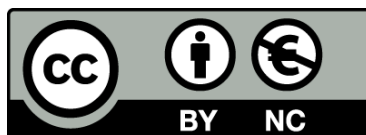




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses

Paula Judith Alonso Chacón



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses

Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias,
las Lenguas, las Artes y las Humanidades
Facultad de Educación

Doctoranda: Paula Alonso Chacón

Directoras: Dra. Elisa Rosado Villegas
Dra. Melina Aparici Aznar

Tutora: Dra. Elisa Rosado Villegas

2019

“(...) los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado.”

Estrella Montolío (2001)

A mi mamá y a las ejemplares maestras de mi familia, quienes me iniciaron con amor y sabiduría en el intrincado pero maravilloso mundo de la cultura letrada

Agradecimientos

Al acercarme a la teoría sobre los desarrollos tardíos del lenguaje, una de las ideas que revolucionó mi concepción sobre la construcción del discurso es la metáfora que compara el desarrollo de la cultura letrada con un largo y espinoso “trayecto” al que nos enfrentamos durante nuestra escolarización para llegar a ser “miembros de una cultura letrada” (Berman, 2004a). En el transcurso de elaboración de esta tesis, recordé muchas veces el importante papel que tía Silvia, tía Fanny y tía Nena, pero, sobre todo, abuelita Nora habían ejercido al iniciarme en este “trayecto”. Nunca podría olvidar la belleza y la magia que encerraba el lenguaje de canciones, poesías, adivinanzas, cuentos y narraciones que ellas compartieron conmigo y que, sin duda, me estimulaban intelectualmente ¡Muchísimas gracias! Además, en este proceso me percaté de que el “trayecto” aún no había acabado porque la realización misma de la tesis no solo me suponía múltiples aprendizajes, sino que me curtía como escritora.

Y es, en este contexto –el académico–, que debo agradecer el acompañamiento de varias personas. Ante todo, el de mis tutoras: la doctora Elisa Rosado y la doctora Melina Aparici. Ambas han contribuido con sus valiosos aportes a la culminación de esta tesis y su trabajo ha hecho de mí una mejor usuaria del discurso académico.

El del estadístico M.Sc. Fernando Ramírez –o Fernan–. A él no solo le agradeceré eternamente la capacidad de compromiso y la paciencia “franciscana” que ha tenido conmigo, sino también las horas de trabajo que ha implicado su ayuda en la fiabilidad de MD, en la construcción de las bases de datos y en el análisis estadístico de esta tesis ¡Mil gracias, Fernan!

El del compañero Hugo Vilar, quien compartió conmigo toda la información concerniente al estudio de la estructura de la argumentación y después atendió pacientemente mis dudas. Asimismo, quiero agradecerle su participación en el proceso de fiabilidad de MD y sus acertados consejos ¡Muchas gracias Hugo!

Y el de las autoridades del CEG (Dr. Roberto Rojas y Dr. Miguel Baraona), personal docente (Dr. Juan Diego Gómez, M.Sc. Jaime Mora, M.Sc. Freddy Acuña, M.Sc. Edgar Hernández y M.E.L Julio Barquero) y administrativo (Licda. Micxy Loaiza y Sr. Walter Mora), quienes contribuyeron de forma incondicional en el proceso de la recolección de datos. Pero no fueron los únicos, también, mami, tía Nena y padrino (Dr. Jorge Arturo Sáenz) se sumaron a este esfuerzo ¡Muchas gracias!

También, quiero agradecerles infinitamente a las antiguas autoridades del CEG (Lic. Enrique Mata, M.Ed. Rolando Mora y Mag. Margarita Mena) todo su apoyo en el proceso de docente a becaria y de becaria a doctoranda ¡Gracias por tenerme tanta fe!

Por último, quiero agradecerle a mi mamá toda la ayuda económica que me ha brindado durante este proceso, sin la cual no hubiera podido optar por este doctorado; por otro lado, quiero agradecerles a mi mamá y a mis abuelitos Ramón y Nora que me hayan inculcado desde pequeña el valor de la superación profesional, del trabajo, de la disciplina y de la tenacidad. Una especie de “fórmula” para alcanzar grandes sueños, que mi mamá solía reforzarme con este mensaje “los sueños no se cumplen, se trabajan”.

Resumen

Este trabajo de investigación trata sobre el uso de los marcadores discursivos, de la estructura de la argumentación y la relación entre ambos recursos en el discurso académico de ingresantes universitarios costarricenses. Para el análisis de los marcadores discursivos, la muestra se compone de 72 hablantes nativos del español, no obstante, para los análisis restantes se opta por una submuestra de 36 hablantes nativos. A los participantes se les solicitó la producción de una argumentación analítica monológica oral y escrita sobre el tema *¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?* Una vez obtenidos los 144 textos, 72 orales y 72 escritos, se transcriben, se segmentan en cláusulas y se codifican las funciones de los marcadores discursivos según su adecuación a un contexto de uso específico y a su concordancia con las funciones descritas en la clasificación de referencia. Por otra parte, los 72 textos, 36 orales y 36 escritos, se segmentan en movimientos argumentativos y no argumentativos –movimientos retóricos– y se codifica tanto la tipología de los movimientos como las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global y, por otra, se examinan las aperturas de los movimientos argumentativos y no argumentativos para identificar en ellas marcadores discursivos. Sobre el uso de los marcadores discursivos, los resultados arrojaron un empleo predominantemente canónico por forma y función; no obstante, entre los marcadores discursivos no canónicos destacan los marcadores discursivos no canónicos por modalidad de producción en la modalidad de producción escrita y los marcadores discursivos no canónicos por género discursivo en la modalidad de producción oral. Asimismo, los resultados arrojaron que los marcadores discursivos son indicadores de la diferenciación entre modalidades de producción. Sobre el uso de la estructura de la argumentación los principales resultados no arrojaron diferencias significativas para la distribución del movimiento no argumentativo y de los distintos tipos de movimientos argumentativos entre modalidades de producción, salvo para el movimiento argumentativo equilibrado que es significativamente más frecuente en la modalidad de producción oral. Sobre la relación entre la estructura de la argumentación y los marcadores discursivos los principales resultados arrojaron que los marcadores discursivos suelen aparecer en las aperturas de los movimientos retóricos escritos y orales, sin embargo, dicha aparición es más frecuente en las aperturas de los movimientos retóricos orales.

Abstract

This research paper deals with the use of discursive markers, the structure of argumentation and the relationship between both resources in the academic discourse of Costa Rican university admitted students. For the analysis of discursive markers, the sample comprises 72 Spanish native speakers; however, for the remaining analysis a subsample of 36 native speakers is used. Participants were asked to prepare an oral and a written analytical monologue argument on the topic *Is higher education a means to promote social equality?* Once the 144 texts, 72 oral and 72 written, are obtained, they were transcribed, segmented into clauses and the functions of the discursive markers are codified according to their suitability for a specific context of use and their concordance with the functions described in the reference classification. On the other hand, the 72 texts, 36 oral and 36 written, were segmented into argumentative and non-argumentative productions –rhetorical representation– and codified according to both the typology of the production and the relationships established between the argumentative representations and the question presented or the global argumentative representation. Also, characteristics of the argumentative and non-argumentative productions are examined to identify discursive markers. Regarding the use of discursive markers, the results showed a predominantly canonical use by form and function; however, non-canonical discursive markers by type of production in the written representations and non-canonical discursive markers by discursive genre in the oral representations. Likewise, the results showed that discursive markers are indicators for the differentiation between types of production. Regarding the use of the structure of argumentation, the main results showed that the distribution of the non-argumentative movement and of the different types of argumentative movements is similar in both modes of production and between modes of production, except for the balanced argumentative movement that is more used in the oral production mode. On the relationship between the structure of argumentation and discursive markers the main results showed that discursive markers usually appear in the presentation of written and oral rhetorical movements, however, such appearance is more forceful in the presentation of oral rhetorical movements.

Índice de contenido

Agradecimientos	i
Resumen	iii
Abstract.....	iv
Introducción	1
Capítulo I. Desarrollos tardíos del discurso académico, género discursivo y modalidades de producción.....	5
1.1. Desarrollos tardíos del lenguaje.....	5
1.1.1. Perspectivas abordadas en los desarrollos tardíos del lenguaje.....	7
1.1.2. Desarrollo de las habilidades de construcción del discurso académico	10
1.2. Género discursivo.....	14
1.2.1. Discurso académico	14
1.2.2. Tipos de textos asociados al discurso académico	18
1.2.3. Argumentación y recursos de conexión extraoracional	21
1.2.4. Argumentación analítica	26
1.2.5. Escritura analítica en estudiantes universitarios hispanohablantes.....	29
1.2.6. Desarrollo de componentes estructurales en los textos analíticos	34
1.3. Modalidades de producción oral y escrita	37
Capítulo II. La conectividad en el discurso académico	43
2.1. Conectividad: definición y tipos.....	43
2.1.1. Recursos de conexión extraoracional: objeto de estudio	45
2.2. Marcadores discursivos: definición, terminología y perspectivas.....	47
2.3. Caracterización de los marcadores discursivos.....	52
2.4. Desarrollo de la conectividad en el discurso académico.....	56
2.4.1. Conexión intraoracional	56
2.4.2. Conexión extraoracional	59
2.4.3. Conexión extraoracional e intraoracional	66
2.5. Conexión extraoracional e intraoracional en la escritura analítica de ingresantes universitarios.....	72
2.6. Conexión extraoracional en la escritura analítica producida por estudiantes universitarios.....	80
Capítulo III. Objetivos y preguntas de investigación	85
Capítulo IV. Método.....	89
4.1. Muestra.....	89
4.2. Tareas e instrumentos.....	92
4.2.1. Tareas	92

4.2.2. Estudio piloto	95
4.2.3. Instrumentos.....	95
4.3. Procedimiento.....	96
4.4. Tratamiento de los datos.....	97
4.4.1. Transcripción de datos	97
4.4.1.1. <i>Cláusula: unidad de transcripción y análisis para marcadores discursivos</i>	98
4.4.1.2. <i>Movimientos retóricos: unidades de análisis para la estructura de la argumentación</i>	99
4.4.1.3. <i>Sistema de transcripción</i>	100
4.4.2. Sistema de codificación	104
4.4.2.1. <i>Sistema de codificación para marcadores discursivos</i>	105
4.4.2.2. <i>Estructura de la argumentación</i>	110
4.4.3. Análisis de fiabilidad	113
4.4.4. Análisis de datos	114
Capítulo V. Categorías y criterios de análisis	117
5.1. Marcadores discursivos según la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010).....	120
5.1.1. Macro categoría interaccional.....	122
5.1.1.1. <i>Intervención</i>	123
5.1.1.2. <i>Reacción</i>	124
5.1.2. Macro categoría metadiscursiva	128
5.1.2.1. <i>Estructuración</i>	128
5.1.2.2. <i>Formulación</i>	137
5.1.3. Macro categoría cognitiva.....	147
5.1.3.1. <i>Argumentación</i>	147
5.1.3.2. <i>Inferencia</i>	154
5.1.3.3. <i>Modalización</i>	155
5.2. Criterios de análisis para marcadores discursivos.....	168
5.3. Categorías de análisis para la estructura de la argumentación	170
5.4. Criterios de análisis para la estructura de la argumentación	174
5.5. Criterios de análisis para la relación entre estructura de la argumentación y marcadores discursivos.....	176
Capítulo VI. Resultados	179
6.1. Descripción general del corpus.....	179
6.1.1. Pruebas de normalidad.....	179
6.1.2. Distribución de marcadores discursivos sobre cláusulas	180
6.2. Distribución y uso de marcadores discursivos.....	181

6.2.1. Distribución de marcadores discursivos en el corpus.....	182
6.2.2. Distribución y uso de marcadores discursivos por modalidad de producción.....	184
6.2.3. Distribución de usos canónicos y no canónicos de marcadores discursivos por modalidad de producción.....	197
6.3. Estructura de las argumentaciones analíticas de ingresantes universitarios	200
6.4. Distribución y uso de relación entre estructura de la argumentación y uso de marcadores discursivos.....	202
Capítulo VII. Discusión	211
Capítulo VIII: Conclusiones	225
8.1. Conclusiones generales.....	225
8.2. Implicaciones didácticas.....	228
8.3. Limitaciones y proyecciones del estudio	229
Bibliografía	232
ANEXO 1 Cuestionario sociolingüístico	247
ANEXO 2 Instrucciones de las tareas: órdenes A y B e indicaciones para investigadora y colaboradoras	252
ANEXO 3 Criterios para la transcripción y ejemplos	259
ANEXO 4 Codificación para marcadores discursivos.....	278
ANEXO 5 Tablas del análisis de fiabilidad	287
ANEXO 6 Tablas resumen de los resultados descriptivos.....	291
ANEXO 7 Pruebas estadísticas	303

Índice de tablas

Tabla 1 Características de la muestra.....	91
Tabla 2 Órdenes de elicitación de las tareas.....	94
Tabla 3 Categorías y subcategorías agrupadas en la macrocategoría interaccional	127
Tabla 4 Categorías, subcategorías y subcategorías específicas agrupadas en la macrocategoría metadiscursiva	143
Tabla 5 Criterios de inclusión/exclusión para "y", "pero" y "pues"	154
Tabla 6 Categorías, subcategorías y subcategorías específicas agrupadas en la macrocategoría cognitiva	159
Tabla 7 Recapitulación de funciones para marcadores discursivos polifuncionales agrupados en las macrocategorías interaccional, metadiscursiva y cognitiva	162
Tabla 8 Relación entre marcadores discursivos y cláusulas según modalidad de producción	180
Tabla 9 Distribución global de categorías y subcategorías de marcadores discursivos metadiscursivos	183
Tabla 10 Distribución global de categorías y subcategorías de marcadores discursivos cognitivos.....	183
Tabla 11 Distribución global de categorías y subcategorías de marcadores discursivos interaccionales.....	183
Tabla 12 Distribución de macrocategorías por modalidad de producción.....	185
Tabla 13 Distribución de categorías y subcategorías de marcadores discursivos metadiscursivos por modalidad de producción.....	186
Tabla 14 Distribución de categorías y subcategorías de marcadores discursivos cognitivos por modalidad de producción.....	188
Tabla 15 Distribución de categorías y subcategorías de marcadores discursivos interaccionales por modalidad de producción	189
Tabla 16 Promedios y desviaciones estándar de subcategorías de marcadores discursivos por modalidad de producción.....	191
Tabla 17 Promedios y desviaciones estándar de subcategorías de marcadores discursivos por modalidad de producción.....	193
Tabla 18 Promedios y desviaciones estándar de subcategorías específicas de marcadores discursivos por modalidad de producción.....	194
Tabla 19 Distribución del uso canónico y no canónico de marcadores discursivos por modalidad de producción	198

Tabla 20 Promedios y desviaciones estándar de formas y funciones no canónicas por modalidad de producción	200
Tabla 21 Promedios y desviaciones estándar de formas y funciones canónicas por modalidad de producción	201
Tabla 22 Distribución de movimientos retóricos por modalidad de producción.....	202

Índice de gráficos

Gráfico 1 Distribución global de macrocategorías de marcadores discursivos	182
Gráfico 2 Distribución porcentual de marcadores discursivos en macrocategorías por modalidad de producción	185
Gráfico 3 Distribución porcentual de la frecuencia de uso de categorías y subcategorías de marcadores discursivos metadiscursivos por modalidad de producción.....	187
Gráfico 4 Distribución porcentual de la frecuencia de uso de categorías y subcategorías de marcadores discursivos cognitivos por modalidad de producción	188
Gráfico 5 Distribución porcentual de la frecuencia de uso de categorías y subcategorías de de marcadores discursivos interaccionales por modalidad de producción	190

Introducción

En esta tesis nos planteamos el análisis de las habilidades de construcción del discurso académico a través del uso de los marcadores discursivos, de la estructura de la argumentación y la relación de ambos recursos en argumentaciones analíticas monológicas orales y escritas, producidas por ingresantes universitarios.

Respecto a los marcadores discursivos, nos proponemos comparar su uso entre las modalidades de producción oral y escrita, así como identificar las formas y funciones canónicas frente a las no canónicas; ello nos permitirá determinar si los recursos de conexión extraoracional pueden considerarse un indicador de diferenciación entre modalidades. Con respecto al examen de la estructura de los textos argumentativos, nos proponemos, por una parte, comparar el uso de movimientos argumentativos y no argumentativos en las dos modalidades de producción y, por otra, examinar la relación entre el uso de marcadores discursivos y la estructura de la argumentación; para ello consideramos si estos marcadores se emplean de forma preferente como marca de apertura de los movimientos retóricos examinados en ambas modalidades de producción.

Consideramos pertinente estudiar los marcadores discursivos en el discurso académico por el papel estratégico que desempeñan en él. Sabemos que constituyen instrucciones que le otorgan un sentido preciso a la vinculación entre cláusulas (Montolío, 2001; Portolés, 2001) y esto es particularmente importante en la construcción de textos analíticos –textos expositivos y argumentativos– (Schleppegrell, 2004). A través del empleo de recursos de conexión extraoracional no solo presentamos y contrastamos conceptos y posturas ensamblados entre sí desde un punto de vista lógico y no cronológico (Britton, 1994; Domínguez García, 2010; Montolío, 2000), sino que además llevamos a cabo operaciones argumentativas como lo son la función lógico-argumentativa, la focalización, la atenuación, la reformulación y la ejemplificación (Fuentes & Alcaide, 2007), entre otras, para articular el núcleo de la argumentación (Adam, 1992) y su desarrollo.

Asimismo, el estudio de los recursos de conexión extraoracional se encuentra motivado por los “vacíos” que ha señalado la revisión bibliográfica en cuanto a su uso. De acuerdo con dicha revisión, son comunes los estudios que han abordado los recursos de conexión extraoracional básicamente desde dos vertientes: las funciones semántico-pragmáticas –como mecanismo de cohesión textual– y la variedad, sobre todo, en textos analíticos escritos (García Negroni, 2008, 2009; García Romero, 2005; Padilla & López, 2012; Sánchez, 2005b; Uccelli, Dobbs & Scott, 2013). Por el contrario, se le ha prestado menos atención a:

- las funciones semántico-pragmáticas de los marcadores discursivos más propias de la modalidad de producción oral, a pesar de su compleja polifuncionalidad;
- la comparación de funciones semántico-pragmáticas entre modalidades de producción para determinar si las modalidades influyen en ellas;
- el uso canónico –formas y funciones canónicas y no canónicas– de los recursos de conexión extraoracional entre modalidades de producción; y
- la relación entre los recursos de conexión extraoracional y la estructura textual, en nuestro caso, la estructura de la argumentación.

Los hallazgos de estudios evolutivos que han analizado esta relación han constatado la capacidad de los recursos de conexión extraoracional para segmentar los textos en unidades discursivas (por ejemplo, agrupaciones de cláusulas) en textos expositivos orales y escritos, producidos en hebreo y en catalán (Aparici, Rosado & Oliver, 2014; Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Katzenberger, 2004). A la luz de estos antecedentes, examinamos su comportamiento en argumentaciones analíticas orales y escritas, producidas en español.

Consideramos pertinente estudiar la estructura de la argumentación porque nos permite examinar cómo la argumentación en calidad de ejercicio cognitivo se concreta en un discurso (Canals, 2007) y, en consecuencia, conocer la habilidad individual de los participantes para desarrollar un tema específico desde una perspectiva crítica. Esto cobra relevancia si tomamos en cuenta que los textos analíticos son el pilar del discurso académico (Montolío, 2000) y que las habilidades para su construcción son sustanciales para alcanzar el éxito académico durante la educación superior (Schleppegrell, 2004; Uccelli et al., 2013).

Así pues, nuestros resultados pretenden constituir un aporte para las líneas de investigación que se ocupan de la lingüística del texto, de la psicolingüística y de la didáctica de la lengua primera en la educación superior, por cuanto: (1) proporcionan conocimiento práctico sobre la producción textual del discurso académico oral y escrito, (2) enriquecen los patrones evolutivos encontrados en adolescentes y adultos y (3) contribuyen al mejoramiento de la escritura académica y del discurso oral formal, pues de los resultados emergen implicaciones didácticas especialmente orientadas al uso de los marcadores discursivos.

A continuación, explicamos la estructura de este trabajo de investigación.

En los capítulos I y II exponemos los fundamentos teóricos y empíricos de la tesis. En el capítulo I nos referimos al discurso académico y a sus variables esenciales: género discursivo y modalidad de producción. En un primer momento, nos centramos en el desarrollo tardío de las habilidades de construcción del discurso académico, pues a través de ellas entendemos su complejidad lingüística, cognitiva y estructural. A partir de esta contextualización, en un segundo momento, nos referimos al discurso académico como género discursivo y a sus tipos de textos característicos, entre los que se encuentra la argumentación analítica; por último, nos referimos a las diferencias entre las modalidades de producción oral y escrita. El capítulo II está dedicado a la conectividad en el discurso académico y se compone de dos partes. La primera hace referencia al concepto de conectividad como mecanismo de cohesión y a los tipos de conexión existentes; esto sienta las bases para establecer nuestro objeto de estudio: la conexión extraoracional. La segunda parte desarrolla este tipo de conexión y reseña estudios empíricos sobre el desarrollo de los recursos de conexión intraoracional y extraoracional en textos narrativos y expositivos, orales y escritos y, en concreto, sobre el uso de los recursos de conexión extraoracional en textos analíticos escritos producidos por estudiantes universitarios.

En el capítulo III exponemos los objetivos y preguntas de investigación que guían el análisis de los datos y su discusión. En los capítulos IV y V desarrollamos la metodología empleada en este trabajo. Por un lado, en el capítulo IV se caracteriza la población de estudio y se describen en detalle las tareas, los instrumentos y procedimiento usados para la recolección y tratamiento de los datos. En el subapartado que corresponde al procedimiento para el tratamiento de los datos se describen de forma pormenorizada los sistemas de codificación empleados para analizar los recursos de conexión extraoracional y la estructura de la argumentación. Ambos se ilustran con ejemplos del corpus. El último subapartado expone cuáles análisis de datos ejecutamos a partir de los datos obtenidos. Por otro lado, en el capítulo V se describen en detalle las categorías y criterios de análisis para analizar los recursos objeto de estudio y su relación, también ilustrados con ejemplos del corpus.

En el capítulo VI presentamos los resultados obtenidos del análisis de datos. De una parte, mostramos los resultados descriptivos de los recursos objeto de estudio; de otra, mostramos los resultados que responden las preguntas de investigación.

En el capítulo VII discutimos los resultados en torno a los objetivos y las preguntas de investigación formuladas, y a los postulados y hallazgos de estudios que se reseñaron en el marco teórico, para situar nuestros resultados a la luz de ambos.

Finalizamos con el capítulo VIII, en el cual formulamos las conclusiones que organizamos alrededor de los objetivos y preguntas de investigación. Igualmente, incluimos un subapartado sobre implicaciones de investigación. En lo concerniente a las implicaciones didácticas, exponemos lineamientos concretos que pretenden subsanar las deficiencias más importantes encontradas en el uso de los recursos objeto de estudio; en lo concerniente a las limitaciones y proyecciones, por un lado, destacamos las limitaciones que identificamos en los análisis efectuados y, por otro, futuras líneas de investigación mediante las cuales consideramos factible replicar este estudio y continuar progresando en el conocimiento de la conexión y organización textuales.

Capítulo I. Desarrollos tardíos del discurso académico, género discursivo y modalidades de producción

En este capítulo asentaremos el fundamento teórico y empírico relativo al discurso académico y a sus variables: género discursivo y modalidades de producción. En el primer apartado (1.1.) ofreceremos una orientación general sobre los desarrollos tardíos del lenguaje. En particular, nos enfocaremos en el desarrollo de las habilidades de construcción del discurso, por cuanto muestra la complejidad que implica producir un discurso extendido. En el segundo apartado (1.2.) definiremos y caracterizaremos el discurso académico –nuestro género discursivo de estudio– y sus tipos de textos prototípicos y en el último apartado (1.3.) estableceremos la diferenciación entre las modalidades de producción oral y escrita.

1.1. Desarrollos tardíos del lenguaje

En el ámbito de la psicolingüística evolutiva, a finales de la década de 1960, la investigación sobre el desarrollo del lenguaje se centró en el estudio de los cambios lingüísticos que tenían lugar en el transcurso de la infancia temprana: la velocidad de adquisición lingüística, cuánto conocimiento innato poseían los niños y cuánto distaba su gramática de los adultos. Sin embargo, a partir de la idea pionera de Carol Chomsky (1969) –quien sostuvo que después de los 5 años la gramática de los niños podía diferenciarse de la de los adultos, a pesar de que los niños a esta edad ya han adquirido en un nivel básico los elementos fonológicos, morfosintácticos y léxicos de su primera lengua–, se impulsó el estudio de los desarrollos tardíos del lenguaje, que se definen como los cambios lingüísticos graduales y significativos, producto del aprendizaje de la relación entre formas lingüísticas y funciones discursivas que se generan a partir de los 6 años, continúan en la adolescencia y se prolongan inclusive hasta la adultez (Berman, 2004a; Nippold, 1998; Tolchinsky, 2004).

Por ejemplo, así como en el nivel léxico-semántico los niños escolares y adolescentes aprenden el significado no literal de expresiones –*figurative expressions*– (p. ej., metáforas, modismos, proverbios, bromas e ironía) (Nippold, 1998), en el nivel sintáctico, logran establecer cada vez más vínculos entre cláusulas¹ mediante el uso de diferentes tipos de coordinación y subordinación como mecanismos de cohesión textual, con lo cual crean estructuras sintácticamente más densas y jerarquizadas en la organización de diversidad de textos (Tolchinsky, 2004).

Este desarrollo nos indica que el vincular cláusulas por medio de diferentes recursos lingüísticos es una habilidad que continúa evolucionando después de la infancia temprana; de ahí que la disposición y la gradual diversificación de recursos para conectar cláusulas en distintos tipos de textos y modalidades de producción sean un logro de los desarrollos tardíos del lenguaje (Nippold, 2004; Tolchinsky, 2004). En el nivel pragmático, los niños escolares y adolescentes son más conscientes de las necesidades de comunicación interpersonal y de las consecuencias de su propio comportamiento comunicativo; de hecho, los adolescentes más jóvenes manejan el cambio de código al hablar con sus pares o al hablar con sus padres y los adolescentes de más edad resuelven verbalmente conflictos interpersonales de forma más asertiva que los más jóvenes (Nippold, 1998).

Asimismo, los desarrollos tardíos del lenguaje apuntan al estudio de la adquisición de las habilidades de construcción del discurso (Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera, 2005) en los niveles léxico, morfosintáctico, semántico y pragmático (Nippold, 2000), a través de tareas letradas en diferentes tipos de textos y modalidades de producción. A partir de ello, se identifican características del lenguaje y patrones evolutivos de tales características que permiten acceder al conocimiento lingüístico de los hablantes –y escritores– (Tolchinsky et al., 2005) avezados o competentes (Morais & Kolinsky, 2001).

Este conocimiento lingüístico competente, como ampliaremos más adelante, implica seleccionar estructuras morfosintácticas y léxicas distintas y usarlas con flexibilidad en diferentes contextos comunicativos (Tolchinsky et al., 2005) como consecuencia de haber recorrido un largo y arduo “trayecto” evolutivo (Berman, 2004a; Berman & Slobin, 1994), en el que poco a poco se ha dejado de ser un hablante nativo para convertirse en un miembro de una cultura letrada (Berman, 2004a; Berman & Ravid, 2009). Ahora, este conocimiento lingüístico no trabaja solo, antes bien, interactúa de forma compleja con componentes cognitivos y culturales para favorecer la evolución del discurso (Berman, 2004a).

¹ Entendemos por cláusula cualquier unidad que contempla un predicado unificado, es decir, aquel que expresa una única situación –actividad, evento, estado– (Berman & Slobin, 1994). Normalmente, este predicado concuerda con el verbo principal –conjugado o no conjugado– más sus predicados (Berman & Slobin, 1994) (la ampliación de este concepto está en el subapartado 4.4.1. del capítulo IV).

En el próximo subapartado, explicaremos cada uno de estos componentes, que integran las perspectivas desde las que se han abordado los desarrollos tardíos del lenguaje.

1.1.1. Perspectivas abordadas en los desarrollos tardíos del lenguaje

Los usuarios de una lengua específica, a medida que aumenta su conocimiento sobre el lenguaje, son capaces de relacionar la gama de formas lingüísticas –gramaticales y léxicas– con funciones discursivas adaptadas para satisfacer diferentes objetivos de comunicación (Berman, 2004a). Así, las formas lingüísticas adquiridas previamente evolucionan para desempeñar nuevas funciones discursivas y, viceversa, las funciones discursivas ya conocidas se expresan por medio de un nuevo rango de formas lingüísticas (Berman & Verhoeven, 2002).

Dentro de las explicaciones dadas al aprendizaje de la relación forma/función se encuentra la experiencia con el discurso mismo. Este constituye un mecanismo de desarrollo, particularmente después de los 5 años, ya que los usuarios son capaces de establecer cambios o desarrollos entre los componentes del discurso, lo que implica una reorganización de todos los sistemas lingüísticos (Tolchinsky, 2004).

No obstante, el fenómeno anteriormente explicado no se llevaría a cabo sin la función de la conciencia metalingüística. Ello se traduce en la capacidad de los usuarios para reflexionar sobre el lenguaje y autorregularlo, es decir, controlar y planificar el uso de los recursos lingüísticos (Karmiloff-Smith, 1994). Para Karmiloff-Smith (1994), el desarrollo de la conciencia metalingüística se debe a que el conocimiento de la lengua se reestructura simultáneamente en los niveles de palabra, cláusula y discurso cada vez que un usuario se enfrenta a un nuevo contexto y esta reestructuración lo posibilita para entender mejor la forma como usa el lenguaje. Como decíamos arriba, los desarrollos tardíos del lenguaje no consisten en la suma de elementos lingüísticos y discursivos, sino en la reestructuración de estos, lo que significa aprovechar los componentes ya adquiridos para reutilizarlos con nuevas funciones discursivas y, de esta manera, impulsar el avance de las destrezas necesarias en la construcción del discurso (Berman & Slobin, 1994).

Junto a estos componentes lingüísticos y cognitivos, en los desarrollos tardíos también interviene uno de índole cultural denominado desarrollo de la cultura letrada –*literacy*²–. El desarrollo de la cultura letrada es el conocimiento del lenguaje caracterizado por la disponibilidad de múltiples recursos lingüísticos y la capacidad de utilizarlos conscientemente por ser parte del acervo lingüístico individual (Tolchinsky, 2004), como consecuencia directa e ineludible del aprendizaje de la lectura y de la escritura (Morais & Kolinsky, 2005).

Sin embargo, este concepto de desarrollo de la cultura letrada no solo se refiere a la adquisición del lenguaje oral y escrito, sino también alude a una cultura social por la cual los individuos que crecen en una comunidad letrada se familiarizan con el repertorio de variedades discursivas que caracterizan a dicha comunidad (Tolchinsky, 2004). Así, la exposición al desarrollo de la cultura letrada supone que los usuarios deben tener la oportunidad de participar en contextos comunicativos que demanden la estructuración de diversos tipos de textos (p. ej., narrativos, expositivos, argumentativos) que requieren la adecuación a un registro (p. ej., formal, informal, literario), a una modalidad de producción (p. ej., oral y escrita) y a funciones comunicativas (p. ej., referencial, interactiva, de entretenimiento) (Berman & Ravid, 2009).

Por ello, para algunos investigadores (p. ej., Berman & Ravid, 2009; Nippold, 2004; Tolchinsky, 2004) el desarrollo de la cultura letrada tiene un impacto en el desarrollo de las habilidades de construcción del discurso mediante la experiencia con la lengua escrita, como ejemplificaremos en los próximos párrafos, debido a que esta modalidad de producción cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo de los usuarios, a tal punto que la lengua escrita se ha considerado el núcleo del desarrollo de la cultura letrada (Berman & Ravid, 2009).

² Ravid y Tolchinsky (2000) señalan que el término *literacy* tiene varios significados e implicaciones, que incluyen desde la capacidad básica de lectura hasta las habilidades de escritura; desde la adquisición y el dominio del conocimiento de textos escritos hasta el análisis metalingüístico de recursos lingüísticos y el análisis estructural de textos orales y escritos. No obstante, ellos entenderán *literacy* desde dos perspectivas: (1) la lingüística, esto es, caracterizar aspectos del conocimiento lingüístico que han sido afectados por esta *literacy competence*; y (2) la evolutiva, que se refiere a describir la “ruta” que deben trazar los participantes para apropiarse de la *literacy* como parte de sus habilidades cognitivas y examinar el efecto de la *literacy* en el lenguaje a través del desarrollo. Siguiendo a Ravid y Tolchinsky (2000), en nuestro trabajo de investigación equivaldremos el término *literacy* al de (desarrollo de) la cultura letrada.

La importancia de la experiencia con la lengua escrita no solamente reside en el aprendizaje de un sistema notacional que abarca aspectos desde la ortografía hasta la distribución del texto en una hoja en blanco (Ravid & Tolchinsky, 2000; Wengelin & Strömquist, 2004), sino también en el aprendizaje de un “estilo especial de discurso” (Ravid & Tolchinsky, 2000, p. 10) que implica una forma de procesar la información distinta de la lengua oral (Wengelin & Strömquist, 2004) (para ampliar información sobre modalidades de producción, véase apartado 1.3.). Esto, a su vez, facilita el pensamiento explícito sobre la lengua, dicta una expresión más formal y distante del interlocutor y un repertorio lingüístico más extenso y complejo en cuanto a léxico y gramática, los cuales son usados en un conjunto de tipos de textos nuevos para los usuarios (Ravid & Tolchinsky, 2000) (p. ej., manuales, informes, artículos de investigación, tesis, resúmenes, ensayos, etc. (Regueiro & Sáez, 2013).

Si nos adentramos en la caracterización de este “estilo especial de discurso” (Ravid & Tolchinsky, 2000, p. 10), veremos que el procesamiento lingüístico de la información en la lengua escrita se ejecuta *off-line* o al margen del *tiempo real* (Wengelin & Strömquist, 2004), lo que permite dedicar más tiempo al proceso de producción: mayor planificación de contenido y de formas lingüísticas propias del registro académico (p. ej., vocabulario preciso, recursos sintácticos complejos, voz pasiva) (Nippold, 2004; Wengelin & Strömquist, 2004), posibilidad de reflexión atenta sobre un tema, organización concisa del discurso y, a veces, la revisión total del discurso elaborado (Wengelin & Strömquist, 2004).

Este proceso *off-line* favorece la autorregulación consciente del lenguaje –conciencia metalingüística–, lo cual supone tanto la capacidad de reflexión como de planificación y control del uso de los recursos lingüísticos (Karmiloff-Smith, 1994), a fin de satisfacer diferentes funciones discursivas y propósitos comunicativos (Berman, 2004a). Por esto, a medida que aumenta la familiaridad con el lenguaje escrito, lo que conlleva el aprendizaje de variados tipos de textos, los usuarios son capaces de monitorear su repertorio más efectivamente (Nippold, 1998).

Ya dicho, la lengua escrita propicia el conocimiento de registros y tipos de textos. Cuando los usuarios incursionan en la escritura suelen percatarse de que los textos no solamente difieren en cuanto a estructura global, contenido temático, estructura gramatical y propósito comunicativo (Ravid & Tolchinsky, 2000). En este momento, toman conciencia de que las circunstancias en las cuales se utiliza el lenguaje son heterogéneas y de que en virtud de esto deben aprender a variar su producción, según sea la situación comunicativa.

Así pues, conforme avanza la edad, y con ella la exposición al desarrollo de la cultura letrada, crece el uso competente de la lengua por parte de los hablantes/escritores, aspecto que abordaremos en el siguiente subapartado.

1.1.2. Desarrollo de las habilidades de construcción del discurso académico

En el subapartado 1.1.1. nos hemos referido a un creciente conocimiento de la lengua que se adquiere mediante una vasta experiencia con la lengua escrita y como resultado de la exposición al desarrollo de la cultura letrada; por ello, a este proceso se le compara con un largo e intrincado “trayecto” por el que se debe transitar hasta llegar al dominio de la construcción del discurso. En este subapartado, ilustraremos el “trayecto evolutivo” de las habilidades de construcción del discurso académico, esto es, cómo se aprende el modo en que se organiza este discurso y cuáles recursos lingüísticos –morfosintácticos, léxicos y pragmáticos– se utilizan en función de un tipo de texto y de una modalidad de producción. Lo haremos mediante el reporte de estudios empíricos que se centran en la evolución de textos analíticos, producidos por distintas poblaciones.

Los hallazgos de dichos estudios nos mostrarán que el proceso de convertirse en un usuario competente de la lengua se evidencia, especialmente, en la construcción de textos analíticos, debido a que el conglomerado de desarrollos que comentaremos de seguido no se hará patente hasta la adolescencia y se consolidará en la adultez.

Las investigaciones realizadas por Brassart (1990) y Golder (1992) son un ejemplo de cómo evolucionan las habilidades de construcción en los textos argumentativos. A través de ellas constataremos la paulatina adquisición de la estructura textual y de las operaciones cognitivas necesarias para la realización de tal estructura. Por un lado, Brassart (1990) analizó textos argumentativos monológicos de niños (7-9; 9-11 años) y adolescentes (12-13 años) franceses monolingües, a fin de examinar la comprensión, la memoria y la producción. No obstante, en lo que atañe a nuestros intereses, solamente reportaremos lo concerniente a la producción, en específico, al establecimiento de la composición y hasta qué punto los participantes son capaces de oponer ideas de forma coherente.

Para ello, el investigador les solicitó a los participantes la escritura de tres textos. En el primero, espontáneo, los participantes debían persuadir a los fumadores de dejar el tabaco; en el segundo, semiespontáneo, debían escribir un texto, a partir de un inicio y un final impuestos y en el tercero, también semiespontáneo, debían escribir un texto con una conclusión y un contenido temático impuestos.

De acuerdo con los resultados, propuso tres grandes fases de desarrollo. En la primera fase (7-9 años) los textos se consideraron inadaptados a la consigna. Los textos espontáneos explicaron información en un orden cronológico muy parecido al que apreciamos en la narración o expresaron tanto mandatos como deseos. Por su parte, los textos semiespontáneos estuvieron compuestos por la unión lineal de ideas a favor y en contra del tema en desarrollo; asimismo, el “hilo” conductor de los textos se desarrolló solamente a partir del “inicio impuesto”, lo que sugiere la dificultad que tienen los participantes de estas edades no solo para integrar ideas opuestas, sino para considerar ambas fronteras textuales –inicio y final– durante su producción.

En la segunda fase (9-10 años) se consideró que los textos respondieron, solo en parte, a la consigna. Los textos espontáneos tuvieron un incipiente carácter argumentativo, ya que la estructura de estos se elaboró de forma lineal y fragmentada, por tanto, los textos dieron la impresión de ser *textes-listes* o *textes-collages*. Los textos semiespontáneos fueron coherentes desde la perspectiva argumentativa, puesto que las ideas esgrimidas se dirigieron a la conclusión. Esto demostró que los participantes ya tienen la capacidad de anticipar globalmente el texto que escriben; sin embargo, no han logrado todavía oponer ideas considerando el inicio.

En la tercera fase (11-13 años) se estimó que los textos respondieron de forma apropiada a la consigna. En los textos espontáneos, los participantes fueron capaces de integrar ideas opuestas de forma balanceada, aunque estos textos todavía eran, en parte, *textes-listes* y, por ello, se consideró que el carácter argumentativo se desarrolló de forma parcial. Un mayor avance se observó en los textos semiespontáneos que mostraron la integración exitosa de ideas opuestas.

El trabajo de Golder (1992) analizó algunas operaciones cognitivas (p. ej., justificación y negociación) en textos argumentativos orales, interactivos y monológicos, producidos por participantes franceses monolingües de 10-11, 13-14 y 16-17 años.

Para elicitación de los textos, se les solicitó a los participantes expresar su posición acerca de cuál día consideraban más práctico para fines escolares: el miércoles o el sábado. Después de un debate colectivo, como estímulo para obtener ideas a favor y en contra del tema, los participantes fueron distribuidos aleatoriamente para producir textos argumentativos en una situación interactiva o en una situación monológica. Una vez obtenidos los textos, se analizó en ellos la presencia o la ausencia de los recursos lingüísticos relacionados con las operaciones cognitivas citadas.

Los resultados revelaron que el empleo de recursos lingüísticos de justificación y de negociación depende, por un lado, de la situación comunicativa y, por otro lado, del nivel de complejidad cognitiva que implica su uso. Así, los recursos para justificar una posición fueron más frecuentes en los textos de los participantes más jóvenes (10-11 y 13-14 años) en situación monológica, mientras que en los textos de los participantes mayores fueron usados en ambas situaciones comunicativas. Asimismo, los recursos lingüísticos de negociación fueron empleados por parte del grupo mayor (16-17 años) en situación monológica no solo como recurso típico de textos argumentativos, sino también como una señal de matización respecto de su postura; por el contrario, los otros participantes solo los usaron en situación interactiva –cuando recurrieron a ellos–. Explica Golder (1992) que el dominio tardío de los recursos lingüísticos de negociación conlleva una complejidad cognitiva mayor a la de los de justificación, en el entendido de que le exige al participante considerar el punto de vista del interlocutor –o del otro– como distinto al suyo y es por ello que solo el grupo mayor ha hecho un uso efectivo de estos.

Otra prueba de este proceso la constituye los resultados del estudio efectuado por Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005) sobre recursos sintácticos, semánticos y pragmáticos en la escritura argumentativa, producida por hablantes nativos de inglés (p. ej., niños (11 años), adolescentes (17 años) y adultos universitarios (24 años)).

Para obtener los datos, se les solicitó a los participantes escribir un texto a partir de un mismo tema –animales amaestrados en los circos–. Este texto debía escribirse en un cuadernillo que contenía fotos de animales y un párrafo introductorio que mostraba argumentos a favor y en contra del tema. Como estímulo, antes de iniciarse la escritura del texto, el experimentador se refería a las fotos y leía el párrafo introductorio para reforzar en los participantes la complejidad del tema y la existencia de varios puntos de vista.

Según los resultados, los niveles sintáctico y semántico reflejaron que a mayor edad y/o exposición al desarrollo de la cultura letrada los participantes no solo contaron con un mayor abanico de recursos lingüísticos para establecer distintos tipos de conexión en el discurso –recursos de conexión intraoracional y extraoracional– (véanse subapartados 2.4.1. y 2.4.2. del capítulo II), sino que además tales recursos estaban condicionados por el tipo de texto y por la modalidad de producción, lo cual forma parte del desarrollo de habilidades de construcción del discurso, tal como lo señalan Ravid y Tolchinsky (2000). Los niños de Nippold et al. (2005) solo usaron recursos lingüísticos de conexión intraoracional (p. ej., conjunciones coordinantes y adverbios de tiempo), mientras que los adolescentes y adultos usaron recursos lingüísticos para efectuar tanto conexiones intraoracionales (p. ej., conjunciones aditivas) como extraoracionales (p. ej., adverbios y locuciones adverbiales que unen, ordenan o reformulan ideas), con el objetivo de desarrollar el contenido textual.

En el nivel pragmático, la expresión del punto de vista de los participantes se tornó cada vez más flexible en relación con el tema en discusión. Así, los niños consideraron solo un punto de vista, los adolescentes fueron capaces de brindar puntos de vista opuestos y los adultos no solo expresaron puntos de vista opuestos, sino que también ofrecieron soluciones en relación con la polémica planteada mediante el uso de recursos lingüísticos extraordinarios prototípicos de la escritura formal.

Y es que para elaborar un texto, desde una perspectiva analítica se debe adoptar un punto de vista particular e intentar convencer al lector de acogerse a la misma perspectiva. Asimismo, se deben llevar a cabo tareas cognitivamente complejas, por ejemplo, distinguir entre hechos y opiniones, ofrecer múltiples razones para exponer puntos de vista y anticipar ideas opuestas (Nippold et al., 2005), mediante el despliegue de recursos lingüísticos normalmente asociados al discurso académico (p. ej., precisión léxica, densidad sintáctica, organización explícita del discurso, despersonalización³ y asunción de una postura clara por parte del hablante/escritor), de ahí que la adquisición de estos recursos lingüísticos sea progresiva y se circunscriba a prácticas discursivas inherentes al ámbito escolar (véase detalle en Uccelli et al., 2013).

En vista de que en nuestra investigación trabajamos las habilidades de construcción del discurso académico a través de textos analíticos, pensamos que los comentarios sobre su patrón evolutivo nos ayudará a tomar conciencia de la dificultad que conlleva su producción y, en consecuencia, nos servirá también como referente para prever que quizás en la producción del discurso de nuestra población de estudio no se encuentre completamente desarrollada la estructura retórica, dado que los ingresantes universitarios si acaso han tenido dos años de experiencia con textos analíticos en un medio académico.⁴ Además, como lo hemos mencionado arriba, algunos signos de dominio de estos textos no se manifiestan hasta la adolescencia (13-14 años) y continúan en la adultez y nuestra población de estudio todavía es adolescente, cuya media de edad oscila entre los 17 y 18 años.

³ Consiste en la producción de un discurso “distanciado” por parte del hablante/escritor, esto es, construir un discurso sin implicarse en él personalmente y desarrollarlo bajo la modalidad de monólogo (Rosado, Salas, Aparici & Tolchinsky, 2014; Snow & Uccelli, 2009; Tolchinsky & Rosado, 2005).

⁴ En el sistema educativo costarricense, el proceso formal de enseñanza/aprendizaje de textos analíticos se inicia en la Educación diversificada que comprende los dos últimos años de la educación secundaria (Ministerio de Educación Pública, 2009).

A modo de recapitulación de los subapartados previos, podríamos decir que una de las ideas más firmes en relación con el desarrollo de habilidades de construcción del discurso, en términos generales, es la variación del lenguaje según la circunstancia comunicativa. Ello significa que todo discurso se produce en atención a los requerimientos particulares que imponen un tipo de texto inherente a un género discursivo y a una modalidad de producción (Ravid & Tolchinsky, 2000). Por consiguiente, en el apartado 1.2. no solo explicitaremos qué entenderemos por género discursivo y modalidad de producción, sino que los caracterizaremos, conscientes de su trascendencia en la producción del discurso.

1.2. Género discursivo

Hemos dicho que la producción del discurso está supeditada a circunstancias comunicativas en las que intervienen dos variables esenciales: el género discursivo y la modalidad de producción (Ravid & Tolchinsky, 2000). En el transcurso de este apartado, definiremos qué consideraremos género discursivo y describiremos no solo el discurso académico como nuestro género discursivo de estudio, sino también los textos analíticos, considerados sus principales tipos textuales (Montolío, 2000).

1.2.1. Discurso académico

Los humanos emprendemos nuestra actividad en múltiples ámbitos o escenarios utilizando el lenguaje como “herramienta” de comunicación y es esta diversidad de situaciones la que suscita usos diferenciados del lenguaje. Sin embargo, cada ámbito de participación social crea situaciones comunicativas recurrentes que, a su vez, propician “formas del uso del lenguaje” (Camps & Castelló, 2013, p. 20) también recurrentes, las cuales tienden a compartir rasgos de forma (p. ej., recursos léxicos, gramaticales y fraseológicos), de contenido (p. ej., tema y propósito comunicativo) y de composición (estructura global). Así, a estos usos recurrentes del lenguaje en función de una “esfera de actividad” (Camps & Castelló, 2013, p. 19) los denominaremos géneros discursivos (Camps & Castelló, 2013; Montolío, 2000).

Si aplicamos nuestra definición de género discursivo al ámbito académico, podríamos decir que el género académico (en adelante discurso académico) alude a las formas de pensar y usar el lenguaje que se producen en las instituciones académicas (p. ej., escuelas, institutos y universidades), aunque no necesariamente confinada a estas (Hyland, 2011; Jisa, 2004; Montolío, 2000; Solé, 2007), para generar y transmitir conocimiento sobre un tema o para demostrar la adquisición de tal conocimiento (Camps & Castelló, 2013; Montolío, 2000).

El discurso académico se considera un género establecido. Esto significa que está sometido a convenciones institucionales (Domínguez García, 2010) y que posee rasgos muy estables (Camps & Castelló, 2013) –aunque complejos–. Por un lado, este hecho permite describirlo sistemáticamente (Schleppegrell, 2004), pero, por otro lado, lo convierte en un reto cognitivo permanente. En los párrafos siguientes comentaremos ambos aspectos.

Desde la perspectiva de Snow y Uccelli (2009), el dominio del discurso académico constituye un entramado de habilidades socioculturales, cognitivas y lingüísticas que trabajan conjuntamente para exteriorizar el pensamiento de una comunidad académica concreta. El hecho de que el discurso académico construya los roles que deben asumir los miembros de dicha comunidad y regule las diversas maneras de estructurar conceptos y argumentos de acuerdo con lineamientos establecidos (Hyland, 2011) lo inviste de un importante alcance sociocultural. Así, los miembros de una comunidad académica aprenden a ejecutar lo que Snow y Uccelli (2009) han denominado la representación del mensaje y la representación del “yo” discursivo, para lo cual no solo es necesario el despliegue de habilidades cognitivas como el conocimiento de la disciplina, la capacidad de razonar y el dominio del tipo de texto, sino también el uso de recursos lingüísticos sofisticados (Snow & Uccelli, 2009).

Un usuario competente del discurso académico es capaz de “leer” a la audiencia, pero a la vez de establecer con ella una relación distanciada. De un lado, saber quién es la audiencia y qué sabe sobre un tema determinado es crucial para construir un discurso pertinente en relación con el nivel de organización discursiva, esto es, la cantidad y detalle de información, así como la citación de términos clave y fuentes de información. De otro lado, implica formular un discurso descontextualizado y monológico (Snow & Uccelli, 2009). Esto significa que el hablante/escritor debe producirlo sin ningún apoyo del interlocutor y, por tanto, sin la posibilidad de contextualizarlo a la luz del conocimiento compartido que podría existir entre ambos (Snow, 1983, citada en Schleppegrell, 2004). Esto resulta particularmente difícil porque quien habla o escribe debe autogestionar, por un lado, la cantidad de información pertinente, por otro, la articulación discursiva y, por otro, el uso de un vocabulario preciso y elaborado (Snow, 1983, citada en Schleppegrell, 2004; Schleppegrell, 2004).

También, es capaz de producir mensajes complejos y respetuosos de las convenciones tanto epistémicas como lingüísticas establecidas por un área disciplinar. Que el hablante/escritor haya adoptado la práctica discursiva de la comunidad académica en la que participa, significa que también ha adoptado sus perspectivas e interpretaciones y ello no solo lo convierte en otro miembro más, sino en una figura de autoridad (Hyland, 2002; Snow & Uccelli, 2009) que desarrolla un tema fundamentándose en razones (p. ej., recursos de conexión extraoracional que expresan certeza sobre lo comunicado: *sin lugar a dudas, evidentemente, obviamente, desde luego, por supuesto, etc.*), pero al mismo tiempo modulándolas, en caso de ser necesario (p. ej., recursos de conexión extraoracional y adverbios que expresan probabilidad: *probablemente, a lo mejor, quizás, etc.*) (Snow & Uccelli, 2009).

En esta línea, explica Hyland (2011) que las disciplinas pueden asimilarse a comunidades lingüísticas que se distinguen entre sí por legitimar a través del lenguaje un conjunto de conocimientos, principios y métodos, en síntesis, una forma de interpretar la realidad. Esta idea se refleja claramente en el uso de algunos términos aptos para una disciplina, pero desaconsejables para otra, tal es el caso de los verbos epistémicos (p. ej., *suponer, considerar, sugerir, pensar, etc.*), comunes en el área de las humanidades y ciencias sociales, pero no así en el área de las ciencias experimentales (Castelló, Bañales & Vega, 2011).

También se refleja en el estudio efectuado por García Negroni (2008) sobre los marcadores discursivos para reformular (p. ej., *es decir, esto es, dicho de otro modo, de cualquier forma, en suma, al fin y al cabo*) –criterios de Gülich & Kotschi, 1983, 1995; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Rossari, 1990, 1993;–, generalizar (p. ej., *en general, en principio*) y ejemplificar (p. ej., *por ejemplo, en concreto*).

Para efectuar el análisis, la autora analizó textos analíticos escritos por universitarios argentinos que cursan diferentes disciplinas (lingüística, historia, geología y ecología) y cuantificó la distribución de todos los tipos de recursos –se estimó el número total de palabras de textos relativos a cada disciplina; no hubo empleo de estadística inferencial–. Posteriormente, determinó la incidencia de su uso en la construcción de los discursos disciplinares.

Tras el análisis de los textos, la autora observa que los textos de lingüística e historia tuvieron una frecuencia de uso mayor de todos los tipos de recursos analizados, pero, sobre todo, de recursos para reformular, mientras que en los textos de geología y ecología predominó la frecuencia de uso de los recursos de generalización y ejemplificación. En opinión de García Negroni (2008), este contraste responde a la normativa que impone “la tradición discursiva disciplinar” (p. 204). Por ejemplo, en la lingüística e historia se destaca la importancia de la formulación y reflexión misma del discurso en aras de ganar claridad, precisión y pertinencia, de ahí la inclusión de consideraciones retrospectivas y de diversas perspectivas sobre expresiones empleadas, en tanto que en las otras disciplinas se privilegia un discurso más neutro y distanciado.

Ahora, las habilidades socioculturales y cognitivas a las que nos hemos referido se concretan en el empleo de recursos lingüísticos de baja frecuencia y altamente organizados para expresar estructuras más complejas que permiten la integración y explicación de información (Schleppegrell, 2004). Entre los más generalizados encontramos:

1. despersonalización, esto es, un discurso distanciado que alude a un tratamiento monológico del tema y al uso de recursos lingüísticos de carácter impersonal (p. ej., voz pasiva, construcciones con los verbos *ser*, *haber* y *hacer*, construcciones con *se* y nominalizaciones);
2. concisión y densidad informativa: se refiere no solo a la precisión de ideas y a la privación de repeticiones injustificadas tanto en lo oral como en lo escrito, sino también a la gran cantidad de información mediante el uso de nominalizaciones y sintagmas nominales ampliados;
3. organización de información desplegada en los niveles sintáctico y semántico-pragmático. En el nivel sintáctico, las conjunciones coordinantes suelen contrastar con la subordinación (p. ej., oraciones subordinadas sustantivas y oraciones incrustadas, consideradas un distintivo del discurso académico y científico) y en el nivel semántico-pragmático los recursos de conexión extraoracional realizan un marcaje explícito de las relaciones textuales;
4. opciones léxicas que se expresan en un repertorio diverso, preciso y formal, que incorpora términos tanto interdisciplinarios como específicos de la disciplina; y
5. congruencia de la representación –cómo se utiliza la gramática para representar la realidad– que se expresa mediante la incorporación de metáforas, verbos y adjetivos (Snow & Uccelli, 2009).

Visto así, el discurso académico requiere en su elaboración un alto grado de planificación y el dominio de diversas habilidades, de ahí que su puesta en práctica sea un desafío para los hablantes/escritores no expertos (Snow & Uccelli, 2009; Solé, 2007). En este sentido, constituye una situación nueva en la que se debe aprender no solo la organización de nuevos tipos de textos, sino el uso de nuevos repertorios lingüísticos y discursivos complejos (Schleppegrell, 2004; Uccelli et al., 2013) sobre los que descansa el contenido de diversas asignaturas (p. ej., literatura, lengua, ciencias, matemática, historia), por lo que del aprendizaje de estos nuevos tipos de textos y repertorios dependerá, en gran medida, el acceso al conocimiento (Snow & Uccelli, 2009).

Como complemento a esta descripción sobre el discurso académico, en el próximo subapartado comentaremos los principales tipos de textos que se vinculan a él.

1.2.2. Tipos de textos asociados al discurso académico

En este subapartado nos enfocaremos en los tipos de textos vinculados al discurso académico. En términos generales, los describiremos y luego nos detendremos en la naturaleza y funcionamiento de uno de ellos: los textos analíticos. Ello servirá como antecedente para ampliar en el subapartado 1.2.4. las características discursivas de un tipo de texto analítico: la argumentación analítica, por ser este el tipo de texto que examinamos en este trabajo.

Dentro de la tipología textual, considerada prototípica del discurso académico, destacan las categorías personal, factual y analítica, que representan el creciente desarrollo de la cultura letrada (Martin, 1989, citado en Schleppegrell, 2004). En los primeros años escolares, los usuarios producen textos centrados en una experiencia personal (p. ej., relatos y narraciones). En esta etapa, los relatos –basados en una secuencia de eventos– constituyen un prerrequisito para el desarrollo de una narración completa, cuyos elementos medulares constan de una *situación inicial* –contextualización de la historia y presentación de personajes–, una *complicación* –conflicto que desequilibra la situación inicial– y una *resolución* –evento que reestablece el equilibrio de la *situación inicial*– (Adam, 1985).

