



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Psicología**  
**Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares**

El desarrollo argumentativo en la adolescencia

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado  
de Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

**Presenta:**

Eva Margarita Godínez López

**Dirigida por:**

Dra. Karina Hess Zimmermann

**SINODALES**

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Presidente

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter  
Secretario

Dra. Andrea Leticia López Pineda  
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Suplente

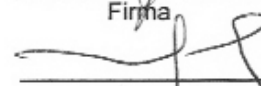
Dra. Marcela Ávila Eggleton  
Suplente

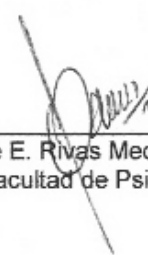
  
Firma

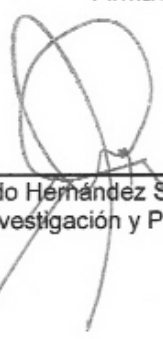
  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
M.D.H. Jaime E. Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Marzo de 2010  
México

## Resumen

El uso de marcadores textuales para dar orientación argumentativa a un discurso propio, y para asegurar su correcta interpretación, es un caso especialmente revelador del desarrollo lingüístico tardío. El presente trabajo tuvo como propósito observar si la edad y el nivel escolar inciden en las habilidades argumentativas de los adolescentes. Investigaciones recientes revelan que la marcación explícita es un rasgo de madurez discursiva, favorecida por la comprensión y diferenciación de los tipos textuales. En esta investigación se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los marcadores textuales argumentativos en la producción escrita de 30 adolescentes de 12 a 18 años, estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura del estado de Guanajuato, México. El análisis tuvo como objetivo identificar y clasificar el repertorio de marcadores de cada grupo y determinar sus funciones discursivas de cara al uso convencional. Los principales resultados dejan ver distintos estados de apropiación de las funciones convencionales de los marcadores argumentativos por parte de los adolescentes, lo mismo que una correlación positiva entre la edad, el nivel escolar y la extensión y variedad del repertorio. Estos hallazgos contribuyen al conocimiento del desarrollo discursivo en la adolescencia, al tiempo que reafirman la importancia del trabajo didáctico en argumentación escrita.

**(Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, discurso, argumentación, marcadores textuales.)**

## **Abstract**

The use of discourse markers to provide argumentative orientation in discourse, and to guarantee its correct interpretation, is revealing of later language development. The goal of this study was to examine the impact of age and schooling on adolescent's argumentative abilities. Recent research shows that explicit use of discourse markers is a feature of discourse maturity, helped by the comprehension and differentiation of text types. In this investigation a quantitative and qualitative analysis of argumentative discourse markers on written productions was made. Participants were 30 adolescents between 12 and 18 years-old, students of secondary, middle and high school in Guanajuato, Mexico. The goal of the analysis was to identify and classify the repertoire of textual markers for each group, and to determine their discourse functions facing the conventional use. Main results reveal different degrees of mastery of the conventional functions, and a positive correlation between age, schooling and the repertoire's extent and variety. These findings contribute to the knowledge of discourse development during the adolescent years, and sustain the importance of teaching written argumentation.

**(Key words: later language development, discourse, argumentation, discourse markers.)**

*Persuasive writing is an important skill to master even beyond school settings  
because it can empower individuals at work and in society.*  
Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005)

*Se me acaba el argumento / y la metodología  
Cada vez que se aparece / frente a mí tu anatomía...*  
Shakira (Ciega, sordomuda, 1998)

## **Agradecimientos**

Quiero hacer patente mi agradecimiento a mi familia, especialmente a mi madre y a mi hermana Ma. del Socorro, por apoyarme en horas infaustas. También a José de Jesús, por ser un ejemplo de vida, y a Patricia, por darme su incondicional afecto. A mi compañero, amigo y esposo Marco, a quien debo esta aventura académica y todo lo demás, le refrendo aquí mi agradecimiento y amor.

Por supuesto, a mi directora de tesis, la doctora Karina Hess Zimmermann, le agradezco su paciencia, su apoyo y entusiasmo. Al conjunto de las sinodales, que amablemente se avinieron a leer y comentar este trabajo: las doctoras Sofía Vernon Carter, Andrea López Pineda, Luisa Josefina Alarcón Neve y Marcela Ávila Eggleton, les agradezco su confianza y aprecio.

A mis compañeras del posgrado, muy especialmente a Lourdes Pruneda, por cuyo ejemplo puedo ver culminada una etapa trascendente de mi vida.

Sin olvidar, claro está, a todas las personas –profesores, autoridades, estudiantes– que contribuyeron al logro de esta investigación.

Vaya mi gratitud también a los imprescindibles amigos que se alegrarán conmigo al ver terminada esta tesis y que siempre han sabido estar, aunque sea a la distancia.

Dedico pues respetuosamente este trabajo a los adolescentes, tanto a los que se les acaba el argumento como a los que no.

## ÍNDICE

Resumen .....	ii
Abstract .....	iii
Epígrafes.....	iv
Agradecimientos.....	v
Índice.....	vi
Índice de cuadros.....	ix
Índice de figuras.....	x
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. El desarrollo argumentativo en la adolescencia .....</b>	<b>3</b>
1.1. El desarrollo lingüístico tardío .....	3
1.1.1. Diferencias entre el desarrollo lingüístico temprano y el tardío.....	3
1.1.2. Factores y naturaleza de los cambios.....	4
1.1.3. Forma y función como indicadores de desarrollo lingüístico.....	6
1.2. La argumentación .....	7
1.2.1. Definición de argumentación .....	8
1.2.2. El texto argumentativo .....	9
1.3. El largo camino evolutivo de la argumentación .....	10
1.4. Los marcadores textuales como medio para observar el desarrollo argumentativo .....	13
1.4.1. Definición de marcador textual.....	14
1.4.2. Funciones de los marcadores argumentativos .....	16
1.4.3. Ontogénesis de la marcación textual: antecedentes de investigación .....	18
1.5. El presente estudio. Expectativas .....	20

<b>2. Diseño de la investigación .....</b>	<b>21</b>
2.1. Tesis.....	21
2.2. Objetivos .....	22
2.3. Hipótesis .....	22
2.4. Población y contexto .....	23
2.5. Selección de la muestra .....	24
2.6. Preguntas de investigación .....	25
2.7. Diseño y piloteo del instrumento para la obtención de los datos.....	26
2.8. La tarea de producción.....	27
2.9. Procedimiento para la elicitación de los datos .....	27
2.10. Criterios de transcripción y segmentación.....	29
2.11. Niveles y unidades de análisis .....	30
2.12. Análisis estadístico.....	30
<b>3. Resultados del análisis cuantitativo.....</b>	<b>32</b>
3.1. Clasificación del repertorio .....	33
3.2. Repertorio del grupo de secundaria .....	34
3.3. Repertorio del grupo de bachillerato .....	35
3.4. Repertorio del grupo de licenciatura.....	36
3.5. Variedad del repertorio.....	37
3.6. El papel de la producción en la extensión y la variedad del repertorio.....	40
<b>4. Resultados del análisis cualitativo .....</b>	<b>45</b>
4.1. Marcadores de punto de vista: <i>yo opino que, yo pienso que y yo creo que</i> .....	46
4.2. Marcadores causales: <i>porque, pues y ya que</i> .....	47
4.2.1. Porque .....	47
4.2.2. Pues.....	48
4.2.3. Ya que .....	49
4.3. Marcador condicional <i>si</i> .....	50

4.4. Marcadores contrastivos: <i>pero</i> y <i>aunque</i> .....	51
4.4.1. Pero .....	51
4.4.2. Aunque .....	52
4.5. Resumen de los resultados.....	53
<b>5. Interpretación de los resultados</b> .....	<b>58</b>
5.1. Sobregeneralización de las funciones de las expresiones de punto de <i>vista</i> .....	59
5.2. La estructura implícita condición-consecuencia como paradigma para la comprensión de la expansión de formas y funciones.....	60
5.3. La asimilación oral de la forma <i>pues</i> .....	62
5.4. El conocimiento del género y del tipo textual .....	63
5.5. La injerencia de las condiciones de producción .....	64
<b>6. Conclusiones</b> .....	<b>66</b>
 Bibliografía .....	 70
 Anexos .....	 75
1. Instrumento de producción.....	76
2. Presentación y consigna .....	77
3. Ejemplo de texto original y su transcripción .....	78
4. Muestra de los textos .....	79



## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro</b>	<b>Página</b>
1.1. Funciones convencionales y ejemplos de los marcadores argumentativos.....	17
2.1. Distribución de la muestra por nivel escolar y grupo de edad.....	25
3.1. Clasificación de los marcadores argumentativos identificados en el corpus.....	33
3.2. Frecuencias por marcador en cada nivel escolar.....	38
3.3. Correlaciones entre variables.....	42
3.4. Análisis de varianzas en función del nivel escolar, prueba ANOVA.....	43
4.1. Usos convencionales y otros usos por clases y por marcador, según el grupo de edad/escolaridad.....	54
4.2. Funciones convencionales y distintas a las convencionales identificadas en la muestra.....	56

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura</b>	<b>Página</b>
3.1. Proporciones por clases de marcadores en la muestra .....	34
3.2. Proporciones por clases de marcadores en el grupo de primero de secundaria .....	35
3.3. Proporciones por clases de marcadores en el grupo de primero de bachillerato.....	36
3.4. Proporciones por clases de marcadores en el grupo de primero de licenciatura.....	36
3.5. Marcadores más frecuentes en la muestra .....	39
3.6. Media de palabras producidas por nivel escolar .....	41
3.7. Cantidad y variedad de marcadores por nivel escolar.....	41
4.1. Porcentajes de usos convencionales por tipo de marcador según el grupo de edad/escolaridad.....	54
5.1. Decantación de las formas de expresión de punto de vista .....	59

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo lingüístico en los años escolares es un tópico relevante para el campo educativo porque a través del lenguaje los estudiantes acceden al conocimiento, lo transforman, lo comparten. La doble apropiación del lenguaje y de los saberes (configurados en discursos) en el transcurso de la escolaridad no sólo posibilita o condiciona los aprendizajes, sino que también moviliza en los sujetos procesos de adaptación a la sociedad letrada en la que conviven.

Los aprendizajes escolares y el desenvolvimiento en la vida social se ven así estrechamente vinculados al desarrollo de competencias lingüísticas diversas, entre las que se cuenta la capacidad para argumentar oralmente y por escrito. El surgimiento temprano de la competencia argumentativa oral ya ha sido estudiado, lo mismo que los procesos de escritura argumentativa, aunque en menor medida en etapas tardías, desde diversas perspectivas: lingüístico-funcionales, psicolingüísticas, pedagógicas, entre otras (Golder y Coirier, 1996/2004; Westby, 1998; Nippold, 1998; Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999; Santos y Santos, 1999; Perelman, 1999; Gombert, 2000; Nippold, Ward-Lonergan y Fanning, 2005).

Afortunadamente, una nueva noción de cultura escrita (*literacy*), congruente con los tiempos, ha dejado al descubierto un gran filón por explorar: la adquisición de los géneros discursivos, de los tipos textuales y de las constelaciones de lenguaje a ellos asociadas. Gracias a semejante impulso, el estudio del desarrollo argumentativo ha cobrado mayor interés, sobre todo en la etapa de la adolescencia.

En razón de ello, esta investigación se propone contribuir al conocimiento del tema por medio del estudio de un aspecto concreto del tópico: el repertorio y el uso de los marcadores textuales argumentativos.

Para los fines de este proyecto hemos adoptado la perspectiva psicolingüística, con un enfoque pragmático-discursivo.

La pregunta fundamental de las recientes investigaciones en el campo<sup>1</sup> es: “¿Por qué se adquiere la capacidad de argumentar por escrito en un estadio tan tardío del desarrollo?”; pregunta que, junto con los hallazgos más relevantes al respecto, intentaremos retomar.

Este trabajo, por tanto, se plantea como objetivo explorar el desarrollo argumentativo de los adolescentes de distintas edades por medio del análisis del repertorio y de los usos que dan a los marcadores textuales para organizar sus argumentos, en función de sus propósitos pragmáticos, contrastando las funciones que les dan los adolescentes con las funciones convencionales dentro de este modo del discurso.

El presente documento se organiza como sigue: en el capítulo 1 presentamos el marco teórico-conceptual que sustenta nuestro diseño de investigación, el cual será expuesto en el capítulo 2, dedicado a la metodología.

Los hallazgos de este trabajo se presentan en dos capítulos separados, dado que responden a diferentes preguntas de investigación: el 3 se ocupa de presentar los resultados del análisis cuantitativo del repertorio de marcadores argumentativos, mientras que el 4 hace lo propio respecto del análisis cualitativo de los usos de los marcadores.

En el capítulo 5 se interpretan los datos de ambos análisis a la luz de la psicolingüística contemporánea. Las conclusiones se presentan en el capítulo 6, junto con las consideraciones surgidas a lo largo del trabajo acerca de nuevas rutas para futuras pesquisas.

---

<sup>1</sup> Véanse, por ejemplo, los trabajos de Schneuwly (1988, 1997), Brassart (1990), Isnard y Piolat (1993), Westby (1998), Golder y Coirier (1996/2004), Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999), Perelman (1999), Piolat, Roussey y Gombert (1999) y Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005).

## 1. EL DESARROLLO ARGUMENTATIVO EN LA ADOLESCENCIA

### 1.1. El desarrollo lingüístico tardío

Desde la década de 1960 el desarrollo lingüístico ha sido objeto de múltiples investigaciones desde diversos puntos de vista. La importancia de los avances de la psicolingüística en el conocimiento del desarrollo temprano, es decir, en niños de hasta 5 ó 6 años, distrajo la atención de lo que sucede después de esa edad. Sin embargo, con el tiempo los investigadores se dieron cuenta de que ocurre un crecimiento significativo en muchos aspectos del lenguaje desde los 6 hasta los 18 años, y que el desarrollo no cesa a lo largo de la vida adulta.<sup>2</sup>

La investigación del desarrollo lingüístico tardío se aboca al estudio de todos los fenómenos y cambios que ocurren entre los años escolares (6 a 12 años) y la adolescencia (13 a 18 años, o incluso a los 20) en materia de lenguaje. Su perspectiva es el proceso que sigue “el lenguaje a través de la vida”, tal como lo señalan Nippold (1998), pionera en el campo, y Tolchinsky (2004).

#### 1.1.1. Diferencias entre el desarrollo lingüístico temprano y el tardío

Algunas diferencias entre ambos momentos del desarrollo del lenguaje se pueden resumir en los siguientes puntos:

a) Las fuentes del aprendizaje lingüístico: los niños en edad escolar y los adolescentes, además del *input* oral, interactúan con la cultura escrita. De hecho, se ha reportado una etapa de transición, entre los 8 y 10 años, en que los niños usan sus habilidades lectoras para aprender vocabulario avanzado, sentidos figurados del lenguaje y sintaxis compleja. Es decir, los dominios léxico, semántico y sintáctico entran, a partir de ese momento, en una etapa de crecimiento

---

<sup>2</sup> Consúltense en Hess Zimmermann (2003) un panorama ilustrativo del cambio de perspectiva de la psicolingüística y de sus avances en el conocimiento del desarrollo lingüístico en los años escolares.

fundamental para los sucesivos aprendizajes. Los propósitos académicos *modelan* la adquisición<sup>3</sup> y, como resultado, los niños “se vuelven crecientemente individualistas en su desarrollo lingüístico durante los años escolares y la adolescencia” (Nippold, 1998: 4).<sup>4</sup>

b) El papel de la competencia metalingüística: de manera concomitante, crece la habilidad para reflexionar acerca del lenguaje y de analizarlo como una entidad por sí misma. Esta tendencia, enfatizada por Jean-Émile Gombert (1986, 1992), coincide justamente con el inicio de la escolaridad, a los 6-7 años, e influye en todos los dominios: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Así, la competencia metalingüística se vuelve un pilar del desarrollo tardío (Nippold, 1998; Hess Zimmermann, 2003).

c) El aumento de la habilidad para pensar en abstracto: el razonamiento del niño pasa por una transición de lo concreto a lo abstracto, conforme accede de preescolar a primaria. Esto se refleja, por ejemplo, en la adquisición de palabras con sentido no literal, pero también de formas y convenciones cuya ambigüedad semántica representa un considerable reto cognitivo.

d) La capacidad de tomar la perspectiva social de otras personas: la potencialización del desarrollo pragmático surge a partir de la conciencia de los intereses, ideas y sentimientos del otro, y de las consecuencias de las conductas comunicativas propias. “Como resultado, [los niños] muestran una mayor habilidad para ajustar el contenido y el estilo” de sus actos lingüísticos de acuerdo con sus interlocutores (Nippold, 1998: 6), y los adolescentes son más capaces de resolver conflictos interpersonales recurriendo al lenguaje que los niños más pequeños, comprometiéndose y mostrando interés por su interlocutor.

### 1.1.2. Factores y naturaleza de los cambios

El desarrollo lingüístico tardío se caracteriza por cambios de trascendencia en los ámbitos sintáctico, semántico, pragmático y discursivo (Nippold, 2000; Berman,

---

<sup>3</sup> En el sentido de que, en los años escolares, “el niño deberá desarrollar su lenguaje de manera tal que se convierta en una herramienta que le permita enfrentar con éxito los nuevos retos comunicativos que la escuela le impone” (Hess Zimmermann, 2003: 15).

<sup>4</sup> A partir de esta cita aclaro que todas las traducciones de textos en lenguas distintas al español (inglés y francés) son mías.

2004). En pragmática, el uso del lenguaje en contextos sociales sufre sutiles y graduales modificaciones por el tipo de interacción al que se someten los niños y adolescentes, tanto en el ámbito escolar como en el familiar y el social. Las habilidades conversacionales son un ejemplo de ello: aprenden cómo iniciar o terminar una conversación, cómo mantener un tópico, cómo escuchar y cuándo interrumpir y cómo expresar distintas emociones y estados de ánimo. Gracias al tipo de socialización de la información que tiene lugar en la escuela, se pone en marcha en el sujeto “una nueva forma de organizar el conocimiento y de manipular estrategias comunicativas” (Barriga Villanueva, 2002: 19).

El desarrollo sintáctico durante los años escolares es igualmente gradual y sutil. Los estudiantes se ven enfrentados a tareas de comprensión y producción de textos expositivos y persuasivos, cognitiva y lingüísticamente más demandantes que otras formas de escritura más casuales como la narración, la descripción o las notas personales (Nippold, 2000). Estas tareas comunicativas promueven en los sujetos una mayor complejidad sintáctica, que se refleja en la producción de oraciones más largas, con mayor subordinación y mayor uso de conectores lógicos; aunque no se trata de “un mero crecimiento de la longitud de las oraciones”, sino de “una continua reorganización de relaciones que redundan en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados” (Barriga Villanueva, 2002: 7).

En materia semántica, durante esta etapa se desarrolla gradualmente la comprensión del lenguaje figurado y de la variedad de funciones comunicativas que éste cumple. La conciencia de los valores culturales y de la ideología que forman el contexto de la emisión crece con la exposición a expresiones poco comunes o abstractas, y el apoyo en el contexto para reconstruir el significado es también mayor.

