



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Estudio comparativo sobre la competencia escrita  
de ensayos argumentativos entre estudiantes de  
secundaria y bachillerato

Que como parte de los requisitos para obtener el título de

Maestro en Lingüística

Presenta

Ricardo Juárez Ramírez

Dirigido por:

Dra. Karina Paola García Mejía

Querétaro, Qro., 29 de Mayo, 2025

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Lenguas y Letras**  
**Maestría en Lingüística**

Estudio comparativo sobre la competencia escrita de ensayos  
argumentativos entre estudiantes de secundaria y bachillerato

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestro en Lingüística

**Presenta:**

Ricardo Juárez Ramírez

**Dirigido por:**

Dra. Karina Paola García Mejía

Dra. Karina Paola García Mejía

Presidenta

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Secretaria

Dra. Karina Hess Zimmermann

Vocal

Dra. Eva Margarita Godínez López

Suplente

Dr. Antonio Reyes Pérez

Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.

Mayo 2025

México

# Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento a la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro por brindarme un espacio de formación y por fomentar el intercambio científico y cultural. Asimismo, extendo mi gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado durante mis estudios. Su respaldo fue esencial para que pudiera dedicarme de lleno a esta investigación y culminar satisfactoriamente.

Agradezco profundamente a la Dra. Karina Paola García Mejía, mi directora de tesis, por su invaluable guía, paciencia y compromiso a lo largo de este proceso. Sus consejos, retroalimentación y apoyo fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Su confianza en mis capacidades y su dedicación me han impulsado a crecer académica y personalmente.

También agradezco a los sinodales de este trabajo, la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, la Dra. Karina Hess Zimmermann, la Dra. Eva Margarita Godínez López, y el Dr. Antonio Reyes Pérez, por su tiempo, sus observaciones y su disposición para evaluar y enriquecer esta investigación. Sus comentarios y sugerencias fueron clave para mejorar y fortalecer esta investigación.

Ofrezco mi reconocimiento al cuerpo académico de la Maestría en Lingüística quienes fueron parte de mi formación académica y de quienes aprendí mucho a lo largo de estos dos años.

Gracias a mi familia, especialmente a mi madre, por ser un pilar inquebrantable y un gran ejemplo para seguir en mi vida. Les agradezco de todo corazón por su amor incondicional, por motivarme en los momentos difíciles y por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia. Sin su apoyo constante, este logro no habría sido posible.

A todos mis amigos, quienes me acompañaron en este viaje con palabras de aliento, momentos de distracción y risas que hicieron más llevadero el camino. Su compañía y apoyo emocional fueron indispensables para seguir adelante.

# Tabla de contenido

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO.....</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>6</b>
<b>ÍNDICE FIGURAS.....</b>	<b>7</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>1 ANTECEDENTES.....</b>	<b>13</b>
1.1 DESARROLLO LINGÜÍSTICO.....	13
1.2 ESCOLARIDAD, DESARROLLO Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICOS.....	14
1.3 SITUACIÓN DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN MÉXICO.....	15
<b>2 MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 CALIDAD TEXTUAL.....	18
2.2 ESTRUCTURA DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO.....	20
2.3 CONECTORES.....	21
2.4 DENSIDAD LÉXICA.....	23
2.5 NOMINALIZACIÓN.....	24
<b>3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>25</b>
3.1 PREGUNTAS GENERALES.....	25
3.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS.....	25
3.3 OBJETIVOS GENERALES.....	25
3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	26
3.5 HIPÓTESIS.....	26
<b>4 METODOLOGÍA.....</b>	<b>28</b>
4.1 PRUEBA PILOTO.....	28
4.1.1 <i>Participantes de la prueba piloto.....</i>	28
4.1.2 <i>Consideraciones éticas.....</i>	28
4.1.3 <i>Levantamiento de datos de la prueba piloto.....</i>	29
4.1.4 <i>Análisis de textos escritos por estudiantes de bachillerato.....</i>	30
4.1.5 <i>Análisis de datos de la Prueba Piloto en secundaria y bachillerato.....</i>	30
4.1.6 <i>Análisis de datos de la prueba piloto y decisiones metodológicas.....</i>	31
4.2 LEVANTAMIENTO DE DATOS DEFINITIVA.....	32
4.2.1 <i>Participantes.....</i>	32
4.2.2 <i>Procedimiento.....</i>	33
4.2.3 <i>Diseño y enfoque.....</i>	33
4.3 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.....	34
4.3.1 <i>Elaboración de rúbrica.....</i>	34
4.3.2 <i>Pautas de Evaluación de la rúbrica.....</i>	35
4.3.3 <i>Validez y confiabilidad de la rúbrica.....</i>	42
4.3.4 <i>Conectores.....</i>	42
4.3.5 <i>Densidad léxica.....</i>	43
4.3.6 <i>Nominalizaciones.....</i>	43
4.3.7 <i>Análisis estadístico.....</i>	44
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>

5.1	ANÁLISIS CUANTITATIVO .....	45
5.1.1	<i>Hipótesis estadística</i> .....	45
5.2	RESULTADOS DEL SEGUIMIENTO DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA .....	45
5.3	USO DE CONECTORES .....	47
5.4	DENSIDAD LÉXICA .....	49
5.5	NOMINALIZACIÓN .....	50
5.6	RESUMEN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS .....	51
5.7	PRUEBA DE CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES .....	52
5.8	ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONECTORES .....	52
5.8.1	<i>Causales: pues</i> .....	53
5.8.2	<i>Consecutivos: así que y entonces</i> .....	55
5.8.3	<i>Adversativos: aunque y sino</i> .....	58
5.8.4	<i>Punto de vista</i> .....	62
6	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	65
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	68
8	ANEXOS .....	75

# Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Conectores usados en textos argumentativos de estudiantes de bachillerato (Adaptado de García Mejía, 2015).	21
<b>Tabla 2</b> Total participantes por grupo de la muestra definitiva	32
<b>Tabla 3</b> Número de ensayos recabados de cada grupo	33
<b>Tabla 4</b> Propuesta de Rúbrica para la evaluación de ensayos argumentativos	41
<b>Tabla 5</b> Resultados de la prueba de Kappa de Cohen	42
<b>Tabla 6</b> Sufijos nominalizadores	44
<b>Tabla 7</b> Rangos de calificación obtenidos por grupo	47
<b>Tabla 8</b> Resultados de la prueba T de Student de las calificaciones de los ensayos	47
<b>Tabla 9</b> Conectores argumentativos encontrados en los ensayos de ambos grupos	48
<b>Tabla 10</b> Conectores argumentativos encontrados en los ensayos de ambos grupos	49
<b>Tabla 11</b> Resultados de la prueba T de Student para comparar la densidad léxica entre grupos	49
<b>Tabla 12</b> Distribución de nominalizaciones por grupo	50
<b>Tabla 13</b> Resultados de la prueba T de Student de las nominalizaciones de verbos y de adjetivos	50
<b>Tabla 14</b> Resultados de pruebas T de Student entre grupos por variable	51
<b>Tabla 15</b> Resultados de pruebas de coeficiente de Pearson	52
<b>Tabla 16</b> Cantidad de apariciones de los conectores por grupo	53
<b>Tabla 17</b> Cantidad de los conectores creo y pienso encontrado en cada grupo	63

# Índice figuras

<b>Figura 1</b> Resultados del seguimiento de la estructura argumentativa	46
---	----

---



## Resumen

Investigaciones previas han mostrado que el discurso argumentativo es uno de los más difíciles de adquirir para los estudiantes de todos los niveles, debido a la complejidad de los recursos lingüísticos y cognoscitivos que requiere para su elaboración de manera escrita. Uno de los objetivos generales de esta investigación es determinar cómo se relacionan los índices de desarrollo sintáctico (conectores) y semántico (densidad léxica y nominalización) con la calidad textual de los ensayos escritos por alumnos que concluyen el nivel básico (secundaria) y medio superior (bachillerato). También se busca evaluar y comparar los escritos de ambos grupos para identificar las diferencias existentes entre ellos.

Para alcanzar estos objetivos, se solicitó a alumnos de tercer año de secundaria y de quinto semestre de bachillerato de escuelas públicas del centro de México que participaran en una tarea de redacción, la cual consistió en escribir un ensayo argumentativo a partir de un texto sobre un tema controversial.

Para examinar la calidad textual, se utilizó una adaptación de la rúbrica empleada en la prueba EXHALING (2015). Además, se analizó cualitativa y cuantitativamente el uso de conectores en los ensayos, y se midió la densidad léxica.

Los resultados obtenidos indican que los ensayos escritos por estudiantes de secundaria carecen, en su mayoría, de algunos elementos estructurales, como título e introducción, y presentan deficiencias en la elaboración de la tesis y las conclusiones. Estos aspectos también se observaron en los textos de bachillerato, aunque en menor medida. En cuanto a los conectores, el estudio reveló que cuantitativamente no hay diferencias significativas entre grupos, pero sí cualitativamente, haciendo un mejor uso de este recurso lingüístico los estudiantes de bachillerato. El análisis de la densidad léxica y de las nominalizaciones mostró que los textos escritos en bachillerato cuentan con mayor densidad léxica, además de que emplean más el recurso gramatical de la nominalización para condensar información. Se encontró una correlación entre el uso de conectores y la calidad textual únicamente en el grupo de bachillerato.

**Palabras clave:** *Desarrollo lingüístico tardío, texto argumentativo, calidad textual, lenguaje académico, densidad léxica, conectores discursivos*

## Abstract

Previous research has shown that argumentative discourse is one of the most difficult to acquire for students at all levels due to the complexity of the linguistic and cognitive resources required for its construction. The general objective of this research is to determine how syntactic (connectors), and semantic (lexical density and nominalization) development indices relate to the textual quality of essays written by third-year secondary school students and fifth-semester high school students. Additionally, the study aims to evaluate and compare the writings of both groups to identify the differences between them. To achieve these objectives, third-year secondary school and fifth-semester high school students from public schools in central Mexico were asked to participate in a writing task, which consisted of composing an argumentative essay based on a text about a controversial topic. To assess textual quality, an adaptation of the rubric used in the EXHALING (2015) was used. Additionally, a qualitative and quantitative analysis of the use of connectors in the essays was conducted, along with a measurement of lexical density. The results indicate that essays written by secondary school students mostly lack some structural elements, such as a title and introduction, and show deficiencies in the development of the thesis and conclusions. These issues were also observed in the high school texts, though to a lesser extent. Regarding connectors, the study revealed that there were no significant quantitative differences between groups; however, qualitatively, high school students made better use of this linguistic resource. The analysis of lexical density and nominalizations showed that high school essays had higher lexical density and employed nominalization more frequently to condense information. A correlation was found between the use of connectors and textual quality, but only in the high school group.

**Key words:** *Later language development, argumentative text, textual quality, academic language, lexical density, discourse connectors*

## Introducción

En México, los estudiantes que ingresan al nivel educativo superior ya han tenido doce años de exposición al ámbito académico, lo que implica que su práctica con la lengua escrita ha sido extensa. Además, sus niveles lingüísticos han experimentado un desarrollo progresivo que sigue avanzando durante la adolescencia y la adultez debido a factores como la edad, la escolarización y la exposición a distintos tipos de textos, como el expositivo y el argumentativo, lo que contribuye al desarrollo de su competencia lingüística (Crossley y McNamara, 2016; García, 2021; López Trejo y Alarcón Neve, 2017). En particular, la escolarización juega un papel crucial, ya que introduce a los estudiantes a modos discursivos más complejos (Nippold et al., 2005).

Sin embargo, también se ha señalado que, incluso en el nivel superior, existen deficiencias en las habilidades lingüístico-discursivas necesarias para la escritura de textos académicos en educación superior (Ramírez Armenta et al., 2017; Rodríguez Hernández y García Valero, 2015). En este contexto, algunos estudios sugieren que aspectos lingüísticos como el léxico (Leiva-Quiroz, 2024; Lillo Fuentes y Venegas, 2020; Godínez López y Alarcón Neve, 2021; Valdés-León, 2021), los conectores (González, et al., 2019; Melero y Gárate, 2011; Pérez Rifo, 1998), y la complejidad sintáctica (Crossley y McNamara, 2016; García, 2021; López Trejo y Alarcón Neve, 2017; Kantzou, 2019) son factores clave que impactan la calidad de los textos académicos.

Uno de los modos discursivos más relevantes es el texto argumentativo, que tiene una gran importancia en los ámbitos social, académico y profesional (Calsamiglia y Tusón, 2018; Nippold, 2016). Este tipo de texto se caracteriza por la necesidad de emplear adecuadamente el lenguaje académico, conocer su estructura y anticipar posibles contraargumentos a la postura defendida por el escritor (Nippold, 2016; Snow y Uccelli, 2009). La elaboración de textos argumentativos requiere habilidades lingüísticas y cognitivas complejas, las cuales no solo dependen de la simple exposición a este tipo de textos, sino también de la capacidad de los estudiantes para integrar y emplear los recursos necesarios de manera adecuada y equilibrada en su escritura.

Si bien aspectos como el léxico, la sintaxis y el uso de conectores se desarrollan con la escolarización y la exposición a diferentes tipos de texto, su relación con la estructura del texto y su influencia en la calidad de la argumentación no han sido suficientemente analizadas. Por lo tanto, investigar cómo se relacionan estos elementos lingüísticos en la elaboración de textos argumentativos resulta fundamental para entender cómo los estudiantes de diferentes niveles educativos emplean estos recursos y qué tan efectivos son en la construcción de textos adecuados.

El análisis de la competencia escrita en la educación básica y media superior, particularmente en el contexto de la escritura de textos argumentativos, es esencial para identificar qué habilidades han sido adquiridas y cuáles aún requieren fortalecerse. En este marco, es de suma importancia estudiar los conocimientos que los estudiantes tienen sobre la estructura del texto argumentativo, el uso de conectores discursivos propios de la argumentación, la densidad léxica, y las nominalizaciones de los textos que producen. El análisis de estos aspectos en estudiantes de tercer año de secundaria y quinto semestre de bachillerato permite observar las diferencias en el desarrollo de las habilidades lingüísticas a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica antes de comenzar a entrar al nivel superior.

Por lo tanto, los objetivos de esta investigación son identificar la relación entre los índices de desarrollo lingüístico, sintáctico (conectores) y semántico (densidad léxica y nominalizaciones) con la calidad textual de los ensayos argumentativos de estudiantes de tercer grado de secundaria y quinto semestre de bachillerato. Esta investigación busca comprender cómo estos factores impactan la calidad de los textos argumentativos a medida que los estudiantes progresan en su educación, así como analizar la posible correlación entre estos índices de desarrollo lingüístico y el grado escolar de los participantes. Esto permitirá hacer propuestas para mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje para la elaboración de textos argumentativos en la educación media superior y superior, favoreciendo el desarrollo de habilidades lingüísticas que son esenciales para el éxito académico y profesional.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en el capítulo 1 se abordan los antecedentes que sirvieron como base para este trabajo; el capítulo 2 contiene el marco teórico que funcionó como base para el estudio; el capítulo 3 expone el planteamiento

del problema. Posteriormente, en el capítulo 4 se detalla la metodología, el levantamiento de datos y las herramientas de análisis; en el capítulo 5 se muestran los resultados a los que se llegó en este estudio, y finalmente, en el capítulo 6 se presentan la discusión y las conclusiones del estudio.

# **1 Antecedentes**

En este primer capítulo se desarrollan los antecedentes tomados en cuenta para este estudio, abordando lo que se entiende por etapa tardía del desarrollo lingüístico; la relación entre la escolaridad y el desarrollo lingüístico enfocado a la producción escrita, y, finalmente, la situación de la competencia argumentativa en México.

## **1.1 Desarrollo lingüístico**

Tradicionalmente, se pensaba que el desarrollo del lenguaje estaba establecido alrededor de los cinco años. Sin embargo, investigaciones más recientes, como las de Nippold (2016), sugieren que después de esta edad, coincidiendo con el inicio de la escolarización, comienza una fase muy importante denominada desarrollo lingüístico tardío, que continúa hasta la adultez. Durante esta etapa, los cambios lingüísticos son más sutiles y graduales, pero resultan fundamentales, ya que están estrechamente vinculados con el éxito profesional, académico y personal (Owens, 2003; Nippold, 2016; Serrano Moreno, 2008).

