) (EA/G1/E)

(238) Los exámenes [[que dan cada año]] son en inglés (*principal*) | | **y** se les

hacen muy difícil a los estudiantes (*paratáctica*) | | **porque** no se les a enseñado. (*hipotáctica*) (AF/G1/E)

(239) Uno de los problemas más grandes, (*principal*) | | **cuando** se habla de los hispanos en este paiz, (*hipotáctica*) | | es la diferencia en la cultura en cada grupo. (*resto de la principal*) (JI/G2/E)

(240) **Aunque** séan una minoridad, (*hipotáctica*) | | los hispanos estan en una posición ventajosa en el medioambiente económico, político, y social. (*principal*) (VV/G2/E)

(241) Sin embargo la inmigración a los Estados Unidos es constante (*principal*) | | **y** es por eso [[que siguen llegando gente monolingüe en español]] (*paratáctica con incrustada*) (EG/G3/E)

(242) El comercio alrededor de esta comunidad, como tiendas de ropa y comida, bienes raíces, etc., han modificado sus productos y servicios (*principal*) | | **para** satisfacer este nuevo mercado. (*hipotáctica*) (LZ/G4/E)

Si bien estos ejemplos contienen dos o tres cláusulas, también es posible encontrar algunos casos con más de tres cláusulas como el siguiente:

(243) Tenemos bastantes ventajas como hispanos; (*principal*) | | somos bilingües, (*paratáctica*) | | podemos enseñar de nuestra cultura a nuestros niños (*paratáctica*) | | y estamos en un país [[donde podemos expresar nuestras preocupaciones]]. (*paratáctica con incrustada*) (SS/G1/E)

En las cláusulas principales en oraciones complejas, los resultados muestran un descenso en el uso de las mismas. En G1 y G2 los porcentajes son casi similares: 22.18% y 22.75%, respectivamente, si bien el porcentaje aumenta un poco en G2. En G3 el porcentaje baja a 20% y en G4, a 16.43%. Esto quiere decir que al escribir, se

tiende a mantener las oraciones más simplificadas, tal vez debido a que se favorecen otros tipos de cláusulas en la escritura.

6.2.2.3 Cláusulas principales: Total

El porcentaje total de cláusulas principales (en oraciones simples y en oraciones complejas) es de 41.01% en el Grupo 1, como se ve en la tercera columna de resultados en la Tabla 37. La proporción sube un poco en G2 (42.79%), desciende por casi 8% en G3 (34.75%) y vuelve a subir a 45% en G4. Sin embargo, hay variación en los porcentajes individuales de los participantes. En las Tablas 38 a 41 y 42 a 45, se incluyen la media, la desviación estándar, la mínima y la máxima tanto en número de casos (Tablas 38-41) como en puntos porcentuales (Tablas 42-45) para mayor información. Por ejemplo, en la Tabla 38 vemos que el mínimo número de casos en *Total principales* fue de 12 y el máximo fue de 20. Estas cantidades corresponden a un porcentaje mínimo de 28.57% y un máximo de 57.58% en la Tabla 42, bajo la categoría *Total principales*. En el resto de los grupos las cantidades y porcentajes correspondientes en las Tablas 39-41 y 43-45 son: G2 mínimo 10 casos (25.64%), máximo 17 (53.33%); G3 mínimo 9 casos (23.68%), máximo 18 (62.07%); G4 mínimo 7 casos (29.17%), máximo (60%). La conclusión a nuestra primera interrogante,

Si se verá un mayor porcentaje de cláusulas principales a medida que suba el nivel de los participantes,

es en parte afirmativa: el porcentaje sube de 41.01% en G1 a 42.79% en G2, baja a 34.75% en G3 y sube a 45% en G4. El Grupo 3 es el que utiliza el porcentaje total más bajo de oraciones principales. Parece ser que este hecho se ve compensado por un mayor porcentaje de cláusulas hipotéticas e incrustadas, como se verá más adelante.

Tabla 38. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 1: Datos escritos

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratócticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	7	8.25	15.25	7.44	4.69	12.13	9.81	37.19
DE	3.33	18	2.32	3.85	2.12	4.77	3.39	6.42
Mínimo	2	5	12	3	2	7	2	29
Máximo	13	12	20	17	9	24	16	49

Tabla 39. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 2: Datos escritos

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratócticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	6.36	7.21	13.57	7.36	3.14	10.50	7.64	31.71
DE	2.68	1.67	2.50	1.50	1.92	2.24	3.67	5.22
Mínimo	2	4	10	5	0	7	1	20
Máximo	10	10	17	10	8	15	14	39

Tabla 40. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 3: Datos escritos

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratáticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	5	6.78	11.78	8.89	3	11.89	10.22	33.89
DE	3.97	1.56	3.56	4.28	1.41	4.01	4.71	4.99
Mínimo	1	5	9	4	1	7	2	29
Máximo	13	9	18	17	6	20	17	43

Tabla 41. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 4: Datos escritos

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratócticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	6.67	3.83	10.50	4	1.17	5.17	7.67	23.33
DE	2.66	1.17	1.87	3.58	1.47	3.43	1.86	3.08
Mínimo	2	2	7	1	0	2	6	20
Máximo	10	5	12	11	4	11	11	28

Tabla 42. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 1: Datos escritos

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	41.01	32.61	26.39
Media	41.97	31.83	26.20
DE	8.63	7.59	7.92
Mínimo	28.57	20.00	6.06
Máximo	57.58	48.98	45.71

Tabla 43. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 2: Datos escritos

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	42.79	33.11	24.10
Media	43.42	33.50	23.08
DE	7.73	6.94	8.97
Mínimo	25.64	23.53	4.00
Máximo	53.33	48.00	35.90

Tabla 44. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 3: Datos escritos

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	34.75	35.08	30.16
Media	35.72	34.60	29.68
DE	13.76	8.62	12.88
Mínimo	23.68	23.33	6.90
Máximo	62.07	48.28	44.83

Tabla 45. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas – Grupo 4: Datos escritos

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	45.00	22.14	32.86
Media	45.95	21.37	32.68
DE	11.61	13.33	4.90
Mínimo	29.17	10.00	25.00
Máximo	60.00	45.83	39.29

6.2.2.4 Cláusulas hipotácticas

Como se mencionó en un capítulo anterior, existe una relación de hipotaxis entre un elemento dependiente β y uno dominante α , y tales elementos no tienen el mismo

estatus. El concepto de *hipotaxis* se aproxima a lo que se conoce en la gramática tradicional como *subordinación*, aunque la subordinación no distingue entre la hipotaxis y la incrustación. Algunas de las categorías de hipotaxis mencionadas anteriormente incluyen: cláusulas relativas no definidas (también conocidas como no restrictivas o descriptivas) finitas o no finitas; cláusulas subordinadas por adición (i. e. con gerundios, con ‘mientras’, con ‘sin’), incluyendo las adversativas (i. e. ‘aunque’); subordinadas por reemplazo (i. e. ‘en lugar de’); subordinadas por alternancia (i. e. ‘si no a, entonces b’); cláusulas adverbiales (de tiempo, manera, causa, condición) finitas o ni finitas. También se incluye en la hipotaxis la proyección de procesos verbales (con verbos de ‘decir’) y mentales (con verbos de ‘pensar’) denominados *informes*, o en lenguaje más tradicional, el llamado *estilo indirecto* (i. e. Ella pensó/dijo | | que no había clases). En la sección de *Cláusulas principales en oraciones complejas* se presentaron ya algunos ejemplos de hipotaxis (ver cláusulas que empiezan con **donde**, **porque**, **cuando**, **aunque**, **para**). Más ejemplos se presentan a continuación. Nótese que los verbos de proyecciones mentales/verbales aparecen subrayados.

(244) Hay muchos latinos en los Estados Unidos, (*principal*) | | **incluyendo** personas desde el mero bajo de Argentina. (*hipotáctica*) (JB/G1/E)

(245) El Hispano en los Estados Unidos conoce (*principal*) | | cuales luchas hay que sobrellevar (*hipotáctica*) | | **para** salir adelante. (*hipotáctica*) (MG/G1/E)

(246) Por ejemplo, **por ser** hispana (*hipotáctica*) | | se me han abrido muchas puertas. (*principal*) (JR/G1/E)

(247) **Si** usted miras alrededor de ti (*hipotáctica*) | | vas a ver (*principal*) | | que hay muchos latinos en la política, y en la educación, (*hipotáctica*) | | **incluyendo** los escritores y autores de origen Latino-Americano. (*hipotáctica*) (SC/G2/E)

- (248) La mayoría de los hispanos han contribuido económicamente a los Estados Unidos (*principal*) | | **ya que** varios de ellos vienen a trabajar. (*hipotáctica*) (JT/G2/E)
- (249) Pienso (*principal*) | | que **como** Houston esta localizado en una area fronteriza (*hipotáctica*) | | da una distribución mas amplia que en otras partes de los Estados Unidos. (*hipotáctica*) (KQ/G2/E)
- (250) En años pasados no se permitía hablar el español en las escuelas, (*principal*) | | **lo cual** resultó en una generación de hispanos en los Estados Unidos [[que no hablan español]], (*hipotáctica con incrustada*) | | **ya que cuando** iban a la escuela (*hipotáctica*) | | no se les permitía hablarlo. (*hipotáctica*) (EG/G3/E)
- (251) Tenemos que educar a los estudiantes (*principal*) | | **antes de** que salgan de la preparatoria (*hipotáctica*) | | **para que** aprovechen de estas oportunidades [[que se pueden encontrar]] (*hipotáctica con incrustada*) | | **para que** los hispanos no sean vistos con negatividad. (*hipotáctica*) (VU/G3/E)
- (252) Bien sostiene Zentella (*principal*) | | que no hay lengua sin política. (*hipotáctica*) (VS/G4/E)
- (253) Los grupos de inmigrantes campesinos y obreros se distribuyeron en los estados de California, Nuevo México y Texas, (*principal*) | | **lugares donde** existía una gran demanda por la mano de obra en los campos agrícolas. (*hipotáctica*) (CB/G4/E)
- (254) Durante la época de la Revolución Mexicana (1910), cerca de un millón de mexicanos emigraron a los Estados Unidos, (*principal*) | | **trayendo** mano de obra, fuentes de trabajo y cultura, (*hipotáctica*) | | **al crear** periódicos, editoriales, teatros, etc. (*hipotáctica*) (AT/G4/E)

Los resultados de la Tabla 37 muestran que el porcentaje de cláusulas hipotéticas aumenta de manera progresiva en G1 a G3 (20%, 23.30%, 26.23%) y desciende a 17.14% en G4. En las Tablas 38-41 también se presentan media, desviación estándar, mínimo y máximo en número de casos. Por ejemplo, en G1 el mínimo número de hipotéticas es 3 mientras que el máximo es de 17 casos, con una cantidad promedio de 7.44 casos. En G2 el mínimo es de 5, el máximo es de 10 y el promedio es de 7.36 casos de hipotaxis. Las cifras en G3 son 4 como mínimo, 17 como máximo y 8.89 de promedio; y en G4 son 1 de mínimo, 11 de máximo y 4 como cantidad promedio. Aunque el porcentaje de cláusulas hipotéticas aumenta en los grupos 1 a 3, en muchos casos estas cláusulas no representan un estilo 'oral'. Esto se puede ver en los ejemplos de arriba, donde se emplean formas no finitas y otros elementos no típicos de un registro informal oral al elaborar, realzar, etc. Algunos de estos elementos se marcan en negritas: **por ser** hispana..., **incluyendo** personas desde..., **incluyendo** los escritores y autores..., **lo cual** resultó en una generación de hispanos..., **ya que** varios de ellos vienen a trabajar, **ya que** cuando iban a la escuela no se les permitía hablarlo.

6.2.2.5 Cláusulas paratáticas

La parataxis es la interdependencia lógica entre cláusulas del mismo estatus, una principal iniciadora (1) y una continuativa (2). La noción de *parataxis* es semejante a la *coordinación* en la gramática tradicional. Como se mencionó en un capítulo previo, algunas de las categorías de parataxis incluyen la aposición (P 'en otras palabras' Q: o, *en otras palabras, es decir*), la ejemplificación (P 'por ejemplo' Q: *en particular, por ejemplo, i. e., e. g.*), la clarificación (P 'para ser más específico' Q), la coordinación (y, o, *pero, ni*), coordinación con circunstanciales (*entonces, así, pero, aún, sin embargo*), con *y + conjunción* (y *entonces, y ahí, y de esa manera, y aún así*), con lazos conjuntivos cohesivos (*en ese momento, por lo tanto, no obstante, a pesar de todo*). La parataxis

también incluye el llamado *discurso directo*, donde se cita o se proyecta una idea de manera directa (i. e. Juan dijo: | | “tengo que apresurarme”; Juan pensó: | | “tengo que apresurarme”). Algunos ejemplos de parataxis provenientes de las muestras escritas se presentan a continuación:

- (255) Actualmente no es solo emigrantes [[que componen estas cifras]] (*principal con incrustada*) | | **sino tambien** aquellos que han nacido en los estados unidos. (*paratáctica*) (OA/G1/E)
- (256) Algunos Americanos dicen (*principal*) | | que los aliens se van, (*hipotáctica*) | | “están destruyendo nuestro país”, (*paratáctica*) | | **pero** en unos aspetos, les ayudo mucho. (*paratáctica*) (DR/G1/E)
- (257) De que vienen a los Estados Unidos (*hipotáctica*) | | aprenden a hablar ingles (*principal*) | | **y** luego de un tiempo dejan de hablar español (*paratáctica*) | | **o** se les olvida. (*paratáctica*) (ER/G1/E)
- (258) En cada pais en Sur America, hablan su propio “lenguaje”; (*principal*) | | **es decir**, si hablan español pero a su manera y con sus palabras (*paratáctica*) (MJ/G2/E)
- (259) En diferentes estados se encuentra la variades de países representados - mexicanos, colombianos, puertorriqueños, salvadoreños – (*principal*) | | la lista es enorme. (*paratáctica*) (BC/G2/E)
- (260) Por esta razón, muchos estudiantes de herencia no aprenden español, (*principal*) | | pierden su tiempo, (*paratáctica*) | | **y** se dan por vencidos. (*paratáctica*) (PC/G3/E)
- (261) Allí la comunidad se ha integrado a la vida americana; (*principal*) | | ha aprendido Inglés (*paratáctica*) | | **y** ha empezado muchos negocios pequeños (*paratáctica*) | | **pero** han continuado con su cultura. (*paratáctica*) (NV/G3/E)

(262) Muchos de ellos llegaron con la idea [[que las calles estaban cubiertas de oro]], (*principal*) | | **sin embargo** muy pronto, la realidad se hizo patente. (*paratáctica*) (CB/G4/E)

La Tabla 37 muestra un descenso paulatino en los porcentajes de uso de cláusulas paratácticas en los cuatro grupos, con porcentajes de 12.61% en G1, 9.91% en G2, 8.85% en G3 y 5% en G4. En las Tablas 38-41 se presentan las cifras de media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

6.2.2.6 Cláusulas hipotácticas y paratácticas: Total

Los porcentajes totales de cláusulas paratácticas e hipotácticas siguen el mismo patrón que los porcentajes de cláusulas hipotácticas: hay un aumento de G1 a G3 y luego un descenso en G4. Los porcentajes totales por grupo son 32.61% en G1, 33.11% en G2, 35.08% en G3 y 22.14% en G4. En las Tablas 38-41 y 42-45 se presentan la media, desviación estándar, mínimo y máximo por grupo en número de casos y en porcentajes. Los porcentajes mínimos y máximos en las Tablas 42-44 son bastante similares en términos de *Total Hipotácticas + Paratácticas*: 20% y 48.98% en G1, 23.53% y 48% en G2, 23.33% y 48.28% en G3. En G4 hay más variabilidad, con un porcentaje mínimo de 10% y un máximo de 45.83%.

La respuesta a la siguiente interrogante:

Si se verá un descenso en el porcentaje de cláusulas paratácticas e hipotácticas a medida que suba el nivel de los participantes,

es en parte afirmativa, pues las cláusulas paratácticas sí muestran un descenso progresivo en los cuatro grupos pero en las hipotácticas se ve un aumento en G1 a G3, mientras que en G4 el porcentaje es más bajo que en los otros tres grupos. Esto afecta los porcentajes totales, los cuales siguen el mismo patrón de las cláusulas hipotácticas: aumento en G1 a G3 y descenso en G4. No obstante, se mencionó que el mayor

porcentaje de hipotácticas en G1 a G3 no necesariamente implica un estilo oral, pues en muchos de los casos, los participantes optaron por cláusulas hipotácticas de elaboración o realce con formas no finitas y otros elementos no típicos del registro informal oral.

6.2.2.7 Cláusulas incrustadas

La incrustación no es una relación entre cláusulas, como lo son la parataxis y la hipotaxis. Mediante la incrustación una cláusula cambia de rango y funciona como constituyente dentro de la estructura de un grupo, el que a su vez es parte de una cláusula. Se mencionó en otro capítulo que una cláusula incrustada puede funcionar como núcleo de un grupo nominal (i.e. [[Lo que ocurrió]] no fue agradable), como posmodificador de un grupo nominal (i. e. Esto provocará más problemas [[que los que va a resolver]]) y como posmodificador de un grupo adverbial (i. e. Corrió tan rápidamente [[como pudo]]). La típica cláusula incrustada de elaboración es la '*relativa restrictiva*', pero también puede haber cláusulas incrustadas de relativo posesivas (i. e. con 'cuyo') o cláusulas incrustadas en relación circunstancial de tiempo, lugar, manera, causa o condición (i.e. el lugar [[donde quisiera vivir]] es Canadá). Las cláusulas incrustadas también pueden presentarse como nominalizaciones de procesos, acciones, etc., los llamados '*actos*' (i.e. [[Amenazar a la gente]] no te llevará a ninguna parte). También se mencionó que las cláusulas incrustadas ocurren con sustantivos de proyección y sustantivos de '*hecho*'. Los '*hechos*' pueden ser proyectados de manera impersonal por un proceso relacional, mental o verbal (i.e. *es el caso que..., se ha demostrado que..., parece que..., se piensa que..., se dice que...*). Además de las formas impersonales, el contexto típico de un '*hecho*' es la cláusula '*relacional*' '*atributiva*' (i. e. *Es + adjetivo/sustantivo + que...* Es necesario/una necesidad) o '*de identificación*' (i.e. El problema es [[]], La razón es [[]], La sorpresa fue [[]]). Se

proveyeron ya algunos ejemplos de incrustación en la sección *Cláusulas principales en oraciones simples*. A continuación se dan algunos más:

(263) Deberíamos aprovechar nuestros números (*principal*) | | y educarnos en varias ramas [[en las cuales podemos hacer una diferencia]]. (*paratáctica con incrustada*) (OA/G1/E)

(264) Como hispanos en Los Estados Unidos, es imperativo [[que nuestras voces sean oídas]]. (*principal con incrustada*) (AF/G1/E)

(265) La problema [[que existe aquí]] es [[que los Estados Unidos quieren pasar las problemas económicas [[a los que llegan al país ilegalmente]]]]. (*principal con incrustadas*) (JB/G1/E)

(266) Yo pienso (*principal*) | | que esto es una de las razones [[de que el español se va perdiendo en el hispano de hoy]] (*hipotáctica con incrustada*) (BL/G1/E)

(267) Por ejemplo en la zona [[donde yo vivo]] hay restaurantes Salvadoreños, Colombianos y Mejicanos. (*principal con incrustada*) (KQ/G2/E)

(268) Se ha dicho [[que la presidencia de los Estados Unidos no se puede ganar sin el voto hispano]] (*principal con incrustada*) (VV/G2/E)

(269) Hoy en día es sorprendente [[que se refieran a Hispanos como una minoridad en los Estados Unidos]] (*principal con incrustada*) | | porque aproximadamente 18% de la población en America es Hispana. (*hipotáctica*) (YG/G2/E)

(270) El español no académico es *una manera* [[en la cual se comunican mejor los hispanohablantes con la comunidad y su familia]]. (*principal con incrustada*) (MC/G3/E)

(271) A veces se entiende [[lo que se dice]] (*principal con incrustada*) | | pero por

lo general se ve [[como un dialecto que pertenece a las personas de menos educación]]. (*paratáctica con incrustada*) (EA/G3/E)

(272) Otra *problema* [[que me he dado cuenta]] es la pérdida de la lengua en las generaciones. (*principal con incrustada*) (OG/G3/E)

(273) Recientemente, sin embargo, la supuesta *guerra* contra el narcotráfico [[en la que se ha embarcado el presidente mexicano Felipe Calderón]], ha impulsado una nueva ola de inmigrantes. (*principal con incrustada*) (LZ/G4/E)

(274) Si proyectamos este ejemplo junto con el factor mencionado en el párrafo anterior (*hipotáctica*) | | terminaríamos con una gráfica [[que claramente indicaría [[que para el 2050 uno de cada tres estadounidenses sería bilingüe]]]]. (*principal con incrustadas*) (VS/G4/E)

(275) Esta variedad de hispanos dio lugar a una especie de “mosaico hispano” [[en el que predominan, en cuanto al número de personas, los mexicanos, los puertorriqueños y los cubanos]]. (*principal con incrustada*) (CR/G4/E)

Los resultados en la Tabla 37 muestran que G1 usó un 26.39% de cláusulas incrustadas. En G2 el porcentaje baja a 24.10% pero posteriormente vuelve a subir a 30.16% en G3 y a 32.86% en G4. En las Tablas 38-41 y 42-45 se presentan media, desviación estándar, mínimo y máximo en número de casos y en porcentajes, respectivamente. En G2 el mínimo (1 caso ó 4%) y el máximo (4 casos ó 35.90%) son los más bajos en relación a los demás grupos. Entonces, en cuanto a la pregunta sobre la incrustación,

Si en las muestras escritas se verá un incremento en el porcentaje de cláusulas incrustadas según suba el nivel de los estudiantes,

la respuesta es también parcialmente afirmativa; en otras palabras, el porcentaje aumenta excepto en el Grupo 2, donde disminuye. Esto puede deberse simplemente a

la muestra; es decir, a dónde se encuentran como grupo en el continuo bilingüe en cuanto al fenómeno de la incrustación o al esfuerzo que como grupo hayan hecho al completar la parte escrita. A continuación se discuten los resultados de las presentaciones orales.

6.2.3 Cifras preliminares: Datos orales

En las presentaciones orales se cuantificó un total de 493 cláusulas principales: 160 en oraciones simples y 333 en oraciones complejas. Del total de 493, 215 provinieron de G1, 146 de G2, 78 de G3 y 54 de G4. La Tabla 46 presenta un resumen de estas cifras por grupo, con los porcentajes correspondientes. Las cifras preliminares muestran que G1 utilizó el mayor porcentaje de cláusulas principales en oraciones simples (43.26% vs 23.29% en G2, 21.79% en G3 y 29.62% en G4) y el menor porcentaje en oraciones complejas (56.74% vs 76.71% en G2, 78.21% en G3 y 70.37% en G4).