La importancia de la cultura escrita ha sido puesta de relieve por diversos investigadores, entre ellos Hess Zimmermann (2003), Nippold (2004) y Álvarez Ramírez (2008). Gracias al contacto con la cultura escrita se adquiere un léxico letrado, influido por la lengua escolar y la potencialización del lenguaje figurativo.

El desarrollo tardío puede ser observado en tareas de comunicación oral y escrita, donde se revelan las habilidades involucradas en los discursos expositivo, narrativo o persuasivo. Es allí donde aparecen los recursos y procesos cognitivos y lingüísticos de los sujetos. Son factores de desarrollo lingüístico la escolarización, la cultura escrita, la competencia metalingüística, el desarrollo cognitivo y la socialización (Nippold, 2004).

Un campo de reciente interés y estudio es el del desarrollo discursivo. “Es en el discurso donde lengua, acción y conocimiento se hacen inseparables” y su desarrollo es un “paso decisivo hacia la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa” (Barriga Villanueva, 2002: 20). En el plano del discurso entran en juego forma, contenido, significado y uso social del lenguaje; las estructuras formales y los significados se transforman y reorganizan de acuerdo con el conocimiento del mundo que el sujeto adquiere, entramando lo lingüístico con lo social y lo cognoscitivo.

### 1.1.3. Forma y función como indicadores de desarrollo lingüístico

Existen diversas teorías explicativas de los cambios en el dominio lingüístico, según el factor al que se le otorga mayor peso: el sostén cognitivo, la experiencia con el lenguaje, el contacto con la cultura escrita o el discurso como motor de cambio, aunque todas las aproximaciones están interrelacionadas.

El reciente cambio de perspectiva en la psicolingüística estriba en que “se ha dejado de ver el desarrollo del lenguaje como una suma de estructuras y elementos nuevos para entenderlo como un proceso de reorganización constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores” (Hess Zimmermann, 2003: 10). La adquisición temprana de las estructuras de la lengua, sin embargo, no asegura el dominio de su uso; por ello, las relaciones entre forma (estructura) y significado (función) son indicadores útiles para observar el desarrollo lingüístico.

Tolchinsky (2004: 234) así lo sostiene: “el desarrollo no consiste en la acumulación de nuevas formas lingüísticas; antes bien, las formas previamente adquiridas evolucionan para adquirir nuevas funciones, y a la inversa, las viejas



funciones vienen a ser expresadas por una creciente diversidad de formas lingüísticas”.

Esta postura, que tiene sustento en los estudios de Slobin (citado en Tolchinsky, 2004) y Berman y Slobin (1994), afirma que la complejidad del aprendizaje lingüístico se relaciona con la elección (qué decir y cómo decirlo); la relación forma-función (no basta con conocer las formas, sino saber usarlas); los usos de la lengua (usos coloquiales frente a uso estándar) y la cultura lingüística (*linguistic literacy*, el conocimiento de las propiedades textuales de cada discurso).

En síntesis, la amplitud y variedad del repertorio de formas lingüísticas disponibles para expresar funciones discursivas particulares viene dada por el aumento en el conocimiento lingüístico y la creciente experiencia en el uso.<sup>5</sup>

## 1.2. La argumentación

La multiplicidad misma de las definiciones de argumentación es un rasgo elocuente de la dificultad epistémica que reviste la conceptualización de este modo del discurso. Para contribuir a su comprensión, en este apartado haremos una revisión de los acercamientos a la noción de argumentación.

La argumentación ha sido un objeto de estudio desde la antigüedad clásica. En la época moderna está siendo estudiada desde muy diversas disciplinas, como la filosofía, la lógica, la retórica, la lingüística, el análisis del discurso y la psicología. Las aproximaciones de estas disciplinas describen un rango desde la descripción formal o la prescripción normativa hasta el reciente interés por el estudio empírico de las prácticas argumentativas.

Psicolingüistas y pedagogos se han abocado en los últimos tres lustros a estudiar tópicos específicos de la argumentación desde varios puntos de partida: la validez, las premisas implícitas, los esquemas argumentativos (Golder y Coirier, 1996/2004; Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999), las falacias, los procesos cognitivos ligados al discurso argumentativo (Westby, 1998), sus características pragmáticas (Santos y Santos, 1999), la adquisición de habilidades

---

<sup>5</sup> Para abundar más sobre esta aproximación “forma-función” y sobre un modelo de adquisición derivado de ella, véase Berman (2004).

argumentativas (Nippold, 1998; Nippold, Ward-Lonergan y Fanning, 2005), la enseñanza (Perelman, 1999; Gombert, 2000), la conversación argumentativa, etcétera, desde enfoques centrados en la relación entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico.

### 1.2.1. Definición de argumentación

Con base en el concepto clásico, la noción más general de argumentación adoptada por la lingüística es la siguiente: la argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) —el argumento— para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) —la conclusión.

De tal modo, argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, ofrecerle una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar ciertos comportamientos.

También se puede definir la argumentación como el conjunto de técnicas (conscientes o inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos (conscientes o inconscientes) de la persona o personas que constituyen su objetivo (Plantin, 2005).

En términos generales, la teoría de la argumentación estudia la producción, el análisis y la evaluación de la argumentación, pero los criterios para definirla son a menudo tan variables como la disciplina que la aborde en un determinado momento histórico-cultural.<sup>6</sup> En razón de ello, hemos decidido adoptar una sola perspectiva: la psicolingüística.

Para los fines de esta investigación, el discurso argumentativo se definirá como “un discurso basado en la opinión en el que el interlocutor o el escritor toma una postura particular sobre un tema controvertido e intenta convencer al oyente o al lector a que adopte esa posición” (Golder y Coirier, 1996/2004: 1). Su estructura mínima se compone de una toma de postura y una evidencia, aunque puede revestir modos de organización sumamente complejos.

---

<sup>6</sup> Para una revisión puntual y completa de la definición y las teorías de la argumentación, consúltese, además de Van Eemeren y Grootendorst (1999), Charadeau y Maingueneau (2005).

### 1.2.2. El texto argumentativo

Para definir al texto argumentativo la psicolingüística contemporánea se basa en la tipología desarrollada por Adam (citado por Venegas, 2007), quien clarificó que dentro de la heterogeneidad de los textos pueden observarse secuencias que estructuran la información con fines precisos –descriptivas, narrativas, argumentativas y de otros tipos–, que en un texto pueden alternarse.

En primer lugar, y siguiendo a Van Dijk (2005), Venegas (2007) propone una serie de criterios para identificar cualquier texto: la enunciación sólo puede ser considerada como texto si posee una macroestructura; es decir, si las secuencias de oraciones se encuentran relacionadas de manera jerárquica formando un todo coherente.

Luego, un texto puede ser calificado como argumentativo en tanto cumpla al menos con estas dos condiciones:

a) Poseer una estructura mínima, compuesta por una premisa y una conclusión, o compleja, compuesta por una serie de argumentos y contraargumentos organizados en secuencias opuestas.

b) Poseer coherencia global, dada por la presencia en el texto de conectores argumentativos.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan a partir de un esquema como éste:

a) Introducción, donde se identifica el tema o problema y se presenta una toma de posición o se formula una tesis.

b) Desarrollo, donde se presentan argumentos para justificar la posición o defender la tesis.

c) Conclusión, que cierra el discurso con la reafirmación de la posición adoptada (Perelman, 1999, pp. 2-3).

La estructura canónica del texto argumentativo admite transformaciones, tanto de orden como tocante a los recursos a los que echa mano. Por ejemplo, el punto de vista puede estar sobreentendido y la conclusión puede quedar implícita.

A continuación presentamos como ejemplo un texto argumentativo producido por una estudiante de licenciatura participante en nuestra investigación. En el mismo discute si dos jóvenes del mismo sexo que fueron vistos besándose en la universidad deben ser expulsados.

Mi opinión es que no los deberían de expulsar (*introducción*) ya que hoy en día tenemos el derecho de expresar nuestra sexualidad. Por una parte no es correcto que lo hagan en la vía pública porque ellos tienen que respetar a los demás y las demás personas deben de respetarlos a ellos. Lo conveniente sería que sólo les pusieran una sanción pero a mi parecer el problema de México es la homofobia. Yo sugeriría que platicaran con ellos ya que si éstos son sus gustos tienen la libertad de expresarlo pero no de manera pública ya que tomaría como una falta de respeto hacia las personas (*desarrollo*). Pero a mi parecer no tiene nada de malo ya que sólo describen que fue un beso (*conclusión*).

Por otro lado, debemos tomar en cuenta que, si bien la superestructura del texto argumentativo es esencial para su organización, la efectividad persuasiva que pueda manifestar también dependerá de la calidad y diversidad de las estrategias discursivas empleadas (las citas de autoridad, la ejemplificación, la comparación, la ironía, las preguntas, entre otras). Uno de los recursos lingüísticos de mayor peso en la argumentación, y que será de interés en el estudio aquí reportado, es el uso de marcadores textuales lógico-argumentativos, que evidencian la función de la estrategia argumentativa utilizada.

### 1.3. El largo camino evolutivo de la argumentación

Aunque las habilidades argumentativas surgen tempranamente en el plano oral, éstas se siguen desarrollando a medida que los niños entran en contacto con la lengua escrita. La escuela, precisamente, crea un puente entre ambas competencias (Perelman, 1999). Por ello es indispensable investigar el desarrollo argumentativo más allá de la primera infancia. Para Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005), la escritura persuasiva provee una oportunidad ejemplar para estudiar la alfabetización y su interacción con el desarrollo tardío del lenguaje.

Diversos estudios han reportado hallazgos de trascendencia para comprender los cambios en la capacidad argumentativa durante los años escolares y la adolescencia.<sup>7</sup> Uno de ellos es el trabajo de Westby (1998). Esta investigadora encuentra que el desarrollo argumentativo escrito sigue un patrón de seis etapas:

1) Opinión: establecimiento de la opinión sobre el tópico, sin ofrecer razones que la apoyen o con razones inconsistentes.

2) Opinión extendida: establecimiento de la opinión y de razones de apoyo, pero éstas no están explicadas o la explicación es incoherente.

3) Argumento parcialmente desarrollado: se establece la opinión, se ofrecen razones en su apoyo y explicaciones, pero éstas no son elaboradas en extenso. Puede ofrecer referencias al punto de vista opuesto.

4) Argumento desarrollado: se establece la opinión, se ofrecen razones y explicaciones, al menos una de ellas desarrollada a través de recursos retóricos (causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución, conclusiones, etc.). Puede incluir un breve resumen del punto de vista opuesto.

5) Refutación parcialmente desarrollada: lo anterior, más intentos por discutir y/o refutar el punto de vista opuesto, que es resumido adecuadamente.

6) Refutación desarrollada: lo anterior, pero la refutación es clara y explícita; resume el punto de vista opuesto y discute por qué es limitado o incorrecto (Westby, 1998).

Golder y Coirier (1996/2004) dan cuenta de la aparición de registros lingüísticos que revelan operaciones argumentativas como la justificación y la negociación. Estos investigadores atribuyen los cambios en la capacidad argumentativa a la complejidad lingüística y cognitiva que presenta este modo de discurso; la justificación de un punto de vista al parecer no requiere el uso de

---

<sup>7</sup> Tal como observa Hess Zimmermann (2003) para el caso del discurso narrativo, los estudios en lengua española sobre la argumentación desde una perspectiva pragmática y psicolingüística son todavía poco abundantes. En México son destacables los trabajos de Puig (1991, 2000), Candela (1997), Rodríguez Alfano (1999, 2004), Vázquez Laslop (2001), Gutiérrez Vidrio (2003) y Trujillo Plascencia (2006). La Dra. Barriga Villanueva, en El Colegio de México, ha dirigido tesis de posgrado sobre desarrollo discursivo. En otros países de lengua española existen también investigaciones sobre discurso, conectores y argumentación, como los de Poblete (1999), Véliz (1999), Díaz (2002), López (2006), Venegas (2007) y Silvestri (2007), entre otros.

conectivos, estructuras complejas o un alto grado de descentración. Sin embargo, este proceso se vuelve más elaborado con la edad. La negociación, es decir, la incorporación de otros puntos de vista en el discurso, se adquiere tardíamente (hacia los 13-14 años) y se encuentra relacionado con la adquisición de la textualidad.

Golder y Pouit (1999) analizaron el desarrollo evolutivo de la negociación y el debate de argumentos. Estos autores citan los hallazgos de Miller acerca de que los niños pequeños no presentan argumentos para justificar la posición adoptada; pero ya a los 14 años no sólo justifican, sino que apoyan sus argumentos en referentes colectivos. Concluyen que, con la edad, los niños se vuelven capaces de percibir y presentar un discurso como debatible.

Estos autores afirman que los desarrollos más importantes en las operaciones psicolingüísticas argumentativas tienen lugar entre los 10 y los 14 años.

Piolat, Roussey y Gombert (1999), en sus estudios sobre el desarrollo del esquema argumentativo en la escritura, refieren que los niños de alrededor de 9 años tienden a producir argumentos a favor de su propia postura, pero que a los 13-14 años comienzan a tomar en cuenta la dimensión dialógica de la argumentación, lo que se nota en el aumento de marcas de negociación. Además la coordinación de argumentos y contraargumentos se hace por medio de procedimientos de conexión argumentativa.

Previamente Schneuwly (1988) había señalado que, a partir de los 14 años, los niños estructuran el texto guiados por términos que *anuncian* argumentos o que sirven para presentar una opinión, y que la oposición se explicita con *pero* u otros concesivos, mientras que desaparecen las marcas de temporalidad.

Otros estudios, como el de Feilke (citado en Piolat, Roussey y Gombert, 1999), también consideran parámetros sintácticos y de cohesión textual. Este investigador encuentra brevedad y desorganización antes de los 13 años. De los 14 en adelante mejora la coherencia, la organización argumentativa y la complejidad sintáctica. En esa etapa los jóvenes son capaces de incluir los pros y los contras ante un tópico, y los presentan jerárquica y ordenadamente hasta arribar a una conclusión. Sin embargo, dicho autor concluye que la capacidad de

escribir argumentos depende menos de la sintaxis (que no difiere mucho de los 13 años en adelante) que de la construcción de la coherencia textual.

El dominio en la escritura de textos, de hecho, se adquiere a lo largo de un extenso periodo de aprendizaje que puede durar de dos a ocho años (Piolat, Roussey y Gombert, 1999). El conocimiento y manejo del esquema argumentativo parece estar en la base de la capacidad para producir y organizar coherentemente argumentos y contraargumentos, y ello parece estar en función del grado de restricción de las pruebas de escritura presentadas a los sujetos.

Así, antes de los 12 o 13 años, en pruebas de producción libre, los niños escriben textos justificativos que incluyen argumentos a favor de su punto de vista; usan diversos recursos lingüísticos para darles coherencia pero tienen dificultades para integrar y coordinar contraargumentos. El desempeño mejora, desde las edades de 10-11 años, en pruebas semirrestrictivas, altamente restrictivas o en situaciones de entrenamiento (Piolat, Roussey y Gombert, 1999).

Las dificultades cognitivas implicadas en la argumentación, según los mismos autores, son principalmente la automatización de las operaciones de escritura de un texto (esperable de los 11 a los 14 años) y el manejo simultáneo de todas las operaciones requeridas para construirlo de manera coherente, dominio que se adquiere más allá de los 18 años.

Con los resultados antedichos coincide Silvestri (2007), quien encuentra que el uso coordinado de las operaciones formales (pensamiento abstracto, razonamiento inductivo y deductivo, hipotetización, etc.) comienza a partir de los 11-12 años y se consolida hacia los 15, en condiciones favorables de aprendizaje.

En este marco de interés por las operaciones de conexión en el texto argumentativo se inserta la presente investigación.

#### 1.4. Los marcadores textuales como medio para observar el desarrollo argumentativo

Uno de los aspectos lingüísticos que ha sido documentado como de adquisición temprana pero de consolidación tardía es el discurso. La organización de un discurso organizado de manera coherente y cohesiva, y que además sea

pertinente en una situación comunicativa dada, involucra el manejo de factores sintácticos, semánticos y pragmáticos complejos (Nippold, 1998, 2000), como son el conocimiento del género, su estructura, su lenguaje particular y sus implicaciones sociales (Schneuwly, 1988, 1997).

Entre las posibles maneras de observar el desarrollo discursivo en la etapa adolescente, en particular la capacidad de argumentar por escrito, elegimos la identificación de las marcas textuales específicas de este discurso, tanto como el análisis de los usos, para estudiar sus modificaciones en distintas edades y niveles de escolaridad.

#### 1.4.1. Definición de marcador textual

Los marcadores textuales son piezas lingüísticas que relacionan de manera explícita segmentos de texto, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. Por su forma pueden ser muy variados: piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. Su finalidad discursiva es dar cohesión y estructura al texto y servir al lector como guía para la interpretación del sentido (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Algunos marcadores discursivos contribuyen a la organización global del texto. Éstos suelen llamarse *conectores metatextuales*, “porque no se orientan a la conexión del contenido de los enunciados sino al desarrollo mismo de la enunciación” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 236), es decir, actúan más allá del plano oracional, en el plano *textual*.

En esta primera clase tenemos a los *ordenadores*, entre los que se cuentan todas aquellas expresiones que proporcionen pistas sobre la organización del discurso, sean iniciadores, continuativos, aditivos o de otras clases, como: “para empezar”, “por un lado”, “en primer lugar”, “pues bien” y “además”. Por otra parte, se encuentran los *espacio-temporales*, como “antes”, “aquí”, “luego”; los *conclusivos* (“en conclusión”, “en resumen”, etc.) y los *finalizadores* (“en fin”, “por último”, “para terminar”, etc.).



A su vez, existen *marcadores que introducen operaciones discursivas* particulares: de expresión de punto de vista, de manifestación de certeza, de confirmación, de tematización, de ejemplificación, entre otras. Los marcadores que introducen dichas operaciones son “elementos que en general se sitúan en posición inicial del enunciado, o como preámbulo al segundo miembro de la relación. Estos procedimientos o bien indican la posición del Enunciador ante su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 237).

Finalmente, los *conectores* son elementos lingüísticos que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, los hay aditivos o sumativos, contrastivos o contraargumentativos, de base causal, temporales y espaciales. Una característica de esta clase de marcadores es que suelen funcionar en conjuntos al interior de determinados discursos (narración, descripción, argumentación, etc.) Entre los que podemos identificar con la argumentación se cuentan los de base causal y los contrastivos, aunque alternen con otros conectores.

Todos los marcadores mencionados se usan tanto en la oralidad como en la escritura, pero, como lo señalan Calsamiglia y Tusón (2007, p. 239), predominan “en prácticas discursivas elaboradas y formales, en situaciones en las que el foco de atención es predominantemente referencial y en las que se necesita precisar los elementos de enlace”, como es lo esperable en un texto argumentativo escrito.