Owens (2003) también señala que la escolarización juega un papel muy importante debido a que es en esta etapa cuando los estudiantes se enfrentan a diversos géneros discursivos (literarios, científicos, periodísticos, etc.) que exigen el uso de estructuras sintácticas más complejas y de un vocabulario más abstracto y especializado. Además, el desarrollo cognitivo que se da durante este periodo permite a los estudiantes estructurar sus mensajes de una manera más coherente utilizando conectores que relacionan lógicamente sus ideas y un vocabulario más sofisticado (Saida, 2021; Owens, 2003).

Como se mencionó anteriormente, diversos estudios han sugerido que aspectos lingüísticos como los sintácticos, semánticos y pragmáticos siguen desarrollándose a medida que los estudiantes maduran cognitivamente y avanzan en su escolarización (Aravena y Quiroga, 2018; Nippold, 2016; Serrano Moreno, 2008).

## **1.2 Escolaridad, desarrollo y competencia lingüísticos**

Investigaciones recientes, como las de Nippold et al., (2005), así como las de García Mejía y Alarcón Neve (2015), revelan que estos aspectos lingüísticos experimentan un desarrollo progresivo durante la escolarización. Sin embargo, no está completamente claro qué elementos, además de indicar un desarrollo lingüístico, contribuyen a que un texto sea considerado de calidad o adecuado. Por ejemplo, Crowhurst (1983) señala que, aunque la complejidad sintáctica es un indicador de desarrollo lingüístico, no necesariamente incide.

Otras investigaciones, como las de Aravena y Quiroga (2018), Delicia (2012), Nippold (2016), Pérez Rifo (1998) y Véliz (1999), subrayan que la complejidad sintáctica, la densidad léxica y los recursos lingüísticos que cohesionan los textos varían según el modo discursivo, como el argumentativo o el narrativo. En cuanto a la calidad textual, varios estudios sugieren que ciertos elementos lingüísticos específicos de los modos discursivos indican una mejor calidad textual. Por ejemplo, Hess Zimmerman y Godínez López (2011) señalan que "uno de los recursos lingüísticos de mayor peso en la argumentación [...] es el uso de marcadores textuales lógico-argumentativos". Por otro lado, Godínez López y Alarcón Neve (2020) sugieren que el tipo de sustantivos empleados en el texto influye en la variabilidad de la evaluación de los textos.

Otro estudio relevante es el de Valdés-León (2021), quien explora la relación entre las habilidades argumentativas y la riqueza léxica en textos escritos por estudiantes de primer año de pedagogía. Sus resultados muestran una relación inversa entre la calidad argumentativa y la densidad léxica, sugiriendo que, a medida que aumenta la calidad argumentativa, disminuye la densidad léxica de los textos. Sin embargo, estos hallazgos difieren en cierto grado de los obtenidos por Godínez López y Alarcón Neve (2020), quienes encuentran que la calidad textual depende de la interacción entre la densidad léxica y la diversidad léxica, sugiriendo que un texto de mayor calidad textual será aquel con un mayor índice de riqueza léxica. No obstante, ninguno de estos estudios consideró el uso de conectores en relación con la calidad textual y la densidad léxica.

El discurso argumentativo sigue desarrollándose después de la adolescencia debido a la dificultad que éste representa, pues requiere una especialización que sólo se logra mediante de la práctica y de la exposición de diversos tipos de textos (científicos, literarios,

etc.), lo cual se facilita a través de la escolarización (Hess Zimmermann y Godínez López, 2011; Nippold, 2016; Snow y Uccelli, 2009). La argumentación es de suma importancia ya que está presente en muchas situaciones lingüísticas de la vida diaria, y es muy usado como evaluación en el contexto académico. Sin embargo, a pesar de la importancia de la argumentación en los contextos sociales y académicos, la realidad es que muchos de los estudiantes de bachillerato y universitarios no cuentan con las habilidades lingüísticas necesarias para poder redactar un ensayo argumentativo de calidad (Guerra y Pérez, 2017; Ramírez Armenta et al., 2017; Sánchez, 2017).

### **1.3 Situación de la competencia argumentativa en México**

Pese a que los estudiantes mexicanos pasan por doce años de escolarización antes de entrar al nivel superior, muchos de ellos muestran serias carencias en cuanto a la competencia escrita (García Mejía y Alarcón Neve, 2018). Estas deficiencias se ven reflejadas en los textos académicos que escriben los alumnos, como lo son los textos argumentativos, cuyas características implican el uso de un lenguaje académico y especializado y de estructuras textuales específicas, lo que representa una tarea compleja para todos los estudiantes.

Si bien las deficiencias antes mencionadas suceden en todos los tipos de textos, la poca competencia en la argumentación toma relevancia debido a que ésta es frecuente en géneros discursivos de la vida cotidiana como los debates, los textos periodísticos los científicos, los académicos, entre otros, además de su importancia para la participación en la sociedad (Álvarez Ángulo, 2010). Sumado a la importancia de la argumentación en la vida social de los individuos, la argumentación también implica el uso de estrategias discursivas necesarias para presentar un punto de vista, para replicar o refutar ideas diferentes a las propias, así como para convencer, conseguir la adhesión o influir en las actitudes del otro (Álvarez Ángulo, 2010; Gracida y Ruíz, 2009).

Referente a lo anterior, en México, en la investigación de Ramírez Armenta et. al. (2017) se buscaba determinar el nivel de dominio de habilidades lingüísticas en textos académicos escritos por alumnos de los cuatro niveles de una licenciatura en Ciencia de la Educación de una universidad del sur de Sonora, México. Los resultados mostraron que, en general, el desempeño de los estudiantes de los diferentes grados es deficiente. Estos



hallazgos se alinean con lo señalado por Rodríguez Hernández y García Valero (2015), quienes mencionan que también los alumnos de posgrado carecen de los conocimientos necesarios para la redacción de textos académicos.

Las deficiencias en las habilidades lingüísticas de los estudiantes mexicanos pueden atribuirse a diversos factores. Guerra y Pérez (2017) sostienen que la falta de competencia escrita en los estudiantes universitarios sugiere que el nivel medio superior, bachillerato, no está graduando a los estudiantes con las habilidades lingüísticas necesarias. Estas carencias son evidentes en aspectos como la cohesión, la coherencia, la ortografía, el uso de un vocabulario académico y la estructuración de la información (Guerra y Pérez, 2017; Hess Zimmermann y Godínez López, 2011; Nippold et al., 2005).

De los aspectos mencionados, la cohesión y la coherencia son dos de los problemas más significativos, pues son imprescindibles para la unidad temática del texto. (Calsamiglia y Tusón 2018, p. 264) señalan lo siguiente:

La cohesión es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia: el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Así, la coherencia, que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significaciones del texto como un principio necesario para que un texto sea definido como tal.

Si bien dichos elementos textuales son parte fundamental de los textos, los estudiantes tanto de bachillerato como de universidad parecen tener grandes dificultades para utilizar los elementos lingüísticos que permiten redactar un texto coherente y cohesionado.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, este estudio responde a la necesidad de abordar la problemática de la competencia escrita en textos argumentativos en México. Es fundamental comprender e investigar las habilidades lingüísticas de los alumnos de secundaria que están por ingresar al bachillerato, así como las de aquellos que han cursado los tres años de bachillerato y están por ingresar a la universidad, con el objetivo de determinar cuáles habilidades se desarrollan durante el bachillerato y de qué manera lo hacen. Esto permitirá crear metodologías y estrategias que fomenten el desarrollo de dichas habilidades, las cuales influyen en la calidad textual.

Además, es necesario entender cómo las diversas habilidades lingüísticas influyen en la calidad de los textos y cómo se relacionan entre sí. De esta necesidad surge la importancia de estudiar si existe una correlación entre el uso de conectores y la densidad léxica que influya en la calidad textual.

## 2 Marco Teórico

### 2.1 Calidad textual

A pesar de la dificultad para definir la calidad textual, en este estudio se tomará en cuenta lo dicho por Lillo-Fuentes y Venegas, quienes señalan que “la calidad de un texto corresponderá a la adecuación a la tarea de escritura, al género y a todas las condiciones específicas de producción textual en el contexto académico específico consideradas por el escritor en su texto” (2020, p. 6).

De acuerdo con lo anterior, para poder evaluar la calidad de un texto es necesario tomar en cuenta el género discursivo y el contexto en el que se produce. En el contexto académico, un texto de calidad es aquél que incorpora los elementos propios del lenguaje académico y que cumple con los requisitos del género discursivo en cuestión (Snow y Uccelli, 2009). Owens (2003) destaca que el desarrollo del lenguaje en el ámbito académico implica una comprensión profunda de las estructuras discursivas específicas, así como un uso preciso y contextual del vocabulario, lo cual es crucial para la producción de textos de calidad.

En cuanto al lenguaje académico, Snow y Uccelli (2014) mencionan que éste es un concepto difícil de definir, pero señalan que abarca aspectos lingüísticos, como la sintaxis, la pragmática y el discurso. Sin embargo, las autoras indican que el lenguaje académico cuenta con inventario de características que permiten que un texto sea más académico (Snow y Uccelli (2009). Las características que conforman dicho inventario son:

- **Postura impersonal:** el autor debe presentarse como un experto en el tema, ofreciendo información de manera objetiva y asertiva.
- **Carga informativa:** el texto debe ser conciso y denso en información, evitando repeticiones innecesarias.
- **Organización de la información:** el texto contiene estructuras sintácticas complejas, como es el uso de oraciones subordinadas.

- **Decisiones lexicales:** el lenguaje académico requiere un vocabulario diverso, preciso y formal, incluyendo términos específicos de la disciplina en cuestión.
- **Congruencia representativa:** referida al empaquetamiento de información por medio de nominalizaciones y el empleo de conceptos abstractos.
- **Dominio del género:** implica el conocimiento de los géneros discursivos (periodístico, científico, etc.) y tipos de textos (expositivo, argumentativo, etc.).

El lenguaje académico, como se muestra en los puntos anteriores, también requiere un dominio del género discursivo, por lo que un texto de calidad requiere el seguimiento de una estructura textual específica, determinada por el modo discursivo predominante en el tipo de texto que se pretende elaborar. Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) argumentan que el dominio de estos géneros discursivos no sólo refuerza la calidad textual, sino que también permite una mejor comprensión y producción de estos, especialmente en un contexto académico. Van Dijk (1983) denomina a dicha estructura como *superestructura*, que se basa en esquemas abstractos que permiten clasificar a los diversos tipos de textos.

El inventario de características del lenguaje académico propuesto por Snow y Uccelli (2009) aplica para todos los textos del ámbito académico, sin embargo, así como existen estructuras específicas para cada modo discursivo, también hay elementos lingüísticos y discursivos que también son específicos de las diferentes modalidades discursivas. Por lo tanto, para poder evaluar la calidad textual el presente estudio analizó textos escritos por estudiantes de tercer año de secundaria y de quinto semestre de bachillerato por medio de los siguientes criterios:

- 1) Seguimiento de la estructura del modo discursivo argumentativo
- 2) Uso de conectores
- 3) Densidad léxica
- 4) Nominalizaciones

## 2.2 Estructura del discurso argumentativo

El discurso argumentativo forma parte de nuestra vida cotidiana y es usado en ámbitos formales como la academia o la política. Argumentar implica adoptar un punto de vista y tratar de convencer al receptor acerca de la verdad de la afirmación que se está defendiendo (Bassols y Torrent, 2012; Calsamiglia y Tusón 2018; Plantin, 2005; Van Dijk, 1983), lo cual es fundamental en la producción de textos académicos (Owens, 2003). De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2018) “[...] la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión” (p. 294 ).

La función lingüística predominante en la argumentación es la persuasión, por lo que para argumentar adecuadamente es necesario seguir una superestructura y hacer uso de diversos recursos lingüísticos y discursivos que permitan cumplir con el objetivo. Según Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010), la argumentación se construye por medio de la presentación de varios argumentos, de la demostración y la refutación de una tesis que sirven para llegar a una conclusión.

Calsamiglia y Tusón (2018) proponen que los elementos de la argumentación son 1) el objeto, que se refiere al tema a tratar; 2) el locutor, que es el emisor que toma una postura en cuanto al objeto; 3) el carácter, que implica la contraposición de dos posturas, y 4) el objetivo, que busca provocar una reacción en el receptor.

Por su parte, Cuenca (1995) sugiere que la estructura básica de la argumentación es la siguiente:

- **Introducción:** Se presenta el tema (una opinión general o particular), se busca crear una disposición favorable en el receptor, y se exponen los hechos para que el receptor conozca la posición defendida por el emisor y se alinee con ella.
- **Desarrollo:** Se articula con la exposición y defensa de los argumentos favorables y la refutación de los argumentos contrarios al tema.
- **Conclusión:** Actúa como síntesis de lo dicho y refuerzo de la tesis defendida

Como se indicó anteriormente, uno de los elementos que se consideraron para evaluar la calidad textual es el seguimiento de la estructura básica de la argumentación, por lo que se tomó como referencia la propuesta de Cuenca (1995). Además de la estructura, también se contemplaron otros elementos lingüístico-discursivos para la evaluación de la calidad de los ensayos, los cuales se abordan en el capítulo VI. VI Instrumentos de medición.

## 2.3 Conectores

Calsamiglia y Tusón (2018) señalan que los conectores “son los que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados”. Si bien la gama de conectores es amplia, algunos autores mencionan que ciertos modos discursivos emplean conectores específicos.

La tabla 1 muestra los conectores que se emplean en los textos argumentativos de acuerdo con Caballero y Larrauri (1996), Calsamiglia y Tusón (2018) Cuenca (1995), Fernández (2011), Halliday y Hasan (1976), Lo Cascio (1998), Martínez( 1997), Montolio (2008) y Plantin (2005).

**Tabla 1**

*Conectores usados en textos argumentativos de estudiantes de bachillerato (Adaptado de García Mejía, 2015).*

ARGUMENTACIÓN		
TIPO	DEFINICIÓN	BACHILLERATO
Causales	Señalan cuál es la causa o el motivo que explica o da razón de los enunciados que preceden.	Porque, ya que, debido a que, por, puesto que, como, pues, por lo tanto, dado que, por lo que
Consecutivos	Indican cuál es exactamente la conclusión, consecuencia o efecto que se deduce de la información previa. Tiene como significado básico indicar que la información que les sigue constituye una consecuencia derivada de la información antecedente.	Entonces, así que.

Aditivos	Con ellos se avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información añadiendo más elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo como negativo. Agrega, añade, suma, incorpora algo nuevo.	También, tampoco, ni, además, aún, inclusive.
Adversativos	También llamados contraargumentativos o de oposición. Con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediato anterior, bien sea de forma total o de forma parcial. La línea narrativa sufre un quiebre que indica cambio de orientación. Puede expresar: oposición, contraste, sustitución, restricción, concesión.	Pero, aunque, sino, sin embargo, sólo que, no obstante, más bien, mas, aun, a pesar de que.
Finales	Introducen la causa como meta o propósito que se persigue.	Para, para que, con el motivo de.
Condicionales	Señalan la operación mediante la cual se afirma que, dado un antecedente, se da también un consecuente.	Si, en el caso de que.
De ejemplificación	Sirven para explicar mediante ejemplos.	Así como, como, por ejemplo.
Expresiones de punto de vista	Introducen la opinión del emisor; muestran acuerdo o desacuerdo con el interlocutor; manifiestan dudas. Indican la posición del emisor ante su enunciado.	(Yo) creo (que), (yo) pienso (que), (yo) en lo personal, para mí, en/desde mi punto de vista, en mi opinión, (yo) supongo que, estoy de acuerdo en que, considero que, me parece que, a mi parecer, mi juicio es que.
De certeza	Indican que los enunciados que los siguen han sido ya probados por el autor (tesis válidas), o que son aceptados por una comunidad.	Yo estoy consciente de que, sé que, estoy de acuerdo en que.
De tematización	Son aquellos que introducen tópicos.	Acerca de, en este caso, (con) respecto a, en razón a, de acuerdo a.
De reformulación	Presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior. Se usan para aclarar o parafrasear información.	Es decir, o sea, repito.