El tipo de narración personal se caracteriza por orientarse a personas –o protagonistas–, en sus acciones específicas, estados mentales y motivaciones dentro de un marco temporal (Berman & Nir-sagiv, 2007; Camargo & Hederich, 2010; Schleppegrell, 2004), lo que les demanda a los usuarios menos experiencia en la estructuración textual, ya que los eventos mismos imponen el orden en el cual se despliegan (Schleppegrell, 2004).

A medida que los usuarios avanzan en el desarrollo de la cultura letrada, incursionan en la producción de textos factuales y analíticos. Los factuales se basan en dar instrucciones o en describir procedimientos –reportes– (Schleppegrell, 2004) o estados para dar cuenta de forma organizada y completa de las características del mundo natural y social (Calsamiglia & Tusón, 1999), mientras que los analíticos se centran en el análisis y en la argumentación –textos expositivo y argumentativo– y, por este motivo, requieren una organización lógica y un razonamiento causal (Schleppegrell, 2004).

Un distintivo de los textos factuales y muy particularmente de los analíticos en relación con los personales reside en su “afiliación” a la modalidad de pensamiento paradigmático. Esta modalidad de pensamiento se distingue por: (1) estructurar el conocimiento por medio de conceptos y, a partir de ellos, establecer relaciones jerárquicas o causales, que en términos discursivos se expresa a través de descripciones y explicaciones de carácter teórico; (2) descubrir las causas generales de los fenómenos, para lo cual se apoya en un razonamiento inductivo o deductivo, que se sustentará a pruebas lógicas o empíricas y se enunciará a través de un discurso “regulado por principios de coherencia y no contradicción” (Camargo & Hederich, 2010, p. 335), lo que redundará en la proposición de un punto de vista y su defensa mediante razones convincentes; y (3) representar el mundo de forma objetiva e invariable (Camargo & Hederich, 2010, 2011), por cuanto “la realidad se formaliza mediante expresiones lo más precisas, literales y formales” (Camargo & Hederich, 2011, p. 139).

Ahora, veamos, cómo operan algunos de estos rasgos en cada uno de los textos analíticos, siguiendo la terminología de Schleppegrell (2004). Por un lado, el texto expositivo transmite “la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad” (Montolío, 2000, p. 49) de forma comprensible, lógica y jerárquica, es decir, de lo más general y simple a lo más particular y difícil (Katzenberger, 2005; Montolío, 2000; Regueiro & Sáez, 2013). Para lograr este objetivo, el hablante/escritor debe crear en la mente del oyente/lector una estructura temática (Britton, 1994; Tolchinsky et al., 2005) que le posibilite extraer relaciones lógicas para reconstruir su contenido (Regueiro & Sáez, 2013). Esta estructura temática consta de tres movimientos básicos: (1) la apertura del texto contiene una idea general que funciona como eje organizador o núcleo de todo el flujo informativo; (2) la adición de subtemas y su desarrollo (Britton, 1994; Katzenberger, 2004, 2005) mediante definiciones, ejemplos, justificaciones, explicaciones, reformulaciones, comparaciones, etc. (Calsamiglia & Tusón, 1999; Montolío, 2000; Tolchinsky et al., 2005); y (3) el cierre del texto que concluye o resume la información considerada más importante (Britton, 1994; Katzenberger, 2004, 2005).

Por otro lado, el texto argumentativo proporciona pruebas fehacientes en relación con un tema particular para defender un punto de vista y así convencer a los otros sobre su certidumbre (Regueiro & Sáez, 2013). Para alcanzar este propósito, los hablantes/escritores deben conocer ampliamente un tema, a fin de poder posicionarse en relación con él, esto es, por un lado, formular ideas apoyadas en evidencias concretas, pero, por otro, explorar ideas contrarias que se anticipen a potenciales objeciones y con base en ello emitir qué han concluido de este proceso dialéctico (Jamaludin, Chee & Ho, 2009; Leitão, 2001).

Por pertenecer los textos expositivos y argumentativos a la categoría analítica comparten características lingüísticas y discursivas (p. ej., principio de organización textual, contenido temático, Ravid & Tolchinsky, 2000), a las que nos referiremos de seguido.

A pesar de que los textos expositivos y argumentativos tienen propósitos comunicativos diferentes son similares en cuanto a los siguientes aspectos: (1) orientación hacia una conclusión, en el sentido de que en ambos tipos de textos la información conduce al destinatario hacia el resultado que interesa. En el caso del texto expositivo es el planteamiento de soluciones a problemas de conocimiento (Montolío, 2000, 2014); en el caso del texto argumentativo es la adhesión de otros acerca del punto de vista defendido (Plantin, 1998); (2) abordaje temático que se centra en temas abstractos, conceptos, principios e ideas. En ambos tipos de textos, el tratamiento del tema se caracteriza por la objetividad de la información, la univocidad de términos y la demostración, que en el texto expositivo se ejecuta mediante la veracidad de la información cuando se explica un problema (Montolío, 2000; Regueiro & Sáez, 2013) y en el texto argumentativo por medio de razones que sustentan un punto de vista; (3) principio de organización similar. La estructura retórica de ambos tipos de textos parte de un núcleo que subordina el resto de la información. Por ejemplo, en el texto expositivo la idea principal o general actúa como núcleo y toda la información posterior debe girar en torno a ella (Britton, 1994; Katzenberger, 2004, 2005); en el texto argumentativo, la aseveración –o punto de vista– constituye el núcleo y sus componentes deben trabajar en función de él para sustentarlo, rechazarlo o matizarlo (Tolchinsky, Aparici & Rosado, 2017; Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019; Weinberger & Fischer, 2006); y (4) recursos lingüísticos. En ambos tipos de textos es frecuente el uso de sintaxis compleja, nominalizaciones, voz pasiva, vocabulario de baja frecuencia y conexión extraoracional (Aparici, 2010; Nippold, 1998, 2004; Montolío, 2001).

Vemos así que a través de los textos analíticos construimos razonamientos, justificamos puntos de vista o disentimos de ellos (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019), con lo cual transmitimos y ampliamos conocimiento en un área disciplinar (Yúfera, 2014). Por consiguiente, los textos analíticos se consideran el arquetipo sobre el que descansa el discurso académico (Montolío, 2000) y su dominio constituye una herramienta vital para el éxito en la academia, sobre todo, en la última etapa de la educación secundaria y durante toda la educación superior (Schleppegrell, 2004; Uccelli et al., 2013). De hecho, la escritura de textos analíticos es utilizada como métrica de evaluación para ganar la admisión a la universidad (Schleppegrell, 2004) y los primeros cursos de escritura en este nivel de educación se enfocan en el aprendizaje de sus características lingüísticas y discursivas (Yúfera, 2014).

En el próximo subapartado nos detendremos en un aspecto relacionado con los textos analíticos: la argumentación como habilidad de pensamiento (Canals, 2007). Esta juega un papel clave tanto en el modelo argumentativo llamado estructura de la argumentación como en la constitución del tipo de texto al que hemos llamado argumentación analítica, los cuales serán comentados en los próximos subapartados.

1.2.3. Argumentación y recursos de conexión extraoracional

Un marco teórico que complementa y enriquece el estudio de los recursos de conexión extraoracional (véase capítulo II) en los textos analíticos orales y escritos es el que se ocupa de la argumentación. A efectos de organizar este subapartado, en primer lugar, definiremos y caracterizaremos la argumentación; en segundo lugar, nos referiremos a su articulación en el discurso; en tercer lugar, nos centraremos en el concepto de argumentación analítica y su papel dentro del ámbito académico y, en último lugar, comentaremos estudios sobre el desarrollo de la estructura de textos analíticos y su producción por parte de estudiantes universitarios.

Entendemos por argumentación la “actividad de pensamiento” (Plantin, 1998, p. 29) mediante la cual un locutor propone un conjunto de razones –evidencias o *grounds*– (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958) orientadas hacia la aceptación de una conclusión –aserción o *claim*– (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958), con el objetivo de convencer al interlocutor sobre su pertinencia; por esto último, la argumentación constituye un mecanismo que induce a la modificación del sistema de creencias del interlocutor (Calsamiglia & Tusón, 1999; Plantin, 1998).

Para que una argumentación sea considerada como tal, deben reconocerse en ella las siguientes características: (1) su objeto de interés son temas polémicos o dudosos, que admiten distintos modos de tratamiento; (2) el locutor debe explicitar “una manera de ver e interpretar la realidad” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 285), por lo tanto, abandona el “terreno” de la neutralidad ideológica; (3) su carácter es intrínsecamente dialógico, por cuanto no solo se centra en el “otro”, sea interlocutor o auditorio, sino también en la oposición de posturas respecto del tema en debate; y (4) su objetivo es influir en el interlocutor, como recién dijimos (Calsamiglia & Tusón, 1999; Leitão, 2001), lo cual resulta incluso más relevante que la exposición y defensa misma de la opinión (Cuenca, 1995) –o aserción–.

Si retomamos la relación inductiva entre evidencias y aserción, que destaca nuestra definición de referencia, nos damos cuenta de que esta nos remite al “modelo de razonamiento entimemático⁵” (Rodríguez Bello, 2004, p. 4), propuesto por Aristóteles en su tratado de persuasión *Retórica* y, en el contexto del siglo XX, al modelo argumentativo establecido por Toulmin (1958). Este segundo modelo resulta fundamental para nuestra investigación porque explica el proceso secuencial de la argumentación en el discurso social y académico (Harada, 2009; Rodríguez Bello, 2004) y, además, constituye uno de los principales antecedentes del modelo argumentativo que hemos aplicado a nuestro corpus –estructura de la argumentación– (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

Dicho esto, describiremos la interrelación de los elementos en el modelo argumentativo de Toulmin (1958) para comentar sobre esta base cómo funciona nuestro modelo argumentativo.

El modelo toulminiano consta de seis elementos que, al vincularse entre ellos, forma una secuencia compuesta por: (1) una aserción (*claim*) –punto de vista que el locutor defenderá– (véase ejemplo 1), (2) una evidencia (*ground*) –información o datos que sustentan la veracidad de la aserción– (véase ejemplo 2), (3) una garantía (*warrant*) – principios que establecen cómo las evidencias aportadas sirven de soporte legítimo a la aserción– (véase ejemplo 3), (4) un respaldo (*backing*) –hechos, pruebas o datos que respaldan la garantía– (véase ejemplo 4), (5) una reserva (*rebuttal*) –excepción u objeción de la aserción– (véase ejemplo 5) y (6) un cualificador modal (*modal qualifier*) –especifica cómo debe interpretarse una aserción y cuáles son sus restricciones– (véase ejemplo 6) (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958) (véase ampliación en apartado 5.3. del capítulo V). Los ejemplos referidos proceden de Rodríguez Bello (2004, p. 14).

⁵ Su núcleo descansa en el *entimema*, definido como un *silogismo* en el que se han suprimido algunas de sus premisas porque se han considerado presupuestas por el oyente en un contexto específico (Rodríguez Bello, 2004).

- (1) “-El bachillerato que se imparte en instituciones oficiales es, en general, excluyente”;
- (2) “-Un alto porcentaje de egresados de instituciones públicas no aprueban el examen de ingreso a la Universidad.
-La mayoría de los estudiantes que aprueban el examen de ingreso a la Universidad provienen de instituciones privadas.
-Para aprobar el examen de ingreso a la Universidad hay que tomar cursos especiales que son costosos”;
- (3) “-La igualdad de oportunidades ha sido un valor entre los venezolanos”;
- (4) “-La constitución de la República Bolivariana de Venezuela consagra el derecho al estudio”;
- (5) “-A menos que la persona tenga otros intereses”; y
- (6) “-Debería”.

De todos ellos, el primer trío de elementos –aserción, evidencia y garantía– es considerado el núcleo de la argumentación (Adam, 1992) o lo que Plantin (1998) ha denominado “célula argumentativa” (p. 38), pues el paso de la evidencia a la aserción, a través de la conexión –o justificación– que establece la garantía, contribuye a esbozar la solidez argumentativa (Rodríguez Bello, 2004). Aunque la aceptabilidad de una aserción depende de cuán válidas –o convincentes– son las evidencias, ambos elementos resultarían insuficientes sin la presencia de una garantía que autorice la adhesión a la aserción (Rodríguez Bello, 2004).

El segundo trío –respaldo, reserva y cualificador modal– apoya al núcleo de la argumentación (Adam, 1992). Si bien el respaldo proporciona otros ejemplos, hechos y datos que consolidan aún más la validez de la aserción (Rodríguez Bello, 2004), la función de la reserva y del cualificador modal como soportes de la aserción misma cobran relevancia (Adam, 1992). El modelo argumentativo de Toulmin (1958) parte del hecho de que el proceso argumentativo es consustancialmente dialógico y perfectible. Contempla tanto la propuesta de aserciones como de potenciales refutaciones y grados de matización que estas podrían sufrir (Adam, 1992; Harada, 2009). En consecuencia, las aserciones no se consideran absolutas sino relativas, porque el locutor puede dudar de ellas, atenuarlas hasta modificar su propio razonamiento (Canals, 2007; Harada, 2009) e interpretarlas de diversos modos. Según sea su conocimiento del mundo, asumirá un determinado punto de vista sobre el tema en discusión (Adam, 1992; Rodríguez Bello, 2004).

A sabiendas de que la pertinencia de una aserción es relativa, no es sorprendente –por el contrario, es deseable– que el locutor a través de la reserva se anticipe a objeciones contrarias a la aserción. No para socavar su validez, sino para fortalecerla a partir de sus limitaciones (Rodríguez Bello, 2004). Basándose en esta operación argumentativa demuestra que es capaz de considerar puntos de vista alternativos para evidenciar sus yerros o probar que no son definitivos y así defender indirectamente la aserción en debate (Harada, 2009). Además de la reserva, el locutor se vale del cualificador modal para expresar el grado de probabilidad con el que debe interpretar una aserción y, en virtud de ello, calificarla como verdadera, probable o incierta (Rodríguez Bello, 2004).

Con base en este modelo argumentativo y en la propuesta de Weinberger y Fischer (2006), Vilar y Tolchinsky (2018, 2019) diseñaron un modelo llamado estructura de la argumentación para analizar la argumentación en el contexto académico. Tal estructura constituye una compleja secuencia de movimientos argumentativos, formados por los componentes del modelo toulminiano: un núcleo –aserción– y su complemento –aquí se analizan la evidencia, la garantía, el respaldo, la reserva y el cualificador modal– (véase ejemplo 7), y movimientos no argumentativos que contienen preguntas retóricas, datos o evidencias no relacionados directamente con una aserción, datos o evidencias complementados por la apreciación del participante, reflexiones generales sobre el tema en debate y comentarios que aluden a la organización textual (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) (véase ejemplo 8) (para ampliar información, véase apartado 5.3. del capítulo V).

- (7) considero [% inicia con mayúscula].
que la educación superior si [: sí] es un medio.
para promover la igualdad social,. (aserción)
ya_ que las personas que reciben este tipo de educación pueden formular
criterios,
juicios de valor,.
además las personas que reciben este tipo de educación pueden llegar al
mismo nivel.
que una persona profesional,.
pueden rodearse [: rodear~se] con todo tipo de personas.
por su conocimiento obtenido (.). (evidencia) [GAEscritoA]
- (8) la [% inicia con mayúscula] educación superior debe velar.
por_ que [: porque] el profesional que se está formando, sea un buen
profesional,.
que ame su trabajo,.
que no esté en ese puesto solo por el dinero.
que puede obtener del empleo (.). [GAEscritoA]

En el contexto de los movimientos argumentativos, la articulación de lo que Plantin (1998) ha denominado “célula argumentativa” (p. 38) y su desarrollo suele marcarse mediante marcadores discursivos⁶.

Algunos de ellos pueden introducir aserciones –o *claims*– (p. ej., *en mi opinión, desde mi punto de vista, pienso, a mi entender*, etc.) y así informan sobre el tipo de texto en el que comparecen (Katzenberger (2004) (p. ej., expositivo, argumentativo, narrativo, etc.). Otros señalan la orientación argumentativa⁷ entre enunciados –o cláusulas– (Portolés, 2007) y, por ello, acostumbran a introducir el complemento que justifica una aserción. De esta manera, si la orientación argumentativa de la aserción y su complemento se mostrara a favor del tema en debate, se marcaría con recursos del tipo *asimismo, igualmente e inclusive*; si fuera contraria, se marcaría mediante recursos del tipo *no obstante, sin embargo, ahora (bien), por el contrario, en cambio y antes bien*; si fuera equilibrada se marcaría mediante recursos distributivos como *en parte...en parte; de un lado...de otro lado*, etc. y si fuera de balance/conclusión se marcaría por medio de recursos como *en síntesis, en resumen, en conclusión, en definitiva*, etc. (Cuenca, 1995; Portolés, 2014; Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

Pero también los recursos de conexión extraoracional organizan las cláusulas que conforman el complemento según su fuerza o “peso” argumentativo sea menor, mayor o aumentado “en grado sumo” (Portolés, 2007, p. 267), con lo cual forman escalas argumentativas crecientes a través de recursos como *encima, es más, además e incluso* y decrecientes a través de recursos como *eso sí y ni siquiera* (Portolés, 2007).

⁶ A partir del subapartado 2.1.1. del capítulo II emplearemos este término para referirnos a lo que en este capítulo llamamos recursos de conexión extraoracional.

⁷ Dos o más enunciados pueden encontrarse coorientados, si se encaminan hacia una misma dirección (p. ej., “Juan es inteligente y, *además*, trabajador. Encontrará trabajo”, Portolés, 2001, p. 91) o antiorientados, si toman una dirección opuesta (p. ej., “*Damián es un inmigrante, pero tiene derecho a recibir un salario digno*”, Portolés, 2014, p. 261) (véase ampliación en apartado 2.2. en capítulo II).

Asimismo, la articulación del complemento, que en nuestro modelo argumentativo contiene desde la garantía hasta el cualificador modal, suscita el uso de recursos de conexión extraoracional para: (1) expresar relaciones consecutivas (p. ej., *en consecuencia, por (lo) tanto, por consiguiente, entonces, así (pues)*) y contraargumentativas (p. ej., *no obstante, sin embargo, en cambio, etc.*); (2) ordenar el discurso (p. ej., *en primer/segundo/tercer lugar, por otro lado, para terminar, etc.*); (3) ejemplificarlo (p. ej., *por ejemplo, en particular, en concreto, etc.*); (4) reformularlo (p. ej., *es decir, esto es, en otras palabras, a saber, dicho de otro modo, por así decir, etc.*); (5) reafirmarlo (p. ej., *de hecho, en efecto, sin duda, por supuesto, claro, desde luego*); (6) subjetivarlo (p. ej., *hasta cierto punto, en parte, en cierta forma, a lo mejor, por suerte, por dicha, por desgracia, etc.*) (Cuenca, 1995; Fuentes & Alcaide, 2007; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010); y (7) destacar parte del contenido informativo de una cláusula (p. ej., *también, incluso, ni siquiera, ante todo, etc.*).

Habiéndose examinado la articulación entre los movimientos argumentativos y los recursos de conexión extraoracional en nuestro modelo, en el próximo subapartado nos centraremos en el concepto de argumentación analítica.

1.2.4. Argumentación analítica

En el subapartado 1.2.2. hicimos referencia al texto argumentativo en su condición de texto analítico y rescatamos algunos puntos en común entre él y el texto expositivo. Considerando esta información como antecedente, en este subapartado definiremos la argumentación analítica y precisaremos su rol en el ámbito académico. No obstante, para poder entender su carácter “híbrido”, primero, recurriremos a la tipología textual planteada por Adam (1992).

Según la propuesta de este autor, la gran mayoría de textos no es homogénea o pura –por ejemplo, textos exclusivamente narrativos, expositivos o argumentativos–; por el contrario, deja entrever una gran heterogeneidad en su composición (Adam, 1992). De hecho, con el desarrollo de la cultura letrada aparecen cada vez menos cláusulas sustancialmente narrativas o expositivas –o argumentativas–. Así, las narraciones “maduras” son menos diferenciadas, ya que incluyen cláusulas de tipo expositivo (p. ej., generalizaciones y comentarios evaluativos en un presente atemporal); del mismo modo, los textos expositivos bien constituidos elaboran la información por medio de episodios narrativos o aludiendo a situaciones específicas o a experiencias personales (Berman & Verhoeven, 2002).

Partiendo de esta base, los textos se conciben como estructuras complejas, formadas por un “entretejido” de secuencias textuales⁸ de distinto tipo (p. ej., narrativa, expositiva, argumentativa y dialogal), lo cual ha sido observado en nuestros textos – divididos en cláusulas–. Concretamente, en el ejemplo 9 vemos cómo junto a la secuencia argumentativa –en nuestro contexto, el movimiento argumentativo– se incrustan secuencias expositivas o movimientos no argumentativos –destacados en cursiva– que constituyen información no directamente relacionada con el tema en discusión.

- (9) la [% inicia con mayúscula] educación superior si [: sí] es un medio.
para promover la igualdad social.
porque está al alcance de todas las personas.
que quieren tener un mejor futuro con más conocimiento y una preparación profesional.
para poder desempeñarse [: desempeñar~se] en un campo laboral en un futuro.,
así asegurándose [: asegurando~se] una buena vida para sí mismo y su familia (.).
*por_otro_lado [% inicia con mayúscula] muchas personas no pueden tener acceso a la educación por motivos de pobreza extrema.
como para poder trasladarse [: trasladar~se].
para cualquier trámite que el ingreso a la educación superior requiera.,
en muchos casos estas personas que no pueden tener un acceso a la educación toman caminos como la delincuencia y drogas.
o se ganan la vida deshonestamente.,
pero estas personas toman estos caminos por pereza o falta de motivación.
para seguir estudiando.,
todo en la vida tiene una solución.
la cual no es nunca.
cometer actos deshonestos (.).*
en [% inicia con mayúscula] muchos aspectos debe mejorar el acceso a la educación superior.
porque existen muchas personas capaces pero sin recursos.
para poder optar.
para tener una mejor educación.
y así asegurarse [: asegurar~se] un mejor futuro.,
pero a_la_vez se dan muchas oportunidades.
para_que cualquier personas pueda tener acceso a una educación universitaria,
como becas y los bajos costos de cada materia (.).
*la [% inicia con mayúscula] educación superior en una universidad trae muchos beneficios como becas, médicos, dentistas, deportes, actividades culturales, hospedajes.,
propicia.
que las personas sean más responsables y más capaces.
para poder llegar a ser personas exitosas en su vida (.).
se [% inicia con mayúscula] hacen amigos para toda la vida.
que siempre van a ser de ayuda en un futuro de un u otra forma (.).*

⁸ Son unidades textuales inferiores al texto. Por un lado, están organizadas jerárquicamente y, por otro lado, gozan de cierta independencia –si bien pueden aislarse del texto, también es cierto que forman parte de él– (Adam, 1992).

en_conclusión [% inicia con mayúscula] la educación superior tiene sus trabas.
pero son cosas.
que se pueden solucionar de una forma u otra,.
este nivel de educación crea personas más humanas y solidarias,.
promoviendo así la equidad social.
al permitir.
que todas las personas tenga el acceso y las puertas abiertas a.
entrar a la educación superior.
con tan solo querer ser una personas más capaz y con ganas de.
asegurarse [: asegurar~se] un buen futuro (.). [DCEscritoA]

Así las cosas, podemos considerar la argumentación analítica como un tipo de texto que alterna secuencias –o movimientos– fundamentalmente argumentativos y expositivos, con la finalidad de desarrollar “la posición o punto de vista del autor sobre un asunto, avanza paso a paso presentando argumentos y contraargumentos, proporciona evidencias debidamente justificadas así como posibles refutaciones que llevan a una conclusión fundamentada” (Tolchinsky et al., 2017, p. 1).

La producción de la argumentación analítica se ha caracterizado por estimular la toma de decisiones y la resolución de problemas, así como diversos tipos de pensamiento, al plasmarse en ella la argumentación. Entre ellos, encontramos el comprensivo, por el cual se compara, se analiza, se sintetiza y se descubren razones; el crítico, por el cual se investiga la fiabilidad de las fuentes de información, se interpretan causas, se predicen efectos y se razona tanto inductivamente como deductivamente y el creativo, por el cual se generan ideas y se establecen relaciones (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). En este sentido, consideramos la argumentación analítica como una importante “herramienta intelectual” (Castro & Sánchez, 2013, p. 484), pues la ejecución de estas habilidades cognitivas le permite al estudiantado, sobre todo, universitario participar de un ciclo de construcción, transmisión y transformación del conocimiento (Leitão, 2001; Weinberger & Fischer, 2006).

Este proceso implicaría evaluar el contenido de un texto –para lo cual es importante reconocer la existencia de otras asepciones y valorar su congruencia y utilidad–, esto es, cuestionar el marco teórico, ideológico o histórico desde el que se posiciona un autor y la fiabilidad de las evidencias que aporta –uso del pensamiento comprensivo y crítico y toma de decisiones–. A su vez, esta evaluación propiciaría la revisión de creencias –o asepciones– individuales por parte del escritor para llegar a cambiarlas, de ser necesario, lo que se concretaría en una nueva asección propia, aunque remozada en las de otros (Castro & Sánchez, 2013; Jamaludin et al., 2009; Padilla, Douglas & López, 2010; Weinberger & Fischer, 2006) –uso del pensamiento creativo–.

Muchas investigaciones sobre la construcción de textos analíticos en estudiantes universitarios de primer ingreso han revelado que la mayoría de las deficiencias discursivas están ligadas a las especificidades de este tipo de texto en la modalidad de producción escrita (Errázuriz, 2010; Errázuriz & Fuentes, 2012; Fuenmayor, Villasmil & Rincón, 2008; López & Padilla, 2011; Morales & Espinoza, 2005; Oliveros, 2013; Sánchez, 2005a; Vílchez, 2004). En esta línea, creemos que efectivamente el aprendizaje de la argumentación analítica representa una tarea desafiante para esta población. Recordemos que las convenciones propias del discurso académico equivalen a “aprender un nuevo idioma” (Castelló et al., 2011, p.110), pues toma tiempo involucrarse en una nueva cultura discursiva (Castelló et al., 2011) que exige producir una estructura retórica altamente especializada, porque cada disciplina adopta su propia forma de argumentación (Bañales, Vega, Araujo, Reyna & Rodríguez, 2015; Castelló et al., 2011).

Si a la complejidad de la argumentación analítica le sumamos la poca experiencia de los estudiantes en su producción, no podríamos esperar un pleno desarrollo de las principales habilidades de construcción. Así lo prueban las investigaciones sobre la escritura analítica⁹ en distintas poblaciones de estudiantes universitarios de grado, que pasaremos a comentar.

1.2.5. Escritura analítica en estudiantes universitarios hispanohablantes

Serrano (2001) analizó los niveles de complejidad de la estructura retórica –criterios de Núñez Lagos (1999)¹⁰– de textos argumentativos, producidos por estudiantes venezolanos universitarios de primer ingreso. La investigadora les solicitó escribir un artículo de opinión sobre el tema de la drogadicción en Venezuela y se les hizo hincapié en que debían expresar su opinión, fuera a favor o en contra.

⁹ Tenemos conocimiento de dos estudios llevados a cabo en la Universidad de Barcelona sobre la argumentación analítica escrita. Se trata de los proyectos *La redacción académica como herramienta de aprendizaje: escribir para aprender*. EPA. REDICE14-1306 (2014-2015) (IP Dra. Lilita Tolchinsky) y *Escritura analítica y diversidad lingüística: cambios evolutivos y microevolutivos desde la educación primaria a la educación superior* EscAn EDU2015-65980-R (2015-2018) (IP Dra. Lilita Tolchinsky y Dr. Joan Perera). A pesar de que son pertinentes para nuestros propósitos de investigación, no los reportamos ya que no disponemos aún de publicaciones.

¹⁰ Explica Serrano (2001) que se identificaron cinco niveles para el análisis de textos. El primero carece de un tratamiento argumentativo. Es un listado de ideas, que no tiene aseveraciones ni evidencias. En caso de haberlas, no se relacionan con el tema por desarrollar; el segundo no tiene una aseveración explícita, solo evidencias que la presuponen. También, puede haber una aseveración, pero acompañada de evidencias no válidas; el tercero tiene una aseveración y, al menos, una evidencia válida; el cuarto tiene una aseveración y dos evidencias válidas relacionadas o no explícitamente y el quinto tiene una aseveración, dos o más evidencias válidas y contraargumentos.

En cuanto a los niveles de complejidad de la estructura retórica, las estimaciones de la investigadora indican que alrededor del 70.0% –los porcentajes están basados en estadística descriptiva– de los textos argumentativos tenían un nivel de complejidad uno y dos. Esto señala que: (1) los estudiantes no han sido capaces de construir un texto “con la estructura argumentativa mínima” (Serrano, 2001, p. 7), (2) las aseercciones y las evidencias no se definieron claramente, (3) las aseercciones y evidencias no se ciñeron al tema en cuestión (nivel uno), (4) las aseercciones no fueron apoyadas por evidencias válidas y (5) no se explicitó la aseercción, solo las evidencias que la presuponían (nivel dos). En contraposición, Serrano (2001) estima que solo el 30% de los textos alcanzaron los niveles de complejidad tres y cuatro, en los que se identificaron aseercciones apoyadas por dos o tres evidencias válidas. Estos resultados reflejan, a juicio de Serrano (2001), que la mayoría de ingresantes al nivel superior posee un escaso conocimiento del propósito comunicativo y de la estructura retórica del texto argumentativo, lo que les impide activar estrategias para presentar razonamientos que atraigan la atención del lector y lo convencen a través de un razonamiento lógico y jerárquico.

Por su parte, Castro y Sánchez (2013) examinaron la estructura retórica y la construcción de perspectiva –criterios de Swales (1990), Bathia (1993) y Parodi (2008)– en argumentaciones escritas, producidas por universitarios mexicanos.

A modo de procedimiento, se les solicitó a los participantes escribir un ensayo argumentativo en calidad de trabajo final de curso sobre la revisión crítica de las teorías vistas en la asignatura. En particular, se les pidió que, además de revisar las propuestas teóricas, contrastaran sus postulados y con base en ello tomaran posición indicando aportes, aplicaciones, aciertos y debilidades.

A pesar de que el análisis cualitativo evidenció la presencia de una estructura textual completa –introducción, desarrollo, conclusión–, parte de su contenido no se ajustó a las convenciones de un texto argumentativo. Si bien las introducciones y las conclusiones no supusieron un problema para los escritores, en la mayoría de los desarrollos predominaron las secuencias expositivas, de ahí la estimación por parte de los investigadores de que solo alrededor del 23% –los porcentajes están basados en estadística descriptiva– de los textos mostraron, a medida que avanzaba la dinámica textual, evidencias para introducir aseercciones y comentarios relacionados con la conclusión.

Además, los investigadores apreciaron poca capacidad para evaluar la información teórica, pues para los participantes los postulados son “una verdad consensuada e irrefutable” (Castro & Sánchez, 2013, p. 498); de esta manera, no patentizaron dentro de su producción textual la existencia de diferentes puntos de vista sobre un mismo fenómeno, mediante el uso de recursos que expresan posibilidad o matización (aspecto también indicado por Rodríguez Bello (2004) y Snow y Uccelli (2009)), sino que emplearon verbos que cierran la posibilidad de sopesar otras posturas o aseveraciones (véase ejemplo 10), valoraciones en las que no hay gradaciones (véase ejemplo 11); más bien, posturas absolutas (véase ejemplo 12) y recursos que denotan apreciaciones subjetivas, en opinión de los autores (véase ejemplo 13); por tanto, la construcción de las opiniones distó de ser objetiva y crítica. Los ejemplos mencionados proceden de Castro y Sánchez (2013, p. 500).

(10) “debemos rechazar”, “no debemos aceptar”;

(11) “posiblemente”, “en principio”, “quizá”;

(12) “bueno/malo”, “agradable/desagradable”, “útil/inútil”; y

(13) “me parece”, “causa malestar”, “es intolerable”.

En esta misma línea, Backhoff, Velasco y Peón (2013) estudiaron el nivel de habilidad¹¹ de estudiantes universitarios mexicanos para escribir textos argumentativos. A modo de procedimiento, se les solicitó a los participantes leer dos textos que mostraban distintas posturas sobre un tema polémico (p. ej., aborto, tala de árboles, cultivo de granos genéticamente modificados), resumir dichas posturas y producir un texto que evidenciara tanto una postura personal como su defensa. Con el objetivo de desarrollar los argumentos podían fundamentarse en los textos leídos y en la información que dispusieran del tema en debate.

¹¹ Los autores establecieron siete niveles de desempeño para evaluar la escritura argumentativa. En el nivel cero los textos son inconexos y no guardan relación con la consigna; en el nivel uno, muestran información equivalente a los textos fuente y sus párrafos están cohesionados; en el nivel dos, se presenta la información de manera lógica y ordenada y hay presencia de una conclusión; en el nivel tres, el texto se encuentra cohesionado y destaca por la presencia de una aseveración propia; en el nivel cuatro, el tema se contextualiza y la aseveración se apoya con más de dos evidencias propias, verosímiles y sólidas y en los niveles quinto y sexto, a todo lo dicho se debe agregar la incorporación de una conclusión propia, respeto por un registro formal e informativo y el empleo de planificación textual y vocabulario técnico (Backhoff et al., 2013).

Los resultados descriptivos indicaron que las habilidades de escritura son muy pobres, ya que el 67.9% de los textos se colocaron en los niveles de desempeño dos y tres, el 7% se colocó en el nivel cero, es decir, uno de cada 100 llega al quinto nivel y ninguno al sexto nivel. Dicho de otro modo, los participantes fueron capaces de escribir un texto cohesionado y de proponer una asección; sin embargo, no lograron ni contextualizar el tema ni fundamentar la asección con evidencias propias, verosímiles y sólidas, a pesar de haber contado con la información de los textos fuente, ni presentar una conclusión propia. Tampoco respetaron el tono formal e informativo –o expositivo– requerido por este tipo de texto.

Un estudio similar al anterior es el realizado por Ramírez, Tánori, García y Urías (2017) quienes examinaron textos argumentativos producidos por estudiantes mexicanos, que cursaban distintos años escolares de la carrera de Ciencias de la Educación, con el propósito de diagnosticar el nivel de dominio de este tipo de texto.

A fin de obtener los datos, se les solicitó a los participantes la escritura de un texto a partir de una definición polémica de Educación, para lo cual podían tomar como base los textos estudiados en las asignaturas y la información generada de la experiencia estudiantil. Para evaluar la producción textual, se diseñó un instrumento que se centraba en ortografía, vocabulario académico, cohesión y coherencia y estructura textual (proposición de una asección, enunciación de evidencias y su calidad, esto es, pertinentes, suficientes y verosímiles).

Los resultados descriptivos sobre la estructura textual arrojaron que, en términos generales, ninguno de los grupos alcanzó un índice favorable, por cuanto no fue capaz de proponer una asección con claridad o retomarla a lo largo del texto. Muchos de los participantes se limitaron a brindar comentarios generales, o bien, resúmenes de las ideas de otros autores; sin embargo, los estudiantes de años escolares más avanzados tuvieron un mejor rendimiento que los de años escolares iniciales, lo que podría sugerir que la práctica discursiva que exige la universidad desarrolla, aunque levemente, la habilidad argumentativa.

Por último, Larraín, Freire, Moretti, Requena y Sabat (2015) analizaron ensayos generados por estudiantes chilenos, desde una perspectiva cuantitativa, para evaluar la relación entre la formación universitaria y el desarrollo de habilidades argumentativas escritas. Para alcanzar este propósito, primero, se les solicitó a los participantes la producción de un ensayo de opinión que debía mostrar la elaboración de una asección sobre un tema polémico (política de desarrollo sobre igualdad de oportunidades) y evidencias tanto a favor como en contra.

Metodológicamente, se diseñó una rúbrica, siguiendo los criterios de Leitão (2000) y Govier (1999), que valoraba la estructura retórica (planteamiento de la aserción, su fundamentación y contraargumentación) y la calidad de las evidencias –aceptabilidad, relevancia y suficiencia¹²–. Por último, los autores compararon los textos de los universitarios de primer y segundo año de carrera con los de estudiantes de formación técnica –o parauniversitaria–.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de participantes de ambas instituciones fueron capaces de proponer claramente una aserción y sustentarla por medio de evidencias de forma articulada; no obstante, mostraron dificultades para considerar posturas alternas a la inicial o, en otras palabras, para contraargumentar, pues más de la mitad no incorporó ningún tipo de objeción.

En cuanto a la calidad de las evidencias, los participantes universitarios elaboraron más evidencias aceptables y solo relevantes en comparación con los parauniversitarios; de igual manera, tanto los universitarios como los parauniversitarios mostraron deficiencias para elaborar evidencias suficientes, pero aún más los parauniversitarios.

En virtud del contexto anterior, los autores señalaron que la etapa inicial de la educación superior, de un lado, supuso una mínima ganancia en las habilidades de argumentación referentes a la fundamentación y calidad de las evidencias, por cuanto las únicas significativas fueron la aceptabilidad y la suficiencia, de otro lado, no consolidó la capacidad de contraargumentar, por lo que los autores concluyen que es una habilidad, cuyo desarrollo necesita recursos instruccionales complejos y sistemáticos, que se espera desarrollen a medida que acumulen experiencia en la producción de este tipo de texto.

Dado que estos estudios examinan la estructura retórica en la escritura, al igual que lo hacemos nosotros, en la discusión de resultados tomaremos en cuenta sus hallazgos. También, los referentes a la construcción de perspectiva, porque esta se construye en gran parte a través de recursos de conexión extraoracional que también estudiamos nosotros (véase capítulo II).

¹² Habrá aceptabilidad si las evidencias son admisibles por parte del interlocutor según su conocimiento de mundo; relevancia, si las evidencias aumentan las posibilidades de que la conclusión sea aceptada por el interlocutor y suficiencia, si las evidencias conclusión son suficientes para afirmar la conclusión (Larraín et al., 2015).

Si este conjunto de estudios nos ha demostrado que la producción de la argumentación analítica es compleja para los universitarios en sus etapas iniciales e intermedias, las investigaciones que reseñaremos seguidamente sobre los constituyentes de la estructura global –introducción, cuerpo y conclusión– en textos narrativos y expositivos, orales y escritos revelan que su uso está fuertemente vinculado al desarrollo de la cultura letrada y, por tanto, representa otra de las habilidades que requiere entrenamiento a lo largo de la educación superior. Nos interesan porque dos de los constituyentes – introducción y conclusión– se asemejan o son equivalentes a dos de nuestros movimientos argumentativos: los movimientos argumentativos globales (MOARGL) y los movimientos argumentativos de balance/conclusión (MOARB), de modo que la información que dispongamos de ellos podrá ser contrastada con el uso que hagan nuestros participantes de estos movimientos argumentativos.

1.2.6. Desarrollo de componentes estructurales en los textos analíticos

Katzenberger (2005) examinó los constituyentes de la estructura global de textos expositivos escritos, producidos por niños (9-10 años), adolescentes (12-13; 16-17 años) y adultos universitarios (25-35 años) monolingües y hablantes del hebreo, con el fin de determinar si contribuían a organizar el flujo de información de lo general a lo específico.

Cabe destacar que los constituyentes para ser considerados súperconstituyentes –introducción y conclusión– e incluirse en el análisis debían tener, al menos, una de las siguientes propiedades: (1) la generalidad, entendida como el eje o núcleo sobre el cual la información debe fluir de lo general a lo específico y nuevamente a lo general; (2) la explicitud, entendida como la definición explícita del tema en cuestión; y (3) el anclaje, entendido como la contextualización del tema principal que constituye un antecedente compartido con el destinatario (Katzenberger, 2005).

La metodología empleada se apoyó en la proyección de un video sin diálogos sobre conflictos interpersonales en medio escolar. Luego, se les solicitó a los participantes escribir una narración y una exposición sobre una experiencia similar a lo observado en el video y que después las produjeran oralmente según un orden contrabalanceado por tipo de texto y modalidad de producción (véase detalle en nota al pie 29 en subapartado 2.4.1. del capítulo II).

Los resultados arrojaron que la producción de súperconstituyentes –introducción y conclusión– solo se observó en el grupo de los adolescentes (16-17 años) y adultos. En estos grupos de edad, la formulación de introducciones presentó menos dificultades en comparación con la de las conclusiones. Tres cuartas partes de los adolescentes y todos los adultos produjeron introducciones que contenían, al menos, una de las propiedades jerárquicas; mientras que algunos adultos no produjeron conclusiones. Cuando lo hicieron, el 90% de ellas solo incluyeron la propiedad de generalidad. En síntesis, solo 11 adolescentes y 16 adultos lograron escribir un texto con dos súperconstituyentes y organizar la información de lo general a lo específico.

Desde el punto de vista de la autora, las propiedades de generalidad y explicitud resultan esenciales en ambos súperconstituyentes: en la introducción proporcionan información esencial para articular ideas con claridad y fluidez y en la conclusión resumen las ideas.

En esta línea temática, Tolchinsky, Johansson y Zamora (2002) analizaron las aperturas y los cierres en textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por niños, adolescentes y adultos universitarios monolingües y hablantes del inglés, español y sueco, a fin de determinar si funcionan como súperconstituyentes textuales, para lo cual es necesario que cumplan una función específica con respecto al texto en su conjunto (la metodología es la misma que describimos en Katzenberger (2005)).

Los resultados revelaron que, a medida que avanza edad, las aperturas y los cierres dejaron de cumplir funciones generales y pasaron a desempeñar funciones específicas propias de un tipo de texto particular. Así, los textos de los niños se caracterizaron por contener aperturas y cierres con funciones generales, formuladas en los textos narrativos como resoluciones del conflicto y episodios simples y en los textos expositivos como movimientos –o segmentos textuales– simples. Por el contrario, los textos de los adolescentes y adultos se caracterizaron por contener aperturas y cierres, cuyas funciones son específicas, tales como contextualizaciones espaciales o temporales en la narración e introducciones y conclusiones en la exposición.

A juicio de las autoras, la diferenciación funcional de los segmentos textuales y su rol delimitador en la estructura global son habilidades asociadas al desarrollo de la cultura letrada, especialmente, en lo que concierne a la formulación de las conclusiones que aún entre los adultos estuvo menos lograda que la formulación de las introducciones.

Nos decantamos por el estudio de la argumentación analítica, de un lado, porque este tipo de texto constituye uno de los tipos textuales prototípicos de la academia (Montolío, 2000) y en el ámbito de la educación superior cada vez más adquiere relevancia (Tolchinsky et al., 2017); de otro lado, conocemos su complejidad lingüística, cognitiva y discursiva. Quizás, por ello las investigaciones presentadas a lo largo del capítulo han señalado la dificultad que representa el dominio de este tipo de texto para los hablantes/escribientes en la educación superior (Tolchinsky et al., 2017).

En nuestro caso, con la elicitación de la argumentación analítica propiciábamos que los participantes desarrollaran una estructura retórica formada por secuencias de movimientos argumentativos y no argumentativos vinculados entre sí, de manera que las aseveraciones apoyadas por evidencias se alternaran con una diversidad de datos complementarios a las aseveraciones, lo cual exigía el uso descontextualizado del lenguaje. Por el alto nivel de dificultad que ello implica, creemos que se debe seguir investigando el curso de la construcción de este tipo de texto, de modo que los resultados se aprovechen en futuras intervenciones didácticas que permitan el avance del desarrollo de la cultura letrada en estadios avanzados.

Desde una perspectiva metodológica, decidimos centrarnos en la argumentación analítica y no comparar varios tipos textuales como acontece en otras investigaciones de corte evolutivo, dado que nuestro interés no era observar el desarrollo del uso de un recurso lingüístico al contrastar tipos de textos adquiridos tempranamente (narrativo) y tardíamente (p. ej., expositivo, argumentativo), sino observar cómo se concretan la estructura de la argumentación y los recursos de conexión extraoracional en un tipo de texto perteneciente al discurso académico. Al centrarnos en un único tipo de texto, podíamos contrastar el papel específico que llevan a cabo los recursos de nuestro interés entre modalidades de producción y aducir que las diferencias encontradas se debían al efecto de la modalidad y no a una confusión entre las distinciones escrito/oral y formal/informal, lo que suele suceder en estudios que no han controlado la variable tipo de texto (Tolchinsky, Aparici & Salas, en preparación).

Asimismo, nos enfocamos en el discurso monológico, puesto que su planificación y producción demanda un complejo “entretejido” de habilidades lingüísticas y cognitivas que se materializan en la estructura y conexión textuales (Jisa, 2004). De hecho, numerosas investigaciones sobre la psicolingüística evolutiva (véanse subapartados 2.4.1. y 2.4.2. en el capítulo II) han demostrado que el discurso monológico es el contexto más apropiado para examinar las habilidades de construcción del discurso, en particular, aquellas concernientes a la estructura retórica y al uso de recursos lingüísticos que avanzan paulatinamente durante los llamados desarrollos tardíos del lenguaje, tal como son los nuestros.

En el siguiente apartado definiremos las modalidades de producción y nos enfocaremos en sus características distintivas, pues en nuestro trabajo de investigación abordaremos ambos discursos. Al igual que procedió Aparici (2010), asumiremos que son “estilos de discurso diferentes” (p. 58).

1.3. Modalidades de producción oral y escrita

Las modalidades de producción oral y escrita constituyen usos distintos del lenguaje (Berman, 2004b) y ambas son utilizadas en diferentes contextos socioculturales. En consecuencia, difieren no solo en lo tocante a las circunstancias de producción, sino también en el procesamiento de la información (Strömqvist et al., 1999).

En lo que concierne a las circunstancias de producción, la modalidad de producción escrita, al constituir un tipo de comunicación diferida del destinatario en cuanto a tiempo y espacio, adolece de la posibilidad de obtener realimentación *on-line* o en tiempo real, por la cual el escritor sabría cómo el texto está siendo percibido e interpretado por el oyente y a causa de ello podría realizar los ajustes que considerara pertinentes para mejorarlo, si ameritara el caso. Por el contrario, la modalidad de producción oral, al ser un tipo de comunicación presencial, se nutre ipso facto del lenguaje corporal y de los gestos del destinatario, lo que le permite a un orador con experiencia no solo percatarse de si el discurso ha sido bien acogido, sino también implementar enmiendas (Ravid & Tolchinsky, 2000; Strömqvist et al., 1999).

El hecho de que la modalidad de producción escrita tenga una comunicación diferida del destinatario interviene en las restricciones del procesamiento de la información. Si bien el escritor debe gestionar el planeamiento, la ejecución y el monitoreo de la información para lograr una versión satisfactoria del texto, esto ocurre sin limitaciones temporales, lo que redundaría en más tiempo para llevar a cabo una reflexión consciente sobre el discurso, mientras que en la modalidad de producción oral el discurso debe procesarse bajo restricciones *on-line*, lo cual implica planearlo, producirlo y monitorearlo simultáneamente (Strömqvist et al., 1999; Wengelin & Strömqvist, 2004).

Así, las dificultades para procesar información son evidentemente mayores en la modalidad de producción oral que en la escrita, aunque se haya planificado el discurso con antelación (Katzenberger, 2004; Strömqvist et al., 1999). A fin de gestionar la comunicación *on-line*, los usuarios deben aprender a manejar la longitud de las pausas, pues si estas se prolongan corren el riesgo de perder la atención del oyente, o bien, se podría interpretar que ya ha terminado su discurso.

En vista de que no es fácil dominar este aspecto, los usuarios recurren a una serie de recursos de conexión extraoracional para adueñarse de dicha gestión –algunos de ellos son *hum, eh, ¿cómo se llama?*– que contribuyen a alargar o a mantener el flujo del discurso; asimismo, pueden valerse de estrategias como repeticiones, autointerrupciones y reformulaciones (Strömqvist et al., 1999).

Al respecto, Katzenberger (2004) investigó la conexión de agrupaciones de cláusulas de apertura¹³ en textos monológicos expositivos orales y escritos, producidos por hablantes del hebreo de distintas edades (p. ej., 9-10; 10-11; 12-13; 16-17 años y adultos universitarios) (véase detalle en nota al pie 29 en subapartado 2.4.1. del capítulo II).

Los resultados arrojaron que los textos orales mostraron muchas dificultades para expresar información en contraste con los escritos. Si los escritos estuvieron mejor organizados y se formularon de forma más clara, los orales se caracterizaron por ser más largos, tener salidas en falso, pausas, vacilaciones, repeticiones, reformulaciones y recursos lingüísticos que retardaron el flujo del discurso. Para Katzenberger (2004) estos datos prueban que las dificultades del procesamiento de la información *on-line* influyen en la disertación de este tipo de texto, aunque de previo se haya planificado y escrito uno con el mismo contenido temático. Esto no quiere decir que los textos escritos estén exentos de manifestar dificultades en el procesamiento de la información; sin embargo, es más factible que suceda en textos producidos por usuarios no expertos, en particular, niños y jóvenes quienes todavía no dominan tipos de textos concretos ni en la producción escrita ni en la oral (Katzenberger, 2004).

Esto nos indica que la producción de textos analíticos se logra con más facilidad en la comunicación *off-line*. Recordemos que la modalidad de producción escrita constituye un “estilo especial de discurso” (Ravid & Tolchinsky, 2000, p. 10) porque en ella el procesamiento de la información, libre de “presión temporal” (Aparici, 2010, p. 59) propulsa el desarrollo cognitivo de los usuarios. Esto favorece no solo un proceso de producción con mayor planificación de contenido (Wengelin & Strömqvist, 2004), sino uno con niveles rigurosos de edición, lo que suele redundar en un texto bien constituido (Biber & Conrad, 2001).

¹³ Entendemos por agrupación de cláusulas (*clauses package*) una unidad textual compuesta por dos o más cláusulas vinculadas por medio de criterios sintácticos (p. ej., coordinación, subordinación), temáticos y/o discursivos (p. ej., yuxtaposición temática, uso de recursos de conexión extraoracional). La mayoría de veces su delimitación se establece por la existencia de recursos sintácticos explícitos; otras, por relaciones derivadas del desarrollo temático o por su función textual (Cahana-Amitay & Sandback, 2000). El alcance de esta unidad textual ocupa una posición intermedia entre unidades sintácticas y unidades que abarcan la totalidad del discurso (Katzenberger, 2004).

Ahora bien, la distinción apropiada entre modalidades de producción tiende a ser un desarrollo tardío dentro de la academia y se realizará mediante recursos lingüísticos altamente específicos (Berman, 2004b). Así lo constató Berman (2004b), quien analizó el uso del registro¹⁴ como recurso diferenciador entre modalidades de producción en textos monológicos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del hebreo de diversas edades (p. ej., 9-10; 12-13; 16-17 años y adultos universitarios).

Para elicitación la narración oral, se les pidió a los participantes contarle una historia a un amigo sobre alguna pelea en la que se hayan visto implicados y para la narración escrita, se les solicitó escribir un texto sobre una experiencia personal diferente a la de la pelea. Para elicitación la exposición oral, se les pidió presentar ideas sobre un tema de violencia en medio escolar como si estuvieran dando una charla en clase y para la exposición escrita, se les instó a escribir un texto en el que se discutiera ese mismo tema. La producción de los textos se llevó a cabo de acuerdo con un orden contrabalanceado por tipo de texto y modalidad de producción (Berman, 2004b; Katzenberger, 2004).

Las restricciones del procesamiento de la información *on-line* frente a la *off-line* permiten en la modalidad de producción escrita el reclutamiento de recursos lingüísticos más sofisticados y de baja frecuencia –o registro formal–, tales como construcciones sintácticas complejas, voz pasiva –común en la escritura científica–, vocabulario preciso, organización textual más concisa (Nippold, 2004), densidad informativa, complejidad y diversidad sintáctica (Berman & Ravid, 2009) en comparación con aquellos que surgen en el rápido fluir del discurso oral (Jisa, 2004), con lo cual se establece una distinción entre ambas modalidades de producción.

¹⁴ Por *registro* se entiende el tipo de expresión lingüística y el nivel –alto o formal/bajo o informal– del uso del lenguaje (Berman, 2004b).

Los resultados revelaron que las distinciones en el uso del registro a través de las modalidades de producción no aparecieron hasta la adolescencia (16-17 años) y no se mostraron consistentes y con un despliegue de recursos más formales hasta la adultez. Los textos del grupo de 9-10 años se anclaron en el registro informal y los ocasionales intentos por distinguir el registro por medio de las modalidades se circunscribieron a un solo ámbito lingüístico: morfológico, léxico o sintáctico. En los textos del grupo de 12-13 años se observó la alternancia de los registros formal e informal. Por su parte, los textos del grupo de 16-17 años mostraron una mayor distinción en el uso del registro tanto en sus textos escritos como orales, narrativos y expositivos. Sobre todo los textos expositivos escritos mostraron el uso de recursos lingüísticos asociados a un registro formal (p. ej., construcciones impersonales, presente genérico, subordinación no finita, nominalizaciones abstractas) para crear un discurso despersonalizado. Sin embargo, no lograron sostener de forma estable dicha distinción, pues, aunque usaron autoconscientemente dichos recursos, estos se consideraron no canónicos, de ahí que Berman (2004b) cataloga este tipo de texto como “semiletrado”. Por último, los textos de los adultos evidenciaron una clara distinción en el uso del registro entre modalidades de producción. Como muestra del uso formal del registro, los adultos se valieron, en gran medida, de nominalizaciones, sustantivos compuestos, vocabulario de baja frecuencia e inversiones del orden canónico SVO para resaltar el nivel estilístico en su producción textual.

Para Berman, desde una perspectiva evolutiva, si llegar a ser un hablante competente toma mucho tiempo, el convertirse en un competente productor de textos orales y escritos diferenciados por el uso del registro resulta ser un proceso aún más prolongado y laborioso, pues el dominio de recursos léxicos, morfosintácticos y retóricos requeridos para distinguir ambos registros es un desarrollo muy tardío y, por ello, estas diferencias emergen como una habilidad fuertemente ligada al desarrollo de la cultura letrada.

Ahora bien, tenemos que considerar que muchas de estas características distintivas surgen a partir de la adolescencia y la adultez, lo cual nos indica que no son solo atribuibles a las restricciones del procesamiento de la información de las modalidades de producción, sino también al desarrollo lingüístico de los usuarios (Berman & Ravid, 2009; Biber & Conrad, 2001; Jisa, 2004). Para Jisa (2004) esto es especialmente notorio en estadios avanzados del desarrollo cognitivo, cuando los usuarios ya han tenido una experiencia regular basada en actividades letradas: lectura, escritura –y disertaciones orales– en diferentes tipos de textos que pertenecen al discurso académico, como podría ser el caso de nuestros participantes, quienes cuentan con once años de escolarización.

Hasta aquí, hemos subrayado las características del género discursivo y de las modalidades de producción como variables distintas. Sin embargo, en cualquier producción del discurso estas variables interactúan. Convergen en esta interacción las restricciones del procesamiento de la información que ordenan las modalidades de producción y muy ligadas a estas las diferencias de registro (Berman & Verhoeven, 2002).

En el ámbito de la variación lingüística, tradicionalmente se han reconocido las realizaciones discursivas estrictamente orales –asociadas al registro informal– en oposición a las estrictamente escritas –asociadas a un registro formal– (Briz, 2001). Mientras que las estrictamente orales e informales se caracterizan por construir un discurso privado, dialógico, espontáneo y diverso en cuanto al tratamiento temático, las estrictamente escritas y formales se caracterizan por construir un discurso de alcance público, monológico y planificado con el objeto de abordar temas específicos (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

Sin embargo, en la actualidad estas realizaciones prototípicas se consideran puntos extremos dentro de un “continuum gradual” (Briz, 2001, p. 20) en el que se sitúan las realizaciones *intermedias*. Se denominan intermedias porque comparten algunos de los rasgos expuestos, con lo cual se alejan o se acercan a cada una de las realizaciones prototípicas (Briz, 2001; Vilà i Santasusana et al., 2005), como lo son los textos coloquiales escritos y los formales orales (Briz, 2001).

Esto es particularmente importante en el contexto de nuestra investigación, pues nos ocupamos no solo de textos escritos formales, sino también orales formales. Si bien ambas realizaciones requieren del desarrollo de la cultura letrada y destacan por tratar temas especializados y ser monológicas, planificadas, informativas –o argumentativas– y gramaticalmente normativas, también la gestión de la construcción del discurso *on-line* admite elementos deícticos, interrogaciones, exclamaciones, repeticiones, interjecciones (Vilà i Santasusana et al., 2005) y por supuesto recursos de conexión extraoracional, cuyo cometido es reformular ideas y mantener el flujo del discurso (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Por tanto, sería razonable observar estos patrones de uso en nuestras argumentaciones analíticas orales, del mismo modo que lo experimentó Katzenberger (2004) en los textos expositivos orales.