Dado que diversos autores han desarrollado su propia terminología para denominar esta clase de palabras discursivas (marcadores textuales, ordenadores textuales, conectores), para los fines de esta investigación incluiremos dentro de la categoría general de *marcadores textuales argumentativos* tanto las marcas de enunciación (como las frases verbales modales que expresan opinión, las locuciones adverbiales que denotan grados de certeza y las construcciones que denotan condición), lo mismo que los conectores propiamente dichos (causales, consecutivos y contrastivos), pues todos ellos *marcan* en la superficie del texto relaciones de orientación argumentativa (Perelman, 1999).

#### 1.4.2. Funciones de los marcadores argumentativos

Aunque la conectividad entre cláusulas en el discurso puede lograrse tanto léxica como sintácticamente, como lo señalan Berman y Nir-Sagiv (2007), el interés de esta investigación se centra en los dispositivos léxicos que emplean los adolescentes para organizar sus textos: los marcadores textuales.

Cierta clase de conectivos léxicos, bien palabras simples o expresiones de más de una palabra, como los que describimos y ejemplificamos en el apartado inmediato anterior, “son importantes recursos para realizar el modo discursivo de la discusión” –*discussion*, o argumentación–, “en tanto que sirven para presentar, comparar y contrastar explícitamente posiciones ante un tópico” (Berman y Nir-Sagiv, 2007: 9); actúan en el discurso dirigiendo la argumentación hacia una conclusión a partir de los enunciados puestos en contacto (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Para analizar los patrones de uso de los marcadores presentes en las producciones escritas de los adolescentes, lo mismo que para señalar su ausencia o sustitución por otras formas y mecanismos lingüísticos, usaremos como parámetro las funciones convencionales de los marcadores al interior del discurso argumentativo; es decir, los *usos* que comúnmente cumplen como orientadores de la argumentación.

Nuestro marco de referencia será el siguiente cuadro (adaptado con base en Calsamiglia y Tusón, 2007, con contribuciones de Cuenca, 1995, y Caballero y Larrauri, 1996):

Marcadores	Funciones	Ejemplos
Expresiones de punto de vista	Introducen la propia opinión (y en el caso del debate, también las posiciones opuestas).	Entiendo, pienso, creo, desde mi punto de vista, a mi modo de ver, en mi opinión, a mi juicio, a mi parecer, etc.
Causales	Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes.	Porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que, en virtud de, etc.
Expresiones de certeza	Indican que los enunciados que los siguen son enunciados ya probados por el autor (tesis validadas) o enunciados aceptados por una comunidad.	Es evidente que, es indudable que, nadie puede ignorar que, es incuestionable que, de hecho, en realidad, está claro que, etc.
Condicionales	Expresan condición o hipotetización. Siempre que en un texto aparece un condicional, éste va seguido de una consecuencia, aunque esta relación puede ser implícita ( <i>si... entonces</i> ).	Si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, etc.
Consecutivos	Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición. Un tipo específico serían los <i>conclusivos</i> , que introducen la conclusión.	Luego, entonces, por eso, de manera que, de donde se sigue, así que, así pues, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, de ello resulta que, en efecto; en conclusión, etc.
Contrastivos	Son utilizados para poner de manifiesto relaciones de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oposición</li> <li>• Sustitución</li> <li>• Restricción</li> <li>• Contraste.</li> </ul> Señalan que los enunciados siguientes tienen alguna diferencia respecto de los que le preceden.	Pero, aunque, contrariamente, en cambio, no obstante, ahora bien, por el contrario, sin embargo, mientras que, etc.

Cuadro 1.1. Funciones convencionales y ejemplos de los marcadores argumentativos

En el Cuadro 1.1 se resumen tanto los principales marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (la expresión de punto de vista, la manifestación de certeza), como los marcadores del discurso, también llamados conectores, que “sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados” (Calsamiglia y Tusón,

2007: 237), o como en el caso del presente estudio, cláusulas, de manera causal, contrastiva o contraargumentativa.

De manera concomitante, la observación de los usos de los marcadores textuales en las producciones escritas de los participantes nos permitirá identificar las operaciones de lenguaje llevadas a cabo por los adolescentes en la estructuración de sus textos, como el establecimiento de una posición frente al tópico, la argumentación, la restricción de contraargumentos, el contraste entre posturas, etcétera.

#### 1.4.3. Ontogénesis de la marcación textual: antecedentes de investigación

Recientemente se ha realizado una serie de estudios acerca del desarrollo de la marcación y la conectividad en la argumentación. Enseguida se presentan los más representativos, junto con sus principales hallazgos, como antecedentes de la presente investigación.

Caron (1997) se interesa por la construcción del significado de los conectivos en general. Este investigador propone un orden de adquisición (aditivos<temporales<causales<adversativos) que parece corresponderse con el nivel de complejidad de los conectores.

Noordman y Vonk (1997), estudian las funciones de las conjunciones en la construcción de una representación del discurso, y encuentran tres: la segmentación (en la representación superficial), la integración (en la proposicional) y la inferencia (en la mental).

Por su parte, Braunwald (1997) analiza el desarrollo de los conectores de causa-consecuencia y encuentra un patrón como éste:

a) Manejo de la causalidad implícita: emisiones separadas, secuenciales, para expresar relaciones causales entre proposiciones.

b) Mayor dominio de la forma: descubrimiento y práctica de la forma de las palabras causales como resultado de la atención a la información lingüística.

c) Mayor dominio del significado: la asociación de una forma con su significado causal como resultado de la participación en el discurso y la puesta en práctica.

d) Mayor dominio de la función: el uso intencional de las palabras causales en el discurso para marcar relaciones específicas entre cláusulas.

e) Mayor dominio del procedimiento: el uso correcto de los conectivos causales para crear un marco lingüístico para la expresión conceptual de la causalidad.

f) Dominio creciente del contenido complejo: organización en un marco procedimental de la creciente complejidad del desarrollo lingüístico y cognitivo (Braunwlad, 1997: 135-136).

Queda claro para este autor que este desarrollo no culmina en la primera infancia, sino que continúa a lo largo de los años escolares y la adolescencia, implicándose con factores como el contacto con la cultura escrita, la escolaridad y una comprensión más fina del entorno social y cultural.

Schneuwly (1997) destaca en su investigación que el aprendizaje de la escritura puede verse como un proceso de diferenciación de tipos de texto, lo que incluye la construcción de distintas configuraciones de organizadores textuales. Esta adquisición no es homogénea, depende del contacto con los géneros y con la textualidad. Concluye, en concordancia con otros investigadores, que el desarrollo puede describirse como “nuevas funciones representadas por viejas formas antes que las funciones se establezcan por medio de formas nuevas y diferenciadas” (Schneuwly, 1997: 251).

Finalmente, Berman y Nir-Sagiv (2007) estudian la marcación léxica y los mecanismos sintácticos de conexión, o *clause packaging*, en la estructuración de textos expositivos, entre ellos la discusión o argumentación. Ellas encuentran que la marcación de relaciones lógicas entre cláusulas u oraciones “crece en precisión, variedad y profundidad con la edad, lo que refleja habilidades metatextuales que emergen sólo en la adolescencia tardía. Los niños menores marcan tales relaciones de manera abierta sólo ocasionalmente, usualmente por medio de elementos coloquiales y cotidianos como *así que* y *pero*” (Berman y Nir-Sagiv, 2007: 9). Sólo hasta las edades de escolaridad media pueden encontrarse elementos léxicos más explícitos y sofisticados como conectivos adverbiales

(como *por ejemplo, como resultado, en contraste, por otra parte*) y conjunciones subordinantes (como *aunque y mientras que*).

La pauta general de desarrollo en el caso de la marcación canónica es descrita por los investigadores como sigue: las formas “son dominadas tempranamente, pero sus significados se expanden y sus funciones se diversifican con el tiempo, reflejando una notable interacción entre el desarrollo lingüístico y el cognitivo”, así como con la alfabetización consolidada o *literacy* (Berman y Nir-Sagiv, 2007: 6).

### 1.5. El presente estudio. Expectativas

En concordancia con lo anterior, en esta investigación partiremos del supuesto de que el discurso argumentativo escrito, como tipo textual, tiene como propia una cierta configuración de marcadores u organizadores textuales que define su orientación discursiva (Schneuwly, 1997).

Por lo tanto, sería esperable que los adolescentes usen marcadores textuales argumentativos en la estructuración de su discurso, como uno de los mecanismos de cohesión (Schneuwly, 1988; Piolat, Roussey y Gombert, 1999).

Que el tipo de marcadores empleados por los adolescentes, es decir, su repertorio, nos dé información sobre el desarrollo de operaciones propias de este modo del discurso (Golder y Coirier, 1996/2004; Westby, 1998).

Y que existan diferencias cuantitativas y cualitativas tanto en el repertorio como en los usos de los marcadores en los distintos grupos, con una expectativa de aumento en la marcación canónica en relación con la madurez discursiva (Berman y Nir-Sagiv, 2007).

El desarrollo de la marcación argumentativa estaría implicado de este modo con la diferenciación del tipo textual y su adaptación a las situaciones comunicativas en que es funcional para el emisor. El dominio en el uso de la marcación se daría a través de una reestructuración de la configuración de los organizadores textuales, por lo que será fundamental observar la aparición de los marcadores y sus funciones a diferentes edades y en distintos niveles de escolaridad.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se describe la metodología empleada para el desarrollo de la investigación: los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación; el diseño experimental, el instrumento de recogida de datos, las condiciones y el contexto de su aplicación, los procedimientos y criterios de transcripción; los niveles y unidades de análisis de los datos y el tratamiento estadístico de los mismos.

### 2.1. Tesis

El presente estudio parte de la premisa de que la competencia argumentativa escrita está determinada por el incremento en la capacidad de los sujetos para producir textos en los que se presenta un punto de vista sobre un tópico debatible que se sustente con argumentos. Con base en antecedentes teóricos y evidencias de investigación, se espera que este proceso evolucione de un estadio de argumentación mínima hacia otro mayormente elaborado, en el cual un punto de vista es confrontado con una o varias posiciones opuestas, que son rebatidas por medio de contraargumentos, todo lo cual se halla vinculado al desarrollo de los ámbitos pragmático y discursivo durante la adolescencia.

La capacidad de los adolescentes para organizar argumentos en un texto coherente puede ser observada por el repertorio disponible de marcadores textuales argumentativos y por sus usos. Esta investigación sostiene la tesis de que el desarrollo lingüístico asociado a la edad y a los aprendizajes escolares durante la etapa adolescente se refleja en un repertorio cada vez más amplio y variado de marcadores argumentativos, lo mismo que en patrones de uso de esos marcadores cada vez más cercanos a la convencionalidad.

## 2.2. Objetivos

El propósito general de esta investigación es observar la evolución de la capacidad de argumentar por escrito de manera convencional en los adolescentes de 12, 15 y 18 años, de tres niveles educativos: secundaria, bachillerato y licenciatura.

Para lograrlo, nos planteamos dos objetivos específicos: el primero, identificar y clasificar el repertorio de marcadores argumentativos empleados por los adolescentes de las distintas edades y niveles de escolaridad en la redacción de textos propios.

El segundo, analizar la forma en que los adolescentes de la muestra utilizan los marcadores de argumentación, por medio de la identificación de expresiones de orientación argumentativa y el análisis de las funciones discursivas que introducen en los textos.

## 2.3. Hipótesis

En la observación del desarrollo argumentativo intervienen factores pragmáticos, como el conocimiento del género y sus implicaciones discursivas. Para el caso que nos atañe, se asume como *primera premisa* que, a mayor edad y nivel de escolaridad, los adolescentes harán uso de un repertorio más amplio y variado de marcadores textuales argumentativos.

La *segunda premisa* se refiere al grado de apropiación de las funciones semánticas de los elementos constitutivos del tipo textual, por lo que se asume que a mayor edad y nivel de escolaridad los adolescentes emplearán los marcadores textuales argumentativos de manera más apegada a la convencionalidad (como se muestra en el Cuadro 1.1).

Por la concurrencia de ambos factores, se espera que, a mayor edad y nivel de escolaridad, los adolescentes produzcan textos argumentativos más cercanos a la convencionalidad discursiva, tanto en la cantidad de marcadores empleados como en los usos que les adjudiquen en la composición de sus escritos.



## 2.4. Población y contexto

Para recopilar los datos necesarios para esta investigación acudimos a tres centros escolares urbanos del municipio de Acámbaro, al sureste del estado de Guanajuato. Con el fin de asegurar en lo posible la comparabilidad de los datos, los centros escolares debían tener en común al menos dos aspectos:

- a) Su pertenencia al sistema público
- b) La modalidad de estudios

El criterio para la selección de estas escuelas fue la dinámica de transición de un nivel a otro: en este municipio, la tendencia general, en la enseñanza pública, va de la secundaria técnica al bachillerato tecnológico, y de éste, gracias a la reciente apertura de un centro universitario también tecnológico, se ingresa a carreras de la misma modalidad.<sup>8</sup>

Así, acudimos a una secundaria pública cuya tendencia, al egreso, es la continuación de estudios de nivel medio superior en la modalidad tecnológica de manera preferente;<sup>9</sup> al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica,<sup>10</sup> pues la formación profesional en técnico bachiller es una opción preferencial para los egresados de la secundaria seleccionada, y a un centro universitario de muy reciente instalación en el municipio, que ofrece formación en técnico superior universitario en las ramas económico-administrativa, industrial e informática.<sup>11</sup>

De este modo, los sujetos de investigación pertenecen a un medio socioeducativo semejante en sus características básicas: la concurrencia al sistema educativo público (federal y estatal) y la formación de corte tecnológico.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Datos proporcionados por la Coordinación para el Desarrollo de la Educación Media Superior y Superior de la Delegación VIII Sur Este de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG).

<sup>9</sup> Escuela Secundaria Técnica No. 6, de Acámbaro, Guanajuato (federal).

<sup>10</sup> CONALEP, plantel Acámbaro (federal).

<sup>11</sup> Universidad Tecnológica de León, unidad académica del Sureste (estatal).

<sup>12</sup> La elección de esta rama formativa tiene su origen en la decisión de investigar en el ámbito público de la educación, y a partir de ello hubo que descartar otras opciones del nivel superior, pues todas pertenecen a la iniciativa privada. Quisimos saber cómo es el desarrollo argumentativo de los adolescentes que estudian en escuelas públicas, aun cuando sus respectivos currículos no destacan en mayor medida el área comunicativa y lingüística. Esta condición hace a la muestra comparable con amplios sectores de la matrícula a nivel nacional en este rango de edades.

En cuanto al nivel socioeconómico de los sujetos es posible afirmar que pertenecen a los estratos medio y medio bajo y proceden, casi en su totalidad, de la misma cabecera municipal (ambiente urbano), excepto en el caso del nivel superior.<sup>13</sup>

## 2.5. Selección de la muestra

La muestra se compuso de 30 adolescentes en distribución equitativa de sexo y seleccionados en un mismo medio escolar (en su mayoría urbano y semiurbano de clase media a media baja).<sup>14</sup> La estratificación de la muestra se hizo por edades separadas por tres años, de los 12 a los 18, con jóvenes de primero de secundaria, primero de bachillerato y primero de licenciatura.

En cada una de las escuelas mencionadas tuvimos acceso a un grupo completo. A todos los estudiantes de cada grupo se les aplicó el instrumento que se detalla en el inciso 2.8 de esta sección. De ese modo obtuvimos, en secundaria, 38 textos; en bachillerato, 43, y en licenciatura 22, para un total de 103 textos.

De este gran total seleccionamos la muestra a 10 participantes de cada grupo de edad/escolaridad, para lograr un estudio más profundo de los cambios en nuestras variables. El procedimiento para seleccionar la muestra de investigación fue, primero, descartar de cada grupo los textos de jóvenes que rebasaran con mucho la edad establecida para cada nivel<sup>15</sup> o que no la cumplieran, y los que carecían de algún dato importante, como la fecha de nacimiento.

---

<sup>13</sup> La UTL es una institución regional; a ella concurren estudiantes de 4 municipios: Acámbaro, Jerécuaro, Tarandacua y Coroneo, de contextos urbanos, semiurbanos y rurales (ver nota 1).

<sup>14</sup> Aunque para los objetivos de este proyecto las variables de sexo y estrato social sólo serán objeto de control, otros investigadores, eventualmente, encontrarían en ellas datos de interés para sus propias pesquisas. En nuestro caso esta distribución responde al fin de evitar el sesgo de género y estandarizar el nivel socioeconómico.

<sup>15</sup> 12 años para secundaria, 15 para bachillerato y 18 para el nivel superior. El criterio fue el siguiente: el sujeto debía haber cumplido la edad requerida para su nivel escolar. Sólo se incluyeron aquellos que estuvieran a un mes de cumplirla, como máximo, a la fecha de aplicación, o bien que, habiéndola rebasado, no llegaran al siguiente rango de edad, para el caso de secundaria y bachillerato, y para licenciatura, hasta los 20 años inclusive.

En seguida, cada conjunto fue separado en textos producidos por hombres y por mujeres, y a cada uno se le asignó un número. Con ayuda de un generador de números aleatorios, fueron seleccionados al azar 5 textos de cada género. De esta manera quedó constituida la muestra de investigación, con 30 participantes en total.

Nivel escolar					
Secundaria		Bachillerato		Licenciatura	
Grupo de edad					
12 años		15 años		18 años	
10 sujetos		10 sujetos		10 sujetos	
M	H	M	H	M	H
5	5	5	5	5	5

Cuadro 2.1. Distribución de la muestra por nivel escolar y grupo de edad. N=30

Las medias de edad fueron, para secundaria, 12;02 años; para bachillerato, 15;02 años, y para licenciatura, 18;05 años.

## 2.6. Preguntas de investigación

Las preguntas que rigieron esta investigación, sobre las que se sustentan las hipótesis de trabajo y a partir de las cuales se diseñaron tanto el instrumento como los procedimientos de análisis, son:

- 1) ¿Qué tipos de marcas de argumentación introducen en sus textos los adolescentes de diferentes edades y niveles de escolaridad?
- 2) ¿Cuáles son los marcadores argumentativos más frecuentemente utilizados en los tres grupos de edad y escolaridad?
- 3) ¿Qué funciones cumplen los marcadores en los textos de los adolescentes?
- 4) ¿Cuáles son los cambios en los usos de esas marcas en distintas edades y niveles de escolaridad?

- 5) ¿Es posible identificar una evolución hacia la convencionalidad en el desarrollo argumentativo escrito durante la adolescencia?

## 2.7. Diseño y piloteo del instrumento para la obtención de los datos

El diseño del instrumento para obtener los datos, bajo la forma de argumentaciones escritas, representaba un reto considerable: en primer lugar, el tópico debía ser atractivo para los jóvenes; luego, la forma de presentarles la tarea debía conminarlos a exponer su opinión y a fundamentarla con razones suficientes. Sólo de esta manera aparecerían los datos de interés: los marcadores textuales argumentativos.