Tabla 46. Cláusulas principales en las presentaciones orales, N = 493

Grupo	En oraciones simples		En oraciones complejas		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	93	(43.26)	122	(56.74)	215	(100)
G2	34	(23.29)	112	(76.71)	146	(100)
G3	17	(21.79)	61	(78.21)	78	(100)
G4	16	(29.63)	38	(70.37)	54	(100)

Las cláusulas clasificadas como hipotácticas, paratácticas e incrustadas sumaron un total de 1,164 en los cuatro grupos: 380 hipotácticas, 465 paratácticas y 319 incrustadas. Los totales para cada grupo fueron los siguientes: 396 cláusulas en G1, 387 en G2, 254 en G3 y 127 en G4. La Tabla 47 presenta las cantidades y los porcentajes correspondientes de cada tipo de cláusula dentro de cada grupo. De acuerdo a los datos preliminares G4 usó el mayor porcentaje de cláusulas hipotácticas (44.88 %), G1 utilizó el mayor porcentaje de paratácticas (44.95 %) y G3 empleó el porcentaje mayor de incrustadas (30.31 %)

Tabla 47. Cláusulas hipotácticas, paratácticas e incrustadas en las presentaciones orales, N = 1,164

Grupo	Hipotácticas		Paratácticas		Incrustadas		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	112	(28.28)	178	(44.95)	106	(26.77)	396	(100)
G2	128	(33.07)	157	(40.57)	102	(26.36)	387	(100)
G3	83	(32.68)	94	(37.01)	77	(30.31)	254	(100)
G4	57	(44.88)	36	(28.34)	34	(26.77)	127	(100)

6.2.4 Resultados: Datos orales

Como se mencionó anteriormente, es necesario tabular las cantidades de cláusulas de cada categoría y obtener porcentajes en base al total de cláusulas utilizado por grupo para poder comparar la distribución de uso de los distintos tipos de cláusulas. La distribución, número y porcentaje por grupo según el tipo de cláusula se presentan en la Tabla 48.

Tabla 48. Tipos de cláusulas: Distribución, número y porcentaje por grupo en las presentaciones

Grupo	Principales en simples		Principales en complejas		Total Principales		Hipotáticas		Paratáticas		Total H + P		Incrustadas		Total cláusulas	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	93	(15.22)	122	(19.97)	215	(35.19)	112	(18.33)	178	(29.13)	290	(47.46)	106	(17.35)	611	(100)
G2	34	(6.38)	112	(21.01)	146	(27.39)	128	(24.02)	157	(29.46)	285	(53.47)	102	(19.14)	533	(100)
G3	17	(5.12)	61	(18.37)	78	(23.49)	83	(25)	94	(28.31)	177	(53.31)	77	(23.19)	332	(100)
G4	16	(8.84)	38	(20.99)	54	(29.83)	57	(31.49)	36	(19.89)	93	(51.38)	34	(18.78)	181	(100)
Total	160	(9.65)	333	(20.10)	493	(29.75)	380	(22.93)	465	(28.06)	845	(51.00)	319	(19.25)	1657	(100)

6.2.4.1 Cláusulas principales en oraciones simples

Como se desprende de los resultados en la Tabla 48, los porcentajes de cláusulas principales en oraciones simples tienden a disminuir de manera progresiva (15.22%, 6.38%, 5.12%), con la excepción de G4 (8.84%), que muestra un aumento en relación con G2 y G3. Como se indicó previamente, las cláusulas principales en oraciones simples pueden o no estar acompañadas de cláusulas incrustadas. Ejemplos a continuación:

(276) Ella, *ahm*, con una ayuda de, *oh*, un espejo ella comenzó a pintar su tema de marcas ella misma. (CG/G1/O)

(277) Entonces es muy importante que, de la educación aquí en los Estados Unidos, no solamente para el, los papás, los adultos pero para los niños también. (DB/G1/O)

(278) Esto vino de un estudio [[que sucedió en el dos mil ocho]]. (OA/G1/O)

(279) Y hoy en día tenemos cuatro mil quinientos animales y novecientos diferentes especies. (YG/G2/O)

(280) *Ahm*, la área más afectadas son áreas cerca del centro, *ahm*, y alrededor del centro. (SC/G2/O)

(281) Esta foto fue tomada, *este*, por un reportero, *eh*, el veintiuno de marzo de dos mil diez, este año, que, de la marcha [[que hubo en Washington, D.C.]]. (JT/G2/O)

(282) Y una de las ideas principales de los líderes son por otras motivaciones como las clases sociales, cultura, raza y género. (MC/G3/O)

(283) Y la primer serie de preguntas tiene que ver con el establecimiento de los cursos de herencia. (EG/G3/O)

(284) Hay palabras indígenas [[que han sido importadas]] por ejemplo de, de, de

Puerto Rico como babarco-, barbacoa, huracán y cosas así por el estilo,
boricua. (NV/G3/O)

(285) *Eh...*ella ha sido figura centro del, *ah*, estudio de las variedades del
español y del inglés en el país. (VS/G4/O)

(286) *Eh...*la condición era [[que hubiesen nacido en Río de Janeiro o al-, en las
afueras de la ciudad]]. (CR/G4/O)

En las Tablas 49 a 52 también se muestran la media, desviación estándar, mínimo y máximo de las cláusulas principales por número de casos para cada grupo. Algo que destaca es el máximo número de casos de oraciones simples que ocurre en G1, que es de 16. Los demás grupos usan un máximo de 5 ó 6 oraciones simples en las presentaciones. De hecho, las siguientes frecuencias altas de cláusulas principales simples en G1 después del caso de 16, son 14 y 10. En estas tres presentaciones, los estudiantes (JB, JR y MN) mayormente presentan una serie de datos en oraciones principales simples sobre personas destacadas en las ciencias (JB), en los deportes (JR) y en la política (MN), como se ve en los siguientes segmentos a continuación:

(287) | | Y luego tenemos, *eh...* **John** Olivas. (*principal*) | | Es, es, es un
astronauta retirado de, de NASA. (*principal*) | | *Eh*, Él graduó de la
Universidad del Paso en Texas con una licenciatura en, en ingeniera
mecánica. (*principal*) | | Luego después recibió su maestría aquí en la
Universidad de Houston. (*principal*) | | Y después de eso, *ah*, recibió su
doctorado en la Universidad de **Rice**. (*principal*) | | (JB/G1/O)

(288) | | Y luego sigue Cuauhtémoc Blanco. (*principal*) | | Él nació en México,
D.F., México. (*principal*) | | Él está empatado con Ronaldinho como el
líder de goles de las Co-, de la Copa Con...federaciones. (*principal*) | |
Él es el único jugador mexicano [[que ha ganado]] un premio en FIFA.
(*principal con incrustada*) | | Actualmente está jugando para el **Chicago**

Fire (*principal*) | | **y** ha ganado el jugador más valioso cinco veces.

(*paratáctica*) | | | (JR/G1/O)

(289) | | | Okay. La primera persona es, **este**, Octavio A., **este**, Larraz-

Larrazolo (*principal*) | | **y** él nació en el Valle de Allende en Chihuahua,
México el siete de diciembre de mil ochocientos cincuenta y nueve.

(*paratáctica*) | | | En mil novecientos once él se cambió al partido

republicano. (*principal*) | | | **Este**, él fue elegido gobernador del estado de
New México en mil novecientos dieciocho. (*principal*) | | | **Este**, él fue
elegido para la Cámara de, de Representantes de Nuevo México en mil
no-, mil novecientos veintisiete y mil no-, mil novecientos veintiocho.

(*principal*) | | | **Este**, Larrazolo fue el primer hispano [[que fue elegido al
Senado de los Estados Unidos en mil novecientos veintiocho]]. (*principal*

con incrustada) | | | (MN/G1/O)

Entonces el tipo de presentación hecha por estos alumnos afecta el tipo de cláusulas que predominan en sus presentaciones y por ende la frecuencia y los porcentajes en este grupo.

Los porcentajes de cláusulas principales en oraciones simples también se subdividieron en oraciones simples sin y con incrustación. En G1, el 15.22% de cláusulas principales simples se subdivide en 11.29% sin cláusulas incrustadas y 3.93% con incrustadas. En G2, el 6.38% se divide en 5.25% con y 1.13% sin incrustación. En G3 el 5.12% se divide en 3.01% con y 2.11% sin incrustación y en G4 el 8.84% se divide en 6.08% sin y 2.76% con cláusulas incrustadas. Una vez más, el Grupo 1 utilizó el mayor porcentaje de oraciones simples sin incrustación (11.29%) en las presentaciones, seguido por G4 (6.08%), G2 (5.25%) y G3 (3.01%).

Tabla 49. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 1: Datos orales

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotéticas	Paratáticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	5.81	7.63	13.44	7	11.13	18.13	6.63	38.19
DE	4.51	1.63	4.77	3.52	5	6.51	2.55	6.21
Mínimo	1	6	7	1	4	7	1	30
Máximo	16	12	23	12	21	30	10	53

Tabla 50. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 2: Datos orales

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratáticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	2.43	8	10.43	9.14	11.21	20.36	7.29	38.07
DE	1.70	2.48	3.37	2.74	2.86	3.63	3.54	4.51
Mínimo	0	4	5	5	7	14	1	31
Máximo	5	12	16	14	17	28	13	47

Tabla 51. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 3: Datos orales

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratáticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	1.89	6.78	8.67	9.22	10.44	19.67	8.56	36.89
DE	1.69	2.11	2.96	4.94	3.57	6.42	4.22	9.02
Mínimo	0	4	4	4	4	10	3	28
Máximo	5	10	12	19	16	30	17	57

Tabla 52. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de cláusula – Grupo 4: Datos orales

Medida	Principales en simples	Principales en complejas	Total Principales	Hipotáticas	Paratócticas	Total H + P	Incrustadas	Total cláusulas
Media	2.67	6.33	9	9.50	6	15.50	5.67	30.17
DE	2.58	1.37	1.90	5.75	3.69	5.86	1.75	5.64
Mínimo	0	5	6	4	3	10	3	24
Máximo	7	8	12	19	13	23	8	40

6.2.4.2 Cláusulas principales en oraciones complejas

Los porcentajes de cláusulas principales en oraciones complejas son algo similares: 19.97% en G1, 21.01% en G2, 18.37% en G3 y 20.99%. El Grupo 3 es el que utilizó el menor porcentaje de estas cláusulas. La media, la desviación estándar, el mínimo y el máximo se presentan en las Tablas 49 a 52. Algunos ejemplos de cláusulas principales en oraciones complejas se dan a continuación:

(290) En mil novecientos sesenta y ocho..., la legis-, hubo una legislación

(*principal*) | | **y** se hizo el ***Bilingual Education Act***. (*paratáctica*)

(AG/G1/O)

(291) Inmigración puede tener impactos positivos y negativos, *eh*, para los dos

países, (*principal*) | | el que recibe al inmigrante y al país de origen,

(*hipotáctica*) | | de donde viene el inmigrante. (*hipotáctica*) (ER/G1/O)

(292) Las mujeres, *ah*, tenían que ser bautizadas, (*principal*) | | **y** los hombres

no podían estar con alguna mujer [[que no era bautizada]]. (*paratáctica*

con incrustada) (BL/G1/O)

(293) Si se dan cuenta (*hipotáctica*) | | ahora hay bastante más corporaciones

[[que están virtiendo en comerciales, en publicaciones, en... en casi del

todos modos o todos medios]] (*principal con incrustada*) | | **para**

¿**advertise**?... anunciar, *ah*, sus productos. (*hipotáctica*) (BC/G2/O)

(294) Esta definición es apropiada para ciertos vampiros, especialmente

Drácula, (*principal*) | | el vampiro más famoso de todos los que

conocemos, (*hipotáctica*) | | **pero** dentro del fol-, del fol-, del folclor de los

vampiros, *eh*, esta definición queda inadecuada. (*paratáctica*) (JI/G2/O)

(295) Es el, *eh*..., en líquido (*principal*) | | **y** también puede contener ácidos y

contaminación, (*paratáctica*) | | **y** por eso les dicen sus mamás

(*paratáctica*) | | que no abran la boca (*hipotáctica*) | | **cuando**, *ah*, está-,

estén afuera jugando con la lluvia (*hipotáctica*) | | **porque** es agua sucia.
(*hipotáctica*) (SR/G2/O)

(296) Las propuestas de...esta...este currículo es, *este...*, un currículo bidiale-,
bidialectal dirigido a lo-, tanto a los profesores como a los estudiantes,
ehm... y los profe-, los profesores de diferentes niveles de instrucción y
para estudiantes de posgrado [[que quieren conseguir licencias]] (*principal
con incrustada*) | | **para** enseñar español en distritos escolares del país.
(*hipotáctica*) (ED/G3/O)

(297) Villa afirma (*principal*) | | que las ideas principales de los líderes no son
basadas por bases lingüísticas; (*hipotáctica*) | | **es decir**, al parecer este
argumento nos puede parecer [[que tiene que ver con lo lingüístico, el
lenguaje]] (*paratáctica con incrustada*) | | **pero** debemos de ir al fondo en
el punto de [[por qué existe esas controversia]]. (*paratáctica con
incrustada*) (MC/G3/O)

(298) Ellos incluían un tipo de... un componente de danza, usualmente una
danza folclórica mexicana (*principal*) | | **y... pero** al poco tiempo, *eh*,
algunos de los integrantes del, de MECA, (*segmento de paratáctica*) | |
seis de ellos para ser exactos, (*hipotáctica*) | | se separaron (*resto de la
paratáctica*) | | **y** formaron el Teatro de la Esperanza. (*paratáctica*)
(LZ/G4/O)

(299) *Eh...* las comunidades, *eh*, [[que hablan lenguas minoritarias]] han sido
afectadas de alguna u otra manera en cuanto a la, *eh*, política según la
sociedad dominante (*principal con incrustada*) | | **y** entonces según la
autora hay que defender los derechos de estas lenguas (*paratáctica*) | | **y**
así ella lo hace en este libro. (*paratáctica*) (VS/G4O)

Lo que es evidente en estos ejemplos es que en comparación con la escritura, los complejos de cláusulas en oraciones complejas son más largos en las presentaciones.

6.2.4.3 Cláusulas principales: Total

En términos del total de cláusulas principales (ver Tabla 48), el Grupo 1 muestra el porcentaje más alto, con 35.19%, seguido por el Grupo 4 (29.83%), el Grupo 2 (27.39%) y por último el Grupo 3 (23.49%). En la Tabla 49 también es evidente que el Grupo 1 tiene el número máximo de total de principales, con 23 cláusulas de este tipo ó 74.19% (ver Tabla 53: % Total de principales). Los porcentajes totales de cláusulas principales se muestran en las Tablas 53 a 56, donde también se incluyen media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes. Como se explicó anteriormente, el hecho que el Grupo 1 tenga el porcentaje total más alto se debe en parte a varios casos en que los estudiantes incluían un alto número de cláusulas simples en sus presentaciones. En otro caso en el Grupo 1, una estudiante tuvo 12 cláusulas principales en oraciones complejas. De hecho, 13 de los participantes del Grupo 1 emplearon entre 10 y 18 cláusulas principales en sus presentaciones. G2 tuvo cinco casos en los cuales los estudiantes utilizaron de 10 a 12 cláusulas principales en oraciones complejas, y en total hubo 7 casos en los cuales se utilizaron entre 10 y 15 cláusulas principales. En el caso del Grupo 3, solo hubo un caso de 10 cláusulas simples en oraciones complejas, y en total 5 de los participantes utilizaron entre 10 y 12 cláusulas principales. En el Grupo 4, ninguno de los participantes sobrepasó las 8 cláusulas principales en oraciones complejas y solo hubo un caso donde el total de cláusulas principales fue de 12. Una mayor cantidad de oraciones principales significa en general complejos de cláusulas más cortos. Tener menos cláusulas principales equivale a tener complejos de cláusulas más largos.

En cuanto al total de cláusulas principales, se concluye que G1 tiene los porcentajes más altos. Se ve un descenso progresivo en G2 y G3, pero el porcentaje vuelve a subir en G4 a un porcentaje mayor que G2 y G3. Los participantes muestran diferentes patrones de uso o tendencias en sus presentaciones y esto influye en los resultados.

Tabla 53. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotéticas + paratéticas e incrustadas – Grupo 1: Datos orales

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	35.19	47.46	17.35
Media	36.15	46.60	17.25
DE	15.10	12.78	6.27
Mínimo	16.67	22.58	3.23
Máximo	74.19	62.50	28.57

Tabla 54. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotéticas + paratéticas e incrustadas – Grupo 2: Datos orales

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	27.39	53.47	19.14
Media	27.12	53.90	18.98
DE	7.26	9.84	8.77
Mínimo	13.89	37.21	2.78
Máximo	41.67	69.70	30.56

Tabla 55. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotéticas + paratéticas e incrustadas – Grupo 3: Datos orales

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	23.49	53.31	23.19
Media	24.18	53.02	22.80
DE	8.98	11.71	8.75
Mínimo	10.53	34.48	8.57
Máximo	33.33	71.43	37.93

Tabla 56. Media, desviación estándar, mínimo y máximo en porcentajes para totales de cláusulas principales, hipotéticas + paratéticas e incrustadas – Grupo 4: Datos orales

	Total principales %	Total Hipot + Parat %	Incrustadas %
Total	29.83	51.38	18.78
Media	30.84	50.32	18.84
DE	8.87	12.05	4.99
Mínimo	18.18	34.48	10.71
Máximo	41.38	66.67	24.14

6.2.4.4 Cláusulas hipotéticas

El porcentaje de cláusulas hipotéticas aumenta de manera progresiva de un grupo al siguiente. Los porcentajes son: 18.33% en G1, 24.02% en G2, 25% en G3 y 31.49% en G4. Las Tablas 49-52 muestran media, desviación estándar, mínimo y máximo de estas cláusulas. A continuación se presentan algunos ejemplos de hipotaxis.

(300) Y creo (*principal*) | | que el presidente pueda decir (*hipotética*) | | que sí es importante nuestro voto (*hipotética*) | | **porque** claramente vemos (*hipotética*) | | que él fue [[el que ganó]]. (*hipotética con incrustada*) (EA/G1/O)

(301) Ah, pero esto es en cuenta (*principal*) | | **porque** otra vez no están educados, (*hipotética*) | | (porque) no saben (*hipotética*) | | de qué es tal encuesta (*hipotética*) | | y (porque) no saben (*hipotética*) | | que **al responder** esto del Censo, (*hipotética*) | | les va a ayudar en la comunidad [[que ellos viven]], (*hipotética con incrustada*) | | les va a

ayudar a los niños [[que ellos tienen]]. (*hipotáctica con incrustada*)

(DB/G1/O)

(302) Y... realmente, **si** escarbáramos nuestra yarda (*hipotáctica*) | | y (si) lo encontraríamos (*hipotáctica*) | | se mirara como algo antiguo, (*principal*) | | no supiéramos [[que es reciente]]. (*paratáctica*) (AF/G1/O)

(303) *Este...*, primeramente en las elecciones, *ah*, el voto latino es, es..., es... muy importante (*principal*) | | **porque** el voto latino es [[el que determina | | **si** los candidatos o la..., si los candidatos o la..., la..., los candidatos ganan | | o, o (si) pierden su..., su..., su puesto.]] (*hipotáctica con incrustada, la cual contiene 2 hipotéticas dentro*) (DT/G2/O)

En los ejemplos arriba se ve cómo los participantes desarrollan sus razonamientos o argumentos mediante expresiones de condición (i. e. **si**) y de causa/razón (i. e. **porque**)

(304) *Ah*, **Julie Powell** era una escritora aspirante [[que empezó su propio blog intitulado "**The Julie Julia Project**"]], (*principal con incrustada*) | | donde asumió el reto de cocinar todas las recetas de este libro, (*hipotáctica*) | | dominando el arte de la cocina francesa en un año. (*hipotáctica*) (VV/G2/O)

(305) Este grupo, (*segmento de la principal*) | | que incluye un grupo de estudiosos de lingüística, (*hipotáctica*) | | su enfoque principal son en los esfuerzos (*resto de la principal*) | | **para** cambiar el uso del español de los Estados Unidos. (*hipotáctica*) (MC/G3/O)

(306) El sistema de encomiendas se refiere a que, *este*, el, la persona [[que tiene tierras]], (*principal con incrustada*) | | que en ese momento eran los españoles, (*hipotáctica*) | | que se tomaron todas las tierras de los taínos y los siboney, (*hipotáctica*) | | que eran los grupos indígenas de Cuba, (*hipotáctica*) | | se tomaron todas la tierras, (*paratáctica*) | | entonces, en

el sistema de encomiendas, el, el indio tenía que trabajar para el español a cambio de comida y... y de una vivienda. (*paratáctica*) (NV/G3/O)

(307) Este grupo de, de jóvenes **aunque** tenían la influencia de, cultural de sus padres y las memorias, los recuerdos de sus países de origen, (*hipotáctica*) | | ellos veían más bien a Estados Unidos como su aquí y su ahora, (*principal*) | | *eh*, por lo que no tuvieron problema ellos (*hipotáctica*) | | de ajustarse (*hipotáctica*) | | y (de) aprender una lengua, (*hipotáctica*) | | **y** [[aprender una lengua]] es la, una de las bases [[que va a ayudar a la asimilación de estos grupos]]. (*paratáctica con incrustadas*) (CB/G4/O)

En los ejemplos previos, los participantes hacen uso de la elaboración hipotáctica (i. e. cláusulas relativas no definidas) para introducir en su discurso información de fondo, para proveer algún comentario explicativo o dar alguna interpretación o evaluación de algún aspecto de la cláusula dominante.

(308) **Si** nos trasladamos a la época de, [[en que se logra el México independiente]], (*hipotáctica con incrustada*) | | bueno pues todo [[lo que era la Nueva España]], (*segmento de la principal*) | | que llegaba a partes de los Estados Unidos, (*hipotáctica*) | | de lo que ahora es Estados Unidos, *eh*, Texas, California, Nuevo México, Arizona, etcétera, (*hipotáctica*) | | esto pasa a formar parte de México en mil ochocientos veintiuno, (*resto de la principal*) | | **cuando** se logra el México independiente, (*hipotáctica*) | | (cuando) se logra romper el... la hegemonía del grupo español (*hipotáctica*) | | **y** bueno, y pasa a formar parte de los Estados Unidos en mil ochocientos cuarenta y ocho con el Tratado de Guadalupe Hidalgo, después de esa guerra entre México y Estados Unidos, (*paratáctica*) | | siendo presidente López de Santa Ana. (*hipotáctica*) (AT/G4/O)

Este ejemplo incluye varios de los elementos mencionados arriba: empleo de expresiones de condición (i. e. **si**), de tiempo (i. e. **cuando**) e inclusión de información de fondo o comentario explicativo (i. e. ‘que llegaba a partes de los Estados Unidos, de lo que ahora es Estados Unidos...’).