En virtud de que uno de nuestros objetivos es determinar si la variable modalidad de producción influye en el comportamiento de los recursos objeto de estudio –recursos de conexión extraoracional y estructura de la argumentación– (véanse objetivos de investigación en el capítulo IV), incluiremos ambas modalidades de producción y no solo una sola modalidad –oral o escrita– como sucede en otros estudios, pues partimos de los siguientes supuestos: las restricciones del procesamiento de la información que impone una modalidad de producción concreta afectan el uso de recursos lingüísticos (Ravid & Tolchinsky, 2000; Tolchinsky, 2004) y la modalidad de producción escrita se considera un “estilo especial de discurso” (Ravid & Tolchinsky, 2000, p. 10) que favorece el conocimiento de diversos registros y tipos de textos.

En concordancia con la idea anterior, nos interesa observar si nuestros participantes eligen un repertorio de recursos de conexión extraoracional adecuado a las especificidades de cada una de las modalidades de producción y del registro requerido por la argumentación analítica, con la finalidad de determinar si el empleo de este recurso lingüístico es canónico o no canónico.

Finalmente, nos interesa observar, de un lado, el uso de la estructura de la argumentación entre modalidades de producción, ya que al pasar revista a los antecedentes de textos argumentativos notamos que se enfocaban en la modalidad de producción escrita, por lo que parecía justificado abordar la oral y comparar el uso de dicha estructura. En caso de haber distinción, determinaremos si la estructura de la argumentación constituye un recurso de diferenciación. De otro lado, nos interesa observar la relación entre los recursos de conexión extraoracional y la estructura de la argumentación para determinar si estos recursos constituyen un recurso de segmentación en la estructura de la argumentación y si las aperturas de los movimientos retóricos son segmentadas más claramente en una modalidad de producción concreta.

Ya comentados los principales aspectos inherentes al género discursivo y a las modalidades de producción como condicionantes de la producción del discurso, en el siguiente capítulo nos centraremos en uno de los aspectos lingüísticos de nuestro interés por establecer conexiones adecuadas entre las partes del discurso (Berman, 2008): la conectividad.

Capítulo II. La conectividad en el discurso académico

En este capítulo presentaremos los antecedentes teóricos y empíricos referentes a la conectividad en el discurso académico. De un lado, puntualizaremos qué entenderemos por conectividad, estableceremos los tipos de conexión que incluiremos en nuestro trabajo y explicitaremos cuál de ellos tomaremos en cuenta como objeto de estudio (apartado 2.1.). Una vez fijado nuestro objeto de estudio, lo definiremos, explicaremos la terminología que empleamos y las perspectivas desde las que se ha abordado (apartado 2.2.), para luego caracterizarlo (apartado 2.3.). De otro, comentaremos estudios dedicados a la conectividad: los que versan sobre la conexión intraoracional, sobre la conexión extraoracional y sobre ambos tipos de conexión (apartados 2.4., 2.5. y 2.6.).

2.1. Conectividad: definición y tipos

Todo discurso constituye una unidad de significado. Por unidad de significado nos referimos a la articulación de relaciones semánticas que operan simultáneamente en un nivel global –coherencia– y en un nivel local –cohesión–. Las relaciones de coherencia organizan la estructura total del texto de forma lógica y clara, en tanto que las relaciones de cohesión conectan las partes de un texto a través de mecanismos de carácter gramatical (p. ej., referencia, elipsis, sustitución) o léxico-gramatical (p. ej., conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales, interjecciones, etc.). Así, un elemento textual presupone o señala su vinculación con el otro, de modo que el segundo no puede ser decodificado sin el primero (Halliday & Hasan, 1976).

En consecuencia, para que un discurso sea definido como tal debe expresar cohesión (Halliday & Hasan, 1976) mediante la agrupación lógica de cláusulas de forma explícita o implícita (Calsamiglia & Tusón, 1999). De esta manera, es esperable que el contenido, en su totalidad, sea “un fluido de información, y no una sarta entrecortada de frases –o cláusulas– puntuales aisladas” (Montolío, 2001, p.19) y así el oyente/lector pueda interpretarlo satisfactoriamente (Cassany, 1999).

En este trabajo de investigación nos enfocamos en un mecanismo cohesivo que une cláusulas, debido a que forma parte de lo que varios autores han etiquetado en un sentido amplio como conexión (p. ej., Briz, 2001; Calsamiglia & Tusón, 1999; Cuenca, 2010; Cuenca et al., 2011; Fuentes, 1987; Halliday & Hasan, 1976; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Mederos, 1988; Montolío, 2001; Pons Bordería, 1998; Portolés, 1993, 2001) o conectividad (p. ej., Berman, 1998, 2008; Berman & Slobin, 1994), que para estos últimos autores es la manera en la cual los usuarios de una lengua marcan la conexión entre cláusulas al describir actividades, eventos y estados entre las distintas partes del discurso durante su construcción.

Usaremos el término conectividad para referirnos a dos tipos de conexión. Por un lado, la conexión intraoracional que alude al empleo de conjunciones coordinantes (p. ej., *y, o, pero, pues, luego*), subordinantes (p. ej., *que, cuyo, si, para, porque, aunque, cuando, como, donde, etc.*) y locuciones preposicionales subordinantes (p. ej., *con el objeto de, debido a, pese a, etc.*) para establecer conexiones entre cláusulas, en donde la cláusula principal o independiente es modificada por una o varias cláusulas subordinadas gramaticalmente de la principal, con el fin de establecer distintas relaciones de dependencia (p. ej., completiva, adjetiva o circunstancial) (Martín Zorraquino, 2010).

Por otro lado, lo que conocemos como conexión extraoracional se realiza por un grupo heterogéneo de palabras, cuyo cometido es facilitar el procesamiento de la información para comprender el discurso (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Montolío, 2001, Portolés, 1993, 2001) mediante las siguientes funciones: (1) conectar dos o más cláusulas (p. ej., *además, sin embargo, en consecuencia, incluso, etc.*), (2) condicionar la interpretación interna de una cláusula (p. ej., *en realidad, en principio, de hecho, en el fondo, etc.*), (3) reformular información (p. ej., *es decir, esto es, mejor dicho, en cualquier caso, etc.*), (4) estructurar información (p. ej., *en primer/segundo lugar, por un/otro lado, ante todo, en parte, etc.*), (5) proyectar la actitud del hablante –y escritor– sobre una idea que se quiere intensificar, atenuar, evidenciar o aceptar (p. ej., *desde luego, sin duda, por lo visto, bueno, claro, etc.*); y (6) manifestar la relación entre los actores durante la comunicación (p. ej., *mire (usted), ¿me entiende?, bueno, hombre, etc.*) (Loureda & Acín, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2001).

En virtud de las funciones señaladas, se ha sostenido que los recursos de conexión extraoracional usados de forma adecuada dotan al texto oral y escrito de un significado relativamente unívoco y de fácil comprensión al interlocutor. Esto, por cuanto fungen como guías que facilitan la interpretación de las relaciones entre cláusulas (Portolés, 2001).

Ahora bien, algunos autores (p. ej., Calsamiglia & Tusón, 1999; Cuenca et al., 2011, Galiana, Gras & Rosado, 2017; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Montolío, 2001, 2014) no diferencian de forma categórica los recursos propios de los dos tipos de conexión mencionados, sino que en su enfoque de conexión admiten tanto los intraoracionales como lo extraoracionales, quizás porque la forma como se codifica el significado de los recursos de conexión intraoracional es semejante a la de los recursos de conexión extraoracional (Martín Zorraquino, 2010). A modo de ejemplo, López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) incluyen en su inventario locuciones adverbiales y conjunciones causales y finales de naturaleza intraoracional (p. ej., *por eso, a causa de, ya que, para que, a fin de que, si bien, aunque, etc.*).

A diferencia de este enfoque, en nuestro abordaje sobre la conectividad distinguiremos la conexión intraoracional frente a la extraoracional y nos detendremos en la segunda, como se apreciará en el siguiente subapartado.

2.1.1. Recursos de conexión extraoracional: objeto de estudio

Hemos visto que coexisten dos tipos de conexión en el discurso. La intraoracional, que desempeña funciones sintácticas de coordinación o subordinación en el seno del núcleo oracional, y la extraoracional, que se mantiene al margen de la predicación oracional para realizar diversas funciones discursivas (Loureda & Acín, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2001).

En este trabajo, nuestro objeto de estudio son los recursos de conexión extraoracional. Un conjunto variado de palabras desde un punto de vista gramatical, tales como:

- Adverbios (p. ej., *bien, asimismo, claro, entonces, etc.*) y adverbios de foco (p. ej., *por ejemplo, además, también, ni siquiera, etc.*);
- Locuciones adverbiales (p. ej., *en consecuencia, en resumen, sin embargo, no obstante, desde luego, sin duda, en teoría, etc.*);
- Conjunciones coordinantes (*y, pero, pues*);
- Locuciones conjuntivas (p. ej., *es decir, o sea, etc.*);
- Sintagmas preposicionales (p. ej., *a mi entender, desde mi punto de vista, en mi opinión, etc.*);
- Formas verbales en modo imperativo (p. ej., *oiga (usted), mire (usted), vea (usted), escuche (usted), etc.*);
- Interjecciones (p. ej., *eh, bueno, etc.*);
- Formas apelativas (p. ej., *hombre, mujer, etc.*);

- Apéndices (p. ej., *¿no?*, *¿eh?*, *¿verdad?*, etc.);
- Adjetivos que forman “expresiones parentéticas de modalidad” (Martín Zorraquino, 2010, p. 164) (p. ej., *obvio*, *cierto*, *exacto*, etc.);
- Pausas articuladas (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) (p. ej., *este*, *eh*, *mmm*, *hum*, etc.); y
- Excepcionalmente, “verbos realizativos que expresan opinión propia” (Martín Zorraquino, 1999, p. 45) (p. ej., *(yo) pienso*, *creo*, *opino*, *considero que*, etc.). Aunque son recursos de conexión intraoracional, los incluimos en nuestro trabajo porque llevan a cabo la misma función modal que los sintagmas preposicionales referidos, son recursos frecuentes y relevantes en las argumentaciones analíticas y, sobre todo, adquieren un papel destacado en el análisis de la estructura de la argumentación.

En términos generales, este grupo de palabras se caracteriza por ser un recurso lingüístico que es invariable, tiene movilidad posicional, ocupa una posición parentética –a modo de inciso– entre cláusulas o en una cláusula y tiene un significado procedimental –instrucciones que orientan el procesamiento de la información enunciada–, o bien, un significado “híbrido” entre lo procedimental y lo conceptual (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Murillo, 2010; Portolés, 2001) (véase detalle en el apartado 2.3.).

Por consiguiente, consideraremos como recursos de conexión extraoracional todas las categorías de palabras mencionadas, siempre que se ajusten a la mayoría de las características descritas. Excluimos, pues:

1. Las conjunciones coordinantes *y*, *pero*, *pues* –cuando se desempeñan como tales¹⁵– ;
2. Las conjunciones subordinantes y locuciones prepositivas, cuyas propiedades contravienen la caracterización esencial de este tipo de recurso, pues constituyen expresiones de conexión intraoracional. Por ello, están integradas en la oración, muestran un elemento subordinante por medio de las preposiciones *a*, *de*, *por* o de la conjunción *que* o, a veces, de la combinación de estos elementos y aceptan tanto especificadores como complementos (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Montolío, 2001; Portolés, 2001) (p. ej., *a causa de*, *pese a*, *aunque*, *si bien*, *ya que*, *debido a*, *por eso*);

¹⁵ Normalmente, llevan a cabo funciones sintácticas en la conexión intraoracional; sin embargo, ocasionalmente, pueden operar en la conexión extraoracional (Martín Zorraquino, 2010; Porroche Ballesteros, 2001, 2002) (véase ampliación en subapartado 5.1.3.1. del capítulo V).

3. Los adverbios y locuciones adverbiales enunciativos (p. ej., *francamente*, *sinceramente*, *honestamente*, etc.) y modales (p. ej., *afortunadamente*, *desgraciadamente*, *ciertamente*, etc.) cuando se comportan como adverbios de modo;
4. Los alargamientos vocálicos (p. ej., *buenoo*, *esteee*, *perooo*, etc.¹⁶); y
5. Los marcadores gráficos, que en los textos escritos corresponden a la sangría, la coma y el punto y en los textos orales a las pausas y la entonación (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002), pues su función no es exclusiva de los recursos de conexión extraoracional (Briz, 2001) y, además, su análisis queda fuera de nuestro objetivo de investigación.

Ya definido qué estimaremos como recursos de conexión extraoracional, que también llamaremos marcadores discursivos (en adelante MD), en el siguiente apartado ahondaremos en la terminología que han recibido y en las principales perspectivas desde las que se han estudiado.

2.2. Marcadores discursivos: definición, terminología y perspectivas

Como hemos dicho en el subapartado anterior, nuestro trabajo de investigación se centra en el estudio de la conectividad en el discurso. En este ámbito, nos abocamos al nivel de conexión extraoracional, ya que en él operan los MD del español. Según la definición de Martín Zorraquino y Portolés (1999), estos constituyen:

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función lingüística en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 4057).

¹⁶ Si bien es cierto que funcionan como marcas del procesamiento de la información o como refuerzos del decir mientras se produce el discurso oral (Briz, 2001), dichas funciones también pueden ser realizadas por otros tipos de recursos lingüísticos como verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres, etc. Además, nuestro objetivo central es comparar el uso de recursos de conexión extraoracional en textos orales y escritos (véase capítulo III), por cuanto no resulta pertinente detenernos en un minucioso análisis fonético.

De este modo, el concepto de MD se refiere a una clase funcional de palabras que señalan o “marcan” lingüísticamente instrucciones específicas entre “bloques informativos” –o cláusulas–, para que los interlocutores puedan interpretar acertadamente el contenido del mensaje (Martín Zorraquino, 2008; Portolés, 2001). En este sentido, los MD son “herramientas” que llevan a cabo un doble propósito. Por un lado, expresan actitudes y puntos de vista del hablante –o escritor– en función de un contexto tanto discursivo como mental¹⁷ y, por otro lado, orientan el proceso informativo al emprenderse la comunicación (Martín Zorraquino, 2008, 2010; Portolés, 2001), como explicaremos en el transcurso de este apartado.

La bibliografía sobre MD expone una abundante nomenclatura para designarlos, lo cual se justifica por el foco teórico desde el que se aborda el estudio de este recurso lingüístico (Garcés Gómez, 2008; Loureda & Acín, 2010; Pons Bordería, 1998). Entre los términos que documenta la bibliografía se encuentran:

- Ordenadores del discurso (Alcina & Blecua, 1975; Porroche Ballesteros, 2001);
- Enlaces extraoracionales (Fuentes, 1987; Gili Gaya, 2000; Pons Bordería 1995; Porroche Ballesteros, 2001);
- Conectivos (Mederos, 1988);
- Conectores extraoracionales (Cortés, 1991);
- Elementos de cohesión (Martín Zorraquino, 1991);
- Partícula discursiva (Martín Zorraquino, 1992; Briz, Pons & Portolés, 2008; Loureda & Acín, 2010);
- Partículas modales (Martín Zorraquino, 1992);
- Operadores discursivos (Casado, 1993);
- Enlaces textuales (López García, 1994);
- Relacionantes supraoracionales (Fuentes, 1996);
- Conectores (Pons Bordería, 1998);
- Conectores pragmáticos (Briz, 2001);
- Conectores y Secuencias conectivas (Montolío, 2001, 2014);
- Conectores textuales o parentéticos (Cuenca, 2010); y

¹⁷ Martín Zorraquino (2008) lo define como un conjunto de creencias provenientes del contenido de los mensajes enunciados, de la percepción de una situación o de experiencias pasadas que permanecen en la memoria.

- Marcador del discurso (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 1993, 2001).

El término más utilizado en la actualidad es el de *marcador del discurso* o *marcador discursivo*,¹⁸ a partir de la publicación del capítulo *Los marcadores del discurso*, Martín Zorraquino y Portolés (1999) en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque & Demonte, 1999) y del libro *Marcadores del discurso*, Portolés (2001) (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Loureda & Acín, 2010). Así, constatamos su uso en los trabajos de autores como Borreguero Zuloaga (2011, 2012, 2015), Calsamiglia y Tusón (1999), Cuenca et al. (2011), Domínguez García (2002, 2010), Garcés Gómez (2008), López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), Loureda y Acín (2010), Loureda, Nadal y van Vliet (2011), Loureda, Cruz y Grupo *Diskurspartikeln und Kognition* (2013), Martín Zorraquino (2008, 2010), Montolío (2008), Murillo (2010) y Porroche Ballesteros (2002).

Por lo que respecta a nuestro trabajo de investigación, nos sumamos a Martín Zorraquino y Portolés (1999) y a Portolés (1993, 2001) y optamos por el término *marcador discursivo*. Parafraseando a Martín Zorraquino y Portolés (1999) creemos que es el más adecuado para describir nuestro objeto de estudio por las siguientes razones: (1) no todos los MD son conectores, ordenadores u operadores –o focalizadores– de cláusulas para llamarlos así en su conjunto (véase capítulo VI); (2) los MD tienen la capacidad de cohesionar el discurso, pero la cohesión constituye solo una de sus propiedades. Al respecto, creemos, junto con Martín Zorraquino y Portolés (1999), Montolío (2001) y Portolés (1993, 2001) que, si bien los MD especifican las relaciones semánticas subyacentes entre cláusulas y desde esta óptica le otorgan unidad al texto, su alcance funcional supera la cohesión textual, pues tienen una gran relevancia semántico-pragmática (véase apartado 2.3.); y (3) a pesar de que muchos MD tienen función modalizadora, no son los únicos elementos lingüísticos que la poseen ni tampoco la modalización es su principal característica. Además, el término MD es el que utilizan López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) en su clasificación, la cual seguimos como base para llevar a cabo nuestro análisis (véase apartado 5.1. en el capítulo V).

¹⁸ Este término tiene su origen en el trabajo de los lingüistas norteamericanos Labov y Fanshel (1977) y fue popularizado por Schiffrin (1987) en su libro *Discourse markers* (Pons Bordería, 1998). Para Garcés Gómez (2008), la preferencia por el término MD –entre los lingüistas españoles– reside en su amplitud para designar relaciones textuales asociadas a la organización discursiva local –cohesión– o global –coherencia–, a distintos tipos de marcaje (p. ej., entre dos o más cláusulas explícitas o entre dos cláusulas, una explícita y otra implícita), a las modalidades de producción oral y escrita y a los planos interactivo y monológico.

A continuación, expondremos una síntesis de las principales corrientes teóricas que han enriquecido el concepto y el alcance de los MD en la construcción del discurso: la lingüística del texto (Halliday & Hasan (1976), la teoría de la relevancia (Sperber & Wilson, 1986) y la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe & Ducrot, 1994).

En el transcurso de las décadas de 1970 y 1980, la lingüística del texto dirigió su atención hacia el estudio de constituyentes gramaticales (Montolío, 2008) que se articulan en el texto, por cuanto este enfoque implicó el paso de la lingüística oracional, centrada en las funciones de los constituyentes oracionales (Garcés Gómez, 2008; Loureda & Acín, 2010; Montolío, 2008; Pons Bordería, 1998; Portolés, 2001), a una “nueva sintaxis que pugnaba por romper los límites que le imponía la oración como unidad máxima” (Loureda & Acín, 2010, p.17). En este escenario, los MD se definen como mecanismos de cohesión y coherencia textuales por excelencia (Montolío, 2001, 2008; Pons Bordería, 1998), con lo cual no solo se confirma la existencia de la unidad denominada texto, sino que ambas propiedades lo definen en buena parte (Montolío, 2008), ya que el funcionamiento de la mayoría de MD solo puede explicarse en un nivel extraoracional (Portolés, 2001). Por otro lado, la teoría de la relevancia¹⁹ se revela como un modelo pragmático que pretende explicar cómo los hablantes/escritores interpretan los enunciados –o cláusulas–. Sostiene que la comunicación humana es, esencialmente, inferencial.

Esto significa que no solo interpretamos la información expresada en una forma lingüística o gramatical, sino que además interpretamos señales que nos permiten inferir la información contextual que no está codificada y, por ende, reconocer cuáles son las intenciones comunicativas.

Esta capacidad de procesar formas lingüísticas para obtener de ellas inferencias o interpretaciones se rige por un principio cognitivo llamado principio de relevancia²⁰ (Montolío, 2008). Gracias a él, podemos seleccionar información nueva y pertinente que favorece la construcción e interpretación de contextos físicos o mentales –conjunto de suposiciones conformado por creencias, saberes, culturas, competencia sociolingüística, experiencia de vida cotidiana, el conocimiento enciclopédico del mundo, recuerdos personales e inclusive emociones– con el menor esfuerzo cognitivo (Montolío, 2008).

¹⁹ Esta teoría explica cómo los seres humanos procesan la información en un acto de comunicación verbal. Desarrolla el concepto de comunicación inferencial que se centra en el principio de relevancia (Montolío, 2008). Para una revisión completa de esta teoría, véase Sperber y Wilson (1986).

²⁰ Procede del principio de cooperación creado por Grice (1975), el cual explica las normas generales por las que se rige la comunicación verbal. Dichas normas se traducen en las siguientes máximas de conversación: (1) cantidad –proporciona toda la información necesaria y no más de la necesaria–, (2) cualidad –no afirma falsedades y no avala información sin la tenencia de pruebas–, (3) relación –considera la pertinencia– y (4) manera –procura orden, claridad, concisión y evita ambigüedades– (Sperber & Wilson, 1986).

Al extrapolar el funcionamiento de este principio al terreno de los MD, constatamos que sus formas lingüísticas constituyen un conjunto de instrucciones específicas –o de información pragmática– que nos indican cómo debemos interpretar el contexto al cual pertenecen las cláusulas que los contienen. Por ello, explica Montolío (2008) que, desde esta corriente teórica, la función consustancial de los MD es guiar el “recorrido inferencial” (p. 109) mediante la aprobación de unas inferencias o la desaprobación de otras que pudieran resultar equívocas. De ahí que el uso de un MD solo es relevante si el hablante –o escritor– es capaz de inferir información que dilucide cuál es la relación entre las cláusulas vinculadas. Si comparamos los ejemplos 14 y 15, procedentes de Montolío (2008, p. 107), notaremos que esta condición solo se cumple en el segundo de ellos, dado que para el colectivo de los españoles existe una asociación entre los cantaores del flamenco y Andalucía, región de la cual suelen proceder (Montolío, 2008).

(14) “–#Es noruego; *sin embargo*,²¹ es científico”.

(15) “–Manuel es un cantaor de los de verdad; *sin embargo*, toda su familia es vasca”.

Esta idea amplía el conocimiento de las funciones de los MD y, a su vez, evidencia la estrechez con la cual se ha concebido este recurso lingüístico. De este modo, los relevantistas consideran que la ausencia de MD no anula obligatoriamente la relación semántica y pragmática entre cláusulas y, por tanto, el sentido que expresan las cláusulas conserva su unidad, como lo adelantamos arriba. También, han advertido que la inserción de un MD no asegura la inteligibilidad de las cláusulas, de ahí que concluyan que la cohesión no es una condición indispensable para que un texto sea comunicativamente eficaz (Montolío, 2001, 2008).

En último lugar, la teoría de la argumentación en la lengua,²² principalmente semántica, asume que todos los recursos lingüísticos están dotados de un significado argumentativo que favorecerá la obtención de algunas inferencias o conclusiones e impedirá otras; por ello, dicho significado condiciona la continuación o progresión del discurso (Portolés, 2007, 2008).

²¹ Pertenecen al texto original los subrayados, las cursivas y las negritas concernientes a ejemplos, salvo que indiquemos lo contrario.

²² Para una revisión completa de esta teoría, véase Anscombe y Ducrot (1994).

En el ámbito de los MD esta teoría ha indagado sus instrucciones argumentativas (Portolés, 2007, 2008). Así, el significado de este recurso lingüístico puede explicitar la coorientación argumentativa que haya entre dos o más cláusulas, o bien, explicitar la antiorientación argumentativa (Portolés, 2008, 2007) (véanse ejemplos 16 y 17). Asimismo, el significado de los MD coorientados puede organizar el contenido de las cláusulas en una escala según su “fuerza” argumentativa sea mayor o menor (Portolés, 2007, 2008). En el ejemplo 18, la cláusula precedida por *es más* tiene más fuerza argumentativa que la primera, porque no solo reconoce la inteligencia de un individuo, sino que además apela a una característica superior en él (Portolés, 2007). De manera similar, en el ejemplo 19 la cláusula introducida por *ni siquiera* tiene más fuerza argumentativa que la primera, debido a que su significado niega cualquier expectativa que pudiera haberse derivado del contenido de las cláusulas (Montolío, 2014).

(16) “Ve poco y *por tanto* lleva gafas”
(Portolés, 2008, p. 79).

(17) “Estoy delgado *sin embargo* como mucho”
(Portolés, 2008, p. 79).

(18) “*Es inteligente. Es más, tiene un talento fuera de lo común*”
(Portolés, 2007, p. 262).

(19) “Juan no tiene casa propia y *ni siquiera* tiene coche”
(Portolés, 2008, p. 85).

2.3. Caracterización de los marcadores discursivos

La definición de los MD remite a características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que explicaremos de seguido en este apartado. Nuestra exposición mostrará no solo el conjunto de características aprobadas por la comunidad académica para definir un MD, sino también algunas excepciones con respecto a este conjunto que deben tenerse en cuenta.

Martín Zorraquino y Portolés (1999), Martín Zorraquino (2008, 2010) y Portolés (2001) han establecido cuatro características para los MD. La primera consiste en su carácter extrapredicativo, es decir, no cumplen función lingüística alguna en la predicación oracional; por consiguiente, son elementos marginales o parentéticos²³ que orientan la interpretación del contenido entre dos o más cláusulas explícitas o una cláusula explícita y otra implícita (Martín Zorraquino, 2010).

²³ Sin embargo, Martín Zorraquino y Portolés (1999) señalan que los MD pueden preceder a constituyentes léxicos y sintagmáticos menores a la oración (p. ej., sustantivos, adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales, sintagmas verbales y oraciones), como se aprecia en el siguiente ejemplo: “[...] el autor de esos pasos tan separados tiene, *no obstante*, una altura escasa” (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4070).

Este carácter extrapredicativo se refleja en el diferente comportamiento que tienen los “adverbios marcadores” frente a adverbios que inciden en la predicación oracional. Así, los “adverbios marcadores” no pueden coordinarse entre sí (p. ej., “Oye y *mira*, estoy harta de tus tonterías”, Martín Zorraquino, 2008, p. 39), pero pueden yuxtaponerse o colocarse de forma contigua (p. ej., “Oye, *mira*, estoy harta de tus tonterías”, Martín Zorraquino, 2008, p. 39); no admiten gradación cualitativa (p. ej., “Ha ganado, *muy desde luego*”, Martín Zorraquino, 2008, p. 39) ni cuantificación (p. ej., “Ha ganado, *desde luego del todo*”, Martín Zorraquino, 2008, p. 39) ni negación (p. ej., “Ha ganado, *no desde luego*” (Martín Zorraquino, 2008, p. 39); no pueden ser destacados por una perífrasis de relativo (p. ej., “Fue *por consiguiente* por lo que Antonio renunció al premio”, Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4067) y suelen estar delimitados en la lengua oral por pausas posteriores y, a veces, anteriores. En la lengua escrita estas pausas se reemplazan por comas (p. ej., “*Bien*, haré el trabajo”, Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4064); sin embargo, pueden estar ausentes (Martín Zorraquino, 2008) (p. ej., “Me encontré *pues* con una situación terrible –sin poder fumar y *en consecuencia* escribir– [...]”, Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4065).

La segunda es la tenencia de significado procedimental. Martín Zorraquino y Portolés (1999) lo definen como “una serie de instrucciones semánticas que guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso –o cláusulas– en los que aparecen estas unidades (o MD)” (p. 4072). Sin embargo, en la actualidad se ha consensuado que si bien la mayoría de los MD tiene significado procedimental (p. ej., *sin embargo*, *pero*), otros exhiben concomitantemente un significado conceptual y procedimental (p. ej., *por último*, *en último término*, *en primer lugar*, *primero*, *segundo*, *en resumen*, *en otras palabras*, etc.) (Murillo, 2010; Portolés, 2001). Comenta Murillo (2010) que la coincidencia de ambos significados en un mismo MD se debe a un proceso de gramaticalización²⁴ en el cual los significados procedimentales se han desarrollado a partir de recursos conceptuales preexistentes,²⁵ lo que vendría a explicar la influencia que ejerce el elemento léxico en el significado de los MD.

²⁴ Entendemos por gramaticalización el proceso por el cual los recursos lingüísticos pasan a ser más abstractos o más instrumentales que aquellos que los han originado. Por ejemplo, en la conformación del MD *desde luego* la palabra *luego* ya ha dejado de significar *ya* o *inmediatamente* y ha pasado a expresar el acuerdo total por parte del hablante/escritor (Martín Zorraquino, 2010, p.112).

²⁵ Señala Portolés (2001) que, efectivamente, algunos MD del español mantienen en cierta medida un significado conceptual como consecuencia de su evolución histórica. Un ejemplo lo constituye *en cambio* que en el siglo XIX tenía un significado conceptual de *cambio* –similar al actual a *cambio*– y hoy si bien su significado de procesamiento se circunscribe a contrastar el contenido de dos cláusulas, también es cierto que perdura tal connotación.

La tercera es la invariabilidad. Para Martín Zorraquino y Portolés (1999), Martín Zorraquino (2008, 2010) y Portolés (2001), los MD no aceptan cambios de flexión ni cambios en su estructura; tampoco reciben especificadores ni complementos, debido a que han consolidado los procesos de lexicalización²⁶ y gramaticalización. Por ejemplo, *por tanto* no admite ningún cambio de flexión como sí lo hace *por este motivo*²⁷ (p. ej., “*por tantos*” frente a “*por estos motivos*”, Portolés, 2001, p. 57), el cual también recibe especificadores y complementos al ser una forma gramatical no fijada (p. ej., “*hasta por esos pequeños motivos*”, Portolés, 2001, p. 57).

Sin embargo, no podemos afirmar que la totalidad de los MD sea invariable, ya que dentro del repertorio de adverbios y locuciones adverbiales hay algunos que no han completado el proceso de lexicalización y gramaticalización –o fijación– (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino 2008, 2010; Portolés, 2001). Ejemplo de ello son *de todos modos*, *de igual modo* y *de cualquier modo* que reemplazan un sustantivo por otro, con lo cual surgen las variantes *de todas maneras/formas*, *de igual manera/forma*, *de cualquier manera/forma* (Garcés Gómez, 2008; Martín Zorraquino & Portolés, 2001) (p. ej., “Llegaré lo antes posible; *de todos modos/formas/maneras*, no me esperéis para comenzar la reunión”, Garcés Gómez, 2008, p. 19); también lo es *sin duda* que presenta ciertas variantes conformadas por un MD original y un especificador, o bien, algún tipo de complemento, a saber: *sin duda alguna*, *sin ninguna duda*, *sin duda de ningún género* (Martín Zorraquino, 2010) (p. ej., “*Sin duda*, Juan ha vuelto de vacaciones”, Martín Zorraquino, 2010, p. 106).

Si bien los MD del tipo *con todo* y *por el contrario* presentan variantes –*aun con todo*, *con todo* y *con eso* y *antes por el contrario*–, cada una de estas constituye un MD distinto, pues los especificadores y complementos no pueden ser reemplazados por otros similares, lo cual verifica el nuevo estatus adverbial del MD, al ser formas lexicalizadas y gramaticalizadas (Portolés, 2001).

²⁶ Entendemos por lexicalización el proceso por el cual un conjunto de constituyentes se reduce a una unidad inanalizable por haberse convertido en una forma fija o invariable. Así, los constituyentes del MD *desde luego* que provienen de la frase adverbial conformada por *desde* más *luego* son inanalizables en forma separada (Martín Zorraquino, 2010, p.112).

²⁷ De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Portolés (2001), existen otros sintagmas que presentan un comportamiento gramatical similar al de *por este motivo* y, en consecuencia, no los incluyen en la categoría de MD. Algunos de ellos son *por ello*, *por eso*, *por esto*, *por esta razón/causa*, *a causa de esto*.

La cuarta es la movilidad distribucional. En términos generales, los MD pueden ocupar tres posiciones en las cláusulas en las que se hallan: inicial, intermedia y final (p. ej., *sin embargo, desde luego, en cambio*). No obstante, la categoría gramatical de la que provenga el MD determinará las reglas de distribución. Así, los MD que gramaticalmente son adverbios, locuciones adverbiales e interjecciones presentan mayor movilidad (p. ej., “Juan estaba cansado. Continuó, *no obstante*, su camino” o “Juan estaba cansado. *No obstante*, continuó su camino”, Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4063); en cambio, las conjunciones tienen más limitaciones posicionales y suelen introducir cláusulas si no aparecen con otros MD (p. ej., “En eso hemos madurado un poco a lo largo de todos estos días; *es decir*, que somos más conscientes”, Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4064), a excepción de *pues* que puede intercalarse entre diversos elementos de la cláusula (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 2008) (p. ej., “*Pues* yo, *pues* ¿qué quieres que te diga?, *pues* me siento muy aragonesa”, Martín Zorraquino, 2008, p. 44).

Pese a que, en términos generales, los MD han sido calificados como recursos lingüísticos invariables, extrapredicativos, parentéticos, con movilidad posicional y con significado procedimental, nos damos cuenta de que solo una porción del gran inventario de MD las contiene (Borreguero Zuloaga, 2015).

Algunos se hallan totalmente lexicalizados y gramaticalizados (p. ej., *es decir, sin embargo, por consiguiente*, etc.) en contraposición a otros que lo están menos y, por ende, aceptan cambios en su estructura, especificadores y complementos (p. ej., *dicho sea de paso, sin duda, para empezar, al contrario*, etc.) (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 2010; Portolés, 2001). Algunos tienen un margen más amplio de movilidad posicional (p. ej., *sin embargo, incluso, además*, etc.) que otros (p. ej., *y, pero, es decir, o sea, en otras palabras*, etc.) y no todos exhiben el mismo tipo de significado, de manera que hay MD con un significado procedimental (p. ej., *sin embargo, además*, etc.) y otros con uno “híbrido” entre lo conceptual y lo procedimental (p. ej., *en síntesis, en suma, en resumen, por otro lado*, etc.). Esto no significa que se deban excluir de la categoría de MD, sino se deben considerar un “representante no prototípico de la clase de los marcadores” (Borreguero Zuloaga, 2015, p. 155). Por tanto, estas características que acabamos de resumir deben tener, ante todo, un carácter orientador.

Expuesta la caracterización que nos permite situar los recursos de conectividad, en el próximo apartado una serie de investigaciones empíricas expone cómo se han comportado tales recursos en el desarrollo del discurso académico.

2.4. Desarrollo de la conectividad en el discurso académico

La información sobre el desarrollo de las habilidades de construcción de textos analíticos (véase subapartado 1.1.2. en el capítulo I) y la que presentamos en este apartado nos servirá de base para contextualizar la línea de investigación dedicada al desarrollo de los recursos de conectividad. En concreto, nos permitirá familiarizarnos con las premisas básicas sobre las que se ha fundamentado y con la forma en la que han examinado las variables involucradas en la producción del discurso académico. El interés en dichas investigaciones radica en que han examinado la relación entre variable (p. ej., edad/desarrollo de la cultura letrada, tipo de texto, modalidad de producción, tipo de tarea) que también atañen a nuestro estudio.

Recuperaremos los resultados de estas investigaciones en el capítulo VII, dado que nos interesa comentar los patrones evolutivos sobre el uso de recursos de conectividad producidos por hablantes no expertos –al igual que nuestra población de estudio– y las diferencias que surjan por tipo de texto –exposición frente a narración y argumentación²⁸– y modalidad de producción.

A efectos de organizar la información de los subapartados que se desprenden de este, nos valdremos de los dos tipos de conectividad expuestos en el apartado 2.1. De este modo, los resultados de las investigaciones sobre las habilidades de conectividad en el discurso académico se agruparán según tipos de conexión, por este orden: intraoracional, extraoracional y ambos tipos de conexión.

2.4.1. Conexión intraoracional

A pesar de que nuestro trabajo se enfoca en la conexión extraoracional, el conjunto de estudios evolutivos sobre la conexión intraoracional interesa también a nuestros propósitos de investigación, pues constituye un soporte teórico acerca del estudio del desarrollo del discurso académico a través de la relación entre las dos variables importantes como lo son el tipo de texto y la modalidad de producción.

²⁸ Comentamos en el subapartado 1.2.2. del capítulo I que los textos analíticos tienen características muy similares. Así, los consideraremos equivalentes en la comparación con nuestros resultados, por lo que la información sobre el texto expositivo y el texto argumentativo será igualmente relevante.

Además, los recursos de conexión intraoracional son recursos de conectividad que tienen una función similar a los recursos de conexión extraoracional. Si bien es cierto que los recursos de conexión intraoracional cumplen una función sintáctica en calidad de nexos coordinantes y subordinantes y, por tanto, están integrados en el predicado oracional, también es cierto que su significado proporciona una instrucción unívoca sobre cómo se debe interpretar la relación existente entre las cláusulas que vinculan (Montolío, 2001; Portolés, 2001), al igual que lo hacen los recursos de conexión extraoracional (Aparici, 2010; Montolío, 2001); de ahí nuestro interés en observar su comportamiento.

A continuación, reseñaremos los hallazgos más destacables de un conjunto de estudios sobre conexión intraoracional inscritos en el marco de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo observar la evolución de recursos léxicos, nominales, morfosintácticos y de habilidades de producción textual en textos monológicos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por participantes de diferentes lenguas y grupos etarios, con la finalidad de medir el impacto de la cultura letrada en dicha evolución lingüística.²⁹

En líneas generales, tales hallazgos nos indican que conforme avanza la edad y con ella el desarrollo de la cultura letrada se observó un contraste de recursos de coordinación frente a los de subordinación que no solo condensaron cláusulas, sino que ayudaron a forjar la estructura de los textos narrativos y expositivos tanto escritos como orales.

²⁹ Se trata del proyecto *Developing literacy in different contexts and in different languages* (1997-2001), financiado por la *Spencer Foundation*, Chicago y dirigido por la Dra. Ruth Berman (Universidad de Tel-Aviv). Este proyecto albergó participantes de distintas lenguas (p. ej., español, catalán, francés, inglés, alemán, sueco, islandés y hebreo) y grupos de edad (p. ej., 9-10 años; 10-11 años; 12-13 años; 16-17 años y adultos universitarios) (véase detalle en Berman & Verhoeven, 2002). La Dra. Liliana Tolchinsky de la Universidad de Barcelona fue la investigadora principal en lengua española. Para revisar su metodología, véase subapartado 1.2.6. en el capítulo I.

Se advirtió que en diferentes lenguas y contextos académicos los textos narrativos, y en especial los orales, tuvieron más ocurrencias de coordinación copulativa y adversativa (p. ej., Akinci, 2005;³⁰ Aparici, 2010; Viguié-Simon, 2001), mientras que en los textos expositivos –sobre todo en los escritos– se incrementó en general el uso de subordinación, especialmente, relativa (p. ej., Akinci, 2005; Aparici, 2010; Cahana-Amitay & Sandback, 2000; Viguié-Simon, 2001) y adverbial (p. ej., Aparici, 2010; Cahana-Amitay & Sandback, 2000; Viguié-Simon, 2001) y solo en el grupo de los adultos se reveló el uso de la subordinación no finita (p. ej., Akinci, 2005; Chenu, Jisa & Mazur-Palandre, 2012; Mazur-Palandre, 2007; Viguié-Simon, 2001).

A partir de estas pautas evolutivas, podemos percatarnos de que hay diferencias relativas al uso de recursos de conexión intraoracional entre los textos narrativos y expositivos. La movilización de recursos diferentes en distintos tipos de textos podría responder a la organización del contenido temático, a las restricciones del procesamiento de la información de cada modalidad de producción o a la combinación de ambos factores.

Por ejemplo, para el caso del español Aparici (2010) nos mostró que, por un lado, en el texto narrativo se recurre al empleo de la coordinación (p. ej., copulativa y adversativa) y de la subordinación adverbial (p. ej., temporal, modal, locativa y causal), como lo dijimos arriba, para relatar una secuencia de eventos estructurados temporalmente. Por otro lado, es razonable que en la producción del texto expositivo aparezca la subordinación sustantiva, a fin de “empaquetar” el desarrollo de hechos –o conceptos– considerados semánticamente importantes (Bocaz & Soto, 2000) y la subordinación relativa, para ampliar información referencial derivada de los sintagmas nominales considerados portadores de contenido referencial (Aparici, 2010) –tendencia también confirmada en las investigaciones que hemos citado–, dado que la exposición se centra en temas y subtemas abstractos que se desarrollan mediante la presentación y el contraste de conceptos ensamblados entre sí y organizados desde un punto de vista lógico y no cronológico (Britton, 1994; Montolío, 2000).

³⁰ El estudio realizado por Akinci (2005) se derivó del proyecto de investigación *Étude psychosociolinguistique du développement de la littérature chez les bilingues et les monolingües* (IP Harriet Jisa) en el que se replicó la metodología usada en el proyecto de investigación referido en la nota anterior. Su población de estudio fueron franceses y turcos monolingües y bilingües distribuidos en cuatro grupos de edades ligeramente diferentes a las del proyecto de partida: 10-11 años, 12-13 años, 15-16 años y adultos universitarios.

De igual modo, es razonable que estas estructuras sintácticas sean, en general, más frecuentes en la modalidad de producción escrita que en la oral, debido a que la modalidad escrita permite un grado de planificación discursiva que redundaría en el uso de recursos lingüísticos más elaborados, mientras que en la modalidad oral el discurso debe pensarse y producirse simultáneamente, lo cual repercute en la posibilidad de incluir la misma clase de recursos (Nippold, 2004), como lo explicamos en el apartado 1.3. del capítulo I.

Habiendo expuesto las principales pautas evolutivas sobre el uso de recursos de conexión intraoracional, seguidamente comentaremos las investigaciones centradas en el desarrollo de la conexión extraoracional.

2.4.2. Conexión extraoracional

A continuación, reseñaremos investigaciones que describen patrones evolutivos –diferencias por tipo de texto y modalidad de producción– sobre el desarrollo de las habilidades de conexión extraoracional en distintas poblaciones y lenguas. Cabe destacar que estas investigaciones se han realizado en el marco del proyecto descrito en la nota al pie 29, o bien, en proyectos afines a este.

Llamamos la atención sobre los puntos en común que encontraremos entre estas investigaciones y la nuestra, en el sentido de que han estudiado la relación entre variables como la modalidad de producción, los textos analíticos y el recurso lingüístico que también tenemos en cuenta nosotros y, por ello, las hemos comentado de forma detallada. Además, hemos detallado su información porque la retomaremos en el capítulo VII a fin de discutir sobre los tipos de MD y su frecuencia de uso, la función canónica en oposición a la no canónica, los usos prototípicos en ambas modalidades de producción y la relación entre el uso de los MD y la estructura textual.

Cahana-Amitay y Katzenberger (2000) investigaron el uso de MD de segmentación léxicos, colaterales –con realizaciones léxicas del tipo *good, okay, now*– y gráficos³¹ en las agrupaciones de cláusulas de apertura (véase definición en apartado 1.3. en el capítulo I), en textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del hebreo de diferentes edades.

³¹ Los MD léxicos suelen asociarse a un tipo de texto particular, especificar la posición inicial, intermedia o final que ocupa un segmento textual y especificar las funciones que estos realizan. Los MD colaterales son pausas articuladas, cuyas realizaciones pueden ser léxicas o no, que revelan marcas interactivas y las dificultades del hablante/escritor para procesar información en tiempo real y los MD gráficos constituyen signos de puntuación como las comas en el texto escrito y la entonación en el oral (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002). En nuestro sistema de categorización, los léxicos se corresponden con MD interaccionales de reacción (p. ej., *bueno, pero, pues*, etc.) y distintos subtipos de MD metadiscursivos (p. ej., *por ejemplo, por un/otro lado, esto es, en conclusión*, etc.) y cognitivos (p. ej., *además, sin embargo, creo, de hecho, hasta cierto punto, al parecer*, etc.).

Como punto de partida de su análisis, las autoras hipotetizaron que las aperturas de las agrupaciones de cláusulas son potenciales “campos de acción” de tipos de MD y que, por ende, la vinculación de información en esas unidades del discurso ayuda al oyente/lector a interpretarla mejor.³² Tal hipótesis descansa en dos premisas: por un lado, un texto expositivo bien estructurado o competente contiene obligatoriamente tres tipos de segmentos principales, de los cuales forman parte tales agrupaciones de cláusulas. Estos segmentos ocupan una posición inicial para introducir un tema central, una posición intermedia para expresar ideas acerca de este tema y una posición final para introducir una conclusión o un resumen. A su vez, pueden dividirse o no en subsegmentos que introducen un nuevo tema –o subtema–, para desarrollarlo o resumirlo. Por otro lado, estos segmentos y subsegmentos deben introducirse por un MD de segmentación, ya que a través de sus funciones se expresa la perspectiva del hablante/escritor y, al mismo tiempo, le indican al oyente/lector cómo interpretar estos segmentos y subsegmentos (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000).

Ambas autoras encontraron que el marcaje de las agrupaciones de cláusulas de apertura cambió a través de las edades y de los tipos de textos. Así, en los narrativos el uso de MD –no se especifican tipos– en segmentos principales y subsegmentos se observó en todos los grupos de edad, en particular, en el grupo más joven (9-10 años), mientras que en los expositivos se limitó al grupo de los adultos. A juicio de las autoras, este resultado podría atribuirse a las distinciones entre el tipo de texto y su estructura global. En las narraciones, los segmentos susceptibles de ser introducidos por un MD se concentran en el “cuerpo” textual, en tanto que en las exposiciones suelen distribuirse a lo largo del texto para cumplir diferentes funciones (p. ej., introducir un tema, desarrollarlo y resumirlo), lo cual requiere de habilidades metalingüísticas desarrolladas solo por los adultos.

Los colaterales equivalen a MD interaccionales que inician el discurso (p. ej., *bueno, bien, ok*, etc.) y llaman la atención del interlocutor (p. ej., *vea usted, imagínese*, etc.). También, a MD metadiscursivos que hilan el discurso (p. ej., *eh, este, ¿verdad?*, etc.) (véanse Tablas 3, 4 y 6 en el capítulo V para revisar repertorio de MD). Los MD gráficos no tienen equivalencia, ya que no los consideramos un tipo de MD.

³² Advertimos que esta hipótesis también es válida en el contexto de las investigaciones que comentaremos a lo largo de este subapartado (Aparici et al., 2014; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Katzenberger, 2004), dada la similitud entre ellas y esta que referimos.

También encontraron que el uso de los tipos de MD de segmentación cambió con la edad y la modalidad de producción. En la modalidad de producción escrita, los niños mostraron una clara preferencia por el uso de MD léxicos en comparación con los gráficos, los adolescentes más jóvenes (12-13 años) utilizaron ambos tipos de MD de forma similar, por cuanto no observaron ninguna tendencia en su empleo, y los grupos mayores (16-17 años y adultos) emplearon en buena parte MD gráficos, seguidos por los léxicos. En la modalidad de producción oral, los grupos más jóvenes (9-13 años) emplearon MD léxicos, seguidos por los colaterales.

No obstante, los grupos mayores emplearon sobre todo MD colaterales. Una distinción importante entre ambos grupos mayores consistió en que los adultos han empleado MD colaterales más del doble en comparación con los adolescentes. En opinión de las autoras, el uso de MD léxicos se atribuiría a la naturaleza de este tipo de MD, esto es, señalar la conexión entre agrupaciones de cláusulas. El de los colaterales evidenciaría que las dificultades para procesar información *on-line* persisten, a pesar de haberse acumulado experiencia en la organización del discurso, y en cuanto a su volumen indicaría un patrón evolutivo entre los adultos que parece evidenciar una conciencia metatextual de un tipo y nivel superior a la de los niños.

De modo similar al estudio anterior, Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) analizaron la aparición de MD de segmentación léxicos generales y específicos³³ en las agrupaciones de cláusulas de apertura de textos monológicos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del hebreo de distintas edades.

³³ Se dividen en generales y específicos según su nivel de especificidad en el texto. Por un lado, los generales son indicadores de un tipo de texto particular y efectúan la transición entre agrupaciones de cláusulas. En nuestra categorización equivalen a los siguientes tipos de MD: modalizadores (p. ej., *según mi criterio, gracias a Dios, desgraciadamente*, etc.); estructuradores (p. ej., *pero, entonces, a propósito, pues bien, dicho esto*, etc.) y MD lógico-argumentativos consecutivos (p. ej., *por (lo) tanto/consiguiente, entonces*, etc.). Por otro lado, los MD específicos suelen indicar la función textual. En nuestra categorización concuerdan con MD interaccionales de reacción, estructuradores (p. ej., *sobre todo, particularmente, por ejemplo*, etc.), formuladores (p. ej., *en primer lugar, o sea, de todos modos*, etc.), casi todos los MD lógico-argumentativos (p. ej., *además, sin embargo, en cambio*, etc.) y diversos modalizadores: MD de opinión ajena, MD de certeza/evidencia y atenuadores (p. ej., *según parece, claro, de hecho, hasta cierto punto, al menos*, etc.) (véanse Tablas 3, 4 y 6 en el capítulo V para revisar repertorio de MD).

Los resultados arrojaron que, si bien la cantidad de ambos tipos de MD aumentó con la edad, el marcaje de las agrupaciones de cláusulas de apertura fue cada vez más diferenciado a través de las edades, tipos de textos y modalidades de producción. El dominio de las funciones de los MD léxicos generales y específicos dentro de un tipo de texto particular fue progresivamente mayor, lo que redundó en el uso de un repertorio diversificado y canónico. Por ejemplo, en los textos narrativos, los grupos menores (9-13 años) marcaron las agrupaciones de cláusulas de apertura que definieron el orden cronológico de los eventos a través de MD específicos de carácter temporal,³⁴ lo que resultaba innecesario al ser el texto narrativo una secuencia de eventos organizada temporalmente y, por ello, este marcaje se consideró no canónico, en tanto que los grupos mayores (16-17 años y adultos) marcaron relaciones menos evidentes entre eventos por medio de MD específicos –no temporales– con una función canónica.

De modo similar, en los textos expositivos, que requieren según lo anterior de un marcaje más explícito que los narrativos, los grupos menores tuvieron dificultades para marcar agrupaciones de cláusulas de apertura por medio de MD específicos y, cuando lo hicieron, recurrieron a una variedad muy limitada de él, sobre todo en textos escritos, mientras que los grupos mayores y, en particular, los adultos marcaron agrupaciones de cláusulas de apertura mediante una amplia variedad de MD generales y específicos –la mayoría de carácter no temporal– con función canónica. Este resultado evidenció que los grupos menores aún no son conscientes de que cada tipo de texto impone distintas demandas de marcaje; por el contrario, los grupos mayores sí lo son y, por consiguiente, han marcado información menos obvia en la narración y más contenido jerárquico y abstracto en la exposición.

Asimismo, a medida que progresa la edad, los participantes fueron cada vez más conscientes de la distinción entre modalidades de producción. Así, los MD léxicos generales y específicos compartidos por ambas modalidades de producción disminuyeron con la edad tanto en textos narrativos como expositivos. Los MD enlistados únicamente en la modalidad de producción oral aumentaron solo en los narrativos y los enlistados únicamente en la modalidad de producción escrita aumentaron con la edad y se constituyeron en prototípicos para los expositivos.

³⁴ Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) se refieren a ellos como *markers of foreground temporal sequencing* (p. ej., *later, after, suddenly, etc.*) y *markers of background temporal anchoring* (p. ej., *one fine day, last year, sometimes, every time, now, etc.*). No los hemos tenido en cuenta en nuestra categorización por no considerarlos tipos de MD.

En un contexto idéntico al anterior en lo que se refiere a la muestra y a las modalidades de producción, Katzenberger (2004) analizó, por un lado, la estructura global y el contenido temático de textos expositivos y; por otro, la aparición de MD léxicos generales y específicos en las agrupaciones de cláusulas de apertura, por cuanto los resultados responden no solo a la estructura retórica, sino también al funcionamiento de los MD léxicos en ella.

Para analizar la estructura global y el contenido temático en los textos, Katzenberger (2004) identificó la presencia de, al menos, una agrupación de cláusulas de apertura global,³⁵ lo cual utilizó como parámetro para determinar si un texto estaba estructurado de forma jerárquica –la información fluirá gradualmente de lo general a lo específico– o no.

A partir de este criterio de análisis, constató que los recursos objeto de estudio experimentaron una lenta evolución en ambas modalidades de producción a través de los grupos de edad. Los grupos menores (9-13 años) formularon textos contruidos por segmentos sintácticamente lineales (p. ej., un núcleo seguido de, al menos, un complemento) y con un contenido temático limitado a generalidades en vez de generalizaciones abstractas; en cambio, los grupos mayores (16-17 años y adultos) produjeron textos con recursos lingüísticos jerarquizantes. Sin embargo, una diferencia importante entre los adolescentes y los adultos radicó en que los textos del grupo adolescente carecieron de elementos propios de las exposiciones de los adultos, por ejemplo, el uso de MD léxicos para señalar cambios en el flujo informativo.

Asimismo, estos desarrollos tuvieron un avance mayor en la modalidad de producción escrita que en la oral. Katzenberger (2004) observó que los textos escritos producidos por adultos tenían una estructura global más desarrollada que los orales, puesto que mostraban información más jerarquizada; de igual manera, el contenido temático de los escritos estuvo formulado de forma más diáfana que el de los orales, pues estos revelaron muchas dificultades en relación con la planificación y con el procesamiento de la información en tiempo real. Esto quedó patentizado mediante el uso de MD colaterales que evidenció intentos de “edición” o de interacción por parte de los participantes, lo cual es coincidente con los resultados de Cahana-Amitay y Katzenberger (2000).

³⁵ Hemos explicado que la estructura canónica del texto expositivo consta de tres segmentos principales –inicial, intermedio y final–. El segmento inicial es el núcleo de todo el texto porque contiene información esencial que será desarrollada a través de los otros segmentos y subsegmentos; por esta razón, constituye una agrupación de cláusulas global (Katzenberger, 2004).

Igualmente, Katzenberger (2004) constató que alrededor del 25% del total de las agrupaciones de cláusulas de apertura fue introducido por MD léxicos generales y específicos en ambas modalidades de producción y en todos los grupos de edad; no obstante, destacó dos resultados. El primero se refiere a diferencias cualitativas entre los MD léxicos generales y específicos y la variable modalidad de producción. El grupo menor (9-10 años) no usó MD léxicos específicos en los textos escritos, mientras que los otros grupos de edad no solo los utilizaron, sino que, además, fueron cada vez más cuantiosos y diferenciados, como también se observó en el estudio anterior, al punto que las transiciones entre las agrupaciones de cláusulas de apertura fueron más explícitas que en las orales. El segundo alude a la distribución entre los MD léxicos generales frente a los específicos. Al respecto, Katzenberger (2004) observó que en los grupos mayores disminuyó el uso de MD generales y aumentó el de los MD específicos en ambas modalidades de producción: en el caso de los textos escritos para expresar funciones de generalización, contraste y explicación y en el caso de los orales, de explicación y clarificación.

Para Katzenberger (2004) la explicación evolutiva de estos resultados obedece a que los adultos son más capaces de elaborar información y explicitar el “entretejido” de relaciones lógicas. Así, instruyen al destinatario sobre cómo interpretar las partes del texto o el texto en su conjunto, una capacidad que refleja planificación textual previa, sofisticación metalingüística y autorregulación que no se alcanzan antes de la adolescencia.

En una línea afín a los estudios precedentes, Aparici et al. (2014) analizaron el desarrollo de MD (p. ej., conectores –para nosotros MD lógico-argumentativos–, reformuladores, operadores argumentativos –para nosotros focalizadores–, ordenadores y marcadores conversacionales, según la taxonomía propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999)),³⁶ y exploraron la relación entre los tipos de MD y la demarcación de agrupaciones de cláusulas de apertura en textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del catalán³⁷.