Para cumplir con este requisito, se tuvo el cuidado de pilotear varias opciones de instrumentos. Entre varios temas posibles,<sup>16</sup> elegimos dos cuya actualidad y presencia en el ambiente de los jóvenes podía ser detonadora de la escritura razonada. El primero fue la homosexualidad entre adolescentes y el segundo el embarazo, también entre adolescentes.

Luego de un piloteo de ambas opciones entre 53 estudiantes de los tres grupos de edad en escuelas distintas a las de la muestra,<sup>17</sup> se decidió utilizar el primero de los instrumentos, en virtud de su rendimiento productivo.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Tomar agua o refrescos de cola, la eutanasia, los efectos de la publicidad, que en un pre-piloteo no probaron potencialidad para la argumentación, al menos entre los adolescentes.

<sup>17</sup> La Escuela Maxei, de Santiago de Querétaro (en un grupo de primero de secundaria); el Instituto Bilingüe Victoria, de Tequisquiapan, Querétaro (en un grupo de tercero de secundaria, pues al momento del piloteo había concluido el primer ciclo de bachillerato), y la Universidad Continente Americano, de Acámbaro, Guanajuato (en estudiantes de varios grupos de primer año de licenciatura). El instrumento 1 (homosexualidad) se probó con 27 sujetos, en proporción aproximada al 50% de cada sexo: 12 de 12 años, 9 de 15 y 6 de 18. El instrumento 2 (embarazo) fue puesto a prueba con 26 jóvenes, 13 de cada sexo; 10 del primer grupo de edad, 10 del segundo y 6 del tercero.

<sup>18</sup> Un análisis comparativo entre ambos instrumentos, en términos del promedio de palabras producidas, que fue nuestro indicador de rendimiento, arrojó los siguientes resultados: 99.92 palabras en promedio para el primero, relativo a la homosexualidad, y 92.61 para el segundo, relativo al embarazo. Fue sin embargo notorio que en el grupo de edad de 15 años la media de palabras resultó considerablemente más baja que en secundaria y en licenciatura.

## 2.8. La tarea de producción

El instrumento para obtener los datos consistió en una tarea de producción escrita de carácter abierto. Los sujetos debieron producir un texto argumentativo, con una extensión deseable de una cuartilla, bajo consigna controlada por el investigador.

La consigna planteó un tópico debatible para que los adolescentes se vieran inclinados a argumentar, en estos términos: “Van a expulsar de la escuela a dos muchachos homosexuales que fueron vistos besándose en los pasillos. ¿Tú qué opinas? Explica tus razones de la manera más completa posible”.

En cuanto a las condiciones experimentales, el piloteo nos dio información para mejorar la presentación de la tarea y el diseño del instrumento en cuanto a su disposición gráfica. Así, decidimos presentar la consigna en una hoja impresa rayada que incluyera, en el margen superior, los datos generales del estudiante (se pedía un texto anónimo para facilitar que se explayaran) y la fecha de aplicación.<sup>19</sup>

También se decidió asignar a cada protocolo una clave de identificación, según se verá más adelante (inciso 2.10). El formato final del instrumento puede ser consultado en los Anexos (anexo 1).

## 2.9. Procedimiento de elicitación de los datos

Como se explicó en el inciso 2.5 de esta sección, en cada una de las escuelas tuvimos acceso a un grupo completo, en los tiempos de clase de asignaturas distintas a lengua o español (generalmente en materias de tronco común que reunían estudiantes de diversos grupos del mismo grado o semestre). A todos los estudiantes se les aplicó el mismo instrumento de producción, y de ese universo se obtuvo el corpus de investigación, compuesto por 30 textos.

Previamente a la aplicación, se acordó con los profesores a cargo de cada grupo que no debían intervenir para dar instrucciones o resolver dudas. Ante

---

<sup>19</sup> Una preocupación recurrente entre los sujetos del piloteo fue saber si la escuela a la que se refería el conflicto presentado era la suya. Para eliminar este factor de distracción, se modificó la presentación de la tarea, indicándoles que se trataba de otra escuela. Además, se vio que algunos sujetos pasaban por alto la petición de escribir en extenso, y contando con que existe poca cultura del conteo de palabras, decidimos imprimir renglones en la página hasta completar una cuartilla. Para facilitar la obtención del dato preciso de la edad, se decidió solicitar la fecha completa de nacimiento para contrastarla con la fecha de aplicación.

cualquier situación que requiriera ayuda, el docente titular debía remitir al alumno a la investigadora.<sup>20</sup>

El docente nos presentaba ante el grupo como investigadores que requerían su participación en una encuesta de opinión y les pedía que colaboraran responsablemente.<sup>21</sup>

La presentación de la tarea fue como sigue: al entrar al aula, saludábamos a los alumnos y les pedíamos su colaboración para resolver un conflicto escolar que involucraba estudiantes de su edad. Luego, les entregábamos el instrumento, indicándoles que debían llenar el espacio con los datos solicitados y que su nombre se reservaba por motivos de confidencialidad.

En los casos en que surgieron dudas entre los participantes, éstas fueron resueltas solamente en lo referente a la consigna o al llenado de datos personales, sin aportar ninguna pista o sugerencia sobre la orientación o la estructuración de sus textos.

Finalmente se les pedía que se extendieran todo lo posible y se les ofrecía tomarse el tiempo que consideraran necesario (ver anexo 2).

En todos los niveles escolares, los estudiantes se tomaron entre 20 y 25 minutos para resolver la tarea de escritura. Al recibir los textos, confirmábamos con cada sujeto que estuviera satisfecho con la extensión de su escrito y que hubiera llenado los campos de información establecidos.

El levantamiento de los datos se efectuó el mismo día en los tres centros escolares, y al término, se procedió a clasificar el corpus y a prepararlo para su análisis.

---

<sup>20</sup> Durante el piloteo quedó clara la necesidad de que el instrumento fuera aplicado por la propia investigadora responsable de este proyecto, y no por interpósitas personas, pues surgían dudas entre los sujetos cuya aclaración no debía comprometer los objetivos de la tarea (por ejemplo, dando pistas acerca de la redacción, fórmulas convencionales, uso de ciertas palabras, establecimiento de una u otra postura frente al tópico, etcétera).

<sup>21</sup> En los tres centros escolares la investigadora responsable de este proyecto estuvo acompañada por el maestro Marco Antonio Rivera Treviño, coordinador de Educación Media Superior y Superior de la Delegación VIII Sur Este de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG).

## 2.10. Criterios de transcripción y segmentación

Los protocolos fueron transcritos en documentos de Word separados e identificados por una clave compuesta con la letra inicial del nivel escolar, las letras M o H para identificar el sexo del participante, su edad en años-meses y un número consecutivo dentro de su grupo de edad/escolaridad.

Ejemplos:

SM12;07-01: secundaria, mujer, 12 años 7 meses, número 1.

BH14;09-08: bachillerato, hombre, 14 años 9 meses, número 8.

LM19;04-04: licenciatura, mujer, 19 años 4 meses, número 4.

Dado que para los objetivos de esta investigación son relevantes los datos del nivel discursivo (de carácter semántico) y no de otros niveles lingüísticos (léxico, oracional, sintáctico), se transcribieron de manera textual las expresiones y proposiciones de los originales, y sólo se normalizó la ortografía (incluida la separación no convencional de palabras) y la acentuación, con el fin de favorecer la fluidez de la interpretación y la precisión en el análisis.<sup>22</sup>

La puntuación y la distribución de los párrafos no fueron objeto de modificación (ver anexos 3 y 4).

Para los fines del análisis cualitativo, los textos además fueron segmentados en cláusulas, de acuerdo a los criterios establecidos por Berman y Slobin (1994) y recogidos por Hess Zimmermann (2003) y Nir-Sagiv (2008).

La cláusula se define como “any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state)” (Berman y Slobin, 1994: 660).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Seguimos los criterios de transcripción propuestos por Edwards (1993: 4-10), quien señala dos metas para el investigador: 1) que la transcripción preserve la información requerida por el investigador, con fidelidad a la emisión original, y 2) que sus convenciones resulten prácticas para el tipo de tratamiento y análisis que se pretende. Así, las decisiones necesarias para organizar la información y categorizarla con fines descriptivos se rigen por tres principios: a) posibilitar el diseño de categorías sistemáticas, exhaustivas y contrastivas; b) favorecer la legibilidad, y c) facilitar su tratamiento computacional. Asimismo, la normalización de la ortografía se hizo en interés de la comparabilidad, puesta de relieve por Nir-Sagiv (2008: 43).

<sup>23</sup> En el caso de la narrativa, que es el modo de discurso estudiado por Berman y Slobin en el libro de referencia, es fácil deslindar una unidad de acción, un evento o un estado, que son los

En sentido estricto, se trató como una cláusula toda emisión con un verbo conjugado individual, y como cláusulas separadas las emisiones con más de un verbo referido a distintos sujetos y que expresaran proposiciones claramente diferenciables.<sup>24</sup>

#### 2.11. Niveles y unidades de análisis

Esta investigación comprende dos niveles de análisis: uno local, de corte cuantitativo, que indaga sobre la composición y la variedad del repertorio de marcadores argumentativos empleados por los adolescentes en la estructuración de sus textos, y uno global, cualitativo, que indaga acerca de los usos que dan los sujetos a esos marcadores en sus textos.

De esta suerte, las unidades de análisis en cada nivel fueron, para el local, los marcadores *per se*, el repertorio en su extensión y en su variedad, y para el global o cualitativo, las funciones de los marcadores al interior de las cláusulas.

Una descripción más detallada de cada nivel de análisis puede consultarse en los siguientes capítulos, junto con sus respectivos resultados.

#### 2.12. Análisis estadístico

Para el análisis cuantitativo recurrimos al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para Windows, versión 8. Con él hicimos las correlaciones entre las variables consideradas (prueba Pearson), además del análisis de varianzas de las mismas (prueba ANOVA). Toda la estadística descriptiva fue elaborada también por medio del SPSS, aunque la mayoría de las tablas y los gráficos fue realizada a partir de bases de datos de Excell 2007 para Windows.

Por su parte, el manejo de los datos del análisis cualitativo no requirió un tratamiento estadístico. Dado que el interés en este punto fue observar los *usos*

---

indicadores de la cláusula. Pero en el discurso expositivo, y en particular en la argumentación, semejantes indicios son reemplazados por otro tipo de proposiciones, ancladas no en relaciones temporales o espaciales, sino en relaciones lógicas de causa-consecuencia, en hipotetizaciones, referencias fuera del texto, afirmaciones, evaluaciones, etcétera.

<sup>24</sup> Existen casos en el español que se tratan diferenciadamente, como los verbos modales y las elisiones. Al respecto, véanse ejemplos en Hess Zimmermann (2003: 250-251).



que hacen los adolescentes de los marcadores textuales, se precedió de manera manual: los datos seleccionados (marcadores y cláusulas) se vaciaron en una tabla de entradas múltiples que permitiera identificar y comparar las proposiciones introducidas por cada clase de marcador.

En esa etapa se analizó una submuestra constituida por un conjunto de cláusulas, así, los datos fueron manejables sin el recurso de un programa computacional,<sup>25</sup> salvo por bases de datos y tablas, y tampoco se requirió un programa estadístico, pues todas las correlaciones y varianzas quedaron establecidas en el análisis previo.

---

<sup>25</sup> El sistema al uso en estudios de desarrollo lingüístico es principalmente el Child Language Data Exchange System (CHILDES), y el programa de análisis preferente para datos escritos, junto con su sistema de codificación, el Computerized Language Analysis (CLAN), desarrollados por Brian MacWhinney (2000) en la Carnegie Mellon University. Pero para los propósitos de esta investigación, y dado el volumen de los datos, no se consideró necesario emplear este recurso, indispensable para procesar y filtrar volúmenes mayores de información.

### 3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

El primer nivel de análisis de esta investigación se aboca a la descripción del repertorio de marcadores argumentativos de los adolescentes que componen la muestra. Este análisis atiende a dos preguntas de investigación, que pueden resumirse así: ¿qué marcadores argumentativos usan los adolescentes en sus textos? y ¿cuáles son los más frecuentes?

La producción argumentativa de los sujetos –en adelante identificada como *corpus*– fue transcrita y analizada para identificar los marcadores de orientación argumentativa presentes en los textos. Estos marcadores constituyen los *datos*.

El procesamiento estadístico de los datos ofrecidos por el corpus se hizo cuantificando cantidades absolutas, calculando las medias y estableciendo correlaciones entre las variables independientes y la cantidad y variedad de marcadores argumentativos.

La premisa de partida es que el comportamiento de los datos ofrece información sobre la configuración del repertorio de marcadores argumentativos de los adolescentes. Para estudiar dicho comportamiento, los datos se han agrupado por categorías descriptivas y cuantitativas: clases, frecuencias porcentuales por clases y por marcador, medias de marcadores totales y de marcadores diferentes y media de producción.

Dado que se busca observar variaciones en función de la edad/escolaridad de los sujetos, el análisis cuantitativo se referirá tanto a la población en general como a los tres grupos definidos cada uno por una media de edad y un nivel escolar. En lo sucesivo, para abreviar, los grupos serán referidos a su nivel escolar: secundaria, bachillerato, licenciatura.

### 3.1. Clasificación del repertorio

La clasificación de los marcadores siguió el criterio básico de la orientación argumentativa introducida por ellos en el discurso (Calsamiglia y Tusón, 2007), tal como se estableció en el capítulo 1, en el Cuadro 1.1. Los casos identificados en el corpus fueron clasificados en seis categorías funcionales: introductores de punto de vista, marcadores causales, consecutivos, expresiones de certeza, marcadores condicionales y contrastivos, según puede verse en el Cuadro 3.1.

CLASES	REPERTORIO
Expresiones de punto de vista	(yo) opino que, (yo) pienso que, (yo) creo que, yo digo que, yo diría que, yo sugiero que, yo sugeriría que, yo apoyo, siento que, considero que, supongo, mi opinión es que, en mi opinión, a mi parecer, me imagino que, para mí, por mí, dicen
Causales	porque, pues, ya que, puesto que
Consecutivos	entonces, así que, en conclusión, al fin y al cabo
Expresiones de certeza	se ve que, se sabe que, lo más seguro es que
Condicionales	si, siempre y cuando
Contrastivos	pero, aunque, al contrario, sino, por una parte, por otro lado, a excepción de que, en dado caso, en mi caso, en su caso, en este caso

Cuadro 3.1. Clasificación de los marcadores argumentativos identificados en el corpus.

Conviene aclarar que la categoría *consecutivos* incluye los marcadores conclusivos, y en la clase de los *contrastivos* quedan incluidos los marcadores de oposición, los de sustitución, los distributivos con función contrastiva y los restrictivos, según la clasificación antes citada. Las formas con el pronombre personal entre paréntesis agrupan las variantes con pronombre y sin él encontradas en el corpus.

A continuación se muestran las proporciones en que se emplea cada clase de marcador en la muestra y en cada nivel educativo.

Como se puede observar en la Figura 3.1, los marcadores causales, los contrastivos y las expresiones de punto de vista resultan ser los de mayor ocurrencia en los textos de la muestra (84% de manera agrupada). Les sigue la clase de los condicionales, con un 11% de la muestra, y con un porcentaje más bajo (3%), la clase de los marcadores de consecuencia.

La clase menos usada (certeza) puede relacionarse con la expresión de una determinada posición del adolescente frente a su escrito (afirmación, duda, apoyo en fuentes de autoridad, etc.).

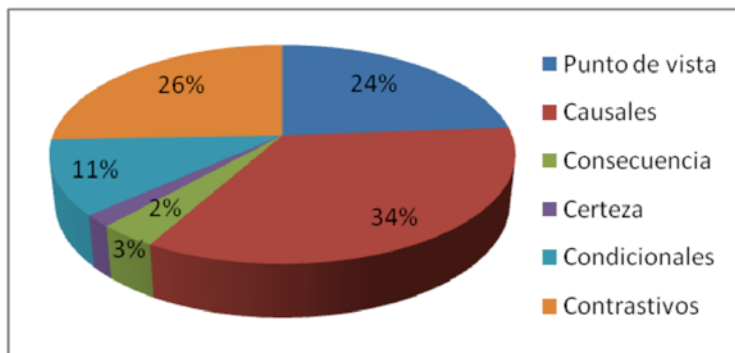


Figura 3.1. Proporciones por clases de marcadores en la muestra.

Aunque sería de esperar una mayor ocurrencia de marcas de consecuencia (como *entonces* y *así que*), al menos semejante a la frecuencia con que se emplean las marcas causales (de tipo *porque*, *ya que* o *puesto que*, que reúnen el 34% del corpus total), por estar implicadas ambas en la estructura básica de la argumentación –la relación lógica causa-consecuencia–, dichas marcas aparecen poco (representan un 3% del corpus) y con pocas variantes (sólo cuatro formas, las mencionadas *entonces* y *así que*, más las dos marcas conclusivas: *en conclusión* y *al fin y al cabo*), tanto en la muestra total como en los grupos.

En los gráficos siguientes se puede ver que la distribución por clases de la muestra reproduce, con escasas diferencias, las proporciones de las clases predominantes en los tres niveles escolares.

### 3.2. Repertorio del grupo de secundaria

En el corpus de secundaria se da una mayor proporción de condicionales y es el único nivel escolar en que no hay marcadores de consecuencia. Éste es el grupo que aporta dos de los tres marcadores de certeza registrados en el corpus (*se ve que*, *se sabe que*). El tercero (*lo más seguro es que*) no aparecerá hasta el nivel superior.

La predominancia de las clases causales, punto de vista y contrastivos (78%) difiere poco de la observada en la muestra general, como puede constatarse en la Figura 3.2.

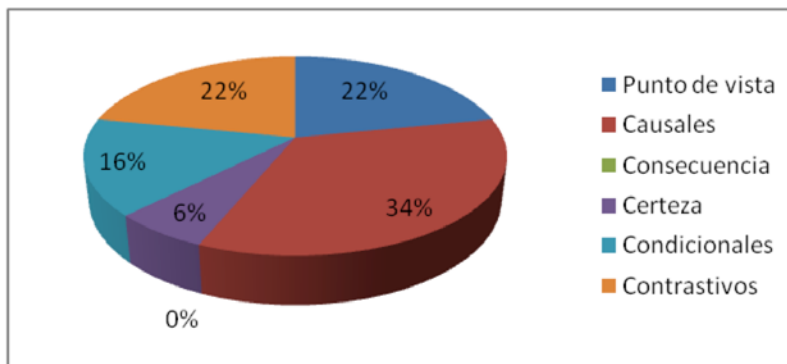


Figura 3.2. Proporciones por clases de marcadores en el grupo de primero de secundaria.

### 3.3. Repertorio del grupo de bachillerato

En el grupo de bachillerato es destacable el mayor uso de marcadores causales, no sólo en número, sino también en cuanto a la variedad de repertorio al interior de esa clase. Los contrastivos aumentan también, lo cual puede ser indicador de un mayor apoyo en esas dos clases principales de marcadores discursivos en la tarea de construir y dar coherencia argumentativa a los textos.