Los resultados indican que entre más alto es el nivel del estudiante, mayor es el uso de cláusulas hipotéticas. Parece ser que en el nivel más bajo hay mayor tendencia a simplemente presentar la información, mientras que a medida que sube el nivel se tiende a evaluar, a formular comentarios explicativos, a presentar información de fondo, etc. Sin embargo, hay variación dentro de cada nivel, y algunos participantes utilizan más cláusulas hipotéticas que otros.

6.2.4.5 Cláusulas paratáticas

En relación a cláusulas paratáticas, G1 y G2 muestran porcentajes similares de uso, con 29.13% en G1 y 29.46% en G2. Hay un pequeño descenso en G3, con 28.31% y un descenso de casi 9% en G4, que emplea un 19.89% de cláusulas paratáticas. Las Tablas 49-52 muestran media, desviación estándar, mínimo y máximo de estas cláusulas. En el Grupo 1 hay 8 casos de entre 11 y 21 cláusulas paratáticas, en el Grupo 2 hay 11 casos de entre 11 y 17, en G3 son 7 los casos de entre 10 y 16 paratáticas, y en G4 hay un solo caso de 13; los demás usan entre 3 y 6 cláusulas paratáticas. Algunos ejemplos de parataxis se dan abajo:

(309) Mi mamá recuerda (*principal*) | | que iba a ir a registrar a, a mis hermanos (*hipotética*) | | y estaba una señora americana, (*paratática*) | | que vivía ahí en el mismo vecindad [[de, de, de onde vivían eos]], (*hipotética con incrustada*) | | y la señora [[que estaba registrándolos]] la vio (*paratática con incrustada*) | | y le dijo (*paratática*) | | “No, usted vaya,” (*paratática*) | | dice, (*paratática*) | | “Aquí no va usted, vaya y regístrelo allá a la otra

escuela; es mejor la escuela”. (*paratáctica*) | | Y entonces mi mamá
 voltió (*principal*) | | y la vio (*paratáctica*) | | y dijo ella, (*paratáctica*) | | “No.
 Yo vivo aquí. Aquí me voy a quedar.” (*paratáctica*) (EA/G1/O)

Halliday señala que complejos de cláusulas como el de arriba: largos, con uso de citas y
 secuencias de tiempo (i. e. y *dijo*, *entonces/so/then*) son comunes en las narrativas y
 son característicos de conversaciones casuales. Otros ejemplos de parataxis se dan a
 continuación:

(310) Empieza con, en mil ochocientos cuarenta y seis, (*principal*) | | empezó la
 guerra (*paratáctica*) | | y nomás duró dos años (*paratáctica*) | | y en esos
 dos años, *ah*, México se... se redujo a la mitad (*paratáctica*) | | y esa parte
 fue, se hizo parte de los Estados Unidos, (*paratáctica*) | | y *ahm*... ellos
 bían...ellos bían hecho unos, unos tratos con la, con la gente hispana y
 española (*paratáctica*) | | pero los, pero los Estados Unidos no... no lo
 resco-, no lo reco-..., renos-..., *recognize, yeah*. (*paratáctica*) | | So
 Reyes López Tijerina, él quiso pelear por, por los derechos de los
 mexicanos (*principal*) | | y estudió la ley..., y *ahm*...y estudió, (*paratáctica*)
 | | so él era, era el como líder (*paratáctica*) | | y estaba defendiendo a los,
 a los hispanos. (*paratáctica*) (SS/G1/O)

(311) *Ah*, en el dos mil, seis mil latinos han votado, (*principal*) | | y en el dos mil
 ocho, diez mil han votado, (*paratáctica*) | | así que ha crecido, *ah*, ha
 crecido (*paratáctica*) | | y está creciendo todavía, (*paratáctica*) | | este,
 pero todavía no es suficiente (*paratáctica*) | | porque los políticos
 necesitan ver (*hipotáctica*) | | que, no solo que se registren (*hipotáctica*)
 | | pero también que salgan a votar. (*hipotáctica*) (DT/G2/O)

(312) Tenemos a **AT&T**, (*principal*) | | ellos siempre han tenido el servicio al

cliente, (*paratáctica*) | | tienen como veinticinco años [[teniendo servicios al cliente en español]], (*paratáctica con incrustada*) | | ah, **Chlorox** y **McDonald's**, **Chase** ahora están teniendo más, suficiente más anuncios. (*paratáctica*) | | | Ah, **Chase** tiene una campaña, (*principal*) | | “Confía en ti, confía en Chase.” (*paratáctica*) (BC/G2/O)

(313) Ah, en mil novecien-, mil novecientos noventa y ocho, ah, los Estados Unidos tomaron posesión de... ah, Puerto Rico (*principal*) | | y, ah, en mil... ah... novec-, mil novecientos siete la ley, ah, **Jones**, ah, ellos pudieron ser ciudadanos; (*paratáctica*) | | **entonces** ahora, ah, Puerto Rico es parte de los Estados Unidos, (*paratáctica*) | | es ah, un estado, ah... de... de ah... de Puerto Rico (*paratáctica*) | | **pero** no es considerado estado... ah, del país. (*paratáctica*) (VU/G3/O)

(314) Ehm, hablamos de las modalidades hace un, un ratito con la profesora (*principal*) | | y... hay dos modalidades: (*paratáctica*) | | Una de ellas es conocida como el español caribeño (*paratáctica*) | | y este español caribeño es entendido en Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Panamá y las costas Atlánticas de Colombia y Venezuela. (*paratáctica*) (ED/G3/O)

(315) Ah, estos inmigrantes que... de esta condición, a diferencia del primer grupo que era... no era muy educado, (*principal*) | | era... principalmente eran, ah, obreros o agricultores, ¿no?, este segundo grupo de exi-, exiliados políticos, (*paratáctica*) | | muchos de ellos sí venían aquí pues ya con una educación, ah... universitaria (*paratáctica*) | | o inclusive habían con dinero. (*paratáctica*) (CB/G4/O)

(316) Y yo les quiero comentar que la comunidad hispana en Estados Unidos

asciende en estos momentos a aproximadamente cuarenta y cinco millones de habitantes; (*principal*) | | **es decir**, oscila alrededor del quince por ciento de la población total de Estados Unidos; (*paratáctica*) | | **es decir**, *eh*, los hispanos hemos pasado a conformar la minoría con mayor crecimiento demográfico en este país. (*paratáctica*) (JL/G4/O)

Los resultados muestran un pequeño descenso en el uso de paratácticas en los Grupos 1 a 3. En el Grupo 4 el uso de paratácticas es mucho más bajo que en los demás. Sin embargo, como en los demás tipos de cláusulas, hay variación individual dentro de cada nivel.

6.2.4.6 Cláusulas hipotácticas y paratácticas: Total

El porcentaje total de cláusulas paratácticas e hipotácticas no sigue un patrón específico. En G1 es de 47.46%, en G2 y G3 los porcentajes suben a 53.47% y 53.31%, respectivamente; en G4 baja a 51.38%. Parece ser que en G1 el porcentaje bajo se debe en parte a la proporción mucho mayor de cláusulas principales (35.19%) en comparación a G2, G3 y G4, donde los porcentajes de cláusulas principales oscilan entre 23.49% y 29.83%. Por ejemplo, el número de casos totales de paratácticas e hipotácticas en G1 es similar a G2 (290 vs 285), pero el número de casos de principales es mucho mayor en G1 (215) que en G2 (146). La media, la desviación estándar, el mínimo y el máximo se presentan en las Tablas 49 a 52 (en número de casos) y en las Tablas 53 a 56 (en porcentajes).

6.2.4.7 Cláusulas incrustadas

La proporción de cláusulas incrustadas aumenta de G1 a G3, con porcentajes de 17.35% en G1, 19.14% en G2 y 23.19% en G3. Sin embargo, el porcentaje baja a

18.78% en G4. Las Tablas 49 a 52 y 53 a 56 muestran los datos por número de casos y en porcentajes. Algunos ejemplos se presentan a continuación:

(317) *Este... se predijo* con el **Census Bureau** [[que la población de los hispanos para el, *ah*, dos mil diez se aumentaría con cuarenta y siete punto ocho millones de personas, de hispanos]]. (*principal con incrustada*) (EA/G1/O)

(318) En este acto..., es una ley [[donde se hicieron fondos para las escuelas [[que fueron interesadas [[en establecer programas | | para tener... *eh...* *acomo-*, *acomo-*, **accommodations** (*hipotáctica*)]]]] (*incrustada con 2 incrustadas más y una de las incrustadas con hipotáctica*) (AG/G1/O)

(319) *Ah...* en el mil cuatrocientos noventa y dos, *ah...* el papa Alejandro seis fue [[el que lo ordenó | | que unieran a los nativos (*hipotáctica*) | | para convertirlos en católicos (*hipotáctica*)]]. (*incrustada con hipotácticas*) (BL/G1/O)

(320) Y esto ocurre (*principal*) | | **cuando** el sol calienta el agua de los mares (*hipotáctica*) | | **y** lo calienta a una temperatura tan caliente [[que se forma en un vapor]]. (*paratáctica con incrustada*) (SR/G2/O)

(321) *Ahm*, un, quería hablar sobre la influencia [[que tenemos]] sobre el negocio (*principal con incrustada*) | | **porque** yo pienso (*hipotáctica*) | | que es muy interesante [[que ha cambiado bastante la..., por uno, la cantidad de la gente [[que han, *ve-*, *ah...* migrado a los Estados Unidos]]]] (*hipotáctica con incrustadas*) | | **y** eso está cambiando cómo el mercado el mercado de negocios (*paratáctica*) | | **y** cómo están tratando de hacer [[que los hispanos compren más]]. (*paratáctica con incrustada*) (BC/G2/O)

(322) El primero es el **English Only**, (*principal*) | | el cual su enfoque principal es

[[el restringir el uso de idiomas [[que no sean inglés]]]] (*hipotáctica con incrustadas*) (MC/G3/O)

(323) Y [[lo que dice aquí]] es [[que un buen examen diagnóstico coincide con los cursos [[que ofrece la universidad]]]]. (*principal con incrustadas*) (EG/G3/O)

(324) Entonces sintieron *la necesidad* [[de desarrollar un tipo de personajes *eh...* un poco diferentes a los del Teatro Campesino]], (*principal con incrustada*)
| | que se alejaron un poco del, de lo estereotípico. (*hipotáctica*) (LZ/G4/O)

(325) Entonces, *eh*, se cree [[que en el año dos mil ciento veinticinco habrá más hispanos que blancos]]. (*principal con incrustada*) (JL/G4/O)

Los resultados muestran un aumento de cláusulas incrustadas en los Grupos 1, 2 y 3 pero un descenso en el Grupo 4. Sin embargo, la incrustación no es el único fenómeno que contribuye al lenguaje académico. Hay otros elementos que se discutirán más adelante y de los cuales se valen los participantes para producir un registro académico tales como la nominalización y la metáfora gramatical. A continuación se hace una comparación entre las muestras escritas y orales en términos de porcentajes totales.

6.2.5 Porcentajes totales: Cláusulas principales, hipotéticas + paratéticas e incrustadas en las muestras escritas y orales

Los porcentajes totales presentados en las Tablas 42-45 y 53-56 nos permiten hacer una comparación general entre las muestras escritas y las presentaciones orales en cada grupo. En cuanto al total de cláusulas principales se puede ver que los porcentajes en la escritura son más altos que en la oralidad; es decir, en cada grupo se utilizó un mayor porcentaje de cláusulas principales en las muestras escritas que en las

presentaciones. Por ejemplo, G1 tiene un porcentaje de 41.01% en la escritura y 35.19% en las presentaciones. G2 presenta porcentajes de 42.79% y 27.39% en escritura y oralidad, respectivamente. Para G3 las proporciones son de 34.75% y 23.49%, respectivamente, y por último, G4 tiene porcentajes de 45% y 29.83% en escritura y presentaciones. G1 presenta mayor similitud entre la escritura y las presentaciones en términos del porcentaje de estas cláusulas, con una diferencia de menos de 6%, mientras que en el resto de los grupos esta diferencia es de entre aproximadamente 10% y 15%. La diferencia menor en G1 se debió a que en parte, varios participantes de este grupo tendían a usar oraciones simples presentando series de datos informativos en sus presentaciones, sin comentarios evaluativos u otra información adicional, como se mencionó previamente. En términos generales el uso de un mayor porcentaje de cláusulas principales en la escritura es de esperarse, pues los complejos de cláusulas tienden a ser mucho más cortos y se tiende a condensar la información en comparación con las presentaciones.

Los porcentajes totales de cláusulas hipotácticas + paratácticas son mayores en las presentaciones orales que en la escritura. Los resultados por grupo, en orden escritura, oralidad son: G1, 32.61% vs 47.46%; G2, 33.11% vs 53.47%; G3, 35.08% vs 53.31%; G4, 22.14% vs 51.38%. La diferencia porcentual entre oralidad y escritura es mayor en G4, con 29.24% de diferencia. Esto se debe a que en las presentaciones este grupo utilizó porcentajes mucho mayores de cláusulas hipotácticas (31.49%) y paratácticas (19.89%) en relación con la muestra escrita (17.14% y 5%, ver Tablas 37 y 48). En G1, G2 y G3 las diferencias entre la presentación y el texto escrito son: 14.85%, 20.36% y 18.23%, respectivamente. Dentro de cada uno de estos grupos, los porcentajes de cláusulas hipotácticas en el texto escrito y en la muestra oral son bastante parecidos: 20% vs 18.33% en G1, 23.30% vs 24.02% en G2, 26.23% vs 25% en G3 (ver porcentajes de hipotácticas en Tablas 37 y 48). La diferencia se debe

principalmente a un mayor uso de cláusulas paratácticas en las presentaciones orales. Los porcentajes de cláusulas paratácticas en los datos escritos y orales son: 12.61% vs 29.13% en G1, 9.91% vs 29.46% en G2, 8.85% vs 28.31% en G3 (ver porcentajes de paratácticas en Tablas 37 y 48). Pese a estas diferencias, los porcentajes totales de hipotáctica + paratáctica en cada grupo siguen el patrón esperado, con mayor proporción de este tipo de cláusulas en la oralidad que en la escritura.

Finalmente, los porcentajes de cláusulas incrustadas en cada grupo son mayores en los textos escritos que en las presentaciones orales: 26.39% vs 17.35% en G1, 24.10% vs 19.14% en G2, 30.16% vs 23.19% en G3, 32.86% vs 18.78%. El Grupo 4 muestra la mayor diferencia (14.08%) entre escritura y oralidad, seguido por G1 (9.04%), G3 (6.97%) y G2 (4.96%). A pesar de esto, los porcentajes totales en cada grupo siguen el patrón esperado: un mayor uso de cláusulas incrustadas en la escritura que en la oralidad.

6.3 Densidad léxica y complejidad gramatical

En este apartado se muestran los resultados de densidad léxica y complejidad gramatical. Las hipótesis y preguntas pretenden determinar:

- 1. Si hay un aumento de densidad léxica y una disminución en la complejidad gramatical en las muestras escritas a medida que sube el nivel de los estudiantes.**
- 2. Qué sucede en las presentaciones orales con estas mismas medidas.**
- 3. Cómo se comparan los resultados orales con los escritos.**

6.3.1 Densidad léxica: Datos escritos

Como ya se ha mencionado, la densidad léxica indica la proporción de palabras de contenido en un texto. Ésta se calculó dividiendo el número de palabras de contenido en cada texto por el número total de palabras en el mismo:

$$\text{Densidad Léxica} = \frac{\# \text{ palabras de contenido}}{\# \text{ total de palabras en el texto}}$$

La Tabla 57 contiene los porcentajes de densidad léxica en los datos escritos.

Tabla 57. Medidas de densidad léxica en cada grupo: Datos escritos

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	37.79	2.41	33.94	42.61
G2	38.74	3.22	33.53	45.70
G3	40.73	3.10	36.43	45.93
G4	44.50	2.07	40.98	46.58

Como se puede ver, hay un aumento en el promedio de densidad léxica según se sube de nivel. En G1 el porcentaje de palabras de contenido es 37.79 %. Éste aumenta a 38.74 % en G2. En G3 sube a 40.73 % y en G4 asciende a 44.40 %.

6.3.2 Complejidad gramatical: Datos escritos

La complejidad gramatical se obtuvo dividiendo el número de cláusulas principales, paratácticas e hipotácticas por el número de oraciones ortográficas en el texto:

$$\text{Complejidad gramatical} = \frac{\# \text{ cl. principales} + \text{paratácticas} + \text{hipotácticas}}{\# \text{ oraciones ortográficas en el texto}}$$

En la Tabla 58 se presentan las medidas de complejidad gramatical de los datos escritos por grupo.

Tabla 58. Medidas de complejidad gramatical en cada grupo: Datos escritos

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	1.81	0.35	1.47	2.71
G2	1.81	0.28	1.50	2.50
G3	2.09	0.43	1.41	2.56
G4	1.57	0.53	1.17	2.57

La media en G1 y G2 es igual (1.81); es decir, no hay cambio en la complejidad gramatical de un grupo a otro. Contrario a lo que se esperaba, en G3 hay un aumento en la complejidad gramatical a 2.09. Posteriormente hay un descenso en G4 a 1.57, un nivel más bajo que en G1 y G2. G3 parece ser el único grupo que se comporta fuera del patrón esperado. Esto es el resultado de que en comparación con los otros grupos, G3 utilizó una mayor proporción de cláusulas hipotácticas + paratácticas en sus ensayos y ésta fue mayor el número de cláusulas principales u oraciones ortográficas en los mismos. Los ensayos trataban mayormente sobre temas discutidos en clase y relacionados con artículos leídos y presentados previamente. Esto tal vez resultó en mayor elaboración, evaluación y re-expresión o repetición de ideas por parte de los alumnos, que sienten que tienen un conocimiento más profundo del tema o por lo menos más que decir sobre el mismo por sentirse personalmente involucrados. Esto se ve en el ejemplo siguiente:

(326) Actualmente la población de hispanos sigue creciendo, (*principal*)

| | por eso pienso (*paratáctica*) | | que es muy importante [[que las instituciones académicas enseñen el español de herencia]]. (*hipotáctica con incrustada*) | | En mi opinión, se debe enseñar el español académico en las instituciones académicas (*principal*) | | **para** ayudar a los estudiantes en el futuro con sus profesiones. (*hipotáctica*) | | **Aunque pienso** (*hipotáctica*) | | que es importante [[enseñar el español académico para los estudiantes hispanohablantes, (*hipotáctica con incrustada*) | | también pienso (*principal*) | | que es importante [[mantener el español [[que aprenden en casa]]. (*hipotáctica con incrustada*) | | Villa menciona (*principal*) | | que es importante [[que mantengan el español [[que aprendieron en casa]]] (*hipotáctica con incrustadas*) | | **porque** es parte de su identidad. (*hipotáctica*) (MC/G3/E)

(327) Así que se tiene que aprender bien el inglés y bien el español, (*principal*) | | **para** ser efectivos en la comunicación, (*hipotáctica*) | | **para** seguir educándose (*hipotáctica*) | | y **para** mantener una apariencia de [[ser personas educadas]], (*hipotáctica con incrustada*) | | a pesar de los títulos y nombres que se les ha dado a la población hispana de los Estados Unidos. (*paratáctica*) (EA/G3/E)

En conclusión, la respuesta a las hipótesis formuladas,

Si hay un aumento en la densidad léxica y una disminución en la complejidad gramatical en las muestras escritas a medida que sube el nivel de los estudiantes,

es afirmativa en la densidad léxica, donde sí se dio un aumento progresivo en el porcentaje de palabras de contenido de un grupo al siguiente. En la complejidad gramatical la respuesta es parcialmente afirmativa. No se dio cambio en la complejidad gramatical entre G1 y G2, pero ésta sí decreció en G4. Por el contrario, en G3 la

complejidad gramatical aumentó. Se dio un mayor uso de cláusulas hipotéticas y paratáticas, posiblemente debido a las razones mencionadas arriba.

6.3.3 Densidad léxica: Datos orales

Los resultados de densidad léxica en las presentaciones orales se presentan en la Tabla 59.

Tabla 59. Medidas de densidad léxica en cada grupo: Datos orales

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	31.58	4.02	25.96	38.78
G2	34.39	4.37	28.59	42.45
G3	35.98	3.43	33.17	42.08
G4	37.82	2.36	35.09	40.75

Se ve un aumento en los porcentajes de densidad léxica a medida que se sube de nivel. En G1 la media es 31.58%, en G2 sube a 34.39%, en G3 aumenta a 35.98% y en G4 el porcentaje es de 37.82%.

6.3.4 Complejidad gramatical: Datos orales

Las medidas de complejidad gramatical se muestran en la Tabla 60.

Tabla 60. Medidas de complejidad gramatical en cada grupo: Datos orales

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	2.60	0.89	1.30	4.75
G2	3.20	0.94	2.14	5.20
G3	3.73	1.75	2.18	7.00
G4	2.85	1.09	1.83	4.67

Las cifras revelan un aumento progresivo de G1 a G3. La proporción en G1 es de 2.60, la cual aumenta a 3.20 en G2 y a 3.73 en G3. La proporción desciende en G4 a 2.85. Como se mencionó previamente tocante a los tipos de cláusulas, en las presentaciones orales de G1 a G3 hubo altos porcentajes de cláusulas paratácticas en comparación con los datos escritos (ver Tablas 37 y 48) y en G4 los porcentajes de paratácticas e hipotácticas fueron altos en relación a las muestras escritas. Por otro lado, también se mencionó que en los grupos más bajos, especialmente G1, se utilizaron complejos de cláusulas más cortos, en muchos casos oraciones principales simples. Los grupos como G3, tendían a utilizar complejos de cláusulas más largos, como en los siguientes ejemplos:

(328) Primero, *ah*, voy a hablar acerca de, de los años setentas a los años noventas (*principal*) | | *y*, *ahm*, en ese tiempo era [[cuando empezaban a venir, *ahm*, muchos estudiantes de países hispanoparlantes]] (*paratáctica con incrustada*) | | *y*, *ahm*... **como** el español es uno, *ahm*, de los *ah*, lenguajes [[que se enseñan desde la primaria hasta los niveles de universitaria]], (*hipotáctica con incrustada*) | | *ahm*, **entonces**, *ahm*, se vio [[que se necesitaba mucho, *este*, *ahm*, la enseñanza a los hispanos

bilingües]] (*paratáctica con incrustada*) | | y por ejemplo, *ahm*, en mil novecientos ochenta había once punto millones, *ahm*, de estudiantes en esos años (*paratáctica*) | | y creció de, a diecisiete punto tres millones en mil novecientos noventa (*paratáctica*) | | y esto se ve, *ahm*... donde-, en muchos... estados pero más en Texas y **California**, California.
(*paratáctica*) (EA/G3/E)

(329) Y entonces, *ah*... [[lo que quieren saber]] y [[lo que dice esto]] es de muchos diferentes artículos y estudios, especialmente en los años setenta y ochenta, [[que querían saber | | si sí existían ciertos cursos | | o cómo es [[que podían implementarlos en la universidad]]]] (*2 incrustadas como sujeto, luego 1 incrustada con 2 hipotéticas dentro y la segunda hipotética con otra incrustada*) | | **porque** antes nada más era [[aprender el español]] (*hipotética con incrustada*) | | como si fuera una segunda lengua. (*hipotética*) (EG/G3/O)

Parece ser que la presentación y explicación de artículos se torna más complicada para los participantes; no se trata de simplemente una lista de datos que hay que presentar, como en el caso de G1 con los deportes o personas destacadas en la política.