³⁶ Esta clasificación comprende (1) estructuradores (comentadores, ordenadores y digresores); (2) conectores aditivos, contraargumentativos y consecutivos; (3) reformuladores explicativos, rectificativos, recapitulativos y de distanciamiento; (4) operadores de refuerzo argumentativo y de concreción y (5) marcadores conversacionales. En nuestra categorización corresponden a estructuradores, que incluyen los mismos subtipos (p. ej., *pues, primero que todo, por otro lado, a propósito, por ejemplo*, etc.), MD lógico-argumentativos (p. ej., *además, no obstante, en consecuencia*, etc.); reformuladores (p. ej., *es decir, esto es, en otras palabras*, etc.) y reformuladores no parafrásticos (p. ej., *en conclusión, mejor dicho, de todos modos*, etc.), MD de certeza/evidencia (p. ej., *en realidad, de hecho*, etc.), MD interaccionales (p. ej., *bueno, oiga, pues*, etc.) e hiladores (p. ej., *este, eh*) (véanse Tablas 3, 4 y 6 para revisar repertorio de MD en el capítulo V).

³⁷ Dado que el catalán y el español son lenguas románicas y, por tanto, próximas (Entwistle, 1969), los resultados obtenidos en este estudio son comparables al español.

Los resultados confirmaron la influencia de la variable modalidad de producción en el uso de los MD, que se reflejó en un mayor volumen de ordenadores, marcadores conversacionales, reformuladores y operadores argumentativos en la modalidad de producción oral, en tanto que los conectores proliferaron en la modalidad de producción escrita. Los investigadores indicaron que este contraste podría deberse a que el discurso escrito recluta, especialmente, conectores, o bien, que otros MD de segmentación gráficos (p. ej., la puntuación y distribución general del texto) ejercen las funciones de cohesión realizadas por otros tipos de MD en los textos orales. Asimismo, constataron que el uso de reformuladores y operadores argumentativos constituye un desarrollo tardío, puesto que su frecuencia de uso aumentó conforme avanzó la edad de los participantes. En este sentido, Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) y Katzenberger (2004) también han subrayado que a mayor edad crece la variedad de MD.

Otra función discursiva observada fue el rol de los MD en la organización textual, como lo vimos en los estudios precedentes. El hecho de que el 35.1% de las agrupaciones de cláusulas de apertura suelen estar marcadas señala la capacidad de los MD para delimitar segmentos textuales escritos (30.4%), pero sobre todo segmentos orales (39.8%) de grupos jóvenes y segmentos textuales orales y escritos de grupos mayores. En opinión de las autoras, este tipo de marcaje está relacionado con la función de los MD. En la modalidad de producción escrita explicita la organización del discurso e impulsa el acceso a la información contenida en los siguientes segmentos; en la oral, además de desempeñar las funciones anteriores, funciona como estrategia de compensación ante las limitaciones del hablante para procesar la información en tiempo real.

Recapitulando los principales hallazgos expuestos hasta aquí, hemos visto que el uso de los MD se encuentra relacionado con el desarrollo de la cultura letrada, por lo que su avance se ha consolidado en los textos expositivos escritos de adolescentes y adultos. De un lado, hemos visto que los MD son indicadores de la diferenciación entre tipos de textos (p. ej., narrativo frente a expositivo) y modalidades de producción. De otro, hemos visto que señalan la segmentación textual al especificar la posición (p. ej., inicio, intermedio, final) y la función de una agrupación de cláusulas (p. ej., generalización, contraste, explicación, clarificación o intentos de “edición textual”), con lo cual representan la capacidad retórica del hablante –o escritor– para construir un texto (Katzenberger, 2004), de ahí que Katzenberger (2004) argumente que un texto expositivo competente mostrará su madurez por medio de la explicitación de tipos de MD. En síntesis, pensamos junto con los investigadores mencionados que efectivamente las funciones que ejercen los MD en el discurso constituyen un desarrollo tardío del lenguaje.

Comentadas las investigaciones sobre los recursos de conexión extraoracional, en el próximo subapartado abordaremos aquellas que contemplan tanto recursos de conexión extraoracional como intraoracional.

2.4.3. Conexión extraoracional e intraoracional

Procedemos a comentar algunas investigaciones que examinan el desarrollo de recursos de conexión tanto intraoracional –coordinación y subordinación– como extraoracional –MD–³⁸ en diferentes tipos de textos, producidos por diferentes poblaciones y lenguas. A medida que avancemos en su presentación, subrayaremos cuáles son las principales diferencias que reflejan la evolución de ambos tipos de recursos en función de tipos de textos y de ambas modalidades de producción.

De estas investigaciones nos interesan, en particular, las llevadas a cabo por Reilly et al. (2005), Godínez (2010) y García (2015), ya que estudian el uso de recursos de conectividad en textos analíticos, si dicho uso es canónico o no canónico, cuáles son las funciones no canónicas y cómo se comportan ambos tipos de recursos en una modalidad de producción, lo cual se asemeja a la forma en la que abordamos la relación entre variables. En vista de estas similitudes, en el capítulo VII discutiremos la información atinente a tipos de MD –incluidos aquí los conectores *epistémicos*– y su frecuencia de uso, a la función canónica en oposición a la no canónica y a los usos prototípicos de los tipos de MD en una modalidad de producción concreta.

Crowhurst (1987) examinó desde una perspectiva evolutiva diversos mecanismos de cohesión, según los criterios de Halliday y Hasan (1976), en textos argumentativos y narrativos escritos, producidos por hablantes del inglés de 6, 10 y 12 años. Entre dichos mecanismos, nos centraremos en la conjunción que engloba recursos de conexión intraoracional y extraoracional.

La metodología utilizada se basó en la proyección de una diapositiva en la que aparecía una ballena amaestrada. Después de la proyección, para elicitación del texto narrativo se les pidió a los participantes crear una historia fundamentada en la diapositiva. Para elicitación del texto argumentativo se les solicitó dar la opinión sobre el adiestramiento animal.

Durante el análisis de los datos, esta investigadora observó un marcaje distinto entre ambos tipos de textos a través de los grupos de edad, hallazgo que también apreciamos en los estudios reseñados en los subapartados previos.

³⁸ El hecho de considerar juntos ambos recursos de conectividad es un enfoque al uso por parte de algunos autores que referimos en el apartado 2.1.

Por un lado, en los textos narrativos los grupos menores se centraron en el empleo de conjunciones de tiempo –en términos de Halliday y Hasan (1976)– para señalar el orden cronológico de eventos, el cual se caracteriza por adquirirse desde etapas tempranas y ser común en la escritura de niños escolares; sin embargo, en el grupo mayor este tipo de recurso decreció y emergió la subordinación causal. Por otro lado, sobre todo en los textos argumentativos, Crowhurst (1987) advirtió en el grupo mayor una diversificación de tipos de MD que en nuestro sistema de categorización equivalen a MD lógico-argumentativos de oposición (*sin embargo*), reformuladores de reconsideración (*más bien*), focalizadores (*incluso*), MD de certeza/evidencia (p. ej., *de hecho, en realidad*) y ordenadores (p. ej., *primero que todo, en segundo lugar, por otro lado, finalmente*), a fin de marcar el desarrollo de los argumentos. A pesar de esta diversificación, la frecuencia de uso no reveló diferencias significativas entre tipos de MD, lo que a juicio de la investigadora es una prueba del lento desarrollo de los MD en los textos argumentativos escritos.

Reilly, Zamora y McGivern (2005) analizaron diferentes recursos de despersonalización (p. ej., voz pasiva, pronombres impersonales) (véase definición en subapartado 1.1.2. en el capítulo I), entre ellos, los conectores (véase inclusión de verbos realizativos que expresan opinión en el subapartado 2.1.1.) y MD *epistémicos* y *deónticos*³⁹ en textos monológicos narrativos y expositivos, orales y escritos producidos por participantes de lengua inglesa de diversas edades, para indagar su uso y si tales recursos lingüísticos constituyen un rasgo distintivo entre tipos de textos.

³⁹ De acuerdo con estos autores, los conectores y MD *epistémicos* expresan el grado de conocimiento, certeza y posibilidad acerca de un acontecimiento (en inglés, son auxiliares verbales modales como *might, can, could, may*, etc.; verbos como *appear, seem, think, suppose, know*; adverbios como *certainly, possibly, probably*, etc.) y los conectores y MD *deónticos* expresan la necesidad o la obligación que imponen los acontecimientos, por lo que pueden expresar una actitud prescriptiva o de juicio (en inglés, son adverbios del tipo *necessarily, forcibly, obligatorily*; construcciones impersonales como *it is necessary to*; auxiliares verbales modales como *must, should* e imperativos como *demand, need, have to*, etc.). Esta definición de conectores y MD *epistémicos* coincide con la nuestra y en nuestro sistema de categorización abarca diversos tipos de modalizadores (p. ej., *en mi opinión, desde mi punto de vista, pienso/creo, por lo visto, probablemente*, etc.) y verbos realizativos de opinión (p. ej., *pienso/creo/considero que*). No obstante, la definición de conectores y MD *deónticos* no coincide con la nuestra, en la cual los MD expresan la evaluación de eventos desde una perspectiva emotiva. En nuestra categorización comprenden los modalizadores que expresan el agrado/desagrado emotivo (p. ej., *por dicha, por desgracia*, etc.) (véase Tabla 6 para revisar repertorio de MD en el capítulo V).

El primer resultado reveló que la frecuencia de uso de conectores y MD *epistémicos* y *deónticos* aumentó significativamente con la edad. El segundo resultado arrojó que todos los grupos utilizaron más conectores y MD *epistémicos* y *deónticos* en los textos expositivos que en los narrativos, lo que sugiere, en calidad de tercer resultado, que efectivamente estos tipos de conectores y MD son elementos diferenciadores de tipos de textos. El cuarto resultado arrojó, en términos generales, que todos los grupos usaron tanto conectores y MD *epistémicos* como *deónticos*, sobre todo, en la modalidad de producción escrita. También, evidenció que los grupos menores emplearon más conectores y MD *deónticos*, en tanto que los grupos mayores se inclinaron por un mayor uso de conectores y MD *epistémicos*.

A juicio de los investigadores, este hallazgo responde a una manera distinta de razonar y de percibir acontecimientos por parte de niños frente a adolescentes y adultos. A medida que aumenta la edad, se desarrolla paulatinamente la capacidad de aproximarse a los problemas desde una perspectiva global. De ahí que los niños conceptualizan acontecimientos de forma rígida, lo que explica una mayor presencia de conectores y MD *deónticos*, mientras que los adolescentes y adultos los conceptualizan tomando en cuenta múltiples opciones y posibilidades que suelen señalar los conectores y MD *epistémicos*. En vista de que nuestros participantes son adultos jóvenes sería razonable observar este patrón de uso en las argumentaciones analíticas.

Por su parte, y de forma similar a Crowhurst (1987), Godínez (2010) analizó recursos de conexión intraoracional y extraoracional, de acuerdo con los criterios de Calsamiglia y Tusón (1999), Caballero y Larrauri (1996) y Cuenca (1995)⁴⁰ en textos argumentativos escritos, producidos por adolescentes mexicanos de 12, 15 y 18 años para examinar su frecuencia de uso, variedad y, lo más interesante para efectos de nuestro estudio, la función canónica frente a la no canónica de estos recursos. A fin de obtener los datos, la investigadora les solicitó a los participantes que dieran su opinión sobre la libre expresión de la homosexualidad adolescente en el recinto escolar, para lo cual debían presentar razones suficientes que apoyaran la opinión.

⁴⁰ Basándose en estos autores, la clasificación elaborada por Godínez (2010) comprende recursos de conexión intraoracional (p. ej., coordinación adversativa, subordinación causal, consecutiva y condicional, construcciones impersonales que expresan certeza, tales como *es evidente/incuestionable/indudable que, está claro que* y verbos realizativos que expresan opinión del tipo *entiendo/creo/pienso que*) y extraoracional (p. ej., modalizadores que expresan opinión y certeza, MD consecutivos y contraargumentativos). En nuestro sistema de categorización, los recursos de conexión extraoracional, en orden respectivo, equivalen a dos de nuestros modalizadores: MD de opinión propia (p. ej., *en mi opinión, desde mi punto de vista, a mi juicio, pienso/creo/opino (que)* etc.) –recuérdese que hemos incluido dentro de los MD de opinión propia los verbos realizativos que expresan opinión– y MD de certeza/evidencia (p. ej., *de hecho, en realidad, etc.*), MD lógico-argumentativos consecutivos (p. ej., *entonces, por lo tanto, por consiguiente, etc.*), reformuladores de recapitulación (*en conclusión*) y MD lógico-argumentativos de oposición (p. ej., *no obstante, sin embargo, ahora bien, etc.*) y de contraste (p. ej., *en cambio, por el contrario, etc.*) (véanse Tablas 4 y 6 para revisar repertorio de MD en capítulo V).

Los hallazgos encontrados por Godínez (2010), en un primer momento, revelaron una correlación significativa entre la edad, la frecuencia de uso y la variedad de ambos tipos de recursos de conexión. Esto significa que a mayor edad los participantes produjeron textos argumentativos más extensos y ello propició el uso de un repertorio más cuantioso y variado de recursos de conexión intraoracional (p. ej., conectores introductores de punto de vista, coordinación adversativa y subordinación causal, consecutiva, condicional) y extraoracional (p. ej., MD introductores de punto de vista como *en mi opinión, para mí, a mi parecer*, MD conclusivos como *entonces, en conclusión y al fin y al cabo* y MD contrastivos como *por una parte, por otro lado*). De estos se han considerado más frecuentes la coordinación adversativa y las subordinaciones causal y contrastiva –o adversativa–, así como los conectores introductores de punto de vista (p. ej., *yo pienso/creo/opino/digo que*) y los MD introductores de punto de vista (p. ej., *en mi opinión, para mí, a mi parecer, etc.*) –para nosotros MD de opinión propia–.

En un segundo momento, y basándose en la mayor frecuencia de uso, Godínez (2010) examinó las funciones de nueve recursos de conexión intraoracional (*porque, si, aunque, pero, ya que, pues, yo pienso/creo/opino que*), a fin de examinar si eran canónicas o no canónicas. Para ello, contrastó la función que observó en sus textos con la descrita en su clasificación de referencia. Según este análisis, las funciones de los recursos de subordinación (*porque, si, aunque, pero, ya que*) se estimaron canónicas, a excepción de la llevada a cabo por la conjunción causal *pues* (véanse ejemplos 20 y 21) que no desempeñó ninguna función sintáctica, sino más bien discursiva. En esta dirección, *pues* funcionó como un MD que inicia el discurso o introduce una reacción negativa por parte del participante sobre el contenido de la cláusula anterior, los cuales son usos prototípicos de la modalidad de producción oral, tal como lo han documentado Briz et al., 2008; López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) y otros autores como Martín Zorraquino y Portolés (1999); Porroche Ballesteros (2002) y Portolés (2001). Tomando en cuenta que para Godínez (2010) *pues* es una conjunción causal y que los textos son escritos, admitimos junto con ella la función no canónica de *pues* en este contexto de uso.

También desempeñaron una función ‘precanónica’ –o no canónica–, en opinión de Godínez (2010), los conectores introductores de punto de vista (p. ej., *opino, pienso, creo que*, etc.). En estos casos se utilizaron para introducir argumentos a favor de la misma postura (véase ejemplo 22), cláusulas concesivas (véase ejemplo 23) y presentar propuestas de solución sin que hubiera una postura explícita o implícita (véase ejemplo 24).⁴¹ Al respecto, discrepamos del criterio de Godínez (2010) porque pensamos que las funciones que ha ilustrado igualmente responden a la consigna en la que se ha basado: “introducir la posición del enunciador frente al tópico en debate” (p. 46); por tanto, las consideramos canónicas en este contexto de uso.

Con base en sus hallazgos, Godínez (2010) apuntó que durante la adolescencia la escritura argumentativa aún se encuentra en pleno desarrollo. Si bien los participantes fueron capaces de dar su opinión respecto a un determinado tema, presentaron dificultades para orientar argumentativamente el discurso hacia una conclusión de forma cohesionada, por ejemplo, mediante el uso de la subordinación consecutiva o de MD consecutivos, los cuales tuvieron pocas apariciones en la muestra. También presentaron dificultades para distinguir las modalidades de producción mediante el uso de recursos de conectividad, por ejemplo, el uso de *pues* en calidad de iniciador del discurso y de introductor de reacciones en vez de conjunción causal.

(20) “Pues yo la verdad pienso que no”
(Godínez, 2010, p. 49).

(21) “y pues sí tal vez la expulsión sea un castigo justo”
(Godínez, 2010, p. 49).

(22) “Yo opino que son como cualquier ser humano”
(Godínez, 2010, p. 47).

(23) “pienso que al hacer esto perjudican a muchas personas”
(Godínez, 2010, p. 47).

(24) “Yo pienso que lo mejor sería hablar con ellos”
(Godínez, 2010, p. 47).

⁴¹ Para Godínez (2010) esta función no contradice estrictamente la norma; sin embargo, la calificó como precanónica, debido a que la función de “solución al conflicto” en el uso estándar o adulto de la lengua debería ser introducida por conjunciones consecutivas (p. ej., *así que, luego*, etc.) o MD consecutivos (*por lo tanto*) o conclusivos (p. ej., *en conclusión, en resumen*, etc.) (p. 48). Estos últimos equivalen a nuestros MD lógico-argumentativos consecutivos y reformuladores de recapitulación.

Años más tarde, García (2015) también analizó el uso de recursos de conexión intraoracional y extraoracional,⁴² en textos monológicos narrativos y argumentativos orales, los cuales fueron producidos por participantes mexicanos de 15 y 18 años. Para elicitación del texto narrativo se les solicitó a los participantes construir un relato a partir de una secuencia de imágenes y para elicitación del texto argumentativo se les solicitó expresar su opinión sobre la libre expresión de la homosexualidad por parte de adolescentes en el recinto escolar –tal como lo hizo Godínez (2010)–.

Un primer resultado arrojó no solo más frecuencia de uso de recursos de conexión intraoracional y extraoracional en los textos argumentativos en todos los grupos de edades, sino también una relación significativa entre el tipo de recurso de conectividad y la edad, es decir, que el grupo mayor eligió aquellos recursos de conexión intraoracional y extraoracional prototípicos en un tipo de texto determinado. De esta manera, García (2015) destacó en los textos narrativos un mayor uso de subordinación temporal, condicional y causal, mientras que en los textos argumentativos apreció más el empleo de conectores de expresiones de punto de vista (p. ej., *pienso/creo/opino que*, etc.) y MD de expresiones de punto de vista (p. ej., *para mí, en mi opinión, en lo personal*, etc.) –para nosotros MD de opinión propia–.

Para analizar si la función de los recursos más frecuentes era canónica o no canónica, esta investigadora contrastó la función encontrada en sus textos con la propuesta por Calsamiglia y Tusón (1999), Domínguez (2007), Montolío (2008), Portolés (2001) y Santos Río (1994), al igual que Godínez (2010). Así, se centró en los intraoracionales *así que, ya que, aunque* y en el extraoracional *sin embargo* para concluir, en calidad de segundo resultado, que todas las funciones examinadas fueron canónicas a través de los grupos de edad y en ambos tipos de textos.

⁴² Los recursos de conectividad usados en esta investigación pertenecen a una clasificación propia basada en las siguientes nóminas: Caballero y Larrauri (1996), Calsamiglia y Tusón (1999), Cuenca (1995), Fernández (2011), Halliday y Hasan (1976), Lo Cascio (1998), Martínez (1997), Montolío (2008) y Plantin (2005). Esta clasificación está integrada por recursos de conexión intraoracional (p. ej., coordinación adversativa, subordinación causal, consecutiva, condicional, final y temporal y verbos realizativos de opinión) y extraoracional. Entre esta segunda clase de recursos se encuentran los MD aditivos, adversativos y consecutivos; MD de expresiones de punto de vista, de certeza, de ejemplificación y reformuladores. En nuestro sistema de categorización equivalen a MD lógico-argumentativos (p. ej., *además, no obstante, por consiguiente, por el contrario*, etc.), modalizadores, en los que incluimos verbos realizativos de opinión, (p. ej., *en mi opinión, pienso/creo/opino (que) claro, por supuesto*, etc.), focalizadores (p. ej., *por ejemplo, en concreto, en especial*, etc.) y formuladores (p. ej., *o sea, es decir, en otras palabras, de todas maneras, de cualquier manera*, etc.). Los llamados por García (2015) conectores de tematización y de cita no tienen correspondencia porque no los consideramos un tipo de MD (véanse Tablas 4 y 6 para revisar repertorio de MD en capítulo V).

Si resumimos los principales resultados, nos percatamos de que a mayor edad los participantes son capaces de emplear un marcaje mayor, relativamente más variado y canónico de tipos de conectores y MD en textos analíticos orales y escritos. Asimismo, en las investigaciones de Godínez (2010) y García (2015), las funciones de ambos recursos de conectividad se han catalogado canónicas cuando desempeñaron funciones coincidentes con las descritas en las clasificaciones de referencia y se adaptaron a las demandas impuestas por el tipo de texto y la modalidad de producción.

Después de haber comentado las investigaciones empíricas sobre el desarrollo de la conectividad, en los siguientes apartados nos referiremos a investigaciones centradas en el desempeño de recursos de conexión intraoracional en oposición a los recursos de conexión extraoracional en el discurso académico producido por estudiantes universitarios.

2.5. Conexión extraoracional e intraoracional en la escritura analítica de ingresantes universitarios

En este apartado reseñamos investigaciones sobre el uso de recursos de conexión intraoracional y extraoracional en la escritura analítica producida por ingresantes universitarios y ocasionalmente estudiantes de secundaria. Nos interesa reportar el comportamiento de los recursos de conectividad en función del tipo de texto y de la modalidad de producción para abordar una comparación ajustada entre los resultados de nuestro trabajo de investigación y los de estos estudios. Para ello, tomaremos en cuenta los aspectos mencionados en el subapartado 2.4.3.

García Romero (2005) examinó el empleo de recursos de conexión intraoracional (coordinación copulativa y adversativa; subordinación causal, relativa, consecutiva, condicional y final) y extraoracional (MD textuales, metatextuales y de operaciones discursivas) de acuerdo con los criterios de Calsamiglia y Tusón (1999)⁴³, para determinar su frecuencia de uso y variedad en textos analíticos, producidos por estudiantes venezolanos.

⁴³ Esta clasificación abarca: (1) conectores y MD textuales de tipo aditivo, contrastivo, causal, condicional, consecutivo, final, temporal y espacial); (2) MD metatextuales (iniciadores, distribuidores, ordenadores, MD de transición, continuativos, digresivos, conclusivos y finalizadores); y (3) MD que introducen operaciones discursivas (MD de expresión de punto de vista, MD de manifestación de certeza, MD de confirmación, MD de reformulación y MD de ejemplificación). En nuestro sistema de categorización, los recursos de conexión extraoracional se corresponden con MD lógico-argumentativos (p. ej., *asimismo, en consecuencia, no obstante, en cambio*, etc.); estructuradores (p. ej., *para empezar, dicho sea de paso, en último lugar, en especial*, etc.), formuladores (p. ej., *en conclusión, en definitiva, es decir*, etc.) y modalizadores (p. ej., *a mi parecer, en mi opinión, a mi juicio, desde luego, por supuesto, en efecto*, etc.) (véanse Tablas 4 y 6 para revisar repertorio de MD en capítulo V). Por último, estas autoras incluyen los MD de tematización (p. ej., *respecto de, en cuanto a*, etc.) y de cita (p. ej., *según, para, como dice*, etc.) que no consideramos tipos de MD.

A fin de obtener los datos, se les consignó a los participantes la escritura de un ensayo sobre un tema libre y luego analizó los textos de modo cuantitativo –análisis basado en estadística descriptiva–.

En general, la investigadora observó poca variedad de recursos para establecer relaciones sintácticas, a excepción de la subordinación causal (p. ej., *pues, ya que, debido a, dado que, porque*), de modo que la coordinación adversativa fue introducida básicamente por *pero*; la subordinación condicional por *si* y la consecutiva por *así que*.

Asimismo, García Romero (2005) observó un contraste entre la frecuencia de uso y variedad de tipos de MD. De un lado, calculó la frecuencia de uso de los MD textuales (p. ej., *además, no obstante, en cambio, entonces, pues, etc.*) en 80.5% en contraposición con la de los MD de operaciones discursivas (p. ej., *en mi opinión personal, está claro, por ejemplo, es decir, etc.*) que correspondió aproximadamente al 10.6% y la de los MD metatextuales (p. ej., *primero, segundo, por otra parte, entonces, igualmente, finalmente, etc.*) que solo alcanzó el 8.8%; de otro, halló que el tipo de MD que mostró mayor variedad fue el de operaciones discursivas frente a los metatextuales y textuales. Según la autora, no solo es importante considerar la ampliación del repertorio de los tipos de MD textuales y metatextuales –que explicitan la organización textual–, sino también una mayor frecuencia de uso de MD metatextuales por parte de esta población, dado que las pocas ocurrencias de ellos afectarían la interrelación escritor-lector.

Al relacionar estos resultados con las modalidades de producción, la investigadora advirtió que los recursos de conexión intraoracional (p. ej., *y, también, pero, pues, si*) y los MD textuales, que han sido más frecuentes en el corpus, pueden aparecer de forma generalizada en ambas modalidades, por lo que su empleo no contribuyó a su distinción. En consecuencia, suponemos que hubo una menor ocurrencia de MD textuales y metatextuales formales de la lengua escrita (p. ej., MD consecutivos como *por lo tanto* y *en consecuencia*, MD contraargumentativos como *por el contrario* y *ahora bien* y MD conclusivos como *en suma*).

En un contexto parecido al anterior, Sánchez (2005b) analizó cualitativamente el empleo de recursos de conexión intraoracional (coordinación aditiva y adversativa, subordinación concesiva, causal, consecutiva y de finalidad) y extraoracional (MD textuales, metatextuales; reformuladores explicativos y rectificativos y operadores discursivos), según los criterios de Calsamiglia y Tusón (1999) (véase nota al pie 43 para para revisar su equivalencia con nuestra categorización), Montolío (2001)⁴⁴ y de Portolés (2001),⁴⁵ en textos analíticos producidos por estudiantes costarricenses, con el fin de examinar la variedad, la función discursiva –canónica en oposición a la no canónica– y la relación con la modalidad de producción escrita. Para obtener los textos se les solicitó a los participantes escribir un ensayo sobre algún problema social en Costa Rica y posibles soluciones.

Los textos analizados revelaron, en general, poca variedad en todos los tipos de recursos de conectividad examinados en comparación con el repertorio existente en las clasificaciones de referencia. Así, los distintos tipos de subordinación fueron representados por muy pocos recursos: la concesiva por *sino*, *aunque* y *si bien*; la consecutiva por *así que*, *por lo que* y *por eso*; la causal por *ya que* y *porque* y la de finalidad por *para* y *para que*.

De igual manera, dentro de los MD textuales, los aditivos solo fueron representados por *también* y *además* y los contraargumentativos por *no obstante* y *sin embargo*. Dentro de los MD metatextuales solo tuvieron ocurrencias los ordenadores (p. ej., *primero*, *segundo*), los MD de transición (p. ej., *por otro lado*, *por otra parte*), los finalizadores (p. ej., *por último*, *en fin*) y los conclusivos (p. ej., *en conclusión*, *en resumen*). En calidad de reformuladores explicativos se observaron *es decir*, *en otras palabras* y *o sea* y como reformuladores rectificativos solo *mejor dicho*. Por último, como operadores discursivos solo se contempló la aparición de *por ejemplo* y, en menor grado, *así*.

⁴⁴ Esta autora estudia recursos de conexión intraoracional y extraoracional opositivos o contraargumentativos, consecutivos y aditivos y organizadores de la información. En nuestro sistema de categorización los MD opositivos equivalen a MD lógico-argumentativos de oposición (p. ej., *no obstante*, *sin embargo*, *ahora bien*, etc.), de contraste (p. ej., *por el contrario*, *en cambio*, *antes bien*, etc.) y a reformuladores de distanciamiento (p. ej., *de todas maneras/formas/modos*, etc.); los MD consecutivos equivalen a los MD lógico-argumentativos consecutivos (p. ej., *por consiguiente*, *en consecuencia*, *por lo tanto*, *pues*, etc.) y los MD aditivos y organizadores de la información equivalen a los MD lógico-argumentativos aditivos (p. ej., *asimismo*, *además*, *incluso*, etc.) y a los ordenadores (p. ej., *ante todo*, *por una parte...por otra parte*, *finalmente*, *por último*, etc.) (véanse Tablas 4 y 6 para revisar repertorio de MD en el capítulo V).

⁴⁵ Para analizar los reformuladores, Sánchez (2005b) sigue la clasificación de este autor. En nuestro sistema de categorización los reformuladores explicativos equivalen a los reformuladores (p. ej., *es decir*, *o sea*, etc.); los rectificativos, a los reformuladores de reconsideración (p. ej., *mejor dicho*, *más bien*, etc.) y los operadores discursivos coinciden, en parte, con nuestros focalizadores (p. ej., *por ejemplo*, *en particular*, etc.) y los MD de certeza/evidencia (p. ej., *de hecho*, *en realidad*, etc.) (véase Tabla 6 para revisar repertorio de MD en el capítulo V).

En cuanto al uso de estos recursos de conectividad, todos los tipos de subordinación, así como los reformuladores y operadores discursivos tuvieron una función canónica, mientras que, dentro de los recursos de coordinación (p. ej., aditiva y adversativa), MD textuales (*no obstante*) y MD metatextuales (distribuidores), se presentaron algunas funciones consideradas no canónicas que describimos a continuación.

Para Sánchez (2005b), en los textos analizados la conjunción aditiva y no llevó a cabo funciones intraoracionales, sino extraoracionales. De este modo, se comportó como un recurso fático, que en nuestro sistema de categorización equivaldría a un hilador (véase ejemplo 25), o bien, realizó las funciones discursivas que realizan los MD lógico-argumentativos de oposición (véase ejemplo 26) o consecutivos (véase ejemplo 27). Al respecto, concordamos en la no canonicidad de la primera función de y, pero consideramos canónica la segunda función. En este sentido, seguimos a Porroche Ballesteros (2001) quien la ha documentado como una posible función para y cuando se desempeña como MD lógico-argumentativo aditivo.

Asimismo, comenta Sánchez (2005b) que (1) la conjunción adversativa *pero* no introdujo una objeción, sino más bien funcionó como un recurso extraoracional que muestra la posición incrédula o molesta del participante (véase ejemplo 28); y (2) el MD *no obstante* tampoco introdujo una objeción, sino una consecuencia (véase ejemplo 29). En ambos casos, estamos de acuerdo con la posición del autor. Por un lado, se han documentado funciones diferenciadas para *pero* como conjunción adversativa y como MD (Porroche Ballesteros, 2002) y la función descrita para *pero* concuerda con la introducción de una reacción negativa en nuestra clasificación de referencia (véase subapartado 5.1.1.2. en el capítulo V). Por otro lado, es ampliamente reconocido que la función del MD *no obstante* es solamente contraargumentativa, con lo cual admitimos que no puede comportarse como un MD lógico-argumentativo consecutivo.

A juicio de Sánchez (2005b), los distribuidores (p. ej., *por un lado...por otro lado*) tampoco exhibieron una función no canónica, pues en vez de aparecer correlacionados en los textos aparece solo uno de ellos (véase ejemplo 30). No obstante, en nuestra investigación consideramos esta función como canónica apoyándonos en los criterios de Garcés Gómez (2008), quien ha documentado que es posible la aparición de este tipo de MD sin correlato. En este caso, el MD funcionaría como marcador de continuidad que señala “el paso a un aspecto distinto del tema general del que se trata o un cambio del mismo” (Garcés Gómez, 2008, p. 38).

- (25) “El país se ha visto afectado en este ámbito porque nuestro país esta marcado mundialmente por la prostitución infantil y en los últimos días se han dado caso de abuso por parte de padres a niñas menores de quince años” (Sánchez, 2005b, p.177).
- (26) “(...) hay que preocuparse por el bien común de todos, y desgraciadamente solamente nos importa el bienestar propio” (Sánchez, 2005b, p. 178).
- (27) “(...) porque agresión sexual puede comenzar con otros abusos más leves y debemos evitarlos (Sánchez, 2005b, p. 178).
- (28) “En cuanto a la madre, que si no decide abortar a su hijo poniendo en peligro hasta su vida misma, decide tenerlo, pero que grado de afectividad irá a recibir el pequeño durante su niñez” (Sánchez, 2005b, p. 182).
- (29) “Por otro lado, la colectividad busca el respeto de las leyes, la socialización de la producción, la creación y conservación de buenas relaciones con otras colectividades. No obstante, es imperante un equilibrio entre ambos términos, evaluado en aspectos como las mismas leyes” (Sánchez, 2005b, p.183).
- (30) “Ante lo anterior no toda la población costarricense le da la bienvenida a los inmigrantes por sus implicaciones que tienen en impuestos, faltantes de cupo en el sistema educativo, demanda excesiva y largas filas para ser atendido en servicios de salud. Por otro lado, la población excesiva crea una sobre oferta en mano de obra (...)” (Sánchez, 2005b, p. 191).

Respecto de la modalidad de producción, Sánchez (2005b) subrayó que las funciones empleadas por los participantes son aptas para ambas modalidades, por cuanto el empleo que hicieron de ellas no coadyuvó a la distinción entre modalidades, al igual que lo planteó García Romero (2005).

Por último, Uccelli et al. (2013) analizaron si la organización del discurso (p. ej., longitud del texto, medidas sintácticas y uso de tipos de conectores y MD⁴⁶) influye en la calidad textual de textos argumentativos escritos en inglés, producidos por estadounidenses monolingües y bilingües que cursan el último año de la educación secundaria (18 años). No obstante, solo reportaremos lo concerniente a los tipos de conectores y MD, en concreto, su frecuencia de uso, variedad y si inciden en la calidad textual,⁴⁷ pues para Uccelli et al. (2013) el uso de los recursos de conectividad, aparte de ser un mecanismo de cohesión, denota la madurez lingüística del escritor –y hablante–. En este sentido, las autoras han considerado que la capacidad de explicitar tanto relaciones semántico-pragmáticas como actitudinales para ahorrarle esfuerzos cognitivos al lector es una característica de la escritura experta y, por ello, consideran que la función canónica de tipos de conectores y MD es un rasgo del discurso académico y científico.

⁴⁶ Siguiendo a Hyland (2005), Berman (2004) y Reilly et al. (2002), los autores consideraron MD metadiscursivos, MD y conectores *epistémicos* y *deónticos* (p. ej., *should, it is wrong, etc.*). Los metadiscursivos incluyen los siguientes subtipos: (1) *frame markers* (p. ej., *first, second, one reason is/another reason is, etc.*), (2) *code glosses* (p. ej., *for instance, for exemple, in other words, etc.*), (3) *transition markers* (p. ej., *however, because, even though, furthermore, etc.*) y (4) *conclusion markers* (p. ej., *in conclusion, to summarize, etc.*) y los MD y conectores *epistémicos* incluyen los siguientes

En lo concerniente al desempeño de los MD metadiscursivos, los resultados mostraron que de la totalidad de los textos solo la mitad los contenía; sin embargo, entre este tipo de MD se halló variedad (*frame markers*, *code glosses*, *transition markers* y *conclusion markers*). Los más frecuentes fueron los *transitions markers* y los menos frecuentes fueron los *frame markers* y *conclusion markers* para marcar explícitamente la organización del argumento. Si bien este tipo de MD tuvo una baja ocurrencia, tanto los conectores y MD *epistémicos* como *deónticos* fueron aún menos frecuentes, pues se apreciaron en menos de la mitad de los textos y con una variedad limitada (*epistemic hedges* y *markers of beliefs*).

En cuanto a la influencia de los tipos de conectores y MD en la calidad textual se observaron dos correlaciones significativas. Por un lado, entre las variables frecuencia de uso de MD metadiscursivos, variedad de MD metadiscursivos y calidad textual y, por otro, entre las variables frecuencia de uso de *epistemic hedges* y calidad general del texto, lo que indica que los textos con mayor presencia de conectores y MD *epistémicos* y mayor variedad de MD metadiscursivos recibieron puntuaciones superiores.

Dado que este estudio comparte con nuestra investigación tipos de MD y conectores *epistémicos* (*epistemic hedges* y *markers of beliefs*) en el capítulo VII contrastaremos las frecuencias de uso.

subtipos: (1) *epistemic hedges* (p. ej., *it might be true*, *it is possible that*, *probably*, etc.), (2) *epistemic boosters* (p. ej., *it is true*, *it is absolutely true*, etc.) y (3) *markers of beliefs* (p. ej., *I believe*, *people think*, etc.). En nuestro sistema de categorización, los metadiscursivos se corresponden con estructuradores (p. ej., *en primer/segundo lugar*, *por ejemplo*, *en concreto*, etc.), formuladores (p. ej., *en otras palabras*, *en suma*, etc.) y MD lógico-argumentativos (p. ej., *además*, *no obstante*, *por consiguiente*, *por el contrario*, etc.). Los MD y conectores *epistémicos* equivalen a distintos tipos de modalizadores (p. ej., *en mi opinión*, *pienso/creo/opino que*, *por lo visto*, *desde luego*, *probablemente*, etc.), dentro de los que se encuentran los verbos realizativos de opinión, y los MD y conectores *deónticos* equivalen a los MD de desagrado emotivo (p. ej., *por desgracia*, *lastimosamente*, etc.) (véanse Tablas 4 y 6 para revisar repertorio de MD en capítulo V).

⁴⁷ Esto es un conjunto de rasgos lingüísticos que caracterizan el dominio de la escritura, por ejemplo, la precisión y diversidad léxica, la cohesión (p. ej., correferencia, conjunciones o MD) y la complejidad sintáctica (McNamara, Crossley & McCarthy, 2010).

Ahora bien, hasta el momento el uso de los recursos de conectividad ha sido escaso, poco diverso y parcialmente canónico según la función discursiva y la modalidad de producción, por cuanto la enseñanza de dichos tipos de recursos se podría considerar necesaria para la población universitaria. A la luz de esta idea, Errázuriz (2014) realizó un estudio de intervención⁴⁸ en el cual participaron ingresantes universitarios chilenos, con el propósito de determinar si eran capaces de emprender una línea argumental coherente a través de las funciones canónicas de ambos recursos de conectividad.⁴⁹

Para el logro de su objetivo, Errázuriz (2014) les solicitó a los participantes la elaboración de un ensayo escrito. Para evaluarlos, tanto al inicio como al final del estudio de intervención, se diseñó una rúbrica –instrumento de medición de la competencia comunicativa escrita–, cuyas dimensiones valoraron grosso modo la planificación y estructura textuales.

Los resultados corroboraron que antes y después del estudio de intervención, el tipo de coordinación más usado fue la adversativa (*pero*), seguida de los MD aditivos (*además*) y consecutivos (*así*), mientras que los menos empleados fueron los MD de equivalencia (p. ej., *es decir, mejor dicho, en el fondo*) y de enumeración (p. ej., *en primer/segundo lugar*). Por tanto, la autora concluye que los recursos de conectividad más utilizados (p. ej., *pero, además, así*) pueden aparecer en ambas modalidades de producción y en registros formales e informales.

Es importante subrayar que las funciones de la mayor parte de los tipos de recursos de conectividad eran canónicas antes de la intervención y pasaron aproximadamente de 91% a 98% de función canónica después de la intervención. Las funciones no canónicas se limitaron a la conjunción adversativa *pero* y al MD *sin embargo* que, en lugar de expresar oposición, más bien expresaron relaciones lógico-argumentativas aditivas o consecutivas (véanse ejemplos 31 y 32, procedentes de Errázuriz, 2014, p. 229).

⁴⁸ Este estudio tuvo una duración de ocho meses. Consistió, por un lado, en la asesoría semanal a profesores en sus clases para desarrollar y evaluar tipos de textos de su disciplina, en particular, el ensayo; por otro lado, se impartieron talleres a los estudiantes en los cuales se trabajó la escritura académica, el proceso de escritura y las habilidades de metacognición (Errázuriz, 2014).

⁴⁹ Esta investigadora elaboró una taxonomía propia basada en las clasificaciones de Calsamiglia y Tusón (1999), Cueva (2008), Fuentes (1996), Lo Cascio (1991), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Pons Bordería (1998) y Portolés (1998). Su clasificación, fundamentada en el valor –o función– de los MD, consta de tres tipos: (1) valor de inicio (topicalizadores); (2) valor de continuación (MD de adición, continuidad, orden, conformidad y disconformidad) y (3) valor de cierre (MD de recapitulación y epílogo). En nuestro sistema de categorización, los MD de valor de inicio equivalen a los MD de opinión propia (p. ej., *en mi opinión, a mi juicio*, etc.). Los MD de valor de continuación equivalen a los MD lógico-argumentativos (p. ej., *además, sin embargo, entonces, ahora bien*, etc.), MD de certeza/evidencia (p. ej., *por supuesto, de hecho, en realidad*, etc.), algunos tipos de estructuradores y reformuladores de distanciamiento (p. ej., *por un lado...por otro lado, en especial, de todos modos, de cualquier manera*, etc.). Los MD de valor de cierre equivalen a los reformuladores de recapitulación, reconsideración y marcadores de cierre (p. ej., *en suma, por mejor decir, para concluir*, etc.) (véanse Tablas 4 y 6 para revisar repertorio de MD en el capítulo V).

Además, Errázuriz (2014) comprobó que la función canónica de los tipos de conectores y MD guardaba relación proporcional específicamente con el nivel de coherencia –progresión lógica– de los textos, pues aquellos que obtuvieron calificaciones más altas en este aspecto presentaban más cantidad de tipos de conectores y MD con funciones canónicas. Esto podría sugerir que ambos tipos de recursos esbozaron el desarrollo de la línea argumentativa y, de este modo, cooperaron tanto en la orientación lógica, semántica e inferencial de los argumentos como en un eficiente procesamiento de la información para los lectores de los ensayos.

- (31) “Se escandalizan ante la informalidad del correo electrónico y creen que esto lleva a una comunicación menos profunda, pero entender que es un mensaje rápido y no comunica cosas muy importantes”.
- (32) “El tiempo avanza, y junto con él avanzan también las exigencias y la efectividad en la vida, en el trabajo, en el estudio. Sin embargo, también avanza la tecnología”.

Retomando los hallazgos principales, vemos no solo una función parcialmente canónica de diferentes conectores y MD, sino también poca frecuencia de uso de conectores y MD con funciones metadiscursivas –como estructuradores y formuladores– y modalizadoras (García Romero, 2005; Uccelli et al., 2013). Ahora bien, en cuanto a la variedad de MD podríamos escindir los estudios, pues Sánchez (2005b) no destaca ningún tipo de MD; en cambio, García Romero (2005), Uccelli et al. (2013) y Errázuriz (2014) reportaron mayor variedad de MD con funciones lógico-argumentativas.

Un resultado que tienen en común las investigaciones de García Romero (2005), Sánchez (2005b) y Errázuriz (2014) es la baja frecuencia de uso de conectores y MD asociados al registro formal de la modalidad de producción escrita. En opinión de los autores, MD del tipo *es decir*, *además* e *igualmente*, así como la conjunción adversativa *pero* pueden tener apariciones en ambas modalidades, de forma que los tipos de recursos de conectividad más propios de la escritura han tenido pocas apariciones, como ejemplificamos arriba, o bien, MD más propios de la modalidad de producción oral aparecen en la modalidad de producción escrita (p. ej., *pero* con función de reacción negativa u opositiva).

2.6. Conexión extraoracional en la escritura analítica producida por estudiantes universitarios

Comentaremos en este apartado investigaciones sobre el uso de MD en textos analíticos producidos por estudiantes universitarios de diversas poblaciones. Nuestro foco es reportar el comportamiento de tipos de MD en función del tipo de texto y la modalidad de producción, con el objeto de cotejar los resultados obtenidos por estos estudios con los de nuestra investigación a partir de los aspectos mencionados en el subapartado 2.4.3.

Muse, Núñez y Muñoz (2018) analizaron el uso de los MD, que estudiantes argentinos de grado (segundo y quinto año de carrera) y posgrado emplearon en el apartado “planteamiento del problema de investigación” del subgénero “proyecto de investigación”, con el propósito de identificar semejanzas y diferencias entre las tres cohortes.

El corpus constó de 30 textos analíticos –diez textos por grupo– en los cuales se identificó la frecuencia de uso y las funciones canónicas de los MD según los criterios de Martín Zorraquino y Portolés (1999) (véase nota al pie 36 para revisar la equivalencia de los MD en nuestra categorización). Analizados los textos, los resultados arrojaron que los textos del grupo de quinto año presentaron una mayor frecuencia de uso (48.38%) en relación con los textos de los grupos de segundo año (31.18%) y posgrado (20.43%), así como una variedad levemente mayor, por cuanto no solo utilizaron ordenadores y los conectores –para nosotros MD lógico-argumentativos–, como lo hicieron los otros grupos, sino que además destacaron por el uso de reformuladores y MD *epistémicos* –en nuestra clasificación de referencia solo se corresponden con los MD de certeza/evidencia–. Por otro lado, en los tres niveles los MD menos usados son los comentadores y operadores discursivos, mientras que los digresores no fueron empleados.

Estos resultados corroboran los patrones de uso identificados por García Negroni (2009) para los reformuladores, en el sentido de que este tipo de MD suele estar asociado al desarrollo de la cultura letrada. También, corroboran que uno de los tipos de MD más frecuentes en los textos analíticos son los MD lógico-argumentativos, del mismo modo que lo han subrayado algunos de los estudios reseñados (Crowhurst, 1987; Errázuriz, 2014; García Romero, 2005; García, 2015; Uccelli et al., 2013) y el que comentaremos.

Por otro lado, los estudios exclusivos sobre reformuladores⁵⁰ nos interesan porque la reformulación, en calidad de operación autorreflexiva, apunta a un comportamiento responsable por parte del escritor sobre el uso de la lengua. Así, quien reformula, puntualiza el significado de la información, le otorga distintos matices, o bien, la presenta de otro modo para anticiparse a posibles equívocos (García Negroni, 2009) y, por ello, experimenta un lento proceso de adquisición (Núñez, Muñoz & Mihovilovic, 2006) inclusive en etapas avanzadas de la educación superior (García Negroni, 2009).

A continuación, comentaremos algunos estudios sobre el comportamiento de los reformuladores en la escritura de estudiantes universitarios que representan diferentes etapas de los estudios superiores. Nos concentraremos en la frecuencia de uso de los reformuladores, en su función canónica o no canónica y si se acoplan a las especificidades de la modalidad de producción escrita.

Rossari (1992) examinó los reformuladores no parafrásticos de distanciamiento (p. ej., *de toute façon/manière, en fait, en réalité* que equivalen en español a *de todas formas/modos, de hecho, en realidad*) en textos argumentativos escritos por universitarios franceses de primer ingreso. Para obtener los textos se les solicitó a los participantes reescribir un extracto de un artículo adoptando una perspectiva argumentativa. Una vez transcritos todos los textos, se analizaron las funciones semántico-pragmáticas de este tipo de MD de forma cualitativa, según los criterios de Rossari (1990).⁵¹

Los textos examinados mostraron, por un lado, un empleo casi inexistente de reformuladores no parafrásticos de distanciamiento y, por otro lado, un empleo exacerbado de MD contraargumentativos (p. ej., *cependant, pourtant, toutefois* que equivalen en español a *sin embargo*) que, a su juicio, llegaron a reemplazar a los reformuladores, lo cual redundó en una función no canónica, pues en esos contextos de uso hubiera sido más acertada la incorporación de este tipo de reformulador (véase ejemplo 33 frente al 34). Para Rossari (1992), este patrón lingüístico radica en el limitado conocimiento por parte de los participantes sobre la reformulación no parafrástica y su repertorio, de ahí que utilicen otros que les resultan más familiares, en este caso, los MD contraargumentativos.

⁵⁰ En nuestro sistema de categorización los reformuladores se clasifican en reformuladores (p. ej., *o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras*, etc.) y en reformuladores no parafrásticos, que incluyen los de recapitulación (p. ej., *en suma, en conclusión, en fin*, etc.), de reconsideración (p. ej., *más bien, mejor dicho, en definitiva*, etc.) y de distanciamiento (p. ej., *de cualquier forma, de todos modos, en todo caso*, etc.). Para revisar la descripción de estos tipos reformulación, véase subapartado 5.1.2.2. en el capítulo V.

⁵¹ Esta autora distingue los reformuladores parafrásticos de los no parafrásticos. Además, dentro de los reformuladores no parafrásticos incluye los subtipos de recapitulación, reconsideración, distanciamiento –con el mismo sentido que los describimos en el subapartado 5.1.2.2. del capítulo V– e invalidación (*en fin*). El reformulador no parafrástico de invalidación se caracteriza por autocorregir e invalidar lo dicho en la cláusula de referencia (Rossari, 1990). Nuestra clasificación de referencia considera este reformulador no parafrástico dentro de los de recapitulación.

(33) “Ce pas vers la culture peut passer pour une vision très conformiste de la danse, cependant, elle est mise en valeur dans un flou très artistique” (Rossari, 1992, p. 13).

(34) “Ce pas vers la culture peut passer pour une vision très conformiste de la danse. *En réalité*, elle est mise en valeur dans un flou très artistique” (Rossari, 1992, p. 2).

En una línea temática muy similar, Padilla y López (2012) analizaron los reformuladores parafrásticos (p. ej., *es decir, en otras palabras, mejor dicho*, etc.) y no parafrásticos de recapitulación (p. ej., *en síntesis, en conclusión, en fin*, etc.) y de distanciamiento (p. ej., *de cualquier forma, de todos modos, en todo caso*, etc.) en textos analíticos escritos por universitarios chilenos de primer ingreso, con la finalidad de constatar si el uso de estos MD evoluciona cuantitativa o cualitativamente de un año escolar a otro y si es un indicador de escritura académica experta. El corpus estuvo integrado por 34 artículos de opinión, producidos en los años 2009 y 2010 y fue analizado cualitativamente de acuerdo con los criterios de Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Rossari (1990, 1992) (véanse notas al pie 36 y 51 para revisar la equivalencia de los MD en nuestra categorización).

Los resultados evidenciaron un empleo prácticamente nulo de reformuladores en los textos de opinión. En la cohorte 2009 solo se apreció la ocurrencia de un único reformulador no prototípico (*lo que quiero decir*) que puede equipararse al MD *es decir* y en la cohorte del 2010 solo se apreció el uso de tres reformuladores: *es decir, en conclusión* y *en síntesis*. Así, Padilla y López (2012) concluyen que la baja frecuencia de uso y variedad de este tipo de MD es prototípica de la escritura académica no experta, tal como lo planteó Rossari (1992), por cuanto consideran que la enseñanza sistemática y formal de los reformuladores en esta población es vital para el avance de la escritura académica.

Por su parte, García Negroni (2009) analizó los reformuladores parafrásticos y no parafrásticos, según los criterios de Rossari (1990) (véase nota al pie 51 para revisar la equivalencia de los MD en nuestra categorización), en artículos científicos escritos por analistas del discurso (corpus de expertos) y en comunicaciones presentadas en congresos y trabajos finales de seminarios generados por estudiantes argentinos de posgrado (corpus de no expertos). A efectos de analizar ambos tipos de reformuladores, primero se cuantificaron –se ponderó la frecuencia de uso en relación con el número total de palabras de cada tipo de texto. No hubo uso de estadística inferencial– y luego se analizó en ellos el valor semántico y la distribución textual.

En relación con la reformulación parafrástica, García Negroni (2009) observó que no hubo diferencia en la frecuencia de uso entre ambos corpus; sin embargo, sí la hubo en relación con esta variedad de reformuladores, puesto que los expertos demostraron usar más formas propensas a aparecer en la lengua escrita (p. ej., *es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otro modo, con otras palabras, de otra manera, vale decir*) empleadas canónicamente; mientras que los participantes no expertos solo recurrieron a *es decir* y *o*, lo cual reveló un repertorio muy limitado de este tipo de reformulación.

En contraposición, en la reformulación no parafrástica no solo se apreció distinción en lo relativo a la variedad (*en conclusión, en definitiva, de hecho*, en el corpus estudiantil en oposición a *a modo de conclusión, en síntesis/suma/conclusión, en efecto, de hecho, en definitiva* en el corpus de expertos), sino, sobre todo, en la frecuencia de uso entre ambos corpus. De esta manera, el corpus de expertos tuvo una frecuencia de uso mayor de reformuladores de distanciamiento (p. ej., *de todos modos, en todo caso, etc.*), de reformuladores recapitulativos (p. ej., *en suma, en conclusión, en definitiva, etc.*) y especialmente de reformuladores de reconsideración (p. ej., *por mejor decir, más bien, en efecto, de hecho, etc.*) en relación con el corpus de no expertos.

Resumiendo los principales hallazgos para los reformuladores, en etapas iniciales (primer año de carrera) de los estudios universitarios hemos notado una función no canónica (Rossari, 1992) y una variedad casi exigua de ambos tipos de reformuladores (López & Padilla, 2012; Rossari, 1992) frente a una función canónica en etapas avanzadas (posgrado) que contrasta con un uso muy poco variado de reformuladores parafrásticos y escaso en cuanto a subtipos de reformuladores no parafrásticos –recapitulación, reconsideración y distanciamiento– (García Negroni, 2009). Todo ello evidenciaría, al parecer de los investigadores citados, una lenta apropiación de este tipo de MD a lo largo de la carrera universitaria, por lo que su dominio se ha asociado a la escritura académica de expertos (García Negroni, 2009; López & Padilla, 2012).

Al observar los resultados obtenidos a través de los estudios comentados en este capítulo, nos hemos percatado de que los hablantes no expertos han utilizado, en gran parte, distintos tipos de MD de forma canónica; sin embargo, aún deben recorrer un “largo y espinoso camino” (Berman, 2004; Berman & Slobin, 1994) para alcanzar una mayor frecuencia de uso y variedad y emplearlos como elementos diferenciadores entre modalidades de producción.

Si bien la cohesión es una de las habilidades más importantes para construir discursos con sentido, las dificultades citadas arriba nos han demostrado que también es una de las habilidades que se adquieren de forma más tardía (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000). Esto explicaría, en cierta medida, por qué los participantes no consiguen elaborar discursos altamente cohesionados, lo que repercute en la inteligibilidad del discurso (García Romero, 2005; Sánchez, 2005b) y, por consiguiente, en su calidad textual (Uccelli et al., 2013).

Por último, deseamos destacar que las similitudes entre las investigaciones reseñadas en este capítulo y nuestro trabajo de investigación son parciales –a excepción de Cahana-Amitay y Katzenberger (2000), Katzenberger y Cahana-Amitay (2002), Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014)–. Si bien abordamos, el uso –frecuencia de uso y funciones semántico-pragmáticas– de los tipos de MD en la escritura analítica, al igual que lo ha hecho la mayoría de investigaciones, también analizamos aspectos poco explorados: (1) las funciones semántico-pragmáticas de los MD en las argumentaciones analíticas orales, lo que nos permitirá comparar la función de los MD entre modalidades de producción y, por ende, conocer si ejercen influencia sobre este recurso lingüístico; (2) el uso canónico y no canónico de los MD entre modalidades de producción; y (3) la estructura retórica de la argumentación analítica oral y escrita, como lo dijimos en el capítulo I, para observar su relación con los MD y, a partir de ello, determinar si los MD constituyen un recurso de segmentación en la estructura de la argumentación. Con ello, esperamos contribuir a la investigación sobre el estudio de la conexión extraoracional, particularmente, en la argumentación analítica oral y enriquecer el conocimiento sobre el rol de los MD en la organización textual.

Habiéndose comentado el marco teórico que sustenta nuestro trabajo, en el capítulo III presentaremos los objetivos y preguntas de investigación.

Capítulo III. Objetivos y preguntas de investigación

En este capítulo exponemos los objetivos de este trabajo sobre los recursos que utilizan los hablantes/escritores –participantes de nuestra investigación– para estructurar sus textos. En concreto, nos referimos al inventario de recursos de conexión extraoracional o MD y a cómo este interactúa con la estructura de la argumentación. Seguidamente, plantearemos las preguntas de investigación que se derivan de nuestros objetivos.

Nuestra investigación tiene por objetivos principales: (1) analizar el uso de los MD en las argumentaciones analíticas orales y escritas de estudiantes universitarios, (2) analizar la estructura retórica de las argumentaciones analíticas orales y escritas a través de la estructura de la argumentación y (3) analizar la relación entre el uso de los MD y la estructura de la argumentación en los mismos textos. De seguido, deslindaremos cómo se concretan estos tres grandes objetivos en una serie de objetivos específicos.

En lo tocante a nuestro primer objetivo principal, nos proponemos:

- 1a.** Establecer la influencia que ejerce la modalidad de producción –oral/escrita– en las funciones desempeñadas por los MD, esto es, si constituyen un indicador de diferenciación entre modalidades.
- 1b.** Determinar cuáles son las funciones canónicas y no canónicas predominantes de los MD en los textos según nuestra clasificación de referencia y su contexto de uso.
- 1c.** Examinar si la forma de los MD es predominantemente canónica o no canónica en función de las formas enlistadas en nuestra clasificación de referencia.
- 1d.** Determinar cuál es el uso de las formas canónicas y no canónicas por modalidad de producción.