Aunque la gama de conectores mostrada en el cuadro anterior es amplia, algunos autores mencionan que ciertos modos discursivos emplean conectores específicos. Algunos de los conectores que se emplean y que son característicos en el discurso argumentativo son los siguientes:

- Causativos
- Consecutivos
- Adversativos
- Punto de vista

El uso de conectores juega un papel crucial en la calidad y evaluación de los textos argumentativos, ya que estos elementos lingüísticos permiten entender las relaciones lógicas entre las ideas, argumentos y conclusiones del texto (Snow y Uccelli, 2014). Además, García Mejía y Alarcón Neve (2015) sugieren que el dominio de estos recursos discursivos es indicativo del nivel de desarrollo lingüístico del estudiante, reflejando su capacidad para construir argumentos complejos y bien estructurados. Por lo tanto, para el análisis del uso de conectores, en este estudio se consideraron los causativos, consecutivos, adversativos y de punto de vista.

## **2.4 Densidad Léxica**

La densidad léxica, al igual que la estructura argumentativa y el uso de conectores, influye en la calidad y la evaluación de un texto. Además de ser otro aspecto de la escritura académica, el uso variado de vocabulario y su complejidad permiten una mayor claridad, precisión y sofisticación del mensaje.

Respecto a la definición de la densidad léxica, Johansson (2008) parte de la propuesta de Halliday para definirla como “the total number of words with lexical properties divided by the total number of orthographic words” (p. 65). En cuanto a las palabras con propiedades lexicales, se refiere a aquellas palabras de contenido semántico, como los sustantivos, adjetivos, verbos y algunos adverbios.



Dicho lo anterior, en el presente estudio se tomó en cuenta la definición y metodología propuesta por Johansson (2008), por lo que la medición de la densidad léxica se calculó dividiendo el número de palabras lexicales entre el total de palabras que comprende un texto.

## **2.5 Nominalización**

Aunado a la densidad léxica, otro aspecto que este estudio pretende analizar relacionado con la carga informativa que, como se mencionó previamente, forma parte del lenguaje académico de acuerdo con Snow y Uccelli (2009), son las nominalizaciones. Para este estudio, se definió a la nominalización como un recurso gramatical que permite condensar información de una cláusula completa, un verbo o un adjetivo por medio de un sustantivo (Godínez López y Alarcón Neve, 2020; Schleppegrell, 2001; Zwiers, 2008).

Este mecanismo gramatical tiene la función de empaquetar información que de otra manera habría tenido que ser expresada en una oración completa o varias explicaciones. Por lo tanto, la nominalización permite describir procesos, conceptos y relaciones complejas y abstractas relacionadas con el tema que se esté abordando (Godínez López y Alarcón Neve, 2020; Zwiers, 2008). Además, la nominalización también funciona como un mecanismo de reiteración del referente, lo cual influye en la cohesión de los textos (Calsamiglia y Tusón, 2018). Ambas funciones de la nominalización mejoran la calidad del texto y aumentan la densidad lexical de los escritos.

Por lo anterior, el presente estudio también hará un análisis de las nominalizaciones en los ensayos escritos por los estudiantes de ambos grupos, con el fin de profundizar más en la influencia que tiene la carga informativa, aquí revisada por medio de la densidad léxica y la nominalización, con la calidad textual.

### **3 Planteamiento del problema**

#### **3.1 Preguntas generales**

El presente estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas generales:

1. ¿En qué medida se relacionan los índices de desarrollo lingüístico, sintáctico (conectores) y semántico (densidad léxica y nominalización), con la calidad textual de los ensayos argumentativos escritos por estudiantes de tercer grado de secundaria y quinto semestre de bachillerato?
2. ¿Se puede establecer alguna correlación entre los índices de desarrollo lingüístico (sintáctico y semántico) y el grado escolar de los participantes?

#### **3.2 Preguntas específicas**

1. ¿Los textos redactados por los estudiantes de tercer grado de secundaria y los de quinto semestre de bachillerato cumplen con la estructura y características de los textos argumentativos correspondientes para ser clasificados como tal?
2. ¿Qué diferencias hay en la cantidad y variedad de conectores en textos argumentativos escritos por los estudiantes de los grupos participantes?
3. ¿Cómo influye el uso de los conectores en la calidad textual de los ensayos?
4. ¿Cuáles son las diferencias en los índices de densidad léxica por palabra en los textos argumentativos escritos por ambos grupos?
5. ¿Cómo varía el uso de nominalizaciones en los textos argumentativos escritos por estudiantes de los grupos participantes?
6. ¿De qué manera influyen los índices de densidad léxica en la calidad textual de los ensayos?

#### **3.3 Objetivos generales**

Los objetivos generales son los siguientes:

1. Identificar si se relacionan los índices de desarrollo lingüístico, sintáctico (conectores) y semántico (densidad léxica y nominalización), con la calidad textual de

ensayos argumentativos escritos por alumnos de tercer grado de secundaria y quinto semestre de bachillerato.

2. Analizar si se puede establecer alguna correlación entre los índices de desarrollo lingüístico (sintáctico y semántico) y el grado escolar de los participantes.

### **3.4 Objetivos específicos:**

1. Examinar si los textos elaborados por los estudiantes de tercer grado de secundaria y los de quinto semestre de bachillerato cumplen con la estructura y características de los textos argumentativos correspondientes para ser clasificados como tal.
2. Describir las diferencias que hay en la cantidad y variedad de conectores en textos argumentativos escritos por alumnos de tercer año de secundaria y de quinto semestre de bachillerato.
3. Identificar la influencia que tiene el uso de conectores en la calidad textual de los ensayos de ambos grupos.
4. Mostrar las diferencias en los índices de densidad léxica por palabra en los textos argumentativos escritos por ambos grupos.
5. Describir las diferencias del uso de las nominalizaciones en los textos escritos por ambos grupos participantes.
6. Identificar de qué manera influyen los índices de densidad léxica en la calidad textual.

### **3.5 Hipótesis**

- Se espera que el nivel educativo influya en la competencia escrita de ensayos argumentativos, en consecuencia, se anticipa que los estudiantes de bachillerato cuenten con la estructura y elementos característicos del discurso argumentativo.
- Se predice que entre mayor sea el grado escolar, mayor será la cantidad y variedad de conectores usados en los textos, por lo que se prevé una mayor cantidad y variedad de conectores argumentativos en los textos de bachillerato.

- Dado que los conectores permiten una mejor cohesión y coherencia de los textos, se prevé que un uso convencional y variado de conectores incidan en la calidad de los textos.
- Se anticipa que los estudiantes de bachillerato presentarán un índice de densidad léxica más alto que los de secundaria, ya que a mayor nivel educativo se espera un uso más sofisticado y preciso del lenguaje
- Se predice que los textos escritos por estudiantes de bachillerato cuenten con una mayor cantidad de nominalizaciones, ya que se espera que los estudiantes de mayor nivel educativo tengan un mayor dominio en el uso de este recurso gramatical.
- Dado que una mayor densidad léxica sugiere una mayor carga informativa, se espera que los aquellos textos con mayor densidad léxica obtengan una mayor calidad textual.

## **4 Metodología**

La metodología se divide en dos partes: la prueba piloto y el levantamiento de datos. En la primera se presenta el pilotaje de la consigna y su modalidad, sólo texto, sólo video, o video y texto en una misma sesión, para su posterior aplicación en la prueba definitiva, además de los resultados y las decisiones metodológicas que se tomaron a partir de la prueba piloto. En la segunda parte se aborda la metodología que se siguió para el levantamiento de datos, el diseño de la rúbrica que se utilizó para la evaluación, y las herramientas de medición que se usaron para analizar los datos recabados.

### **4.1 Prueba piloto**

#### **4.1.1 Participantes de la prueba piloto**

Como se mencionó anteriormente, la prueba piloto se enfocó en comparar tres modalidades diferentes para presentar una noticia que se usaría en el levantamiento de datos, siendo éstas 1) por medio de texto, 2) por medio de un video y 3) por medio de texto y video presentados en la misma sesión. El objetivo fue determinar cuál de las modalidades permitiría obtener una mayor producción escrita por parte de los alumnos, y así decidir la modalidad que se utilizaría en el levantamiento de datos.

En esta primera parte de la prueba participaron tres grupos de quinto semestre de una escuela de bachilleres de Querétaro, todos del turno matutino con aproximadamente 35 alumnos cada uno. Los participantes tenían una edad promedio de entre 17 y 18 años, pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo y ninguno era bilingüe.

#### **4.1.2 Consideraciones éticas**

El presente estudio se llevó a cabo cumpliendo con las consideraciones éticas aplicables a la investigación educativa, por lo que para realizar tanto la prueba piloto como la prueba definitiva, primero se escribieron dos cartas para los encargados de ambas instituciones educativas en las que se presentaban los fines del estudio y la duración de las pruebas. Las cartas correspondientes se pueden ver en los Anexos 1 y 2.

Posteriormente, se proporcionó a todos los participantes información clara sobre los objetivos, procedimientos y finalidades de la investigación. Además, se les informó que el uso de los textos recopilados se limitaría exclusivamente a los fines de esta investigación.

Para los estudiantes de bachillerato, se solicitó su consentimiento informado a través de la firma de una hoja en la que se especificaban los términos de su participación. En el caso de los estudiantes de secundaria, debido a su condición de menores de edad, se requirió el consentimiento firmado por sus padres. Las cartas se pueden ver en el Anexo 3.

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, asignándoles códigos para proteger su identidad. También se aseguró que la participación en el estudio fuera completamente voluntaria, permitiendo a los estudiantes retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

#### 4.1.3 Levantamiento de datos de la prueba piloto

Para el levantamiento de datos tanto en la prueba piloto como en el levantamiento de datos final se seleccionó una noticia acerca de un tema que fuera conocido por los estudiantes, en este caso, el uso de uniformes durante la educación básica. Lo anterior se debe a que Kroll (1984) señala que la familiaridad con un problema puede influir en el desempeño de los individuos para completar una tarea. La noticia es acerca de una reforma implementada en la Ciudad de México que permite a los niños y niñas usar falda o pantalón, independientemente de su sexo, esta propuesta fue muy controversial y generó debates a nivel nacional.

La noticia fue obtenida de una página web de un noticiero en español y fue adaptada con fines educativos para la tarea de este proyecto. La adaptación de la noticia se puede ver en el Anexo 4.

Para decidir la modalidad en la que se presentaría la noticia en el levantamiento de datos, a cada uno de los grupos se le dio una consigna que incluía una noticia presentada en diferentes modalidades. La primera modalidad consistió en presentar el texto continuo de manera escrita; la segunda, en mostrar la noticia a través de un video corto en formato de

TikTok; y la tercera, en presentar primero el video y después el texto escrito en la misma sesión.

A los participantes se les presentó la noticia bajo una de las modalidades mencionadas, junto con una hoja con la consigna y preguntas guía para la elaboración de su ensayo (ver Anexo 5), así como una hoja pautada para redactar su escrito (ver Anexo 6). Se les informó que tendrían 45 minutos para elaborar su ensayo. Los resultados de las pruebas piloto se presentan a continuación.

#### 4.1.4 Análisis de textos escritos por estudiantes de bachillerato

Una vez obtenidos los textos escritos por los tres grupos participantes, se normalizaron, es decir, se corrigieron las faltas de ortografía para evitar que la segmentación errónea de las palabras influyera en los conteos de las palabras. Luego se seleccionaron aleatoriamente 5 ensayos de cada grupo para llevar a cabo un análisis preliminar. Este análisis consistió en dividir los textos en cláusulas siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994) para después se contabilizar el número de cláusulas, la cantidad de palabras de contenido y funcionales, y la cantidad de conectores utilizados en cada texto.

Después de este primer análisis, se calcularon los promedios de palabras, cláusulas y conectores en los textos, y se midió la densidad léxica siguiendo la propuesta de Johansson (2008). Los resultados mostraron que la modalidad de texto y video presentó la mayor producción en longitud de ensayos, con un promedio de 364 palabras, mientras que con las modalidades de sólo texto y sólo video obtuvieron un promedio de 223.4 y 297.8 respectivamente. Debido a lo anterior, se eligió la modalidad texto y video para presentar la noticia y la consigna en un grupo de secundaria con el fin de comparar los textos de ambos grupos bajo la misma modalidad.

#### 4.1.5 Análisis de datos de la Prueba Piloto en secundaria y bachillerato

Dado que en la prueba piloto llevada a cabo con los tres grupos de bachillerato sólo se analizaron 5 del total de textos recogidos bajo la modalidad de texto y video, se usaron los textos restantes para el análisis comparativo grupos, por lo que para esta parte sólo se recogieron muestras del grupo de secundaria.

Del mismo modo que con los estudiantes de bachillerato, además de presentarles la noticia en texto y video, a los estudiantes de secundaria se les dio una hoja con las instrucciones y preguntas guía (Anexo 4), una hoja pautada para redactar su escrito, y se les mencionó que tendrían 45 minutos para elaborar su ensayo.

Una vez recabados los textos del grupo de secundaria, se seleccionaron de manera aleatoria 15 ensayos de secundaria y 15 de bachillerato para analizarlos bajo los mismos parámetros. Cabe mencionar que, de los 15 textos de bachillerato, cinco de ellos ya habían sido analizados en la primera parte de la prueba piloto cuando se seleccionó la modalidad para presentar la noticia. Con los 30 textos seleccionados y normalizados, se procedió a la división clausular (Berman y Slobin, 1994), y posteriormente se contabilizaron las palabras de contenido, las funcionales y los conectores en cada uno.

Los resultados mostraron que los ensayos de bachillerato eran más extensos (366 palabras), con aproximadamente 90 palabras más que los de secundaria (256 palabras), y tenían una densidad léxica ligeramente mayor, 49% en los textos de bachillerato frente al 47% de los de secundaria. Además, los ensayos de bachillerato contenían en promedio 10 cláusulas más que los de secundaria. La densidad léxica por cláusula también fue mayor en los textos de bachillerato.

Por medio del software *JASP* se realizó una prueba estadística *T de Student* para verificar la significatividad de las diferencias entre los grupos. Se encontró que las diferencias en el total de palabras ( $p < 0.001$ ), densidad léxica por palabra ( $p < 0.05$ ) y total de cláusulas fueron significativas ( $p < 0.001$ ), mientras que no hubo diferencias significativas en la densidad léxica por cláusulas ( $p = 0.06$ ) y cantidad de conectores ( $p < 0.07$ ).

#### 4.1.6 Análisis de datos de la prueba piloto y decisiones metodológicas

Debido a los resultados obtenidos en la prueba piloto, se tomaron decisiones metodológicas para la muestra final de los datos. En primer lugar, como ya se mencionó, la prueba piloto en bachillerato permitió decidir que la modalidad de video y texto sería la utilizada para la toma de la muestra final de datos, ya que resultó ser la más productiva. Por otro lado, gracias a la comparación de los resultados de las pruebas piloto entre bachillerato



y secundaria, se determinó que no se realizaría la división por cláusulas de los ensayos, ya que la densidad léxica por cláusulas no mostró diferencias significativas entre los grados escolares. De acuerdo con lo señalado anteriormente, se decidió sólo contabilizar el número de palabras de contenido y funcionales de los textos, y, por ende, solo se midió la densidad léxica por total de palabras, siguiendo la propuesta de Johansson (2008). En cuanto a los conectores, aunque no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la prueba piloto, este análisis había sido sólo cuantitativo, por lo que se decidió que en la prueba final se realizaría, además del análisis estadístico, un análisis cualitativo más puntual.

## 4.2 Levantamiento de datos definitiva

### 4.2.1 Participantes

Los participantes de la prueba definitiva fueron dos grupos de tercer año de secundaria y dos grupos de quinto semestre de bachillerato, todos pertenecientes a dos escuelas públicas del centro de Querétaro en el turno matutino. Cabe mencionar que los grupos provenían de las mismas escuelas en donde se hicieron las pruebas piloto, una secundaria y una preparatoria respectivamente. La edad de los alumnos de tercer año de secundaria oscilaba entre 14 y 15 años, mientras que la de los de quinto semestre de bachillerato entre 17 y 18 años. Los participantes pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo, y ninguno era bilingüe. La distribución de los participantes se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Total participantes por grupo de la muestra definitiva*

Grupo	Escolaridad	Número de estudiantes	Edad
1	secundaria	30	14-15
2	secundaria	28	14-15
3	bachillerato	28	17-18
4	bachillerato	39	17-18
<b>Total</b>		<b>125</b>	

#### 4.2.2 Procedimiento

Como se señaló con anterioridad, a los participantes de la prueba definitiva se les presentó la noticia bajo la modalidad de texto y video. Se les brindó una hoja con la consigna y unas preguntas guía para la elaboración de su ensayo (ver Anexo 5). También se les facilitó una hoja pautada en la que redactarían su escrito y se les mencionó que tendrían 45 minutos para elaborar su ensayo.