Conjuntamente con que los temas son más complicados de abordar, estos participantes tratan de ser espontáneos en su presentación, explicando en sus propias palabras y no simplemente repitiendo lo que leyeron y/o apoyándose en las notas escritas o en PowerPoint. Todos estos elementos contribuyen a una mayor complejidad gramatical en las presentaciones de este grupo. En G1, por ejemplo, muchos de los participantes, aunque no todos, se apoyan más en sus notas. Los participantes en G4 tienen mayor dominio de la lengua, experiencia con la presentación académica en español y son capaces de sintetizar la información y por lo tanto la proporción de complejidad gramatical en este grupo es mucho más baja.

Con respecto a las preguntas,

¿Qué sucede en las presentaciones orales con la densidad léxica y complejidad gramatical?

¿Cómo se comparan los resultados orales con los resultados escritos?

se concluye que en las presentaciones orales hay un aumento paulatino en la densidad léxica de G1 a G4. La complejidad gramatical también aumenta en G1 a G3, para luego disminuir en G4. Si se comparan los porcentajes y las proporciones de los datos escritos y orales se encuentra que, como se esperaba, la densidad léxica es mayor en las muestras escritas que en las orales. Por ejemplo, en G1 los promedios son 37.79% vs 31.58% en escritura y oralidad, respectivamente. En G2 los promedios son 38.74% vs 34.39%; en G3, 40.73% vs 35.98%; y en G4, 44.50% vs 37.82% en escritura y oralidad, respectivamente. Las proporciones de complejidad gramatical también se comportan de la manera esperada, con mayores cifras en las presentaciones orales que en las muestras escritas. En G1 los promedios son 1.81 vs 2.60 en escritura vs oralidad. En G2 las cifras son 1.81 vs 3.20; en G3, 2.09 vs 3.73; y en G4, 1.57 vs 2.85. La escritura es más densa léxicamente, mientras que la oralidad muestra mayor complejidad gramatical.

6.4 Metáforas gramaticales

Como se mencionó anteriormente la metáfora gramatical, en especial la nominalización, es una de las principales características del registro académico escrito. En lo que respecta a la nominalización y otras metáforas gramaticales se pretende averiguar,

Si se evidencia un aumento paulatino en su uso según suba el nivel de los participantes tanto en la escritura como en la oralidad.

A continuación se presentan los resultados.

6.4.1 Metáforas gramaticales ideacionales: Datos escritos

6.4.1.1 Nominalización de verbos

La Tabla 61 muestra los resultados de la nominalización de verbos en la escritura.

Tabla 61. Nominalización de verbos: Datos escritos

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	3.75	3.53	0	12
G2	5.29	1.9	2	8
G3	10	3.08	5	16
G4	13.67	1.63	12	16

La media de G1 – G4 muestra un aumento progresivo en la nominalización de verbos. En G1 el promedio de casos es 3.75, en G2 la media sube a 5.29, en G3 aumenta a 10 casos y en G4, a 13.67. Algunos ejemplos se dan a continuación:

(330) **El saber** dos idiomas es muy importante. (DB/G1/E)

(331) **La contribución** de los Hispanos ha sido tremenda. (MG/G1/E)

(332) **La distribución** también abre puertas para **la representación** en las areas de la política, educación y de arte. (KQ/G2/E)

(333) **Tener** tanta diversidad hace que apreciemos **el ser** Hispano. (YG/G2/E)

(334) Un aspecto importante que es interesante del español de herencia en los Estados Unidos es en **la enseñanza** del español. (MC/G3/E)

(335) Para enseñar el español como lengua de herencia en los Estados Unidos

se necesita **el apoyo** de la comunidad, recursos, y **ayuda** económica para **el mantenimiento** de estos programas. (PC/G3/E)

(336) **La retención** de la lengua española puede ocurrir por razones de mantener **la herencia** cultural. (VS/G4/E)

(337) Todo esto a pesar de **los esfuerzos del gobierno** por controlar **la entrada** ilegal de ciudadanos mexicanos, guatemaltecos, hondureños, salvadoreños, etc., para lo cual se está construyendo un muro fronterizo entre México y los Estados Unidos, y se fortalecen cada vez más **las medidas de vigilancia** en las zonas fronterizas. (AT/G4/E)

Como se mencionó en el capítulo 4, mediante la nominalización las acciones se convierten en “cosas”. Por ejemplo, ‘contribuir’ se convierte en ‘la contribución’ y ‘enseñar’ se convierte en ‘la enseñanza’. De igual manera los verbos ‘apoyar’, ‘ayudar’, ‘mantener’, ‘retener’, ‘esforzarse’, ‘entrar’ se convierten en ‘el apoyo’, ‘ayuda’, ‘el mantenimiento’, ‘la retención’, ‘los esfuerzos’, ‘la entrada’. La nominalización también oculta u omite los agentes de la acción y por lo tanto ayuda a crear mayor distancia entre el evento y los participantes.

6.4.1.2 Nominalización de adjetivos

Los adjetivos también pueden nominalizarse. La Tabla 62 presenta los resultados de los cuatro grupos.

Tabla 62. Nominalización de adjetivos: Datos escritos

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	1.44	1.03	0	3
G2	1.79	1.31	0	4
G3	0.89	1.05	0	3
G4	2.17	1.47	0	4

La media aumenta de G1 (1.44) a G2 (1.79), baja en G3 (0.89) y vuelve a subir en G4 (2.17). Ejemplos a continuación:

(338) **La belleza** da la cultura hispana es que hay Latinos de toda parte de America Latina. (DB/G1/E)

(339) En el area de la política los hispanos han comenzado a mostrar su **fuerza**. (MG/G1/E)

(340) La mayoría de la gente de Cuba se muda a Florida por cuestión de **proximidad** y también porque allí se encuentra **una presencia** perceptible de la comunidad Cubana. (DT/G2/E)

(341) **La diversidad** dentro de los hispanos es una cosa muy maravillosa porque no solo los hispanos saben español pero tienen su propia cultura de su propio pais. (MJ/G2/E)

(342) En estos días hay una **diversidad** muy grande de hispanos. (NV/G3/E)

(343) Aunque la percepción dentro de la clase parece ser que los que pueden mezclar con éxito las dos lenguas, significa tener mejor **habilidad** en las dos lenguas, sin embargo, la percepción de la mayoría de la gente no es esa. (EA/G3/E)

(344) **La presencia** de los hispanos en Estados Unidos ha ido en aumento
constantemente. (LZ/G4/E)

(345) Podría estimarse que para su **juventud** ya sería completamente bilingüe.
(VS/G4/E)

En estos ejemplos, las formas congruentes de adjetivos como ‘bello’, ‘fuerte’, ‘hábil’, ‘joven’ se convierten en sustantivos ‘belleza’, ‘fuerza’, ‘habilidad’, ‘juventud’.

6.4.1.3 Verbo con función de adjetivo

El segundo tipo más común de metáfora gramatical después de la nominalización de verbos es la función de procesos verbales como adjetivos. Colombi (2006) señala que en español este tipo de metáfora gramatical se ha gramaticalizado puesto que el participio pasado concuerda en género y número con el sustantivo modificado, convirtiéndose así en una unidad estructural. Los resultados se presentan en la Tabla 63.

Tabla 63. Verbo → Adjetivo: Datos escritos

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	1.5	1.37	0	5
G2	2	1.62	0	6
G3	4.22	3.31	1	12
G4	4.67	4.41	1	13

El uso de este tipo de metáfora gramatical también aumenta de G1 a G4. En G1 la media es de 1.5 casos, en G2 la media sube a 2, en G3 aumenta a 4.22 y en G4 es

4.67 casos. Si se comparan las medias de frecuencia de las nominalizaciones de verbos, nominalizaciones de adjetivos y expresión de verbos como adjetivos, los resultados coinciden con lo señalado por Colombi, pues después de la nominalización de verbos (verbo → sustantivo), el uso de verbos como adjetivos ocupa el segundo lugar; es decir, hay más casos de verbo funcionando como adjetivo que de nominalización de adjetivo (adjetivo → sustantivo). Ejemplos de procesos verbales expresados como adjetivos se dan en (346) a (353):

(346) La clave está en tener gente **preparada** en el gobierno que pueda manejar esta situación. (OA/G1/E)

(347) El tema de la educación bilingüe es un tema muy **hablado** en los estados unidos. (AG/G1/E)

(348) La gente de Puerto Rico tiene una presencia en ese estado más **dominante** que en ningún otro. (DT/G2/E)

(349) En el medio del entretenimiento, los hispanos se han vuelto unos de los grupos más **reconocidos** por sus visiones artísticas... (VV/G2/E)

(350) También hay una población **notable** de colombianos y venezolanos y personas de América Central. (OG/G3/E)

(351) Muchos insisten que no hay español **incorrecto**, sino que todo el español es **correcto**. (EA/G3/E)

(352) Además de la población mexicana **asentada** en este país, otros movimientos migratorios se siguieron dando con el transcurso de los años. (CR/G4/E)

(353) En la actualidad, hay aproximadamente 45 millones de hispanos en Estados Unidos; es decir, el 15 % de la población total de la nación, según datos **aproximados** del Censo. (JL/G4/E)

6.4.2 Metáfora gramatical lógica: Datos escritos

La realización de conjunciones mediante procesos (verbos) y sustantivos, uniendo 2 ó más cláusulas se denomina metáfora gramatical lógica. Los resultados de este tipo de metáfora gramatical se presentan en la Tabla 64.

Tabla 64. Metáfora gramatical lógica: Datos escritos

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	0.75	0.93	0	3
G2	0.86	1.41	0	4
G3	1.89	2.2	0	7
G4	4.67	1.86	3	7

Como se ve en la tabla, el uso de este tipo de metáfora gramatical aumenta lentamente de G1 a G3. En G1 la media es 0.75, hay un leve ascenso a 0.86 en G2, en G3 sube el promedio a 1.89 y en G4 hay un aumento bastante grande a 4.67. Abajo se dan algunos ejemplos.

(354) **Devido a** las cantidades de latino americanos que existe nuestra fuerza es mayor. (OA/G1/E)

(355) En esos tiempos se oía mucho de *chicano power* y los *brown barrets* pero como esos eventos **causaron** mucho debate y violencia, la gente tiene miedo de alzar su voz contra el prejuicio contra los Hispanos por los Americanos de su misma cultura, blanco o negro. (DT/G2/E)

(356) Lo **resultado** de mantener su propio dialecto, **es** que le ayuda al

estudiante a tener conocimiento de la forma coloquial del idioma y la forma académica. (ED/G3/E)

(357) Después, otros factores sociales como la Revolución mexicana de 1910 y más tarde la crisis económica del país **como resultado de** estas guerras, **ocasionaron** que muchos mexicanos emigraran a los Estados Unidos. (LZ/G4/E)

La conclusión a la pregunta sobre si hay un aumento en el uso de la nominalización, otras metáforas gramaticales ideacionales y la metáfora gramatical lógica es afirmativa. Hay aumento especialmente en la nominalización de verbos a sustantivos. La excepción ocurre en la nominalización de adjetivos, donde baja el promedio en G3, tal vez debido a la preferencia por la nominalización de verbos y al uso de otros tipos de metáforas gramaticales. La expresión de verbos como adjetivos también demuestra un alza progresiva e igualmente hay un incremento en el uso de la metáfora gramatical lógica a medida que sube el nivel de los participantes. Enseguida se discuten los resultados de las presentaciones.

6.4.3 Metáforas gramaticales ideacionales: Datos orales

6.4.3.1 Nominalización de verbos

En la Tabla 65 se resumen los resultados sobre la nominalización de verbos.

Tabla 65. Nominalización de verbos: Datos orales

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	4.88	3.1	0	12
G2	8.07	4.67	2	20
G3	11.56	6.77	1	21
G4	11.67	4.18	5	18

Los promedios de nominalización se incrementan en las presentaciones. La media en G1 es de 4.88 casos, en G2 aumenta a 8.07, en G3 sube a 11.56 y en G4 es de 11.67.

Abajo se presentan algunos ejemplos.

(358) Y *este*, y *ah...* esto sucedió tras **la muerte** del senador XXX *Jones* en mil novecientos veintiocho, el mismo año. (MN/G1/O)

(359) **Emigrar** es **un acto** de valor. (ER/G1/O)

(360) **La influencia** del **voto** latino en las últimas elecciones, *ah...*, ha, como les he dicho, ha contribuido mucho a la..., a la, a **la pérdida** o **la ganancia** de un puesto de un, de un político. (DT/G2/O)

(361) Hoy por hoy, la red se ha convertido en el método más popular para **el intercambio** de la información... (VV/G2/O)

(362) Y la primer serie de preguntas tiene que ver con **el establecimiento** de los cursos de herencia. (EG/G3/O)

(363) Para **el desarrollo** de **la escritura** para estudiantes hispanohablantes en los Estados Unidos de todo tipo de nivel, *ahm...* el proceso tiene que ser diferente;... (PAC/G3/O)

(364) Estados Unidos es un país multiétnico y no se puede entender su

desarrollo sin **la aportación** de los hispanos. (AT/G4/O)

(365) Esto nos habla de todo, como hemos venido a revolucionar este país y
¿cuáles son las razones de esta **revolución**, *eh*, demográfica? Dos
factores: **la migración** y las altas tasas de natalidad de los hispanos.
(JL/G4/O)

6.4.3.2 Nominalización de adjetivos

La nominalización de adjetivos también aumenta levemente de un grupo al siguiente, como se ve en la Tabla 66. G1 tiene una media de 1.25, en G2 sube a 1.64, en G3 hay un ligero aumento a 1.89 y en G4 el promedio de casos es 2.

Tabla 66. Nominalización de adjetivos: Datos orales

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	1.25	1.73	0	6
G2	1.64	3.18	0	12
G3	1.89	2.71	0	8
G4	2	2	0	5

Algunos ejemplos son:

(366) ...y cada verano se iban a *Minnesota* a trabajar en la, en los campos y ella
vio **la pobreza** de sus padres, *ah*, su, o sea, que su familia pasó y... o sea,
la injusticia de, del dueño del rancho en Minnesota. (MG/G1/O)

(367) Era de... el movimiento chicano es la gente mexicana defendiéndose y

luchando por sus derechos en este país, sus necesidades y **la igualdad**.

(SS/G1/O)

(368) Entonces como no han hecho eso, *ah*, no les han dado la educación a los niños y eso viene por qué están, **la obesidad** está creciendo más y más.

(MJ/G2/O)

(369) ...en esa etapa les voy a hablar sobre cómo las elecciones, que, que, a qué estamos riesgando en las elecciones de noviembre del veinte diez y... cómo el voto latino va a contribuir a, a esas, a esas elecciones y también **la fuerza**, por..., cuán-, cuánta **fuerza** hay detrás de **la cantidad** de los votantes. (DT/G2/O)

(370) *Ah*, y al principio, *esta*, la enseñanza tuvo problemas y esas problemas causa-, causó **inseguridades** lingüísticas en los estudiantes de herencia y, *ah*, en la lengua de ellos en gene-, en general. (PC/G3/O)

(371) ...cincuenta años después los, los indígenas murieron, *eh*, por, *eh*, sí-, por *este... este...* diferentes **enfermedades** que trajeron los españoles y cosas por el estilo... (NV/G3/O)

(372) La lengua no puede separarse de su **realidad** social y política. (VS/G4/O)

6.4.3.3 Verbo con función de adjetivo

Como se ve en la Tabla 67, hay un leve incremento en el uso de verbos con función de adjetivo de un grupo al siguiente, excepto en G4. La media en G1 es de 2.81, ésta aumenta a 2.86 en G2, sube a 3.89 en G3 y hay un pequeño descenso a 3 en G4.

Tabla 67. Verbo → Adjetivo: Datos orales

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	2.81	2.07	0	8
G2	2.86	2.38	0	9
G3	3.89	2.26	0	7
G4	3	1.26	2	5

Los siguientes son algunos ejemplos:

(373) ... que es directamente un tema *ah...* **ofensivo**; así se propuso ser **ofensivo**... (AM/G1/O)

(374) ... ella, ella recuerda vivir en un, en un, *ah*, en *Piersol*, que era una ciudad **dividida** entre mexicanos y... anglos. (MG/G1/O)

(375) Bueno, en el año mil quinientos veinticinco es cuando embarcó un personaje **llamado** Pedro de Alvarado y él vino **acompañado** de misioneros católicos y protestantes... (KQ/G2/O)

(376) ... las áreas más **afectadas** son áreas cerca del centro, *ahm*, y alrededor del centro. (SC/G2/O)

(377) ... hay treinta y cinco millones de hispanohablantes en Estados Unidos y es el segundo idioma más **hablado**; el primero el inglés. (MC/G3/O)

(378) ... porque están viniendo los estudiantes con información... porque están en una casa o han estado **expuestos** al español,... (PAC/G3/O)

(379) ...porque en él podemos, podemos ver o apreciar el humor **entrelazado** con el pathos. (LZ/G4/O)

(380) *Eh...* los doce capítulos muestran una trayectoria de adquisición de

lenguas de las niñas y las variantes lingüísticas **representadas** en El
Bloque. (VS/G4/O)

6.4.4 Metáfora gramatical lógica: Datos orales

En las presentaciones también hay un aumento leve en el uso de la metáfora gramatical lógica (Tabla 68). Ésta va de una media de 0.56 en G1, a 1.21 en G2; aumenta de nuevo a 1.56 en G3 y a un promedio de 2 en G4.

Tabla 68. Metáfora gramatical lógica: Datos orales

Grupo	Media	DE	Mínimo	Máximo
G1	0.56	1.5	0	6
G2	1.21	1.89	0	6
G3	1.56	2.19	0	7
G4	2	2.28	0	6

Algunos ejemplos incluyen:

(381) Y... algo que **resultó** de todo eso es un tema que es, que es *anchor babies*... (AM/G1/O)

(382) En... mil novecientos veinte la Gran Depresión de los Estados Unidos vino, que eso **causó** que, *este...*, ya no querían los inmigrantes... (JT/G2/O)

(383) El argumento de este artículo **es** que con el crecimiento del número de hispanohablantes de Estados Unidos **ha resultado** en tensiones entre dos grupos. (MC/G3/O)

(384) Otro grupo de ellos fueron, *ah*, exiliados, como podemos tener el, el... grupo de cubanos y salvadoreños, que hubo muchísimos que llegaron aquí **a consecuencia de** problemas políticos. (CB/G4/O)

En las presentaciones orales se evidencia un incremento en la nominalización de verbos, especialmente. La nominalización de adjetivos también sube aunque solo muestra un pequeño aumento. También se incrementa la expresión de verbos con función de adjetivo, si bien hay un pequeño descenso en G4. El uso de la metáfora gramatical lógica también demuestra un pequeño aumento.

6.5 Tipo de vocabulario

En relación con el léxico de las muestras escritas y orales primeramente se pretende averiguar,

Si hay mayor uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas a medida que sube el nivel de los estudiantes.

6.5.1 Datos escritos

En la Tabla 69 se presentan los resultados de las muestras escritas de los 4 grupos en cantidad y porcentaje. Las Tablas 70-73 contienen media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

Tabla 69. Tipo de vocabulario en cada grupo: Cantidad y porcentaje en la escritura

Grupo	Formal N (%)	Técnico N (%)	Coloquial N (%)	Transferencia N (%)	Forma agramatical y/o estigmatizada N (%)	Total N (%)
G1	51 (11.14)	303 (66.16)	32 (6.99)	49 (10.70)	23 (5.02)	458 (100)
G2	53 (12.50)	318 (75)	14 (3.30)	36 (8.49)	3 (0.71)	424 (100)
G3	42 (13.68)	261 (85.02)	1 (0.33)	3 (0.98)	0 (0)	307 (100)
G4	46 (20.72)	176 (79.28)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	222 (100)

Tabla 70. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 1: Datos escritos

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	3.19	18.94	2	3.06	1.44	28.63
DE	2.95	4.75	2.03	2.21	2.25	4.63
Mínimo	0	10	0	0	0	22
Máximo	10	29	6	7	8	38

Tabla 71. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 2: Datos escritos

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	3.79	22.71	1	2.57	0.21	30.29
DE	2.67	5.03	0.88	1.50	0.58	4.83
Mínimo	0	17	0	0	0	25
Máximo	9	33	2	5	2	42

Tabla 72. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 3: Datos escritos

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	4.67	29	0.11	0.33	0	34.11
DE	2.65	7.60	0.33	0.71	-	6.37
Mínimo	1	16	0	0	-	25
Máximo	9	38	1	2	-	43

Tabla 73. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 4: Datos escritos

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	7.67	29.33	0	0	0	37
DE	3.56	4.27	-	-	-	5.06
Mínimo	2	22	-	-	-	30
Máximo	11	34	-	-	-	44

6.5.1.1 Vocabulario formal

Como se ve en la Tabla 69 hay un aumento en el uso de vocabulario formal de G1 a G4. En G1 el porcentaje es de 11.14% y sube a 12.50% en G2, a 13.68% en G3 y finalmente aumenta a 20.72% en G4. Algunos ejemplos incluyen:

(385) En muchos casos no se dispersan **fondos destinados a** comunidades latino americanas. (OA/G1/E)

(386) Es muy importante poder **comunicarse** con las dos lenguas en los Estados Unidos. La mayoría de los trabajos que hay **requieren** que los **individuos** hablen inglés. (IM/G2/E)

(387) Es importante enseñar el español en las **instituciones académicas** para mantener el idioma. (MC/G3/E)

(388) La mayoría de los inmigrantes a fines y principios de siglo, **constituían** grupos étnicos **iletrados**... (CB/G4/E)

Abajo se dan opciones menos formales para el vocabulario resaltado en negrillas:

Formal

fondos

destinados a

comunicarse

requieren

individuos

instituciones académicas

constituían

iletrados

Menos formal

dinero

para

hablar

piden

gente, personas

escuelas

estaban conformados por

que no sabían leer y escribir

6.5.1.2 Vocabulario técnico

El uso de vocabulario técnico aumenta también de G1 a G3, con porcentajes de 66.16% en G1, 75% en G2 y 85.02% en G3. El porcentaje baja a 79.28 % en G4. Este último grupo favoreció el uso de vocabulario formal, en el cual mostró un porcentaje mucho más alto que los otros 3 grupos, como ya se discutió arriba. Algunos ejemplos de vocabulario técnico son:

- (389) En las recientes **elecciones** los **candidatos** han dirigido sus **campañas** con más intensidad a los **hispanos**. En la última **elección** se vio que los **candidatos** a la **presidencia** trabajaron duro para obtener el **voto** de los **hispanos**. (MG/G1/E)
- (390) Al decir **hispanos** se incluye gente de **origen** de Mexico, Centro America, America del Sur, España y cualquier otro **pais Hispanohablante** donde se usa la **lengua Española** como **primera lengua**. La mayoría de la gente de **origen Mexicana** se establece en los **estados fronterizos** cerca de Mexico para estar cerca de sus familiares al otro lado. (DT/G2/E)
- (391) Lo importante es reconocer que en el propio **idioma**, hay muchos **dialectos**, y cada **variedad** es reconocida y aceptada como una **variación** del **idioma**. Esta idea es conocida como **el método descriptivo**, donde se reconoce que hay diferentes **dialectos** en lugares locales, y para esos ciertos locales es lo común y lo aceptado. La **idea prescriptiva**, es reconocida como una idea donde las personas piensan que hay una **variación** correcta del **idioma**, y que esa **variación** debería ser la que **se enseña** y reconoce como el **idioma** correcto. (ED/G3/E)
- (392) Bien podría decirse que esta fue la “**oleada**” inicial de **inmigrantes hispanos**. Sin embargo, posteriores **inmigraciones de hispanos** procedentes de México se dieron a raíz de la firma del **tratado de**

Guadalupe Hidalgo en 1846. No obstante, ya existían **hablantes hispanos nativos** de México en los **territorios** anexados a la Unión antes de la firma de ese **tratado**. (CR/G4/E)

6.5.1.3 Vocabulario coloquial

El uso de vocabulario coloquial disminuye de 6.99% en G1 a 3.30% en G2, a 0.33% en G3 y a 0% en G4, donde no se da ningún caso. Algunos ejemplos incluyen:

(393) Ase muchos años no teníamos los mismos derechos que tenemos hoy.