Con ello, respondemos las siguientes preguntas de investigación:

- 1a.** ¿Cómo se distribuyen las funciones desempeñadas por los MD en función de la modalidad de producción –oral/escrita–?
- 1b.** ¿Cómo se distribuyen las funciones canónicas y no canónicas predominantes de los MD en los textos según nuestra clasificación de referencia y su contexto de uso? En el caso de las funciones no canónicas, ¿cuáles deberían ser las funciones canónicas según nuestra clasificación de referencia?
- 1c.** ¿Hay correspondencia entre las formas de los MD y las formas enlistadas en nuestra clasificación de referencia?
- 1d.** ¿Cómo se distribuyen las formas canónicas y no canónicas según nuestra clasificación de referencia por modalidad de producción?

En lo referente a nuestro segundo objetivo principal, nos proponemos específicamente:

- 2a.** Examinar las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global.
- 2b.** Establecer la influencia que ejerce la modalidad de producción –oral/escrita– en las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global.
- 2c.** Establecer la influencia que ejerce la modalidad de producción –oral/escrita– en el uso del movimiento no argumentativo.

Tales objetivos específicos dan lugar a las siguientes preguntas de investigación:

- 2a.** ¿Cuáles son las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global en los textos?
- 2b.** ¿Cómo se distribuyen las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global en función de las modalidades de producción –oral y escrita–?
- 2c.** ¿Cómo se distribuye el uso del movimiento no argumentativo en función de la modalidad de producción –oral y escrita–?

En lo que concierne a nuestro tercer objetivo principal, nos proponemos en concreto:

- 3a.** Examinar el uso de los MD en las aperturas de los movimientos argumentativos y no argumentativos orales y escritos, con el fin de establecer si constituyen un recurso de segmentación en la estructura de la argumentación.
- 3b.** En caso de que los MD constituyan un recurso de segmentación, determinar si los movimientos argumentativos y no argumentativos han sido segmentados de forma más frecuente en una modalidad de producción concreta.

Estos objetivos específicos se concretan en las preguntas de investigación que presentamos a continuación:

- 3a.** ¿Cuál es la distribución de los MD en las aperturas de los movimientos argumentativos y no argumentativos por modalidad de producción?
¿Constituyen los MD un recurso de segmentación en la estructura de la argumentación?
- 3b.** En caso de que los MD constituyan un recurso de segmentación, ¿encabezan más claramente los movimientos argumentativos y no argumentativos en una modalidad de producción concreta?

Con base en estos objetivos y preguntas de investigación, nuestro propósito es analizar la habilidad de construcción del discurso en cuanto a la conexión, a la estructura textual y al comportamiento de los mecanismos de conexión que son los MD en esa estructura, mediante el análisis de las producciones de ingresantes universitarios en un tipo de texto asociado al discurso académico –la argumentación analítica– y en dos modalidades de producción –oral y escrita–.

Seguidamente, en el capítulo IV presentaremos el método de nuestro trabajo de investigación.

Capítulo IV. Método

En este capítulo exponemos la metodología que empleamos para llevar a cabo nuestro trabajo. Al respecto, informamos cuáles son las características de la muestra (apartado 4.1.), las tareas e instrumentos empleados (apartado 4.2.), el procedimiento usado para la recolección de datos (apartado 4.3.) y el procedimiento de tratamiento de los datos (apartado 4.4.). En relación con este último punto, se describen en detalle los sistemas de codificación utilizados con el objeto de analizar tanto la forma y la función de los MD presentes en argumentaciones analíticas monológicas, orales y escritas como la estructura retórica conformada por la estructura de la argumentación. Las categorías y los criterios de análisis empleados en nuestro trabajo se detallan en el capítulo V.

4.1. Muestra

La muestra de nuestro estudio estaba constituida por un grupo mixto de 72 costarricenses, cuya media de edad era de 18 años, nativohablante del español⁵² y con una percepción positiva sobre el dominio de la expresión oral y escrita, proveniente de instituciones de educación secundaria públicas –la mayoría, de modalidad académica⁵³– y, durante el primer ciclo lectivo del 2016, ingresante a la Universidad Nacional y matriculado en el Centro de Estudios Generales (en adelante CEG⁵⁴). La mayoría estaba inscrita en las áreas de administración de empresas, economía, ingenierías, educación, sociología, psicología y biología y en cursos de las cuatro áreas del CEG, entre los que sobresalen Autonomía y movimientos universitarios, Genética humana, ambiente y sociedad, Introducción a la investigación, Teatro, humanismo y sociedad y Humanismo, ética y filosofía.

⁵² Determinamos el cumplimiento de este criterio de inclusión de acuerdo con lo solicitado en la pregunta 10 del cuestionario sobre la lengua primera (véase Anexo 1).

⁵³ Esta modalidad de instrucción consta de 5 años y está centrada en la enseñanza de ciencias y letras (Ramírez, González, Altamirano & López, 1997).

⁵⁴ El CEG tiene como propósito brindarle al estudiantado de primer ingreso una educación humanística orientada a la formación de individuos autónomos, responsables, innovadores, críticos y propositivos. Desde una perspectiva curricular, imparte cursos organizados en cuatro áreas: Área de Arte (EGA), Área de Ciencias Sociales (EGS), Área de Filosofía y Letras (EGF) y Área de Ciencia y Tecnología (CEG, 2011, pp. 11-40). Estamos vinculados al CEG porque somos docentes del Área de Filosofía y Letras e impartimos el curso Expresión Oral y Escrita, dedicado al desarrollo de habilidades del discurso académico.

El grupo procedía en su mayoría de la región central de Costa Rica y pertenecía a un estatus socioeconómico bajo.⁵⁵ Según los docentes que imparten los cursos mencionados, ninguno de los participantes tenía problemas cognitivos, de aprendizaje o de lenguaje.

La selección de los participantes respondió al cumplimiento de los criterios de inclusión –costarricenses, monolingües con el español como única lengua nativa, provenientes de instituciones públicas e ingresantes universitarios– que verificamos mediante la aplicación de un cuestionario sociolingüístico (véase Anexo 1), que describiremos en el subapartado 4.2.3. La caracterización general de la muestra se resume en la Tabla 1.

⁵⁵ Efectuamos esta clasificación con base en las respuestas a las preguntas 19, 20, 21 y 22 del cuestionario descrito en el subapartado 4.2.3. sobre la ocupación de los padres y su nivel de escolaridad (véase Anexo 1).

Tabla 1

Características de la muestra (N= 72)

Característica	Total
Edad	
17 años	22
18 años	22
19 años	15
20 años o más	13
Sexo	
Masculino	41
Femenino	31
Modalidad del colegio de procedencia	
Académica	55
Técnica	11
Experimental bilingüe	5
Educación abierta	1
Zona de procedencia	
Región Central	51
Resto del país	21
Área de estudio	
Administración, economía, ingenierías y biología	46
Educación, sociología y Psicología	20
Otras áreas	6
Estatus socioeconómico	
Bajo	47
Medio	14
Medio/alto	11
Percepción sobre el dominio de la expresión escrita en español	
Muy bien	55
Bien	14
Regular	3
Mal	0
Percepción sobre el dominio de la expresión oral en español	
Muy bien	61
Bien	10
Regular	1
Mal	0

Seleccionamos estudiantes universitarios de primer ingreso por dos razones fundamentales. Por un lado, es la población con la cual trabajamos y nuestra experiencia docente en el curso Expresión Oral y Escrita ha permitido constatar las dificultades que tienen los estudiantes para desarrollar textos que se ajusten a los requerimientos formales y discursivos del discurso académico oral y escrito. Por otro lado, en bibliografía previa docentes universitarios han señalado carencias discursivas y, en menor grado, gramaticales (Carlino, 2003, 2004, 2007) en los textos producidos por estos estudiantes.

Tal como explicitaremos de seguido, se obtuvo de cada participante dos argumentaciones analíticas en dos modalidades de producción, oral y escrita, con el fin de recopilar textos monológicos, 72 orales y 72 escritos, en total, 144 producciones, que conforman nuestro corpus de análisis.

4.2. Tareas e instrumentos

En este apartado describiremos, de un lado, las tareas utilizadas para la obtención de nuestro corpus, así como el estudio piloto en el cual fueron probadas sus instrucciones de elicitación. De otro lado, describiremos el instrumento –cuestionario sociolingüístico– a partir del cual seleccionamos la muestra y la caracterizamos.

4.2.1. Tareas

Se solicitó a cada participante que produjera un discurso sobre el tema “¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?” en las modalidades de producción oral y escrita (véase Anexo 2). Al ser la población de estudio una que ha tenido la oportunidad de ingresar a la universidad, hemos supuesto que previamente podría haber hecho una reflexión de esta índole y que dispondría del conocimiento necesario para abordar el tema; en consecuencia, podría elaborar o discutir la información al sentirse involucrada en el tema escogido. Elegimos un único tema con el propósito de uniformar el contenido sobre el cual disertarían los participantes y así poder efectuar una comparación de sus usos lingüísticos, tal como se ha hecho en estudios previos sobre distintos tipos de textos (Aparici, 2010; Berman & Verhoeven, 2002; Berman, 2008; Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Katzenberger, 2004; Mazur-Palandre, 2007; Viguié-Simon, 2001).

Formulamos cuidadosamente las instrucciones de elicitación⁵⁶ para que ni nosotros ni las colaboradoras⁵⁷ empleáramos términos que indujeran la producción de un discurso de diferente naturaleza al demandado. Para asegurarnos de ello, las instrucciones enfatizaban el hecho de que la producción discursiva por parte de los participantes –escrita y oral– era individual y que la actitud de nuestra parte no debía ser interactiva, es decir, que en ningún momento podíamos interrumpirlos, aunque hubiera lapsos de silencio, o intervenir para darles ideas o pistas sobre cómo desarrollar el discurso o darles realimentación sobre el contenido de este. Asimismo, contenían información sobre qué contestar ante las posibles dudas de los participantes sobre las tareas, algunas identificadas en el estudio piloto y otras previstas según las exigencias del tema, del género discursivo y de la modalidad de producción (las instrucciones aparecen en el Anexo 2). Por último, les solicitábamos a las colaboradoras, quienes debían elicitar las tareas según modalidades y órdenes de producción, no leer las instrucciones enfrente de los participantes, sino memorizarlas para entablar con ellos un discurso espontáneo. En todo momento, tanto nosotros como las colaboradoras debíamos tener sumo cuidado de no emitir indicaciones que no estuvieran contempladas en las instrucciones.

En cuanto al marco de elicitación, teníamos dos órdenes de producción distintos –A y B– (véase apartado 4.3.) que habíamos adaptado a las instrucciones de elicitación, es decir, los habíamos variado con el objeto de controlar la influencia de una modalidad de producción sobre la otra, de modo que obtuvimos un primer orden –orden A–, que anteponía la tarea escrita a la oral y un segundo orden –orden B– que anteponía la tarea oral a la escrita (en el Anexo 2 se encuentran las instrucciones correspondientes a ambos órdenes). Así, distribuimos a los dos grupos de la muestra de forma balanceada según estos dos órdenes de producción, como se aprecia en la Tabla 2:

⁵⁶ Elaboramos las instrucciones de elicitación para las tareas oral y escrita con base en las empleadas en el proyecto de investigación *Developing literacy in different contexts and in different languages* (1997-2001), al que nos hemos referido en el subapartado 2.4.1. del capítulo II.

⁵⁷ Agradecemos a M.B.A. Flor Chacón Ramírez y a M.Sc. Miriam Chacón Ramírez la ayuda en la recolección de los datos de nuestro trabajo de investigación.

Tabla 2

Órdenes de elicitación de las tareas

Orden	Sesión	Participantes
Orden A	1ª Argumentación analítica escrita	36
	2ª Argumentación analítica oral	
Orden B	1ª Argumentación analítica oral	36
	2ª Argumentación analítica escrita	

En una misma sesión, los participantes ejecutaban las dos tareas: la producción de una argumentación analítica oral y una escrita. A manera de preámbulo de las consignas que se iban a requerir en el *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG, donde se realizaron las tareas, hacíamos una introducción que sirviera como inducción de las tareas (véase Anexo 2).

Les explicábamos a los participantes que debían ingresar al correo electrónico de cada uno de ellos porque allí encontrarían un mensaje con el nombre de la tarea y que una vez abierto encontrarían el enlace que los conduciría a sus instrucciones. Cabe destacar que estas instrucciones se habían insertado en dos formularios, uno con el nombre *Tarea escrita A* correspondiente al orden A y otro con el nombre *Tarea escrita B* correspondiente al orden B, elaborados con la herramienta *Google Forms*. Los participantes recibían vía correo electrónico el enlace correspondiente al orden asignado para descargar los formularios. Los textos quedaban registrados automáticamente en una hoja de cálculo denominada "Respuestas de formulario".

A pesar de que las computadoras en las cuales se redactaron los textos tenían acceso a internet, controlamos que los participantes solo lo utilizaran para abrir su correo electrónico. Les dábamos unos minutos para que ingresaran a sus cuentas y descargaran el formulario. Entretanto, nos aseguramos de que todos los participantes estuvieran atentos a él. Una vez descargado el formulario, los participantes leían las instrucciones y luego las repasábamos en voz alta y aclarábamos dudas (véase Anexo 2).

Para elicitación la tarea oral les pedíamos que produjeran un discurso formal sobre el mismo tema de la redacción (véanse instrucciones en Anexo 2). Dadas las instrucciones al participante y aclaradas las dudas sobre la tarea, grabábamos el discurso en su totalidad.

El tiempo que estimamos para la producción de ambas tareas es adecuado para construir un discurso relativamente extendido, porque al tiempo “oficial” –45 minutos para la tarea escrita y 10 minutos para la oral– le debemos añadir el tiempo de preparación con el que contaban los participantes. Estos tenían la oportunidad de tomar notas, pensar cuáles ideas querían desarrollar y usar citas, si así lo deseaban. En el caso de la tarea escrita habíamos decidido delimitarla en cuanto a extensión para obtener producciones de una longitud similar.

4.2.2. Estudio piloto

Llevamos a cabo un estudio piloto en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona el 9 de noviembre del 2015. Para este efecto, elaboramos instrucciones de elicitación, basadas en las de Aparici (2010), las cuales estaban organizadas según órdenes de producción –A y B– y contenían información logística para la investigadora, así como información pertinente para resolver posibles dudas de los participantes.

En este estudio piloto, cinco participantes produjeron una argumentación analítica oral y escrita –procesada en computadora– sobre el mismo tema que hemos elicitado en este trabajo y en una misma sesión. Con base en los resultados, corroboramos la idoneidad de tales instrucciones, del tema elegido, de la extensión propuesta para los textos escritos y del tiempo destinado a la producción de los textos orales y escritos. Además, decidimos incluir la posibilidad de que los participantes pudieran utilizar citas, esto es, información proveniente de otras fuentes que apoyara ideas sobre el tema en desarrollo. Por tanto, la realización de este estudio le otorgó solidez a la versión definitiva de nuestras tareas.

4.2.3. Instrumentos

Para seleccionar a los participantes de acuerdo con los criterios de inclusión preestablecidos, decidimos utilizar un cuestionario sociolingüístico adaptado del que se utilizó en el proyecto de investigación *Developing literacy in different contexts and in different languages* (Berman & Verhoeven, 2002). Lo adaptamos porque su contenido sobre información personal, experiencia lingüística y prácticas letradas tanto de los participantes como de sus padres servía a nuestros propósitos de investigación. Las diferencias entre ambos cuestionarios estriban en información personal (escolaridad de los padres), académica (tipo y modalidad del colegio de origen, tipo de textos que suelen escribir en las asignaturas colegiales) y lingüística (preguntas para determinar la dominancia de una lengua sobre otra, pues el entorno costarricense, generalmente, es monolingüe).

Con el propósito de administrarlo, el docente a cargo de cada grupo nos presentaba a los participantes y después explicábamos el motivo de la visita (véase Anexo 2). Cuando los participantes entregaban los cuestionarios, los revisábamos con ayuda del profesor y verificábamos que la información estuviera completa. Luego, le agradecíamos a cada uno de los grupos la participación.

4.3. Procedimiento

Solicitamos formalmente a las autoridades del CEG un acuerdo de entrada en el cual explicamos cuál era la logística de la recolección de datos. Una vez que obtuvimos la aprobación, identificamos los grupos en los cuales había una cantidad importante de estudiantes de primer ingreso y conversamos con los docentes encargados para solicitarles su colaboración.⁵⁸ De esta manera, seleccionamos cinco grupos de 32 potenciales participantes.

Efectuamos la recolección de datos en las instalaciones del CEG, durante el primer ciclo del 2016, en horario escolar, y la organizamos en dos sesiones.⁵⁹ La primera sesión consistió en la aplicación del cuestionario sociolingüístico a los cinco grupos. Obtuvimos un total de 160 potenciales participantes, de los cuales, después de revisar los cuestionarios, 53 no cumplían con los criterios de inclusión; sin embargo, de estos 107 sujetos solo seleccionamos 90 para participar en la producción textual, dado que no disponíamos ni de la infraestructura –salas o aulas– ni de suficiente personal entrenado para incluir a los 17 restantes. En consecuencia, en cada uno de los cinco grupos elegimos al azar a 18 participantes, entre los que cumplían los criterios de inclusión, para obtener 90 participantes. Una semana después, llevamos a cabo la segunda sesión. Visitábamos a los cinco grupos en compañía de las dos colaboradoras, para acceder a los 18 participantes seleccionados.

Para efectuar la tarea escrita, las colaboradoras y nosotros llevábamos a los estudiantes de cada grupo –18 participantes– al *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG y allí les dábamos una inducción general sobre la tarea que les pediríamos (véase apartado 4.2.), posteriormente procesada en computadora, así como las instrucciones específicas para llevar a cabo dicha tarea. A pesar de que los participantes disponían de 45 minutos como máximo para escribir, la mayoría concluyó la producción textual en 30 minutos y la extensión de los textos tuvo un promedio de 362 palabras.

⁵⁸ Agradecemos al personal del CEG que colaboró en esta etapa de nuestro trabajo de investigación: Dr. Roberto Rojas, Dr. Miguel Baraona, Licda. Micxy Loaiza, Sr. Walter Mora, Dr. Juan Diego Gómez, M.Sc. Freddy Acuña, M.Sc. Edgar Hernández, M.E.L. Julio Barquero y M.Sc. Jaime Mora.

⁵⁹ Si bien realizamos la recolección de datos en dos sesiones, aclaramos que la elicitación de las tareas de producción la realizamos en una sesión.

Para efectuar la tarea oral, reuníamos a los participantes en una de las salas reservadas y allí les dábamos una instrucción general sobre la tarea (véase apartado 4.2.). Luego, llevábamos a seis participantes a la sala asignada para realizar la tarea individual. Una vez en la sala, grabábamos en audio –mediante grabadora digital– la totalidad de la sesión, la cual consistía en la identificación de cada participante, la explicación de las instrucciones de la tarea y el discurso completo. El ambiente era formal y el participante podía permanecer sentado si lo deseaba. Tan pronto los participantes concluían su discurso, comprobábamos que se hubiera grabado y les agradecíamos su participación. Pese a que los participantes contaban con un máximo de 10 minutos para elaborar el discurso, el promedio fue de 4 minutos.

Finalizado este proceso, tomamos la decisión de reducir la muestra obtenida de 90 participantes a 72 y tener la misma cantidad de participantes en cada uno de los órdenes de producción –A y B–. Así, para el análisis de los MD obtuvimos una muestra de 144 textos, 72 escritos y 72 orales, como dijimos arriba, sin embargo, para el análisis de la estructura de la argumentación –complementario al anterior– seleccionamos una submuestra de 72 textos, 36 escritos y 36 orales, provenientes de 18 textos escritos y orales de cada orden de producción.

Durante el proceso de la recolección de datos, cumplimos con las normas éticas estipuladas en el Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona (2010), entre las que destacan: (1) el consentimiento expreso de los participantes para formar parte de nuestro trabajo, (2) explicitarles que su permanencia era voluntaria y, por tanto, podían retirarse cuando lo estimaran pertinente, (3) proteger su identidad bajo el empleo de seudónimos y (4) mantener los datos bajo nuestra custodia y en confidencialidad.

4.4. Tratamiento de los datos

En lo que respecta al tratamiento de los datos, nos referiremos a la transcripción de los textos (subapartado 4.4.1.), a su codificación (subapartado 4.4.2.), al análisis de fiabilidad (subapartado 4.4.3.) y a los análisis realizados (subapartado 4.4.4.).

4.4.1. Transcripción de datos

Iniciaremos este subapartado describiendo nuestras unidades de transcripción y de análisis. Después, comentaremos cuál es el sistema de transcripción que hemos elegido y cuáles son sus convenciones.

4.4.1.1. Cláusula: unidad de transcripción y análisis para marcadores discursivos

Seguimos la definición de cláusula de Berman y Slobin (1994): “Cualquier unidad que contiene un predicado unificado. Por unificado queremos decir que expresa una única situación (actividad, evento, estado)” (Berman & Slobin, 1994, p. 660). A la luz de esta definición, entendemos que los predicados incluyen formas verbales finitas (véase ejemplo 35), no finitas (véase ejemplo 36) o incluso elididas (véase ejemplo 37). Así, las cláusulas contendrán normalmente una sola forma verbal, como en el caso de las perífrasis verbales modales (véase ejemplo 38), aspectuales (véase ejemplo 39) y causativas (véase ejemplo 40), en vista de que el verbo auxiliar no expresa una situación distinta de la que expresa el verbo principal (Berman & Slobin, 1994) (en el subapartado 5.2.1. del Anexo 3a se encuentran las excepciones).

(35) por_otra_parte, [% inicia con mayúscula] claramente *la educación superior promueve la igualdad social con diferentes programas.* [AREscritoB]

(36) le brinda las oportunidades de.
estudiar a jóvenes de bajos recursos.
brindándoles [: brindando~les] becas de ayuda económica. [JSEscritoB]

(37) si a mí me interesa.
ver a los demás con condiciones iguales a las mías.
o no., [JZEscritoA]

(38) esto es un gran impedimento.
para_que la juventud *pueda integrarse* [: integrar~se] a la educación superior.
[AREscritoB]

(39) una_vez dentro_de este sistema de educación superior, todas y cada uno
empieza a recibir una educación integral. [JA1EscritoB]

(40) nos *hacen ver* como personas íntegras [: íntegras] (.). [YREscritoA]

Decidimos optar por la cláusula como unidad de transcripción y de análisis de los MD, ya que constituye un método válido y fiable de segmentación y análisis textual. Por un lado, la cláusula es una unidad fácilmente identificable desde un punto de vista semántico y sintáctico, debido a su similitud con la oración simple de la gramática tradicional (Berman & Verhoeven, 2002). Por otro lado, es una unidad textual que se adapta a la tipología de distintas lenguas, en nuestro caso a la tipología del español, a diversos géneros discursivos y modalidades de producción. Esto ha sido ampliamente demostrado en estudios sociolingüísticos (Labov, 1972) y, sobre todo, en estudios psicolingüísticos sobre el desarrollo del discurso que incluyen comparación entre lenguas, tales como el llevado a cabo por Berman y Slobin (1994) para el género narrativo oral o por el proyecto de investigación *Developing literacy in different contexts and in different languages* para los géneros narrativo y expositivo en ambas modalidades de producción (Berman & Verhoeven, 2002).

Asimismo, la cláusula es una unidad textual con la cual se han abordado, por ejemplo, recursos extraoracionales y, en el desarrollo de la sintaxis, recursos intraoracionales (p. ej., Aparici, 2010; Berman & Verhoeven, 2002; Nippold, 1998; Tolchinsky, 2004).

4.4.1.2. Movimientos retóricos: unidades de análisis para la estructura de la argumentación

Si bien la cláusula es nuestra unidad de transcripción para abordar la estructura de la argumentación, nuestras *unidades* de análisis son los movimientos retóricos. Se definen como segmentos discursivos que cumplen una función comunicativa concreta (Upton & Cohen, 2009). En nuestro caso hemos seguido el modelo de Vilar y Tolchinsky (2018, 2019) y hemos identificado dos tipos de movimientos retóricos: los movimientos argumentativos y los no argumentativos. Los primeros exponen un posicionamiento respecto al tema en cuestión basado en información diversa que lo sustenta, con el objeto de modificar las creencias de una audiencia, mientras que los segundos no exponen posicionamiento alguno, mas se caracterizan porque sus cláusulas guardan coherencia temática (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) (véase ampliación en el apartado 5.3. del capítulo V).

Nos decantamos por el movimiento retórico como unidad de análisis para la estructura de la argumentación porque su empleo en producciones discursivas en inglés, alemán, y, en menor grado, español ha revelado que es una herramienta válida y fiable, ya que no solo ayuda a comprender cómo se interrelacionan las distintas secuencias que conforman una argumentación analítica, sino que facilita la obtención de un “cuadro” cuantitativo de ellas en las producciones textuales (Leitão, 2001). De hecho, el movimiento retórico se ha utilizado anteriormente con éxito para el análisis de la estructura de los textos expositivos orales y escritos (Britton, 1994) y de la argumentación escrita (Jamaludin et al., 2007; Jamaludin et al., 2009; Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019; Weinberger & Fischer, 2006; Weinberger et al., 2006).

4.4.1.3. Sistema de transcripción

Para transcribir y codificar las producciones orales y escritas de los participantes utilizamos el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), sistema de transcripción de datos lingüísticos creado por el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney, 1995, 2015). Elegimos este formato porque se suele usar en el tratamiento de corpus espontáneos o semiespontáneos, como es nuestro caso. Tiene un sistema de transcripción que nos ha permitido contabilizar datos a posteriori mediante los programas de análisis CLAN (*Computerized Language Analysis*) para luego exportarlos a un programa estadístico. De esta manera, sirve a dos propósitos esenciales: asegurar los contajes ejecutados y favorecer la comunicabilidad de los datos; por ejemplo, la futura inclusión de nuestro corpus en la base de datos del CHILDES permitirá a la comunidad investigadora la realización de otros estudios sobre él (MacWhinney, 1995, 2015).

En virtud de las razones expuestas, usamos las convenciones de este formato, de forma que se reflejara fidedignamente cómo el hablante/escritor produjo su discurso, así fueran formas y funciones normativas o no. En concreto, en la transcripción de textos orales se normalizó ortográficamente la producción oral (véase ejemplo 41), vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones, reformulaciones, pausas, falsos comienzos, y producciones ininteligibles (véase ejemplo 42); en la transcripción de textos escritos se incluyó la corrección de errores ortográficos en la producción del participante, para facilitar la comprensión del texto (véase ejemplo 43).

- (41) entonces siempre van a haber clases sociales en [/] así en la universidad en cualquier lugar.
que uno vaya.
y siempre va a estar muy *marcao* [: *marcado*].
porque tal_vez sus compañeros que: di [% diay] no les sobra.
pero tampoco les hace falta.
y [/] y usted apenas viene así *zocaitu* [: *zocadito*]. [LCOraIA]
- (42) e:h (.) digamos [/] pie [/] pienso <que que> [/] que no solo <como:la> [/] como [/] digamos <respecto_con la calidad por> [/] <con_respecto_a más_bien> [/] con_respecto_a la calidad de vida si_no [/] si_no [: sino] también como en [/] en la forma de.
pensar. [FMOraIA]
- (43) los [% inicia con mayúscula] estudiantes y profesores de estudios superiores tienen que tener en cuenta una cosa.
y es.
que, no porque se preparen muy bien con teoría y conocimientos, pueden creer.
que están por *en_sima_de* [: *encima_de*].
los que no [% pone punto y coma]. [JMEscritoA]

Asimismo, tomamos en cuenta las convenciones para transcribir información referente al contexto e incluir comentarios del transcriptor. Específicamente, en los textos orales incorporamos acciones de los participantes durante la producción discursiva (p. ej., reírse, llorar, susurrar, toser, carraspear, sentarse o levantarse) (véase ejemplo 44) y elementos prosódicos (véase ejemplo 45) y en los textos escritos incluimos la puntuación. Finalmente, tanto en los textos orales como en los escritos incorporamos interpretaciones, marcadas como tales, de lo que el participante podría haber manifestado en los casos de ininteligibilidad o ambigüedad, con el fin de simplificar la comprensión de los discursos transcritos (véase ejemplo 46).

- (44) no es fácil (.) no.
porque no lo es (.)
hay que luchar mucho (.)
hay que +...
0.
%com: llorando [JSOralB]
- (45) y no_sé yo_siento.
que cada persona es (.) <alguien> [% énfasis]. [JQOralB]
- (46) pero sí [/] sí es necesario.
que la educación mejore (.) un poquito <en ese> [/] en ese ámbito.
porque: y últimamente en_lugar_de mejorarlo [: mejorar~lo] (.) cada_vez siento_yo.
que va un poco para *bajos* [: *abajo*]. [SLOraIB]

Dado que nuestro corpus estaba integrado por textos monológicos –orales y escritos– en lugar de datos conversacionales, para los que se creó originalmente el sistema CHILDES (MacWhinney, 1995, 2015), fue necesario superar algunas limitaciones inherentes a este formato mediante la adaptación de algunos símbolos o códigos preestablecidos. Así las cosas, hemos seguido la mayoría de las adaptaciones usadas en el corpus español del proyecto de investigación *Developing literacy in different contexts and in different languages* y recogidas en Aparici (2010), ya que compartimos con ese corpus textos monológicos orales y escritos, por tanto, tales criterios devenían funcionales para el nuestro. También hemos seguido algunos criterios de transcripción desarrollados para el corpus del proyecto de investigación *Escritura analítica y diversidad lingüística: cambios evolutivos y microevolutivos, desde la educación primaria a la educación superior* (2016-2018) (véase nota al pie 9 en capítulo I para revisar descripción) que complementaron los del primer proyecto citado por tratar, al igual que nosotros, argumentaciones analíticas monológicas escritas en español.

Por ejemplo, en la transcripción de los textos escritos seguimos las adaptaciones de algunos símbolos que representan el uso de signos de puntuación (p. ej., punto y seguido, punto final, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, paréntesis) no permitidos dentro de una línea de producción en el formato CHAT, debido a que este formato solo acepta algunas de estas marcas como final de cada línea de producción (véase detalle en Anexo 3a). Si bien en las transcripciones de los textos orales de los proyectos mencionados se marcaron recursos del tipo *eh*, *este*, *hum*, *mmm* como pausas articuladas y recursos del tipo *es que* y *bueno* en calidad de muletillas para excluirlos de ciertos recuentos, en nuestras transcripciones orales solo marcamos recursos como *es que* en calidad de muletillas con el fin de posibilitar su exclusión de los recuentos, pues el resto de los recursos citados constituyen para nosotros MD metadiscursivos propios de esta modalidad de producción.

Apoyándonos siempre en las adaptaciones usadas en los corpus mencionados arriba, marcamos los intercambios conversacionales presentes en los textos orales con el poscódigo [+ DIA] –código relativo a la totalidad de la línea principal– cuando no pertenecían al discurso monológico, a fin de excluirlos de futuros análisis. En los textos orales y escritos marcamos las líneas principales que contenían una o varias cláusulas incrustadas con el poscódigo [+ CE], debido a que los textos se segmentaron en cláusulas –como explicaremos de seguido– y no es posible separar una cláusula incrustada en otra sin que la cláusula incluyente se divida en dos líneas principales diferentes. En caso de que esto hubiera ocurrido, no solo se habría perdido la consistencia de la cláusula como unidad de transcripción, sino que se habría adulterado el contaje de cláusulas –contaje utilizado para efectuar ponderaciones en función de la extensión de los textos, como explicaremos en el subapartado 4.4.4.–. Así pues, para prevenir situaciones como esta empleamos un código que indicaba si una línea principal incluía más de una cláusula, así como la cantidad exacta de estas (véase detalle en Anexo 3).

Asimismo, marcamos las cláusulas que contenían títulos o subtítulos con el poscódigo [+ TIT] (véase ejemplo 47) y las que contenían fórmulas finales con el poscódigo [+ FED] (véase ejemplo 48), a fin de excluirlas de futuros análisis y las que presentaban incisos con el poscódigo [+ INC] (véase ejemplo 49), a fin de poder incluirlas o excluirlas de los análisis. A los casos de transcripción dudosa les asignamos el poscódigo [+ DUB], a fin de poder discutirlos con expertos.

- (47) es [% inicia con mayúscula] la educación superior un medio. [+ TIT]
para promover la igualdad social? [+ TIT] [FOEscritoA]
- (48) entonces yo_pienso que eso sí.
de [/] por todos esos motivos la educación superior sí promueve la [/] la equidad
social (.).
más_que_todo por eso porque tiene (.) el acceso a todas a las personas (.).
y tiene muchas facilidades (.).
eso sería. [+ FED] [DCOralA]
- (49) se [% inicia con mayúscula] espera.
que la educación superior, *destacar la palabra educación*,
[% inicia con mayúscula]
nos lleve a todos a ser mejores seres humanos, con valores,. [+ CE] [+ INC]
[FOEscritoA]

Los casos de duda en la transcripción de los textos se resolvieron por medio de la consulta a expertos (véanse ejemplos de textos transcritos en el Anexo 3b).

Los textos fueron segmentados en cláusulas, de forma que cada una se correspondió con una línea principal o línea de producción, esto es, las líneas de transcripción en las cuales se hallan las producciones de los participantes en el formato CHAT. Luego, estos textos se sometieron a un proceso de fiabilidad interna.

4.4.2. Sistema de codificación

Una vez los textos transcritos y segmentados en cláusulas, iniciamos su codificación a partir de lo estipulado en nuestros objetivos y preguntas de investigación. Por un lado, analizamos la forma y la función de los MD en las argumentaciones analíticas orales y escritas, que desarrollaremos en el subapartado 4.4.2.1. y; por otro, analizamos la estructura retórica conformada por la estructura de la argumentación, que desarrollaremos en el subapartado 4.4.2.2.

Efectuamos ambas codificaciones de forma manual y en líneas dependientes,⁶⁰ ajustadas a las convenciones del formato CHAT. Excluimos de las codificaciones las cláusulas inacabadas, los finales formuláicos (p. ej., *eso sería todo, ya*) presentes en algunos textos orales, los títulos y las cláusulas que representaron producción dialogada entre el participante e investigadores, como ya hemos mencionado.

⁶⁰ Las líneas de codificación o líneas dependientes en el formato CHAT son líneas de codificación separadas pero subordinadas a las líneas de producción o líneas principales. Así, las líneas dependientes quedan vinculadas a las de producción con el propósito de recuperar información significativa mediante los códigos que estas contienen. Para que sea posible la codificación en sí misma, así como el contaje automático de códigos, es necesario acogerse a requisitos en cuanto al formato en la línea de codificación (véase MacWhinney, 1995, 2015).

4.4.2.1. Sistema de codificación para marcadores discursivos

Una vez creada la línea de codificación (%dms:), a cada MD categorizado según la taxonomía de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) (véase descripción en el próximo capítulo, apartado 5.2.) le asignamos un código organizado en tres niveles que contiene información sobre la macrocategoría y categoría –primer nivel de codificación–; la subcategoría y subcategoría específica –segundo nivel de codificación– y el uso canónico y no canónico –tercer nivel de codificación– en el formato CHAT, estos tres niveles de codificación suelen configurarse en la fórmula $\$*:+*:+*$ en nuestro sistema de codificación, en donde el símbolo \$ introduce los diferentes aspectos que se analizarán de los MD; el símbolo : indica cada uno de los niveles de codificación (1. la macrocategoría y la categoría; 2. la subcategoría y subcategoría específica y 3. el uso canónico y no canónico) y, dentro de cada nivel de codificación, el símbolo + introduce etiquetas que contienen información específica acerca del aspecto por codificarse (en el segundo nivel, el símbolo + introduce la etiqueta para la subcategoría específica y en el tercer nivel introduce la etiqueta para las funciones canónicas y no canónicas).

En el contenido de cada nivel de codificación, el primer nivel contiene la inicial de la macrocategoría y de la categoría a las cuales pertenece el MD. Por ejemplo, el MD *o sea* se sitúa en la macrocategoría Metadiscursiva y en la categoría Formulación, por tanto, le corresponde el código MFL.

El segundo nivel de codificación contiene la inicial de la subcategoría a la cual pertenece el MD y la inicial de la subcategoría específica –cuando la hay– que señalan la función con la que el participante ha usado el MD. Así, el MD *en fin* por pertenecer a la subcategoría Reformulación no parafrástica y cuya función se ha ajustado a la subcategoría específica Recapitulación, le corresponde el código RNP+RCA.

El tercer nivel de codificación contiene información sobre el MD que se ha usado canónicamente o no canónicamente.⁶¹ Para identificar las formas y las funciones canónicas de los MD, nos hemos fundamentado en la descripción funcional de la taxonomía de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010); sin embargo, cuando lo hemos requerido, hemos recurrido a bibliografía especializada (véase apartado 5.1. en capítulo V) que ha complementado la descripción. Una vez identificadas las formas y las funciones, estas han sido marcadas con los códigos FC –forma canónica– y UC –función canónica– respectivamente. Si retomamos el ejemplo del MD *en fin*, al tener forma y función canónicas, le corresponde el código FC+UC. En el siguiente ejemplo ilustramos los tres niveles:

- (50) en el lugar van a haber personas de diferentes países (.) de diferentes sectores de diversos lugares y regiones razas (.)
en fin eh ese [/] ese lugar (.) va a estar lleno de gente diversa.
%dms: \$MFL:RNP+RCA:FC+UC
 por lo cual cada persona va a tener que coincidir (.) [KCOraIA]

Hemos visto que muchos MD son polifuncionales –capaces de asumir diversos valores según el contexto–, especialmente en la modalidad de producción oral, por lo que en este nivel de codificación examinamos cuál es la función que desempeña el MD en su contexto de uso. En el siguiente par de ejemplos, vemos, primero, el MD *o sea* funcionando como reformulador (parafrástico) y, segundo, funcionando como hilador:

- (51) este las personas que quieren estudiar alguna carrera artística se les hace un examen especial aparte.
 muchos de ellos logran pasarlo [: pasar~lo].
 pero no todos pasan el de admisión.
o sea pasan <el de> [/] el artístico pero no el de admisión.
%dms: \$MFL:RP:FC+UC [EMOraIA⁶²]
- (52) para_mí eso es.
o sea de lo poco que hemos aprendido.
%dms: \$MFL:ID:FC+UC [GSOraIB]

⁶¹ Consideramos que el uso no canónico de los MD, en lo que se refiere a las funciones, opera en los siguientes contextos: (1) la función discursiva que desempeña no casa con la descrita en nuestra clasificación de referencia; (2) el MD no es prototípico de una modalidad de producción concreta; (3) el MD no se ajusta al registro formal exigido por las argumentaciones analíticas; y (4) el MD no se ajusta al contenido expuesto en los puntos 3 y 4, como retomaremos e ilustraremos en breve.

⁶² Para identificar los ejemplos obtenidos del corpus, nos valdremos de la siguiente nomenclatura: inicial del nombre y apellido del participante, seguido de la modalidad y del orden de producción del texto. Si las iniciales del nombre y apellido de un participante coinciden con las de otro, las distinguiremos introduciendo un número. Por ejemplo, AGEscritoA frente a AG1EscritoA.

En este mismo nivel de codificación, cuando identificamos formas no canónicas de los MD, estas han quedado marcadas bajo el código FNC –forma no canónica– como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- (53) las universidades publicas [: públicas] localizadas en San José, Cartago, Heredia.
es una gran barrera difícil de.
afrentar.
y *por_consecuente* [: *por_consiguiente*] provocando una desigualdad social.
%dms: \$CLA:ACO+CS:FNC+UC [AROralB]

Cuando identificamos funciones no canónicas por función discursiva las hemos marcado con el código –formado por las categorías, subcategorías y/o subcategorías específicas– que representa la función canónica que le hubiera correspondido al MD según la descripción de nuestra clasificación de referencia. Para entender lo anterior, ejemplificaremos el caso del MD y usado con el valor de *este* o *eh*. En este caso, el participante utilizó un MD lógico-argumentativo aditivo en vez de un hilador para sostener el discurso.

- (54) entonces muchos de mis compañeros bueno (.) experiencia propia y: (.) se quedaron fuera por eso. [+ INC]
%dms: \$CLA:ACO+A:FC+FLID [GQOralA]

En vista de que la categoría y la subcategoría del MD y no son canónicas, codificamos la categoría y la subcategoría que corresponderían a la función canónica; en este caso, la categoría Formulación –FL– y la subcategoría Ilación –ID–, de modo que el código completo sería FLID.

Asimismo, cuando identificamos funciones no canónicas por modalidad de producción porque los MD no son propios o representativos de la modalidad de producción en la que aparecen, las hemos marcado bajo el código UNCM (véase ejemplo 55). Cuando identificamos funciones no canónicas por género discursivo porque los MD no se ajustaron al registro formal exigido por el tipo de texto demandando, las hemos marcado bajo el código UNCG (véase ejemplo 56) y cuando identificamos funciones no canónicas por modalidad de producción y por género discursivo porque los MD no se ajustaron ni a la modalidad de producción ni al registro, las hemos marcado bajo el código UNCM+UNCG⁶³ (véase ejemplo 57) (retomamos esta información en el apartado 5.2. del capítulo V).

⁶³ Agradecemos al Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic (GRERLI) de la Universidad de Barcelona la realimentación brindada en el mejoramiento de nuestro sistema de codificación.

- (55) *pues bueno*, [% inicia con mayúscula] lastimosamente vivimos en una sociedad.
 %dms: \$ICC:TP:FC+UNCM \$ICC:TP:FC+UNCM
 en la que se desborda la desigualdad social. [GLEscritoB]
- (56) no quiero decir como [/] *como* que la gente.
 %dms: \$CME:AT:FC+UNCG
 que no estudia.
 no [/] no tiene criterio ni nada. [FMOralA]
- (57) malo [% inicia con mayúscula] [% pone signo de interrogación]
 no [% inicia con mayúscula] malo, solo está establecido *y_ya*,.
 %dms: \$MEI:OD+CR:FC+UNCM+UNCG [NJEscritoA]

Vemos así que en (55) el participante inicia el texto escrito con dos MD prototípicos de la modalidad de producción oral (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En (56) el participante usa el MD atenuador *como*, que es representativo del discurso oral informal (Montecino, 2004), en el discurso oral formal y en (57) el participante usa el MD *y ya* para indicar el cierre de una enumeración en el discurso escrito formal, sin embargo, este MD es prototípico del discurso oral informal, al ser semejante a MD *como y eso* o *y punto* (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009).

A fin de ilustrar de manera aún más detallada cómo codificamos el uso canónico y no canónico, de seguido mostraremos pares de ejemplos que contrastan funciones canónicas y no canónicas por cada macrocategoría de análisis. Iniciamos con la macrocategoría Interaccional (véanse ejemplos 58 y 59), luego continuamos con la Metadiscursiva (véanse ejemplos 60 y 61) y, por último, con la Cognitiva (véanse ejemplos 62 y 63).

En (58) y (59), la función de los MD *pero* y *pues* es reaccionar negativamente sobre lo dicho en la(s) cláusula(s) anterior(es). Ahora, al ser esta función típica en la modalidad de producción oral (Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), la consideramos no canónica en la modalidad de producción escrita como lo apreciamos en (59).

- (58) e:h es_más (.) e:n (.) un video que nos [/] bueno nos presentó un profesor acerca_de: la educación en los colegios públicos.
 dada la situación de un muchacho.
 que era agregi [/] agredido psicológicamente (.)
 y: las declaraciones que dio la directora fue.
 +" es_que@i los padres son.
 +" los que se tienen que preocupar +".
pero es_que@i es un sistema (.)
 %dms: \$IFR:RO:FC+UC
 dicen.
 que [/] que la educación es como una segunda casa (.) [SCOralB]

- (59) esta [% inicia con mayúscula] pregunta para mi [: mí] es de mucho interés.
 responder,.
 si es o no la educación superior un medio para la igualdad social.
pues yo no podía dar un respuesta concreta sobre esto.
%dms: \$IFR:RO:FC+UNCM
 ya_que en algunos casos vemos.
 que esto sucede.
 pero en algunos caso no,. [HQEscritoB]

En (60) y (61) aparecen dos marcadores de cierre. El primero (*en conclusión*) introduce el cierre argumentativo y textual (Montolío, 2014) y se caracteriza por pertenecer a un registro formal (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009; Montolío, 2014), tal como se describe en nuestra clasificación de referencia. Por tanto, consideramos canónica su función. El segundo (*y todo eso*) introduce el cierre de una enumeración (Garcés Gómez, 2008), pero se caracteriza por pertenecer a un registro informal (Fuentes, 2009). Dado que nuestros textos orales deben circunscribirse al registro formal que demanda la argumentación analítica, consideramos que el MD *y todo eso* podría reemplazarse por un MD del tipo *y demás*, que también introduce el cierre de una enumeración, pero aparece tanto en registros formales como informales (Fuentes, 2009).

- (60) di [% diay] [/] *en conclusión* diay yo_veo.
%dms: \$MEI:OD+CR:FC+UC
 que no hay tanta igualdad.
 porque di [% diay] solo (.) son algunos.
 los que entran (.). [GQOralA]
- (61) entonces no [/] no hay digamos esa desigualdad.
 que se genera en los estratos más bajos.
 como lo que es el colegio.
 donde no hay una [/] una educación como muy acta [: apta].
 donde los profesores no [/] no se interesan tanto en ese aspecto.
 y se da mucho el bullying@s:eng *y todo eso* (.).
%dms: \$MEI:OD+CR:FC+UNCG [GFOralA]
- (62) así_que, si aplico una autonomía moral respecto_a la igualdad social no sabemos.
 si a mí me interesa.
 ver a los demás con condiciones iguales a las mías.
 o no,.
 pero, si usamos la heteronomía moral <y tomamos de referencia la u_n_a [% en mayúsculas] [% Universidad Nacional] para dicha heteronomía> [% entre guiones] podemos deducir.
%dms: \$CLA:ACO+A:FC+UC
 que la u [% universidad] [% escrito en mayúscula] promueve.
 o está a_favor_de la igualdad social,. [JZEscritoA]

En (62) el MD lógico-argumentativo aditivo y introduce un inciso que complementa la cláusula anterior (Porroche Ballesteros, 2001), por cuanto consideramos que cumple una función canónica de acuerdo con nuestra clasificación de referencia. No obstante, en (63) este mismo MD se utilizó para hilar el discurso. Por esta razón, consideramos que realizó una función no canónica.

(63) y: en el proceso de la educación superior (.) esta nos sirve.
para: ir formándonos [: formándo~nos] como personas.
y: aunque no [/] tal_vez no todos los que tengan una educación superior eh
[/] eh [/] vayan a tener una visión más amplia eh de igualdad ante la sociedad.
%dms: \$CLA:ACO+A:FC+FLID [KPOralA]

Asimismo, en los casos en los cuales una línea de producción incluía más de un MD, fuera de igual categoría y subcategoría, pero de distinta forma (p. ej., *eh*, *este*, *¿verdad?*, *díay*, etc.), o fuera de diferente categoría y subcategoría, procedimos a codificar cada uno de ellos.

Por consiguiente, la información esencial para el análisis de los MD se alcanzó mediante la articulación de los tres niveles de codificación creados a tal efecto (en el Anexo 4, véanse Tablas 4.1A, 4.2A y 4.3A para una descripción detallada de los códigos utilizados por macrocategorías. También, se hallan ejemplos de textos codificados en el Anexo 4c).

4.4.2.2. Estructura de la argumentación

En lo concerniente a la codificación de la estructura de la argumentación, empleamos el sistema creado y utilizado por Vilar y Tolchinsky (2018, 2019) en el marco del proyecto *Escritura analítica y diversidad lingüística: cambios evolutivos y microevolutivos, desde la educación primaria a la educación superior*. Recordemos que dicho trabajo cobra relevancia porque comparte con el nuestro el estudio de argumentaciones analíticas escritas en español.

En este caso, empleamos poscódigos ajustados a las convenciones del formato CHAT para marcar los distintos movimientos retóricos y su distribución. En el análisis micronivel, que segmenta el texto en movimientos retóricos, distinguimos los movimientos argumentativos de los no argumentativos. Para identificar los movimientos argumentativos marcamos su núcleo mediante el poscódigo [+ CLAIM] así como los segmentos textuales que dependen de dicho núcleo con el poscódigo [+ MOAR], pues forman parte de un mismo movimiento argumentativo. Luego, marcamos los movimientos no argumentativos mediante el poscódigo [+ MONAR] como se muestra en el siguiente ejemplo:

(64) la [% inicia con mayúscula] educación superior si [: sí] es un medio.
 para promover la igualdad social. [**+ CLAIM**]
 porque está al alcance de todas las personas.
 que quieran tener un mejor futuro con más conocimiento y una preparación
 profesional.
 para poder desempeñarse [: desempeñar~se] en un campo laboral en un
 futuro.,
 así asegurándose [: asegurando~se] una buena vida para sí mismo y su
 familia (.). [**+ MOAR**]
 por_otro_lado [% inicia con mayúscula] muchas personas no pueden tener
 acceso a la educación por motivos de pobreza extrema.
 como para poder trasladarse [: trasladar~se].
 o para cualquier trámite que el ingreso a la educación superior requiera.,
 en muchos casos estas personas que no pueden tener un acceso a la
 educación toman caminos como la delincuencia y drogas.
 o se ganan la vida deshonestamente.,
 pero estas personas toman estos caminos por pereza o falta de motivación.
 para seguir estudiando.,
 todo en la vida tiene una solución.
 la cual no es nunca.
 cometer actos deshonestos (.). [**+ MONAR**] [DCEscritoA]

En el análisis macronivel, que estudia las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos, distinguimos si el tipo de relaciones que estos establecen con el “elemento –o principio– organizador del texto” (pregunta generadora del texto o movimiento argumentativo global) son: a favor, en contra, neutras, equilibradas o de balance/conclusión. Si las argumentaciones carecían de un movimiento argumentativo global, el establecimiento de las relaciones se realizó entre la pregunta generadora de la argumentación analítica (¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?) y cada uno de los movimientos argumentativos. Las relaciones identificadas entre ellos las marcamos así: [**+ MOARF**] si los movimientos argumentativos contenían un argumento a favor de la pregunta generadora, [**+ MOARC**] si los movimientos argumentativos contenían un argumento en contra de la pregunta generadora, [**+ MOARN**] si los movimientos argumentativos contenían un argumento neutro en relación con la pregunta generadora, [**+ MOARE**] si los movimientos argumentativos contenían un argumento equilibrado en relación con la pregunta generadora y [**+ MOARB**] si los movimientos argumentativos contenían un argumento de balance o de conclusión respecto de la pregunta generadora. Lo anterior se ilustra en el ejemplo 65:

(65) la [% inicia con mayúscula] educación superior debería tener como fin principal la inclusión de todo tipo de personas.
 sin importar discapacidades físicas, económicas o étnicas (.). [+ CLAIM]
[+ MOARF]
 por_suerte [% inicia con mayúscula] en nuestro país no hay una exclusión importante.
 en_cuanto_a este tema se refiere.
 y tomando en cuenta la educación pública,. [+ CLAIM]
 ya_que la privada tiene un poco más de problemas.
 a_la_hora_de hablar sobre la igualdad social (.). **[+ MOARF]**
 por [% inicia con mayúscula] igualdad social se entiende según_mi_criterio,.
 el tomar en cuenta a toda la población.
 sin clasificar.
 o discriminar inmediatamente [% pone punto y coma]. [+ MONAR]
 y con_base_en esto considero.
 que la educación privada tiene un cierto déficit. [+ CLAIM]
 ya_que aquella persona que desee llevar sus educación universitaria en alguna de estas instituciones debe tener como preocupación principal el dinero.
 para cubrir estos gastos.
 ya_que las universidades privadas no cuentan con programas de becas.
 de_manera_que apoyen al estudiante en una manera significativa (.).
[+ MOARC] [KMEscritoA]

Si la argumentación tenía un movimiento argumentativo global, lo marcamos con el poscódigo *[+ MOARGL]* y se identificaron las mismas relaciones entre él y el resto de los movimientos argumentativos (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) mediante los mismos poscódigos, como se aprecia en el ejemplo 66:

(66) en_mi_punto_de_vista [: desde_mi_punto_de_vista] [% inicia con mayúscula]
 diría.
 que es cincuenta_y_cincuenta@n [% tanto por ciento] (.). [+ CLAIM]
 porque [% inicia con mayúscula] la educación superior está divida
 [:dividida], divida [: dividida] por clases sociales.
 como por_ejemplo lo son las universidades públicas y las privadas (.).
[+ MOARGL]
 para_mí [% inicia con mayúscula] la educación superior estará divida
 [: dividida], no solo en educación superior sino también en las escuelas y
 colegios (.).
 todo [% inicia con mayúscula] está divido [: dividido] por clases sociales,.
 todo es dinero.
 se quiera.
 o no (.). [+ CLAIM] **[+ MOARF]** [GGEscritoA]

4.4.3. Análisis de fiabilidad

En este subapartado exponemos el procedimiento y el resultado del análisis de fiabilidad que realizamos sobre el 20% del corpus (esto equivale a 28 textos, 14 escritos y 14 orales), para garantizar la precisión del procedimiento utilizado en la codificación de los MD. Este análisis tuvo por objetivo evaluar tres aspectos de los MD –identificación, uso canónico y no canónico y categorización– mediante el cálculo del denominado índice *kappa de Cohen* (κ ⁶⁴), realizado en el sistema Statistical Package for Social Sciences (en adelante SPSS) versión 23 para Windows.

Comparamos los resultados obtenidos por los dos evaluadores⁶⁵ –de tal forma que a mayor concordancia entre ambos, mayor precisión en el procedimiento de codificación–, para lo cual construimos tablas con dimensiones de, al menos, dos filas y dos columnas, siempre que nos fue posible (véase Anexo 5); luego, estimamos para la mayoría de los aspectos mencionados tanto el índice κ como el IC 95% [L1, LS]. Al evaluar el primer aspecto, la identificación de los MD, fueron revisados 519 casos. Ambos evaluadores coincidieron en la práctica totalidad de los casos, por lo que el porcentaje de acuerdo entre ellos es 0.9904, cuya interpretación indica que hubo coincidencia en el 99.0% de los casos evaluados.

⁶⁴ No solo cuantifica la proporción de concordancia entre dos evaluadores, sino también la proporción de concordancia que podría atribuirse al azar. El valor de este índice considera dos valores clave en su análisis. Si el valor es 0 se interpreta que el grado de concordancia observado se debe exclusivamente al azar; por el contrario, si el valor es 1 se interpreta que el grado de concordancia observado es perfecto. No obstante, en la mayoría de casos se obtienen valores intermedios. Si el valor del índice κ oscila entre 0.01 y 0.20 el grado de concordancia es leve; si oscila entre 0.21 y 0.40 el grado de concordancia es aceptable; si oscila entre 0.41 y 0.60 el grado de concordancia es moderado; si oscila entre 0.61 y 0.80 el grado de concordancia es considerable y si oscila entre 0.81 y 1.00 el grado de concordancia es casi perfecto (Landis & Koch, 1977).

⁶⁵ Agradecemos a Hugo Vilar su colaboración en este análisis.

Para evaluar el segundo aspecto, el uso canónico y no canónico de los MD estimamos por separado el índice κ de la forma y función canónicas. Para la forma canónica y no canónica, hubo coincidencia por parte de ambos evaluadores en la totalidad de los casos (514), de los cuales 512 tienen forma canónica. Así, el porcentaje de acuerdo entre ambos evaluadores es 1.0, por lo que hubo coincidencia en el 100%% de los casos evaluados. Al calcular el índice κ obtuvimos un valor de 1.0. Según la interpretación de los valores del índice κ este valor indica un grado de coincidencia perfecto. Para las funciones canónicas y no canónicas ambos evaluadores coincidieron en la totalidad de los casos, de los cuales 461 MD tienen una función canónica, 6 MD una función no canónica por modalidad de producción, 45 MD una función no canónica por género discursivo y 2 MD una función no canónica por modalidad de producción y por género discursivo. Esto señala que el porcentaje de acuerdo entre ambos evaluadores es 1.0, lo que sugiere que hubo coincidencia en el 100% de los casos evaluados. Al calcular el índice κ obtuvimos un valor de 1.0. No se observaron MD no canónicos por función discursiva.

Al evaluar el tercer aspecto, la categorización de los MD, determinamos que hubo 474 coincidencias entre ambos evaluadores de los 514 casos revisados. A partir de esta cifra, calculamos que el porcentaje de acuerdo es 0.9222, cuya interpretación indica que hubo coincidencia en el 92.2%% de los casos evaluados. Al calcular el índice κ se obtiene un valor de 0.9090 al IC 95% [0.881, 0.937].