Si bien se obtuvieron 125 textos en total, 25 de ellos fueron descartados de la muestra final debido a que no contaban con las características necesarias para ser considerados textos argumentativos, puesto que eran textos con ideas incompletas, con un solo párrafo, o textos meramente ofensivos. Por lo tanto, el total de textos que conforman la muestra final de este estudio es de 100 ensayos escritos. La cantidad de ensayos obtenidos por grupo se puede ver en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Número de ensayos recabados de cada grupo*

<b>Grupo</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Número de ensayos</b>
1	secundaria	22
2	secundaria	18
1	bachillerato	27
2	bachillerato	33
<b>Total</b>		<b>100</b>

#### 4.2.3 Diseño y enfoque

El presente estudio tiene un enfoque descriptivo correlacional, pues, en primer lugar, se planea describir cómo operan las variables medidas en cada grupo, y además se busca la existencia de correlaciones entre las diferentes variables analizadas. En cuanto al diseño, éste es cuasiexperimental mixto debido a que las diferentes variables revisadas en el estudio se analizarán cuantitativamente (por medio de estadística) y cualitativamente.

## **4.3 Instrumentos de medición**

### **4.3.1 Elaboración de rúbrica.**

La rúbrica es un instrumento utilizado para valorar los productos resultantes de una consigna específica y asegurar la consistencia de la evaluación. Existen dos tipos de rúbricas: las holísticas, que evalúan un texto como un todo, y las analíticas, que evalúan diferentes rubros del texto por separado (Jurado y Oropeza, 2017).

Para la valoración de los ensayos de esta investigación, se decidió hacer una adaptación de la rúbrica analítica utilizada en la prueba EXHALING (2015) para la evaluación de textos escritos de estudiantes de recién ingreso a la universidad, elaborada por Oropeza et al., (2014). Dicha prueba evalúa los siguientes rubros: 1) el contenido, 2) el desarrollo de ideas y precisión proposicional, 3) la cohesión, 4) la coherencia, 5) el rango y el control léxico, 6) la precisión gramatical, y 7) la ortografía. No obstante, para los fines de esta investigación se tomaron en cuenta los rubros 2 a 5, es decir, aquellos relacionados con el desarrollo de ideas, la cohesión, la coherencia y el rango y control léxico. Solo se consideraron estos rubros, ya que son los que han mostrado tener una mayor influencia en la evaluación de ensayos argumentativos escritos (Godínez López y Alarcón Neve, 2021; Lillo Fuentes y Venegas, 2020; Valdés-León, 2021).

El presente estudio tiene como objetivo observar la competencia argumentativa de los estudiantes tanto de secundaria como de bachillerato, por lo que en este capítulo se abordarán los rubros relacionados con la competencia discursiva (desarrollo de ideas y precisión proposicional), mientras que los rubros de cohesión, coherencia y rango y control léxico serán abordados en capítulos posteriores. La prueba EXHALING (2015) evalúa la competencia discursiva por medio de los siguientes rubros :

- Título
- Introducción
- Propuesta de tesis
- Argumentos

- Pertinencia de los argumentos
- Suficiencia de los argumentos
- Verosimilitud de los argumentos
- Contraargumentos
- Conclusión
- Operaciones del primer tipo (secuencia progresiva, ejemplificación, definición, clasificación, comparación y contraste).
- Operaciones del segundo tipo (analogía compleja, cita de autoridades, cita de datos objetivos, pregunta o figura retórica, ironía, golpe de efecto en las conclusiones).

Si bien la rúbrica contaba con todos los rubros anteriores pertenecen a una primera versión de, Jurado y Oropeza (2017), especialistas en la elaboración de la prueba, posteriormente evaluaron la adecuación de los indicadores. Para ello, realizaron una revisión de textos escritos en bachillerato con la ayuda de 12 interjueces, con el fin de comparar las evaluaciones y medir la variabilidad en los puntajes obtenidos. Los resultados mostraron que el indicador relacionado con la suficiencia de los argumentos era el más complejo de evaluar, debido a la subjetividad en la evaluación, lo que provocó una gran variación en los resultados. Por esta razón, en el presente trabajo también se eliminó el punto que evalúa la suficiencia. En el próximo capítulo se presentan las pautas de evaluación de la rúbrica que se tomaron en cuenta.

#### 4.3.2 Pautas de Evaluación de la rúbrica

Las definiciones y pautas que se tomaron en cuenta para la evaluación de los rubros de este estudio fueron tomadas de Jurado (2014) y Oropeza et al. (2014), aunque se tomaron algunas consideraciones adicionales en algunas de ellas. Las pautas son las siguientes:

1.- Título. De acuerdo con Jurado (2015, p. 178) “la presencia de un título adecuado denota la capacidad de generalización y de abstracción del autor. El título coincide con el tema que sirve como eje de la estructura textual.” En esta investigación, todos los ensayos

que tuvieran un título fueron calificados con un punto, excepto aquellos en los que se copió el título de la noticia original.

- Transcripción de título que obtuvo el punto:

Participante: Bach-GP1-18

*Uniforme neutro: nuevo o malo*

2.- Introducción. La introducción “constituye la primera parte de un texto académico y tiene la función de presentar el tema y crear u ofrecer el marco teórico en el que se debe situar el contenido del texto” (Cestero, 2001 en Oropeza et. al. 2015, p.247). De acuerdo con lo anterior, es necesario que los ensayos cuenten con una introducción para que el lector comprenda de qué se hablará en el ensayo, por lo que a todos aquellos textos que tuvieran una introducción, por muy pequeña que fuera, se les otorgó un punto. En cambio, si el texto iniciaba con la tesis no se le otorgaba ningún punto. A continuación se presenta un ejemplo de una introducción al tema.

- Transcripción de ejemplo de introducción que obtuvo el punto:

Participante: Bach-GP2-1

La implementación del uniforme neutro escolar en la CDMX generó que haya un conflicto con los estudiantes al permitir dejan elegir entre usar verter falda o pantalón, independientemente de su genero. La jefa de gobierno Claudia Sheimbaum defiende que es una medida hacia el avance de la equidad de genero, la UNPF argumenta criticándola que daña a los niños y a las niñas y promueve la llamada “ideología de género” a continuación explorare mi propia perspectiva sobre este tema.

3.- Tesis. De acuerdo con Oropeza et. al. (2014, p. 251) la tesis “representa la opinión del escritor respecto al tema o problemática en cuestión. Establece el tema principal y los subtemas.” Para que se le otorgara el punto relacionado con este rubro, la tesis tenía que estar, ya fuese explícita o implícita en el texto, y podía aparecer en el primer párrafo o al inicio del segundo. A continuación se presenta un ejemplo.

- Transcripción de ejemplo de tesis que obtuvo el punto:

Participante: Bach-GP2-32

La propuesta del uniforme neutro presentada por Sheimbaum causó polémica en la sociedad mexicana dada la diferencia de opiniones e ideologías de los padres de familia sobre este tema.

*En mi opinión, esta opción que le dan a los niños y niñas sobre la elección de su uniforme es una buena idea, ellos pueden escoger con que se sienten más cómodos y confiados para asistir a tomar sus clases [...]*

4.- Argumentos. Un argumento es una razón o conjunto de razones que se presentan para apoyar una tesis o afirmación, con el objetivo de convencer al lector o interlocutor de la validez de dicha tesis (Figueras y Santiago, 2002). Este rubro es de los más importantes en un texto argumentativo, pues es el punto en el que el autor presenta aquellos argumentos con los que sostiene su postura, y, además, se relaciona directamente con los siguientes dos rubros, que son la pertinencia y la verosimilitud de los argumentos. Para otorgar el punto de este rubro, el texto debía contar con al menos dos argumentos claros que guiasen el desarrollo del texto, de lo contrario, no se le otorgaba ningún punto. El siguiente es un ejemplo de argumento.

- Transcripción de ejemplo de argumento que obtuvo el punto:

Participante: Bach-GP2-30

*Además, el “uniforme neutro escolar” fomenta la autonomía y la toma de decisiones individuales, al brindarles la libertad, se promueve el desarrollo de la autoestima y la confianza en si mismos, factores esenciales para un crecimiento saludable y una participación activa en entorno escolar.*

5.- Pertinencia. Una de las características con la que los argumentos debían contar era la pertinencia, la cual se refiere a que debe existir una relación entre el argumento planteado y el tema que se está desarrollando. Por lo tanto, se otorgaría a los textos un punto si los argumentos eran pertinentes para el tema, es decir, si eran congruentes y estaban relacionados al tema tratado. En seguida se muestra un ejemplo.

- Transcripción de ejemplo de pertinencia del argumento que obtuvo el punto:

Participante: Bach-GP2-30

*Por último es importante señalar que la implementación del “uniforme neutro escolar” no implica adoctrinamiento ideológico, como ha sugerido algunos críticos, más bien, busca crear un espacio donde los estudiantes puedan sentirse más aceptados y respetados individualmente e independientemente de sus elecciones de vestimenta [...]*

6.- Verosimilitud. “Se refiere a la veracidad de los argumentos contenidos en el texto; es decir, los argumentos son plausibles en el mundo real compartido, no pueden ser ideas disparatadas.” (Oropeza et. al. 2015, p. 253) Si bien lo ideal era que todos los argumentos presentados en el texto fueran verosímiles, esto no fue siempre el caso, por lo que para este punto se tomó en cuenta que al menos el argumento principal fuera el que contara con dicha característica. A continuación se muestra un ejemplo de argumentos verosímiles.

- Transcripción de ejemplo de argumento con verosimilitud que obtuvo el punto:

Participante: Bach-GP1-23

*La ropa de genero neutral ha emergido como una expresión de igualdad y libertad en la moda contemporánea al desafiar las convenciones tradicionales de vestimenta asignada a géneros específicos esta tendencia busca crear un espacio inclusivo donde la identidad personal prevalezca sobre las expectativas sociales eliminando las barreras impuestas por la distinción de género en la moda no sólo promueve la diversidad sino que también cuestiona las normas arraigadas que han dictado la elección de ropa durante siglos.*

7.- Contraargumento. La contraargumentación es entendida como “la idea que expresa el punto de vista contrario a la tesis sostenida en el ensayo” (Oropeza et. al. 2015, p. 257). En este estudio se otorgó el punto a cualquier idea que fuera contraargumentativa, incluso cuando no aparecieran citas textuales de lo que se estaba contraargumentando. El siguiente ejemplo muestra idea contraargumentativa a la que se le otorgó este punto.

- Transcripción de ejemplo de contraargumento que obtuvo el punto:

Participante: Sec-GP1-27

*“En nombre de la igualdad (no se resuelve) están dañando a los niños y niñas”*

*No tendría por qué dañar a los niños ni a las niñas por que Claudia Sheimbaum dijo que sólo si querían podían llevar pantalón o falda, no se les está obligando a que todos los niños lleven falda y las niñas pantalón.*

8.- Conclusión. De acuerdo con Oropeza et al. (2014, p. 257) “las conclusiones de los textos académicos constituyen el cierre discursivo. Su función es dejar un buen recuerdo, enviar un mensaje que resuma el sentido del escrito y dar a la lectura un sentido de ‘completud’ correlacionada con el desarrollo del ensayo”. Por lo tanto, si el texto cerraba sin hacer un recuento o resumen de los argumentos, no se le otorgaba este punto, aunque el texto tuviera cierre. El siguiente ejemplo muestra una conclusión a la que sí se le otorgó el punto.

- Transcripción de ejemplo de conclusión que obtuvo el punto

Participante: Bach-GP2-10

*Como conclusión, nuestro sexo no debería definir nuestra conducta, y mucho menos las prendas que se supone deberíamos usar; aunque la ropa puede ser una manera de expresión, no creo que sea influyente en las ideologías de una persona y menos que sea una circunstancia que dañe a terceros. Además, me parece una buena iniciativa para poder deshacer los roles de género que han regido nuestra sociedad durante siglos.*

9.- Operaciones de primer tipo. El autor toma en cuenta como operaciones de primer tipo a la secuencia progresiva, la ejemplificación, la definición, la clasificación, la comparación y el contraste, las cuales son estrategias discursivas que permiten la organización de la información del texto. En este punto, debido a la complejidad de las operaciones, se optó porque en caso de que el estudiante hiciera uso al menos de una de ellas, se le otorgaría un punto, en caso de que se hiciera uso de tres o más, se le otorgarían dos puntos. En la siguiente figura se presenta un ejemplo de un ensayo al que se le dio el punto por la secuencia progresiva.



- Transcripción de ejemplo de operación de tipo 1 (secuencia progresiva) que obtuvo el punto

Participante: Bach-GP2-23

*En el contexto actual, la idea de eliminar restricciones de género en la vestimenta encuentra apoyo entre aquellos que buscan promover la igualdad de género y combatir estereotipos arraigados. Permitir que los niños elijan pantalones o vestidos independientemente de su género podría contribuir a la desaparición de los roles predefinidos, fomentando la aceptación de diversidad desde edad temprana.*

10.- Operaciones del segundo tipo. Se toman en cuenta la analogía compleja, la cita de autoridades, la cita de datos objetivos, empleo de pregunta o figura retórica, ironía y el golpe de efecto en las conclusiones, que son estrategias que sirven para reforzar los argumentos de la tesis defendida. Al igual que con las operaciones de primer tipo, se optó por que en caso de que el estudiante hiciera uso al menos de una de ellas, se le otorgaría un punto, en caso de que hiciera uso de tres o más, se le otorgarían 2 puntos. A continuación se muestra un ensayo que contaba con un golpe de efecto al final del escrito.

- Transcripción de ejemplo de una operación de tipo 2 (golpe efecto en las conclusiones) que obtuvo el punto

Bach-GP2-8

Claudia Sheinbaum no está imponiendo ninguna medida a diferencia de los roles de género impuestos por la sociedad. *ES SOLO ROPA.*

Se consideraron estos diez elementos en la rúbrica final (Tabla 4) para evaluar los ensayos escritos por los participantes de este proyecto.

**Tabla 4**

*Propuesta de Rúbrica para la evaluación de ensayos argumentativos*

<b>CÓDIGO ENSAYO:</b>	<b>Sí = 1</b>	<b>No = 0</b>
1.- ¿Hay un título que presente el tema a tratar?		
2.- ¿Hay una introducción que presente el marco temático?		
3.- ¿Presenta una tesis?		
4.- ¿Presenta, al menos, dos argumentos?		
5.- ¿Los argumentos son pertinentes?		
6.- ¿Los argumentos son verosímiles?		
7.- ¿Presenta algún contra-argumento?		
8.- ¿Presenta una conclusión que sintetiza el planteamiento o reelabora la tesis? (también se obtiene cero si el texto tiene cierre, pero no conclusión)		
9.- A ¿Utiliza una o dos operaciones de primer tipo (secuencia progresiva, ejemplificación, definición, clasificación comparación y contraste)?		
9.- B ¿Utiliza tres o más operaciones de primer tipo (secuencia progresiva, ejemplificación, definición, clasificación comparación y contraste)?		
10.- A ¿Utiliza una o dos operaciones de segundo tipo (analogía compleja, cita de autoridades, cita de datos objetivos, pregunta o figura retórica, ironía, golpe de efecto en las conclusiones)?		
10.- B ¿Utiliza tres o más operaciones de segundo tipo (analogía compleja, cita de autoridades, cita de datos objetivos, pregunta o figura retórica, ironía, golpe de efecto en las conclusiones)?		
Total		

La rúbrica cuenta con las siguientes especificaciones: a los primeros ocho rubros sólo se les otorga un punto en caso de cumplir con el elemento, mientras que a los puntos 9 y 10 se les puede otorgar de cero a dos puntos. Lo anterior debido a que, al ser rubros que evalúan operaciones discursivas complejas, la presencia de más de dos de ellas es justo que sea evaluado con un puntaje mayor, en cambio si el ensayo evaluado cuenta con una o dos operaciones únicamente, entonces es objetivo que se les otorgue sólo un punto. La calificación máxima con la que se podía evaluar un ensayo era de 12 puntos.