Los Anglos no los respetaban, y pensaban qué nosotros **nomas** erramos inmigrantes, de otro país. (SS/G1/E)

(394) Nosotros tenemos que **echarle ganas**, porque una gente dice que ser hispano puede ser una desventaja. (SS/G1/E)

(395) Los directores querían que **ha fuerza** mi madre me pusiera en clases de ESL, pero mi madre les dijo que no. (IM/G2/E)

(396) En Texas yo pienso que hay muchos mejicanos que tienen la cultura de Texas y se han asimilizado mucho y **han cojido** la cultura de Texas. (MJ/G2/E)

(397) Todo puede empezar cuando **estamos** pequeños, que los padres pongan un gran empeño en que sus hijos se superen en la vida. (VU/G3/E)

6.5.1.4 Transferencias léxicas

El porcentaje de uso de transferencias disminuye de 10.70% en G1, a 8.49% en G2, 0.98% en G3 y en G4 no se da ningún caso. Bajo la categoría 'transferencias' se incluyen cambio de códigos, préstamos, calcos y creaciones léxicas. Algunos ejemplos se dan a continuación:

(398) Somos como un "**Melting Pot**" de culturas y gente. (DR/G1/E)

(399) Pero el trabajo de los “**aliens**”, gente de los E.U. no le quieren hacer.

(DR/G1/E)

(400) Sin inmigrantes, los precios de comida como el **fast food** y verduras se suberán rapidamente. (JB/G1/E)

(401) La **populacion** y cultura de los Hispanos cada vez aumenta mas en los Estados Unidos. (MN/G1/E)

(402) La **popularidad** de los Hispanos esta creciendo mucho en los Estados Unidos convirtiéndose en la **minoridad** mas grande. (ER/G1/E)

(403) ... elejio a Sotomayor como la primera **Supreme Court Justice**, que por lo cual es hispana. (SC/G2/E)

(404) Hay que tener un vocabulario **extensivo** para establecer un bien **comprendimiento**. (IM/G2/E)

(405) Tenemos que educar a los estudiantes antes de que salgan para que aprovechen de estas oportunidades que se pueden encontrar, para que los hispanos no sean vistos con **negatividez**. (VU/G3/E)

6.5.1.5 Formas agramaticales y/o estigmatizadas

Las formas agramaticales y/o estigmatizadas también disminuyen. El porcentaje es de 5.02% en G1 y de 0.72% en G2. En G3 y G4 no se dan casos de estas formas.

Los ejemplos incluyen:

(406) Cuando hablamos de nuestro language es algo muy importante que todavía no ha sido **resolvido**. (AF/G1/E)

(407) A mi hermana tambien se le han **abrido** unas cuantas puertas. (JR/G1/E)

(408) **La** problema que existe aqui es que los Estado Unidenses quieren pasar **las** problemas económicas a los que llegan al país ilegalmente. (JB/G1/E)

(409) Como hay tanta diversidad entre la gente eso hace que lo **haiga** en los

lugares de entretenimiento como restaurantes y diferentes locales.

(KQ/G2/E)

En las muestras escritas se concluye que sí hay mayor uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas a medida que sube el nivel de los estudiantes. La excepción en términos de porcentaje es el vocabulario técnico en G4, donde el porcentaje de uso baja de 85.02% en G3 a 79.28% en G4. Sin embargo, el uso de vocabulario denominado 'formal' es mayor que en los otros grupos. Asimismo, la media y el mínimo número de casos de vocabulario técnico son ligeramente mayores en G4 (29.33 y 22) que en G3 (29 y 16) y la desviación estándar es menor en G4 (4.27) que en G3 (7.60). Esto último indica que hay menos dispersión entre las cifras de los participantes de G4 que entre los de G3.

6.5.2 Datos orales

En la Tabla 74 se presentan los resultados de las presentaciones orales de los 4 grupos en cantidad y porcentaje. Las Tablas 75 - 78 contienen media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

Tabla 74. Tipo de vocabulario en cada grupo: Cantidad y porcentaje en las presentaciones

Grupo	Formal N (%)	Técnico N (%)	Coloquial N (%)	Transferencia N (%)	Forma agramatical y/o Estigmatizada N (%)	Total N (%)
G1	46 (11.73)	236 (60.20)	34 (8.67)	62 (15.82)	14 (3.57)	392 (100)
G2	53 (17.32)	208 (67.97)	17 (5.56)	24 (7.84)	4 (1.31)	306 (100)
G3	37 (14.29)	209 (80.69)	3 (1.16)	9 (3.47)	1 (0.39)	259 (100)
G4	50 (29.41)	119 (70)	0 (0)	1 (0.59)	0 (0)	170 (100)

Tabla 75. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 1: Datos orales

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	2.88	14.75	2.13	3.88	0.88	24.50
DE	2.87	5.52	2.53	1.71	1.26	5.38
Mínimo	0	1	0	1	0	15
Máximo	12	26	8	7	4	31

Tabla 76. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 2: Datos orales

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	3.79	14.86	1.21	1.71	0.29	21.86
DE	1.81	7.03	1.42	0.91	0.83	7.28
Mínimo	1	5	0	0	0	10
Máximo	8	33	4	3	3	38

Tabla 77. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 3: Datos orales

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	4.11	23.22	0.33	1	0.11	28.78
DE	3.62	5.33	0.50	1.41	0.33	8.60
Mínimo	0	15	0	0	0	16
Máximo	11	32	1	4	1	40

Tabla 78. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada tipo de vocabulario – Grupo 4: Datos orales

Medida	Formal	Técnico	Coloquial	Transferencia	Forma agramatical y/o estigmatizada	Total
Media	8.33	19.83	0	0.17	0	28.33
DE	2.16	5.15	-	0.41	-	4.63
Mínimo	5	14	-	0	-	22
Máximo	11	28	-	1	-	34

6.5.2.1 Vocabulario formal

El uso de vocabulario formal aumenta de 11.73% en G1 a 17.32% en G2.

Posteriormente hay un descenso a 14.29% en G3 y un ascenso a 29.41% en G4.

Algunos ejemplos de vocabulario formal se dan a continuación:

(410) En realidad ellos piensan, de acuerdo al, a las estadísticas hasta ahora, que para el año veinte cincuenta, son ciento cincuenta y cinco millones de personas latinas que van a **residir** en los Estados Unidos. (OA/G1/O)

(411) Muchos de esos factores son los **ingresos** de familia y estos son, es importante porque muchas de estas familias no tienen el dinero o el **ingreso** que..., que hace... que ellos puedan comprar comida más saludable, que a veces es más cara que comida más barata. (MJ/G2/O)

(412) *Ah*, en mil novecien-, mil ochocientos noventa y ocho, *ah*, los Estados Unidos **tomaron posesión de**... *ah*, Puerto Rico... (VU/G3/O)

(413) ... y éstos, digamos, fueron sus, *eh*, los sujetos que él **utilizó** para **determinar** hasta qué punto estas variables sociales y lingüísticas **incidían en** el... la falta o el uso o la pérdida de esa regla de concordancia sujetos plurales y verbos. Para ello **se valió de** diecisiete personas analfabetas, hombres y mujeres. (CR/G4/O)

Abajo se dan opciones menos formales para el vocabulario resaltado en negrillas:

<u>Formal</u>	<u>Menos formal</u>
residir	vivir
ingresos	dinero, lo que se gana
tomaron posesión de	se adueñaron de
utilizó	usó
determinar	ver, saber
incidían en	afectaban

se valió de

usó

El porcentaje de vocabulario formal es más bajo en G3. Este grupo favoreció el uso de vocabulario técnico, pues en la mayoría de los casos, sus presentaciones orales trataron sobre artículos académicos. En G4 solo dos de las presentaciones trataron sobre artículos académicos, por lo cual hubo una mayor tendencia al uso de léxico formal.

6.5.2.2 Vocabulario técnico

El uso de vocabulario técnico aumenta también de G1 a G3, con porcentajes de 60.20% en G1, 67.97% en G2 y 80.69% en G3. En G4 el porcentaje baja a 70%, pero este porcentaje es todavía mayor al de G1 y G2. Como se mencionó arriba, G3 favoreció el uso de vocabulario técnico, tal vez debido al tipo de material que presentaron los estudiantes. Tal vez por esta razón el porcentaje de G3 es mucho mayor al de los demás grupos. Ejemplos de vocabulario técnico incluyen:

(414) *Ah*, **Hernán Cortés** fue el que trajo el **catolicismo** a México. *Ah...* en el mil cuatrocientos noventa y dos, *ah...* el **papa Alejandro seis** fue el que lo ordenó que unieran a los **nativos** para **convertirlos** en, *ah...* en **católicos**. *Ah...* **Hernán Cortés** les pidió que rompieran sus **ídolos** hace tiempo, sus **creencias** y que cargaran con ellos una **cruz** y que le pusieran un **altar** a la **virgen** en su casa. (BL/G1/O)

(415) La **lluvia** es algo importante y... *eh*, es parte del **ciclo hidrológico**. *Eh*, se divide en tres partes: la **evaporación**, la **condensación** y la **precipitación**. *Ah*, primero empezamos con la **evaporación**. Y esto ocurre cuando el **sol** calienta el **agua** de los mares y lo calienta a una **temperatura** tan caliente que se forma en un **vapor**. (SR/G2/O)

(416) Y, *ahm*, por ejemplo aquí se ve que, *ahm*, eran uno punto ocho

millones de **estudiantes latinos** y luego de esos, ocho...cientos veintiocho mil treinta y seis fueron categorizados como de **competencia limitada en inglés**, *ahm*, **LEP** es 'Limited English Proficiency', y *ahm*... aunque... muchos **distritos** habían implementado **programas de educación bilingüe**, más de la mitad de esos estudiantes solo fueron, *ahm*, educados **en inglés** solamente... (EA/G3/O)

(417) Él en este estudio, Anthony Naro, *eh*... tomó en cuenta dos tipos de **variables**, *eh*, tanto **estructurales** o digamos **lingüísticas y variables sociales**, y el objetivo de este estudio era fundamentalmente *este*... ver hasta qué punto este tipo de **variables, estructurales y sociales**, afectan o inciden en la **pérdida** de, en el uso de la **regla de concordancia** entre los **sujetos plurales** y sus **verbos** correspondientes ¿sí? (CR/G4/O)

6.5.2.3 Vocabulario coloquial

El uso de vocabulario coloquial disminuye de 8.67% en G1, a 5.56% en G2, a 1.16% G3, y en G4 no hay ningún caso (0%). Ejemplos a continuación:

(418) Muchas veces *ah*... **nos ocupamos** y dijemos, “no, no voy a ir a votar; **si al cabo** lo que yo digo no, no cuenta; mi voto no se cuenta”. (EA/G1/O)

(419) Es un, un niño que es nacido en los Estados Unidos pero sus **papás no son legales, no están aquí legales**. (AM/G1/O)

(420) ... y entonces muchos residentes de Houston decidieron que necesitábamos un zoológico porque estaba un animal muy grande que le dieron a esa colección y **no se valía** que estuviera así, enclaustrado en un espacio chico. (YG/G2/O)

(421) *Este*, dos, dos personas, *este*, las cuales son muy influyentes **ahorita** en la

radio, *eh*, hispana, se podría decir que es Raúl Brindis y Edy ‘Piolín’

Sotelo. (ED/G2/O)

(422) Debo mencionar que ellos no **nomás** están en contra del español sino en contra de todos los lenguajes que no sean inglés. (MC/G3/O)

6.5.2.4 Transferencias léxicas

El porcentaje de uso de transferencias disminuye de 15.82% en G1, a 7.84% en G2, 3.47% en G3 y 0.59% en G4. A continuación se presentan algunos ejemplos:

(423) *Ah...* y como todo, todo grupo que ha llegado aquí a los Estados Unidos de una forma o otra ha sido *ah...* culpado, un **scapegoat**, de una forma o otra: los **Irish**, *ah...* judíos, católicos, **gays**, *ah*, más reciente los musulmanes, *ah...* entonces nada es nuevo. Como dice Carlos Mencía: “**America is a game of tag and somebody is always it**”, and... es cierto. (AM/G1/O)

(424) *Ah... oh*, el área primar-, primario-, pri-... **the primary area**... el área primaria en donde vivieron y... era al suroeste y el oeste... después... especialmente después del **Mexican-American**, el guerra del mexicano, los mexicanos-americanos. (DR/G1/O)

(425) Corky González en mil novecientos sesenta y dos, hizo el poema “**I am Joaquín**” y eso habló de todas las experiencias y las def-, difícil-, **dificultades** que pasaron los mexicanos... (SS/G1/O)

(426) Sus padres, *ah*, son, *ah*, **se movieron** a Piersol, Texas de México y cada verano se iban a Minnesota a trabajar en la, en los campos... (MG/G1/O)

(427) *Este...* **so**, si todos estamos **registrados a votar**, *este...* el voto de nosotros sí contaría bastante. (EA/G1/O)

- (428) Y, *eh*, también después, y en ese entonces eran cuarenta animales que él **estaba en cargo de**. (YG/G2/O)
- (429) **So**, uno de cada veterano se hace un desamparado y también representan veintiocho por ciento de las personas sin hogar en la ciudad, en nuestra ciudad. (SC/G2/O)
- (430) De allí, el agua se sube hacia el, *ah*... atmósfera y se convierte en millones de gotas pequeñas y se forman en una, como una, en... como una **blanket**, se me olvidó. (SR/G2/O)
- (431) Algunos resultados **preliminarios** dicen que la obesidad viene cuarenta; cuarenta a sesenta por ciento de la obesidad viene de genética y la otra por ciento viene de sociales. (MJ/G2/O)
- (432) Entonces esta es una de su ideología, “**This is America; speak English.**” (MC/G3/O)
- (433) ... y también porque están viniendo los estudiantes con... información **or**, con... **knowledge**... (PAC/G3/O)
- (434) ... incluye grabaciones de audio y video de una comunidad, *eh*, de puertorriqueños que vive en Nueva York en el barrio de **East Harlem**. (VS/G4/O)

6.5.2.5 Formas agramaticales y/o estigmatizadas

Los porcentajes de uso de formas agramaticales y/o estigmatizadas también disminuyen. En G1 el porcentaje es de 3.57% y baja a 1.31% en G2, a 0.39% en G3 y en G4 no se da ningún caso. Los ejemplos incluyen:

- (435) *Ahm*... y como también estamos creciendo, **hamos**, *ah*, **hamos**... bueno, yo pensaba que como aquí en la universidad es muy diversa, los hispanos se están incrementando en las universidades, se están graduando más

pero la realidad es otra: estamos mucho más bajos que otras, que otras razas, pero a pesar de todo eso pues **hemos** progresado durante los últimos veinte años. (DC/G1/O)

(436) El..., Elva Treviño Hart, *eh*, el libro, he **descubrido** que se llama *Barefoot Heart*, Corazón descalzo. (MG/G1/O)

(437) *Este*..., la educación nos va a ayudar para que **puédamos** lograr todas nuestras metas y para que **puédamos** realizar a nuestros sueños... (CL/G2/O)

(438) *Este*..., **semos** total, quince por ciento de la población total en los Estados Unidos, que... *este*, en este momento son como trescientos millones de personas; somos quince por ciento de esos trescientos millones. (CL/G2/O)

(439) ... la enseñanza tuvo problemas y **esas** problemas causa-, causó inseguridades lingüísticas en los estudiantes de herencia y, *ah*, en la lengua de ellos en gene-, en general. (PC/G3/O)

En las presentaciones orales se concluye que sí se evidencia un mayor uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas a medida que sube el nivel de los estudiantes. La excepción en términos de porcentaje es el vocabulario formal en G3, donde el porcentaje de uso baja de 17.32% en G2 a 14.29% en G3. En vocabulario técnico el porcentaje de G4 también disminuye en relación con G3 (80.69% en G3 vs 70% en G4). Se mencionó que estas desviaciones de lo que se esperaría posiblemente se deban al hecho que en G3 la mayoría de los estudiantes presentaron artículos de lingüística, los cuales contienen mayores proporciones de lo que se denominaría lenguaje 'técnico' en comparación a las presentaciones de G4, en las cuales predominó

el lenguaje formal. A continuación se presentan los resultados de vocabulario en términos de frecuencia de palabras.

6.6 Frecuencia de palabras

El propósito de la segunda pregunta sobre léxico en los textos escritos y orales es determinar

Si hay un descenso en la proporción de vocabulario de mayor frecuencia y un incremento en la proporción de vocabulario de menor frecuencia a medida que sube el nivel de los estudiantes.

6.6.1 Datos escritos

Los porcentajes de uso de palabras por grupo según la banda de frecuencia se resumen en la Tabla 79. Las Tablas 80 - 83 contienen media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

Tabla 79. Uso de palabras en cada grupo según el nivel de frecuencia: Cantidad y porcentaje en la escritura

Grupo	1-1000		1001-2000		2001-3000		3001-4000		4001-5000		5000+		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	912	(71.14)	148	(11.54)	42	(3.28)	32	(2.50)	111	(8.66)	37	(2.89)	1282	(100)
G2	772	(68.74)	107	(9.53)	33	(2.94)	46	(4.10)	99	(8.82)	66	(5.88)	1123	(100)
G3	503	(66.45)	102	(13.47)	52	(6.87)	22	(2.91)	23	(3.04)	55	(7.27)	757	(100)
G4	298	(55.39)	68	(12.64)	34	(6.32)	29	(5.39)	48	(8.92)	61	(11.34)	538	(100)

Tabla 80. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 1: Datos escritos

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	57	9.25	2.63	2	6.94	2.31	80.13
DE	8.69	5.09	2.80	1.59	4.31	1.82	5.86
Mínimo	36	2	0	0	1	0	70
Máximo	69	21	10	5	17	5	91

Tabla 81. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 2: Datos escritos

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	55.14	7.64	2.36	3.29	7.07	4.71	80.21
DE	10.87	2.50	1.82	2.05	3.20	2.02	10.73
Mínimo	35	3	0	0	3	1	64
Máximo	76	12	6	8	14	7	102

Tabla 82. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 3: Datos escritos

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	55.89	11.33	5.78	2.44	2.56	6.11	84.11
DE	9.10	3.97	3.77	2.13	2.55	4.65	4.14
Mínimo	37	8	0	0	0	1	77
Máximo	66	19	11	6	7	16	90

Tabla 83. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 4: Datos escritos

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	49.67	11.33	5.67	4.83	8	10.17	89.67
DE	9.18	1.86	1.97	2.79	3.16	4.71	6.50
Mínimo	37	9	3	2	4	4	80
Máximo	60	13	8	9	12	16	97

En la Tabla 79 se puede ver que, como se esperaba, el uso de las palabras en la banda de frecuencia **1-1000** disminuye a medida que sube el nivel de los estudiantes. En G1 el 71.14% de las palabras utilizadas se encuentran entre las mil más comunes. En G2 el porcentaje disminuye a 68.74% de las palabras utilizadas. En G3 baja a 66.45% y en G4 solamente el 55.39% de las palabras empleadas se encuentran entre las primeras mil. En la categoría de frecuencia **5000+** los porcentajes de uso son según lo esperado; es decir, se da un aumento en el porcentaje de uso de estas palabras de menor frecuencia a medida que sube el nivel de los estudiantes. En G1 solo el 2.89% de las palabras empleadas pertenece a la banda de 5000+. En G2 el porcentaje aumenta a 5.88%, en G3 sube a 7.27% y en G4 el 11.34% de las palabras empleadas son de la categoría 5000+. En la banda **4001-5000** la palabra que se utilizó mayormente fue 'hispano' (frecuencia 4,983). Esto también es de esperarse, pues el tema pedía que los participantes escribieran sobre los hispanos en los Estados Unidos. Sin embargo, G1 y G2 emplearon esta palabra más que los otros dos grupos. G4 incluyó un poco más de variedad además de la palabra 'hispano', con 'inmigrante', 'ilegal', 'fortalecer', 'predominar'. G3 se enfocó en temas lingüísticos mayormente, lo cual explica el menor empleo de la palabra 'hispano' en relación a los otros 3 grupos. En las otras bandas de frecuencia (1001-2000, 2001-3000 y 3001-4000) G4 tiende a tener el mayor o el segundo mayor porcentaje de uso de esas palabras. En la banda **1001-2000** G3 tiene el mayor porcentaje de uso, con 13.47%, seguido por el 12.64% de G4, 11.54% de G1 y 9.53% de G2. Sin embargo, dentro de esta categoría, G1 utilizó mayormente las palabras 'universidad', 'estudiante', 'latino', 'idioma', 'economía', 'americano', 'comunidad' y varios casos de 'político'. G2 mostró mayor variedad. En G2 la palabra de mayor empleo fue 'área'; también se dieron algunos casos de 'universidad', 'americano' y 'comunidad'. En G3 también hubo más variedad de palabras en relación a G1, pero las que predominaron fueron 'idioma', 'estudiante'. También se utilizaron

algunos casos de 'universidad', 'instituciones', e 'influencia'. G4 utilizó muchas palabras variadas; no se notó ningún patrón de palabras que predominaran en esta categoría. En la banda **2001-3000** los porcentajes de uso de estas palabras en G1 y G2 son bajos (3.28% y 2.94%, respectivamente) y no predominó ninguna palabra, aunque en G1 se dieron 2 ó 3 casos de las palabras 'voto' y 'candidato'. En G3 el 6.87% de las palabras utilizadas pertenecen a esta banda de frecuencia. Aunque hubo algo de variedad, las palabras que predominaron fueron 'herencia', 'variedad', 'variación' y 'académico', las cuales se relacionan con los temas lingüísticos sobre los cuales la mayor parte de este grupo aprendió en clase. En G4 el 6.32% de las palabras usadas pertenecían a esta banda de frecuencia y fueron muy variadas. En la banda de frecuencia **3001-4000** los porcentajes de uso también son relativamente bajos. En G1 el porcentaje fue 2.50%. Éste sube a 4.10% en G2, baja a 2.91% en G3 y vuelve a subir a 5.39% en G4. En G1 predominaron las palabras 'mexicano', 'latinoamericano' y 'porcentaje'. En G2 hubo más variedad que en G1 y predominó la palabra 'mexicano'. G3 mostró mayor variedad que G1 y G2. Algunas palabras que se repitieron por lo menos 3 veces fueron 'mexicano', 'cubano' y 'lingüística'. G4 tuvo más variedad que los otros 3 grupos. La palabra que se repitió más fue 'mexicano'.