4.4.4. Análisis de datos

Efectuamos los análisis de datos a través de las herramientas brindadas por algunos programas CLAN del sistema CHILDES (MacWhinney, 1995, 2015) y del sistema estadístico SPSS versión 23 para Windows. Por un lado, hemos utilizado los programas MLU⁶⁶ y STATFREQ,⁶⁷ a fin de obtener el número de cláusulas por texto –recordemos que cada línea principal se corresponde con una cláusula–, lo cual era necesario para ponderar en los análisis estadísticos las frecuencias de uso de las categorías, subcategorías y subcategorías específicas de los MD por modalidades y órdenes de producción en función de la longitud del texto. Para lograr dicho propósito, al número de cláusulas emitido por el programa MLU le hemos sumado el número de cláusulas incrustadas –marcadas por medio de un poscódigo–, que hemos obtenido mediante el programa STATFREQ.

⁶⁶ Cuenta automáticamente la longitud media de la cláusula y el número de cláusulas o líneas principales por transcripción (véase MacWhinney, 1995, 2015).

⁶⁷ Este programa ejecuta diversos tipos de cálculos de frecuencias de códigos o palabras. Muestra los contajes en formato de hoja de cálculo, lo cual permite importar los datos a un paquete de análisis estadístico (véase MacWhinney, 1995, 2015).

Por otro lado, para los análisis descriptivos hemos empleado el sistema estadístico SPSS para obtener frecuencias de uso y porcentajes de los recursos objeto de estudio y, con ello, analizar su distribución sobre el conjunto de los corpus. Previamente, habíamos hecho conteos de las categorías y subcategorías de nuestros recursos para luego digitalizarlos, conformar la base de datos y obtener las tabulaciones básicas del análisis. En concreto, para analizar la distribución de los MD utilizamos la opción *respuesta múltiple* y con base en las frecuencias obtenidas se detallaron otras agrupaciones realizadas según macrocategorías, categorías y subcategorías.

Ya que los textos de nuestros corpus no tienen la misma extensión, para poder comparar la cantidad de recursos lingüísticos en estudio sin que tal comparación se sesgara, en los análisis descriptivos procedimos de la siguiente manera: (1) para el análisis de los MD trabajamos con promedios calculados sobre el número de cláusulas por sujeto y texto. Optamos por la cláusula como medida de longitud de los textos y como unidad de ponderación, porque casi todos los tipos y subtipos de MD operan en el nivel de dos o más cláusulas y es una unidad constante entre modalidades de producción; (2) para el análisis de la estructura de la argumentación trabajamos con promedios calculados sobre el número total de movimientos retóricos por sujeto y texto; y (3) para el análisis de la relación entre la estructura de la argumentación y los MD no trabajamos con datos ponderados, porque comparamos la frecuencia de uso de los movimientos retóricos encabezados por MD contra la frecuencia de uso de los movimientos retóricos no encabezados por MD.

En todos análisis estadísticos establecimos un nivel de significación especificado de .05 y se llevaron a cabo para alcanzar distintos propósitos. En un primer momento realizamos pruebas de normalidad –Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk– de los datos, con el objeto de determinar si las variables cuantitativas número total de MD y número total de cláusulas se distribuyeron de forma normal en ambas modalidades de producción y sobre esta base determinar la posibilidad de usar o no pruebas paramétricas.

En un segundo momento, realizamos pruebas de diferencias de medias para muestras relacionadas con desviaciones estándar desconocidas que se suponen iguales para determinar diferencias significativas entre las categorías, subcategorías y subcategorías específicas de MD identificadas en una misma modalidad de producción y entre modalidades de producción (Marchal, Wathen & Lind, 2012). En un tercer momento, realizamos esta misma prueba para los MD con forma y función canónica entre modalidades de producción y para los movimientos retóricos entre modalidades producción con la finalidad de establecer diferencias significativas entre ellos.

Constituye una excepción el análisis de las formas y funciones no canónicas de MD entre modalidades de producción. Dado que la distribución de la frecuencia de uso en el conjunto del corpus arrojó porcentajes muy bajos, nos decantamos por abordarlos desde una perspectiva cualitativa y, por ello, hemos incluido los ejemplos más representativos en el subapartado 6.2.3. del capítulo VI.

Por último, a modo de complemento del análisis estadístico referido, utilizamos el Coeficiente de correlación producto momento de Pearson, a fin de determinar posibles relaciones entre algunas variables con el total de MD orales y escritos.

Tras conocerse el proceso empleado para obtener el corpus y el tratamiento aplicado a él, en el capítulo V presentaremos las categorías y criterios de análisis considerados en este trabajo.

Capítulo V. Categorías y criterios de análisis

En este capítulo explicaremos las categorías y criterios de análisis utilizados en nuestro trabajo de investigación, con el propósito de analizar en argumentaciones analíticas monológicas, orales y escritas, tanto la presencia de formas como de funciones de MD, la estructura de la argumentación y la relación entre dicha estructura y los MD.

Los dos sistemas de categorización que hemos empleado en nuestro trabajo responden a la naturaleza esencialmente funcional de los recursos objeto de estudio. Por un lado, recordemos que los MD se han definido como una categoría funcional y no formal de palabras (Portolés, 2001):

son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional [...] y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4057).

Así, no consideramos únicamente formas y funciones canónicas de MD documentadas en bibliografía especializada, que se ajustan a nuestra clasificación base –López Serena y Borreguero Zuloaga (2010)–, sino que las contrastamos con formas y funciones empleadas por los participantes.⁶⁸

⁶⁸ Este contraste es particularmente importante en nuestro trabajo, debido a que los participantes, pese a que son adultos universitarios, son hablantes/escritores no expertos en la construcción del discurso académico y, en consecuencia, nos interesa observar tanto las formas como las funciones producidas por “locutores reales en situaciones reales” (Otaola, 2006, p. 40).

Por otro lado, para analizar la estructura de la argumentación nos basamos en movimientos retóricos, esto es, segmentos discursivos que cumplen una función comunicativa concreta (Upton & Cohen, 2009) y que se clasifican en el caso de las argumentaciones analíticas en *movimientos argumentativos* y *movimientos no argumentativos* (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019). Los movimientos argumentativos manifiestan el punto de vista sobre un tema concreto para cambiar las creencias del interlocutor (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) y sus componentes, que complementan dicho punto de vista, tienen diversos cometidos: sostener su valía, evaluarlo a partir de cimientos teóricos o prácticos, indicar su grado de fuerza o probabilidad y prever sus posibles objeciones (Rodríguez Bello, 2004; Tolchinsky et al., 2017; Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019). Por el contrario, los movimientos no argumentativos no manifiestan el punto de vista sobre un tema concreto, mas su información guarda coherencia temática entre sí (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019). Así las cosas, es posible considerar a estos dos tipos de movimientos retóricos como categorías funcionales de la estructura de la argumentación. Con base en ellos, analizamos en nuestro corpus dos dimensiones: una que corresponde a un micronivel y consiste en la identificación de movimientos argumentativos y no argumentativos y otra que corresponde a un macronivel y estudia las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) (véase detalle en el apartado 5.3.).

A partir de ambos sistemas de categorización, analizamos la relación entre la estructura de la argumentación y los MD, esto es, examinar el uso de MD en posiciones discursivamente significativas –la apertura o el inicio de movimientos argumentativos y no argumentativos– (Aparici et al., 2014; Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Georgakopoulou & Goutsos, 1998; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Katzenberger, 2004), pues asumimos junto con los autores mencionados que los MD pueden constituir un recurso de segmentación –además de señalar relaciones semántico-pragmáticas–, lo cual contribuye a organizar el texto desde una perspectiva global (Katzenberger, 2004) (véase detalle en el apartado 5.5.).

La escogencia de las categorías y de los criterios de análisis ha estado sujeta a las características de los participantes de este estudio (véase apartado 4.1. en el capítulo IV) y del corpus (véanse apartados 4.2. y 4.3. en el capítulo IV). De un lado, nuestros participantes son usuarios nativos de la lengua y su experiencia con ella nos ha llevado a pensar que podrían utilizar un repertorio de MD utilizados canónicamente; no obstante, el hecho de ser no expertos en la construcción del discurso académico podría implicar el uso de formas y funciones no canónicas de algunos MD en la producción textual. Igualmente, pensamos que nuestros participantes son capaces de elaborar una argumentación analítica que contemple distintos tipos de movimientos retóricos, aunque solo han tenido dos años de experiencia con ella en la educación diversificada –décimo y undécimo año de la educación secundaria–.

De otro lado, sabemos que el uso de los MD suele ser más cuantioso en textos analíticos que en textos personales y factuales (Montolío, 2001) y que difiere según la modalidad de producción (Aparici et al., 2014; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Katzenberger, 2004; Reilly et al., 2005), por lo que hemos supuesto la observación de funciones diferenciadas por modalidad. En virtud de ello, hemos optado por un sistema de categorización amplio que distingue macrofunciones, funciones, subfunciones y subfunciones específicas discursivas más propias de cada modalidad de producción.

Dicho esto, en concordancia con los objetivos y preguntas de investigación de nuestro trabajo, en un primer momento explicaremos las macrocategorías, categorías, subcategorías y subcategorías específicas de MD⁶⁹ que tomamos en cuenta para realizar un análisis semántico-pragmático de los textos (apartado 5.1.) y después explicaremos los criterios de análisis correspondientes (apartado 5.2.). En un segundo momento explicaremos las categorías que consideramos para analizar la estructura de la argumentación (apartado 5.3.) y luego sus criterios de análisis (apartado 5.4.). Por último, explicaremos los criterios de análisis para analizar la relación entre la estructura de la argumentación y los MD (apartado 5.5.).

⁶⁹ Tal como explicaremos más adelante, nuestro sistema de categorización comprende macrofunciones que se corresponden con macrocategorías (Metadiscursiva), funciones que se corresponden con categorías (p. ej., Estructuración de información y Formulación lingüística), subfunciones que se corresponden con subcategorías (p. ej., Ordenación del discurso, Demarcación discursiva, Focalización y Adición de un comentario) y subfunciones específicas que se corresponden con subcategorías específicas, es decir, derivadas de subcategorías, en los casos que corresponda (p. ej., *Marcador de apertura*, *Marcador de continuidad* y *Marcador de cierre* que, en este caso, provienen de la subcategoría Ordenación del discurso).

5.1. Marcadores discursivos según la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010)

Antes de describir en detalle la clasificación de MD que utilizaremos, justificaremos por qué la consideramos adecuada para nuestro trabajo. Después nos referiremos a algunas aclaraciones hechas por las autoras respecto a la distribución y al alcance funcional de los MD y, por último, mencionaremos cómo hemos adaptado esta clasificación a nuestros propósitos de investigación.

Elegimos la clasificación propuesta por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010⁷⁰) porque los MD considerados se distinguen según dos criterios que se acoplan en términos generales a nuestros propósitos de investigación. El primero es la propensión de los MD a aparecer en las modalidades de producción oral o escrita y el segundo son las funciones que ejercen prototípicamente los MD en cada una de estas modalidades de producción. En consecuencia, estimamos útil esta clasificación de carácter funcional, pues el comportamiento de los MD se deriva no solo de la diversidad de funciones semántico-pragmáticas que pueden desempeñar en las modalidades de producción, sino también de las restricciones del procesamiento de la información que impone de forma específica cada una de las modalidades (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) han aclarado que no es posible determinar con total certeza límites entre la variedad de funciones y subfunciones que se agrupan en las macrofunciones consideradas en su clasificación, debido a que en algunos casos es muy difícil discriminar si una función o subfunción debe adscribirse a una macrofunción o a otra. Además, han advertido que los MD son polifuncionales, sobre todo en la modalidad de producción oral; es decir, un mismo MD puede desempeñar según el contexto varias funciones o subfunciones pertenecientes a una macrofunción o a distintas macrofunciones. De hecho, estas autoras aseveran que “resulta igualmente utópico tratar de establecer todas las funciones discursivas que un único marcador puede contribuir a desempeñar” (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, p. 443). Por esta razón, han sugerido que las distinciones propuestas sean consideradas como una sistematización orientadora y no como un sistema rígido.

⁷⁰ Esta clasificación está basada, principalmente, en el planteamiento de Bazzanella (1994, 1995, 2005, 2006). También en el de Martín Zorraquino y Portolés (1999), Briz (1998) y Pons Bordería (2000, 2006) (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

En línea con la idea anterior, hemos consultado bibliografía especializada (Bazzanella & Borreguero Zuloaga, 2011; Benavides, 2014; Borreguero Zuloaga, 2011, 2012; Briz, 2001; Briz et al., 2008; Domínguez García, 2002, 2010, 2014, 2016; Fernández, 1994-1995; Fuentes, 1998, 2003, 2009; Garcés Gómez, 2008; Hernández Delgado, 2012; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 1999, 2010; Montecino, 2004; Montolío, 2001, 2003, 2014; Pons Bordería 1996-1997; Porroche Ballesteros, 2001, 2002; Portolés, 1993, 2001; San Martín, 2004-2005; Santos Río, 2003; Solano, 1989) con tres propósitos fundamentales: (1) ampliar el inventario de MD, (2) conocer cuáles son las formas y las funciones canónicas que pueden realizar (véanse Tablas 3, 4 y 6 para revisar el repertorio de todos los MD considerados en el análisis de los textos) y (3) conocer cuáles MD son más propios de un registro –formal/informal–.

Subrayamos que la clasificación de la que hemos venido hablando ha sido adaptada a las necesidades específicas de nuestros datos. De un lado, hemos decidido incluir una función prototípica de textos interactivos (*Función reactiva*), pese a que nuestros textos son monológicos. Esta decisión responde a la presencia en nuestro corpus de reacciones hacia un supuesto interlocutor mediante la formulación del discurso directo. De otro lado, hemos decidido prescindir de: (1) subfunciones que aluden a contextos interactivos (*El control de recepción*, *La petición de confirmación* y *La cesión del turno de palabra*, que forman parte de la función *Control Conversacional*; *Función fática*, *Expresión actitudinal* y *Petición de explicación*, que forman parte de la función *Contacto conversacional* e *Intercambio dialógico*, que forma parte de la *Función inferencial*); (2) subfunciones específicas derivadas de la subfunción *Función argumentativa coorientada* (*Función causal* y *Función final*), porque los MD contemplados en ellas no guardan correspondencia con nuestra definición de MD (p. ej., *ya que*, *puesto que*, *a fin de*, *para que*, *aunque*, *a pesar de que*, etc.); y (3) subfunciones específicas (*La recapitulación y el cierre de una interacción o un texto escrito* y *El mantenimiento del turno de palabra*) que a nuestro juicio se hallan en otras subfunciones específicas que sí hemos tomado en cuenta (*Recapitulación*, que forma parte de la *Reformulación no parafrástica* y *El mantenimiento del turno de palabra*, que es equivalente a la subfunción *Ilación discursiva*, respectivamente).

También, la nomenclatura original de muchas categorías y subcategorías, que hemos mencionado hasta ahora, ha sido adaptada con dos fines específicos: acoplarla al marco de nuestra investigación y abreviarla. Por ejemplo, en la macrocategoría Interaccional la categoría *Control conversacional* se sustituyó por *Intervención*, ya que este término se ajusta mejor al concepto de discurso monológico y la subcategoría *Toma de turno de palabra* se denominó *Toma de palabra*. En la macrocategoría Metadiscursiva la subcategoría específica *Introducción de una digresión* se denominó *Digresión* y en la macrocategoría Cognitiva la subcategoría específica *Compromiso con la verdad del enunciado* se denominó *Veracidad*. Con ello, esperamos contribuir a su comprensión y agilizar la lectura de este trabajo.

En lo que sigue describiremos cada una de las macrocategorías junto con sus categorías, subcategorías y subcategorías específicas –cuando corresponda– y ofreceremos ejemplos de su uso, provenientes de nuestro corpus, siempre que nos sea posible. Para visualizar la jerarquía existente entre ellas, presentaremos una tabla por macrocategoría que, además, enlistará las formas canónicas de sus respectivos MD (véanse Tablas 3, 4 y 6). Asimismo, en la descripción de cada macrocategoría, iremos explicitando las distintas funciones que es capaz de realizar un mismo MD y, al finalizar cada descripción, resumiremos los casos de polifuncionalidad, que, a nivel de distintas macrocategorías, aparecerán en la Tabla 7.

5.1.1. Macrocategoría interaccional

Esta macrocategoría comprende las funciones de los MD más propios de la modalidad de producción oral. En términos generales, los MD típicos de esta modalidad de producción se caracterizan, en primer lugar, por su polifuncionalidad; en segundo lugar, por su movilidad en el interior de las cláusulas –sin perder su condición parentética⁷¹–; en tercer lugar, por poder acumularse, sea que cada uno de ellos realice una función distinta, sea que todos realicen una misma función⁷² (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véanse ejemplos 67 y 68, procedentes de Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

⁷¹ Como referimos en el apartado 2.3. del capítulo II, los MD son elementos marginales o parentéticos –funcionan como un paréntesis– porque no operan en el marco oracional (Martín Zorraquino, 2010) y, en este sentido, suelen demarcarse entre pausas o comas (Martín Zorraquino, 2008). Sin embargo, en el contexto de nuestra investigación no asociamos la condición parentética de los MD con su aparición tras puntuación fuerte (p. ej., punto, punto y coma, dos puntos) o su reclusión entre comas en el caso de los textos escritos, ya que nuestros participantes son hablantes/escriutores no expertos y su puntuación muchas veces podría no responder a la normativa.

⁷² Aclaramos que estas características que hemos señalado para los MD de la macrocategoría Interaccional y sus categorías son válidas también para los MD de las otras macrocategorías, categorías, subcategorías y subcategorías específicas típicas en la modalidad de producción oral.

(67) “Pues, *oye, mira*⁷³ Mercedes, me parece un disparate, ¿qué quieres que te diga?” (p. 4184).

(68) “*Oiga, mire*, yo me marchó; no hay quien le dé clase a su hija” (p. 4186).

A pesar de que esta macrocategoría comprende tres categorías (Control conversacional, Contacto conversacional y Función reactiva en la nomenclatura original) (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) que aluden a un contexto interactivo, solo consideraremos dos por ajustarse a las necesidades específicas de nuestro corpus: Intervención y Reacción. A continuación, describiremos ambas categorías con sus respectivas subcategorías.

5.1.1.1. Intervención

Esta categoría delimita los movimientos que lleva a cabo el hablante en un contexto monológico, a saber, iniciar o abrir el discurso y llamar la atención del oyente. Algunos de los MD que realizan dichos movimientos son (*usted mire*, (*usted oiga*, *pero*, *pues*, *bueno*, etc. (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) y se encuentran organizados en las siguientes subcategorías:

Toma de palabra: el hablante manifiesta su intención de tomar la palabra, lo cual equivale a la apertura del discurso. Los principales MD que señalan esta subfunción son (*usted mire*, (*usted oiga*, (*usted fíjese*, (*usted escuche*, *bueno*, *bien* y *pues* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) (véase ejemplo 69). También *díay* o su abreviación *di* (Hernández Delgado, 2012) en el español oral formal e informal de Costa Rica (Benavides, 2014; Solano, 1989) (véase ejemplo 70). El repertorio de esta subcategoría es admitido en los registros formal e informal (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009), salvo el MD (*vos mirá* considerado propio del registro informal (Briz et al., 2008).

⁷³ Pertenecen al texto original todas las cursivas o negritas concernientes a ejemplos externos a nuestro corpus, salvo que indiquemos lo contrario.

- (69) *bueno pues yo_siento.*
que [/] que <sí pue> [//] sí puede ser.
o sí es un medio.
para promover <la la> [/] la igualdad social. [EGOralA⁷⁴]
- (70) *díay sí [//] se supone que sí (.).*
la educación superior debería de ser una igualdad social ante todos.
[AAOralB]

Llamada de atención: el hablante atrae la atención del oyente a lo largo de la producción discursiva. Los MD que cumplen esta subfunción provienen de formas verbales imperativas, tales como: (*usted*) *oiga*, (*usted*) *mire*, (*usted*) *escuche*, (*usted*) *vea*, (*usted*) *fíjese* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), los cuales son admitidos en el registro formal (Briz et al., 2008) (véase ejemplo 71).

- (71) este: *usted_vea* (.) va a clases.
este: y usted pone cuidao [: cuidado]. [DUOralB]

5.1.1.2. Reacción

Esta categoría contiene los MD que manifiestan la actitud del hablante ante el turno de habla precedente, la cual puede ser opositiva o colaborativa, aunque ambas pueden combinarse fácilmente (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Aclaremos que en nuestro contexto de investigación no existen turnos de habla, puesto que nuestros textos son monológicos; sin embargo, en la producción textual los participantes simulan conversaciones mediante el uso del discurso directo⁷⁵ y para ello emplean MD propios de textos interactivos.

En lo que sigue, describimos cada una de las subcategorías correspondientes, a saber, Rechazo y Colaboración.

⁷⁴ Como dijimos en el capítulo V, identificamos los ejemplos del corpus –divididos en cláusulas–, mediante el nombre e inicial del apellido del participante, seguido de la modalidad y del orden de producción del texto.

⁷⁵ En él, los participantes simulan una conversación, de modo que repiten palabras ajenas que ha emitido un supuesto interlocutor y luego responden con las propias (Porroche Ballesteros, 2002) (p. ej., “-Y me dicen: “¿chica no vas a ningún viaje?”. “Pues no, que yo no tengo ganas”, Porroche Ballesteros, 2002, p. 39).

Rechazo: el hablante expresa su desacuerdo total o parcial respecto de lo que ha expresado anteriormente el investigador o un supuesto interlocutor (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase ejemplo 72). En ocasiones, el hablante expresa su desacuerdo a través de una pregunta –retórica– que se efectúa a sí mismo (véase ejemplo 73) o contestándose una pregunta a sí mismo (Porroche Ballesteros, 2002), de modo que el texto, aunque es monológico, tiene carácter dialógico (Fuentes, 2009) –o interactivo–. Para ello, utiliza MD del tipo *pues* y *pero* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), admitidos en los registros formal e informal (Domínguez García, 2016).

(72) y: si usted llega ahora.
y dice +"/.
+" tengo una maestría.
+" *pues* no y salado [= mala suerte] aquí no [/] no venga (.).
+" no lo aceptamos (.).
+" necesitamos un nivel superior (.). +". [SROralB]

(73) bueno (.) lo que yo_pienso.
es que (.) no (.).
porque: [/] di [% diay] <por qué no> [% interrogativo] porque si la sociedad siempre ha dicho.
que si uno no llega a tener un título (.) e:h de la educación superior no va a ser nada en la vida (.).
pero cuántas veces no hemos visto a [/] a indigentes (.).
que son profesionales.
y que han sacado títulos y_todo (.).
y véalos [: véa~los].
donde están en la calle (.) sin [/] sin nada de plata ni nada_de_eso.
[FVOralB]

Colaboración: el hablante manifiesta su acuerdo parcial o total con la opinión del investigador o del supuesto interlocutor, a través de MD aceptados en registros formales e informales (Domínguez García, 2016). No obstante, si el acuerdo es parcial seguidamente se verá matizado por los MD *bueno* y *en fin* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En el ejemplo 74, el participante imagina lo que podría pensar su interlocutor sobre el tema en cuestión y expresa el acuerdo parcial a través del uso del MD *bueno*.

(74) considero_yo que sí.
es la educación superior e:h algo.
que promueve esa igualdad social.
apoyándome [: apoyándo~me] en ese ejemplo principalmente <en la solici> [/] <en la> [/] en beneficio de beca (.).
usted me podrá decir +"/.
+" *bueno* sí pero es la Universidad Nacional (.) verdad [/] eh los estudios superiores verdad +". [JZOralA]

A continuación, la Tabla 3 recoge las categorías y las subcategorías agrupadas en la macrocategoría Interaccional, así como las formas canónicas de los MD que se adscriben a ellas.

Tabla 3

Categorías y subcategorías agrupadas en la macrocategoría interaccional

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Formas canónicas
Intervención	Toma de palabra	(usted) oiga, (usted) mire, (usted), (vos) mirá, vea, veamos, (usted) escuche, (usted) fíjese, bueno (y su variante ok), pues, bien, diay/di, entonces, primero que todo/nada, ante todo, antes que nada.
	Llamada de atención	(usted) oiga, (usted) mire, (usted) escuche, (usted) vea, veamos, (usted) viera, (usted) fíjese, (usted) imagínese.
Reacción	Rechazo	pues, pero.
	Colaboración	bueno (y su variante ok), bien, claro, por supuesto, desde luego, en fin, naturalmente.

Dado que algunos de los MD incluidos en esta macrocategoría son polifuncionales tomamos en cuenta en nuestro análisis que:

1. MD como *bueno*, *ok* y *bien* pueden ejercer las subfunciones de Toma de palabra y de Colaboración (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambian de categoría y subcategoría–.
2. El MD *pues* puede ejercer las subfunciones de Toma de palabra y de Rechazo (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambia de categoría y subcategoría–.
3. MD del tipo *(usted) oiga*, *(usted) mire*, *(usted) vea*, *(usted) escuche*, *(usted) fíjese* y similares pueden ejercer las subfunciones de Toma de palabra y Llamada de atención (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambian de subcategoría–.

5.1.2. Macrocategoría metadiscursiva

Esta macrocategoría contiene MD característicos de ambas modalidades de producción –oral y escrita–, puesto que se vincula a la formulación lingüística del discurso. No obstante, como veremos más adelante, sus categorías (Estructuración y Formulación) abarcan subcategorías y subcategorías específicas que se inclinan a cada una de las modalidades de producción. Por ejemplo, la subcategoría Ordenación tiende a ser más frecuente en la lengua escrita, sin ser exclusiva de ella, mientras que la subcategoría Ilación es prototípica de la lengua oral (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). A continuación, pasaremos a describir cada una de las categorías, subcategorías y subcategorías específicas pertenecientes a esta macrocategoría.

5.1.2.1. Estructuración

Todo discurso coherente debe exhibir una estructura para facilitarle su comprensión al destinatario. Al respecto, esta primera categoría agiliza el procesamiento textual en los niveles micro y macrotextual, sea organizando la información, sea señalando la información de mayor importancia desde una perspectiva argumentativa (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) o informativa (Fuentes, 2009). En calidad de subcategorías se distinguen la Ordenación, la Demarcación, la Focalización y el Comentario, que explicaremos enseguida.

Ordenación: mediante esta subcategoría el hablante o escritor explicita cuál es la estructura en un nivel microtextual. Para ello, recurre a MD que especifican el orden y/o la distribución del contenido de las cláusulas –sin valorarlos desde el punto de vista argumentativo⁷⁶–, de acuerdo con la posición que suelen ocupar en ellas (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Montolío, 2001). De acuerdo con nuestro sistema de categorización, los ordenadores tienen a su vez las siguientes subcategorías específicas: (1) *Marcadores de apertura*, (2) *Marcadores de continuidad* y (3) *Marcadores de cierre*.

⁷⁶ No obstante, cuando los *Marcadores de apertura* binarios (p. ej., *por un lado/de un lado...por otro lado/de otro lado*) presentan como correlato MD lógico-argumentativos *aditivos* (*además*), *de oposición* (*sin embargo*) o *de contraste* (*por el contrario*), el sentido establecido entre las dos cláusulas se rige por el MD que introduce la segunda cláusula; por lo tanto, el contenido de esta segunda cláusula adquiere “fuerza” o “peso” desde la perspectiva argumentativa (Garcés Gómez, 2008). Tendremos en cuenta este criterio al analizar nuestro corpus.

Los *Marcadores de apertura* indican prioridad de lo que se dice en relación con lo que se va a enunciar (p. ej., *ante todo, antes que nada*, etc.) o, por el contrario, no indican dicha prioridad (p. ej., *para empezar, para iniciar*, etc.) o abren una serie discursiva, sea abierta (p. ej., *en primer lugar, primero*, etc.) o cerrada (p. ej., *de un lado, de una parte*, etc.) (Garcés Gómez, 2008) (véase ejemplo 75) en el registro formal (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009).

(75) bueno di como *para_empezar* diay se define como educación superior los estudios en la universidad. [GQOralA]

Los *Marcadores de continuidad* introducen nueva información pertinente a un mismo bloque temático iniciado con antelación o a un bloque temático distinto, pero relacionado con el anterior (p. ej., *en segundo/tercer lugar, por otro lado, por otra parte, de otro lado, en parte, por su parte, a su vez*) (Garcés Gómez, 2008; Montolío, 2001) en el registro formal (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009) (véase ejemplo 76). Destacamos que el MD *por su parte* también puede introducir información con un matiz de contraste para referirse a un comentario digresivo (Garcés Gómez, 2008). De esta manera, valoraremos en nuestro análisis si cumple esta subfunción específica.

(76) la [% inicia con mayúscula] educación superior si [: sí] es un medio.
para promover la igualdad social.
porque está al_alcance de todas las personas.
que quieran tener un mejor futuro con más conocimiento y una preparación profesional.
para poder desempeñarse [: desempeñar~se] en un campo laboral en un futuro.,
así asegurándose [: asegurando~se] una buena vida para sí mismo y su familia (.).
por_otro_lado [% inicia con mayúscula] muchas personas no pueden tener acceso a la educación por motivos de pobreza extrema.
como para poder trasladarse [: trasladar~se].
o para cualquier trámite que el ingreso a la educación superior requiera.,
[DCEscritoA]

Cuando los *Marcadores de continuidad* forman parte de una serie dual (p. ej., *por una parte...por la otra/por otra, de un lado...de otro lado, en parte...en parte*) organizan la información acerca del tema en desarrollo en dos bloques equivalentes y así estructuran el texto, de forma que sea más comprensible (Garcés Gómez, 2008; Montolío, 2001) (véase ejemplo 77).

- (77) *en parte* [% inicia con mayúscula] sí, porque nos ayuda a.
llegar a ser profesionales en la carrera.
que decidamos.
llegando a.
tener un nivel alto.
y así llegar a estar en un tipo de igualdad y respeto en la sociedad (.).
pero [% inicia con mayúscula] *en parte* no (.) [NJEscritoA]

Finalmente, los *Marcadores de cierre* introducen la cláusula culminante del texto, de una enumeración de hechos o ideas –secuencia discursiva– o de un proceso previo (p. ej., *al final, al fin, finalmente*) (Garcés Gómez, 2008). Algunos indican solo el cierre de una secuencia discursiva (p. ej., *en último lugar/término, por último, finalmente, en fin*,⁷⁷ etc.) (véase ejemplo 78) y otros no (p. ej., *para terminar/finalizar/concluir*, etc.) (Garcés Gómez, 2008; Domínguez García, 2014) (véase ejemplo 79). De igual forma, cumplen esta función los *Marcadores de continuidad* si se encuentran precedidos de la conjunción *y* (Portolés, 1993, 2001) (véase ejemplo 80), los reformuladores (no parafrásticos) de *recapitulación* (p. ej., *en suma, en conclusión, en síntesis, en fin*, etc.) (véase ejemplo 81), de *reconsideración* (p. ej., *en definitiva, definitivamente, total*, etc.) (véase subapartado 5.1.2.2.) (Domínguez García, 2014; Montolío, 2014) (véase ejemplo 82) y de *distanciamiento* (p. ej., *de todas formas/maneras/modos*, etc.) (Montolío, 2001) (véase ejemplo 83); los MD lógico-argumentativos *consecutivos* (p. ej., *entonces, por (lo) tanto, por consiguiente*, etc.) (Fuentes, 2009; Montolío, 2001, 2014) (véase subapartado 5.1.3.1.) (véase ejemplo 84) y el MD lógico-argumentativo *de oposición pero* (Domínguez García, 2002) pues en estos contextos tales MD introducen tanto la conclusión argumentativa como textual (Montolío, 2001, 2014) (véase ejemplo 85). El repertorio de esta subcategoría específica es considerado formal (Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009), a excepción de MD como *y punto, y todo, y ya, total*, etc. que son más propios del registro informal (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009).

- (78) *por último* [% inicia con mayúscula] pienso.
que deberían de ayudar más a las personas económicamente no solo con
becas.
sino_ que muchas veces una beca no es suficiente.
para sufragar los gastos.
que se tienen. [MM2EscritoB]

⁷⁷ Señala Garcés Gómez (2008) que las cláusulas anteriores deben estar enumeradas por *Marcadores de apertura* y *Marcadores de continuidad*; sin embargo, no siempre es así. En estos casos, es necesario reconstruir la secuencia discursiva a través del paralelismo sintáctico, de la correlación temporal de formas verbales o la repetición de una palabra en cada una de las cláusulas previas al MD.

- (79) *para_finalizar* [% inicia con mayúscula] este país esta [: está] muy lejos_de. poder tener una igual social. primero el cambio tiene que empezar por la parte elite [: élite] [% entre comillas]. para promover en el docente y estudiantado esa reacción de igualdad. si no el cambio nunca se efectuara [: efectuará]. y el país y la educación seguirá siendo mediocre y absolutamente nefasta (.). [JPEscritoB]
- (80) Eguren no firmó el manifiesto *en parte* porque le pareció ridículo y *en parte* por no jugarse la vaguísima amistad de alguno de los asistentes de fuera (Garcés Gómez, 2008, p. 56).
- (81) *en_conclusión* [% inicia con mayúscula] [% pone punto y coma] yo_opino. que le [: la] educación superior es un gran medio. para promover la igualdad social,. ya_que solo quiere sacar profesionales. que ayuden a la demás personas a. mejorar la calidad de vida. y obtener más conocimiento (.). [AG1EscritoA]
- (82) Porque la intensidad de la pasión romántica es, por definición, efímera, la Intimidad termina por entrometerse y eliminar el misterio en la pareja. **En definitiva**, la Pasión la pasión sexual es uno de los ingredientes más frágiles y pasajeros del amor (Montolío, 2014, p. 40).
- (83) –¿Se ha superado ya el “síndrome de Luis Roldán”?
–No sé si ha habido o no ese síndrome. Lo que me he encontrado son agentes con muchas ganas de mirar el futuro. Quizás también porque tenían ganas de olvidar el pasado. *De todas maneras*, creo que cuando se escriban los 150 años de historia de la Guardia Civil, Roldán será una anécdota (Montolío, 2001, p. 97).
- (84) *entonces* yo_pienso que eso sí. de [/] por todos esos motivos la educación superior sí promueve la [/] la equidad social (.). más_que_todo por eso porque tiene (.) el acceso a todas a las personas (.). y tiene muchas facilidades (.). [DCOralA]
- (85) *de_hecho* un día de estos vi verdad yo una: (.) noticia. que [/] que puso la Universidad Nacional (.) de una mujer economista. que dice. que a_pesar_del tiempo y la época (.) es muy difícil para una mujer (.). eh combinar el trabajo con la parte doméstica (.). *pero*: (.) sí yo_pienso <que sí> [/] que sí. es una [/] un medio. para promover la igualdad social (.). [EPOralB]

Demarcación: esta subcategoría ordena la información en un nivel macrotextual, es decir, delimita las partes constituyentes del discurso. Para cumplir esta subfunción cuenta con dos subcategorías específicas: los *Cambios de tópico* y la *Digresión* (Borreguero Zuloaga, 2011; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En la modalidad de producción oral –también lo observamos en la escrita– los MD que se encargan de la subfunción específica *Cambios de tópico* expresan una ruptura secuencial para introducir un (sub)tema (véase ejemplo 86), explicitar cambios de contexto o de referencia (véase ejemplo 87) o reanudar el tema después de una digresión (véase ejemplo 88) (p. ej., *entonces, pues, bueno, (usted) mire, (usted) fíjese, pero, ahora*, etc.) (Fuentes, 2009; Bazzanella & Borreguero Zuloaga, 2011; Borreguero Zuloaga, 2012; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) en registros formales e informales (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016).

- (86) eh en Costa Rica hay varias entidades.
 como lo es la Universidad Nacional.
 entonces ellos se han enfocado en.
 guiar la educación superior a todas las personas.
 para_que la sociedad de [/] costarricense vaya construyéndose
 [: construyéndo~se] de forma hum intelectualmente más avanzada.
 para ceder [/] construir así una mejor sociedad (.).
entonces (.) hay varias aspectos.
 que cumplen estas organizaciones.
 como es el de las becas (.).
 ya_que brindan becas a todo tipo de personas.
 no importa su orientación sexual su proveniencia.
 ellos dan ayudas económicas completas o parciales.
 para_que los estudiantes tengan todas las facilidades y comodidades.
 para poder estudiar.
 incluyendo las residencias a aquellas personas.
 que viven lejos_de los centros de estudio. [AROralA]
- (87) bueno (.) este (.) primero_que_todo quiero comenzar eh con [/] bueno
 <con la> [/] con la pregunta.
 que conlleva este tema.
 de lo que voy a hablar.
 que es (.).
 si la educación superior es un medio (.) de igualdad social (.) verdad.
 eh [/] *bueno* (.) quiero (.) hacer este: eh (.) alusión a dos partes (.).
 que [/] que para_mí se dan en este tema (.). [KBOraIA]

(88) pero: sí le enseña a uno a [/] a.
 poder [/] tener este: que a [/] saber.
 llevar con [/] con <con las personas> [/] con las demás personas.
 uno di [% diay] conoce mu:cha gente.
 porque <no solo> [/] como_dicen no solo están las [/] los compañeros de
 carrera.
 también está los compañeros de Generales [% Centro de Estudios
 Generales] (.) los compañeros de Educación.
 y <en todas las las las> [/] en todos los cursos hay compañeros totalmente
 diferentes.
 y con todos hay que socializar.
 porque igual si dejan un trabajo hay que hablarle [: hablar~le].
 <aunque uno> [/] di [% diay] aunque uno sienta vergüenza.
 hay que empezar a desenvolverse [: desenvolver~se].
 y más uno.
 que di [% diay] <cuando va a llegar> [/] a_la_hora_de desenvolverse
 [: desenvolver~se] profesionalmente uno va a estar al_frente_de una clase
 que va a haber mu:chas personas.
 van a estar viéndolo [: viendo~lo].
 y entonces di [% diay] uno tiene que aprender a [/] a.
 convivir.
 y: [/] y [/] y saber este:.
 llevar. [YROralA]

Los MD que señalan la *Digresión* constituyen un comentario lateral, sea que este guarde relación o no con el tópico principal del discurso (Martín Zorraquino & Portolés, 1999). Algunos de ellos son *a propósito*, *por cierto*, *a todo esto*, etc. en el registro formal (Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Otros son *dicho sea de paso*, *de paso*, *dicho sea*, *entre paréntesis* y *otra cosa*, como se aprecia en el ejemplo 89, y *bueno* en la modalidad de producción oral (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

(89) la [% inicia con mayúscula] igualdad indígena muchas veces se cree.
 que es.
 nada_más decir +"/.
 +" estamos planeando.
 +" hacer esto y esto.
 +" para ayudar a nuestros hermanos los indígenas +".
 <que de_paso esta palabra está mal utilizada> [% entre paréntesis],.
 [JEEscritoB]

Focalización: es una subcategoría por la cual un MD enfatiza o condiciona algún elemento discursivo (p. ej., palabra, sintagma o cláusula) desde un punto de vista informativo o argumentativo sin conectar cláusulas entre sí, es decir, “tiene su ámbito en su mismo enunciado” (Fuentes, 2003, p. 68) –o cláusula– (Fuentes, 2003, 2009; Montolío, 2003; Portolés, 2001). Gramaticalmente, los focalizadores pueden constituir adverbios de foco de inclusión (p. ej., *además, incluso, también*, etc.), particularizadores (p. ej., *por ejemplo, en concreto/particular, especialmente*, etc.) y locuciones adverbiales variadas (p. ej., *en el fondo, en teoría, en principio, en realidad, después de todo, al fin y al cabo, en definitiva, de hecho*, etc.) (RAE, 2010) que se corresponden con distintos tipos de MD (p. ej., MD lógico-argumentativos, atenuadores, reformuladores (no parafrásticos) de *recapitulación* y *reconsideración* y MD de *certeza/evidencia*).

A efectos de nuestro sistema de categorización, consideramos focalizadores los adverbios de foco de inclusión que operan en escalas argumentativas crecientes (*incluso*), neutras (p. ej., *también, inclusive*) y decrecientes (*ni siquiera*), siempre que sean intraclausales (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Montolío, 2014) (véase ejemplo 90) (véase detalle sobre MD escalares en subapartado 5.1.3.1.) y locuciones adverbiales del tipo *en resumidas cuentas, a fin de cuentas, en definitiva, definitivamente, al fin y al cabo* y *después de todo* cuando las cláusulas previas, que podrían haber sido reformuladas, estén implícitas o ausentes (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2001) (véase ejemplo 91) (véase detalle sobre reformulación en subapartado 5.1.2.2.).

(90) todos tenemos una condición social diferente.
pero la educación puede ser la misma o *incluso* mejor. [FREscritoA]

(91) La obra maestra del pintor no fue su vida, sino su creación.
que es, *en definitiva*, la que importa (Portolés, 2001, p. 113).

También, estimaremos focalizadores los adverbios de foco particularizadores como *por ejemplo, en especial, especialmente, en particular, particularmente, en concreto, sobre todo, más que todo/nada* y similares (Fernández 1994-1995; Fuentes, 2003; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2001). En su condición de MD de ejemplificación, MD del tipo *como, por ejemplo, (un) ejemplo, así, verbigracia*, etc. señalan como función básica “una relación entre lo general y lo particular” (Fernández, 1994-1995, p. 126). Por ello, introducen ejemplos o referencias que ilustran argumentos pocos claros para el oyente/lector desde el punto de vista del hablante/escritor (Fernández, 1994-1995) (véase ejemplo 92). El repertorio de esta subcategoría es considerado propio del registro formal (Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009), a excepción del MD *más que nada*, más propio del registro informal (Fuentes, 2009).

- (92) cada [: cabe] destacar.
 que también, los profesores tiene que moldear la clase para las personas discapacitadas,.
 esto implica.
 que los estudiantes no videntes *por ejemplo* se les haga más fácil.
 que participen. [DUEscritoB]

Junto a estos, tratamos como focalizadores los *Marcadores de apertura* cuando no abren una serie correlativa, sino que aparecen como únicos recursos que resaltan la importancia del contenido de la cláusula, con lo cual se le otorga “fuerza” argumentativa (Garcés Gómez, 2008) (véanse ejemplos 93 y 94).

- (93) *en primer lugar* [% inicia con mayúscula] hay muchos puntos.
 que debaten sobre esta pregunta (.).
 en mi punto_de_vista [: desde_mi_punto_de_vista] [% inicia con mayúscula]
 diría.
 que es cincuenta_y_cincuenta@n [% tanto por ciento] (.). [GGEscritoA]
- (94) entonces (.) debe de [/] de presentarnos [: presentar~nos].
 o promover la igualdad social.
 desde_que estamos iniciando esa educación.
 entonces (.) ahora la educación superior eh debería de para todos ser.
 o promovernos [: promover~nos] esa igualdad.
 para ver.
 que todos tengamos un nivel.
 o: todos vayamos iguales.
 y tengamos esa [/] esa igualdad *ante todo* (.) pienso_yo (.). [+ INC]
 [AAOralB]

Otro MD que tiene la capacidad de focalizar es *pero* (Fuentes, 1998). En estos casos, *pero* “aumenta en grado sumo la fuerza del núcleo que complementa” (Portolés, 2007, p. 267). De este modo, destaca el elemento que introduce para restringir las posibles inferencias que se puedan obtener de la cláusula precedente. El elemento que suele introducir el *pero* focalizador se caracteriza por ser un constituyente inferior a la oración (p. ej., un sujeto, un complemento directo o un adyacente nominal) (Porroche Ballesteros, 2002) (véase ejemplo 95). En otros casos, *pero* redobla la función del focalizador o del MD al que acompaña en ambas modalidades de producción (Domínguez García, 2010). Este focalizador o MD, que suele ser del tipo *también*, *tampoco*, *incluso*, *sobre todo*, *además*, introduce una segunda cláusula que se encuentra coorientada con la primera y es la que tiene “peso” desde la perspectiva argumentativa (Domínguez García, 2010; Fuentes, 1998; Portolés, 2001) (véase ejemplo 96).

(95) El enfermo ha tenido una mejoría, *pero*⁷⁸ extraordinaria (Portolés, 2007, p. 267).

(96) por_ejemplo la Universidad Nacional que brinda la oportunidad de progresar.
y crecer como persona, empresario o futuro colaborador.
sin dejar atrás la idea del pensamiento humanístico,
ósea [: o_sea], nos forma con un pensamiento humilde hacia todos los tipos de personas.
que a_lo_largo_de la vida vamos a encontrar.
pero también creyendo.
que somos capaces de.
hacer bien todo.
lo que nos proponemos.
ya_que tenemos una educación solida [: sólida] e integral (.). [KMEscritoA]

Comentario: los MD que pertenecen a esta subcategoría añaden información nueva en torno a un tópico introducido anteriormente (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Algunos MD que ejercen esta subfunción son *pues bien, así las cosas y dicho esto* (Martín Zorraquino & Portolés, 1999) en el registro formal (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009) (véase ejemplo 97).

(97) entonces sí me_parece.
que [/] que aún no estamos <a la> [/] cómo_se_llama al nivel equitativo.
porque veo.
que todavía [: todavía] hay con tanto tiempo con tanta tecnología (.) tantos fondos.
que tienen las universidades.
todavía estamos muy atrasados en [/] en.
que haya mucha exclusión.
y eso no [/] digamos que a_mí_no_me_parece todavía (..).
y bueno *pues bien* esta universidad me gusta mucho por eso.
que [/] que esté incluyéndolo [: incluyéndo~lo]. [YUOralB]

⁷⁸ La cursiva es nuestra.

5.1.2.2. *Formulación*

Esta segunda categoría denota la capacidad del hablante para producir discurso. Se encuentra fuertemente marcada por las restricciones del procesamiento de la información que impone cada modalidad de producción (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Strömqvist et al., 1999; Wengelin & Strömqvist, 2004). En la modalidad de producción escrita, la mayor parte de las veces, el escritor dispone de tiempo para planificar el discurso, estructurarlo, reformularlo y, a veces, revisarlo hasta que lo considere una versión apropiada para el lector. Por el contrario, en la modalidad de producción oral los hablantes se enfrentan a formular sus ideas en tiempo real; esto implica corregirlas y reformularlas sobre la marcha, sin contar con la posibilidad de eliminar las marcas características de este proceso (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

Tal categoría, a su vez, comprende tres subcategorías llamadas *Ilación*, *Reformulación* y *Reformulación no parafrástica*, a las que nos referiremos de seguido.

Ilación: esta subcategoría es propia de la modalidad de producción oral⁷⁹ en la cual la planificación y producción del discurso se realizan simultáneamente. Para ganar tiempo en el proceso de formulación lingüística e indicarle al oyente que su intervención discursiva no ha finalizado (Borreguero Zuloaga, 2011; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), los hablantes recurren al uso de MD del tipo *¿verdad?*, *o sea*, *pues*, *bueno* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), *este* y *eh*, etc. (Martín Zorraquino & Portolés, 1999). Esto denota su capacidad para sostener el discurso y de esta manera funcionan como hiladores de ideas entre las cláusulas. Por otro lado, es ampliamente conocido que este tipo de MD manifiesta las dificultades por parte del hablante para autogestionar el discurso. Puede ser que tales dificultades se deban a problemas para formular lingüísticamente el discurso, o bien, a problemas para adecuar el mensaje al interlocutor en el afán de cumplir con sus expectativas (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase ejemplo 98).

- (98) *eh* también conozco ge [//] gente.
que no tienen los recursos necesarios *verdad*.
para poder entrar a una universidad.
y aunque la universidad ofrece algunos tipos de becas *verdad e:h* creo.
que hay muchos impedimentos *e:h* en el camino *verdad*.
para llegar a eso (.). [AROralB]

⁷⁹ En términos generales, para autores como Briz et al. (2008) y Fuentes (2009), los hiladores son propios del registro informal. Sin embargo, Briz et al. (2008) no ubican al MD *¿verdad?* en ningún registro y Fuentes (2009) admite al MD *pues* en ambos registros. También, Domínguez García (2016) los ha admitido en discursos orales formales. Creemos que al ser “trazos de la actividad formativa” (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, p. 435) deben aceptarse en ambos registros.

De los MD mencionados, uno de los más productivos como hilador es *pues*. Cuando realiza esta subfunción destaca aspectos remáticos del tema del cual se ha hablado en cláusulas anteriores, con lo que no solo contribuye a la prosecución del discurso, sino que aporta información nueva (Porroche Ballesteros, 2002). Como vemos en el ejemplo 99 es frecuente que *pues* se inserte en medio de una cláusula (Porroche Ballesteros, 2002).

- (99) eh me_parece que [/] que sí (.).
pero más allá de [/] de ser la educación quien la promueve eh siento.
que la refuerza.
porque creo.
que eso es algo.
que viene de [/] de casa verdad del hogar.
eh siento.
que los padres son.
los que tienen que: desde muy niños verdad este *pues* educarlos
[: educar~los].
y: decirles [: decir~les].
que: [//] *pues* cómo se debe ver a las demás personas verdad. [FROralA]

Otro grupo de MD con función fática son *digamos*, *no sé*, *qué sé yo*, *yo qué sé*, *¿cómo te (le) explico?*, *¿cómo le puedo explicar?*, *¿cómo decirle?*, *¿cómo se llama?*, *¿cómo le digo?*, *¿qué más le puedo decir?*, *¿me entiende?* cuando el hablante expresa una opinión o busca el término adecuado (Fuentes, 2009; Santos Río, 2003) (véase ejemplo 100).

- (100) pero fuera_de eso (.) cualquier persona que ingrese a la universidad es
totalmente capaz de: (.).
manejarse [: manejar~se] en el mundo laboral y social a igualdad de [//]
cómo decirle [: cómo decir~le] de oportunidades (.). [KMOralA]

Por último, en el español oral de Costa Rica –sea informal o formal, en menor grado– un MD catalogado como hilador es *díay* y su abreviación *dí* (Hernández Delgado, 2012; Solano, 1989). De hecho, hay apariciones de este MD con esta función en nuestro corpus, dado que nuestros participantes son costarricenses; por lo tanto, lo incluimos en nuestra nómina (véase ejemplo 101).

- (101) porque de algo que yo me di cuenta era *díay*.
que <las per> [/ /] bueno los estudiantes que están ahí son.
porque tienen una familia *digamos* eh de una clase social baja.
[NCOraIA]

Reformulación: las estrategias discursivas que se reúnen en las funciones de la reformulación se caracterizan por la jerarquía de la información que se establece, siendo la cláusula reformulada la que adquiere mayor importancia informativa respecto de la cláusula de referencia (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). La reformulación (parafrástica o explicativa) tiene el cometido de introducir una cláusula como aclaración, especificación o ampliación de la anterior, o bien, introducir una conclusión o consecuencia que debió inferirse de la cláusula anterior (Garcés Gómez, 2008; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2001; Santos Río, 2003). Algunos de los reformuladores son: *es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otro modo/manera/forma*, etc., que aparecen a menudo en la modalidad de producción escrita formal (López Serena & Borreguero, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) (véase ejemplo 102). El reformulador *o sea*⁸⁰, aparte de ser el más frecuente en esta clase de reformulación, también se considera prototípico de la modalidad de producción oral (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

(102) es importante.
destacar.
que el año que ingreso a la u [% universidad] [% escrito en mayúscula] es
en el dos_mil_dieciséis@n.,
llevando <bloque completo> [% entre comillas], *es decir*,
todas las materias requeridas en el primer ciclo (.). [JZEscritoA]

Reformulación no parafrástica: el tipo de reformulación de esta subcategoría se caracteriza por el cambio de perspectiva o punto de vista entre la cláusula reformulada y la cláusula de referencia, así como por el distanciamiento que conlleva tal cambio de perspectiva. Según sea el grado de distanciamiento en relación con la cláusula de referencia, se distinguen tres subcategorías específicas: la *Recapitulación* –grado mínimo–, la *Reconsideración* –grado medio– y el *Distanciamiento* –grado máximo– (Garcés Gómez, 2008).

⁸⁰ Algunos autores lo consideran prototípico del registro oral coloquial (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero, 2010); sin embargo, otros lo admiten en textos orales formales (Domínguez García, 2016) y escritos formales (García Negroni, 2008, 2009; Núñez et al., 2006). Consideramos que este MD también puede admitirse en el registro oral formal por desempeñar funciones muy próximas al reformulador *es decir* (Garcés Gómez, 2008), admitido en registros formales (Fuentes, 2009).

En primer lugar, la *Recapitulación* vuelve a la cláusula de referencia para extraer lo que se considera esencial de ella (Garcés Gómez, 2008) dentro de una línea expositiva o argumentativa (Montolío, 2014). De esta manera, la cláusula reformulada presenta una síntesis o conclusión objetiva o subjetiva que engloba los rasgos más relevantes de lo expresado en las cláusulas de referencia (Garcés Gómez, 2008; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), de ahí que estos MD desempeñen también una función de cierre si ocupan posiciones finales (Montolío, 2014) como dijimos en el subapartado 5.1.2.1. Algunos reformuladores de *recapitulación* son: *en suma*, *en síntesis*, *en resumen*, *en fin*, *en conclusión*, frecuentes en la modalidad de producción escrita formal, mientras que *total* es prototípico de la modalidad de producción oral informal (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase ejemplo 103).

- (103) la educación superior <es un> [/] es la última etapa de la educación.
 en la cual el estudiante va a obtener su carrera (.) mediante su [/] su tiempo (.)
 en el cual eh va a conocer a muchas diferentes personas.
 en el lugar van a haber personas de diferentes países (.) de diferentes sectores de diversos lugares y regiones razas (.)
en_fin eh ese [/] ese lugar (.) va a estar lleno de gente diversa.
 por lo cual cada persona va a tener que coincidir (.)
 relacionarse [: relacionar~se] con cada una (.) en [/] <en su proceso de de> [/] en su proceso de [/] de.
 socializar. [KCOraIA]

En segundo lugar, la *Reconsideración* vuelve a la primera cláusula para presentar el contenido de la segunda desde un nuevo punto de vista (Garcés Gómez, 2008), sea en una línea expositiva o argumentativa (Montolío, 2014), para apoyarlo o para refutarlo parcial o totalmente, o bien, para efectuar un balance de puntos de vista. Su uso implica que ha habido previamente un proceso de consideración de otras perspectivas explícitas de las que surge la reformulación (Garcés Gómez, 2008; Montolío, 2014). Dentro de estos MD se distinguen aquellos que indican por su significado que el punto de vista dado en la reformulación debe estimarse como el último y definitivo (p. ej., *en definitiva*, *definitivamente*, *a fin de cuentas*, *en resumidas cuentas*, *al fin y al cabo*, etc.) (véase ejemplo 104) y aquellos que señalan la instauración de un nuevo punto de vista, a partir de lo formulado en las cláusulas anteriores (*después de todo*) (Garcés Gómez, 2008) (véase ejemplo 105).

- (104) En nuestro país tenemos algunos de los mejores periodistas, rastreadores de noticias, enviados especiales, experimentados aventureros, reporteros de guerra y, *al fin y al cabo*, contadores de historias del mundo (Garcés Gómez, 2008, p.133).

- (105) en_mi_opinión [% inicia con mayúscula] [% pone punto y coma] la educación superior debería de ser un ente de más fácil acceso, donde no se vean estas desigualdades sociales, después_de_todo, somos un país democrático (.). [KMEscritoB]

También, la *Reconsideración* rectifica lo dicho en la cláusula anterior porque se considera que no fue lo suficientemente adecuado; de ahí que se haga una modificación o una nueva formulación que reemplace la previa (p. ej., *mejor dicho, más bien, o sea*, etc.) (Garcés Gómez, 2008; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Esta rectificación puede expresarse en la modalidad de producción oral a través de los MD *bueno y o sea* (Fuentes, 2009) (véase ejemplo 106). Junto a estos, se halla el MD *eh* tenido por reformulador de *reconsideración* en el español oral informal de Costa Rica⁸¹ (Benavides, 2014) (véase ejemplo 107).

- (106) e:h di [% diay] yo_siento.
que es el único medio.
bueno no es el único medio.
también hay otros (.). [HQOralB]

- (107) entonces (.) si tomamos en cuenta.
lo que es heteronomía social *eh* heteronomía moral.
disculpe (.). [JZOralA]

En último lugar, el *Distanciamiento* lleva a cabo una revisión de lo dicho en la cláusula anterior, que podría implicar la anulación parcial o total de la información (Garcés Gómez, 2008; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) dentro de una línea expositiva o argumentativa (Montolío, 2014), pues no se estima pertinente para la progresión del discurso (Garcés Gómez, 2008; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999). Dentro del inventario se encuentran *de todas formas/maneras/modos, de cualquier forma, en cualquier caso y en todo caso*, frecuentes en el registro formal (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase ejemplo 108) e *igual*, frecuente en el registro informal (San Martín, 2004-2005).