Para la evaluación de los ensayos se contó con la participación de tres jueces expertos en enseñanza de lengua en el nivel Medio Superior. Los jueces tuvieron una sesión de entrenamiento en la que se les explicaron las definiciones y pautas a considerar en la utilización de la rúbrica para la evaluación de los ensayos, además, se les dejó acceso abierto al archivo para que pudieran consultarlo según lo necesitaran a lo largo de la evaluación de

los ensayos. Lo anterior tuvo el objetivo de garantizar la consistencia en las evaluaciones y minimizar la subjetividad durante el proceso.

#### 4.3.3 Validez y confiabilidad de la rúbrica

Después de recibir la evaluación de los ensayos por parte de los tres jueces expertos, se procedió a llevar a cabo una prueba estadística para evaluar la validez y confiabilidad de las evaluaciones. Para esto se aplicó la prueba estadística de Kappa de Cohen, la cual permite medir el grado de acuerdo entre los jueces, proporcionando un coeficiente que varía entre -1 (desacuerdo total) y 1 (acuerdo perfecto) (Salvia y Ysseldyke, 1997). Para las evaluaciones educativas, un coeficiente mayor a 0.80 es indicador de confiabilidad del instrumento. El resultado de esta prueba se muestra en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Resultados de la prueba de Kappa de Cohen*

<b>Comparación entre jueces</b>	<b>Coeficiente de Kappa de Cohen</b>
Juez 1 vs Juez 2	0.88
Juez 2 vs Juez 3	0.93
Juez 1 vs Juez 3	0.88

Como se puede ver en la tabla anterior, el coeficiente de Kappa de Cohen en todos los casos fue mayor a 0.8, por lo que, de acuerdo con Salvia y Ysseldyke (1997), los resultados presentados indican que el instrumento con el que se evaluaron los ensayos es confiable y válido, pues mostró consistencia en las calificaciones entre los jueces participantes en este estudio.

#### 4.3.4 Conectores

Para el análisis de los conectores se tomaron en cuenta sólo aquellos que son preferidos en la argumentación de acuerdo con la propuesta de clasificación de García Mejía (2015) y que, además, hayan sido utilizados de manera canónica. Después se hizo un análisis

del uso de conectores en función de los tipos de textos escritos y se determinó qué tipo de conector aparece más en cada uno de los textos. También se analizaron en función del grado escolar. Y se realizó un estudio cualitativo más fino.

#### 4.3.5 Densidad léxica

Para la medición de la densidad léxica, se considerará lo propuesto por Johansson (2008), quien sugiere que para la obtención de la densidad léxica se divide el total de palabras de contenido (TPC) entre el total de palabras ortográficas (TPO). La expresión matemática sería la siguiente:

$$\text{Densidad léxica} = \text{TPC/TPO}$$

Cabe mencionar que, al igual que en la prueba piloto, los textos fueron normalizados para evitar que las palabras mal segmentadas influyeran en el conteo de palabras. También es necesario mencionar que para la medición de la densidad léxica no se usó ningún software, sino que se hizo de manera manual.

#### 4.3.6 Nominalizaciones

Para el análisis de las nominalizaciones, se utilizó el software AntConc para identificar y contabilizar las nominalizaciones denominales, deadjetivales y deverbales siguiendo los morfemas nominalizadores que se muestran en el Tabla 6 de acuerdo con la RAE (2010) y Školníková (2008). Una vez identificados, se obtuvieron los conteos por grupo y por tipo de nominalización, y se eliminaron del análisis todas aquellas nominalizaciones agramaticales, como *adquirimiento* y *disgustación*.

**Tabla 6***Sufijos nominalizadores*

<b>Deverbal</b>	<b>Deadjetival</b>	<b>Denominal</b>
<b>-ción</b> <b>-sión</b> <b>-zón</b> <b>-miento / -mento</b> <b>-aje</b> <b>-ada / -ado / -ida</b> <b>-anza</b> <b>-ante</b> <b>-ente</b> <b>-iente</b> <b>-dero</b> <b>-dor</b> <b>-dura</b>	<b>-dad</b> <b>-ez</b> <b>-eza</b> <b>-ura</b> <b>-ancia</b> <b>-edad</b> <b>-idad</b> <b>-tad</b> <b>-eria</b> <b>-ía</b>	<b>-ismo</b> <b>-ista</b> <b>-ada</b> <b>-ado/-ato</b> <b>-al</b> <b>-ería</b> <b>-ero</b> <b>-era</b> <b>-miento</b>

## 4.3.7 Análisis estadístico

Se realizó una prueba T de Student para determinar si existían diferencias significativas entre grupos en las mediciones de la cantidad de palabras por texto, calidad textual, del uso de conectores y de la densidad léxica. Por otro lado, también se llevó a cabo un análisis de relación (coeficiente de r de Pearson) de los resultados de las mediciones de la calidad textual y el uso de conectores, y de la densidad léxica para determinar si existía alguna correlación entre las variables mencionadas, el nivel educativo. Para llevar a cabo ambas pruebas estadísticas se utilizó el software *JASP*.

## **5 Resultados**

En esta sección se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos que responden a los objetivos planteados en este estudio. Primero, se describen los resultados cuantitativos de la estructura y el cumplimiento de las características de los textos argumentativos (uso de conectores, densidad léxica y nominalizaciones), comparando los resultados entre ambos grados escolares. Luego, se muestran los resultados estadísticos que indican la relación entre los índices de desarrollo sintáctico (conectores) y semántico (densidad léxica) con la calidad textual de los ensayos argumentativos escritos por estudiantes de secundaria y bachillerato. Después, se explican los resultados estadísticos que muestran si existe una correlación entre los índices de desarrollo (sintáctico y semántico) y el grado escolar de los participantes. Finalmente, se expone el análisis cualitativo de algunos de los conectores que aparecieron en los textos y que resultaron interesantes para el fin de esta investigación.

### **5.1 Análisis cuantitativo**

#### **5.1.1 Hipótesis estadística**

H1:  $\mu_1 \neq \mu_2$  (se encontrarán diferencias significativas por grado escolar)

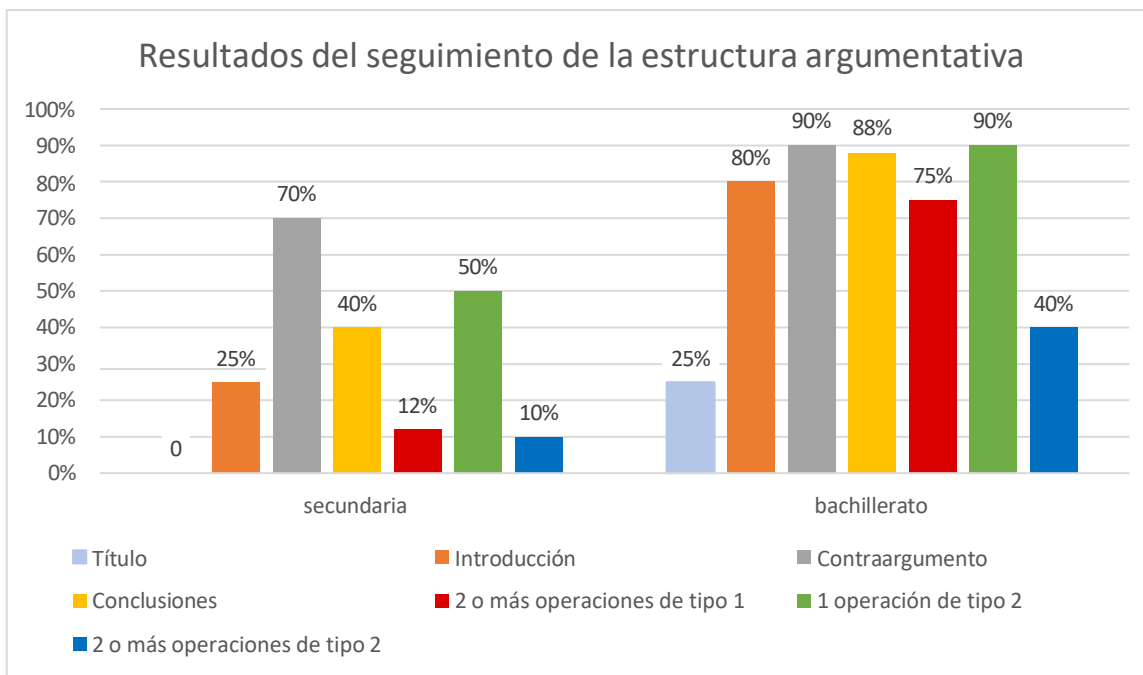
Ha:  $r = 1$  (las variables de densidad léxica y uso de conectores se correlacionarán con la variable de calidad textual)

### **5.2 Resultados del seguimiento de la estructura argumentativa.**

En la Figura 1 se presentan los resultados del análisis del seguimiento de la estructura y el cumplimiento de las características de los textos argumentativos obtenidos a partir de la evaluación de los ensayos por medio de la rúbrica propuesta en el estudio.

**Figura 1**

*Resultados del seguimiento de la estructura argumentativa*



Como se puede observar en la figura anterior, los estudiantes de bachillerato tuvieron un mejor desempeño en cuanto a seguimiento de la estructura argumentativa. Sin embargo, es claro que aún hay dificultad con ciertos elementos de dicha estructura, sobre todo con las estrategias discursivas que sirven para apoyar los argumentos, en este caso, las operaciones de tipo 2. Cabe mencionar que en los datos de la gráfica, los rubros de argumentación, pertinencia y verosimilitud de los argumentos no aparecen debido a que el 100% los textos de ambos grupos contaban con ellos.

Además de las diferencias del seguimiento de la estructura argumentativa, cabe mencionar que también se encontraron diferencias en los rangos de calificaciones, los cuales se pueden ver en la Tabla 7. Estos rangos evidencian que hay una mejora en la elaboración de los ensayos, ya que el puntaje indica que ningún alumno de secundaria logró elaborar adecuadamente un ensayo, pues carecían de al menos un elemento necesario de acuerdo con la rúbrica propuesta en este trabajo. Por otro lado, el rango de bachillerato indica que hay ensayos que cumplen con todos los elementos requeridos para alcanzar el puntaje máximo. Las calificaciones por alumno se pueden observar en el Anexo 7 y 8.

**Tabla 7***Rangos de calificación obtenidos por grupo*

<b>Grupo</b>	<b>Calificación más baja</b>	<b>Calificación más alta</b>
secundaria	3	11
bachillerato	6	12

Con los resultados anteriores, se realizó una prueba T de Student para muestras independientes para comparar las calificaciones de los ensayos de ambos grupos y determinar si existían diferencias significativas entre grupos. Los resultados de la prueba se muestran en la Tabla 8. Dichos resultados, muestran que hay una diferencia significativa en las calificaciones obtenidas por los grupos ( $t(98) = 6.258, p < 0.001$ ), lo que implica que los ensayos de bachillerato contaban con más elementos de acuerdo con la rúbrica propuesta en el estudio.

**Tabla 8***Resultados de la prueba T de Student de las calificaciones de los ensayos*

<b>Contraste T para Muestras Independientes</b>					
	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>	<b>D de Cohen</b>	<b>ET D de Cohen</b>
Calificación de ensayos	6.258	98	< .001	<sup>a</sup> 1.277	0.235

*Nota.* Contraste T de Student.

<sup>a</sup> El contraste de Brown-Forsythe es significativo ( $p < .05$ ), sugiriendo el incumplimiento del supuesto de igualdad de varianzas

### 5.3 Uso de conectores

Para el análisis de conectores, como se mencionó en el capítulo 4.3.4 *Conectores*, se tomaron en cuenta únicamente los conectores causales, consecutivos, adversativos y de punto de vista, que son sólo algunos de los que se emplean en la argumentación (Montolío, 2008).



Cabe recalcar que sólo se analizaron aquellos que hubieran sido empleados de manera convencional de acuerdo con las funciones discursivas que mencionan Domínguez García (2007), Moliner, (2007), Montolío (2008) y Portolés (2011). Asimismo, se hizo una prueba estadística de T de Student para muestras independientes para determinar si existían diferencias significativas en el uso de los conectores entre grupos.

Los conectores usados por cada grupo se pueden ver en la tabla 9. En general, se puede observar que la variedad por cada grupo tiene una distribución casi idéntica, siendo sólo un conector de cada tipo el que diferencia a los grupos. Los conectores que sólo aparecieron en los textos de alguno de los grupos se muestran en negritas. En cuanto a las pruebas estadísticas realizadas, tampoco se encontraron diferencias significativas entre grupos en ninguno de los tipos de conectores, pues en todas las pruebas el resultado del valor  $p$  era mayor a 0.05, tal como se ve en la Tabla 10.

**Tabla 9**

*Conectores argumentativos encontrados en los ensayos de ambos grupos*

Conectores		
	secundaria	bachillerato
Causales	Por, por lo que, porque, pues, puesto que, <b>ya que</b> , como	Por, por lo que, porque, pues, puesto que, como
Consecutivos	Así que, entonces	Así que, entonces, <b>por lo tanto</b>
Adversativos	Aunque, en cambio, más bien, pero, sino,	Aunque, en cambio, más bien, pero, sino, <b>sin embargo</b>
De punto de vista	A mi parecer, considero que, creo que, desde mi punto de vista, en lo personal, para mí, pienso, en mi opinión	A mi parecer, considero que, creo que, desde mi punto de vista, en lo personal, <b>en mi punto de vista</b> , para mí, pienso, en mi opinión

**Tabla 10**

*Conectores argumentativos encontrados en los ensayos de ambos grupos*

Conectores	Medias		T de Student
	secundaria	bachillerato	
Causales	2.900	2.267	$t(98) = -1.537, p > 0.128$
Consecutivos	0.075	0.183	$t(98) = 1.416, p > 0.160$
Adversativos	1.450	1.883	$t(98) = 1.340, p > 0.183$
Punto de vista	2.100	2.267	$t(98) = 0.399, p > 0.691$

## 5.4 Densidad Léxica

Los resultados de las mediciones de densidad léxica se muestran en la Tabla 11. Como se puede observar, existe una diferencia significativa entre grupos ( $t(98) = 2.36, p < 0.02$ ), siendo los textos de bachillerato los que cuentan con una mayor densidad lexical.

**Tabla 11**

*Resultados de la prueba T de Student para comparar la densidad léxica entre grupos*

Medición	Medias		Resultado estadístico T de Student
	secundaria	bachillerato	
Densidad léxica	37.07	39.54	$t(98) = 2.36, p < 0.02$

Los resultados anteriores sugieren que los estudiantes de bachillerato usan una mayor cantidad de palabras de contenido, ya sean verbos, sustantivos o adjetivos, compactando más información en un texto en comparación con los estudiantes de secundaria. Estos resultados se alinean con lo señalado por otros autores como Berman y Nir (2010) y Johansson (2008), quienes mencionan que mientras más alto es el grado escolar, mayor es la densidad léxica de los escritos.

## 5.5 Nominalización

También se llevaron a cabo pruebas estadísticas del uso de nominalizaciones en los ensayos con el fin de analizar qué tipo de nominalizaciones hacen los estudiantes de ambos grupos y determinar si existían diferencias significativas en ellas. Para analizar lo anterior, se identificaron los ítems y se dividieron en nominalizaciones provenientes de verbos, adjetivos y sustantivos. La distribución de cada tipo por grupo se puede observar en la Tabla 12.

**Tabla 12** *Distribución de nominalizaciones por grupo*

*Distribución de nominalizaciones por grupo*

Nominalizaciones	secundaria	bachillerato
De verbos	104	322
De adjetivos	104	226
De sustantivos	8	11
Total	216	559

Las pruebas estadísticas realizadas evidenciaron que en las nominalizaciones de sustantivos no hay diferencias significativas entre grupos, mientras que en las nominalizaciones de verbos ( $t(98) = 3.951$ ,  $p < 0.001$ ) y de adjetivos ( $t(98) = 2.254$ ,  $p < 0.001$ ) sí hubo diferencias significativas. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 13.