En general podemos concluir que en relación a las mil palabras más frecuentes hay un descenso en su uso según sube el nivel de los estudiantes. En cuanto a las palabras con frecuencia mayor a 5000 hay un aumento en su uso según se sube de nivel. En los niveles intermedios a 1000 y 5000 los porcentajes no siguen un patrón específico. Lo que sí es evidente es que G1 generalmente usa menor variedad de palabras dentro de cada banda de frecuencia. También parece que la variedad de vocabulario aumenta a medida que sube el nivel y G4 muestra mayor variedad que los demás grupos.

6.6.2 Datos orales

En la Tabla 84 se muestran los porcentajes de uso de palabras por grupo en las presentaciones orales según su banda de frecuencia. Las Tablas 85 - 88 contienen media, desviación estándar, mínimo y máximo en cada grupo.

Tabla 84. Uso de palabras en cada grupo según el nivel de frecuencia: Cantidad y porcentaje en las presentaciones

Grupo	1-1000		1001-2000		2001-3000		3001-4000		4001-5000		5000+		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
G1	719	(66.08)	111	(10.20)	61	(5.61)	49	(4.50)	59	(5.42)	89	(8.18)	1088	(100)
G2	684	(65.45)	132	(12.63)	59	(5.65)	26	(2.49)	29	(2.78)	115	(11)	1045	(100)
G3	411	(63.43)	88	(13.58)	41	(6.33)	28	(4.32)	13	(2.01)	67	(10.34)	648	(100)
G4	304	(65.52)	53	(11.42)	19	(4.09)	10	(2.16)	27	(5.82)	51	(10.99)	464	(100)

Tabla 85. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 1: Datos orales

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	44.94	6.94	3.81	3.06	3.69	5.56	68
DE	9.56	3.55	2.56	2.24	2.89	3.88	9.13
Mínimo	30	1	1	0	1	1	54
Máximo	58	13	9	7	10	18	89

Tabla 86. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 2: Datos orales

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	48.86	9.43	4.21	1.86	2.07	8.21	74.64
DE	9.59	4.78	4.12	1.66	1.94	4.61	11.74
Mínimo	32	3	0	0	0	2	48
Máximo	69	23	13	5	6	17	88

Tabla 87. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 3: Datos orales

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	45.67	9.78	4.56	3.11	1.44	7.44	72
DE	5.22	2.91	2.55	2.20	2.01	4.28	9.96
Mínimo	41	5	2	1	0	3	61
Máximo	57	14	9	8	5	18	86

Tabla 88. Media, desviación estándar, mínimo y máximo para cada banda de frecuencia – Grupo 4: Datos orales

Grupo	1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5000+	Total
Media	50.67	8.83	3.17	1.67	4.50	8.50	77.33
DE	8.14	3.31	1.17	0.52	2.88	4.18	10.78
Mínimo	41	4	2	1	1	4	57
Máximo	61	12	5	2	8	15	85

En la banda de frecuencia **1-1000** los porcentajes de uso son similares en los grupos, excepto por G3. El 66.08% de las palabras utilizadas por G1 son de las mil más comunes. Este grupo es seguido por G4 y G2, con 65.52% y 65.45%, respectivamente. G3 mostró un porcentaje un poco menor, con 63.43%. En la categoría **5000+** G1 tiene el menor porcentaje, con 8.18%. Los grupos 2, 3 y 4 tienen porcentajes similares: 11% en G2, 10.34% en G3 y 10.99% en G4. En las demás bandas de frecuencia tampoco se ve ningún patrón específico de uso. Por ejemplo, en la banda **1001-2000** G1 tiene el menor porcentaje (10.20%) y es seguido por G4 (11.42%), G2 (12.63%) y G3 (13.58%). En la banda de frecuencia **2001-3000** G4 muestra el menor porcentaje (4.09%), el cual aumenta en G1 (5.61%), G2 (5.65%) y G3 (6.33%). En las palabras con frecuencia **3001-4000** G4 tiene el menor porcentaje, con 2.16%. En G2 es bastante similar, con 2.49%. El porcentaje sube en G3 y G1 a 4.32% y 4.50%, respectivamente. Finalmente, en la banda **4001-5000** G3 y G2 tienen los menores porcentajes (2.01% y 2.78%, respectivamente). En G1 y G4 los porcentajes suben (5.42% y 5.82%, respectivamente).

La falta de diferencias marcadas en términos de porcentajes, por lo menos dentro de las primeras mil palabras y las palabras mayores a 5000, como se vio en la escritura, probablemente se deba al hecho de que los estudiantes investigaron y prepararon de antemano los temas que presentarían, incluyendo vocabulario. Como los temas variaban según el estudiante, hubo mayor variedad de palabras utilizadas. Por ejemplo, dentro de la categoría **1000-2000** G1 y G2 ya no se limitaron a las palabras mencionadas anteriormente en la parte escrita. Por el contrario, en las presentaciones no dominó ninguna palabra. En el caso de G3, las presentaciones fueron en su mayoría sobre el español de herencia. Aunque también hubo variedad, se vio que la palabra 'estudiante' se utilizó frecuentemente. Los temas de G4 fueron variados, así que se utilizó un léxico variado también. Cuando se repetía alguna palabra, como en el caso

de 'universidad' o 'comunidad', por lo general ocurría dentro de una misma presentación; raramente en más de dos presentaciones, pues los temas eran diferentes. En la banda **2001-3000** se ve lo mismo; es decir, puesto que cada presentación es sobre un tema en particular, generalmente algunas palabras se repiten dentro de una misma presentación y como los temas varían el léxico varía de un presentador al otro. La excepción en esta categoría es G3. Puesto que algunos de sus temas son similares, una palabra que se utilizó con frecuencia fue 'herencia' (en relación con el español o los estudiantes 'de herencia'). En el grupo de palabras **3001-4000**, el vocabulario en general varió de un presentador al siguiente. En G1 una palabra que emplearon varios estudiantes fue 'mexicano', debido a los temas que habían escogido. En G2 el vocabulario fue variado. En G3 hubo variedad también pero debido al parecido en algunos de los temas, 2 palabras que se utilizaron varias veces fueron 'enfoque' y 'lingüístico'. G4 también utilizó léxico variado debido a los temas distintos. En la banda **4001-5000**, aunque se dio variedad de léxico en G1, la palabra 'hispano' apareció en la mayoría las presentaciones debido a la naturaleza de la tarea que debían completar (presentaciones sobre los hispanos en los Estados Unidos). En G2 los temas eran variados, por lo tanto hubo mayor variedad que en G1, aunque en algunos estudiantes también se dio la palabra 'hispano' a causa del tema escogido. En G3 el léxico generalmente varió y en G4 también, aunque un par de estudiantes en G4 emplearon la palabra 'hispano' un par de veces por el tema escogido. En la categoría de **5000+** el vocabulario fue variado en todos los grupos; si se repitió por lo general ocurrió dentro de una misma presentación.

Podemos concluir que en cuanto al léxico más frecuente (**1-1000**), G1, G2 y G3 muestran un pequeño descenso (66.08%, 65.45% y 63.43%, respectivamente). Si se comparan los porcentajes de la escritura con los de las presentaciones en esta banda de frecuencia se puede ver que en G1, G2 y G3 hay un descenso de este léxico común

en las presentaciones y que los porcentajes de este léxico frecuente son mayores en la escritura. Esto probablemente se deba a que, como ya se mencionó, los participantes tuvieron tiempo de investigar y preparar su presentación. En G4 el porcentaje en las presentaciones (65.52%) es similar a los obtenidos en G2 y G1. Tal vez no fue menor al nivel de G3 debido a que las presentaciones de estos estudiantes no se realizaron dentro del contexto de la clase real como en los otros casos. Es posible que el hecho de que estos participantes se reunieran en pequeños grupos o individualmente conmigo y que no todos hayan preparado un artículo académico para presentar haya afectado de alguna manera lo que se presentó. Por otra parte al comparar los porcentajes entre escritura y oralidad en G4 (55.39% y 65.52%), el porcentaje es mayor en la muestra oral que en la escrita. Esto también puede deberse a alguna diferencia fundamental entre la muestra escrita y la presentación oral, en la cual en la presentación, simplemente por ser presentación 'oral', se da un mayor porcentaje de léxico común que en una muestra escrita. En cuanto al vocabulario con frecuencia de **5000+** sí se da un aumento de G1 (8.18%) a G2 (11%), luego hay un ligero descenso en G3 (10.34%) y un ligero ascenso en G4 (10.99%). En G4 el porcentaje posiblemente habría sido mayor si la presentación hubiera ocurrido en el contexto real de clase. Si se comparan los porcentajes escritos con los orales en esta banda de frecuencia, se puede ver que éstos fueron más altos en las presentaciones de G1, G2 y G3 (2.89% vs 8.18% en G1, 5.88% vs 11% en G2, 7.27% vs 10.34% en G3). En G4 el porcentaje fue ligeramente menor en las presentaciones que en la escritura (11.34% vs 10.99%). Los porcentajes en las demás bandas de frecuencia no siguieron ningún patrón en particular. Lo que sí se puede afirmar es que en general se dio mayor variación de vocabulario en los grupos en las presentaciones orales que en las muestras escritas.

En conclusión, la mayoría de las hipótesis se cumplieron, aunque no todas y en algunos casos solo parcialmente. En el siguiente capítulo se presentará el resumen de los datos, seguido de algunas implicaciones pedagógicas.

Capítulo 7

Conclusiones

7.1 Introducción

El propósito de esta investigación fue estudiar el registro académico escrito y oral de estudiantes hispanohablantes de herencia de varios niveles y compararlo con el de estudiantes graduados cuya lengua dominante es el español. Teniendo como marco teórico la gramática sistémica funcional, se estudiaron las estrategias de combinación de cláusulas, la densidad léxica y complejidad gramatical, las metáforas gramaticales ideacionales y lógicas, y el léxico utilizado. En la sección 7.2 de este capítulo se resumen los resultados en base a las preguntas e hipótesis planteadas previamente. En la siguiente sección (7.3) se discuten algunas implicaciones pedagógicas de los resultados. Posteriormente se señalan las limitaciones del estudio y se hacen algunas recomendaciones para posibles estudios futuros (7.4) y por último se presentan comentarios finales en la sección 7.5.

7.2 Resumen de los resultados

7.2.1 Tipos de cláusulas

A continuación se resumen los resultados del estudio en base a las preguntas e hipótesis formuladas anteriormente. En primer lugar se estudiaron los tipos de cláusulas utilizados y sus porcentajes en los grupos participantes. En cuanto al tipo de cláusulas nos preguntamos,

- 1. Si en la escritura se verá un mayor porcentaje de cláusulas principales a medida que suba el nivel de los participantes**
- 2. Si en la escritura habrá un descenso en el porcentaje de cláusulas**

hipotácticas y paratácticas según se suba de nivel

- 3. Si en las muestras escritas se verá un incremento en el porcentaje de cláusulas incrustadas según suba el nivel de los estudiantes**
- 4. Qué sucede en las presentaciones orales con los mismos porcentajes mencionados en las muestras escritas**
- 5. Cómo se comparan los porcentajes totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas en las presentaciones con los de la parte escrita dentro de cada grupo**

La respuesta a la primera interrogante fue parcialmente afirmativa, pues el porcentaje total de cláusulas principales en las muestras escritas subió de G1 (41.01%) a G2 (42.79%), posteriormente bajó en G3 (34.75%) y volvió a subir en G4 (45%). El Grupo 3 mostró el menor porcentaje total de oraciones principales.

Si se examinan los porcentajes parciales (i. e. principales en simples y principales en complejas) puede verse que en términos de cláusulas principales en oraciones simples, G3 también es la excepción ya que presenta el porcentaje más bajo (14.75%) mientras en los otros 3 grupos parece haber un patrón de aumento de G1 a G2 a G4 (18.82%, 20.05%, 28.57%).

En términos de cláusulas principales en oraciones complejas parece haber un descenso de G1 a G4 (22.18%, 22.75%, 20% y 16.43%), aunque en G2 el porcentaje es ligeramente mayor al de G1. La diferencia entre los porcentajes de principales en simples y principales en complejas muestra que G1 a G3 tienden a usar un mayor porcentaje de oraciones complejas que de simples, y esta diferencia es aun mayor en G3 (5.25%) que en G2 (2.7%) y G1 (3.36%). G4 se comporta de acuerdo a lo esperado, con el mayor porcentaje total de oraciones simples y con un porcentaje mucho mayor de cláusulas principales en oraciones simples (28.57%) que en oraciones

complejas (16.43%). En resumen, G3 favoreció las oraciones complejas en las cuales predominan las cláusulas hipotácticas e incrustadas, como se verá más adelante. Parece ser que esto se debió en parte al hecho de que este grupo lo conformaban en su mayoría estudiantes en el curso de enseñanza de español para hispanohablantes y en sus composiciones se enfocaron en la materia que estaban aprendiendo (i. e. cuestiones lingüísticas discutidas en los artículos presentados en clase). Es evidente que estos estudiantes querían demostrar su conocimiento del tema en las composiciones y que estaban bastante entusiasmados por el mismo. Esto los llevó a elaborar más en sus respuestas, añadiendo un mayor número de cláusulas por oración, lo cual resulta en un mayor porcentaje de cláusulas principales en oraciones complejas y otros tipos de cláusulas, como las hipotácticas, que se presentarán más adelante. G1 y G2 produjeron composiciones que contenían una variedad de temas cortos, incluyendo varios de los temas sugeridos en la pregunta dada (i.e. diversidad hispana, distribución geográfica, cuestiones políticas, educativas, económicas, comentarios sobre el idioma), razón por la cual tendieron a utilizar porcentajes mayores de cláusulas principales en oraciones simples y no hubo mucha elaboración, énfasis, repetición de ideas, etc., como la hubo en G3. G4 también se enfocó generalmente en un solo tema en la composición pero a diferencia de G3 este grupo puede sintetizar la información valiéndose de todos los elementos del registro académico escrito mencionados en otro capítulo 4, incluyendo nominalizaciones y el uso de un mayor porcentaje de cláusulas simples con incrustación.

En general, el patrón de aumento en los porcentajes totales de cláusulas principales en los ensayos demuestra una de las características de la escritura (Halliday, 1989, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Colombi, 2000, 2002), y es uno de los indicadores del desarrollo hacia el registro académico.

La respuesta a la segunda interrogante en relación al descenso en los porcentajes de cláusulas paratáticas e hipotáticas en los ensayos también fue parcialmente afirmativa. En las cláusulas paratáticas sí se vio un descenso paulatino en los porcentajes de uso en los cuatro grupos (12.61% en G1, 9.91% en G2, 8.85% en G3 y 5% en G4). El uso de parataxis mostró los menores porcentajes de todos los tipos de cláusulas en los cuatro grupos, lo cual parece indicar que es el tipo de cláusula más fácil de suprimir en la escritura académica y que los participantes parecerían estar conscientes de la diferencia en ese aspecto entre la escritura y la oralidad.

En las cláusulas hipotáticas se dio un aumento progresivo de G1 a G3 (20%, 23.30% y 26.23%) y posteriormente un descenso en G4 (17.14%). Sin embargo, se señaló que el mayor porcentaje de hipotáticas en G1 a G3 no necesariamente implicaba un estilo oral, pues en muchos de los casos, los participantes optaron por cláusulas hipotáticas de elaboración o realce con formas no finitas y otros elementos no típicos del registro informal oral con formas finitas también. En su estudio de 2002, Colombi se centraba en las cláusulas con verbos finitos por ser éstos los que contribuyen a un estilo oral, mas en Achugar y Colombi (2008), se incluyen ejemplos con formas no finitas también; específicamente con '*para*' (i. e. *para* pensar). No obstante, no se menciona nada más sobre la inclusión de otras formas. En la presente investigación se incluyeron en la cuantificación más tipos de cláusulas no finitas, lo cual pudo haber influido en los porcentajes. Sin embargo, también es importante ver el uso de cláusulas hipotáticas que contribuyen al registro académico y ver que los participantes también las emplean y que parecen estar conscientes de la diferencia entre registros en ese sentido. Por otra parte, en su análisis de textos de ciencias sociales de niveles primario y secundario, Gibbons (1999) y Gibbons & Ramírez (2004) encuentran que en los libros de nivel secundario hay un aumento y no un descenso en la complejidad sintáctica (i.e. cláusulas hipotáticas) en relación a los de nivel primario.

Entonces, existe la posibilidad de que el ensayo escrito, siendo un ejemplo de texto de ciencias sociales, implique mayor complejidad sintáctica en términos de un aumento en el porcentaje de cláusulas hipotéticas. Desafortunadamente, el descenso en el porcentaje de G4 no nos permite confirmarlo con certeza, y al mismo tiempo están presentes otros factores tales como la diferencia en el contexto en el cual los grupos completaron la parte escrita y el esfuerzo por parte del alumno que ésta implicara.

Los porcentajes totales de cláusulas paratéticas e hipotéticas siguieron el mismo patrón que los porcentajes de cláusulas hipotéticas: un aumento de G1 a G3 (32.61%, 33.11% y 35.08%, respectivamente) y posteriormente un descenso en G4 (22.14%). Añadiendo a lo que se dijo en párrafo anterior, cabe notar que Colombi (2000) también encontró un aumento en el porcentaje total de cláusulas paratéticas e hipotéticas en la etapa intermedia de desarrollo del ensayo escrito en su estudio. Colombi señala que a pesar de esto, hay otros elementos como el aumento en la densidad léxica y las nominalizaciones, las cuales indican una progresión en el continuo oralidad-escritura hacia un registro académico. En este respecto, los resultados del presente estudio parecen seguir un patrón similar de desarrollo.

La respuesta a la tercera pregunta sobre el incremento en el porcentaje de cláusulas incrustadas igualmente fue parcialmente afirmativa. El porcentaje de uso de cláusulas incrustadas disminuyó de G1 (26.39%) a G2 (24.10%) pero posteriormente aumentó en G3 (30.16%) y en G4 (32.86%). En las cláusulas principales en oraciones simples también se vio un aumento en la incrustación y una progresión hacia el lenguaje académico. En G1 y G2 los porcentajes de cláusulas simples con incrustación fueron menores a los porcentajes de simples sin incrustación (8.07% vs 10.76% en G1; 6.76% vs 13.29% en G2), si bien la proporción de incrustación en G2 fue menor a la de G1. En G3 el porcentaje de cláusulas simples con incrustación es casi igual al de simples sin

incrustación (6.89% vs 7.86%) y en G4 el porcentaje de cláusulas simples con incrustación es mayor al de cláusulas simples sin incrustación (16.43% vs 12.14%). La disminución del porcentaje en G2 puede deberse a la muestra; es decir, a dónde se encuentran como grupo en el continuo bilingüe en cuanto al fenómeno de la incrustación o al esfuerzo que como grupo hayan hecho al completar la parte escrita. Cabe mencionar que a diferencia de G1, las muestras escritas de G2 no eran parte de la nota de clase, lo cual pudo haber influido en el esfuerzo que estos estudiantes hayan hecho al completar esta sección. No obstante, en términos generales, el aumento en los porcentajes de cláusulas principales aunado al aumento en el porcentaje de cláusulas incrustadas y al descenso en la proporción de cláusulas paratácticas, dan cuenta de un desarrollo paulatino del registro académico escrito. Asimismo se debe tener en cuenta que existen otros elementos que contribuyen a la progresión hacia un registro académico además del uso de un tipo determinado de cláusulas.

La cuarta pregunta pretendía indagar qué sucedía en las presentaciones orales con los mismos porcentajes mencionados en las muestras escritas. En cuanto a cláusulas principales en oraciones simples los porcentajes disminuyeron de manera progresiva (15.22%, 6.38%, 5.12%), con la excepción de G4 (8.84%), que mostró un aumento en relación con G2 y G3. Se señaló que G1 mostró las mayores frecuencias de cláusulas principales simples en las presentaciones en relación a los demás grupos, lo cual contribuyó a los altos porcentajes de este tipo cláusula en este grupo. Esto se debió en parte a que algunos de los estudiantes en G1 simplemente presentaron una serie de datos en oraciones principales simples. Los porcentajes de estas cláusulas también fueron bastante más bajos (aunque no tanto para G1) en comparación con las muestras escritas, lo cual es de esperarse en la oralidad.

Los porcentajes de cláusulas principales en oraciones complejas fueron bastante similares: 19.97% en G1, 21.01% en G2, 18.37% en G3 y 20.99%, aunque G3 utilizó el menor porcentaje de estas cláusulas. También se señaló que los complejos de cláusulas en las presentaciones fueron más largos que en la escritura, lo cual concuerda con lo mencionado por Halliday (1989) en relación a las diferencias entre escritura y oralidad.

En términos totales de cláusulas principales G1 obtuvo los porcentajes más altos (35.19%) y se vio un descenso progresivo en los porcentajes de G2 (27.39%) y G3 (23.49%), pero el porcentaje subió en G4 (29.83%) a un nivel mayor al de G2 y G3. Se concluyó que los participantes mostraron diferentes patrones de uso o tendencias en sus presentaciones; por ejemplo, el uso casi exclusivo de cláusulas principales en oraciones simples en un extremo versus el uso de complejos largos de cláusulas en el otro extremo versus casos intermedios entre estos dos extremos. Estas tendencias a su vez son el resultado de la influencia de diversos factores tales como el grado de preparación del estudiante, su confianza en cuanto al uso del español para realizar la presentación, el uso espontáneo de la lengua al presentar versus la tendencia a seguir el 'libreto' o las notas preparadas. Todas estas posibilidades repercutieron en los resultados.