⁸¹ Si bien Benavides (2014) sostiene que este MD es de uso coloquial, también creemos que puede admitirse en el discurso oral formal por su cercanía pragmática con los hiladores. De hecho, López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) afirman que ciertos tipos de reformulación comparten con la *llación* las dificultades del hablante para construir el discurso en tiempo real.

(108) por_otra_parte, [% inicia con mayúscula] también a_mi_parecer, aunque *de_todas_maneras* necesario por los cupos limitados, me_parece. que ciertos exámenes, ya sean bachillerato o admisión, muchas veces rebajan el nivel académico,. puesto_que, las personas solo aprenden de_memoria para dichos exámenes materia,. y no la aprenden realmente,. [APEscritoB]

A continuación, la Tabla 4 resume las categorías, las subcategorías y las subcategorías específicas agrupadas en la macrocategoría Metadiscursiva, así como las formas canónicas de los MD adscritos a e Tabla 4.

Tabla 4

Categorías, subcategorías y subcategorías específicas agrupadas en la macrocategoría metadiscursiva

Categorías de análisis	Subcategorías y subcategorías específicas de análisis y sus formas canónicas
Estructuración	<p style="text-align: center;">Subcategorías específicas de la subcategoría 1 Ordenación</p> <p>Marcadores de apertura: ante todo, primero que todo/nada, antes que nada, de entrada, para empezar/comenzar, en primer lugar/término, primeramente, primero, en primera instancia, de/por un lado, por una parte, en parte.</p> <p>Marcadores de continuidad: en segundo/tercer lugar, segundo, tercero, de/por otro lado, de/por otra parte, por su parte, a su vez, luego.</p> <p>Marcadores de cierre: para finalizar/terminar/acabar/concluir/culminar, en último lugar/término, por último, finalmente, por fin, en fin, al fin, al final, por lo demás, y demás, y punto, y todo (eso), y eso, y ya, y listo, pero, bueno, bien, los <i>Marcadores de continuidad</i> precedidos por <i>y</i>, los reformuladores de <i>recapitulación</i>, de <i>reconsideración</i>, de <i>distanciamiento</i> y los MD lógico-argumentativos <i>consecutivos</i>.</p>
	<p style="text-align: center;">Subcategorías específicas de la subcategoría 2 Demarcación</p> <p>Cambios de tópico: entonces, pues, bueno, pero, (usted) mire, (usted) oiga, (usted) fíjese (usted), bien, ahora, ahora bien.</p> <p>Digresión: a propósito, por cierto, a todo esto/eso, dicho sea de paso, de paso, dicho sea, entre paréntesis, otra cosa, por otra parte, por su parte, bueno.</p>
	<p style="text-align: center;">Subcategoría 3 Focalización</p> <p>también, tampoco, por ejemplo, (un) ejemplo, como, verbigracia, en especial, en particular, en concreto, especialmente, particularmente, principalmente, sobre todo, más que todo/nada, pero, incluso, inclusive, ni siquiera, en definitiva, definitivamente, después de todo, al fin y al cabo, a fin de cuentas, en resumidas cuentas, y los <i>Marcadores de apertura</i>, cuando no abren una serie discursiva y carecen de correlato. No tiene subcategorías específicas.</p>
Estructuración	<p style="text-align: center;">Subcategoría 4 Comentario</p> <p>pues bien, así las cosas, dicho esto. No tiene subcategorías específicas.</p>

**Categorías de
análisis**

Subcategorías y subcategorías específicas de análisis y sus formas canónicas

Subcategoría 1 Ilación

eh, este, mmm, hum, uhum, diay/di, digamos, digámosle, digámoslo (así), por así decir (lo), por decirlo así, ¿verdad?, pues, no (lo) sé, qué sé yo, yo qué sé, ¿cómo le explico?, ¿cómo le puedo explicar?, ¿cómo (es que) se llama(n)?, ¿cómo decirle?, no sé cómo se dice, ¿cómo decir?, ¿cómo le digo?, ¿qué más le puedo decir?, ¿sabe?, ¿comprende?, ¿oiga?, ¿ve?, ¿(me) entiende?, suave (un momento), a ver, bueno, bien, claro, entonces, o sea.

No tiene subcategorías específicas.

Subcategoría 2 Reformulación

Formulación

o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, en otros términos, dicho con/en otros términos, con otras palabras, dicho con/en otras palabras, dicho de otra manera/modo, de otro modo, digamos, digámosle, digámoslo (así), por así decir (lo), por decirlo así.

No tiene subcategorías específicas.

Subcategorías específicas de la subcategoría 3 Reformulación no parafrástica

Recapitulación: en suma, en resumen, en síntesis, en conclusión, en fin, total.

Reconsideración: mejor dicho, por mejor decir, más bien, en resumidas cuentas, a fin de cuentas, en definitiva, definitivamente, al fin y al cabo, después de todo, o sea, digo, eh, bueno, al menos, por lo menos.

Distanciamiento: de todas formas/maneras/modos, de cualquier forma/manera/modo, en cualquier caso, en todo caso, sea como sea, igual.

Algunas de las funciones, subfunciones y subfunciones específicas presentes en esta macrocategoría son realizadas por un mismo MD, en vista de la polifuncionalidad que presentan algunos de ellos. Así, en nuestro análisis tomamos en cuenta los casos que se reseñan enseguida:

1. Los *Marcadores de apertura* del tipo *primero, primeramente, o en primer lugar/término, ante todo, antes que nada y primero que todo/nada* pueden desempeñar la subfunción de la Focalización (Garcés Gómez, 2008) –cambian de subcategoría y pierden la subcategoría específica de la Ordenación–.
2. Los *Marcadores de continuidad* pueden desempeñar la subfunción específica de *Marcadores de cierre*, si están precedidos por la conjunción *y* (Portolés, 1993, 2001) –cambian de subcategoría específica–.
3. Los *Marcadores de continuidad por su parte y por otra parte* pueden desempeñar la subfunción específica de la *Digresión* (Garcés Gómez, 2008) –cambian de subcategoría y de subcategoría específica–.
4. El MD *bueno* puede desempeñar las subfunciones específicas de *Cambios de tópico, Marcadores de cierre* y reformulación no parafrástica de *reconsideración*, así como la subfunción de la Ilación (Bazzanella & Borreguero Zuloaga, 2011; Borreguero Zuloaga, 2012; Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) –como estructurador cambia de subcategoría y subcategoría específica; como formulador cambia de categoría, subcategoría y adquiere las subcategorías específicas de la Ordenación y Demarcación–.
5. El MD *bien* puede desempeñar las subfunciones específicas de *Cambios de tópico, Marcadores de cierre y Digresión* (Martín Zorraquino & Portolés, 1999) –cambia de subcategoría y de subcategorías específicas–. También la subfunción de la Ilación (Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambia de categoría y subcategoría, con lo cual pierde las subcategorías específicas de la Ordenación y Demarcación–.
6. Los reformuladores de *recapitulación en suma, en resumen, en síntesis, en conclusión*, etc. pueden desempeñarse como *Marcadores de cierre* (Garcés Gómez, 2008; Montolío, 2014; Portolés, 1993) –cambian de categoría, subcategoría y subcategoría específica–, del mismo modo que el *Marcador de cierre en fin* puede desempeñarse como reformulador de *recapitulación* (Garcés Gómez, 2008).

7. Los reformuladores de *reconsideración después de todo, en definitiva, definitivamente, al fin y al cabo, a fin de cuentas y en resumidas cuentas* y los de *distanciamiento* (p. ej., *de todas formas/maneras, en cualquier/todo caso, etc.*) pueden desempeñar la subfunción de la Focalización (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Montolío, 2001; Portolés, 2001) –cambian de categoría, subcategoría y pierden la subcategoría específica– y la subfunción específica de *Marcadores de cierre* (Garcés Gómez, 2008; Montolío, 2014) –cambian de categoría, subcategoría y subcategoría específica–.
8. El MD *o sea* puede desempeñar las subfunciones de la Ilación y Reformulación, así como la subfunción específica de la Reformulación no parafrástica de *reconsideración* (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambia de subcategoría y adquiere subcategoría específica en el caso de la Reformulación no parafrástica–.
9. El MD *eh* pueden desempeñar la subfunción de la Ilación (Martín Zorraquino & Portolés, 1999) y la subfunción específica de la Reformulación no parafrástica de *reconsideración* (Benavides, 2014) –cambia de subcategoría y adquiere subcategoría específica–.
10. El MD *digamos* –y sus variantes– puede desempeñar la subfunción de la Ilación y de la Reformulación (Fuentes, 2009) –cambia de subcategoría–.
11. El MD *pues* puede realizar las subfunciones específicas de *Cambios de tópico* y la subfunción de la Ilación (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Porroche Ballesteros, 2002) –cambia de categoría, subcategoría y pierde la subcategoría específica de la Demarcación–.
12. El MD *pero* puede realizar las subfunciones específicas de *Cambios de tópico* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) y de *Marcadores de cierre* (Domínguez García, 2002) –cambia de subcategoría y de subcategoría específica–. También, puede realizar la subfunción de la Focalización (Fuentes, 1998) –cambia de subcategorías y pierde las subcategorías específicas de la Ordenación y Demarcación–.
13. El MD *entonces* puede desempeñar la subfunción de la Ilación y las subfunciones específicas de *Cambios de tópico* (Bazzanella & Borreguero, 2011; Borreguero Zuloaga, 2012; Fuentes, 2009) –cambia de categoría, subcategoría y adquiere la subcategoría específica de la Demarcación–.

5.1.3. Macrocategoría cognitiva

Esta macrocategoría subsume las macrofunciones que le exigen al hablante –o escritor– discriminar (1) la relación lógica existente entre varias cláusulas explícitas o implícitas, (2) la relación entre el contenido lingüístico y los conocimientos compartidos por los hablantes o escritores y (3) la relación entre el contenido lingüístico y la actitud de los hablantes o escritores (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En calidad de categorías, se aprecian la Argumentación, la Inferencia y la Modalización que comentaremos a continuación.

5.1.3.1. Argumentación

Esta categoría se encarga del desarrollo de la argumentación en ambas modalidades de producción, pero sobre todo en la escrita. En este contexto, los conectores⁸² vinculan explícitamente las cláusulas y con ello indican el tipo de relación lógico-argumentativa establecido entre ellas, lo cual constituye un mecanismo de cohesión textual. Decimos que los MD lógico-argumentativos suelen aparecer en textos analíticos, en el entendido de que pretenden fundamentar una postura a través de razones o argumentos que se expresan lingüísticamente o que se deben inferir del contexto (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

Esta macrocategoría subsume las macrofunciones que le exigen al hablante –o escritor– discriminar (1) la relación lógica existente entre varias cláusulas explícitas o implícitas, (2) la relación entre el contenido lingüístico y los conocimientos compartidos por los hablantes o escritores y (3) la relación entre el contenido lingüístico y la actitud de los hablantes o escritores (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En calidad de categorías, se aprecian la Argumentación, la Inferencia y la Modalización que comentaremos a continuación.

⁸² López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) emplean este término para el tipo de MD que engarza dos o más cláusulas y cuya instrucción es lógico-argumentativa, siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999) y a Portolés (1993, 2001). A diferencia de estos autores, nosotros denominaremos a los conectores MD lógico-argumentativos, pues el término conector ha sido usado para designar recursos de conexión intraoracional y extraoracional del español (p. ej., Aparici, 2010; Briz, 2001; Cuenca, 2010; Mederos, 1988; Montolío, 2001, 2014).

A partir de los aportes de la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe & Ducrot, 1994) (véase detalle en apartado 2.2. del capítulo II), se han distinguido dos tipos de relación entre las cláusulas, a saber, la coorientada y la antiorientada, base de las subcategorías Coorientación, si dos o más cláusulas se encaminan hacia una misma dirección o conclusión y Antiorientación, si dos cláusulas o más entran en conflicto, pues las conclusiones derivadas de ellas resultan opuestas (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase Tabla 6, Argumentación). Ahora bien, cada una de estas subcategorías tiene subcategorías específicas.

Por un lado, la subcategoría **Coorientación** contiene como subcategorías específicas la *Adición* y la *Consecuencia*⁸³ (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En la *Adición*, los MD lógico-argumentativos engarzan dos o más cláusulas con la misma orientación argumentativa para introducir un nuevo aspecto de un mismo tema (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Montolío, 2001) y se organizan en escalas argumentativas crecientes, neutras y decrecientes. Así, los MD lógico-argumentativos *aditivos* que comparecen en escalas crecientes (p. ej., *además, aparte, incluso, es más*⁸⁴) como decrecientes (*ni siquiera*⁸⁵) (véase ejemplo 109) no solo introducen un aspecto nuevo del tema, sino también presentan el elemento al que se refieren como un argumento “fuerte” y definitivo (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Montolío, 2014). Por ello, le adjudican “peso” argumentativo y, a la vez, focalizan la nueva información, en contraposición a los que operan en escalas neutras (p. ej., *asimismo, igualmente, también, de igual forma/manera/modo/suerte, etc.*) (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Montolío, 2014) (véase ejemplo 110). Todos ellos se estiman propios del registro formal (Domínguez García, 2016; López Serena & Borreguero, 2010).

⁸³ También forman parte de esta subcategoría la *Función causal*, la *Función final* (véase detalle en apartado 5.1.) y la *Función ejemplificativa*, según la nomenclatura original. Siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999) y a Portolés (2001), analizamos los MD de esta última subfunción como focalizadores (véase subapartado 5.1.2.1.).

⁸⁴ A excepción de *incluso* e *inclusivo*, estos MD lógico-argumentativos *aditivos* también pueden introducir subordinadas sustantivas (p. ej., “**encima de que te ayudo**, protestas”, Martínez, 2005, p. 54) o subordinadas sustantivas de infinitivo (p. ej., “**Además** de ser muy inteligente, es muy simpática”, Portolés, 2001, p. 63). En vista de que en este contexto tales recursos no funcionan como MD, no los consideramos en nuestro análisis.

⁸⁵ La locución adverbial *ni siquiera* también introduce oraciones subordinadas concesivas (p. ej., “*El concierto no se suspenderá ni siquiera si llueve*”, RAE, 2010 p. 902). Dado que en este contexto de uso *ni siquiera* no es MD, construcciones de este tipo no son tomadas en cuenta en nuestro análisis.

- (109) la [% inicia con mayúscula] educación puede hacer al hombre más humano, más capaz de reaccionar con acierto ante una determinada situación,. además el conocimiento y las buenas relaciones, producto del compartir, libera al hombre. y lo ayuda a crecer (.). [JMEscritoA]
- (110) en [% inicia con mayúscula] la actualidad la educación superior se ha visto afectada de la economía. ya_que de esta proviene la mayoría de ingresos a la educación superior. las personas que poseen dinero o se asientan bien económicamente son. los que tienen la gran facilidad. para optar por una educación superior. de_igual_manera se ha implementado organismos. para erradicar dicha problemática. pero todavía no es suficiente,. ya_que no todos tienen el privilegio de. ingresar a una educación superior. [GREscritoB]

Los MD lógico-argumentativos *consecutivos* introducen la consecuencia o conclusión que se obtiene del contenido de las cláusulas previas (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Como marcan “la fuerza conclusiva” (Montolío, 2001, p. 124) de la cláusula que introducen, al mismo tiempo, pueden señalar el cierre textual (Montolío, 2001), subfunción específica a la que nos hemos referido en el subapartado 5.1.2.1. Algunos de ellos son: *en consecuencia, por consiguiente, por ende, así, entonces, así pues, pues, de ahí, de aquí, de allí*, etc. y se consideran propios del registro formal (Domínguez García, 2016; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) (véase ejemplo 111).

- (111) en este caso si se logra conseguir un buen empleo. mi estatus social subiría. y *por_ende* el de mi familia. [KHEscritoB]

A diferencia de *así* y *así pues*, los MD lógico-argumentativos *consecutivos por (lo) tanto, por consiguiente, por ende, de ahí, de aquí y de allí* presentan la cláusula en la que comparecen como consecuencia –o conclusión– de un razonamiento previo (véase ejemplo 112); por su parte, el MD *en consecuencia* introduce el resultado proveniente de un estado de cosas expresado en una cláusula anterior (Montolío, 2001) (véase ejemplo 113).

- (112) *sin_embargo* [% inicia con mayúscula] la educación superior únicamente como educación superior no haría ningún cambio en la sociedad. si nosotros como estudiantes no nos comprometemos a. realizar transformaciones en nuestros espacios sociales,. necesitamos *por_lo_tanto* un impulso político sin estancamientos y sin discursos domingueros. que insten a la población a. ser mejores seres humanos. [MUEscritoB]

- (113) Son libros generalmente de gran formato y hermosas ilustraciones, y *en consecuencia*, de precio algo más elevado de lo habitual (Montolío, 2001, p. 125).

Por otro lado, la subcategoría **Antiorientación** abriga como subcategorías específicas la *Oposición*, el *Contraste* y la *Minimización informativa*. Los MD lógico-argumentativos de *oposición* introducen una segunda cláusula de la cual se colige una conclusión contradictoria respecto a la derivada de la primera. Esta segunda cláusula tiene mayor “peso” argumentativo en vista de que reorienta la conclusión del discurso (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Algunos MD lógico-argumentativos *de oposición* son *no obstante*, *sin embargo*, *empero*, *con todo*, etc., usados en el registro formal (Domínguez García, 2016; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) (véase ejemplo 114).

- (114) es [% inicia con mayúscula] por esto.
que la educación superior puede ser un medio.
para promover la igualdad social,.
ya_que muchos estudiantes van a tener en_común carreras, materias,
horarios, zonas de residencia y gustos parecidos (.).
sin embargo, [% inicia con mayúscula] no en todas las universidades hay
un interés en.
promover la igualdad social (.). [KCEscritoA]

Los MD lógico-argumentativos de *contraste* introducen información considerada más “fuerte” desde el punto de vista argumentativo en una segunda cláusula; sin embargo, a diferencia de los de *oposición*, no anulan la conclusión obtenida en la primera cláusula. Así, su función es contrastar dos puntos de vista, tal como lo hacen *en cambio* y *antes bien* (Montolío, 2001) (véase ejemplo 115).

- (115) pero cuántas veces no hemos visto a [/] a indigentes (.).
que son profesionales.
que han sacado títulos y_todo (.).
y véalos [: véa~los].
donde están en la calle (.) sin [/] sin nada de plata ni nada_de_eso.
ni qué comer.
en cambio (.) hay dueños de grandes empresas (.).
que tal_vez no tienen el cien@n [% tanto por ciento] de [/] de lo:s estudios
superiores (.) de educación superior. [FVOralB]

Por el contrario, *al contrario* –en vías de lexicalización– y *por contra* están catalogados como MD lógico-argumentativos *de contraste*; no obstante, se diferencian del MD *en cambio* en que su significado no solo denota contraste, sino también contraposición. Por ello, *en cambio* puede reemplazar a *por el contrario*, en algunos contextos, pero no a la inversa (Montolío, 2001) (véase ejemplo 116).

- (116) El respeto a la vida privada no es un valor muy propio de los países latinos. Los países anglosajones son los que suelen presentarse como campeones de la tutela de la “intimidad”, de la discreción y de la corrección, y cuya prensa, *por el contrario*, ofrece casos de vergonzoso escándalo (Montolío, 2001, p. 87).

También, los MD lógico-argumentativos *de contraste por el contrario y antes bien* pueden funcionar en ocasiones con un valor de oposición excluyente, esto es, que anula lo dicho en la primera cláusula y la sustituye por la segunda, de modo que el contenido de esta segunda cláusula se presenta como la información definitiva. Esto sucede cuando conecta dos cláusulas que tratan sobre la misma información y la primera de ellas tiene polaridad negativa, por ejemplo, mediante los adverbios *no* y *tampoco* (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Montolío, 2001) (véase ejemplo 117). Nos acogemos a este criterio a la hora de realizar nuestro análisis.

- (117) Ese contrato **no** nos favorece; *por el contrario*, puede perjudicarnos seriamente (Montolío, 2001, p. 87).

Por último, los MD que realizan la subfunción específica de *Minimización informativa* atenúan las conclusiones que se obtienen de la cláusula precedente; entre ellos se encuentran *eso sí*, *ahora bien* y *ahora* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase ejemplo 118).

- (118) o [% inicia con mayúscula] en mi mente razones.
para decir.
que la educación superior no es medio de igualdad social.
pero no encuentro, a_excepción_de las universidades, colegios, etc
[% etcétera] (.).
que son privados [% pone puntos suspensivos].
en [% inicia con mayúscula] ese mundo si [: sí] se vive una plena
desigualdad social,.
ahora no puedo generalizar.
de que todas las personas que provienen de estos lugares lo sean,.
[EGEscritoA]

Ahora bien, enfatizamos que formas lingüísticas como **y**, **pero (o mas)** y **pues** tienen tanto funciones gramaticales como discursivas. Por un lado, en un nivel de conexión intraoracional se comportan como conjunciones y realizan funciones sintácticas; por otro lado, en un nivel de conexión extraoracional llevan a cabo subfunciones semántico-pragmáticas y, por ende, se desempeñan como MD (Martín Zorraquino, 2010; Porroche Ballesteros, 2002) agrupados en la categoría Argumentación en nuestro sistema de categorización.

En virtud de lo descrito, deslindaremos cuáles son nuestros parámetros para considerarlos MD lógico-argumentativos e incluirlos en el análisis de nuestro corpus y cuándo considerarlos conjunciones (véase Tabla 5 que recoge los criterios de inclusión/exclusión para los tres recursos lingüísticos). Valoraremos y como MD lógico-argumentativo *aditivo* cuando surjan matices adversativos, de contraste o consecutivos de la unión de cláusulas vinculadas por *él y*, por tanto, sea conmutable por *no obstante*, *sin embargo*, *en cambio*, *en consecuencia*, *por tanto*, *pues*, etc. (Porroche Ballesteros, 2001) (véase ejemplo 119). También, lo valoraremos como MD lógico-argumentativo cuando introduzca una pregunta, por considerarse el MD y un recurso enfático con función de adverbio (Pons Bordería 1996-1997) (véase ejemplo 120), o un inciso, mediante el cual no solo se unen dos cláusulas o más, sino que las completa o las comenta (Porroche Ballesteros, 2001) (véase ejemplo 121). De no ser así, y será estimada como conjunción aditiva y quedará excluida de nuestro sistema de categorización.

- (119) la [% inicia con mayúscula] educación superior si [: sí] promueve la igualdad social en su mayoría,.
ya_que muchas personas no asisten a un centro universitario público.
porque no pueden pasar el examen de admisión.
que todas las universidades públicas exigen.
para poder entrar al centro de educación superior,.
y no es.
que estas personas no entren a dichas universidades.
porque tienen menos conocimientos intelectuales,.
sino porque sus conocimientos intelectuales son distintos a muchas otras personas.
que si [: sí] pueden entrar (.). [EMEscritoA]
- (120) eh sí (.) yo_pienso.
que lo que son las universidades o la educación superior.
sí promueve mucho esto [//] este derecho (.).
porque bueno nosotros estamos viendo.
cómo el mundo ha cambiado.
cómo la sociedad ha cambiado y la forma de.
pensar de ellos (.).
y esto: (.) de adónde viene?
viene de las personas.
que nos vienen enseñando esto (.). [AGOralA]
- (121) en [% inicia con mayúscula] el tema del respeto y la tolerancia así otras personas de diferente genero [: género] con preferencia sexuales diferentes y digo diferentes, ya_que, no todos tenemos gusto iguales, se respetan.
[DUEscritoB]

A *pero* lo estimaremos MD lógico-argumentativo *de oposición* cuando introduzca una pregunta –y no una reacción– y un inciso. Asimismo, cuando sea el correlato de *Marcadores de apertura* del tipo *por un lado, por una parte, de una parte, en parte, etc.* (Garcés Gómez, 2008) (véase ejemplo 122) (véase nota al pie 76).

(122) entonces [% inicia con mayúscula] es este un medio.
para promover la igualdad social?
en_parte [% inicia con mayúscula] sí.,
pero todavía puede mejorar más (.). [NJEscritoA]

Finalmente, *pues* será tomado en cuenta como MD lógico-argumentativo *consecutivo* cuando introduzca la consecuencia o la conclusión a la que se ha llegado en relación con lo dicho anteriormente (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). En este caso, por lo general, ocupará una posición intermedia o final en la cláusula en la que aparezca y será conmutable por otros MD lógico-argumentativos *consecutivos* como *por tanto, entonces, por consiguiente, en consecuencia, etc.* (Borreguero Zuloaga, 2011; Fuentes, 2009; Montolío, 2001, 2014) (véase ejemplo 123). De lo contrario, *pues* será considerado una conjunción causal y no la tomaremos en cuenta en nuestro sistema de categorización.

(123) Tú cometiste la culpa, sufre, *pues*⁸⁶, la pena
(Porroche Ballesteros, 2002, p. 37).

Como lo adelantamos, presentamos la Tabla 5 que sintetiza los criterios de inclusión/exclusión de estos recursos lingüísticos.

⁸⁶ La cursiva es nuestra.

Tabla 5

Criterios de inclusión/exclusión para “y”, “pero” y “pues”

Tipo de recurso	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Y	Une cláusulas con un matiz de significado adversativo, de contraste o consecutivo (intercambiable por <i>no obstante, sin embargo, en cambio, por tanto, en consecuencia</i> , etc.). También introduce una pregunta o un inciso, con lo cual no solo une dos cláusulas o más, sino que las completa o las comenta.	Si y no se ajusta a estos usos, lo consideraremos una conjunción copulativa y lo excluirémos del sistema de categorización.
Pero	Introduce una cláusula de la que se deriva una conclusión opuesta en relación con otras al introducir una pregunta que debe responderse, un inciso o al ser correlato de <i>Marcadores de apertura</i> como <i>por un lado, por una parte, de una parte, de un lado</i> .	Si <i>pero</i> no se circunscribe a este uso, lo consideraremos conjunción adversativa y no se incorporará a nuestro sistema de categorización.
Pues	Introduce la consecuencia o la conclusión obtenida en relación con lo dicho en cláusulas anteriores (conmutable con <i>entonces, en consecuencia, por consiguiente, por tanto</i>) y aparece en posición intermedia o final.	Si <i>pues</i> no se comporta según este uso, lo estimaremos una conjunción causal y no lo tomaremos en cuenta en nuestro sistema de categorización.

5.1.3.2. Inferencia

A diferencia de la categoría Argumentación, los MD lógico-argumentativos de esta categoría vinculan dos o más cláusulas, en donde, al menos, una está explícita y otra implícita. Esta función es mucho más común en la modalidad de producción oral, en la cual el hablante se apoya aún más no solo en los conocimientos culturales –conocimiento enciclopédico, creencias y estados de ánimo–, sino también mentales que comparte con el oyente al formular su discurso (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

En los textos monológicos, la inferencia ocurre en la subcategoría Mismo turno.⁸⁷ Los MD lógico-argumentativos que ejercen esta subfunción son los mismos que tienen subfunción específica *aditiva*, *consecutiva*, de *oposición*, de *contraste* y de *minimización informativa* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) (véase ejemplo 124). Basándonos en la reflexión hecha por Borreguero Zuloaga (2012), estimamos con función inferencial los MD que introducen preguntas sin respuesta, la cual debe ser inferida por el lector/oyente –a excepción del MD *pero* por introducir una reacción opositiva, agrupada en la macrocategoría Interaccional– (véase ejemplo 125).

(124) C: lo hicimos Vicentita mi madre y yo está a godés que son esos así esas cosas así y en la forma de los godés que tienen como forma de capa un corpiño muy eso con una tirita y llevaba también.
P: yo también gasto un vestidito así de capa ¡qué a gusto lo llevo!
C: un chal pero **además además** no era ni lavable de la tela era tan era vistosa (...) (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, p. 469).

(125) Y ¿cuándo viene Pedro? [la pregunta la hace, v.gr., alguien, de repente]
(Martín Zorraquino, 2010, p. 115).

5.1.3.3. Modalización

Esta categoría –más frecuente en la modalidad de producción oral– la desempeñan MD que expresan la actitud del hablante –o escritor– hacia el contenido de la cláusula misma o hacia la relación de afinidad o de distanciamiento que establece con el oyente (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). Pese a que esta categoría tiene tres subcategorías,⁸⁸ solo tomaremos en cuenta dos por ajustarse a la naturaleza de textos monológicos: Atenuación y Veracidad, que comentaremos de seguido.

⁸⁷ A pesar de que el nombre de esta subcategoría alude al discurso interactivo, para nosotros se referirá al discurso sostenido por parte del participante, pues, como lo hemos dicho, nuestros textos son monológicos.

Atenuación: esta subcategoría es realizada por MD que aminoran la fuerza expresiva del contenido de una cláusula (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010). La atenuación, como estrategia del discurso, le permite al hablante –o escritor– mitigar los efectos de transmitir información contraria a las expectativas del oyente o aclarar que no está seguro –o convencido– de lo que ha aseverado (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010), con lo cual el hablante “no se responsabiliza de aplicar el contenido de su predicado en toda su intensidad semántica” (Montecino, 2004, p. 23). Pensamos que el recurso lingüístico que subraya el valor provisional del contenido de una cláusula (Montolío, 2003) y el valor aproximativo de una palabra, expresión o contenido de la cláusula funciona también como atenuador (Briz, 2001), pues “esconde, embota y hace borrosos e imprecisos los límites de los conceptos” (Briz, 2001, p. 150). Algunos de ellos son *digo yo*, *digo*⁸⁹, *como (que)* y *claro*, propios del discurso oral informal (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009; Montecino, 2004); *bueno*, *digamos*, *digámoslo (así)*, aceptados en ambos registros del discurso oral (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) y *hasta cierto punto*, *en parte*, *por así decirlo*, *en principio*, *en teoría*, etc., representativos del registro formal (Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009; Montolío, 2003) (véase ejemplo 126).

- (126) personalmente [% inicia con mayúscula] pienso.
que la educación superior promueve la igualdad social
hasta_un_cierto_punto [: hasta_cierto_punto,].
ya_que hay muchos factores de_por_medio.
que influyen a_favor y en_contra_de una correcta igualdad social.
[AREscritoB]

⁸⁹ López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) advierten que este *digo* atenuador no debe confundirse con el *digo* reformulador que se ilustra en el siguiente ejemplo: “(...) yo no sé si toc- si le tocaba autoescuela- **digo**/ / ¿cómo eraa? academia (...)” (p. 470).

Veracidad: en esta subcategoría los MD destacan, por un lado, el nivel de conocimiento⁹⁰ y convicción que tiene el contenido de la cláusula para el hablante –o escritor–; por otro lado, expresan la disposición emotiva por parte del hablante –o escritor– durante su formulación (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 1999, 2010; Portolés, 1993). Así, los MD con esta subfunción se escinden en las siguientes subfunciones específicas:⁹¹ (1) *Opinión propia*, que destaca el conocimiento basado en la experiencia o percepción del hablante –o escritor– (Martín Zorraquino, 1999, 2010; Portolés, 1993) (p. ej., *en mi opinión, a mi juicio, me parece, creo, pienso (que)*, etc.) (véase ejemplo 127); (2) *Opinión ajena*, que subraya el conocimiento obtenido el hablante –o escritor– mediante los sentidos, es decir, lo escuchado o lo expresado por otros (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 1999, 2010; Portolés, 1993) (p. ej., *al parecer, por lo visto, según parece*, etc.) (véase ejemplo 128); (3) *Certeza/evidencia*, que enfatiza la seguridad percibida por el hablante –o escritor– sobre lo que emite (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 1999, 2010; Portolés, 1993) (p. ej., *en efecto, la verdad, desde luego, claro, sin duda, por supuesto*, etc.) (véase ejemplo 129); (4) *Agrado emotivo*, que evalúa positivamente lo dicho por el hablante –o escritor– (Martín Zorraquino, 1999, 2010; Portolés, 1993) (p. ej., *por dicha, por suerte, por fortuna*, etc.) (véase ejemplo 130) y (5) *Desagrado emotivo*, que evalúa negativamente lo dicho por el hablante –o escritor– (Martín Zorraquino, 1999, 2010) (p. ej., *por desgracia, lamentablemente, desgraciadamente*, etc.) (véase ejemplo 131).

(127) *en_mi_opinión* [% inicia con mayúscula] la educación superior sí es un medio.
para promover la igualdad social. [AGEscritoA]

(128) Mi madre se murió de lo mucho que le dolía cuando nació yo. No se puso enferma ni nada; se murió de dolor. Hay veces que, *por lo visto*⁹², el dolor no se puede resistir y se muere uno (García Negroni & Libenson, 2016, p. 62).

⁹⁰ A pesar de que Martín Zorraquino y Portolés (1999) han advertido que los recursos lingüísticos que “matizan la fundamentación del conocimiento” (Martín Zorraquino, 2010, p. 143) que proviene de la propia experiencia o percepción del hablante –o escritor– (p. ej., *a mi entender/modo de ver/juicio, en mi opinión, desde mi punto de vista, personalmente, particularmente, a nivel personal*, etc.) no se ajustan a la definición de MD planteada por ellos mismos. Sin embargo, en una nueva publicación Martín Zorraquino (2010) los propone como MD. Por eso nos acogemos a este último criterio y los incluimos en nuestro sistema de categorización.

⁹¹ López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) no distinguen subcategorías específicas dentro de esta subcategoría. Sin embargo, con base en la información recopilada en diversas fuentes (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 1999, 2010; Portolés, 1993) proponemos las subcategorías específicas que exponemos enseguida.

⁹² La cursiva es nuestra.

- (129) *sin_duda_alguna*, [% inicia con mayúscula] si [: sí] es un medio.
 que pueda proveer la igualdad social,
 no_obstante necesita de muchos ajustes.
 que no interfieran tan directamente en.
 quienes no pueden alcanzar ciertos requisitos muchas veces innecesarios
 [% entre comillas] (.). [JA1EscritoB]
- (130) tenemos [% inicia con mayúscula] que poner más atención por lo difícil.
 que es para los indígenas.
 llegar a estudiar en una universidad,.
por_dicha y para bien de ellos la u_n_a [% en mayúsculas]
 [% Universidad Nacional] a [: ha] hecho esfuerzos. [JEEscritoB]
- (131) esto [% inicia con mayúscula] se da,.
 ya_que hay acontecimientos.
 que no están a_la_disposición_de todos (.).
por_desgracia [% inicia con mayúscula] la educación es una de estos (.).
 [LCEscritoA]

Los MD que constituyen el repertorio de esta subcategoría específica se consideran propios del registro formal (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009), salvo los MD *claro y de veras*, más propios del registro informal (Briz et al., 2008; Domínguez García, 2016; Fuentes, 2009).

De seguido, presentamos la Tabla 6 que muestra las categorías, subcategorías y subcategorías específicas agrupadas en la macrocategoría Cognitiva, así como las formas canónicas de los MD correspondientes a ellas.

Tabla 6

Categorías, subcategorías y subcategorías específicas agrupadas en la macrocategoría cognitiva

Categorías de análisis	Subcategorías y subcategorías específicas de análisis y sus formas canónicas
Argumentación	<p align="center">Subcategorías específicas de la subcategoría 1 Coorientación</p> <p>Adición (que incluye los valores creciente, neutra y decreciente): y, también, tampoco, además, es más, aún es más, todavía más, más todavía, por añadidura, encima, aparte, ni siquiera, asimismo, igualmente/igual, de igual/mismo modo/manera/ de la misma manera/forma/suerte, incluso/inclusive, a su vez. Consecuencia: por consiguiente, consiguientemente, en consecuencia, consecuentemente, como consecuencia, por (lo) tanto, de ahí, de allí, de aquí, por ende, entonces, así (pues), pues, y.</p>
	<p align="center">Subcategorías específicas de la subcategoría 2 Antiorientación</p> <p>Oposición: pero, sin embargo, no obstante, empero, con todo, aun con todo, con todo y con eso, aun así, (antes) por el contrario, al contrario, por contra, y. Contraste: en cambio, por el contrario, antes bien, al contrario, por contra, y. Minimización informativa: eso sí, ahora, ahora bien.</p>
Inferencia	<p align="center">Subcategorías específicas de la subcategoría 1 Mismo turno</p> <p>Son los mismos MD que conforman las subcategorías específicas <i>aditiva</i>, <i>consecutiva</i>, de <i>oposición</i>, de <i>contraste</i> y de <i>minimización informativa</i> provenientes de las subcategorías Coorientación y Antiorientación.</p>

**Categorías de
análisis**

Subcategorías y subcategorías específicas de análisis y sus formas canónicas

Subcategoría 1 Atenuación

digamos, digámosle, digámoslo (así), digo, por así decir, por decirlo así, por decirlo de una forma, como (que), me imagino, supongo, bueno, bien, claro, igual, verás, en parte, hasta cierto punto, en cierto modo/sentido, en cierta manera/forma, de alguna forma/manera, de algún modo, en principio, en teoría, de entrada, por el momento, de momento, por lo menos, al menos, a lo mejor, posiblemente, probablemente y los MD de *Opinión propia*.
No tiene subcategorías específicas.

Modalización

Subcategorías específicas de la subcategoría 2 Veracidad

Opinión propia: (yo) diría, (yo) pienso/creo/considero/siento/veo/opino, me da la impresión, (a mí) me parece (que), para mí, por mi parte, en mi opinión/criterio, (a/según/de acuerdo con) mi juicio/criterio/entender/pensar/modo de ver/parecer, en mi humilde/sincera opinión, (desde/bajo) mi punto de vista, en lo personal, personalmente –si está antepuesto o pospuesto de verbo conjugado–.

Opinión ajena: por lo visto, al parecer, por lo que parece, por lo que se ve, según parece.

Certeza/evidencia: la verdad, de verdad, de veras, en verdad, verdaderamente, evidentemente, ciertamente, cierto, exacto, sinceramente, realmente, a decir verdad, claro, claramente, desde luego, por supuesto, en efecto, efectivamente, de hecho, en realidad, en el fondo, sin duda, sin duda alguna, obviamente, obvio.

Agrado emotivo: por suerte, por fortuna, por dicha, gracias a Dios, afortunadamente.

Desagrado emotivo: por desgracia, desgraciadamente, lamentablemente, lastimosamente, tristemente.

Destacamos, del mismo modo que lo hicimos en el subapartado 5.1.2., que algunas de estas funciones, subfunciones y subfunciones específicas son realizadas por un mismo MD, dada la polifuncionalidad que presentan algunos de ellos. Por tanto, en nuestro análisis tomamos en cuenta los casos que enlistamos:

1. El MD *claro* puede desempeñar la subfunción de la Atenuación y la subfunción específica de *certeza/evidencia* (Briz et al., 2008; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 2010) –cambia de subcategoría y adquiere subcategoría específica–.
2. El MD *igual* puede realizar la subfunción específica de *Adición* y la subfunción de la Atenuación (Briz et al., 2008; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambia de categoría, subcategoría y pierde la subcategoría específica–.
3. Los MD *por el contrario*, *al contrario* y *por contra* no solo pueden desempeñar las subfunciones específicas de *contraste*, sino también de *oposición* –cambian de subcategoría específica–.
4. El MD *y* puede desempeñar la subfunción específica de *Adición*, *Consecuencia*, *Oposición* y *Contraste* –cambia de subcategoría específica–.
5. La mayoría de los MD lógico-argumentativos pueden realizarse también en la función inferencial (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010) –cambian de subcategoría–.
6. Los MD de *Opinión propia* también pueden desempeñarse como atenuadores (Martín Zorraquino, 2010; Portolés, 1993) –cambian de subcategoría y adquieren subcategoría específica–.

Una vez efectuada la descripción de las tres macrocategorías implicadas en nuestro análisis, a continuación, en la Tabla 7 resumimos las funciones, subfunciones y subfunciones específicas de los MD en las distintas macrocategorías.

Tabla 7

Recapitulación de funciones⁹³ para marcadores discursivos polifuncionales agrupados en las macrocategorías interaccional, metadiscursiva y cognitiva

Tipos y subtipos de MD	Funciones por categoría	Funciones por subcategorías	Funciones por subcategorías específicas
ante todo, antes que todo/nada, primero que todo/nada, primeramente, primero, en primera instancia, para empezar, de/por un lado	Intervención Estructuración Estructuración	Toma de palabra Focalización Ordenación	No tienen No tienen Marcador de apertura
además	Argumentación Inferencia	Coorientación Mismo turno	Adición creciente (para ambas subcategorías)
ahora (bien)	Estructuración Argumentación Inferencia	Demarcación Antiorientación Mismo turno	
a su vez	Estructuración Argumentación	Ordenación Coorientación	Marcador de continuidad Adición neutra
al menos, por lo menos	Modalización Formulación	Atenuación Reformulación no parafrástica	No tienen Reconsideración
bien	Intervención Reacción Formulación Modalización Estructuración	Toma palabra Colaboración Ilación Atenuación Ordenación	No tiene No tiene No tiene No tiene Marcador de cierre

⁹³ A lo largo del capítulo hemos equiparado el término "función" al de categoría para efectos de describir nuestra clasificación. Sin embargo, en este título "funciones discursivas" se refiere al papel que desempeña un MD.

Tipos y subtipos de MD	Funciones por categoría	Funciones por subcategorías	Funciones por subcategorías específicas
	Estructuración	Demarcación	Cambios de tópico
bueno	Intervención Reacción Formulación Formulación Estructuración Estructuración Estructuración Modalización	Toma de palabra Colaboración Ilación Reformulación no parafrástica Demarcación Demarcación Ordenación Atenuación	No tiene No tiene No tiene Reconsideración Cambios de tópico Digresión Marcador de cierre No tiene
claro	Reacción Formulación Modalización Modalización	Colaboración Ilación Atenuación Veracidad	No tiene No tiene No tiene Certeza/evidencia
como (que)	Estructuración Modalización	Focalización Atenuación	No tiene No tiene
diay/di (MD exclusivo del español oral de Costa Rica)	Intervención Formulación	Toma de palabra Ilación	No tiene No tiene
digo (yo)	Modalización Formulación Formulación	Atenuación Reformulación no parafrástica Ilación	No tiene Reconsideración No tiene

Tipos y subtipos de MD	Funciones por categoría	Funciones por subcategorías	Funciones por subcategorías específicas
digamos (como variantes digámosle/lo, digámoslo así, por decirlo así, por así decirlo, por así decir, por decirlo de una forma)	Formulación Formulación Modalización	Reformulación Ilación Atenuación	No tiene No tiene No tiene
en fin	Reacción Estructuración Formulación	Colaboración Ordenación Reformulación no parafrástica	No tiene Marcador de cierre Recapitulación
entonces	Intervención Formulación Estructuración Estructuración Argumentación Inferencia	Toma de palabra Ilación Demarcación Ordenación Coorientación Mismo turno	No tiene No tiene Cambios de tópico Marcador de cierre Consecuencia Consecuencia
en definitiva, definitivamente después de todo, al fin y al cabo, al fin de cuentas, en resumidas cuentas	Estructuración Estructuración Formulación	Focalización Ordenación Reformulación no parafrástica	No tiene Marcador de cierre Reconsideración
en suma, en resumen, en síntesis, en conclusión, total.	Estructuración Formulación	Ordenación Reformulación no parafrástica	Marcador de cierre Recapitulación

Tipos y subtipos de MD	Funciones por categoría	Funciones por subcategorías	Funciones por subcategorías específicas
eh	Formulación Formulación	Ilación Reformulación no parafrástica	No tiene Reconsideración
de todas formas/maneras, de todos modos, de cualquier forma/manera/modo, en cualquier caso, en todo caso, etc.	Formulación Estructuración Estructuración	Reformulación no parafrástica Focalización Ordenación	Distanciamiento No tiene Marcador de cierre
es decir	Formulación Formulación	Reformulación Reformulación no parafrástica	No tiene Reconsideración
igual	Modalización Formulación Argumentación	Atenuación Reformulación no parafrástica Coorientación	No tiene Distanciamiento Adición neutra
inclusive, incluso, ni siquiera	Estructuración Argumentación	Focalización Coorientación	No tiene Adición creciente/decreciente
ok	Intervención Reacción	Toma de palabra Colaboración	No tiene No tiene
o sea	Formulación Formulación Formulación	Ilación Reformulación Reformulación no parafrástica	No tiene No tiene Reconsideración

Tipos y subtipos de MD	Funciones por categoría	Funciones por subcategorías	Funciones por subcategorías específicas
pero	Reacción Estructuración Estructuración Estructuración Argumentación Inferencia	Rechazo Focalización Demarcación Ordenación Antiorientación Mismo turno	No tiene No tiene Cambios de tópico Marcador de cierre Oposición Oposición
por (lo) tanto, por consiguiente, en consecuencia, consecuentemente, consiguientemente, como consecuencia, etc.	Estructuración Argumentación	Ordenación Coorientación	Marcador de cierre Consecuencia
por supuesto, desde luego, naturalmente, cierto, etc.	Reacción Modalización	Colaboración Veracidad	No tiene Certeza/evidencia
por su parte, por otra parte	Estructuración Estructuración	Ordenación Demarcación	Marcador de continuidad Digresor
por el contrario, al contrario, por contra	Argumentación Argumentación Inferencia	Antiorientación Antiorientación Mismo turno	Oposición Contraste (para ambas subcategorías)
pues	Intervención Reacción Estructuración Formulación Argumentación	Toma de palabra Rechazo Demarcación Ilación Coorientación	No tiene No tiene Cambios de tópico No tiene Consecuencia

Tipos y subtipos de MD	Funciones por categoría	Funciones por subcategorías	Funciones por subcategorías específicas
(usted) mire, (vos) mirá, (usted) vea, veamos, (vos) vieras, (usted) escuche, (usted) oiga, (usted) fíjese, etc.	Intervención Intervención Estructuración	Toma de palabra Llamada de atención Demarcación	No tiene No tiene Cambios de tópico
también/tampoco	Estructuración Argumentación	Focalización Coorientación	No tiene Adición neutra
y	Argumentación Argumentación Inferencia	Coorientación Antiorientación Mismo turno	Adición/Consecuencia Oposición/Contraste (para ambas subcategorías)

5.2. Criterios de análisis para marcadores discursivos

El establecimiento de nuestros criterios de análisis se ha fundamentado en la distinción de recursos de conexión intraoracionales (p. ej., conjunciones coordinantes y subordinantes) frente a extraoracionales (MD). Los recursos de conexión intraoracional se encuentran integrados en la oración para llevar a cabo funciones sintácticas como enlazar cláusulas equifuncionales o expresar la dependencia de una cláusula subordinada en relación con otra que se considera principal (Garcés Gómez, 2008), mientras que los recursos de conexión extraoracional indican cuáles son las funciones discursivas entre dos o más cláusulas explícitas o una cláusula explícita y otra implícita (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

Asimismo, distinguimos unos de otros porque los recursos intraoracionales tienen una posición fija al inicio de la cláusula que introducen, no acostumbran a recluirse entre pausas –o comas– dentro de la cláusula en la que aparecen y no se combinan entre sí, a menos que cada uno de ellos cumpla una función diferente (Garcés Gómez, 2008); en cambio, los extraoracionales presentan movilidad posicional en la cláusula que introducen, son parentéticos o marginales y pueden combinarse entre sí (Garcés Gómez, 2008) (para profundizar en las características de los MD, véase apartado 2.3. en el capítulo II).

A partir de tal distinción, nos centramos en los MD. Leemos cada una de las cláusulas del texto y, como primer criterio de análisis, identificamos en ellas la presencia de MD. Una vez que los hayamos identificado, como segundo criterio de análisis determinamos si las formas concuerdan con las enlistadas en las Tablas 3, 4 y 6 –que proceden de nuestra clasificación de referencia y bibliografía especializada–. Si las formas de los MD concuerdan, las consideramos canónicas; de lo contrario, no canónicas. Como tercer criterio de análisis, determinamos cuáles son las funciones discursivas que desempeñan los MD en su contexto de uso y las contrastamos con las funciones descritas en nuestra clasificación de referencia. Si las funciones de los MD concuerdan con las de la descripción, las consideramos canónicas (véase ejemplo 132); de lo contrario, no canónicas (véase ejemplo 133) y, en estos casos, como cuarto criterio de análisis, determinamos cuál es la función canónica según nuestra clasificación de referencia, lo que se expresa a través del sistema de codificación (véase también ejemplo 133).

- (132) y depende del contexto.
en que lo veamos.
puede referirse [: referir~se] más a algunas cosas.
que a otras,.
por_ejemplo si lo vemos más desde el aspecto económico.
se define por la estabilidad monetaria.
que tenga un grupo de personas en comparación con otro,.
sin embargo desde una punto_de_vista más socio+económico podemos
tomar en cuenta otra serie de aspectos.
para calificar a la igualdad (.). [LMEscritoA]
- (133) entonces muchos de mis compañeros bueno (.) experiencia propia y: (.) se
quedaron fuera por eso. [GQOralA]

Como quinto criterio de análisis, determinamos si el uso de los MD se ajustó a los requerimientos de: (1) las modalidades de producción. Con base en la observación de las frecuencias de uso de los MD en las modalidades de producción, se ha documentado cuáles de ellos aparecen con mayor frecuencia o de forma casi exclusiva en una modalidad concreta (p. ej., *digamos, claro, bueno, o sea, este*, más propios de la modalidad de producción oral frente a *por consiguiente, en suma, en primer/segundo/tercer lugar, así pues*, más propios de la modalidad de producción escrita) y cuáles suelen aparecer en ambas modalidades de producción canónicamente (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010); (2) el género discursivo, que se expresa en el uso del registro formal asociado a tipos de textos que conforman el discurso académico (Berman & Verhoeven, 2002; Nippold, 2004; Ravid & Tolchisky, 2000); y (3) de las modalidades de producción y del género discursivo. Si el uso de los MD se ajustó a dichos requerimientos, lo consideramos canónico; de lo contrario, no canónico por modalidad de producción, no canónico por género discursivo y no canónico por modalidad de producción y por género discursivo (véanse ejemplos en subapartado 4.4.2.1. en capítulo IV).

Antes de centrarnos en las categorías y criterios de análisis para la estructura de la argumentación, subrayamos que este análisis, dedicado a la estructura retórica de las argumentaciones analíticas orales y escritas (segundo objetivo principal), se complementa con el análisis de la relación entre el uso de la estructura de la argumentación y los MD (tercer objetivo principal). Por lo tanto, en los apartados 5.3. y 5.4. explicaremos las categorías y los criterios de análisis para la estructura de la argumentación, respetivamente, y en el apartado 5.5. explicaremos los criterios de análisis concernientes a la relación entre el uso de la estructura de la argumentación y los MD.

5.3. Categorías de análisis para la estructura de la argumentación

A efectos de organizar este apartado, de un lado, comentaremos la naturaleza del sistema de categorización; de otro, describiremos las categorías que se corresponden con los distintos movimientos retóricos y las ejemplificaremos con nuestro corpus.

Tanto nuestro sistema de categorización como los criterios de análisis constituyen una adaptación del sistema propuesto por Vilar y Tolchinsky (2018, 2019) que, a su vez, se diseña, esencialmente, a partir del modelo argumentativo de Toulmin (1958) y la tipología de movimientos retóricos planteada por Weinberger y Fischer (2006).

Nuestro sistema de categorización se organiza en relación con las dos dimensiones de análisis mencionadas al inicio del capítulo: la micronivel, que consiste en la identificación de la presencia de movimientos argumentativos y no argumentativos y la macronivel, que estudia las relaciones establecidas entre cada movimiento argumentativo y la pregunta generadora de nuestra argumentación analítica o el movimiento argumentativo global. En la primera dimensión de análisis –micronivel– se establecen dos categorías: los movimientos argumentativos (MOAR) y los movimientos no argumentativos (MONAR).

En la segunda dimensión –macronivel– se distinguen seis categorías: movimiento argumentativo global (MOARGL), movimiento argumentativo a favor (MOARF), movimiento argumentativo en contra (MOARC), movimiento argumentativo neutro (MOARN), movimiento argumentativo equilibrado (MOARE) y movimiento argumentativo de balance/conclusión (MOARB).

En la primera dimensión de análisis el *movimiento argumentativo* (MOAR) se define por, al menos, la presencia de una aserción (*claim*) que indica la postura por parte del participante sobre un asunto en concreto, con el objetivo último de modificar las creencias del interlocutor. Esta aserción, a su vez, puede ser complementada por otros componentes que se supeditan a ella y que forman parte de este movimiento retórico (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019; Weinberger & Fischer, 2006).

Si bien en nuestro trabajo no identificamos cada uno de los componentes del movimiento argumentativo ni los analizamos por separado, los definimos para reconocerlos como parte de él, tal como se muestra en el ejemplo 134:

- (134) la educación superior si es un medio.
para promover la igualdad social. **(aserción)**
porque está al alcance de todas las personas.
que quieran tener un mejor futuro con más conocimiento y una
preparación profesional.
para poder desempeñarse [: desempeñar~se] en un campo laboral en un
futuro,.
así asegurándose [: asegurando~se] una buena vida para sí mismo y su
familia (.). **(evidencia)** [DCEscritoA]

El primer componente se denomina evidencia (*grounds*). Aporta información que sostiene la veracidad de la aserción. Contiene razones, hechos, condiciones observables, ejemplos, experiencias o creencias aceptadas como ciertas por una comunidad, pero nunca puede contener una opinión. Al ser la evidencia fuente de credibilidad, también puede provenir del juicio de expertos, autoridades y amigos del participante o, incluso, del criterio personal del participante, basado en su experiencia (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958).

El segundo es la garantía (*warrant*). Evalúa si la aserción se basa en la evidencia; en otros términos, establece cómo los hechos o las pruebas aportadas sirven de soporte legítimo a la aserción: la garantía debe brindar la relación lógica para autorizar la transición de la evidencia a la aserción. Distinguimos la evidencia de la garantía porque la evidencia son hechos, pruebas o experiencias, por ejemplo, y la garantía aparece en forma de leyes, reglas o principios que contribuyen a inferir una aserción a partir de ciertos hechos, pruebas o experiencias (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958). Asimismo, la garantía puede estar implícita o explícitamente en el texto, mientras que la evidencia siempre deberá explicitarse (Tolchinsky et al., 2017).

El tercero es el respaldo (*backing*). Asume la forma de una declaración categórica de un hecho. Se manifiesta a través de datos estadísticos, estudios científicos, hechos, ejemplos, testimonios, creencias enraizadas dentro de una comunidad y puede estar de forma explícita en el texto, o bien, de forma implícita. A pesar de guardar similitud con la evidencia, el respaldo apoya la garantía mientras que las evidencias apoyan al argumento (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958).

El cuarto es el cualificador modal (*modal qualifier*). Especifica la fuerza de las aserciones y también su nivel de certeza, con lo cual establece el nivel de probabilidad que estas tienen. De acuerdo con lo anterior, se suele hablar de aserciones “probables, posibles o presumibles” (Rodríguez Bello, 2004, p. 12). Lingüísticamente, los cualificadores modales son adverbios, locuciones adverbiales, sustantivos –también adjetivos que los modifican– e inclusive el modo verbal, pero, sobre todo, son MD, lo que resulta de gran interés para nosotros. Algunos ejemplos son: *es cierto, quizá, seguramente, sin duda, probablemente, debería, podría, usualmente, algunos, pocos, muchos, la mayoría, algunas veces, no siempre, a lo mejor, por supuesto, claro, por lo visto, al parecer*, etc. (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958).

Por último, la reserva (*rebuttal*). Los textos analíticos se distinguen por la discusión de posibles objeciones y por la inclusión de contraargumentos referidos a la aserción inicial (Rodríguez Bello, 2004) que muestran “el alcance del CLAIM (o aserción) y en qué situaciones y condiciones se aplica” (Vilar, 2017, p. 47). Estas excepciones u objeciones suelen ser expresiones del tipo *a menos que*, *a excepción de*, *salvo que*, *siempre y cuando*, etc. (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958).

Por su parte, el *movimiento no argumentativo* (MONAR) se define en Vilar & Tolchinsky (2018, 2019) por la ausencia de aserciones sobre un tema en concreto. Suele aparecer como (1) un conjunto de evidencias no relacionadas directamente con una aserción –debe preservar coherencia temática– (véase ejemplo 135), (2) declaraciones metatextuales: una reflexión o comentario sobre el tema o la alusión a la organización del texto o a la pregunta generadora del texto, etc. (véase ejemplo 136), (3) un conjunto de evidencias complementadas por la apreciación del participante (véase ejemplo 137) y (4) preguntas retóricas vinculadas al tema en cuestión, pero no directamente asociadas a una aserción (véase ejemplo 138) (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019; Weinberger & Fischer, 2006).