**Tabla 13** *Resultados de la prueba T de Student de las nominalizaciones de verbos y de adjetivos*

*Resultados de la prueba T de Student de las nominalizaciones de verbos y de adjetivos*

### **Contraste T para Muestras Independientes**

	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Nominalización verbal	3.951	98	< .001 <sup>a</sup>	0.806	0.217
Nominalización adjetival	2.254	98	0.026 <sup>a</sup>	0.460	0.208

*Nota.* Contraste T de Student. <sup>a</sup> El contraste de Brown-Forsythe es significativo ( $p < .05$ ), sugiriendo el incumplimiento del supuesto de igualdad de varianzas

Como se pudo observar en la Tabla 11, los tipos de nominalización que tuvieron mayor producción fueron el deverbal y el deadjetival, mientras que el de menor producción

fue el denominador. Estos resultados, aunados a los resultados de la medición de la densidad léxica, sugieren que los estudiantes de bachillerato usan más este recurso gramatical para condensar más información en sus textos, lo que también influye en la densidad léxica.

## 5.6 Resumen de las diferencias entre grupos

Para sintetizar la información acerca de si existen diferencias significativas entre los dos grupos en las mediciones de calidad textual, de densidad léxica y de cantidad de conectores, a continuación se presentan los resultados de las pruebas T de Student para muestras independientes que se llevaron a cabo. Dichas pruebas sirven para determinar si hay diferencias significativas en las variables estudiadas entre ambos grupos. Los resultados de estas pruebas se muestran en la Tabla 14.

**Tabla 14**

*Resultados de pruebas T de Student entre grupos por variable*

Medición	Medias		Resultado estadístico T de Student
	secundaria	bachillerato	
Calidad textual	7.3	8.88	$t(98) = 6.25, p < 0.001^{***}$
Densidad léxica	37.07	39.54	$t(98) = 2.36, p < 0.05^*$
Cantidad de conectores	13.97	13.88	$t(98) = 1.05, p > 0.05$

Como se puede ver en la tabla anterior, en cuanto a la calidad de los ensayos argumentativos, los alumnos de bachillerato demostraron un resultado significativamente superior en comparación con los alumnos de secundaria. Asimismo, los textos de los estudiantes de bachillerato mostraron una densidad léxica más alta que los textos de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la cantidad de conectores utilizados entre los dos grupos. Lo anterior indica que, cuantitativamente, hay una correlación entre el grado escolar, tanto con la calidad textual, como con la densidad léxica, pero no se encontró dicha relación con la cantidad de conectores usados en el texto.

## 5.7 Prueba de correlación entre variables

Para medir la correlación entre las variables, se utilizaron coeficientes de correlación de Pearson para determinar la relación entre 1) calidad textual y densidad léxica, y 2) calidad textual y cantidad de conectores. Las correlaciones se calcularon por separado para los estudiantes de secundaria y bachillerato, esto para evitar que los resultados de cualquiera de los grupos incidieran en la prueba estadística. Los resultados se presentan en la Tabla 15.

**Tabla 15** Resultados de pruebas de coeficiente de Pearson

*Resultados de pruebas de coeficiente de Pearson*

Grupo	Variables	r de Pearson	Valor de p
secundaria	calidad textual y densidad léxica	0.104	$p > 0.05$
	calidad textual y cantidad de conectores	-0.02	$p > 0.05$
bachillerato	calidad textual y densidad léxica	0.065	$p > 0.05$
	calidad textual y cantidad de conectores	0.434	$p < 0.001^{***}$

En los textos elaborados por los estudiantes de secundaria no se encontró ninguna correlación significativa entre la calidad textual y la densidad léxica, ni entre la calidad textual y la cantidad de conectores en los textos de los estudiantes de secundaria.

Por otro lado, en cuanto a los textos escritos por estudiantes de bachillerato, si bien no se encontró una correlación significativa entre la calidad textual y la densidad léxica, sí hubo una correlación significativa ( $p < 0.001$ ) entre la calidad textual y la cantidad de conectores, aunque con un bajo coeficiente  $r$  de Pearson (0.434), lo que indica una correlación moderada.

## 5.8 Análisis cualitativo de conectores

Debido a las escasas diferencias estadísticas en la cantidad de conectores entre grupos, se decidió llevar a cabo un análisis cualitativo de algunos de los conectores observados en los escritos de ambos grupos. En la tabla 16 se muestran los valores absolutos de aparición de los conectores que se analizaron en los escritos de cada grupo.

**Tabla 16** Cantidad de apariciones de los conectores por grupo

*Cantidad de apariciones de los conectores por grupo*

<b>Conectores</b>		<b>secundaria</b>	<b>bachillerato</b>
Causales	Pues	26	23
Consecutivos	Así que	1	6
	Entonces	2	3
Adversativos	Aunque	2	10
	Sino	3	20
Punto de vista	Creo	41	65
	Pienso	11	10

#### 5.8.1 Causales: pues

*Pues* es un conector que puede tener una función causal con equivalencia a *ya que*, por medio del cual se expresa una relación causal explicativa del enunciado, es decir, la idea introducida por el conector es la explicación de la idea previa (Domínguez García, 2007; Moliner, 2007). En los siguientes ejemplos se puede observar el uso del conector *pues* con función causal.

##### *Ejemplo*

##### 1. Secundaria: Sec-Gp1-29

Sí considero que los estudiantes pueden portar el uniforme de su preferencia sin importar el sexo, **pues** creo que la ropa no va de acuerdo con el género [...]

##### 2. bachillerato: Bach-Gp1-20

[...] México no es el país donde debe presentarse o ponerse en práctica [la medida] **pues** cada país tiene una cultura distinta algunos países son más conservadores y estrictos [...]

En ambos casos, el conector *pues* da la explicación de la idea previa, siendo que en 1. “*creo que la ropa no va de acuerdo con el género*” es la explicación de “*Sí considero que*

*los estudiantes pueden portar el uniforme de su preferencia sin importar el texto*”. Ejemplos como los anteriores se encontraron en ambos grupos, no obstante, la cantidad de aparición es diferente en secundaria de los 26 ejemplos obtenidos 10 fueron empleados con esta función, mientras que en bachillerato fueron 18 de 23.

Además de su función causal, el conector *pues* también tiene una función fática, es decir, que busca mantener abierto el canal de comunicación entre el emisor y receptor (Domínguez García, 2007). Asimismo, este conector puede encerrar un matiz de enfado o protesta del hablante hacia alguna idea expuesta (Moliner, 2007). A continuación se muestran extractos que ejemplifican lo anterior.

### *Ejemplo*

#### 3. secundaria: Sec-GP1-11

[...] estaría mal porque pueden llegar otras más que deshagan las líneas de género entre masculino o femenino y ***pues*** que hagan una campaña para que hagan votos y todo

#### 4. bachillerato: Bach-GP2-11

El comunicado de la igualdad no se resuelve poniendo uniformes neutros, pero entonces llevar el uniforme completo, pantalón niños y falda niñas hará que haya más igualdad, ***pues*** no.

En los ejemplos anteriores se puede observar que *pues* no introduce ninguna causa ni consecuencia de las ideas previas, sino funciones propias de la oralidad. En el caso de 4, su uso parece más tener una función fática, mientras que en 5, se expresa una protesta al enunciado anterior (Moliner, 2007). Estas funciones del conector *pues* fueron observadas en ambos grupos, sin embargo, en el grupo de secundaria hubo más uso de esta función, teniendo un total de 16 de 26, mientras que en bachillerato sólo se observaron 5 de 23.

### 5.8.2 Consecutivos: *así que* y entonces

#### **Así que**

*Así que* es un conector consecutivo, el cual introduce una idea que es la consecuencia de una idea anterior (Portolés, 2011). De acuerdo con Domínguez García (2007), dicho conector tiene un matiz de subjetividad debido a que la consecuencia que introduce este conector se obtiene a partir de la deducción, por lo que dicho conector es de tipo consecutivo, similar a *por lo tanto*. Además, la autora también señala que cuando *así que* introduce el enunciado final del discurso, la conclusión es argumentativa y metadiscursiva.

#### 5. secundaria: Sec-GP2-10

A mi parecer está bien que se deshaga la propuesta ya que no le encuentro beneficio ni nada, *así que* mejor que se siga con el mismo proceso de siempre.

#### 6. bachillerato: Bach-GP1-12

[...] el uniforme que usamos no influye en la manera que aprendemos y no afecta al adquirimiento de conocimientos, *así que* no debería ser un factor influyente en nuestra educación [...]

Los ejemplos anteriores muestran cómo *así que* funciona como un conector consecutivo que introduce las conclusiones o deducciones del emisor, generando una relación entre el pensamiento anterior y la conclusión que se extrae de él. Como se mencionó previamente, el uso de este conector implica una subjetividad, ya que las consecuencias que se presentan dependen de la evaluación o juicio personal del hablante.

Este conector apareció sólo una vez en los textos de secundaria, mientras que en el grupo de bachillerato apareció seis veces. Lo anterior podría deberse a que la deducción es una habilidad cognitiva superior, que, aunque en ninguno de los dos grupos fue un recurso recurrente, en bachillerato empieza a aparecer más, lo que implicaría que los estudiantes de dicho grado escolar comienzan a hacer uso de esta estrategia cognitiva más compleja.



## Entonces

El conector *entonces*, al igual que otros conectores, puede cumplir diversas funciones, entre las que se encuentra la consecutiva, por medio del cual introduce la consecuencia o resultado de un enunciado previo. Además, Domínguez García (2007) señala que dicho conector puede venir acompañado del condicional *si*, lo que le brinda un valor procondicionante, es decir, que la cláusula introducida por *si* influye en que una situación suceda. Los siguientes ejemplos muestran su función consecutiva.

### Ejemplo

secundaria

7. [...] como lo que comunicó la UNPF que “la igualdad no se resuelve poniendo uniformes neutros,” *entonces* el gobierno de México debería plantear actividades proyectos o cursos donde trabajen más a fondo la equidad, igualdad y respeto.

8. bachillerato: Bach-GP1-19

[...] si esa persona infante muestra conductas burlonas hacia los demás por su forma de vestir, *entonces* los adultos/tutores no le están enseñando valores para respetar a los demás [...]

En el primer ejemplo, el conector *entonces* expresa la consecuencia del enunciado anterior, mientras que en el ejemplo de bachillerato se usa el valor procondicionante, introduciendo una condición por medio de *si*, que influye en la consecuencia presentada por *entonces*. En los textos de ambos grupos se observó sólo un ejemplo del conector en cuestión con la función consecutiva.

Además de los ejemplos previos, se observó también el siguiente.

Ejemplo

9. bachillerato: Bach-Gp2-4

[...] el comunicado de la igualdad no se resuelve poniendo uniformes neutros, pero entonces llevar el uniforme completo pantalón niños y falda niñas hará que haya igualdad y sea una mejor educación?

Este ejemplo carece de cohesión, pues la cláusula que introduce *entonces* no es la consecuencia de la cláusula previa, además que también se introduce una pregunta, a la cual también le hace falta el primer signo de interrogación, lo que dificulta su lectura. Es posible que el uso que se le pretendía dar al ejemplo anterior es similar al del ejemplo 9, donde se aprecia un uso consecutivo procondicionante, por lo que le haría falta el condicional *si*.

Por otro lado, *entonces* también cumple con una función de recapitulador que, aunada a su función consecutiva, expresa la idea de conclusión argumentativa de lo previamente dicho (Domínguez García, 2007).

Ejemplo

10. secundaria: Sec-GP2-28

***Entonces***, a conclusión del tema para mí no es malo pero yo sí tendría cuidado o me fijaría en esas cosas [...]

11. bachillerato: Bach-GP2-18

***Entonces*** desde mi punto de vista si algún hijo cumpliera la mayoría de edad sería cuestión de él libremente tomar una decisión [...]

En ambos ejemplos se pueden observar enunciados encabezados por el conector *entonces* que no muestran una relación de consecuencia, por lo que, más bien, introducen la conclusión de los argumentos previos. Cabe señalar que el ejemplo de secundaria encabeza

el párrafo final del texto, mientras que el de bachillerato encabeza el enunciado final del párrafo en el que aparece. Estos ejemplos fueron los únicos que tenían la función de recapitulador.

### 5.8.3 Adversativos: aunque y sino

#### **Aunque**

*Aunque* es otro conector que suele tener varias funciones, siendo éstas la concesiva y la adversativa. Si bien, tanto los conectores concesivos como los adversativos se denominan contraargumentativos por el hecho de que ambos contraponen ideas, esta relación de oposición no es igual en ambos casos. Por un lado, los concesivos disminuyen la fuerza argumentativa del enunciado que introducen, por lo que su aparición en la oración es en la primera cláusula; mientras que los adversativos contrastan el contenido de la cláusula que introduce con el previo, anulando así el contenido de la primera cláusula (Domínguez García, 2007; Zorraquino y Montolío, 2008; Portolés, 2011). En los siguientes ejemplos se muestra el uso de *aunque* con ambas funciones, tanto adversativa como concesiva.

#### Ejemplo

##### 12. secundaria: concesivo - Sec-Gp1-3

[...] *aunque* no tiene nada que ver con la igualdad, se les da a los niños la oportunidad de decidir conforme a su gusto el uniforme escolar [...]

##### 13. bachillerato: concesivo – Bach-Gp2-32

*Aunque* los padres no están muy contentos con la situación, esto debería de ser algo exclusivo de los estudiantes.

##### 14. secundaria: adversativo – Sec-GP1-29

Creo que todos debemos utilizar la ropa con la que nos sintamos más cómodos *aunque* es cierto que también haya algunas prendas que fueron hechas específicamente para cada género [...]

#### 15. bachillerato: adversativo – Bach-GP2-1

La eliminación de estereotipos del vestuario son pasos significativos en la equidad de género *aunque* es importante abordar las preocupaciones planteadas por la UNPF sobre la ideología de género [...]

Como se puede observar en los ejemplos 12 y 13, el conector aunque introduce en la primera cláusula una idea que, aunque contrasta con la idea posterior, carece de la suficiente fuerza argumentativa para impedirla o anularla. En este sentido, en el ejemplo 13 la objeción es que los padres no están conformes, pero esa objeción no impide que se defiendan que la situación debería ser exclusiva para los estudiantes. Este conector con función concesiva apareció en secundaria sólo una vez, mientras que en bachillerato hubo 8 apariciones.

Por otro lado, en los ejemplos 14 y 15 la segunda cláusula introduce una idea que contrasta con la idea previa, otorgándole más fuerza argumentativa a cláusula que introduce y disminuyendo la de la primera. De este modo, en el ejemplo 15 se reconocen los avances hacia la equidad, pero se enfatiza la importancia de abordar otras preocupaciones, lo que crea un contraste entre las dos ideas. Los ejemplos 14 y 15 fueron los únicos que aparecieron en cada grupo con función adversativa.

En uno de los escritos de bachillerato hubo un *aunque* que fue usado de manera no convencional, ya que carecía de una idea que provocara un contraste entre ideas. El ejemplo es el siguiente.

#### 16. bachillerato: adversativo – Bach-GP2-1

En conclusión la ropa de género neutral representa un avance en la evolución cultural y social al desafiar las normas establecidas y proporcionar un espacio para autoexpresión sin restricciones de género. *Aunque* enfrenta resistencia y desafío su impacto positivo en la promoción de la igualdad de género y la diversidad.

## Sino

*Sino* es una conjunción adversativa que contrasta una idea afirmativa a una idea negativa previamente expuesta. Por lo tanto, este conector requiere la presencia de una negación anterior que se rechaza por medio la introducción de una afirmación nueva, lo que implica que las ideas que antepone el conector *sino* son excluyentes, siendo la afirmación la razón del rechazo de la negación (Fuentes Rodríguez, 1998).

Ejemplo:

17. secundaria: Sec-Gp1-15

[...] el uniforme neutro hace ver que ser gay o lesbiana es normal,  
no normal *sino* que ya se vea normal en la sociedad [...]

18. bachillerato: Bach-GP2-11

Considero exageradas y fuera de lugar las medidas implementadas  
por la UNPF, ya que no es una medida obligatoria *sino* que se puede  
elegir entre hacer uso de ella o no hacerlo.

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, ambos ejemplos coinciden con la función adversativa del conector, iniciando con una negación y rechazándola por medio de la afirmación que introduce *sino*. Este conector con función adversativa estuvo presente en los textos de ambos grupos, aunque, una vez más, la cantidad entre grupos es diferente, teniendo un total de 2 apariciones en el grupo de secundaria y 12 en el de bachillerato.