El porcentaje de cláusulas hipotéticas aumentó de manera progresiva en los cuatro grupos. Los porcentajes fueron: 18.33%, 24.02%, 25% y 31.49% en G1 a G4, respectivamente. En otras palabras, a medida que subió el nivel de los estudiantes mayor fue el uso de este tipo de cláusulas. Los participantes emplearon estas cláusulas para desarrollar sus argumentos o razonamientos, para introducir información de fondo, para proveer datos/comentarios explicativos o para interpretar o evaluar información presentada en otras cláusulas. Parece ser que en el nivel más bajo hubo mayor tendencia a simplemente presentar la información, mientras que a medida que se subió

de nivel hubo mayor propensión a evaluar, a formular comentarios explicativos, a presentar información de fondo, etc. Sin embargo, al igual que en los otros tipos de cláusulas, hubo variación dentro de cada nivel y algunos participantes utilizaron más cláusulas hipotácticas que otros.

En relación a las cláusulas paratácticas, G1 y G2 mostraron porcentajes similares de uso (29.13% y 29.46%, respectivamente). Posteriormente hubo un pequeño descenso en G3 (a 28.31%) y un descenso mucho mayor en G4 (a 19.89%). Se notó que en G1 especialmente, hubo mayor tendencia al uso de secuencias paratácticas largas, las cuales algunos participantes emplearon al narrar eventos. Cabe mencionar que en los niveles más bajos se tendió a adjuntar las cláusulas con 'y' (aditivas), mientras que en G3 y G4 se utilizaron más la aposición, la ejemplificación y la clarificación (i.e. *es decir, por ejemplo*). En Halliday y Matthiessen (2004) se menciona que los complejos paratácticos largos, con uso de citas y secuencias de tiempo, son comunes en las narrativas y son característicos de conversaciones casuales. De aquí que este tipo de secuencia apareciera con mayor frecuencia en el primer grupo. No obstante, dentro de cada nivel hubo variación individual.

Los porcentajes totales de cláusulas paratácticas + hipotácticas no siguieron un patrón específico. En G1 el total fue de 47.46%, en G2 y G3 los porcentajes subieron a 53.47% y 53.31%, respectivamente y en G4 el porcentaje bajó a 51.38%. La disparidad entre los grupos es el resultado del aumento en el porcentaje de hipotácticas por un lado, en combinación con la disminución en el porcentaje de paratácticas, por otro lado.

En cuanto a cláusulas incrustadas, los resultados mostraron un aumento en los porcentajes de las mismas en los Grupos 1, 2 y 3 (17.35%, 19.14% y 23.19%, respectivamente) pero un descenso en el Grupo 4 (18.78%). Sin embargo, como ya se ha mencionado, la incrustación no es el único fenómeno que contribuye al lenguaje académico. Hay otros elementos que se discutirán más adelante y de los cuales se

valieron los participantes para producir un registro académico tales como la nominalización y la metáfora gramatical.

La última pregunta sobre cláusulas tenía como propósito averiguar cómo se comparaban los porcentajes totales de cláusulas principales, hipotácticas + paratácticas e incrustadas de las presentaciones con los de la parte escrita dentro de cada grupo. Al comparar los porcentajes totales de cláusulas principales dentro de cada grupo, se encontró que éstos fueron mayores en la escritura que en la oralidad; es decir, en cada grupo se utilizó un mayor porcentaje de cláusulas principales en las muestras escritas que en las presentaciones. G1 obtuvo un porcentaje de 41.01% en la escritura y 35.19% en las presentaciones. G2 presentó porcentajes de 42.79% y 27.39% en escritura y oralidad, respectivamente. En G3 las proporciones fueron de 34.75% y 23.49%, respectivamente, y G4 tuvo porcentajes de 45% y 29.83% en escritura y presentaciones. G1 mostró mayor similitud entre la escritura y las presentaciones en términos del porcentaje de estas cláusulas, con una diferencia de menos de 6%, mientras que en el resto de los grupos esta diferencia fue de entre aproximadamente 10% y 15%. La diferencia menor en G1 se debió a que en parte, varios participantes de este grupo utilizaron oraciones simples presentando series de datos informativos en sus presentaciones, sin comentarios evaluativos u otra información adicional, como se mencionó previamente. En términos generales el uso de un mayor porcentaje de cláusulas principales en la escritura es de esperarse, pues los complejos de cláusulas tienden a ser mucho más cortos y se tiende a condensar más la información en comparación con las presentaciones orales, las cuales son más propensas a contener complejos de cláusulas más largos. (Halliday, 1989, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Colombi, 2000, 2002)

Los porcentajes totales de cláusulas hipotéticas + paratéticas fueron mayores en las presentaciones orales que en la escritura. Los resultados por grupo, en orden escritura, oralidad fueron: G1, 32.61% vs 47.46%; G2, 33.11% vs 53.47%; G3, 35.08% vs 53.31%; G4, 22.14% vs 51.38%. La diferencia porcentual entre oralidad y escritura fue mayor en G4, con 29.24% de diferencia. Esto se debió a que en las presentaciones este grupo utilizó porcentajes mucho mayores de cláusulas hipotéticas (31.49%) y paratéticas (19.89%) en relación con la muestra escrita (17.14% y 5%). En G1, G2 y G3 las diferencias entre la presentación y el texto escrito fueron menores: 14.85%, 20.36% y 18.23%, respectivamente. Dentro de cada uno de estos tres grupos, los porcentajes de cláusulas hipotéticas en el texto escrito y en la muestra oral fueron bastante parecidos: 20% vs 18.33% en G1, 23.30% vs 24.02% en G2, 26.23% vs 25% en G3. La diferencia se debió principalmente a un mayor uso de cláusulas paratéticas en las presentaciones orales. Los porcentajes de cláusulas paratéticas en los datos escritos y orales fueron: 12.61% vs 29.13% en G1, 9.91% vs 29.46% en G2, 8.85% vs 28.31% en G3. Pese a estas diferencias, los porcentajes totales de hipotética + paratética en cada grupo siguieron el patrón esperado, con mayor proporción de estos tipos de cláusulas en la oralidad que en la escritura, como se menciona en Halliday (1989, 1994), Halliday & Matthiessen (2004) y Colombi (2000, 2002).

Finalmente, los porcentajes de cláusulas incrustadas en cada grupo fueron mayores en los textos escritos que en las presentaciones orales: 26.39% vs 17.35% en G1, 24.10% vs 19.14% en G2, 30.16% vs 23.19% en G3, 32.86% vs 18.78% en G4. El Grupo 4 mostró la mayor diferencia (14.08%) entre escritura y oralidad, seguido por G1 (9.04%), G3 (6.97%) y G2 (4.96%). A pesar de que las diferencias no siguieron el orden específico de $G4 > G3 > G2 > G1$, los porcentajes totales en cada grupo sí siguieron el patrón esperado: un mayor uso de cláusulas incrustadas en la escritura que en la oralidad. (Halliday, 1989, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Colombi, 2000, 2002)

7.2.2 Densidad léxica y complejidad gramatical

La densidad léxica y la complejidad gramatical también se estudiaron en los diferentes grupos. Las interrogantes específicas pretendían determinar,

- 1. Si hay un aumento de densidad léxica y una disminución en la complejidad gramatical en las muestras escritas a medida que sube el nivel de los estudiantes**
- 2. Qué sucede en las presentaciones orales con estas mismas medidas**
- 3. Cómo se comparan los resultados orales con los escritos**

Respecto a la primera pregunta, sí se dio un aumento progresivo en el promedio de densidad léxica de los textos escritos según se subió de nivel. Los porcentajes, en orden ascendente y de G1 a G4 fueron: 37.79%, 38.74%, 40.73% y 44.40%. Con respecto a la complejidad gramatical, G1 y G2 obtuvieron el mismo promedio (1.81), el cual aumentó en G3 (2.09) y posteriormente bajó en G4 (1.57). El aumento en G3 fue contrario a lo que se esperaba. Este grupo mostró un mayor uso en el total de cláusulas hipotácticas y paratácticas en sus ensayos y la proporción de éstas fue mayor al número de cláusulas principales u oraciones ortográficas en los textos. La mayoría de los participantes en este grupo escribieron sobre temas discutidos en clase y artículos leídos y presentados con anterioridad. Es posible que este hecho haya resultado en mayor elaboración, evaluación y re-expresión o repetición de ideas por parte de los alumnos, ya que querían demostrar su conocimiento del tema y se sentían más involucrados con el mismo.

La segunda pregunta inquiría sobre las mismas medidas en los datos orales. En cuanto a la densidad léxica, se dio un aumento paulatino en los porcentajes a medida que subió el nivel de los estudiantes. Los porcentajes en orden ascendente de G1 a G4 fueron los siguientes: 31.58%, 34.39%, 35.98% y 37.82%. En términos de complejidad gramatical, los resultados revelaron un aumento progresivo de G1 a G3 (2.60, 3.20 y 3.73 para G1, G2 y G3, respectivamente) y un descenso en G4 (2.85). En las presentaciones orales de G1 a G3 se mencionó que hubo altos porcentajes de cláusulas paratácticas en comparación con las muestras escritas. También se señaló que en los grupos más bajos, particularmente en G1, se emplearon complejos de cláusulas más cortos, en muchos casos oraciones principales simples, mientras que en G3 se utilizaron complejos de cláusulas más largos. Parece ser que la presentación y explicación de artículos fue complicada para los participantes de este grupo. Ya no se trataba de presentar una serie de datos como en algunos casos de G1. Los temas eran más complicados y al mismo tiempo los alumnos trataban de explicarlos a la clase en sus propias palabras, tratando de evitar la lectura de notas, PowerPoint o la repetición de lo que habían leído en los artículos. Todo esto resultó en una mayor complejidad gramatical en G3. En G1 se mencionó que muchos de los participantes se apoyaron más en sus notas al presentar. Por otro lado, los participantes en G4, al tener mayor dominio del español y experiencia con la presentación académica fueron capaces de sintetizar la información, lo cual resultó en menor complejidad gramatical en este grupo en comparación con G2 y G3.

La tercera pregunta de este apartado indagaba sobre la comparación de los resultados orales con los escritos. En términos de densidad léxica se vio que en cada grupo ésta fue mayor en la escritura que en las presentaciones orales. Por el contrario, la complejidad gramatical fue mayor en las presentaciones orales que en las muestras

escritas. Es importante agregar que las diferencias porcentuales de densidad léxica entre las muestras orales y escritas no fueron tan grandes. Esto se debe al hecho de que los estudiantes tuvieron tiempo de preparar el texto que iban a presentar, lo cual contribuyó al aumento en la densidad léxica en la muestra oral. En términos generales los resultados todavía muestran la diferencia fundamental entre escritura y oralidad. La escritura es más densa léxicamente y las presentaciones orales muestran mayor complejidad gramatical. (Halliday, 1989, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Colombi, 2000, 2002)

7.2.3 Nominalización y metáfora gramatical

El siguiente elemento estudiado fue la nominalización y el uso de otras metáforas gramaticales. La hipótesis pretendía averiguar,

Si se evidencia un aumento paulatino en el uso de ambas según suba el nivel de los participantes tanto en la escritura como en la oralidad

En la escritura la conclusión a la pregunta fue afirmativa. En cuanto a la nominalización, se dio un aumento especialmente en la nominalización de verbos a sustantivos. La excepción ocurrió en la nominalización de adjetivos, donde bajó el promedio en G3, tal vez debido a la preferencia por la nominalización de verbos y al uso de otros tipos de metáforas gramaticales. La expresión de verbos como adjetivos también mostró un alza progresiva e igualmente se vio un incremento en el uso de la metáfora gramatical lógica a medida que subió el nivel de los participantes. La nominalización de verbos ocupó el primer lugar en cuanto a frecuencias, seguida por el uso de verbos con función de adjetivos. Esto coincide con lo señalado por Colombi (2006).

En las presentaciones orales también fue afirmativa la respuesta. Se vio un incremento en la nominalización de verbos, especialmente. La nominalización de adjetivos también aumentó aunque las frecuencias y el aumento fueron bajos. La expresión de verbos con función de adjetivo también mostró un incremento de G1 a G3, con un pequeño descenso en G4. El uso de la metáfora gramatical lógica también aumentó si bien los promedios y los incrementos fueron bajos. Al igual que en las muestras escritas, la nominalización de verbos y el uso de verbos con función de adjetivos ocuparon primer y segundo lugar en términos de frecuencias de uso.

7.2.4 Vocabulario

En el léxico de las muestras escritas y orales se pretendía determinar,

- 1. Si hay mayor uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas a medida que sube el nivel de los estudiantes.**
- 2. Si se ve un descenso en la proporción de vocabulario de mayor frecuencia y un aumento en la proporción de vocabulario de menor frecuencia a medida que sube el nivel de los estudiantes.**

En relación al tipo de vocabulario en las muestras escritas se concluyó que sí hubo un aumento en el uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas a medida que subió el nivel de los estudiantes. La excepción en términos de porcentaje fue el vocabulario técnico en G4, donde el porcentaje de uso bajó en relación a G3. En

este respecto, G4 favoreció el uso de vocabulario denominado 'formal', que fue mayor que en los otros tres grupos.

En las presentaciones orales también se vio un mayor uso de vocabulario formal y técnico, con una disminución en el uso de léxico coloquial, transferencias y formas agramaticales y/o estigmatizadas a medida que subió el nivel de los estudiantes. Las excepciones en términos de porcentajes ocurrieron en el vocabulario formal en G3, donde el porcentaje de uso bajó en relación a G2, y en vocabulario técnico en G4, donde el porcentaje también disminuyó en relación con G3. Se mencionó que estas desviaciones del comportamiento esperado posiblemente se debieran al hecho de que en G3 la mayoría de los estudiantes presentaron artículos de lingüística, los cuales contienen mayores proporciones de lo que se denominaría lenguaje 'técnico' en comparación a las presentaciones de G4, en las cuales predominó el lenguaje formal.

En cuanto a la segunda hipótesis sobre frecuencia de vocabulario, en la escritura se concluyó que en relación a las mil palabras más frecuentes hubo un descenso en su uso según subió el nivel de los estudiantes (71.14% en G1, 68.74% en G2, 66.45% en G3 y 55.39% en G4). En cuanto a las palabras con frecuencia mayor a 5000 hubo un aumento en su uso según se subió de nivel (2.89% en G1, 5.88% en G2, 7.27% en G3 y 11.34% en G4). En los niveles intermedios a 1000 y 5000 los porcentajes no siguieron ningún patrón específico. Lo que sí se vio fue que G1 generalmente utilizó menor variedad de palabras dentro de cada banda de frecuencia, que la variedad de vocabulario aumentó a medida que subió el nivel y que G4 mostró mayor variedad que los demás grupos.

En las presentaciones orales se encontró que en cuanto a las mil palabras más frecuentes, G1, G2 y G3 mostraron un pequeño descenso (66.08%, 65.45% y 63.43%, respectivamente). Al comparar los porcentajes de la escritura con los de las

presentaciones en esta banda de frecuencia se vio que en G1 a G3 los porcentajes de este léxico frecuente fueron mayores en la escritura que en las presentaciones (71.14% vs 66.08% en G1, 68.74% vs 65.45% en G2, 66.45% vs 63.43% en G3). Esto probablemente se deba a que los participantes tuvieron tiempo de investigar y preparar su presentación. En G4 el porcentaje en las presentaciones (65.52%) fue similar a los obtenidos en G2 y G1. Tal vez habría sido menor al de G3 si las presentaciones de G4 se hubieran realizado dentro del contexto de la clase real como en los otros grupos. Por otra parte al comparar los porcentajes entre escritura y oralidad en G4 (55.39% vs 65.52%), el porcentaje de palabras de alta frecuencia fue mayor en la muestra oral que en la escrita. Esto también puede deberse a alguna diferencia fundamental entre la muestra escrita y la presentación oral, en la cual en la presentación oral se da un mayor porcentaje de léxico común que en una muestra escrita. En cuanto al vocabulario con frecuencia mayor a 5000 sí se vio un aumento de G1 (8.18%) a G2 (11%), seguido de un ligero descenso en G3 (10.34%) y un ligero ascenso en G4 (10.99%). Nuevamente, en G4 el porcentaje posiblemente habría sido mayor si la presentación hubiera ocurrido en el contexto real de clase. Al comparar los porcentajes escritos con los orales en esta banda de frecuencia, se vio que éstos fueron mayores en las presentaciones que en las muestras escritas de G1 a G3 (2.89% vs 8.18% en G1, 5.88% vs 11% en G2 y 7.27% vs 10.34% en G3 en orden escritura, oralidad). En G4 el porcentaje fue ligeramente menor en las presentaciones que en la escritura (11.34% vs 10.99%). Los porcentajes en las demás bandas de frecuencia no siguieron ningún patrón en particular pero en general se puede afirmar que hubo mayor variedad de vocabulario en los grupos en las presentaciones orales que en las muestras escritas.

En conclusión, en base a los resultados obtenidos se puede deducir que con la exposición formal al español en el contexto educativo, los estudiantes de herencia

efectivamente muestran un desarrollo hacia un registro académico tanto en la escritura como en la oralidad, si bien algunos de los elementos estudiados no se enseñan de manera explícita. Los resultados obtenidos también nos permiten constatar que no se trata de un proceso lineal ni simple; por el contrario, los elementos analizados no se desarrollan ni avanzan con la misma rapidez y cada individuo presenta diferencias. A continuación se discuten algunas implicaciones pedagógicas en relación al estudio realizado.

7.3 Implicaciones pedagógicas

Vale la pena recalcar que a pesar de no haber recibido instrucción explícita sobre algunos de los elementos estudiados los participantes muestran un avance tanto en la escritura como en la oralidad hacia un registro más académico. La enseñanza explícita de la aplicación de estrategias como la nominalización, otras metáforas gramaticales y la combinación de cláusulas puede acelerar la adquisición de estos elementos, por lo cual valdría la pena incorporarla al practicar la escritura y la presentación académica. Se puede empezar por hacer evidentes las diferencias entre verbos y variantes nominalizadas de los mismos (i.e. adquirir → adquisición, enseñar → enseñanza) y asimismo entre adjetivos y sus variantes nominalizadas (i.e. bello → belleza) en relación a actividades de lectoescritura. Este conocimiento se puede aplicar a ejercicios en los cuales los estudiantes transforman la versión 'oral' de una idea a una versión escrita y viceversa, haciendo notar que en la escritura se requieren menos cláusulas por oración para expresar la misma información debido al uso de metáfora gramatical (i.e. nominalización), mientras que en la versión oral hay mayor cantidad de verbos expresados en su forma congruente. Este tipo de actividad puede ser más o menos sofisticado, según el nivel del estudiante. Se recomienda fomentar la transferencia de los elementos mencionados del inglés al español, pues ambas lenguas

tienen características en común en este respecto. Ya que son pocos los profesores que tienen conocimientos teóricos y aplicados acerca de la adquisición de un registro académico, la preparación del docente es importante en este respecto.

7.4 Limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras investigaciones

La mayor limitación del estudio fue que muchos de los estudiantes no escribieron el mínimo número de palabras que se les pidió o solo completaron la parte escrita y no la presentación, o viceversa. Esto hizo que se eliminaran muchos participantes de la investigación. Lo ideal habría sido tener grupos más grandes en cada nivel, incluyendo el grupo graduado, que las muestras escritas y orales se hubieran recolectado bajo las mismas condiciones; es decir, que fueran parte de la calificación del curso, y que los temas de los dos textos fueran similares.

En futuros estudios se podrían comparar la presentación oral y una versión escrita del mismo tema. También se podría realizar un análisis de metáfora gramatical a nivel interpersonal en los distintos grupos. Asimismo se puede hacer una comparación entre distintos tipos de textos, como por ejemplo textos informativos y argumentativos, o se puede efectuar un análisis más refinado de los subtipos de cláusulas a los cuales recurren los estudiantes en distintos niveles.

7.5 Comentarios finales

Este estudio presentó una aproximación al estudio del registro académico en estudiantes de herencia hispana desde la perspectiva de la gramática sistémica funcional. Más y variados estudios de este tipo pueden ser de utilidad en la enseñanza de rasgos del lenguaje académico en español a esta población estudiantil. En palabras de Valdés (2005), “in order to develop adequate and effective instruction for heritage learners whose goal is to acquire additional varieties and registers of the heritage

language, careful research must be carried out on the process of D2 [second dialect] and R2 [additional register] acquisition in naturalistic settings as well as on the effects of different types of instruction on both of these processes.”

Apéndices

Apéndice 1

Writing Prompt

Name: _____ **Date:** _____

A professor from Latin America has just arrived to the United States. She will be teaching at your university as a visiting professor for a year. She is surprised to find out that there are a lot of Hispanics in this country and at the university. Since she wants to learn more about them, the first day of class she asks all her students to write an informative essay on the subject.

Write a well-organized essay in Spanish on the topic of Hispanics in the United States (you may include information such as Hispanic diversity and geographical distribution; contributions to and/or involvement in areas such as politics, education, etc; importance of Hispanics in the economy; language issues; or any other aspect(s) you consider important). Your essay should have at least **300 words**. You have **30 minutes** to complete this task.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

[illegible]

Apéndice 2
Student Information Sheet

Name: _____ **Date:** _____
E-mail: _____ **Phone #:** _____
Course Number: _____ **Instructor's Name:** _____

Age: 1. Over 50 **Sex:** 1. Male
 2. 30-50 2. Female
 3. Under 30

PLEASE CIRCLE ALL THAT APPLY AND CLARIFY WHEN NECESSARY.

1. Background:

Self:

- a. Born in the U.S.
- b. Born in another country (Name of country: _____)
- c. Age at arrival in U.S.: _____
- d. Number of years living in the U.S.: _____
- e. Number of years living in Houston: _____

Mother:

- a. Born in the U.S.
- b. Born in another country (Name of country: _____)
- c. Age at arrival in U.S.: _____

Father:

- a. Born in the U.S.
- b. Born in another country (Name of country: _____)
- c. Age at arrival in U.S.: _____

Grandparents place of birth:

Mother's side: (Country) _____
Father's side: (Country) _____

2. Language spoken at home NOW:

- a. Only English
- b. Only Spanish
- c. Both / Other (Explain) _____

3. Language spoken at home AS A CHILD:

- a. English
- b. Spanish
- c. Both / Other (Explain) _____

4. Language spoken outside the house:

- a. English
- b. Spanish
- c. Both / Other (Explain) _____

5. Previous studies in Spanish:

- a. Bilingual program in Elementary School. In which grade levels: _____

b. High School Spanish. Number of years:

c. College/University level. **Specify courses:**

6. Knowledge of languages other than Spanish or English:

a. Yes. Language(s):

b. No.