En este nivel, tres de los cuatro causales registrados son usados en abundancia (*porque, pues, ya que*), mientras que la ocurrencia de contrastivos se concentra en los marcadores de oposición (*pero, aunque*). No es sino hasta el nivel superior que se detona la explotación de variantes de esta última clase de marcadores.

Los marcadores de consecuencia no son muy socorridos y no aparece ninguna expresión de certeza, pero sí es posible observar una exploración de la función de los marcadores condicionales en el grupo de bachillerato.

De nuevo, las expresiones de punto de vista, los causales y los contrastivos reúnen la mayoría de los casos (90%), como puede verse en la Figura 3.3.

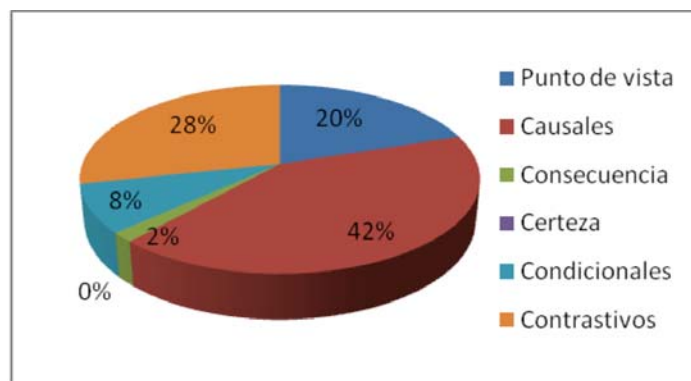


Figura 3.3. Proporciones por clases de marcadores en el grupo de primero de bachillerato.

#### 3.4. Repertorio del grupo de licenciatura

Según se observa en la Figura 3.4, el grupo de licenciatura presenta una distribución por clases de marcadores no muy diferente a la muestra en su totalidad.

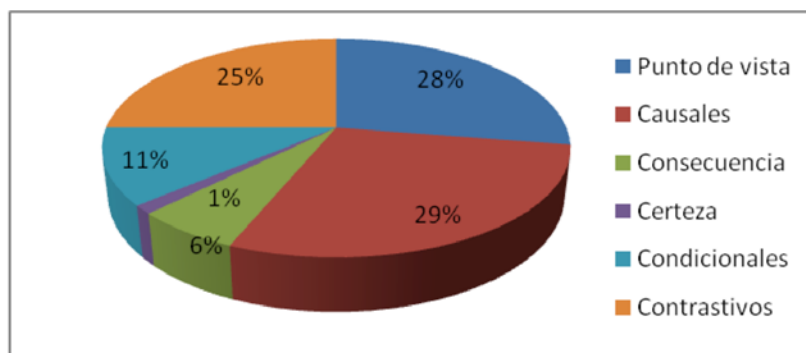


Figura 3.4. Proporciones por clases de marcadores en el grupo de primero de licenciatura.

En el nivel superior todas las clases de marcadores están representadas y la explotación de variantes de las clases más frecuentes es también mayor (13 de 18 variantes de punto de vista; los 4 causales registrados y 10 de 11 contrastivos).

Las dos formas de condicionales (*si, siempre y cuando*) aparecen en los textos de los adolescentes de este nivel de escolaridad.

Así pues, a lo largo de los grupos es posible observar variaciones mínimas en el repertorio que sólo un análisis más detallado puede ayudar a esclarecer. Ese análisis, de corte cualitativo, se abordará en el siguiente capítulo.

### 3.5. Variedad del repertorio

Como se ha venido indicando en los párrafos anteriores, la recurrencia a ciertas clases de marcadores por encima de otras parece relativamente estable si se ve la muestra en su conjunto. Sin embargo, la extensión del repertorio al interior de la clasificación sufre modificaciones en los sucesivos niveles de escolaridad.

En apoyo a lo dicho, el siguiente cuadro ilustra la diversidad de los marcadores identificados en el corpus y sus frecuencias en números absolutos.

CLASES	MARCADORES	SEC	BACH	LIC	SUMA
Expresiones de punto de vista	(Yo) opino que	1	5	1	7
	(Yo) pienso que	1	2	2	5
	(Yo) creo que	1	2	6	9
	Yo digo que	1	1	0	2
	Yo diría que	1	0	0	1
	Yo sugiero que	0	0	1	1
	Yo sugeriría que	0	0	1	1
	Yo apoyo	1	1	0	2
	Siento que	0	1	0	1
	Considero que	0	0	2	2
	Supongo	0	0	1	1
	Mi opinión es que	0	0	1	1
	En mi opinión	0	0	1	1
	A mi parecer	0	0	2	2
	Me imagino que	0	0	1	1
	Para mí	0	0	2	2
	Por mí	0	0	1	1
Dicen	1	0	0	1	
Causales	Porque	7	9	9	25
	Pues	2	11	4	17
	Ya que	2	4	9	15
	Puesto que	0	0	1	1
Consecutivos	Entonces	0	0	1	1
	Así que	0	0	3	3
Conclusivos	En conclusión	0	1	0	1
	Al fin y al cabo	0	0	1	1
Expresiones de certeza	Se ve que	1	0	0	1
	Se sabe que	1	0	0	1
	Lo más seguro es que	0	0	1	1
Condicionales	Si	5	5	9	19
	Siempre y cuando	0	0	1	1
Contrastivos	Pero	6	12	8	26
	Oposición Aunque	1	3	2	6
Sustitución	Al contrario	0	0	1	1
	Sino	0	0	2	2
Distributivos	Por una parte	0	1	1	2
	Por otro lado	0	0	1	1
Restrictivos	A excepción de que	0	0	1	1
	En dado caso	0	0	1	1
	En mi caso	0	0	1	1
	En su caso	0	1	0	1
	En este caso	0	0	1	1
SUMAS		32	59	80	171

Cuadro 3.2. Frecuencias por marcador en cada nivel escolar.



Un análisis de los marcadores empleados más frecuentemente arroja los siguientes resultados:

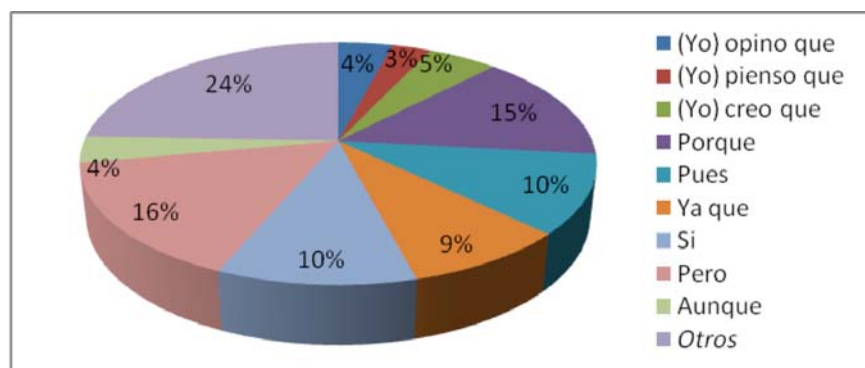


Figura 3.5. Marcadores más frecuentes en la muestra.

Nueve de los 42 marcadores reúnen el 76% de los casos frente al resto. De ellos, tres son expresiones de punto de vista (*yo opino que*, *yo pienso que*, *yo creo que*), tres son causales (*porque*, *pues*, *ya que*), uno es condicional (*si*) y dos son contrastivos, específicamente de oposición (*pero*, *aunque*).<sup>26</sup>

Es notorio que las clases más representadas por estos marcadores de mayor frecuencia porcentual son otra vez las observadas en los segmentos anteriores: causales>contrastivos>punto de vista>condicionales, en el mismo orden (véase Figura 3.1).

El siguiente marcador en frecuencia, *así que*, de consecuencia (inserto en la categoría *otros*), queda fuera del conjunto mayoritario en razón de que sólo tiene 3 ocurrencias y éstas se concentran en el nivel superior. Una vez más, no queda representada la clase *consecutivos* en el gráfico de los marcadores más frecuentes, lo mismo que la clase *expresiones de certeza*.

<sup>26</sup> Sería interesante contrastar estos resultados con los de Poblete (1999), que encontró en un análisis de corpus textual producido por adolescentes y adultos una muy alta ocurrencia de marcadores de causalidad, sólo superada por los nexos de función aditiva (que no fueron objeto de nuestro estudio); con los resultados de López (2006), que analizó las marcas de argumentación en el corpus de la RAE, encontrando que en textos producidos por escritores adultos predominan el marcador condicional *si* y los marcadores contraargumentativos (como *pero*, *sin embargo*, *no obstante* y *mientras que*), aunque no se abocó a los causales, que son los de mayor frecuencia en nuestra muestra. Otra investigación sobre corpora formados por textos de adultos (Venegas, 2007) ratifica que los indicadores textuales de argumentatividad más frecuentes son los conectivos, por lo que el autor los califica como el rasgo lingüístico más común de la argumentación.

Semejante distribución nos permite adelantar la hipótesis de que las operaciones discursivas introducidas por los marcadores textuales más empleados en los textos de los adolescentes son:

1. El establecimiento de la posición del sujeto enunciador ante el problema en debate (introducida por *yo opino que, yo pienso que o yo creo que*)
2. La proposición de argumentos (precedidos de *porque, pues, ya que*)
3. La restricción de las condiciones de aceptabilidad de los argumentos o de los contraargumentos, incluida la hipotetización (insertas por *si*)
4. El contraste entre posiciones o argumentos, específicamente la oposición (señalada por *pero o aunque*).

La puesta a prueba de esta hipótesis sobre el uso que dan los adolescentes a los marcadores será justamente el blanco del análisis cualitativo, en el próximo capítulo.

### 3.6. El papel de la producción en la extensión y la variedad del repertorio

Dada la heterogeneidad observada en las producciones de los sujetos de la muestra (mínimo 24 palabras, máximo 145, media general: 75.9), es necesario considerar la cantidad de palabras de los textos como factor o variable interviniente en esta investigación.

La Figura 3.6 muestra la diferencia en la producción en los tres niveles escolares. La cantidad media de palabras de los textos crece en función la pertenencia de los sujetos a un determinado grupo de escolaridad: mientras que en secundaria la media es de 46.5 palabras (con un rango que va de 24 a 72); en bachillerato aumenta a 73.7 (con un mínimo de 42 y un máximo de 120), y en el nivel superior rebasa el centenar (107.5, con un rango de 68 hasta 145 palabras).

Al respecto es indispensable aclarar que, como se describe en la Metodología, todos los grupos fueron sometidos a la tarea de escritura en igualdad de circunstancias, por lo que la diferencia de producción puede deberse al grado de involucramiento con el tema y la familiaridad con el modo del discurso por parte de los adolescentes, en virtud de su edad y grado escolar, entre otros factores.

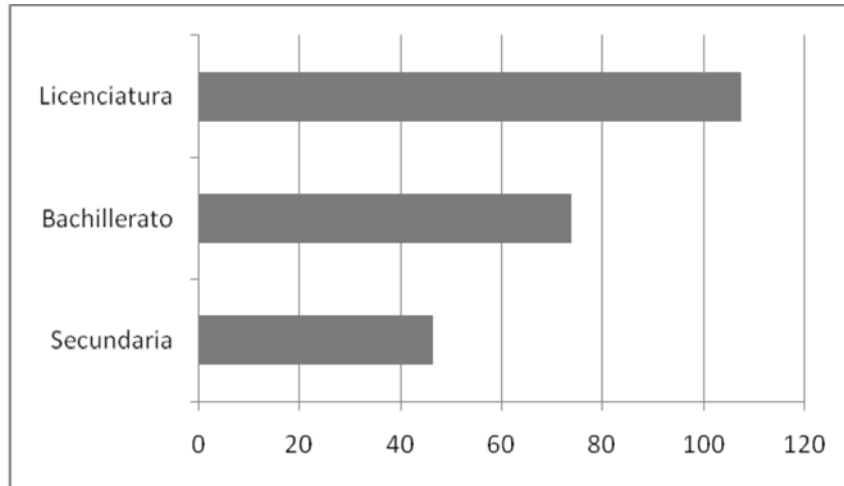


Figura 3.6. Media de palabras producidas por nivel escolar.

En términos absolutos, la cantidad y la variedad de marcadores empleados por los adolescentes muestran un crecimiento en función del nivel escolar, como se ve en la Figura 3.7.

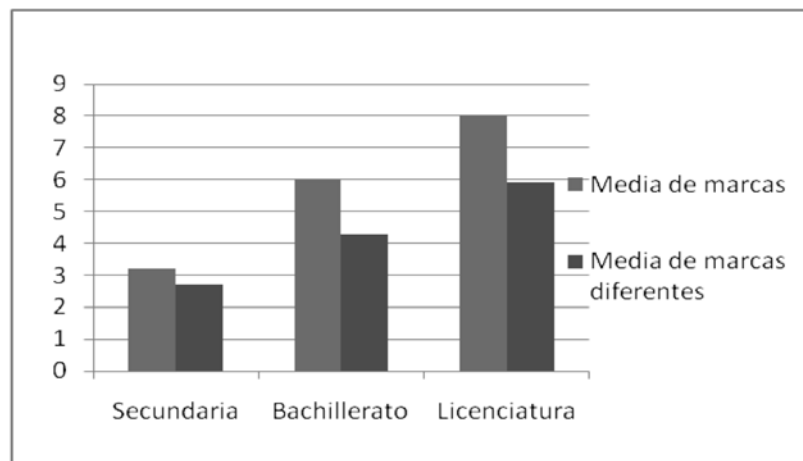


Figura 3.7. Cantidad y variedad de marcadores por nivel escolar.

La media de marcas en secundaria es de 3.2 y de marcas diferentes de 2.7; la media de marcas en bachillerato es de 6 y de marcas diferentes de 4.3, mientras que en licenciatura la media de marcadores se eleva a 8, con 6 marcadores diferentes en promedio. El rango de marcas va de cero a 13 en la muestra total, en tanto que las marcas diferentes parten también de cero hasta 9.

No obstante, la clara diferencia en la extensión de las producciones (Figura 3.6) podría, inicialmente, introducir un factor de inconmensurabilidad; la comparación de los datos de los tres grupos requiere un tratamiento adicional que considere este factor.

Para comprobar la injerencia de la producción y con el fin de observar la relación entre las variables consideradas, se realizaron las correlaciones que se presentan en el Cuadro 3.3.

Variablen	Valores	P
Nivel escolar/producción	.779	.000
Nivel escolar/cantidad de marcas	.615	.000
Nivel escolar/variedad de marcas	.575	.001
Producción/cantidad de marcas	.797	.000
Producción/variedad de marcas	.748	.000
Cantidad de marcas/variedad de marcas	.941	.000

Cuadro 3.3. Correlaciones entre variables.<sup>27</sup>

Dado que existe una correlación significativa entre el grado de escolaridad y la cantidad y la variedad de las marcas, es posible tomar estos hechos como nuevo punto de partida para la interpretación.

Tales correlaciones, en efecto, apoyan la hipótesis de que a mayor nivel de escolaridad (y, ligado a él, a mayor media de edad),<sup>28</sup> los adolescentes harán uso

<sup>27</sup> Prueba Spearman para las primeras tres parejas de variables y Pearson para el resto.

<sup>28</sup> El factor de la edad (o desarrollo, siendo éste un estudio psicolingüístico) se encuentra correlacionado igualmente con la producción ( $r=.757$ ,  $P=.000$ ), el número de marcas ( $r=.612$ ,  $P=.000$ ) y la variedad de ellas ( $r=.593$ ,  $P=.001$ , prueba Pearson). Para simplificar la presentación de estos resultados, y dada la relación tan estrecha entre nuestras variables independientes (edad/escolaridad), optamos por guiar la exposición del comportamiento de las variables dependientes según el nivel escolar, tomando siempre en cuenta que la media de edad aumenta de manera concomitante.

de un repertorio más amplio y variado de marcadores argumentativos para organizar y dar coherencia a sus textos.

Por otra parte, el nivel escolar está relacionado con la producción: los estudiantes de bachillerato escriben más que los de secundaria y los de licenciatura escriben más que los dos anteriores. A su vez, la extensión de los textos parece determinar la cantidad de marcadores empleados en su organización discursiva.

La diversidad de los marcadores empleados depende, por su parte, de los dos factores anteriores; dicho de otro modo: a mayor producción, más marcadores, y por ende mayor variedad de ellos.

Estas consideraciones matizan y enriquecen los hallazgos hasta ahora presentados, pues dejan ver una evolución general en la capacidad de los adolescentes para producir textos argumentativos.

Esta evolución se podría caracterizar, en resumen, por una producción más extensa y mayormente apoyada en el uso de marcadores argumentativos, tanto por la cantidad de ellos como por las variantes utilizadas.

El Cuadro 3.4 sintetiza los resultados del análisis de varianzas aplicado a las variables consideradas para el estudio del repertorio. La diferencia significativa obtenida en los tres aspectos (con un grado de significancia menor a .050) revela que la pertenencia a un determinado grupo de escolaridad resulta un factor de varianza para la producción escrita, la cantidad y la variedad de marcas argumentativas empleadas.

Variables	df	Valor de F	P
Producción	2	18.131	.000
Cantidad de marcas	2	8.278	.002
Variedad de marcas	2	7.338	.003

Cuadro 3.4. Análisis de varianzas en función del nivel escolar, prueba ANOVA.

Hasta este punto, es posible relacionar los resultados descritos con lo observado por Nippold (1998) y Westby (1998), al respecto de que el desarrollo de la competencia argumentativa es un proceso tardío que continúa a lo largo de los

años escolares y se encuentra en un momento de consolidación durante la adolescencia.

Tal como lo señala Nippold (2000), la escritura de tipo persuasivo revela rasgos de desarrollo en el dominio sintáctico: al ser enfrentados a tareas de esta clase, los adolescentes tienden a establecer relaciones entre las oraciones haciendo uso de conectivos. Sin embargo, enfatiza la autora, la destreza en la escritura persuasiva involucra más que la habilidad sintáctica. Como quedará de manifiesto en el capítulo siguiente, la expansión de las funciones semánticas de formas léxicas adquiridas y la toma de perspectiva relacionada con un mayor conocimiento pragmático son también factores de considerable importancia en el desenvolvimiento de la capacidad argumentativa de los adolescentes.

Como se ve, la complejidad del género argumentativo pone en movimiento operaciones discursivas y cognitivas que se encuentran en pleno desarrollo durante la etapa de la adolescencia. Por ello, el siguiente nivel de análisis se abocará al examen cualitativo de los usos de los marcadores en relación con la intencionalidad pragmática que revelan.

#### 4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

El segundo nivel de análisis, de corte cualitativo, atiende a las siguientes dos preguntas de investigación, a saber: ¿cómo usan los marcadores argumentativos los adolescentes? y ¿cuáles son los cambios en los usos de esas marcas en distintas edades y niveles de escolaridad? Para este nivel recurrimos al análisis del discurso: el estudio de las funciones introducidas por cada marcador (de los más frecuentes en la muestra) frente a las proposiciones exhibidas en la cláusula en cuestión y en las adyacentes.