Además del uso adversativo que tiene el conector *sino*, éste también puede ser usado con una función de adición que, al igual que con su función adversativa, requiere la construcción negativa con la secuencia *no sólo... sino (que) también*. De acuerdo con Fuentes Rodríguez (1998), la negación repercute en la función excluyente del adverbio *sólo*, permitiendo que *sino* mantenga su función al anteponer el adverbio *también*. Esta función del conector tuvo un total de aparición de 1 en el grupo de secundaria, y 7 en el grupo de bachillerato. A continuación se presentan ejemplos encontrados en los escritos de ambos grupos.

19. secundaria: Sec-Gp1-12

En conclusión creo que la idea de Claudia Sheinbaum es muy avanzada primero deberíamos cambiar y estudiar muchos temas **no sólo** los estudiantes **sino también** los padres, tíos, abuelos, primos, etc.

20. bachillerato: Bach-Gp1-23

Esta tendencia [...] *no sólo* promueve la diversidad **sino que también** cuestiona las normas arraigadas que han dictado la elección de ropa durante siglos.

Cabe mencionar que hubo un caso en el grupo de bachillerato en el cual el *sino* carecía de la secuencia *no sólo* en la primera cláusula, la cual es necesaria para que la construcción tenga la función aditiva. El ejemplo es el siguiente.

Ejemplo

21. bachillerato: Bach- Gp2-11

Es importante que cada una de las personas pueda desarrollarse libremente y pueda expresarse con seguridad, y **una manera de expresar ideología y reconocimiento sobre sí mismos es la vestimenta sino que también puede llegar a cubrir otras problemáticas [...]**

Como se puede observar en el ejemplo anterior, la cláusula puede llegar a cubrir otras problemáticas se suma a la idea de que la vestimenta es una manera de expresar ideología y reconocimiento sobre sí mismo. Como se mencionó anteriormente, el adverbio *también* es aquél que brinda el sentido de adición, sin embargo, la ausencia de *no sólo*

provoca que el *sino* pierda su función de contraste al no tener la negación previa que dicho conector requiere.

#### 5.8.4 Punto de vista

##### **Pienso/creo**

Los verbos como *pienso* y *creo* son marcadores propios de la conversación coloquial que los autores de un texto usan para mostrar que su opinión es una entre muchas otras posibles (Martin y White, 2005), es decir, muestran la subjetividad de su postura. En este mismo sentido, diversos autores (De Seager, 2007; González Ruiz, 2014; Piatti, 2022; Zorraquino y Portolés, 1999) señalan que *pienso* y *creo* son marcadores con dos funciones: la marcación epistémica y la evidencialidad. La primera se refiere al grado de certeza de lo expresado por el hablante, y la segunda se refiere a la fuente de conocimiento del hablante, que puede ser el mismo hablante, experiencias, datos, hechos, etc.

Dichos marcadores fueron encontrados con diferentes estructuras, *creo/pienso*, *yo creo/pienso*, y *creo/pienso yo* en los textos de ambos grupos. A continuación se muestran algunos ejemplos extraídos de los textos de ambos grupos.

##### Ejemplo

22. secundaria: Sec-Gp1-29

Yo digo que ya es tiempo de que nos dejen decidir qué prendas utilizar pues creo que va primero nuestra comodidad [...]

23. bachillerato: Bach-GP2-36

[...] **pienso** que la forma en la que nos vestimos no define en sí nuestro comportamiento en la sociedad [...]

24. secundaria: Sec-Gp1-7

[...] **yo pienso** que la estrategia uniforme neutro es un gran cambio [...]

25. bachillerato: Bach-GP-16

Entiendo como algunos sectores importantes presenten preocupación o desacuerdo sin embargo **yo creo** firmemente que la

adopción de uniformes neutros no es un adoctrinamiento sino un acto de apertura y aceptación fomentando la autoexpresión y respeto mutuo

26. secundaria: Sec-Gp1-21

**Creo yo** que este es un tema realmente importante y cada quien tiene un punto de vista diferente, pero de cierta manera concuerdo con Leonardo García Camarena [...]

27. bachillerato: Bach-GP2-37

**Pienso yo** que debemos de dejar estos estereotipos de lado y usar lo que se nos venga en gana.

Si bien las estructuras anteriores parecen ser diferentes sólo por la presencia del pronombre y su posición, algunos autores señalan que hay diferencias discursivas entre estas estructuras. De Seager (2007, p. 269) señala que *creo/pienso* puede cumplir con la función tanto como marcación epistémica como con la de evidencialidad, mientras que *creo/pienso yo* sólo puede cumplir la primera función. Por su parte, Fuentes Rodríguez (2010) menciona que la estructura *yo creo* sirve para mostrar el compromiso del hablante con su aserción, asumiendo la responsabilidad de lo dicho y otorgándole fuerza a su argumento.

En la siguiente tabla se muestra el total de aparición de las estructuras con los verbos *creo* y *pienso* encontrados en los textos de ambos grupos.

**Tabla 17** Cantidad de los conectores *creo* y *pienso* encontrado en cada grupo

*Cantidad de los conectores *creo* y *pienso* encontrado en cada grupo*

Conector	secundaria	bachillerato
Creo/pienso	26	59
Creo/pienso yo	3	2
Yo creo/pienso	23	11



La tabla anterior muestra que los estudiantes de bachillerato hacen mayor uso de los conectores de punto de vista, lo que puede indicar que los estudiantes buscan mitigar las aserciones hechas.

Además de lo expuesto previamente, también llamó la atención el hecho de que en ambos grupos hubo repetición de conectores de punto de vista. A continuación se muestran algunos ejemplos.

28. Secundaria: Sec-Gp1-30

**En mi opinión yo pienso que** está bien ya que sólo puede ser una prenda pero tal vez para el niño o la niña sea una forma de identificarse [...]

29. Bachillerato: Bach-GP1-11

**En mi opinión creo** que este tema es bastante polémico pues debe haber diversas opiniones al respecto [...]

Los ejemplos anteriores parecen indicar que el autor anticipa que su proposición puede llegar a ser problemática para los lectores potenciales, por lo que no desea entrar en discusiones con posturas alternas, y por lo tanto opta por reafirmar que su postura es una entre muchas otras posibles, pero es sólo del autor y no hay necesidad de defenderla ni de discutirla porque es algo personal. De estos ejemplos sólo se observaron tres casos en secundaria, y sólo uno en bachillerato.

## 6 Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos planteados en este estudio era examinar si los textos escritos por estudiantes que cursan el último grado de secundaria y bachillerato cumplían con la estructura y características correspondientes para ser clasificados como textos argumentativos. De acuerdo con los resultados obtenidos, se confirma que los textos de los estudiantes de bachillerato presentaron una mejor estructura y contaban con más elementos propios de los textos argumentativos, tales como título, introducción, contraargumentos, entre otros. Además, gran parte de los textos escritos por dicho grupo presentaron mayor coherencia y cohesión en el desarrollo de la tesis y las conclusiones. En cambio, los textos del grupo de secundaria mostraron más deficiencias en la mayoría de los aspectos analizados, incluso en elementos básicos como la redacción del título, la introducción y la conclusión de los ensayos. Lo mencionado anteriormente reafirma lo reportado por autores como Nippold (2016), Owens (2003) y Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010), quienes destacan la importancia de la escolarización para el desarrollo lingüístico y el conocimiento general estructural de los modos discursivos y la construcción de textos académicos.

Aunque los textos de bachillerato superaron en la evaluación por medio de la rúbrica a los textos de secundaria, aún existen problemas en algunos aspectos, especialmente en aspectos relacionados con el uso de estrategias discursivas como los contraargumentos y las operaciones de primer y segundo grado. Estos elementos son fundamentales para asegurar la continuidad del texto y reforzar los argumentos presentados. Esto implica que, a pesar del avance logrado con el paso por el bachillerato, aún es necesario trabajar en ciertas habilidades discursivas para que los estudiantes puedan elaborar un texto argumentativo adecuado al propósito comunicativo esperado. Estos hallazgos concuerdan con los de Nippold et al. (2005) y Ramírez Armenta et al. (2017) quienes señalan que la escritura de textos argumentativos con una tarea compleja para los estudiantes de diversos niveles académicos y adultos.

Otro objetivo fue describir la cantidad y variedad de conectores utilizados en los textos de ambos grupos. Aunque no se encontraron diferencias significativas en la cantidad de conectores, se observó una mayor variedad en los textos de bachillerato, con tres conectores adicionales en comparación con el grupo de secundaria.

El análisis cualitativo, sin embargo, reveló que los estudiantes de bachillerato tienen un mejor dominio de los conectores, mientras que los estudiantes de secundaria emplearon muchos conectores de manera no convencional o propios de la oralidad, como se puede observar con conectores como *pues* (al respecto véase Domínguez, 2007; De Seager, 2007; Fuentes Rodríguez, 2010; González Ruiz, 2014; Moliner, 2007; Piatti, 2022; Portolés, 2011; Zorraquino y Portolés, 1999).

El uso adecuado de conectores es fundamental en el ámbito académico, ya que permite a los estudiantes organizar lógicamente sus ideas y lograr la cohesión en los textos. De este modo, un uso apropiado de los conectores podría mejorar la comprensión y la evaluación de los textos, como se observó en los resultados relacionados con la calidad textual.

En cuanto a la densidad léxica, los estudiantes de bachillerato obtuvieron mejores resultados, lo que les permitió transmitir una mayor cantidad de información mediante las palabras, evitando el uso innecesario de palabras funcionales (Godínez López y Alarcón Neve, 2021; Schleppegrell, 2001; Zwiers, 2008). A su vez, el uso de la nominalización como recurso gramatical contribuyó a una mayor densidad léxica y una menor presencia de palabras funcionales, aspecto que también fue evidente en las pruebas estadísticas realizadas. Esto se alinea con lo reportado por Calsamiglia y Tusón (2018), quienes afirman que los textos escritos tienen una mayor densidad léxica en comparación con la oralidad.

El análisis también permitió observar que en los textos de secundaria la menor densidad léxica, el uso no canónico de conectores y su uso más oralizado sugieren que los estudiantes de secundaria, y en menor medida los de bachillerato, aún necesitan trabajar en la comprensión de que la lengua escrita no es simplemente la transcripción de la lengua oral. Sin embargo, es necesario rescatar que los estudiantes de bachillerato, pese a las deficiencias presentes, muestran avances hacia el tipo de lenguaje académico esperado, en el cual los elementos lingüísticos analizados juegan un papel crucial.

En cuanto a la relación entre los índices de desarrollo sintáctico (conectores) y semántico (densidad léxica) con la calidad textual, se encontró que en los textos de los estudiantes de secundaria no existe una correlación significativa entre la calidad textual y la densidad léxica ( $r = 0.104$ ,  $p > 0.05$ ), ni entre la calidad textual y la cantidad de conectores utilizados ( $r = -0.02$ ,  $p > 0.05$ ). Esto sugiere que en este grupo otros factores diferentes a la

densidad léxica y la cantidad de conectores podrían estar influyendo en la calidad de los textos. Además, la falta de correlación significativa también podría indicar que los estudiantes de secundaria aún no han desarrollado suficientemente sus habilidades lingüísticas para que estos elementos tengan un impacto positivo en la calidad textual.

Por otro lado, en el caso de los estudiantes de bachillerato, aunque no se encontró una correlación significativa entre la calidad textual y la densidad léxica ( $r = 0.065$ ,  $p > 0.05$ ), sí se observó una correlación significativa entre la calidad textual y la cantidad de conectores ( $r = 0.434$ ,  $p < 0.001$ ). Este hallazgo sugiere que el uso adecuado de conectores contribuye significativamente a la calidad de los textos argumentativos, lo que probablemente se debe a que el uso canónico de los conectores mejora la cohesión y coherencia en los textos.

En conclusión, los resultados de este estudio confirman que el grado escolar influye positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes, especialmente en el uso de conectores y la densidad léxica. Los estudiantes de bachillerato, aunque aún con deficiencias, muestran una mayor competencia en la elaboración de textos argumentativos en comparación con los de secundaria. A pesar de que no se encontraron diferencias significativas en la cantidad de conectores entre ambos grupos, la correlación significativa en bachillerato entre la calidad textual y la cantidad de conectores subraya la relación del desarrollo de habilidades discursivas con la escolarización. No obstante, persisten áreas de mejora que requieren ser trabajadas, especialmente en la comprensión y el uso de estrategias discursivas complejas.

Asimismo, el uso de rúbricas de evaluación y recursos multimodales, aunque no eran uno de los objetivos principales del estudio, demostraron ser herramientas eficaces que facilita la evaluación objetiva de los textos, en el caso de la rúbrica adaptada; y que promueven una mayor producción en los textos argumentativos, en el caso del recurso multimodal usado en el presente estudio. Los hallazgos apuntan a la necesidad de seguir investigando y desarrollando estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades lingüísticas de los estudiantes desde etapas tempranas, con el fin de mejorar su competencia escrita y asegurar una transición más efectiva hacia el lenguaje académico.

## 7 Referencias bibliográficas

- Álvarez Ángulo, T. (2010). *Competencias básicas de la escritura*. Octaedro.
- Anthony, L. (2024). AntConc (Version 4.3.1) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/AntConc>
- Aravena, S., y Quezada, C. (2023). Complejidad sintáctica y calidad de la escritura: Estudio evolutivo en textos narrativos y explicativos de estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, (61).
- Aravena, S., y Quiroga, R. (2018). Desarrollo de la complejidad léxica en dos géneros escritos por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. *Onomázein*, (42), 197- 224.
- Bassols, M. M. (2012). *Modelos textuales: Teoría y práctica* (3a ed). Editorial Octaedro.
- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (eds.). (2010). *El desarrollo del lenguaje*. (Y. Moreno López, Trad.; Séptima edición). Pearson Educación.
- Berman, R. A., y Nir, B. (2010) Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality. *New Directions in Cognitive Linguistics*, (pp. 421-440).
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Caballero, F. y Larrauri, M. (1996). El análisis de textos filosóficos. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 17-26
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso* (3. Ed.) Ariel.
- Camargo Martínez, T. T., y Molina Gutiérrez, T. de J. (2018). ¿Los trabajos de grado son argumentativos o expositivos? *Revista UNIANDÉS Episteme*, 5(Extra 1), 908-923.
- Crossley, S. A., y McNamara, D. S. (2016). Text-based recall and extra-textual generations resulting from simplified and authentic texts. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 1-19.

- Crowhurst, M. (1983). Syntactic complexity and writing quality: A review. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.2307/1494403>
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 23-40. <https://doi.org/10.1174/021470395321340411>
- De Saeger, B. (2007). Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español. *Interlingüística*. 17, 268-277.
- Delicia, D. D. (2012). *Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: Un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx>
- Domínguez García, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.
- Fernández Ruiz, G. (2011): Argumentación y lenguaje jurídico. *Aplicación al análisis de una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. UNAM.
- Figueras, C., y Santiago. (2002). "Planificación". En E. Montolio (Coord.), *Manual práctico de escritura académica* (Vol. II). Ariel.
- Fuentes Rodríguez, C. (1998). Pero/sino y la orientación argumentativa. *Pragmalingüística*, 5-6, 119–151.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). La aserción parlamentaria: de la modalidad al metadiscurso. *Oralia*, 13, 97-125.
- García, O. (2021). The use of connectors in Spanish argumentative texts: A comparative study between secondary and high school students. *Revista de Educación y Lenguaje*, 38(3), 75-92.
- García Mejía, K. P. (2015). *Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados* [Tesis de Maestría, Universidad

Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx>

García Mejía, K. P., y Alarcón Neve, L. J. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.

García Mejía, K. P., y Alarcón Neve, L. J. A. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.10>

Godínez López, E. M., y Alarcón Neve, L. J. (2020). El léxico en la evaluación y en la didáctica de la escritura de textos de literatura. *Lenguaje y textos*, 51, 69-79.

Godínez López, E. M., y Alarcón Neve, L. J. (2021). Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos. *Enunciación*, 26(1), 107-118.

González Ruiz, R. (2014). Sintaxis, semántica y discurso: algunas reflexiones en torno a los verbos de opinión (con especial referencia al español). En C. Pérez-Salazar y I. Olza (eds.) *Del discurso de los medios de comunicación a la lingüística del discurso* pp. 245-278. Frank y Timme.