7. Trips to Spanish-speaking countries.

a. Yes. When and for how long:

b. No.

8. Age at which you started to learn English / Spanish:

English

a. At birth

b. Early childhood. Age: _____

c. Adolescence / Adulthood. Age: _____

Spanish

a. At birth

b. Early childhood. Age: _____

c. Adolescence / Adulthood. Age: _____

Spanish Courses

List the Spanish class(es) you are taking now:

Are you working toward . . .

(a) a Spanish minor? _____

(b) a Spanish major? _____

(c) none of the above (Explain _____)

Number of hours you need to complete your Spanish minor / major:

Please check ALL the Spanish courses you have taken:

First level classes:

_____ SPAN 1501: Elementary Spanish I

_____ SPAN 1502: Elementary Spanish II

_____ SPAN 1505: Intensive Elementary Spanish

_____ Other (Explain: _____)

Second level classes:

_____ SPAN 2301: Intermediate Spanish I

_____ SPAN 2302: Intermediate Spanish II

_____ SPAN 2307: Spanish for Heritage Learners I

_____ SPAN 2308: Spanish for Heritage Learners II

_____ Other (Explain: _____)

Third level classes:

_____ SPAN 3301: Oral Communication

_____ SPAN 3302: Written Communication

_____ SPAN 3303: Spanish Phonetics

_____ SPAN 3305: Grammar Review

_____ SPAN 3307: Public Speaking in Spanish

_____ SPAN 3308: Composition for Heritage Learners

Apéndice 3

UNIVERSITY OF HOUSTON CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

PROJECT TITLE: El registro académico en estudiantes hispanohablantes de herencia

You are being invited to participate in a research project conducted by Anel Garza from the Department of Hispanic Studies at the University of Houston. The project is part of a doctoral dissertation and it is being conducted under the supervision of Dr. Marta Fairclough.

NON-PARTICIPATION STATEMENT

Your participation in this project is voluntary and you do not have to have your data included in the study. You may also refuse to answer any question. A decision to participate or not or to withdraw your participation will have no effect on your standing.

PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of the research is to study the vocabulary and the types of sentences used by students in written and oral academic texts in Spanish. In order to accomplish this, I will use one written composition/essay that you worked on during class and one oral presentation you gave in class. The composition I will use is the one where you were asked to inform a visiting professor about Hispanics in the United States. The oral presentation to be used is the one having to do with an aspect or various aspects related to Hispanics in the United States. Your participation in this project is independent from your participation in class. The entire study will last one year.

PROCEDURES

You will be one of approximately 250 subjects to be asked to participate in this project.

The study calls for the collection of a written sample and an oral sample, both in Spanish, from each subject. The written sample is about 300-words in length, and the oral sample is of approximately 5 minutes in length and comes from in-class presentations. Subjects are also asked to complete a questionnaire with background information.

Your total time commitment for this project is zero; you do not have to do anything else outside of what you have already done in class.

CONFIDENTIALITY

Every effort will be made to maintain the confidentiality of your participation in this project. Each subject's name will be paired with a code number by the principal investigator. This code number will appear on all written materials. The list pairing the subject's name to the assigned code number will be kept separate from all research materials and will be available only to the principal investigator. Confidentiality will be maintained within legal limits.

RISKS/DISCOMFORTS

There are no foreseeable risks for your participation.

BENEFITS

While you will not directly benefit from participation, your participation may help investigators better understand the use of academic language in heritage learners of Spanish.

ALTERNATIVES

Participation in this project is voluntary and the only alternative to this project is non-participation.

PUBLICATION STATEMENT

The results of this study may be published in professional and/or scientific journals. They may also be used for educational purposes or for professional presentations. However, no individual subject will be identified.

AGREEMENT FOR THE USE OF AUDIO/VIDEO TAPES

- ☐ I agree to the use of audio/video recorded data in publications/presentations*.

*Please note that only transcribed data from video images/audio will be used in the study.

SUBJECT RIGHTS

1. I understand that informed consent is required of all persons participating in this project.
2. All procedures have been explained to me and all my questions have been answered to my satisfaction.
3. Any risks and/or discomforts have been explained to me.
4. Any benefits have been explained to me.
5. I understand that, if I have any questions, I may contact Anel Garza at 713-743-3055. I may also contact Dr. Marta Fairclough, faculty sponsor, at 713-743-3244.
6. I have been told that I may refuse to participate or to stop my participation in this project at any time before or during the project. I may also refuse to answer any question.
7. ANY QUESTIONS REGARDING MY RIGHTS AS A RESEARCH SUBJECT MAY BE ADDRESSED TO THE UNIVERSITY OF HOUSTON COMMITTEE FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS (713-743-9204). ALL RESEARCH PROJECTS THAT ARE CARRIED OUT BY INVESTIGATORS AT THE UNIVERSITY OF HOUSTON ARE GOVERNED BY REQUIREMENTS OF THE UNIVERSITY AND THE FEDERAL GOVERNMENT.
8. All information that is obtained in connection with this project and that can be identified with me will remain confidential as far as possible within legal limits. Information gained from this study that can be identified with me may be released to no one other than the principal investigator (Anel Garza) and her faculty sponsor (Dr. Marta Fairclough). The results may be published in scientific journals, professional publications, or educational presentations without identifying me by name.

I HAVE READ (OR HAVE HAD READ TO ME) THE CONTENTS OF THIS CONSENT FORM AND HAVE BEEN ENCOURAGED TO ASK QUESTIONS. I HAVE RECEIVED ANSWERS TO MY QUESTIONS. I GIVE MY CONSENT TO PARTICIPATE IN THIS STUDY. I HAVE RECEIVED (OR WILL RECEIVE) A COPY OF THIS FORM FOR MY RECORDS AND FUTURE REFERENCE.

Study Subject (print name): _____

Signature of Study Subject: _____

Date: _____

I HAVE READ THIS FORM TO THE SUBJECT AND/OR THE SUBJECT HAS READ THIS FORM. AN EXPLANATION OF THE RESEARCH WAS GIVEN AND QUESTIONS FROM THE SUBJECT WERE SOLICITED AND ANSWERED TO THE SUBJECT'S SATISFACTION. IN MY JUDGMENT, THE SUBJECT HAS DEMONSTRATED COMPREHENSION OF THE INFORMATION.

Principal Investigator (print name and title): _____

Signature of Principal Investigator: _____

Date: _____

Referencias

Achugar, M. (2003). Academic registers in Spanish in the U.S.: A study of oral texts produced by bilingual speakers in a university graduate program. En A. Roca & C. Colombi (eds.), Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the U.S. (pp. 213-214). Washington, DC: Georgetown University Press.

Achugar, M., & Colombi, M. C. (2008). Systemic functional linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners. En L. Ortega & H. Byrnes (eds.), The longitudinal study of advanced L2 capacities (pp.36-57). London: Routledge. Recuperado de http://www.nhlrc.ucla.edu/events/institute/2008/readings/achugar_colombi.pdf

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

Batchelor, R. E. (1994). Using Spanish Synonyms. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Biber, D. (1995). Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison. Great Britain: Cambridge University Press.

Biber, D. (1988). Variation across speech and writing. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Blake, R., & Colombi, C. (2012). La enseñanza del español para hispanohablantes: Un programa universitario. En D. Dumitrescu (ed.), El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares (pp.291-306). New York, NY: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Blankenship, J. (1974). The influence of mode, submode, and speaker predilection on style. Speech Monographs, 41, 85-118.

Chafe, W. L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. En D. Tannen (ed.), Spoken and written language: Exploring orality and literacy (pp. 35-54). Norwood, New Jersey: Ablex.

Chafe, W. (1986). Writing in the perspective of speaking. En C. Cooper & S. Greenbaum (eds.), Studying Writing: Linguistic Approaches (pp. 12-39). Beverly Hills: Sage.

Chafe, W. L., & Danielewicz, J. (1986). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz & S.J. Samuels (eds.), Comprehending oral and written language (pp. 82-113). New York, NY: Academic Press.

Chafe, W. L., & Danielewicz, D. (1987). Properties of spoken and written language. Berkeley, CA: Center for the Study of Writing.

Christie, F. (1986). Writing in schools: Generic structures as ways of meaning. En B. Couture (ed.), Functional approaches to writing: Research perspectives (pp. 221-239). London: Frances Pinter.

Christie, F. (2002). The development of abstraction in adolescence in subject English. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (eds.), Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power (pp. 45-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Colombi, M. C. (1997). Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes: teoría y práctica. En M. C. Colombi & F.X. Alarcón (eds.), La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría (pp. 175-189). Boston: Houghton Mifflin.

Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (ed.), Research on Spanish in the U.S. (pp. 296-309). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Colombi, M. C. (2002). Academic language development in Latino students' writing in Spanish. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (eds.), Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power (pp. 67-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Colombi, M. C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca y M. C. Colombi (eds.), Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States (pp. 78-95). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Colombi, M. C. (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. En H. Byrnes (ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 147-163). London: Continuum. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10427606?ppg=158>

Colombi, M. C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. Linguistics and Education, 20 (1) 39-49. doi: 10.1016/j.linged.2009.01.004

Colombi, M. C., & Schleppegrell, M. J. (1997). Text organization by bilingual writers: Clause structure as a reflection of discourse structure. Written Communication, 14 (4), 481-503. Recuperado de <http://go.galegroup.com.ezproxy.lib.uh.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA19982881&v=2.1&u=txshracd2588&it=r&p=LitRC&sw=w>

Colombi, M. C., & Roca, A. (2003). Insights from research and practice in Spanish as a heritage language. En A. Roca y M. C. Colombi (eds.), Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States (pp. 1-24). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Colombi, M. C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. Linguistics and Education, 20 (1), 39-49. doi: 10.1016/j.linged.2009.01.004

Colombi, M. C., & Harrington, J. (2012). Advanced biliteracy development in Spanish as a heritage language. En S. M. Beaudrie & M. Fairclough (eds.), Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field (pp. 241-258). Washington, DC: Georgetown University Press.

Couture, B. (1986). Effective ideation in written text: A functional approach to clarity and exigence. En B. Couture (ed.), Functional approaches to writing research perspectives, (pp. 69-91). Norwood, NJ: Ablex.

Crystal, D. & Davy, D. (1969). Investigating English style. London: Longman.

Cummins, J. (1989). Empowering minority students. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Davies, M. (2006). A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners. New York, NY: Routledge.

Drury, H. (1991). The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level. En E. Ventola (ed.), Functional and systemic linguistics: Approaches and uses: Trends in linguistic studies and monographs (pp. 431-456). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Eggins, S., Wignell, P., & Martin, J. R. (1993). The discourse of history: Distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (ed.), Register analysis: Theory and practice (pp. 75-109). London: Pinter Publishers.

Ennis, S. R., Ríos-Vargas, M., & Albert, N. (2012). La población hispana: 2010. Información del Censo del 2010. Washington, DC.: U.S. Census Bureau. Recuperado de <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf>

Fairclough, M. (2000). Expresiones de modalidad en una situación de contacto: 'Deber (de)' vs. 'Tener que' en el español hablado en Houston. Southwest Journal of Linguistics, 19 (2), 19-30.

Fairclough, M. (2001). Hypothetical discourse in a contact situation: The acquisition of the standard variety by heritage learners of Spanish in the United States. (Tesis doctoral). Universidad de Houston, Houston, TX.

Fairclough, M. (2011). Testing the lexical recognition task with Spanish/English bilinguals in the United States. Language Testing, 20 (10), 1-25. doi: 10.1177/0265532210393151

Fairclough, M. (2012). El reconocimiento del léxico español del estudiante hispano bilingüe en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu (ed.), El español en Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares. (pp. 167-184). New York, NY: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Fairclough, M., & Ramírez Vera, C. J. (2009). La prueba de decisión léxica como herramienta para ubicar al estudiante de español en los programas universitarios. Íkala, 14 (21), 85-99. Recuperado de

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322009000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322009000100005&lng=en&nrm=iso)
&lng=en&nrm=iso

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

Ferguson, C. A. (1964). Baby talk in six languages. En J. Gumperz & D. Hymes (eds.), The ethnography of communication (pp. 103-114). Washington, DC: American Anthropological Association.

Ferguson, C. A. (1983). Sports announcer talk: Syntactic aspects of register variation. Language in Society, 12, 153-172.

Ferguson, C. A. (1994). Dialect, register, and genre: Working assumptions about conventionalization. En D. Biber y E. Finegan (eds.), Sociolinguistic perspectives on register (pp. 15-30). New York: Oxford University Press.

Finegan, E. (1982). Form and function in testament language. En R.J. Di Pietro (ed.), Linguistics and the professions (pp. 113-120). Norwood, NJ: Ablex.

Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

García, R., & Díaz, C. (1992). The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida: A sociolinguistic study, 1989-1991. Language and Education, 6, 13-32.

Ghio, E. & Fernández, M. D. (2008). Lingüística sistémico funcional: Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores.

Gibbons, J. (1999). Register aspects of literacy in Spanish. Written Language and Literacy, 2 (1), 63-88.

Gibbons, J., & Ramírez, E. (2004). Maintaining a minority language: A case study of Hispanic teenagers. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Gutiérrez, M. J. (1994). Simplification, transfer, and convergence in Chicano Spanish. The Bilingual Review, 19 (2), 111-121.

Gutiérrez, M. J. (1996). Tendencias y alternancias en la expresión de condicionalidad en el español hablado en Houston. Hispania, 79, 568-577.

Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. Applied Linguistics, 13, 72-99.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (1988). On the language of physical science. Ghadessy (ed.) pp. 162-178.

Halliday, M. A. K. (1989). Spoken and written language (2a ed). Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1993a). On the language of physical science. En M. A. K. Halliday y J. R. Martin (eds.), Writing science: Literacy and discursive power (pp. 54-68). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M. A. K. (1993b). Some grammatical problems in scientific English. En M. A. K. Halliday y J. R. Martin (eds.), Writing science: Literacy and discursive power (pp. 69-85). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M. A. K. (1993c). Towards a language-based theory of learning, Linguistics and Education, 5, 93-116.

Halliday, M. A. K. (1993d). Language and the order of nature. En M. A. K. Halliday y J. R. Martin (eds.), Writing science: Literacy and discursive power (pp. 106-123). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M. A. K. (1994). An introduction to functional grammar (2a ed.). London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. En R. Hasan & G. Williams (eds.), Literacy in society (pp. 339-376). Harlow Essex, UK: Addison Wesley Longman.

Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations. En J. R. Martin y R. Veel (eds.), Reading science: Critical and functional perspectives on discourse of science (pp. 185-235). London: Routledge.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). An introduction to functional grammar (3a ed.). New York: Oxford University Press Inc.

Hernández-Chávez, E. (1993). Native language loss and its implications for revitalization of Spanish in Chicano communities. En B.J. Merino, H.T. Trueba & F.A. Samaniego (eds.), Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish (pp. 45-57). London: The Falmer Press.

Hudson, A., Hernández-Chávez, E., & Bills, G. (1995). The many faces of language maintenance: Spanish language claiming in five Southwestern states. En C. Silva-Corvalán (ed.), Spanish in four continents (pp.165-183). Washington, DC: Georgetown University Press.

Hudson, P. T. W., & Bergman, M. W. (1985). Lexical knowledge in word recognition: Word length and word frequency in naming and lexical decision tasks. Journal of Memory and Language, 24, 46-58.

Hymes, D. (1984). Sociolinguistics: Stability and consolidation. International Journal of the Sociology of Language, 45, 39-45.

Ignatieva, N. (2008a). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. Núcleo, 25, 173-195.

Ignatieva, N. (2008b). A systemic functional analysis of college students' literature essays in Spanish. En N. Nørgaard (ed.) Systemic functional linguistics in use. Odense working papers in language and communication, 29, 420-433.

Jenkins, D. (2012). El suroeste creciente: Un breve análisis sociodemográfico de la población hispanohablante de los Estados Unidos. En D. Dumitrescu (ed.), El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares (pp.31-45). New York, NY: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Jones, J., Gollin, S., Drury, H., & Economou, D. (1989). Systemic-functional linguistics and its application to the TESOL Curriculum. En R. Hasan y J. R. Martin (eds.), Language development: Learning language, learning culture (pp. 257-328). Norwood, New Jersey: Ablex.

Jucker, A. H. (1992). Social stylistics: Syntactic variation in British newspapers. Berlin: Mouton.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. Modern Language Journal, 73, (4) 440-464.

- Krashen, S. (1993). The power of reading. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S., & Biber, D. (1988). On course: Bilingual education's success in California. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Leech, G. N. (1966). English in advertising. London: Longman.
- Lipski, J. (1993). Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals. En A. Roca y J. Lipski (eds.), Spanish in the United States: Linguistic contact and diversity (pp. 155-182). Berlin: Mouton de Gruyter.
- McQuillan, J. (1996). How should heritage languages be taught?: The effects of a free voluntary reading program. Foreign Language Annals, 29 (1) 56-72. doi: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb00843.x
- Martin, J. R. (1991). Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. En E. Ventola (ed.), Functional and systemic linguistics: Approaches and uses (pp. 307-337). Trends in Linguistic Studies and Monographs. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Martin, J. R. (1993). Genre and literacy-modeling context in educational linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 141-172.
- Martin, J. R. (1996). Waves of abstraction: Organizing exposition. The Journal of TESOL-France, 3 (1), 87-105.
- Martínez, G. (2007). Writing back and forth: The interplay of form and situation in heritage language composition. Language Teaching Research, 11 (1) 31-41. doi: 10.1177/1362168806072454
- Mellinkoff, D. (1963). The language of the law. Boston: Little, Brown & Co.

Montaño-Harmon, M. R. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: Current research in contrastive rhetoric and its implications. Hispania, 74, 417-426.

Otheguy, R., García, O., & Fernández, M. (1989). Transferring, switching, and modeling in West New York Spanish: An intergenerational study. International Journal of the Sociology of Language, 41-53.

Pease-Álvarez, L., & Winsler, A. (1994). Cuando el maestro no habla español: Children's bilingual language practices in the classroom. TESOL Quarterly, 28, 507-535.

Poole, M. E., & Field, T. W. (1976). A comparison of oral and written code elaboration. Language and Speech, 19, 305-311.

Poplack, S., Sankoff, D., & Miller, C. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. Linguistics, 26, 47-104

Ramírez, D. (1992). Executive summary of the final report: Longitudinal study of structured immersion strategies, early exit, and late exit transitional bilingual education programs for language minority children. Bilingual Research Journal, 16, 1-62.

Sánchez Muñoz, A. (2007). Register and style variation in speakers of Spanish as a heritage and as a second language. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3262717)

Santiago, J., MacKay, D. G., Palma, A., & Christine Rho. (2000). Sequential activation processes in producing words and syllables: Evidence from picture naming. Language and Cognitive Processes, 15, 1-44.

Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and language change: The extension of *estar* in Los Angeles Spanish. Language, 62, 587-608.

Silva-Corvalán, C. (1994). Language contact and language change: Spanish in Los Angeles. Oxford: Clarendon Press.

Silva-Corvalán, C. (2001). Sociolingüística y pragmática del español. Washington, DC: Georgetown University Press.

Spicer-Escalante, M. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: A rhetorical analysis of Mexican-American written discourse. En M. Farr (ed.), Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago (pp. 217-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de la base de datos EBSCOhost
http://ev7su4gn4p.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft_id=info:sid/summon.serialssolutions.com&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&rft.genre=book&rft.title=Latino+language+and+literacy+in+ethnolinguistic+Chicago&rft.date=2005-0103&rft.pub=Routledge+Ltd&rft.isbn=9780805843477&rft.externalDocID=9781410612076

Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. Language, 58, 1-21.

Trudgill, P. (1974). Sociolinguistics: An introduction. New York: Penguin.

University of Houston. (2012). The University of Houston now a Hispanic-serving institution. Recuperado de <http://www.uh.edu/news-events/stories/2012/march/3292012HSIDesignation.php>

University of Houston. (2013). Facts and figures. Recuperado de <http://www.uh.edu/about/uh-glance/facts-figures/index.php>

Unsworth, L. (1999). Developing critical understanding of the specialised language of school of science and history texts: A functional grammatical perspective. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 42 (7), 508-521.

Ure, J. (1982). Introduction: Approaches to the study of register range. International Journal of the Sociology of Language, 35, 5-23.

U.S. Census Bureau. (2010). Profile of general population and housing characteristics: 2010. 2010 Demographic Profile Data. Washington, DC.: U.S. Census Bureau. Recuperado de http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC_10-DP_DPDP1&prodType=table

U.S. Census Bureau. (2011). 2007-2011 American community survey 5-year estimates. Recuperado de http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_11_5YR_DP02

Valdés, G. (1995). The teaching of Minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. Modern Language Journal, 79 (3), 299-328.

Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M.C. Colombi y F.X. Alarcón (eds.), La enseñanza del español a hispanohablantes. Boston: Houghton Mifflin.

Valdés, G. (2000). Introduction. En AATSP: Professional development series handbook for teachers K-16, Vol. 1, Spanish for native speakers (pp. 1-20). Forth Worth, TX: Harcourt College Publishers.

Valdés, G. (2000). Bilingualism and language use among Mexican-Americans. En S. L. McKay y S. C. Wong (eds.), New immigrants in the United States (pp. 99-136). Cambridge, UK: Cambridge UP.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? Modern Language Journal, 89 (3), 410-426.

Valdés, G., & Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the 'underdeveloped' code in bilingual repertoires. The Modern Language Journal, 82 (4), 473-501.

Van Dijk, T.A. (1986). News schemata. En C. Cooper & S. Greenbaum (eds.), Studying writing: Linguistic approaches (pp. 155-185). Beverly Hills: Sage.

Veel, R. (1998). The greening of school science. En J. R. Martin y R. Veel (eds.), Reading science: Critical and functional perspectives on discourse of science (pp. 114-151). London: Routledge.

Veltman, C. (2000). The American linguistic mosaic: Understanding language shift in the United States. En S.L. McKay & S.C. Wong (eds.), New immigrants in the United States (pp. 58-93). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ventola, E., & Mauranten, A. (1991). Non-native writing and native revising of scientific articles. En E. Ventola (ed.), Functional and systemic linguistics: Approaches and uses: Trends in linguistic studies and monographs (pp. 457-492). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Vygotsky, L.S. (1962). Language and thought. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds.), Cambridge: Harvard University Press.

Wardhaugh, R. (1986). An introduction to sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell.

Willig, A. (1985). A Meta-analysis of selected studies on bilingual education.
Review of Educational Research, 55, 269-317.

Wong-Fillmore, L. (1983). When learning a second language means losing the first. Early Childhood Quarterly, 6, 323-346.

Zentella, A. C. (1997). Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York.
Malden, MA: Blackwell.

Zwicky, A.D., & Zwicky, A.M. (1980). America's national dish: The style of restaurant menus. American Speech, 55, 83-92.