El análisis cualitativo se centró en la observación de las funciones de nueve marcadores: *(yo) opino que, (yo) pienso que, (yo) creo que, porque, pues, ya que, sí, pero y aunque*, en razón de que fueron los más frecuentes en el corpus y también porque estuvieron representados en los tres niveles escolares.

A partir de esta selección, estuvimos en condiciones de comparar sus funciones al interior de los textos producidos por los adolescentes de distintas edades y niveles educativos, para establecer diferencias y semejanzas en el uso.

El criterio para calificar los usos de los marcadores fue el contraste entre la función que efectivamente cumplen en el entramado del texto en cuestión, frente a la función convencional de cada marcador, siguiendo la normativa del análisis textual de Calsamiglia y Tusón (2007). Al respecto, véase el Cuadro 1.1.

No se dejará de lado el hecho de que, desde el punto de vista del uso, es posible encontrar valores creativos, fruto de un trabajo exploratorio o de prueba, en los intentos preconventionales de los adolescentes de explicitar las relaciones entre cláusulas y secuencias textuales empleando conectores diversos.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Según Berman (2008), “el discurso conduce la gramática”, por lo que, más que ajustarse a las reglas convencionales, el usuario (emisor/escritor) experimenta con las posibilidades lingüísticas del género. Así pues, se trata en todo caso de identificar cuáles son los “artefactos lingüísticos” empleados para expresar contenidos semánticos determinados y con qué funciones. No todos los

Las funciones, pues, se clasificaron en a) convencionales y b) otros usos distintos a los convencionales, de acuerdo con su mayor o menor cercanía a la norma,<sup>30</sup> siendo esta última categoría objeto de observaciones en detalle.<sup>31</sup>

En adelante exponemos el proceso y los resultados del análisis de cada uno de los marcadores considerados, distribuidos según su clase.

4.1. Marcadores de punto de vista: *yo opino que, yo pienso que y yo creo que*  
Asumimos que la función principal de un marcador de esta clase es introducir la posición del enunciador frente al tópico en debate (Calsamiglia y Tusón, 2007). Para ello, debemos recordar que la consigna de la tarea consistió en expresar la opinión propia ante la decisión de una escuela de expulsar a dos varones homosexuales que fueron vistos besándose en los pasillos.

De este modo, el sentido de la respuesta esperada, en sus distintas formas, se concretaría a un *sí* o un *no* a la expulsión, es decir, la expresión del acuerdo o el desacuerdo con la postura implícita de las autoridades escolares ante el conflicto planteado en la consigna.

Luego de analizar el tipo de proposición introducida en la cláusula de referencia de cada uno, encontramos lo siguiente:

Los usos convencionales se clasifican en:

a) Introducción explícita de la postura (a favor/en contra).

Ejemplo: *Yo opino que no deben ser expulsados* (BH15;01-06).

b) Mediación de la postura por un juicio de valor.

Ejemplo: *Creo que no sería justo que los expulsaran de la escuela* (BM15;01-02).

---

camino transitado por los usuarios conducen necesariamente a una convencionalidad última; el recorrido resulta ser *electivo* y estar atravesado por determinantes socioculturales de gran peso.

<sup>30</sup> En opinión de Aznar, Cros y Quintana (1991), las funciones contempladas en las gramáticas oracionales para los conectores (tanto de una palabra como las expresiones compuestas, que son el objeto de nuestro estudio como marcadores discursivos) tienen que revisarse bajo la luz de la gramática textual. El uso les ha consagrado una amplia gama de funciones, ligadas a los tipos textuales y a las intenciones comunicativas de los emisores/escritores.

<sup>31</sup> Desde nuestro punto de vista, interesan mucho más los usos no convencionales porque proveen información de primera mano acerca de los estados y procesos de apropiación de la lengua escrita y de las tipologías discursivas, más de la que nos puede dar la simple verificación de los usos “acertados” o mayormente apegados a la norma.



Los usos distintos a los convencionales, presentes en todos los grupos, se clasifican de la siguiente forma:

a) Introducción de argumentos en apoyo de la propia postura. La mayoría de los casos de esta función se concentra en el grupo de licenciatura, pero los hay tanto en secundaria como en bachillerato.

Ejemplo: *Yo opino que son como cualquier ser humano* (SM12;07-01).

b) Introducción de proposiciones de índole concesiva.

Un solo caso, en licenciatura: *pienso que al hacer esto perjudican a muchas personas* (LM19;03-05).

c) Presentación de propuestas de solución sin que medie una postura explícita (o en sustitución de ella). Estos casos se encontraron en los grupos de bachillerato y licenciatura.

Ejemplo: *Yo pienso que lo mejor sería hablar con ellos* (BM15;08-05).

#### 4.2. Marcadores causales: *porque*, *pues* y *ya que*

La función de los marcadores causales es principalmente introducir las razones que sustentan la postura tomada y que conducen toda la argumentación hacia su conclusión. “Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 289); introducen la relación de causa entre segmentos textuales, en nuestro caso, entre cláusulas.

Siguiendo este criterio, la respuesta esperada es que cada marcador causal presente un argumento, sea en apoyo de la propia postura o bien valore, restrinja o module la posición contraria mediante un contraargumento.

Para favorecer la claridad, expondremos los resultados de este rubro por cada marcador.

##### 4.2.1. Porque

Todos los usos son cercanos a la convencionalidad en los tres niveles escolares.

Las funciones del marcador *porque* se clasifican así:

a) Introducción de argumentos en apoyo de la propia postura, sea mediante razones, juicios de valor o acompañados de una restricción.

Ejemplo de introducción de un argumento: *porque tienen derecho a estudiar* (SM12;07-01).

Ejemplo de juicio de valor: *porque no tienen mucha culpa* (SM12;11-05).

Ejemplos de restricción: *porque si son hombres cómo se creen mujer* (BH14;09-08); *y no lo digo porque yo lo sea sino por respeto* (LM19;04-04).

b) Valoración o restricción de la postura contraria.

Se dieron dos casos entre los textos analizados:

Caso 1: *porque si hubiera sido un hombre y una mujer comúnmente hubieran suspendido con un reporte* (SM12;04-03).

Caso 2, además acompañado de una propuesta de solución:<sup>32</sup> *porque como fue dentro de la escuela nada más tendría que ser algo como una suspensión y un reporte* (SM12;04-03).

c) Introducción de argumentos de índole concesiva, es decir, que conceden algún valor a la postura contraria, aunque la conclusión del enunciador sea en otro sentido.

Dos casos en un mismo texto: *porque eso no se debe hacer en la escuela / porque a la escuela se viene a estudiar* (BH15;03-07). El carácter de la operación de negociación, de la que la concesión forma parte, generalmente exige la presencia inmediata de un marcador de oposición. En este caso las cláusulas marcadas con el causal están precedidas por: *pero a la vez está bien*, cláusula en que, como se verá más adelante, el *pero* está marcando el contraste entre posturas.

#### 4.2.2. Pues

El análisis de los usos de este marcador arrojó los siguientes resultados:

---

<sup>32</sup> Como se vio en el inciso 4.1, hubo propuestas de solución introducidas en los textos por expresiones de punto de vista o mediadas por causales. Es necesario insistir en que este uso no contraviene la norma de manera arbitraria: el escritor demuestra estar dando a su argumentación un tratamiento problema/solución, con menos apoyo del tipo tesis/conclusión. Sin embargo, estos casos fueron calificados como distintos a los convencionales en virtud de que en el uso estándar, o adulto, se esperaría que la solución al conflicto planteado fuera introducida por un marcador de consecuencia (*por lo tanto, así que, luego, entonces, etc.*) o conclusivo (*en conclusión, en resumen, etc.*).

Sólo en un texto de bachillerato se usó convencionalmente para introducir argumentos, con tres casos de uso convencional.

Caso 1: *se les debe sancionar pues dentro de una institución está prohibido sostener noviazgos.*

Caso 2: *los directivos están llevando todo a los extremos pues ellos no merecen por esta situación ser expulsados.*

Caso 3: *pues tienen derecho a estudiar (BM15;01-01).*

Los usos diferentes a los convencionales se presentan en los tres grupos de edad/escolaridad. En estos casos el marcador no cumple la función de relacionante causal; en cambio, aparece como un mero rasgo de oralidad en el discurso escrito, con dos tipos de funciones:

a) Iniciativa (generalmente en la primera cláusula del texto).

Ejemplo: *Pues yo la verdad pienso que no (BM15;08-05).*

b) Ilativa o continuativa (en cláusulas interiores).

Ejemplo: *y pues sí tal vez la expulsión sería un castigo justo (LH18;04-10).*

Es necesario resaltar que la mayoría de los casos de uso de *pues* cumplen una función distinta a la marcación causal y que, dado que aparecen en los tres grupos de edad/escolaridad, es posible deducir, por una parte, que su función ha sido asimilada al uso oral y, por otra, que la mayoría de los escritores tienen dificultades para no incluir rasgos de oralidad en sus textos.

#### 4.2.3. Ya que

Casi todos los usos son apegados a la convencionalidad en los tres grupos de edad/escolaridad.

Los usos se clasifican en:

a) Introducción de argumentos.

Ejemplo: *ya que uno es libre de actuar a su libre albedrío (LM17;10-01).*

b) Introducción de argumentos acompañados de una restricción.

Ejemplo: *ya que si permanecen ahí serían víctimas de discriminación y burlas por parte de los demás y hasta de los propios maestros (LH18;04-10).*

En un texto de bachillerato aparecieron dos casos en los que el uso de “ya que” no pudo ser identificado como de relación causal:

Ejemplo: *Pues todos somos seres humanos y podemos cometer errores ya que algunos llegamos y queremos ser del otro sexo ya que eso de los muchachos no está bien deben de respetarse (...) eso no se puede hacer en público y menos siendo dos muchachos.*

El argumento de la primera cláusula (*todos somos seres humanos y podemos cometer errores*) parece contradecir la conclusión implícita del texto (“está mal porque” *eso no se puede hacer en público*). De tal suerte, las proposiciones introducidas por ambos marcadores “ya que” podrían ser calificadas como concesivas, por lo que un marcador del tipo “aunque” o “sin embargo” sería más pertinente.

#### 4.3. Marcador condicional *si*

Los marcadores condicionales sirven para modular o restringir las condiciones de aceptabilidad de algún argumento o razón; discursivamente, funcionan como enlace entre una condición y una consecuencia (Calsamiglia y Tusón, 2007). La relación lógica que introducen en el texto puede expresarse con la proposición “si...entonces”.

Siguiendo este criterio, todos los casos registrados son calificables como convencionales, en los tres niveles escolares.

Su función general es introducir condiciones o restricciones a los argumentos, tanto propios como ajenos, aunque en ocasiones sólo sirve para plantear situaciones hipotéticas, como en:

*Si yo estuviera en el lugar de las personas encargadas del orden de esa institución sólo platicaría con ellos* (LM19;04-04).

En todos los casos en que se introduce una condición, la consecuencia está implícita en las cláusulas subsiguientes, sin la mediación de otro marcador (que aquí insertamos entre corchetes como complemento aclaratorio). El carácter implícito de la relación condición-consecuencia (“si... entonces”) será objeto de comentario en el capítulo 5.

Ejemplos:

*Si se atraen los dos [entonces] pueden estar juntos (SH12;03-08).*

*Si ellos escogieron ser así [entonces] los deben de respetar (BM16;04-04).*

*Si ellos están de acuerdo en no hacer cosas como esas en una escuela [entonces] deberían aceptarlos nuevamente / y si no [entonces] sí expulsarlos (LM19;03-05).*

#### 4.4. Marcadores contrastivos: *pero* y *aunque*

Los marcadores contrastivos son utilizados para poner de manifiesto relaciones de oposición, sustitución, restricción y contraste. Se les llama también contraargumentativos porque “la línea argumentativa sufre un quiebro que indica que se abandona la primera orientación para tomar otra” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 238).

En los marcadores que nos interesan, como se verá, predomina la función de oposición, pero no es menos importante la concesión, un caso peculiar de contraste. Como se ha venido diciendo, la concesión es la puesta en valor de un argumento contrario, pero no necesariamente para modificar el propio punto de partida o abandonarlo, sino, precisamente, para marcar la diferencia entre posturas en apoyo de la propia.

Por claridad, presentaremos los resultados del análisis de estos dos marcadores por separado.

##### 4.4.1. Pero

De este análisis resulta que el marcador *pero* se comporta como sigue:

Todos los casos se pueden calificar como convencionales en los tres niveles escolares. Sus funciones son:

- a) Oposición (la más común en los tres grupos de edad/escolaridad)

Ejemplos:

*Pero como un hombre y una mujer tienen sus gustos deberán a lo mejor tener un reporte / pero una expulsión no (SM12;07-01).*

En los casos de contraste es sumamente útil observar las cláusulas precedentes. En este ejemplo, a las cláusulas citadas antecede: *estuvo mal lo que hicieron*. Así queda clara la función de oposición del marcador, como en:

*Y yo no tengo nada contra los homosexuales pero no los puedo ver / siento que me daría rabia verlos pero no los discrimino* (BH14;09-08).

b) Oposición acompañada de una restricción.

Caso 1: *pero si es sólo por esto los directivos están llevando todo a los extremos* (BM15;01-01).

Caso 2: *Pero si en esa escuela está prohibido tener ese tipo de relaciones o besarse pues sí les deben de llamar la atención / pero no expulsarlos* (BM16;04-04).

c) Concesión.

Ejemplo: *Pero a la vez está bien* (BH15;03-07).

Como se indicó en los puntos 4.2.1 inciso c y 4.2.3 inciso c, conceder algún valor a la posición o a los argumentos opuestos es una operación de negociación, por lo que, para analizar estos casos, hay que observar el contexto. En este ejemplo, las proposiciones con las que se hace contraste se hallan en cláusulas antepuestas [*ellos tienen derecho a escoger su sexo y hacer con su cuerpo lo que ellos quieran*], y las razones del contraste, en una cláusula pospuesta [*porque eso no se debe hacer en la escuela*].

Otros ejemplos:

*Lo que hicieron quizá no sea malo pero hay lugares y tiempo donde se puede realizar eso* (BH16;00-09).

*Hablar con los chavos concientizarlos de que su homosexualidad se respeta pero que también ellos respeten lugares públicos y serios como una institución* (LM17;10-01).

*Si esos son sus gustos tienen la libertad de expresarlo pero no de manera pública* (LM18;09-02).

#### 4.4.2. Aunque

Todos los casos registrados son convencionales en los tres niveles, aunque escasos. Su función es plenamente concesiva.

Ejemplos, acompañados de las cláusulas relacionadas:

*Se ve que están discriminando a esas personas aunque también es su culpa por tener ese tipo de relación dentro de la escuela (SM12;04-03).*

*Porque aunque son homosexuales tienen los mismos derechos que todos los demás (BM15;08-05).*

*Y aunque tengas reglas estrictas se les deben de dar otra oportunidad (LM18;10-03).*

#### 4.5. Resumen de los resultados

Como pudo apreciarse en los incisos anteriores, los marcadores más frecuentes en el corpus muestran distintos estados de apropiación por parte de los adolescentes. Mientras que algunos tienen funciones convencionales estables desde el grupo de secundaria (*pero, porque, sí*); otros realizan funciones diversas en todos los niveles (todas las expresiones de punto de vista) o bien aparecen asimilados a la oralidad (*pues*), o son escasamente utilizados, aunque sea convencionalmente (el caso de *aunque*). Por su parte, el marcador *ya que* muestra ser de dominio tardío (la mayoría de los casos aparece en licenciatura).

Como puede observarse en el Cuadro 4.1, los usos convencionales de los marcadores aumentan a partir del nivel medio superior. Pero es notorio que, a medida que los textos se vuelven más complejos, aumenta también la experimentación con las formas adquiridas, lo que trae consigo un parejo número de usos distintos a los convencionales en los grupos de bachillerato y de licenciatura.

Grupos de edad/nivel escolar	Punto de vista						Causales						Condicional		Contrastivos			Resumen de los usos		
	Yo opino que		Yo pienso que		Yo creo que		Porque		Pues		Ya que		Si		Pero		Aunque		C	O
	C	O	C	O	C	O	C	O	C	O	C	O	C	O	C	O	C	O		
Secundaria: 12-15 años	-	1	1	-	1	-	7	-	-	2	2	-	5	-	6	-	1	-	23	3
Bachillerato: 15-18 años	4	1	1	1	2	-	9	-	3	8	2	2	5	-	12	-	3	-	41	12
Licenciatura: 18-21 años	1	-	-	2	1	5	9	-	-	4	9	-	9	-	8	-	2	-	39	11
Sumas	5	2	2	3	4	5	25	0	3	14	13	2	19	0	26	0	6	0	103	26

(N=129. Claves: C=uso convencional; O=otros usos distintos al convencional.)

Cuadro 4.1. Usos convencionales y otros usos por clases y por marcador, según el grupo de edad/escolaridad.

El siguiente gráfico ilustra los grados de convencionalidad alcanzada por los marcadores estudiados en los tres grupos de edad/escolaridad:

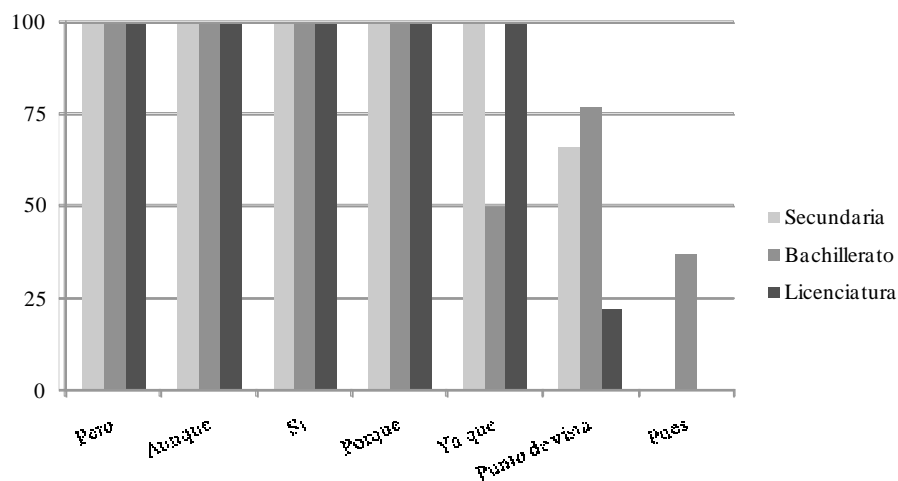


Figura 4.1. Porcentajes de usos convencionales por tipo de marcador según el grupo de edad/escolaridad.

Como se puede observar en la Figura 4.1, las operaciones de contraste (con las formas *pero* y *aunque*) son marcadas de manera explícita desde secundaria. El marcador condicional *si* es usado convencionalmente en todos los niveles. A su vez, la marcación causal mediante la forma *porque* es apropiada



desde el inicio de la adolescencia, mientras que el uso del marcador causal *ya que* se reserva para el nivel superior, donde es empleado extensa y pertinentemente (los dos únicos casos en secundaria son convencionales, pero la cantidad no permite suponer que haya una apropiación desde esas edades).