Gracida Juárez, Y., y Ruiz Ocampo, A. (2004). *Competencia comunicativa y diversidad textual* (M. Lobatón Díaz, Ed.; Preedición). Edere.

Guerra, E., y Pérez, M. (2017). Evaluación de la escritura en el medio universitario. En A. Enríquez y E. Sánchez (Eds.), *Dominio del español de estudiantes universitarios: Retos y perspectivas* (pp. 161-186).

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.

Halliday, M. y R. Hasan. (1976): *Cohesion in English*. EUA: Longman.

Hernández Ochoa, G., Duarte Huertas, G. E., y Espejo Olaya, M. B. (2013). La madurez sintáctica en español de los estudiantes de los dos primeros y los dos últimos semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. *Lenguaje*, 41(1), 17-34.

- Hess Zimmermann, K., y Godínez López, E. M. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: Usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190).
- Hess Zimmermann, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127.
- JASP Team (2024). JASP (Version 0.18.3) [Computer software].
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, 61-79. Recuperado de <http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/view/2273>
- Jurado, M. (2014). El examen de habilidades lingüísticas (EXHALING). En R. O. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México* (pp. 155-188). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Jurado, M. y Oropeza, V. (2017). Aplicación de dos modelos de corrección de la escritura argumentativa. En Enríquez, A. y Sánchez, E. (Eds.) *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas*. (pp. 99-128). Morevalladolid.
- Kantzou, V. (2019). The development of productivity and syntactic complexity in Modern Greek expository and narrative texts.
- Kroll, B. M. (1984). Audience adaptation in children's persuasive letters. *Written Communication*, 1, 407-427.
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., y Sabat, B. (2015). ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, 43, 201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n43.49>
- Leiva-Quiroz, P. (2024). Desarrollo de la complejidad léxica: Abstracción nominal y producción de metaverbos en textos argumentativos escritos por estudiantes chilenos. *Forma y Función*, 37(1).



Lillo Fuentes, F. G., y Venegas, R. (2020). Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de los trabajos finales de grado de ingeniería civil informática. *Linguamática*, 12(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.21814/lm.12.1.297>

Lo Cascio, V. (1998). Gramática de la argumentación. Alianza Editorial.

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

Martin, J. R., y White, P. R. R. (2007). *The language of evaluation: Appraisal in English* (Paperback ed., 1. publ). Palgrave Macmillan.

Martínez, R. (1997): *Conectando texto*. Octaedro.

Melero, Á., y Gárate, M. (2011). Escribir en Educación Secundaria: Análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116>

Moliner, M. (2007): Diccionario de uso del español. Gredos.

Montolío, E. (2008): Conectores de la lengua escrita. Ariel.

Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (Fourth Edition). PRO-ED.

Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., y Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-138. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012))

Oropeza Gracia, V., Galán Vélez, R. M., Jurado Salinas, M., y Vázquez Castro, V. (2014). La expresión escrita y su pauta de corrección. En R. O. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México* (pp. 199-217). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Owens, R. E. Jr. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson-Prentice Hall. (5ª Ed)

- Pérez Rifo, M. (1998). Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de párrafo. *Onomázein*, 3, Artículo 3. <https://doi.org/10.7764/onomazein.3.02>
- Piatti, G. (2022). Marcación epistémica y evidencialidad en la conversación coloquial y en la entrevista a políticos. *Plurentes. Artes y Letras*, 13, 043. <https://doi.org/10.24215/18536212e043>
- Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Ariel.
- Portolés, J. (2011): *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española (Eds.). (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Espasa.
- Ramírez Armenta, M. O., Tánori Quintana, J., García López, R. I., y Urías Murrieta, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación Superior*, 16(23), 77-88.
- Rodríguez Hernández, B. A., y García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: Dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 250-265. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Saida, B. (2021). La didáctica de la argumentación escrita: Un reto para afrontar en el contexto universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7).
- Salvia, J., y Ysseldyke, J. E. (1997). *Evaluación en la educación especial* (2a ed. en español). El Manual Moderno.
- Sánchez, E. (2017). El problema del dominio de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios y la búsqueda de la solución. En A. Enríquez y E. Sánchez (Eds.), *Dominio del español de estudiantes universitarios: Retos y perspectivas*(pp. 71-95).
- Serrano Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 160-177. Universidad de Los Andes. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_serialypid=1315-9518ylng=esynrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_serialypid=1315-9518ylng=esynrm=iso).
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.

- Školníková, P. (2008). *La productividad de los sufijos nominalizadores deverbales en el español actual* (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta).
- Snow, C. E., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Snow, C. E., y Uccelli, P. (2014). Más allá de la narrativa: Aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 749-763).
- Valdés-León, G. (2021). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. *Cogency*, 13(1), 105. <https://doi.org/10.32995/cogency.v13i1.371>
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34. <https://doi.org/10.4067/S0071-17131999003400013>
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M., y Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid y H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-389). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zorraquino, M. y E. Montolío (coords.) (2008): *Los marcadores del discurso*. Arco/Libros.
- Zorraquino, M., Antonia, M., y LÁZARO, P. (1999). JOSÉ," Los marcadores del discurso. *Ignacio BOSQUE y VIOLETA DEMONTE Gramática descriptiva de la lengua española*, 3.
- Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. Josey Bass.

## 8 Anexos

### Anexo 1: Carta para director de secundaria

Campus Aeropuerto a \_\_\_\_\_

Lic. \_\_\_\_\_  
Director de la Escuela  
**P R E S E N T E**

Por este medio le solicito de la manera más atenta permita a RICARDO JUÁREZ RAMÍREZ, estudiante de la Maestría en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro, realizar la aplicación de su proyecto de tesis titulado "Desarrollo lingüístico en textos argumentativos durante el bachillerato" en su institución educativa. Dicha aplicación será realizada en una única sesión de 1 hora durante el mes septiembre del 2023. El objetivo de la investigación es analizar el dominio que tienen los alumnos sobre el uso de conectores y la densidad léxica en ensayos argumentativos, por lo cual se les solicitará a los estudiantes que redacten un texto de una cuartilla y éste será entregado para su análisis posterior.

Es importante mencionar que se pedirá el consentimiento firmado de madres y padres de familia para autorizar la recopilación de textos con sus hijas e hijos, además se garantizará la confidencialidad del participante.

Sin otro particular, les agradezco sus atenciones y quedo a sus órdenes.

ATENTAMENTE  
Educo en la Verdad y en el Honor

---

Dr. Mario Ulises Hernández Luna  
Coordinador Maestría en Lingüística  
Universidad Autónoma de Querétaro

## Anexo 2: Carta para coordinador de la escuela de bachilleres

Santiago de Querétaro, agosto de 2024

Lic. \_\_\_\_\_  
**Coordinador de la Escuela**  
**P R E S E N T E**

Por medio de la presente deseo hacer de su conocimiento que el estudiante Ricardo Juárez Ramírez con número de expediente 227851 es miembro activo de la Universidad Autónoma de Querétaro como estudiante de la Maestría en Lingüística, adscrita a la Facultad de Lenguas y Letras. El estudiante está realizando una investigación titulada DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS DURANTE EL BACHILLERATO, como parte de los requisitos para obtener el título de maestría, por lo cual requiere de su autorización para iniciar el desarrollo de la investigación en su escuela, con la claridad de que se tramitarán los permisos correspondientes antes de realizar cualquier acercamiento con los alumnos y alumnas.

El estudiante se compromete a informar de manera clara y oportuna los objetivos de su estudio y los procedimientos a realizar; así como a satisfacer todos los requerimientos que la legislación relacionada con la protección de datos personales y la política de funcionamiento interno de la escuela le sean requeridos. Se adjunta un consentimiento informado para los padres de familia.

Cualquier inquietud estaremos atentos a poder responderla y esperamos que esta sea una experiencia positiva para todas las partes.

ATENTAMENTE  
Educo en la Verdad y en el Honor

\_\_\_\_\_  
Dr. Mario Ulises Hernández Luna  
Coordinador Maestría en Lingüística  
Universidad Autónoma de Querétaro

### Anexo 3: Carta de consentimiento informado

Santiago de Querétaro, Querétaro, septiembre 2023

#### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ declaro:

- 1) Estar de acuerdo con **realizar un ejercicio de producción escrita**, cuyos textos finales serán revisados con fines educativos y de investigación;
- 2) Saber que esta actividad **será realizada dentro de las instalaciones de la escuela** y se llevará a cabo **en horario de clase** con el visto bueno del director;
- 3) Conocer los derechos a los cuales se tiene acceso al formar parte de esta investigación:
  - a. Al **manejo confidencial de los datos personales** del estudiante, los cuales no serán difundidos o divulgados públicamente de manera que lleven a su plena identificación;
  - b. A **la no participación**, por lo cual, el día de la actividad, se confirmará con el estudiante si desea colaborar con el estudio;
- 4) Entender que la participación del alumno **no afectará en sus actividades** escolares ni extraescolares;
- 5) Ser consciente de que la investigación **no tiene fines diagnósticos** y por tal razón **no se entregarán resultados parciales** de los ensayos.

---

Firma

#### Anexo 4: Consigna con la que se levantaron los datos.

##### 1.- Lee el siguiente texto:

Polémica en la Ciudad de México por medida que permite a los niños de colegio elegir entre vestir falda o pantalón

**(CNN Español)** -- A partir de este lunes, los estudiantes de primaria y secundaria de Ciudad de México podrán usar "uniforme neutro escolar" para ir a la escuela, según una medida implementada por la jefa de Gobierno de la capital de México, Claudia Sheinbaum. La estrategia llamada Uniforme Neutro permite que si las niñas quieren ir al colegio con pantalón y los niños con falda pueden hacerlo. Según Sheinbaum, el uso obligatorio de prendas de vestir según el género pasó a la historia.

"Creo que quedaron atrás las épocas en donde las niñas tenían que tener falda y los niños tenían que traer pantalón. Yo creo que eso ya pasó a la historia. Los niños pueden traer falda si quieren, y las niñas pueden traer pantalón si quieren. Esa es una parte de la equidad, de la igualdad", dijo este lunes en un acto en Ciudad de México.

#### **"No nos adoctrinen a nuestros niños"**

La medida no cayó bien en la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), que aseguró en sus redes sociales que "En nombre de la igualdad, están dañando a los niños y niñas". La UNPF dijo en un comunicado que la igualdad no se resuelve poniendo uniformes neutros en las escuelas de la ciudad y pidió que no se enseñe ideología a los niños en los colegios.

Leonardo García Camarena, presidente nacional de la UNPF, dijo en una entrevista con Telediario, un informativo de un medio local, que con estas medidas están adoctrinando a los niños a través de la llamada "ideología de género", que sectores conservadores consideran que su objetivo es adoctrinar sexualmente a los niños.

García Camarena aseguró que después de esta medida de los uniformes neutros, podrían llegar otras más que deshagan las líneas entre lo femenino y lo masculino y dijo que la organización empezará una campaña de firmas para que cada padre de familia, en las escuelas de Ciudad de México, pida desmontar esta medida ante la dirección de la escuela a la que van sus hijos.

Adaptado del texto original de Loaiza, M. V. (2019, junio 4). Polémica en la Ciudad de México por medida que permite a los niños de colegio elegir entre vestir falda o pantalón. CNN. <https://cnnespanol.cnn.com/2019/06/04/polemica-en-la-ciudad-de-mexico-por-norma-que-permite-a-los-ninos-de-colegio-elegir-entre-vestir-falda-o-pantalon/>

**2.- ¿Tú qué opinas sobre el tema discutido en el texto anterior? Nos interesa mucho tu opinión. Tendrás 45 minutos para escribir un ensayo en el que expreses tu punto de vista acerca de la estrategia llamada *Uniforme Neutro* de la que habla el texto anterior. Recuerda mantener la estructura introducción-desarrollo-conclusión. Recuerda cuidar tu ortografía y redacción. Enfócate en dar tu opinión y en respaldarla con diversos argumentos.**

**En el recuadro 1 se presentan las preguntas guía que te pueden servir para escribir tu ensayo.**

¿Qué opinas sobre este tema? ¿Consideras que los niños y niñas pueden asistir a la escuela vistiendo pantalón o vestido sin importar el sexo? ¿Crees que el uso obligatorio de prendas de vestir según el género pasó a la historia, como lo menciona Claudia Sheinbaum, o crees que la medida daña a los niños y niñas tal como lo menciona Leonardo García Camarena?

*Recuadro 1*



[illegible]

# **Anexo 6: Rúbrica con la que se evaluaron los ensayos**

<b>CÓDIGO ENSAYO:</b>	<b>Sí = 1</b>	<b>No = 0</b>
1.- ¿Hay un título que presente el tema a tratar?		
2.- ¿Hay una introducción que presente el marco temático?		
3.- ¿Presenta una tesis?		
4.- ¿Presenta, al menos, dos argumentos?		
5.- ¿Los argumentos son pertinentes?		
6.- ¿Los argumentos son verosímiles?		
7.- ¿Presenta algún contraargumento?		
8.- ¿Presenta una conclusión que sintetiza el planteamiento o reelabora la tesis? (también se obtiene cero si el texto tiene cierre, pero no conclusión)		
9.- A ¿Utiliza una o dos operaciones de primer tipo (secuencia progresiva, ejemplificación, definición, clasificación comparación y contraste)?		
9.- B ¿Utiliza tres o más operaciones de primer tipo (secuencia progresiva, ejemplificación, definición, clasificación comparación y contraste)?		
10.- A ¿Utiliza una o dos operaciones de segundo tipo (analogía compleja, cita de autoridades, cita de datos objetivos, pregunta o figura retórica, ironía, golpe de efecto en las conclusiones)?		
10.- B ¿Utiliza tres o más operaciones de segundo tipo (analogía compleja, cita de autoridades, cita de datos objetivos, pregunta o figura retórica, ironía, golpe de efecto en las conclusiones)?		
<b>Total</b>		

## Anexo 7 Evaluaciones de los ensayos escritos en secundaria

Participante	Título	Introducción	Argumento	Tesis	Dos argumentos	Pertinencia	Verosimilitud	Contraargumentación	1 Operaciones de 1er tipo	2 o más operaciones de 1er tipo	1 Operaciones de 2do tipo	2 o más operaciones de 2do tipo	Total
Sec1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	7
Sec2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Sec3	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
Sec4	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
Sec5	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5
Sec6	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	7
Sec7	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Sec8	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
Sec9	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	7
Sec10	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Sec11	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	5
Sec12	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Sec13	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	8
Sec14	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	6
Sec15	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Sec16	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Sec17	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	6
Sec18	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	6
Sec19	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	7
Sec20	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Sec21	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	6
Sec22	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Sec23	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	6
Sec24	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	7
Sec25	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5
Sec26	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Sec27	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Sec28	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
Sec29	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	7
Sec30	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	8
Sec31	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Sec32	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	6
Sec33	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	8
Sec34	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	6
Sec35	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
Sec36	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	7
Sec37	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5
Sec38	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Sec39	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Sec40	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

## Anexo 8: Evaluaciones de los ensayos escritos en bachillerato

Participante	Título	Introducción	Argumento	Tesis	Dos argumentos	Pertinencia	Verosimilitud	Contraargumentación	1 Operaciones de 1er tipo	2 o más operaciones de 1er tipo	1 Operaciones de 2do tipo	2 o más operaciones de 2do tipo	Total
Bach1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Bach2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Bach3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
Bach5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
Bach6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10
Bach7	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Bach8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Bach9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
Bach10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10
Bach11	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach12	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Bach13	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10
Bach15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
Bach16	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	9
Bach17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Bach18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
Bach19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10
Bach20	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
Bach21	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9
Bach22	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
Bach23	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	6
Bach24	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	9
Bach25	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach26	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach27	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	8
Bach28	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach29	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach30	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach31	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11

Bach32	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach33	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Bach35	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach36	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8
Bach37	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach38	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bach39	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Bach41	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bach42	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Bach43	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach44	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach45	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Bach46	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	9
Bach47	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bach48	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	9
Bach49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Bach50	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach51	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach52	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	10
Bach53	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach54	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bach55	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Bach56	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Bach57	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	7
Bach58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Bach59	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Bach60	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12