Por otro lado, luego de un análisis contrastivo entre las funciones convencionales y las funciones que en efecto cumplían los marcadores en los textos de los adolescentes, quedan de manifiesto la sobregeneralización de las funciones de los marcadores que permiten establecer una postura y la asimilación a la oralidad en el uso de la forma *pues*.

A manera de resumen, los marcadores más estables en su función convencional son:

1. Contrastivo de oposición o concesión *pero*
2. Causal *porque*
3. Condicional *si*
4. Contrastivo de concesión *aunque*
5. Causal *ya que*

En cambio, las funciones convencionales de las expresiones de punto de vista se muestran en proceso de adquisición, y el marcador causal *pues*, salvo escasas excepciones, no es empleado como tal en la muestra.

Lo antedicho viene a confirmar las hipótesis propuestas en el punto 3.5 del capítulo precedente, respecto de las operaciones discursivas introducidas por los marcadores de mayor uso en la muestra, con sólo algunos matices:

- a) El establecimiento de la posición del sujeto enunciador ante el problema en debate (introducida de manera explícita por *yo opino que, yo pienso que o yo creo que*)
- b) La proposición de argumentos (precedidos de *porque* y *ya que*, no así por *pues*)
- c) La restricción de las condiciones de aceptabilidad de los argumentos o de los contraargumentos, introducida por el condicional *si*, incluyendo la relación implícita (sin marcar) condición-consecuencia ("*si... entonces*")
- d) La hipotetización (introducida por el condicional *si*)

e) El contraste entre posiciones o argumentos, por oposición (señalada por *pero*) o por concesión (señalada por *aunque*).

El Cuadro 4.2 permite analizar con detalle la realización efectiva de estas operaciones, a partir de las funciones que cumplen los marcadores:

CLASES	MARCADORES	FUNCIONES CONVENCIONALES	OTRAS FUNCIONES
Punto de vista	Yo opino que Yo pienso que Yo creo que	Introducción de la propia postura a) explícita b) mediada por un juicio de valor	a) Introducción de argumentos a favor b) Intr. de proposiciones concesivas c) Intr. de propuestas de solución
Causales	Porque Pues Ya que	a) Introducción de razones en apoyo a la propia postura b) Introducción de contraargumentos	Sólo en el caso de <i>pues</i> : a) iniciación del turno de habla b) continuación o ilación del discurso
Condicional	Si	a) Introducción de condiciones o restricciones a los argumentos mediante la relación implícita condición - consecuencia ("si... entonces") b) Hipotetización	No las hay.
Contrastivos	Pero Aunque	a) Manifestación de relaciones de oposición b) Manifestación de relaciones de restricción c) Manifestación de relaciones de concesión	No las hay.

Cuadro 4.2. Funciones convencionales y distintas a las convencionales identificadas en la muestra.

Un contraste entre las funciones convencionalizadas de los marcadores y las funciones que en efecto cumplen en los textos de los adolescentes deja ver que las operaciones de contraste, de restricción/condición y de causalidad (mediante *porque* y *ya que*) no ofrecen problemas para ellos.

En cambio, el caso particular de la forma *pues* merece atención especial, lo mismo que las marcas de opinión y la ausencia de marcación explícita de la relación condición-consecuencia.

A partir de estos resultados, es posible adelantar hipótesis sobre las posibles razones de las diferencias en la apropiación de las funciones convencionales de los marcadores argumentativos.

En principio, podemos decir que las áreas de dificultad en el uso convencional de algunos marcadores están relacionadas con:

a) la sobregeneralización de las funciones de ciertas formas lingüísticas, característica de los momentos de asimilación de las mismas en la estructuración del discurso,

b) la influencia de la oralidad al interior de la lengua escrita (en parte motivada por el tipo de tarea)<sup>33</sup> y

c) el grado de conocimiento de la argumentación como género (sus implicaciones pragmáticas, su carácter dialógico) y como tipo textual (monológico, abierto, muy dependiente de la marcación explícita para ser correctamente interpretado).

Estas observaciones serán objeto de discusión en el capítulo siguiente.

---

<sup>33</sup> Consideramos que la inclusión de la pregunta “¿Tú qué opinas?” en la consigna, pudo haber influido en las respuestas de los sujetos que emprendieron su escritura como una interacción oral, iniciando su texto con una expresión de toma de palabra. Tanto la consigna como el procedimiento de elicitación pueden consultarse en el capítulo 2, incisos 2.8 y 2.9, lo mismo que en el anexo 2.

## 5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En general el análisis de los textos argumentativos de los adolescentes de los tres niveles de edad/escolaridad mostró que el esquema argumentativo básico que emplean de manera estable en los tres grupos está compuesto por una posición (explícita o implícita) con sus argumentos, el establecimiento de una condición (más una consecuencia implícita) y un contraste. Este esquema puede considerarse como suficiente, según lo expresado por Golder y Coirier (1996/2004), aunque le hace falta cierto refinamiento y complejidad, debido a que aún no estuvieron presentes operaciones cognitivamente más demandantes relacionadas con la refutación, al menos no en todos los niveles educativos ni en todas las edades.

En lo referente al uso de los marcadores textuales, se hicieron evidentes dos áreas de dificultad en la adquisición de los mismos. Por una parte, se observaron sobregeneralizaciones de las funciones de algunos marcadores de punto de vista y causales. Este fenómeno de sobregeneralización de formas lingüísticas para cubrir funciones diferentes ha sido documentado por diversos autores como una característica del desarrollo lingüístico tardío (véase Berman, 2004; Berman y Katzenberger, 2004, y Tolchinsky, 2004).

En segunda instancia, el análisis de las funciones de los marcadores nos permitió observar que en los textos existe una fuerte influencia de la oralidad al interior de la lengua escrita (específicamente en el caso de la forma *pues*). Esto parece indicar que durante la adolescencia se sigue desarrollando la capacidad para diferenciar la lengua oral y la lengua escrita, aspecto que también ha sido señalado como de adquisición tardía (Hess y Rodríguez, en prensa).

### 5.1. Sobregeneralización de las funciones de las expresiones de punto de vista

En el capítulo 3 pudimos ver que en el corpus se registraron 18 formas lingüísticas que podían clasificarse como marcadores de punto de vista, pero que luego del análisis cualitativo sabemos que sirven a los adolescentes para distintos propósitos, entre ellos, por supuesto, establecer una posición ante el tópico.

Sin embargo, la extensa variedad del repertorio de formas al final se ve reducida a tres principales. Tenemos pues un fenómeno de decantación, por el cual viejas formas (adquiridas en la oralidad principalmente) se enfrentan a funciones discursivas nuevas en cuanto son colocadas dentro de una “constelación” lingüística en proceso de apropiación; en este caso, el texto argumentativo.

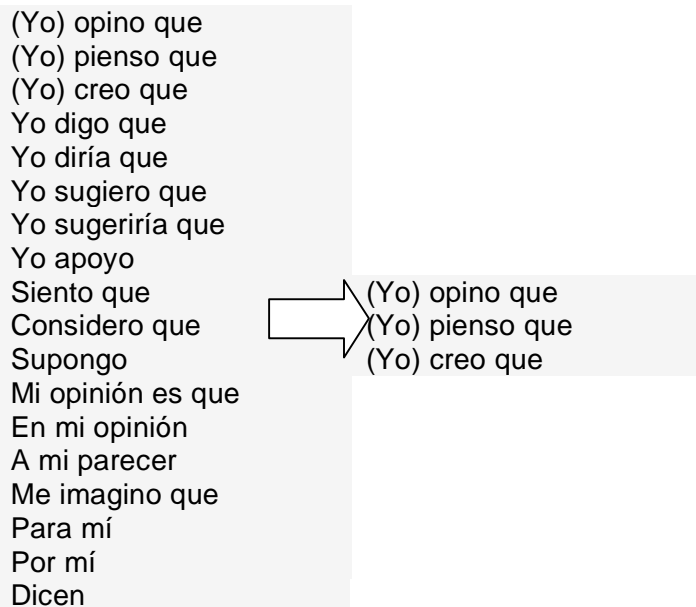


Figura 5.1. Decantación de las formas de expresión de punto de vista.

Las formas *en mi opinión*, *mi opinión es que* y *considero que* no aparecen en todos los grupos de estudio, por lo que no fueron objeto de mayor análisis, pero es de suponer que los adolescentes experimentan paulatinamente con su uso, dejando atrás formas que pertenecen en menor grado a la cultura escrita, como *yo diría que*, *yo digo que*, *siento que*, *me imagino que*, etcétera.<sup>34</sup> Procesos

<sup>34</sup> No está de más insistir en que no todas las formas llegan a usarse convencionalmente en todos los casos. La ontogénesis de la lengua escrita es un proceso individual en el que entran en juego

semejantes pueden ser observados en las demás clases de marcadores (ver Cuadro 3.2 y Figura 3.5 del capítulo 3).

Lo observado en el rubro de las expresiones de punto de vista durante el análisis cualitativo permite pensar que la función de estos marcadores se sobregeneraliza, extendiendo la que les es propia –la inserción de opiniones y posturas– a la de ser introductores de argumentos o propuestas de solución.

Estos fenómenos de cambio (y adaptación) de viejas formas a nuevas funciones y de actualización de formas han sido señalados por Berman (2004) y Tolchinsky (2004). En lo sucesivo seguiremos empleando sus postulados como marco interpretativo.<sup>35</sup>

## 5.2. La estructura implícita condición-consecuencia como paradigma para la comprensión de la expansión de formas y funciones

Como se vio en el capítulo 3, los marcadores de consecuencia representan sólo un 3% del repertorio. En el grupo de secundaria, de hecho, ni siquiera aparecen. En bachillerato constituyen un 2% del repertorio relativo, y en licenciatura la proporción relativa apenas sube al 6 por ciento. Aunque la ausencia de marcación no fue objeto de indagación en este proyecto, en el análisis cualitativo la ausencia precisamente de marcadores de consecuencia (como *entonces*, *por lo tanto*, *así que* y otros) emerge como fenómeno de interés por su estrecha implicación con el marcador condicional *sí*.

Los marcadores de consecuencia pueden cumplir varias funciones en el discurso. La primera de ellas, fundamental para la argumentación, es marcar la relación causa-efecto o antecedente-consecuencia entre proposiciones (Braunwald, 1997). Dicha relación involucra el uso de expresiones como “dado que... por lo tanto”, “en virtud de... por consiguiente”, etc., es decir, tanto marcadores causales como de consecuencia. “Pragmáticamente, ambos son usados cuando el hablante está seguro de la veracidad tanto del antecedente

---

las condiciones sociales y culturales de los sujetos, entre ellas la enseñanza escolar. Sólo el acercamiento repetido y variado a las convencionalidades del tipo textual argumentativo podría asegurar una apropiación más completa por parte de los estudiantes.

<sup>35</sup> Ver, en el capítulo 1, 1.1.3. *Forma y función como indicadores de desarrollo lingüístico*.

como de la consecuencia” (Braunwald, 1997: 125). Ya hemos visto que este tipo de estructura lingüística es sumamente escasa en el corpus, pero ahora interesa otra de las funciones de los marcadores de esta clase.

“Siempre que en un texto aparece un condicional, éste va seguido de una consecuencia” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 289). Pero es posible que la proposición consecuente no vaya precedida por ningún conector. En tal caso la relación de esa proposición como efecto de una condición queda implícita.<sup>36</sup>

Tales construcciones no son anticonvencionales: el hecho de que la relación esté implícita no la vuelve menos efectiva para los fines comunicativos; sin embargo, el que los sujetos decidan no marcar explícitamente esa relación, al menos en la etapa adolescente –que puede calificarse como de apropiación en proceso–, no se explica en términos de dominio lingüístico (al grado de prescindir de la marcación), sino de lo contrario: la operación cognitivo-lingüística condición-consecuencia está bien establecida, pero al parecer la función relacionante es desempeñada por la sintaxis.

Aquí, la mera contigüidad de las proposiciones basta para inferir las relaciones lógicas. Todavía no hay (aunque nada asegura que no las habrá, pero tampoco que necesariamente se desarrollen) otras formas lingüísticas en el bagaje adolescente para marcarlas en la superficie del texto.

Esta noción es de fundamental importancia para comprender otros fenómenos relacionados con la marcación textual: los sujetos disponen de formas diversas para establecer la conexión entre cláusulas o proposiciones, es decir, a un cierto conjunto de formas se le atribuye un determinado conjunto de funciones. Pero el creciente contacto con el género y con el tipo textual, y el conocimiento de sus restricciones lingüísticas e implicaciones pragmáticas conducen a una reestructuración en ese subsistema: las viejas formas son reemplazadas por otras de reciente adquisición, o bien, sus funciones se modifican y expanden, tal como lo señalan Berman (2004) y Tolchinsky (2004).

Las expresiones de punto de vista, como se planteó en el inciso anterior, pueden ser evaluadas de la misma manera: un puñado de construcciones

---

<sup>36</sup> Ver ejemplos en el capítulo 4, inciso 4.3.

lingüísticas, cuya función convencional es marcar el establecimiento de una postura, cumple además otras funciones. Con el tiempo, estas funciones se restringen (y lo mismo pasa con el repertorio de formas); mientras que las funciones discursivas que han quedado fuera de su esfera son operativizadas por nuevas formas, que quizá antes se desempeñaban en otras constelaciones de discurso.

Este proceso de reestructuración de los marcadores textuales (que se puede imaginar como una constante actualización y reactualización del lenguaje) es recursivo, y no parece cesar durante los años escolares sino ir más allá, hasta la edad adulta (Schneuwly, 1997; Berman y Nir-Sagiv, 2007).

### 5.3. La asimilación oral de la forma *pues*

En el caso particular de la forma *pues*, como mencionamos en el capítulo precedente, se observa la influencia de la lengua oral en el discurso escrito. Ésta no es usada como marcador causal, salvo escasas excepciones. Al parecer, los adolescentes no han logrado deslindarla del uso coloquial de *pues* como iniciador o continuador de las intervenciones orales, que es su uso más frecuente.

La influencia de la oralidad es observable incluso en el nivel superior, en el grupo de edad de 18 años en promedio. A todo lo largo de la muestra encontramos muletillas orales, como resultó ser en su mayoría el uso de *pues*.

En este fenómeno participa indudablemente la consigna con la que se asignó la tarea. Si a un adolescente poco experimentado en la escritura de textos de este tipo se le pregunta “¿Tú que opinas?”, lo más probable es que inicie su texto con un “Que no los expulsen”, pues de esa manera asume la continuación del diálogo, y asimila su escritura a una interlocución, a un turno de habla.

Lo dicho puede ejemplificarse con el único texto carente en su totalidad de marcadores argumentativos, registrado en secundaria:<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Aunque no era uno de los propósitos de esta investigación analizar las cláusulas sin marcar, a lo largo del estudio se hizo visible que la proporción de cláusulas marcadas aumenta a medida que se avanza en la escolaridad.



Ejemplo:

*Que no ser así que ser como se debe como cualquier ser humano y que tanto como ellos y nosotros tenemos derecho a estudiar (SH12;11-06).*

Pero también es el caso de aquellos jóvenes que iniciaron su escritura directamente con una suerte de conclusión o propuesta para zanjar el problema. Aunque a lo largo del texto haya marcadores, la toma de palabra, por decirlo así, se inaugura con un *que* o con un *pues*.

Ejemplos:

*Que fue un poco injusto (SM12;04-03).*

*Que no es justo (SM12;11-05).*

*Que está mal (BH15;03-07 y LH19;10-06).*

*Pues yo apoyo la sexualidad de cada persona (BH16;00-09).*

*Pues yo pienso que deberían dejarlos en paz (LH20;09-07).*

*Pues no hicieron nada malo (LH18;02-08).*

O bien –caso extremo– con un verbo no conjugado, obviando todo el camino de la exposición de la postura y de la argumentación:

Ejemplo:

*Poner a cada maestros en atrás de los salones (SH13;09-07).*

La infiltración de rasgos de oralidad en los escritos de los adolescentes, tanto en el caso del uso de *pues* como en la alta frecuencia de cláusulas de inicio con un formato conversacional es un fenómeno relevante para la comprensión de la adquisición del género y del tipo textual al interior del desarrollo discursivo en esta etapa de la vida, pues tiene que ver con la forma en que los sujetos emprenden la tarea de producción y con sus resultados: sea un contexto y un formato conversacional, o bien un contexto y un formato monológico y planificado, como se verá en los siguientes apartados.

#### 5.4. El conocimiento del género y del tipo textual

Para los estudios actuales en materia de desarrollo lingüístico resultan indispensables las nociones de género y modalidad. Desde el punto de vista de la psicolingüística, el grado de conocimiento de la argumentación como género (sus

implicaciones pragmáticas, su carácter dialógico) y como tipo textual (monológico, abierto, muy dependiente de la marcación explícita para ser correctamente interpretado) necesariamente influye en la realización de un escrito de este corte. Para Schneuwly (1997: 245) “el acto de habla es materializado en textos, series de unidades lingüísticas fuertemente organizadas que son las huellas de operaciones lingüísticas realizando la acción”. Estas operaciones cognitivas orientan la actuación verbal; definen el tipo de texto más adecuado para emprender la comunicación de manera eficiente, la adecuan a modelos convencionales (géneros) y por la interacción de las dos anteriores, se ponen en marcha mecanismos de cohesión y de conexión.

El hecho de que algunos textos del corpus hayan sido ejecutados en un formato conversacional, poco planificado y con pocos recursos de cohesión y conexión indica que aun en la adolescencia la modalidad escrita del género argumentativo se encuentra en proceso de adquisición, y que, al parecer, las habilidades orales no bastan para resolver tareas escritas, pues tienen características diferentes.

##### 5.5. La injerencia de las condiciones de producción

En la escritura persuasiva, es el autor el que toma un punto de vista particular y trata de anticipar y replicar otras posiciones, lo que implica capacidad de descentración, desarrollo pragmático y, en general, conocimiento del mundo (Nippold, Ward-Lonergan y Fanning, 2005).

La competencia argumentativa oral por sí misma no garantiza que el sujeto esté preparado para componer escritos de calidad, para lo que se requiere un conocimiento letrado. En el diálogo argumentativo oral, la presencia del interlocutor facilita la toma en consideración del punto de vista del otro.

Es comprensible que el paso de la producción oral a la escrita implique retos, pues, siguiendo a Halliday (citado en Olson, 1998), es claro que la escritura es un trabajo que exige una mayor conciencia del proceso, conciencia que a su vez permite una mayor concentración en la estructura textual, clave para la capacidad metalingüística.

Los resultados de esta investigación dejan ver que aun en la etapa adolescente, entre jóvenes de 12 a 18 años en promedio, escolarizados, no hay un dominio pleno de la escritura argumentativa, según se deduce de los usos preconventionales del repertorio de marcadores textuales que estructuran este discurso.

Pudimos ver que los adolescentes no tienen problemas, en general, para plantear una posición propia mediante marcadores de punto de vista y justificarla mediante argumentos enlazados por conectores causales; que pueden hipotetizar y elaborar construcciones condicionales (con consecuentes implícitos) y que son capaces de oponer secuencias argumentativas por medio de marcadores de contraste.

Sin embargo, queda claro también que muchos de ellos, en todos los niveles escolares, desde secundaria hasta licenciatura, no son capaces de deslindar las características del texto monológico de la interacción oral, por lo que sus escritos toman la forma de respuestas dialógicas poco planificadas y algunas veces poco cohesionadas (Ochs, 1979; Isnard y Piolat, 1993).

Estas observaciones nos inducen a considerar que el desarrollo discursivo, en el que se inserta la capacidad argumentativa, es un proceso largo y complejo, que no depende sólo del contacto con la lengua escrita y sus géneros, sino de una interacción consciente con el tipo textual en situaciones de uso reales que propicie conocimientos lingüísticos y metalingüísticos varios: sintácticos, semánticos, pragmáticos y discursivos.

## 6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados de investigación aquí expuestos, podemos decir que el repertorio de marcadores textuales argumentativos de los adolescentes revela una estructura básica fincada en la relación postura/apoyo, lo que concuerda con los hallazgos de investigación de Golder y Coirier (1996/2004), quienes señalan que el desarrollo de la argumentación implica el incremento en la complejidad discursiva. Las habilidades para justificar la propia postura y negociar ante otros un punto de vista se desarrollan de manera tardía, pues el escritor debe manipular procesos complejos de coherencia y tematización que orienten la argumentación.

La complejidad de esos procesos se relaciona con las dificultades que enfrentan los adolescentes para encadenar de forma lógica los argumentos hacia la conclusión. En los casos en que fue visible la escasez de recursos cohesivos en los escritos de los adolescentes se observa una delegación al lector de la responsabilidad de deducir las relaciones lógico-semánticas y pragmáticas entre los enunciados, en lugar de marcarlas en el texto de manera explícita, tal como lo señala Perelman (1999).

Asimismo, los resultados de nuestra investigación concuerdan con los hallazgos de Silvestri (2007) y de Venegas (2007), acerca de la preeminencia de aserciones que exponen la opinión del enunciador y el escaso desarrollo de las operaciones de razonamiento argumentativo que conducen a la conclusión, como las proposiciones de causa-consecuencia. Como pudo observarse en el capítulo 4 de este trabajo, la marcación causal está bien desarrollada en todos los niveles escolares, no así la marcación de consecuencia.

La elaboración de un texto argumentativo escrito, de suyo monológico pero que en su forma más elaborada exige al enunciador que tome en cuenta múltiples posturas y coordine secuencias de argumentos hacia una conclusión, parece

presentar considerables retos cognitivos a los adolescentes. El escaso conocimiento del género y de sus implicaciones discursivas los lleva a producir en principio esquemas muy básicos, poco elaborados, pero sobre todo poco cohesionados, aunque la complejidad estructural y la cohesión aumentan con la edad y con los aprendizajes escolares.

Queda claro que el uso de marcas de manera cada vez más convencional, a partir de los 12-13 años, favorece la coherencia textual. Los escritores más competentes, de los que se pueden ver ejemplos ya en bachillerato (a partir de los 15 años), ofrecen más indicaciones al lector para la interpretación de sus textos, mientras que los menos hábiles parecen dejar la tarea de inferir las relaciones entre cláusulas, precisamente, al lector, del que quizá no tienen una idea muy precisa como destinatario de sus textos.

Gracias a las investigaciones que anteceden y enmarcan este trabajo sabemos que escribir un texto argumentativo exige de los adolescentes que tomen una posición frente a un problema, del cual deben primero hacerse una adecuada o suficiente representación mental. Si se sienten involucrados con el tópico, deciden qué apoyar y qué desaprobado de los actores envueltos en el conflicto, o bien deciden simplemente a qué postura ideológica sumarse (aunque no la conciben como tal). Estas decisiones rigen a las otras, de índole cada vez más compleja, metatextual, que ponen en funcionamiento sus saberes pragmáticos y discursivos, sobre tipos textuales, y no sólo de gramática oracional o de léxico.

Los adolescentes echan mano de diversos recursos, según su experiencia, no únicamente para dar orden a las ideas, sino para relacionar coherentemente las razones que sustentarán su punto de vista. Los resultados aquí expuestos permiten observar que el desarrollo lingüístico y el creciente contacto con el género discursivo a medida que avanza la escolaridad influyen en el uso, cada vez más cercano a la convencionalidad, de los marcadores argumentativos, y que el patrón de su adquisición, en términos generales, va de un esquema básico opinión-justificación a otro más elaborado que incluye la hipotetización, la condición y el contraste. Un esquema más complejo, raro en la muestra, incluiría además operaciones refutativas (concesión y contraargumentación) y relaciones

más sólidas y explícitas de causa-consecuencia, al parecer de difícil adquisición incluso en las etapas más tardías.

La complejidad de los organizadores textuales que deben emplear los escritores para estructurar un texto argumentativo ya había sido señalada por Piolat, Roussey y Gombert (1999); y la implicación de factores que rebasan el ámbito del desarrollo sintáctico hacia el pragmático –esto es, el conocimiento de las funciones discursivas de los recursos léxicos considerados, y no sólo de su función en el plano oracional– queda de manifiesto en los resultados aquí presentados, en concordancia con las afirmaciones de Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999).

El proceso de reestructuración de lo que podríamos llamar *el subsistema lingüístico de la marcación argumentativa*, por el cual viejas formas son reemplazadas por otras nuevas para cumplir nuevas funciones y nuevas funciones exigen la reactualización de las formas adquiridas, parece ser un camino evolutivo sumamente largo, que no concluye en la adolescencia, tal como lo afirman las investigaciones de Schneuwly (1997) sobre la ontogénesis de la marcación, que encuentra fuertemente ligada al conocimiento del tipo textual, y de Berman y Nir-Sagiv (2007), para quienes la marcación léxica es un indicio de madurez discursiva.

No es de extrañar que la larga cadena de decisiones acerca de qué escribir y cómo escribirlo, necesaria para producir un texto argumentativo coherente, imponga a los adolescentes tareas nada simples, tal como concluyen Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005). El uso de marcadores textuales para dar orientación argumentativa a un discurso propio, y para asegurar su correcta interpretación, es un caso especialmente revelador, como se ha visto a lo largo de este trabajo.

Una vez concluida la investigación, estamos en condiciones de afirmar, junto con Nippold (2000), Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005) y Perelman (1999), que dada la dificultad de la escritura argumentativa es importante que los estudiantes tengan numerosas oportunidades para practicar sus destrezas y para recibir una retroalimentación positiva y constructiva de sus escritos, especialmente

en el aspecto aquí estudiado: el uso de conectores diversos para marcar y estructurar las secuencias argumentativas.

De nuestros resultados se desprende la necesidad de continuar las investigaciones en el campo de la marcación discursiva en los textos argumentativos y expositivos en general, porque ofrecen información valiosa sobre el desarrollo sintáctico, semántico, pragmático y discursivo durante la adolescencia, información que puede ser de utilidad para futuros diseños didácticos en el área de lengua escrita.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramírez, P. T. (2008). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: un análisis de narraciones infantiles. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona-ICE/Horsori.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Berman, R. A. (2004). Between emergency and mastery: The long developmental route of language acquisition. En Berman, R. A. (Ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- Berman, R. A. (2008). "Developing Connectivity across Languages, Modalities and Genres". 4th. International Conference on Speech, Writing and Context. Querétaro, México, 27 de octubre de 2008.
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A. y Nir-Sagiv, B. (2007). The language of expository texts across adolescence. En Nippold, M. A. y Scott, C. M. (Dir.). (En prensa). *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults: Development and Disorders*. Taylor and Francis.
- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentative écrit (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41.
- Braunwald, S. R. (1997). The development of *because* and *so*: connecting language, thought, and social understanding. En Costermans, J. y Fayol, M. (Eds.). *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text* (pp. 121-138). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caballero, F. y Larrauri, M. (1996). "El análisis de textos filosóficos", Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 8 (pp. 17-26), citado por Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (p. 289). Barcelona: Ariel Lingüística.



- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Candela, A. (1997). El discurso argumentativo de la ciencia en el aula. *Anais de Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciência: Linguagem, Cultura e Cognição*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Caron, J. (1997). Toward a procedural approach of the meaning of connectives. En Costermans, J. y Fayol, M. (Eds.) *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text* (pp. 53-74). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charadeau, P. y Maingueneau, D. (Dirs.). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. En Andriessen, J. y Coirier, P. (Eds.). *Foundations on Argumentative Texts Processing* (pp. 1-28). Ámsterdam: Ámsterdam University Press.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (pp. 23-40), citado por Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (pp. 287-290). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Edwards, J. A. (1993). Principles and contrasting systems of discourse transcription. En Edwards, J. A. y Lampert, M. D. (Eds.). *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 3-31). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golder, C. y Coirier, P. (1996/2004). La producción y reconocimiento de los tipos de registros de textos argumentativos. *Santillana*. Documento electrónico. [http://www.indexnet.santillana.es/rcs/\\_archivos/Documentos/lenguado/argumentativos.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Documentos/lenguado/argumentativos.pdf). Edición en inglés (1996): The production and recognition of typological argumentative markers. *Argumentation*, 10, 2, 271-282.
- Golder, C. y Pouit, D. (1999). For a debate to take place the topic must be debatable. Developmental evolution of the negotiation and debatability of arguments. En Andriessen, J. y Coirier, P. (Eds.). *Foundations on Argumentative Texts Processing* (pp. 139-148). Ámsterdam: Ámsterdam University Press.
- Gombert, A. (2000). Analyse des compétences professionnelles développées dans le cadre de deux enseignements: en mathématique: la proportionnalité, en français:

- le texte argumentatif. Documento de trabajo tomado de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000595/fr/>.
- Gombert, J-E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de linguistique appliquée*, 62, 5-25.
- Gombert, J-E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2003). El análisis del discurso argumentativo. Una propuesta de análisis. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, núm. 27, 45-66.
- Habermas, J. (2006). *Teoría de la acción comunicativa I*. México: Taurus.
- Hess Zimmermann, K. (2003). El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles. Tesis de doctorado en lingüística. El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. y Rodríguez, C. M. (en prensa). Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles. En Calderón, G. y Hess, K. (Coords.). *El reto de la lengua escrita en la escuela*. México: FUNDAp.
- Isnard, N. y Piolat, A. (1993). The effects of different types of planning on the writing of argumentative text. *Types of Planning*. Aix en Provence: Universidad de Provence, 121-132.
- López, C. (2006). Marcas de subjetividad y argumentación en tres géneros especializados del español. *Revista Signos [Revista electrónica]*, 39(61), 205-229.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 2 vol. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nippold, M. A. (1998). Persuasion and Negotiation. En Nippold, M. A. (Ed.). *Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years* (pp. 189-202). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*. Garthersburg, 20(2), 15-28.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En Berman, R. A. (Ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M. y Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138. American Speech-Language-Hearing Association.

- Nir-Sagiv, B. (2008). Clause packages as constructions in developing narrative discourse. Tesis doctoral. Tel Aviv University.
- Noordman, L. y Vonk, W. (1997). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. En Costermans, J. y Fayol, M. (Eds.). *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text* (pp. 75-93). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En Givón, T. (Ed.) *Syntax and Semantics, 12: Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press.
- Olson, D. R. (1998). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. R. y Torrance, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-357). Barcelona: Gedisa.
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *En el aula, 11*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y. y Gombert, A. (1999). The development of argumentative schema in writing. En Andriessen, J. y Coirier, P. (Eds.). (1999). *Foundations on Argumentative Texts Processing* (pp. 116-135). Ámsterdam: Ámsterdam University Press.
- Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Poblete, M. T. (1999). La cohesión de los marcadores discursivos en distintos tipos de discurso. *Estudios filológicos* [revista electrónica], 34, 165-180.
- Puig, L. (1991). Discurso y argumentación. Un análisis semántico y pragmático. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas. *Cuadernos del Seminario de Poética, 15*.
- Puig, L. (2000). La realidad ausente: teoría y análisis polifónicos de la argumentación. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Rodríguez Alfano, L. (1999). Polifonía discursiva de distintos grupos sociales: argumentación sobre la crisis, la función adjetiva. Tesis doctoral en Lingüística Hispánica. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Rodríguez Alfano, L. (2004). La polifonía en la argumentación. Perspectiva interdisciplinaria: los múltiples sentidos de un discurso sin fin. México/Monterrey, N. L.: INAH/UNAM/Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León/UANL.
- Santos, C. M. y Santos, S. L. (1999). Good argument, content and contextual dimensions. En Andriessen, J. y Coirier, P. (Eds.). *Foundations on Argumentative Texts Processing*, pp. 75-95. Ámsterdam: Ámsterdam University Press.

- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel y París: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1997). Textual organizers and text types: ontogenetic aspects in writing. En Costermans, J. y Fayol, M. (1997, eds.). *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 245-64.
- Silvestri, A. (2007). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje. Documento electrónico. [www.geocities.com/estudiscurso/silvestri1.html](http://www.geocities.com/estudiscurso/silvestri1.html), sin fecha, consultado en noviembre de 2007.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, R. A. (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-246). Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- Trujillo Plascencia, A. V. (2006). La argumentación infantil en la realidad y la ficción. Un estudio sobre argumentación en niños en edad escolar. Tesis de maestría. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Van Dijk, T. A. (Comp). (2001). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (1999). Developments in argumentation theory. En Andriessen, J. y Coirier, P. (Eds.). *Foundations or Argumentative Texts Processing* (pp. 43-57). Ámsterdam: Ámsterdam University Press.
- Vázquez Laslop, M. E. (2001). La arquitectura lingüística del compromiso: las oraciones de deber ser. México: El Colegio de México. Serie *Estudios de Lingüística y Literatura*, 44, pp. 271-281.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios filológicos* [revista electrónica], 34, 181-192.
- Venegas V., R. (2007). Hacia una identificación automatizada de rasgos argumentativos en corpus. Documento electrónico consultado en nov. 2007. [http://www.lingüística.cl/prontus\\_lingüística/site/artic/20070327/pags/20070327182508.html](http://www.lingüística.cl/prontus_lingüística/site/artic/20070327/pags/20070327182508.html)
- Westby, C. (1998). Communicative refinement in school age and adolescence. En Haynes, W. O. y Shulman, B. (1998, eds.) *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*. Baltimore: Williams & Wilkins.

# ANEXOS

1. Instrumento de producción

Tu fecha de nacimiento: día \_\_\_ mes \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_

Hombre  Mujer

Escuela: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Fecha de hoy: \_\_\_\_\_

Van a expulsar de la escuela a dos muchachos homosexuales que fueron vistos besándose en los pasillos.

¿Tú qué opinas? Explica tus razones de la manera más completa posible.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2. Presentación y consigna

### *Antes de entregar el instrumento:*

“Buenas tardes.

Necesitamos conocer su opinión sobre una situación problemática que se dio en la escuela donde trabajo y que tiene que ver con jóvenes de su edad.

Les voy a dar una hoja donde se les plantea el problema.

Tómense el tiempo que necesiten para exponer sus ideas de la manera más completa posible.” (Con énfasis.)

### *Después de entregarlo:*

“¿Alguien tiene dudas? (Si las había, se resolvían.)

Si les falta espacio, pueden seguir en el reverso de la hoja.”

### *Al recibir cada protocolo:*

“Gracias.” (Se revisaba que hubieran llenado completamente los espacios de datos: fecha de nacimiento, sexo, escuela, grado y fecha del día.)

### 3. Ejemplo de texto original y su transcripción

Que está mal por que ellos tienen  
derecho a escoger su sexo y a ser con  
su cuerpo lo que ellos fueran, pero  
a la vez está bien por que eso no  
se debe hacer en la escuela por  
que a la escuela se viene a  
estudiar y no a besarse.

B/17

Que está mal porque ellos tienen derecho a escoger su sexo y hacer con su cuerpo lo que ellos  
quieran, pero a la vez está bien porque eso no se debe hacer en la escuela porque a la escuela  
se viene a estudiar y no a besarse.

Hombre

15;3 años

1º. de bachillerato

47 palabras

BH15;03-07

- 1) Que está mal
- 2) porque ellos tienen derecho a escoger su sexo
- 3) y hacer con su cuerpo
- 4) lo que ellos quieran
- 5) pero a la vez está bien
- 6) porque eso no se debe hacer en la escuela
- 7) porque a la escuela se viene a estudiar
- 8) y no a besarse



#### 4. Muestra de los textos

##### Secundaria

Que fue un poco injusto porque como fue dentro de la escuela nada más tendría que ser algo como una suspensión y un reporte porque si hubiera sido un hombre y una mujer comúnmente hubieran suspendido con un reporte pero se ve que están discriminando a esas personas aunque también fue su culpa por tener ese tipo de relación dentro de su escuela.

(Mujer, 12;4 años)

Eso está muy mal ya que si los expulsan por ser homosexuales los estarían discriminando por ser diferentes y además cada hombre o mujer pueden tener gustos muy diferentes.

(Hombre, 12;1 años)

##### Bachillerato

Yo opino que no lo hagan, aunque lo que hicieron está mal y se les debe sancionar pues dentro de una institución está prohibido sostener noviazgos, a la vez estaría bien pero si es sólo por esto, los directivos están llevando todo a los extremos pues ellos no merecen por esta situación ser expulsados pues tienen derecho a estudiar, yo digo que deberían hablar con ellos para ver qué es lo que quieren realmente y darles una nueva oportunidad pues somos seres humanos, nadie somos perfectos y todos, absolutamente todos hemos hecho alguna tontería que en su caso los lleva a fracasar, sin el apoyo de nadie, sería excelente que dialoguen con ellos para que no lo vuelvan a hacer.

(Mujer, 15;1 años)

Que está mal porque ellos tienen derecho a escoger su sexo y hacer con su cuerpo lo que ellos quieran, pero a la vez está bien porque eso no se debe hacer en la escuela porque a la escuela se viene a estudiar y no a besarse.

(Hombre, 15;3 años)

#### Licenciatura

Yo sugiero que no se deben de expulsar por el simple hecho de haberlos encontrado besándose porque cada quien es libre de expresarse. Y aunque tengas reglas estrictas se les deben de dar otra oportunidad porque me imagino que a ellos se les hizo fácil besarse y no imaginaron las consecuencias, y si los expulsan darán a entender de que en esa institución discriminan a los homosexuales ya que si le toman mucha importancia a sus preferencias y que creen que la escuela tendrá mala reputación por aceptarlos que no les importe al contrario piensen ellos como personas normales y piensen bien en la decisión que van a tomar.

No los discriminen.

(Mujer, 18;10 años)

Pues yo pienso que deberían dejarlos en paz puesto que son personas como todos nosotros a excepción de que tienen diferentes preferencias sexuales en mi opinión lo mejor sería hablar con ellos y pedirles que fueran más discretos.

Hoy en la actualidad donde quiera se ve eso pero algún día será visto normal así que hablen con ellos y pónganles distintas condiciones y que a la persona que quiere expulsarlos que lo piense 2 veces porque podrían ser sus hijos así que déjenlos en paz.

Y es todo lo que tengo que decir.

(Hombre, 20;9 años)