- (135) hay muchas personas
que han intentado entrar.
y no han podido.
y hay otras.
que solo lo intentan una vez.
y ya entran (.).
o [% inicia con mayúscula] en algunos casos, entran pero no a la carrera.
que quieren (.). [GGEscritoA]
- (136) hoy_en_día la desigualdad es un tema común y muy debatido en muchos
ámbitos.,
comenzando por la desigualdad contra las mujeres o así_mismo contra
personas de diferente etnia.,
desigualdad social para_mi [: para_mí] comprende muchos campos.
[MMEscritoA]
- (137) por [% inicia con mayúscula] eso considero.
que es sumamente importante.
que todas las personas en este mundo, en este país reciban una
educación.,
una educación que nos eduque [% entre comillas] de la mejor manera
posible.,
que nos haga mentes pensantes, personas de conocimiento pero no solo
eso.,
también personas de valores, principios.,
personas que conozcamos el bien y el amor por las demás personas y por
el trabajo.
que realizamos (.). [GAEscritoA]
- (138) qué pasa.
si una persona digamos como yo o alguien que no tiene mucho dinero?
[GGOralA]

Aunque en nuestro trabajo tampoco identificamos ni analizamos la tipología –o subcategorías– de esta categoría, nos es útil su reconocimiento para “etiquetarlas” como movimientos no argumentativos.

En la segunda dimensión de análisis, por un lado, disponemos de seis categorías: (1) el **movimiento argumentativo global (MOARGL)**, que contiene una aserción global (*global claim*) y refleja el punto de vista del participante sobre el tema por debatir del cual dependen los otros movimientos argumentativos y, por ello, es capaz de organizar todo el texto (véase ejemplo 139), (2) el **movimiento argumentativo a favor (MOARF)**, que apoya la pregunta generadora ¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social? o el movimiento argumentativo global (véase ejemplo 140); (3) el **movimiento argumentativo en contra (MOARC)**, que es contrario a la pregunta generadora o al movimiento argumentativo global (véase ejemplo 141); (4) el **movimiento argumentativo neutro (MOARN)**, que expresa un punto de vista que no está ni a favor ni en contra de la pregunta generadora o del movimiento argumentativo global (véase ejemplo 142); (5) el **movimiento argumentativo equilibrado (MOARE)**, que expresa puntos de vista a favor y en contra de la pregunta generadora o del movimiento argumentativo global. Este puede estar conformado por una aserción o por dos que trabajan en conjunto para proporcionar una opinión equilibrada (véase ejemplo 143); y (6) el **movimiento argumentativo de balance/conclusión (MOARB)**, esto es, una o varias aserciones que expresan un balance o una conclusión de todo el texto, al condensar las aserciones previas (véase ejemplo 144).

(139) en_mi_punto_de_vista [: desde_mi_punto_de_vista] [% inicia con mayúscula]
diría.
que es cincuenta_y_cincuenta@n [% tanto por ciento] (.).
porque [% inicia con mayúscula] la educación superior está dividida [: dividida],
divida [: dividida] por clases sociales.
como por_ejemplo lo son las universidades públicas y las privadas (.).
(movimiento argumentativo global) [GGEscritoA]

Consideramos este movimiento argumentativo como global, ya que constituye la aserción que la participante defenderá a lo largo del texto y en torno a la cual giran los otros movimientos argumentativos.

(140) entonces [% inicia con mayúscula] por esa parte yo_creo.
que si [: sí] se encargan en_cierta_parte [: en_cierta_forma] de.
fomentar tan ansiada igualdad,. [GLEscritoB]

- (141) y es por esto que se da una división social,
 más_que_todo porque las personas que tienen altos grados de estudio,
 piensan.
 que son mejores.
 que los demás,
 simplemente por haber tenido la posibilidad de
 estudiar (.). [MMEscritoB]
- (142) yo_creo [% inicia con mayúscula].
 que depende mucho del punto_de_vista.
 de donde se vea,. [SDEscritoA]
- (143) sin_duda_alguna, [% inicia con mayúscula] si [: sí] es un medio.
 que pueda proveer la igualdad social,
 no_obstante necesita de muchos ajustes.
 que no interfieran tan directamente en.
 quienes no pueden alcanzar ciertos requisitos muchas veces innecesarios
 [% entre comillas] (.). [JA1EscritoB]
- (144) en_conclusión [% inicia con mayúscula] mi opinión es.
 que la educación superior no es un medio.
 para promover la igualdad social,
 es todo lo contrario (.). [DAEscritoB]

5.4. Criterios de análisis para la estructura de la argumentación

Decíamos al inicio del apartado 5.3. que los criterios de análisis para la estructura de la argumentación se organizan de acuerdo con dos niveles de análisis –micronivel y macronivel–. En concordancia con esto, iniciaremos, primero, la explicación de los criterios de análisis para el análisis micronivel y luego los correspondientes al macronivel.

Antes de emprender cualquiera de los niveles de análisis, realizamos una lectura de los textos a modo de contextualización, dado que la identificación de los movimientos retóricos está condicionada a cada texto particular. Una vez hecha la lectura, la dimensión de análisis micronivel requiere la segmentación de los textos en movimientos argumentativos y no argumentativos, para lo cual consideramos que los movimientos retóricos abarcan un grupo de cláusulas contiguas. En otras palabras, no consideramos cláusulas pertenecientes a un mismo movimiento retórico aquellas que se hallen en distintas partes del texto (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

Dicho esto, el primer criterio de análisis consiste en la identificación de la presencia de movimientos argumentativos. Para ello, localizamos la aserción seguido de los componentes que la complementan y, para acotar su alcance, nos basamos en una serie de indicadores, tales como la dependencia semántica respecto de un argumento, el abordaje de un tema distinto, el cambio en la persona o en el número, la posible coincidencia con la puntuación –solo para los textos escritos–, el cambio de la afirmación a la negación y a la inversa, el uso de estructuras impersonales o sustituibles por ese tipo de estructura y el empleo de MD (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

El segundo criterio de análisis consiste en la identificación de los movimientos no argumentativos. Para reconocer el límite de un movimiento de este tipo, tomamos en cuenta dos aspectos: la coherencia temática y la tipología. El primer aspecto se refiere al desarrollo de un único tema, por lo que en el momento en que se tratara otro tema este movimiento sería considerado como un movimiento no argumentativo distinto. El segundo aspecto alude a la detección de evidencias, declaraciones metatextuales, la exposición de evidencias complementada por la apreciación del participante sobre estas y preguntas retóricas (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) expuestas en el apartado 5.3.

La dimensión de análisis macronivel requiere examinar las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global (MOARGL). Como primer criterio de análisis, detectamos la presencia/ausencia de un movimiento argumentativo global. Cuando no detectamos un movimiento argumentativo global, como segundo criterio de análisis, identificamos las relaciones (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance/conclusión) entre cada movimiento argumentativo y la pregunta generadora de nuestra argumentación analítica. Por el contrario, cuando detectamos un movimiento argumentativo global, como tercer criterio de análisis, identificamos las relaciones (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance/conclusión) entre cada movimiento argumentativo y el movimiento argumentativo global (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019) (véase ejemplo 145).

- (145) si [% inicia con mayúscula] la educación superior fuera gratis.
igual seguiríamos teniendo el mismo problema,. [+ CLAIM]
porque no es el precio de las universidades.
lo que no hace.
que todos estudien en una universidad si_no [: sino] la situación económica
de cada familia en sí (.). **[+ MOARGL]**
debemos [% inicia con mayúscula] tener en cuenta.
que la desigualdad social no viene de.
cuantas [: cuántas] personas estudian en una universidad si_no [: sino] de.
cuantas [: cuántas] personas pueden acceder a esta oportunidad,.
[+ CLAIM] [+ MOARF]
no es un problema de la educación si_no [: sino] de un problema social y
económico,. [+ CLAIM]
un problema que las minorías no pueden acceder.
y al ser minoría no se toma en cuenta.
para proponerlo [: proponer~lo] como un problema actual (.). **[+ MOARF]**
[NCEscritoA]

5.5. Criterios de análisis para la relación entre estructura de la argumentación y marcadores discursivos

Para emprender el análisis entre la estructura de la argumentación y los MD (tercer objetivo principal) nos basamos en los criterios de análisis planteados por Cahana-Amitay y Katzenberger (2000) y Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) por las siguientes razones: (1) la estructura general del texto determina sitios estratégicos en los cuales los MD segmentan el texto a nivel global, con lo cual suelen señalar el inicio y el final –en menor grado– de las unidades del discurso (Georgakopoulou & Goutsos, 1998); (2) en las investigaciones efectuadas por las autoras mencionadas, por Katzenberger (2004) y por Aparici et al. (2014) han resultado útiles y, por tanto, fiables en la identificación de MD como recursos de segmentación textual; y (3) se acoplan a nuestro propósito de investigación, ya que nuestro interés es determinar si los MD constituyen un recurso de segmentación en los movimientos retóricos que conforman la estructura de la argumentación. Seguidamente, describiremos los criterios de análisis.

Iniciábamos con la lectura de cada uno de los movimientos retóricos para familiarizarnos con ellos. Hecho esto, identificábamos en sus aperturas o inicios la presencia de un MD (véanse ejemplos 146 y 147). Siguiendo a Katzenberger y Cahana-Amitay (2002), cabe destacar que cuando comparecían dos MD solo consideramos el primero (véase también ejemplo 147). Asimismo, cuando la conjunción *y* precedía al MD, la ignoramos y tomamos en cuenta solo ese MD, pues en los casos en que la *y* funciona como conjunción, asumimos que la función relevante recae sobre el MD (véase ejemplo 148).

- (146) *yo_considero* [% inicia con mayúscula].
que la educación superior si [: sí] es un medio.
para promover la igualdad social,. [+ CLAIM] [+ **MOARF**] [MM1EscritoB]
- (147) *en_mi_opinión* [% escribe la primera letra con mayúscula] siento.
que la educación hoy_en_día ha cambiado muchos en aspectos,.
antes eran muy pocas las personas.
que podían acceder a la educación,.
las familias no tenían los medios necesarios.
para poder pagar los estudios de los hijos o hijas,. [+ **MONAR**] [EPEscritoA]
- (148) *y entonces no_sé para_mí* se va a aumentar la brecha entre [/] entre (.) y la
igualdad social (.). [+ CLAIM] [+ **MOARB**] [DAOralB]

Una vez identificados los MD, contabilizamos las categorías, subcategorías y subcategorías específicas de MD y los tipos de movimientos retóricos marcados en cada modalidad de producción, para conocer cuáles son los MD predominantes y los movimientos retóricos con un mayor marcaje y así establecer si los movimientos retóricos se han segmentado más en una modalidad de producción particular.

Tanto el análisis de la estructura de la argumentación como el de la relación entre dicha estructura y los MD adquieren relevancia en el marco de nuestra investigación. Numerosos estudios (p. ej., Backhoff et al., 2013; Bañales et al., 2015; Castro & Sánchez, 2013; Errázuriz, 2014; Katzenberger, 2005; Larraín et al., 2015; Nippold et al., 2005; Ramírez

et al., 2017; Serrano, 2001; Tolchinsky et al., 2002) han puesto en evidencia que el aprendizaje de las habilidades para la construcción de textos analíticos resulta no solo beneficioso, sino necesario para afrontar las exigencias del discurso académico universitario. Recordemos que en el ámbito académico es muy importante aprender a evaluar el contenido del discurso como paso previo para emitir una postura crítica –lo que implica dudar, disentir y matizar respecto de las opiniones de otros– y con ello forjarse la autorrepresentación de un sujeto como miembro de una comunidad académica, en vez de asumir otras opiniones como verdaderas e irrefutables (Castro & Sánchez, 2013).

Al ser nuestros textos argumentaciones analíticas, cuyo propósito es convencer sobre la verosimilitud de una aseveración mediante el sustento de evidencias y así modificar el sistema de creencias de otros (Tolchinsky et al. 2017), es imprescindible analizar la estructura retórica conformada por la estructura de la argumentación; en estos términos es examinar cómo una habilidad de pensamiento se concreta en una práctica discursiva (Canals, 2007). Las categorías y subcategorías que hemos descrito a lo largo del apartado 5.3. constituyen en su conjunto un modelo y herramienta para acceder al razonamiento individual de los participantes sobre un tema específico y, de este modo, indagar, por ejemplo, si se posicionan o no respecto al tema, si justifican o no este posicionamiento, si a lo largo del texto lo mantienen o, por el contrario, si añaden justificaciones contrarias y si son capaces de resumir tal posicionamiento al final del texto para mostrarlo como su conclusión o balance.

Destacamos que el análisis de la estructura de la argumentación también nos permite observar cuáles son los recursos lingüísticos utilizados por los participantes para “materializar” su razonamiento. En el caso que nos ocupa, hemos visto en el apartado 1.3. del capítulo I que los MD son recursos clave para introducir aserciones y expresar la orientación y “fuerza” argumentativas entre las cláusulas que justifican la aserción. Asimismo, los MD expresan relaciones semántico-pragmáticas que añaden, contraponen, reformulan, atenúan o evalúan información dentro de un movimiento argumentativo, solo por citar algunas. Por otro lado, dentro de los movimientos no argumentativos, algunos MD, por ejemplo, añaden, oponen, destacan, ejemplifican y reformulan información complementaria a los movimientos argumentativos.

Aunado a esto, creemos que el análisis de la estructura de la argumentación nos permite explorar si los MD funcionan como marcas de segmentación textual; lo que equivale en nuestro contexto de investigación a determinar si los MD encabezan la apertura de movimientos argumentativos y no argumentativos, con lo cual podremos corroborar en este tipo de texto el resultado obtenido por Cahana-Amitay y Katzenberger (2000), Katzenberger y Cahana-Amitay (2002), Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014) en textos expositivos (véase detalle en subapartado 2.4.2. en el capítulo II).

Una vez explicados las categorías y los criterios de análisis que aplicamos en nuestro corpus, seguidamente presentaremos los resultados en el capítulo VI.

Capítulo VI. Resultados

En este capítulo presentamos los resultados de nuestro trabajo sobre el uso de los MD en relación con la estructura de la argumentación. En un primer momento, ofreceremos una descripción general del corpus (apartado 6.1.). En un segundo momento, nos referiremos a los resultados de nuestros recursos objeto de estudio: los MD (primer objetivo principal) (apartado 6.2.) y la estructura de la argumentación (segundo objetivo principal) (apartado 6.3.). Por último, nos referiremos a la relación entre la estructura de la argumentación y el uso de los MD (tercer objetivo principal) (apartado 6.4.).

6.1. Descripción general del corpus

Con el propósito de describir nuestro corpus, seguidamente presentamos los resultados arrojados por las pruebas estadísticas de normalidad (subapartado 6.1.1.) y los referidos a la relación entre MD y cláusulas (subapartado 6.1.2.). Respecto de este segundo resultado, y como lo dijimos en el subapartado 4.4.4. del capítulo IV, optamos por la cláusula como medida de longitud de los textos y como unidad de ponderación para obtener la cantidad de MD por la longitud del texto.

6.1.1. Pruebas de normalidad

Para determinar si las variables cuantitativas Total de MD y Total de cláusulas se distribuyen de forma normal en ambas modalidades de producción, realizamos las pruebas estadísticas Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk⁹⁴ especificando un nivel de significación de .05. Los resultados mostraron en ambas pruebas que las dos variables en la modalidad de producción escrita tienen una distribución normal. Para la variable Total de MD se obtuvo: $KS(72) = .09, p = .200$ y $SW(72) = .97, p = .064$ y para la variable Total de cláusulas: $KS(72) = .10, p = .089$ y $SW(72) = .98, p = .180$ (véanse Tabla 7.1A y Gráficos 7.1A, 7.2A, 7.3A y 7.4A en Anexo 7). En la modalidad de producción oral estas pruebas determinaron que ninguna de las variables tiene una distribución normal. Así, para la variable Total de MD se obtuvo: $KS(72) = .19, p < .001$ y $SW(72) = .83, p < .001$ y para la variable Total de cláusulas: $KS(72) = .11, p < .001$ y $SW(72) = .84, p < .001$ (véanse Tabla 7.1A y Gráficos 7.5A, 7.6A, 7.7A y 7.8A en Anexo 7). Al respecto, es pertinente indicar que parte de estos resultados –la no normalidad– posiblemente se deba al total de casos (72) utilizados en este estudio.

⁹⁴ La prueba de Kolmogórov-Smirnov –también prueba K-S– es una prueba no paramétrica que determina la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. Shapiro-Wilk (SW) es una prueba alternativa a esta (van Belle, Fisher, Heagerty & Lumley, 2004).

En el análisis de los resultados utilizamos en ambas modalidades de producción pruebas estadísticas para determinar diferencias significativas entre promedios, dado que se conoce que para tamaños de muestras mayores de 30 el promedio tiende a tener una distribución normal independientemente de la distribución de los datos –teorema del límite central– (Marchal, Wathen & Lind, 2012).

6.1.2. Distribución de marcadores discursivos sobre cláusulas

Si nos fijamos en la distribución de MD sobre cláusulas en el corpus y en la relación porcentual entre MD y cláusulas en ambas modalidades de producción, nuestro corpus está compuesto por 7.589 cláusulas distribuidas de forma casi equitativa entre las modalidades de producción. Así, observamos que el 47.5% $[(3.604/7.589) \cdot 100]$ forma parte de la modalidad de producción escrita y el 52.5% $[(3.985/7.589) \cdot 100]$ de la oral, lo cual contrasta con la distribución del total de MD, esto es, el 20.1% $[(632/3.147) \cdot 100]$ aparece en la modalidad de producción escrita y el 79.9% $[(2.515/3.147) \cdot 100]$ en la oral (véase Tabla 8).

Tabla 8

Relación entre marcadores discursivos y cláusulas según modalidad de producción

Relación MD y cláusulas	Modalidad de producción		Total
	Escrita	Oral	
Total cláusulas	3.604	3.985	7.589
Total MD	632	2.515	3.147
Proporción de MD sobre cláusulas	0.18 (0.07)	0.66 (0.28)	0.43 (0.18)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis.

Dado que asumimos que el número de cláusulas es un indicador de la longitud de los textos, constatamos que los textos tienen una extensión similar, independientemente de la modalidad de producción; sin embargo, la modalidad de producción oral recluta la mayor parte de MD.

Las cifras concernientes a la proporción de MD sobre cláusulas señalan que en la modalidad de producción escrita el 18.0% de las cláusulas presenta MD, es decir, por cada seis cláusulas (5.6) hay un MD; en contraste, en la modalidad de producción oral el 66.0% de las cláusulas presenta MD. Dicho de otro modo, por cada dos cláusulas (1.5) hay un MD. A nivel global, apreciamos que en el 43.0% de las cláusulas hay un MD, lo que equivale a decir que por cada dos cláusulas (2.3) se presenta un MD. Cuando realizamos la prueba estadística de diferencia de promedios⁹⁵ de MD sobre cláusulas entre ambas modalidades de producción, observamos que existe una diferencia significativa $t(72) = -14.81, p < .001$ (véase Tabla 7.2A en Anexo 7).

Para determinar posibles relaciones o asociaciones entre algunas variables con el total de MD según la modalidad de producción empleamos el cálculo de los coeficientes de correlación,⁹⁶ cuyos resultados se resumen en la Tabla 7.3A en el Anexo 7. De dichas cifras concluimos que existen correlaciones significativas entre la variable Total de MD en la modalidad de producción escrita con las variables Total de cláusulas en la modalidad de producción escrita ($r^b = .48, p < .001$) y Total de palabras escritas ($r^b = .42, p < .001$). De forma similar, existen correlaciones significativas entre la variable Total de MD en la modalidad de producción oral con las variables Total de cláusulas en la modalidad de producción oral ($r^b = .73, p < .001$) y Tiempo en minutos del discurso oral ($r^b = .58, p < .001$). Por tanto, de este conjunto de correlaciones destacamos que la longitud de los textos orales y escritos está relacionada con la producción de MD.

Seguidamente, en el apartado 6.2. presentamos los resultados concernientes al uso de los MD.

6.2. Distribución y uso de marcadores discursivos

En este apartado mostramos la distribución general de las categorías y subcategorías de MD para conocer cuáles son las predominantes en el corpus (subapartado 6.2.1.). Asimismo, mostramos los resultados de los MD de acuerdo con la modalidad de producción (subapartado 6.2.2.) y con el uso canónico y no canónico (subapartado 6.2.3.), con el propósito de identificar diferencias en la frecuencia de uso de las distintas categorías y subcategorías de MD en cada una de las modalidades y entre ellas.

⁹⁵ Probamos la hipótesis de que los promedios de la relación porcentual entre MD y cláusulas para ambas modalidades de producción son diferentes (Triola, 2013).

⁹⁶ A este coeficiente se le denomina Coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Toma valores en el rango de -1 a 1 como valores extremos y mide el grado de asociación lineal entre dos variables, así como la dirección de dicha asociación. Valores positivos indican una relación directa y valores negativos una relación inversa entre las dos variables involucradas en su cálculo; el valor cero se interpreta como la no existencia de asociación. Se indica como correlaciones significativas a un determinado nivel de significación cuando se rechaza la hipótesis de que el valor del coeficiente de correlación es igual a cero (Triola, 2013).

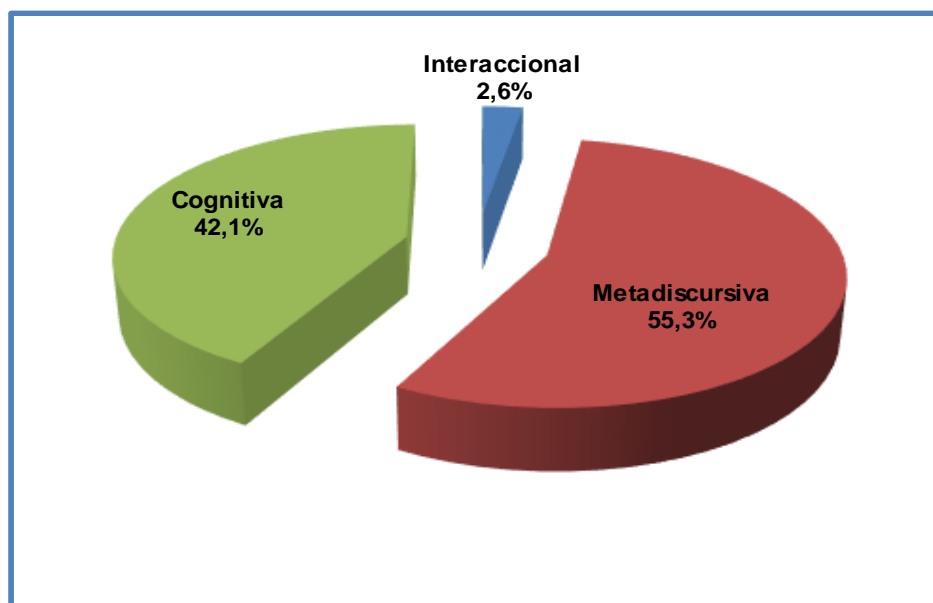
6.2.1. Distribución de marcadores discursivos en el corpus

A efectos de presentar un panorama que contextualice los análisis posteriores, mostraremos la distribución de MD por macrocategorías, por un lado, y la frecuencia de aparición y el porcentaje de esos MD, por otro, para identificar cuáles son las categorías y subcategorías predominantes en el corpus por macrocategoría (para revisar el resumen de frecuencia de aparición de códigos de MD, véase Tabla 6.1A en Anexo 6, que se refleja en los Gráficos 6.1A y 6.2A).

Al analizar la distribución porcentual del total de MD, como vemos en el Gráfico 1, poco más de la mitad están agrupadas en la macrocategoría Metadiscursiva, seguida por la Cognitiva y, por último, por la Interaccional.

Gráfico 1

Distribución global de macrocategorías de marcadores discursivos



En la macrocategoría Metadiscursiva destacan las siguientes categorías y subcategorías de MD: Formulación-Ilación y Estructuración-Focalización (véase Tabla 9); en la macrocategoría Cognitiva destacan Modalización-Veracidad y Argumentación-Coorientación (véase Tabla 10) y en la macrocategoría Interaccional solo destaca Intervención-Toma de palabra (véase Tabla 11).

Tabla 9

Distribución global de categorías y subcategorías de marcadores discursivos metadiscursivos
(Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Categorías y subcategorías	Total	
	Frecuencia	%
Formulación-Ilación	1.085	34.5
Estructuración-Focalización	360	11.4
Estructuración-Ordenación	132	4.2
Estructuración-Demarcación	65	2.1
Formulación-Reformulación no parafrástica	50	1.6
Formulación-Reformulación	47	1.5
Estructuración-Comentario	1	0.0
Total	1.740	55.3

Tabla 10

Distribución global de categorías y subcategorías de marcadores discursivos cognitivos
(Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Categorías y subcategorías	Total	
	Frecuencia	%
Modalización-Veracidad	512	16.3
Argumentación-Coorientación	450	14.3
Modalización-Atenuación	241	7.7
Argumentación-Antiorientación	115	3.7
Inferencia-Mismo turno	7	0.2
Total	1.325	42.1

Tabla 11

Distribución global de categorías y subcategorías de marcadores discursivos interaccionales
(Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Categorías y subcategorías	Total	
	Frecuencia	%
Intervención-Toma de palabra	59	1.9
Reacción-Rechazo	13	0.4
Intervención-Llamada de atención	6	0.2
Reacción-Colaboración	4	0.1
Total	82	2.6

Si consideramos las tres macrocategorías, en total detectamos 16 subcategorías de MD, de las cuales cinco concentran el 84.1% de los MD visualizados: Ilación, Veracidad, Coorientación, Focalización y Atenuación. Entre ellas, dos subcategorías –Veracidad y Coorientación– tienen subcategorías específicas y, a través del resumen de frecuencia de aparición de códigos de MD por modalidad de producción (véase Tabla 6.1A en Anexo 6), observamos que las más frecuentes son Opinión propia para la subcategoría Veracidad y Consecuencia para la subcategoría Coorientación en ambas modalidades de producción.

De la ocurrencia de estas 16 subcategorías se infiere que en el corpus aparece casi todo el repertorio de categorías y subcategorías –aquí se incluyen los subcategorías específicas– de MD incluidos en nuestra clasificación de referencia, a excepción de algunas subcategorías específicas que realizan la subcategoría específica de Opinión ajena y las subfunciones específicas de Adición creciente, Adición neutra, Adición decreciente, Oposición y Minimización informativa, derivadas de la subcategoría Mismo turno, como se desprende del resumen de frecuencia de aparición de códigos de MD por modalidad de producción (véase Tabla 6.1A en Anexo 6).

De seguido, presentamos los resultados del uso de los MD por modalidad de producción.

6.2.2. Distribución y uso de marcadores discursivos por modalidad de producción

En este subapartado presentamos los resultados descriptivos de los MD –porcentajes por macrocategorías, categorías y subcategorías que incluyen subcategorías específicas y promedios por categorías, subcategorías y subcategorías específicas– para identificar diferencias en las frecuencias de uso de los distintos MD en una misma modalidad de producción y entre modalidades. Por otro lado, exponemos los resultados estadísticos de los MD –pruebas de diferencias de promedios para los MD más frecuentes a fin de establecer la significación de las diferencias de promedios– para determinar cuáles son las categorías y subcategorías predominantes en los textos y si la variable modalidad de producción influye en dichas categorías y subcategorías de MD.

En lo concerniente a las macrocategorías, observamos que en la modalidad de producción escrita los MD se concentran en la Cognitiva, mientras que en la oral los MD se concentran en la Metadiscursiva (véanse Tabla 12 y Gráfico 2).

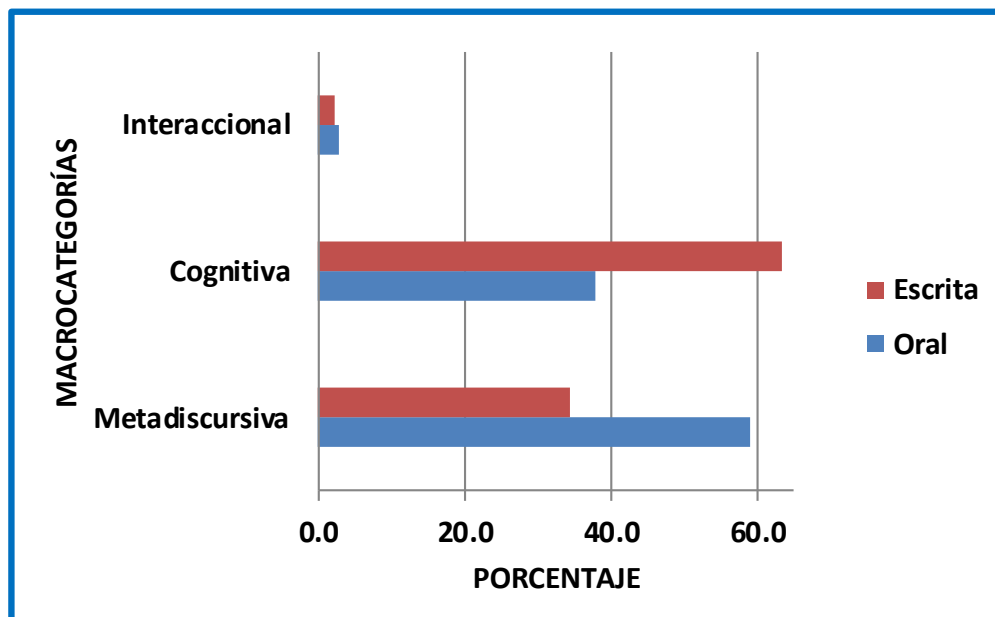
Tabla 12

Distribución de macrocategorías por modalidad de producción (Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Macrocategorías	Modalidad de producción				Total	
	Escrita		Oral		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Interaccional	12	1.9	70	2.8	82	2.6
Metadiscursiva	240	38.0	1.500	59.6	1.740	55.3
Cognitiva	380	60.1	945	37.6	1.325	42.1
Total	632	100.0	2.515	100.0	3.147	100.0

Gráfico 2

Distribución porcentual de macrocategorías por modalidad de producción



En lo concerniente a las frecuencias de uso de las categorías y subcategorías correspondientes a cada una de las macrocategorías de MD, que comentamos por el orden Metadiscursiva, Cognitiva e Interaccional, observamos que del total de MD metadiscursivos, el 13.8% $[(240/1.740) \cdot 100]$ está en la modalidad de producción escrita y el 86.2% $[(1.500/1.740) \cdot 100]$ en la oral. En la modalidad de producción escrita predominan los MD agrupados en Estructuración-Focalización y en la oral los agrupados en Formulación-Ilación. Seguidos de estos, en la modalidad de producción escrita los MD se concentran en Estructuración-Ordenación y en la oral en Estructuración-Focalización. Dicho de otro modo, las principales categorías de los MD metadiscursivos usados en los textos son Estructuración en la modalidad de producción escrita y Formulación en la oral y las principales subcategorías son Focalización en la modalidad de producción escrita e Ilación en la oral (véanse Tabla 13 y Gráfico 3).

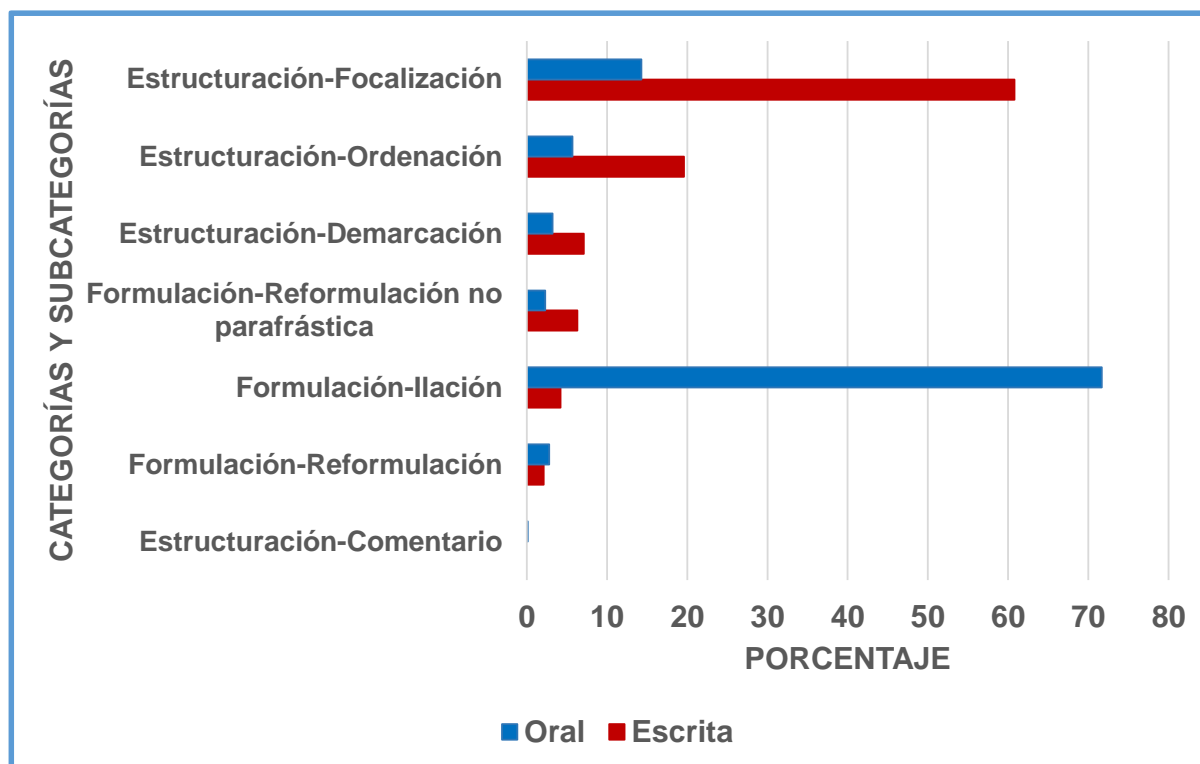
Tabla 13

Distribución de categorías y subcategorías de marcadores discursivos metadiscursivos por modalidad de producción (Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Categorías y subcategorías	Modalidad de producción				Total	
	Escrita		Oral		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Estructuración-Ordenación	47	19.6	85	5.7	132	7.6
Estructuración-Demarcación	17	7.1	48	3.2	65	3.7
Estructuración-Focalización	146	60.8	214	14.3	360	20.7
Estructuración-Comentario	0	0.0	1	0.1	1	0.1
Formulación-Ilación	10	4.2	1.075	71.7	1.085	62.4
Formulación-Reformulación	5	2.1	42	2.8	47	2.7
Formulación-Reformulación parafrástica	15	6.3	35	2.3	50	2.9
Total	240	100.0	1.500	100.0	1.740	100.0

Gráfico 3

Distribución porcentual de la frecuencia de uso de categorías y subcategorías de marcadores discursivos metadiscursivos por modalidad de producción



Del total de MD cognitivos, el 28.7% $[(380/1.325) \cdot 100]$ se encuentra en la modalidad de producción escrita y el 71.3% $[(945/1.325) \cdot 100]$ en la oral (véase Tabla 14). En la distribución porcentual no solo sobresalen los MD agrupados en Modalización-Veracidad y en Argumentación-Coorientación en ambas modalidades, sino que también apreciamos concentraciones notables en Argumentación-Antiorientación en la modalidad de producción escrita y en Modalización-Atenuación en el caso de la oral. En otras palabras, observamos que en ambas modalidades de producción las principales categorías son Modalización y Argumentación y las principales subcategorías son Veracidad y Coorientación. La diferencia entre modalidades de producción se encuentra en las siguientes subcategorías: Antiorientación con mayor porcentaje de uso en la modalidad de producción escrita y Atenuación con mayor porcentaje de uso en la modalidad de producción oral (veáanse Tabla 14 y Gráfico 4).

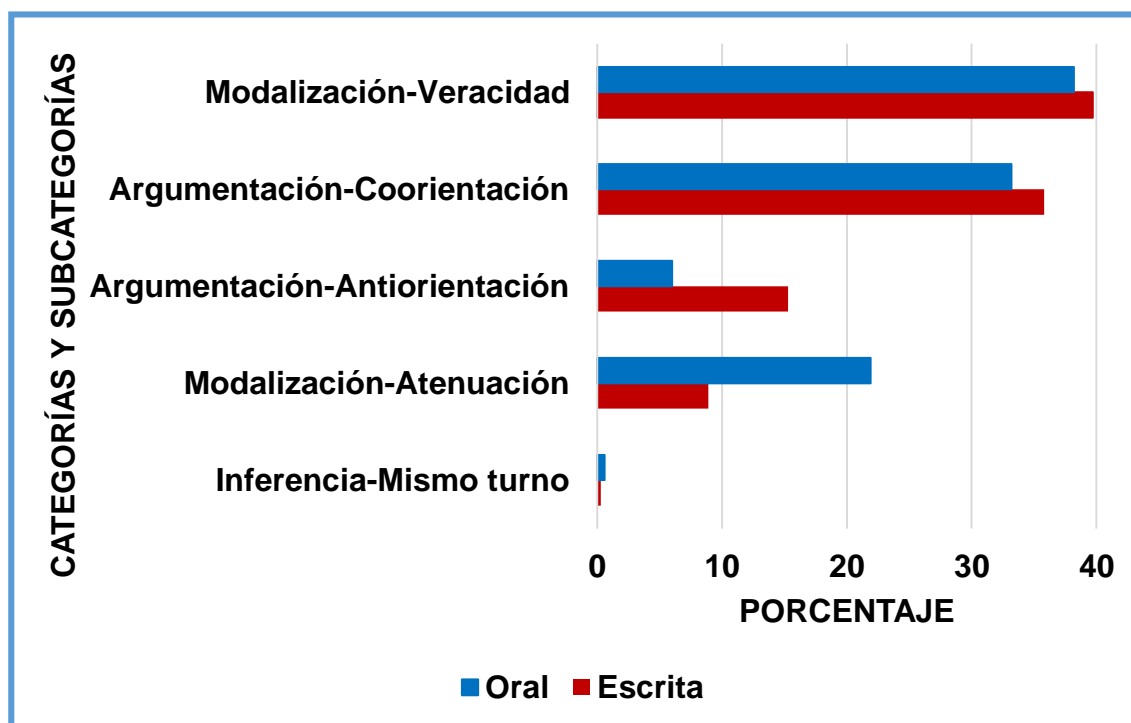
Tabla 14

Distribución de categorías y subcategorías de marcadores discursivos cognitivos por modalidad de producción (Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Categorías y subcategorías	Modalidad de producción				Total	
	Escrita		Oral		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Argumentación-Coorientación	136	35.8	314	33.2	450	34.0
Argumentación-Antiorientación	58	15.3	57	6.0	115	8.7
Inferencia-Mismo turno	1	0.3	6	0.6	7	0.5
Modalización-Atenuación	34	8.9	207	21.9	241	18.2
Modalización-Veracidad	151	39.7	361	38.2	512	38.6
Total	380	100.0	945	100.0	1.325	100.0

Gráfico 4

Distribución porcentual de la frecuencia de uso de categorías y subcategorías de marcadores discursivos cognitivos por modalidad de producción



Del total de MD interaccionales, el 14.7% $[(12/82) \cdot 100]$ se encuentra en la modalidad de producción escrita y el 85.3% $[(70/82) \cdot 100]$ en la oral (véase Tabla 15). Si comparamos estos porcentajes con los de las otras dos macrocategorías, notaremos que son mucho menores. Asimismo, observamos que los MD de esta macrocategoría se organizan en cuatro casos. En la modalidad de producción escrita, en la cual estos MD desempeñan funciones no canónicas, la mayor concentración de MD ocurre en Reacción-Rechazo, mientras que en la oral ocurre en Intervención-Toma de palabra. Les siguen los MD agrupados en Intervención-Toma de palabra en la modalidad de producción escrita y los agrupados en Intervención-Llamada de atención en la oral. Por tanto, en la distribución en porcentajes observamos que las principales categorías interaccionales de los MD que aparecen en los textos son Reacción en la modalidad de producción escrita e Intervención en la oral y las principales subcategorías son Rechazo en la modalidad de producción escrita y Toma de palabra en la oral (véanse Tabla 15 y Gráfico 5).

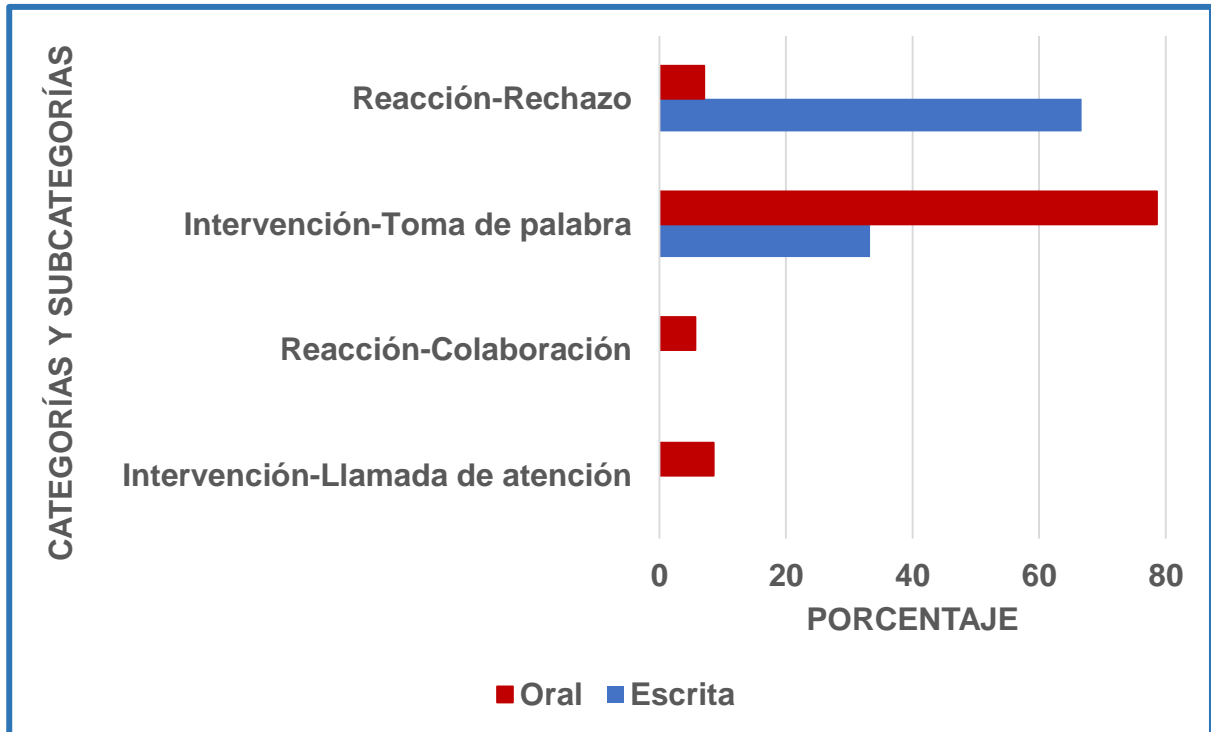
Tabla 15

Distribución de categorías y subcategorías de marcadores discursivos interaccionales por modalidad de producción (Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Categorías y subcategorías	Modalidad de producción				Total	
	Escrita		Oral		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Intervención-Toma de palabra	4	33.3	55	78.6	59	72.0
Intervención-Llamada de atención	0	0.0	6	8.6	6	7.3
Reacción-Rechazo	8	66.7	5	7.1	13	15.9
Reacción-Colaboración	0	0.0	4	5.7	4	4.9
Total	12	100.0	70	100.0	82	100.0

Gráfico 5

Distribución porcentual de la frecuencia de uso de categorías y subcategorías de marcadores discursivos interaccionales por modalidad de producción



A partir de las distribuciones anteriores, hemos resumido las macrocategorías, categorías y subcategorías más frecuentes, lo que ha revelado, en su mayoría, diferencias en la frecuencia de uso de las categorías y subcategorías de MD dentro de una misma modalidad y entre ellas. Por un lado, en la modalidad de producción escrita la macrocategoría predominante es la Cognitiva. Las categorías y subcategorías interaccionales que predominan son Reacción y Rechazo; las metadiscursivas más frecuentes son Estructuración y Focalización y las cognitivas más frecuentes son Argumentación y Antiorientación.

Por otro lado, en la modalidad de producción oral la macrocategoría predominante es la Metadiscursiva. Las categorías y subcategorías interaccionales que predominan son Intervención y Toma de palabra; las metadiscursivas más frecuentes son Formulación e Ilación y las cognitivas más frecuentes son Modalización y Atenuación.

No obstante, cabe destacar que dentro de las categorías y subcategorías cognitivas, la Argumentación y la Coorientación, así como la Modalización y la subfunción Veracidad no parecen diferenciarse entre modalidades de producción.

Una vez examinados los resultados descriptivos de los MD en cada una de las modalidades de producción y en cuanto a la comparación entre modalidades, pasaremos a presentar los resultados estadísticos. En el transcurso de este análisis comprobaremos que los resultados descriptivos de las categorías, así como de las principales subcategorías y subcategorías específicas de los MD, se ven corroborados por la significación de las pruebas de diferencias de promedios en cada una de las modalidades de producción. De igual forma, al comparar entre modalidades de producción observaremos que la gran mayoría de los resultados descriptivos coincide con los resultados estadísticos.

Antes de enfocarnos en ellos, cabe destacar que los promedios de las categorías han sido analizados mediante pruebas de diferencias de promedios –Prueba *t* de Student– y que hemos aplicado esta misma prueba a los promedios de las subcategorías y subcategorías específicas de MD con mayor frecuencia dentro de cada categoría.

En la modalidad de producción escrita, la totalidad de los MD se agrupan, como se puede ver en la Tabla 16, en siete categorías –Estructuración, Modalización, Argumentación, Formulación, Reacción, Intervención e Inferencia–, de las cuales sobresalen Estructuración, Modalización y Argumentación con promedios similares entre ellas (destacados en negrita en la Tabla).

Tabla 16

Promedios y desviaciones estándar de categorías de marcadores discursivos por modalidad de producción (sobre el número total de cláusulas)

Categorías	Modalidad de producción escrita		Modalidad de producción oral	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Estructuración	0.0600	0.0461	0.0953	0.0632
Modalización	0.0525	0.0332	0.1511	0.0956
Argumentación	0.0550	0.0304	0.0924	0.0619
Formulación	0.0089	0.0151	0.2979	0.1981
Reacción	0.0020	0.0069	0.0024	0.0097
Intervención	0.0010	0.0053	0.0233	0.0255
Inferencia	0.0003	0.0024	0.0011	0.0045

Según los resultados de las pruebas de diferencias de promedios por pares, las categorías Estructuración, Modalización y Argumentación no presentaron diferencias significativas al nivel de significación especificado de .05 entre ellas. No obstante, cada una de estas categorías presentó diferencias significativas con el resto. Así, entre Estructuración y Formulación se obtuvo $t(71) = 9.14, p < .001$, entre Estructuración y Reacción $t(71) = 10.31, p < .001$, entre Estructuración e Intervención $t(71) = 10.83, p < .001$ y entre Estructuración e Inferencia $t(71) = 11.03, p < .001$. Entre Modalización y Formulación se obtuvo $t(71) = 11.63, p < .001$, entre Modalización y Reacción $t(71) = 12.59, p < .001$, entre Modalización e Intervención $t(71) = 13.21, p < .001$ y entre Modalización e Inferencia $t(71) = 13.13, p < .001$. Entre Argumentación y Formulación se obtuvo $t(71) = 11.42, p < .001$, entre Argumentación y Reacción $t(71) = 13.79, p < .001$, entre Argumentación e Intervención $t(71) = 14.97, p < .001$ y entre Argumentación e Inferencia $t(71) = 15.53, p < .001$. Por otro lado, se presentaron diferencias significativas entre Formulación y Reacción, $t(71) = 3.67, p < .001$; entre Formulación e Intervención, $t(71) = 4.34, p < .001$ y entre Formulación e Inferencia, $t(71) = 4.72, p < .001$ y, por otro, no se presentaron diferencias significativas entre Reacción e Intervención y entre Reacción e Inferencia. Tampoco se presentaron diferencias significativas entre Intervención e Inferencia. Esto significa que las categorías de MD significativamente más frecuentes en un texto escrito son Estructuración, Modalización y Argumentación en relación con Formulación, Reacción, Intervención e Inferencia, que en esta modalidad de producción cumplen funciones no canónicas. Por tanto, los textos escritos contienen MD del tipo *por ejemplo, también, como, en mi opinión, pienso, entonces, en consecuencia*, etc. en mayor medida que MD del tipo *este, pero, díay, bueno, pues e y* con valor inferencial de contraste o adición.

Siguiendo con los textos escritos, de las 13 subcategorías identificadas sobresalen Veracidad, Focalización y Coorientación, como se puede ver en la Tabla 17, con promedios similares entre ellas (destacados en **negrita** en la Tabla).

Tabla 17

Promedios y desviaciones estándar de subcategorías de marcadores discursivos por modalidad de producción (sobre el número total de cláusulas)

Subcategorías	Modalidad de producción escrita		Modalidad de producción oral	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Focalización	0.0417	0.03730	0.0557	0.0468
Ordenación	0.0140	0.01743	0.0282	0.0390
Demarcación	0.0044	0.01209	0.0113	0.0145
Atenuación	0.0106	0.01668	0.0526	0.0530
Veracidad	0.0419	0.02819	0.0986	0.0605
Coorientación	0.0390	0.02604	0.0764	0.0558
Antiorientación	0.0160	0.01914	0.0161	0.0258
Reformulación	0.0012	0.00439	0.0093	0.0165
Reformulación no parafrástica	0.0044	0.00961	0.0089	0.0179
Ilación	0.0033	0.01149	0.2798	0.1932
Rechazo	0.0020	0.00687	0.0018	0.0091
Toma de palabra	0.0010	0.00533	0.0223	0.0257
Mismo turno	0.0003	0.00236	0.0011	0.0045
Llamada de atención	0.0000	0.00000	0.0010	0.0040
Colaboración	0.0000	0.00000	0.0006	0.0031
Comentario	0.0000	0.00000	0.0003	0.0023

Tras efectuar las pruebas de diferencias de promedios por pares para estas tres subcategorías no se encontraron diferencias significativas, de modo que podemos considerar que se han usado por igual.

De las 21 subcategorías específicas identificadas sobresalen Opinión propia, Consecuencia, Oposición y Adición neutra, como se puede ver en la Tabla 18. El mayor promedio le corresponde a Opinión propia, seguido por Consecuencia, Oposición y Adición neutra (destacados en negrita en la Tabla).

Tabla 18

Promedios y desviaciones estándar de subcategorías específicas de marcadores discursivos por modalidad de producción (sobre el número total de cláusulas)

Subcategorías específicas	Modalidad de producción escrita		Modalidad de producción oral	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Marcador de cierre	0.0084	0.0126	0.0011	0.0056
Marcador de continuidad	0.0047	0.0099	0.0246	0.0334
Marcador de apertura	0.0008	0.0053	0.0025	0.0137
Cambios de tópico	0.0039	0.0107	0.0101	0.0145
Digresión	0.0004	0.0027	0.0012	0.0049
Opinión propia	0.0323	0.0285	0.0877	0.0572
Certeza/evidencia	0.0072	0.0109	0.0100	0.0195
Agrado emotivo	0.0004	0.0026	0.0005	0.0026
Desagrado emotivo	0.0019	0.0060	0.0003	0.0027
Adición	0.0022	0.0074	0.0034	0.0127
Adición creciente	0.0044	0.0109	0.0009	0.0041
Adición neutra	0.0106	0.0166	0.0087	0.0182
Adición decreciente	0.0002	0.0017	0.0003	0.0021
Consecuencia	0.0216	0.0238	0.0632	0.0472
Oposición	0.0139	0.0177	0.0094	0.0184
Contraste	0.0011	0.0053	0.0068	0.0149
Minimización informativa	0.0010	0.0058	0.0000	0.0000
Reconsideración	0.0031	0.0085	0.0065	0.0152
Distanciamiento	0.0006	0.0038	0.0005	0.0032
Recapitulación	0.0006	0.0039	0.0019	0.0085
Contraste mismo turno	0.0003	0.0024	0.0009	0.0038
Adición mismo turno	0.0000	0.0000	0.0002	0.0014

Puesto que se tomaron en cuenta las subcategorías específicas con mayor frecuencia dentro de cada categoría para realizar pruebas de hipótesis, como lo dijimos arriba, reportamos el resultado de la prueba de diferencias de promedios entre Consecuencia y Adición neutra, que pertenecen a la categoría Argumentación. $t(71) = -2.87$, $p < .001$ nos indica que Consecuencia ha sido significativamente más frecuente que Adición neutra.

En la modalidad de producción oral, la totalidad de los MD se agrupan en siete categorías –Formulación, Modalización, Estructuración, Argumentación, Intervención, Reacción e Inferencia– y de este grupo sobresalen en un orden de mayor a menor Formulación, Modalización, Argumentación y Estructuración (véase la anterior Tabla 16).

Los resultados de las pruebas de diferencias de promedios por pares señalaron que existe evidencia estadística para concluir que hay diferencias significativas entre 19 pares de categorías. De esta manera, la categoría Estructuración presentó diferencias significativas con Modalización, $t(71) = -4.57, p < .001$; con Formulación, $t(71) = -8.79, p < .001$; con Intervención, $t(71) = 9.34, p < .001$; con Inferencia, $t(71) = 12.64, p < .001$, y con Reacción, $t(71) = 12.11, p < .001$. La categoría Modalización presentó diferencias significativas con Argumentación, $t(71) = 4.52, p < .001$; con Formulación, $t(71) = -6.61, p < .001$; con Intervención, $t(71) = 11.40, p < .001$; con Inferencia, $t(71) = 13.30, p < .001$, y con Reacción, $t(71) = 12.93, p < .001$. La categoría Argumentación presentó diferencias significativas con Formulación, $t(71) = -8.12, p < .001$; con Intervención, $t(71) = 8.11, p < .001$; con Inferencia, $t(71) = 12.49, p < .001$ y con Reacción, $t(71) = 12.41, p < .001$. La categoría Formulación presentó diferencias significativas con Intervención, $t(71) = 11.88, p < .001$; con Inferencia, $t(71) = 12.73, p < .001$, y con Reacción, $t(71) = 12.58, p < .001$ y la categoría Intervención presentó diferencias significativas con Inferencia, $t(71) = 7.11, p < .001$, y con Reacción, $t(71) = 6.77, p < .001$. Constituyen excepciones los pares Estructuración y Argumentación e Inferencia y Reacción, pues no se encontraron diferencias significativas entre estas categorías.

Esto indica que las categorías de MD significativamente más abundantes en un texto oral son Formulación y Modalización, seguidas por Estructuración y Argumentación, que entre ellas se usaron por igual, en tanto que Reacción, Intervención e Inferencia son significativamente menos frecuentes. Por tanto, los textos orales contienen sobre todo MD del tipo *este, eh, diay, en mi opinión, desde mi punto de vista*, etc. Le siguen MD del tipo *por ejemplo, también, entonces*, etc. y, por último, MD del tipo *pero, pues, bueno* e *y* con valor inferencial de contraste o adición, pese a que son más propios de esta modalidad.

De las 16 subcategorías identificadas, el mayor promedio lo obtiene Ilación, seguido por Veracidad y por Coorientación (véase la anterior Tabla 17). Al realizar las pruebas de diferencias de promedios por pares para estas tres subcategorías, efectivamente, se constataron diferencias significativas entre ellas. Así, la subcategoría Ilación presenta diferencias con Veracidad, $t(71) = 8.14, p < .001$, y con Coorientación, $t(71) = 8.50, p < .001$, y la subcategoría Veracidad presenta diferencias con Coorientación, $t(71) = -2.21, p = .030$. Estos datos señalan que la subcategoría significativamente más frecuente es Ilación, seguida por Veracidad y, por el contrario, la subcategoría significativamente menor es Coorientación.

De las 22 subcategorías específicas, el mayor promedio lo alcanza Opinión propia, seguido por el de Consecuencia (véase la anterior Tabla 18). Como pertenecen a categorías distintas, esto es, Modalización y Argumentación no hemos realizado la prueba de diferencias de promedios entre ellas.

Sintetizando las distribuciones en cada modalidad de producción, las cuales nos revelan las categorías y subcategorías de MD predominantes, encontramos que en la modalidad de producción escrita las categorías más utilizadas por los participantes son Estructuración, Modalización y Argumentación. Las subcategorías más utilizadas son Focalización, Veracidad y Coorientación y las subcategorías específicas más utilizadas Opinión propia y Consecuencia, seguidas por Oposición y Adición neutra. En la modalidad de producción oral, en cambio, las categorías más utilizadas son Formulación y Modalización, seguidas por Argumentación y Estructuración. La subcategoría más utilizada es Ilación, seguida por Veracidad y Coorientación y las subcategorías específicas más utilizadas son Opinión propia y Consecuencia.

Al cotejar entre modalidades de producción las distribuciones de los promedios de uso de las categorías predominantes en cada modalidad, observamos que aparentan ser superiores en la modalidad de producción oral y que el promedio mayor le corresponde a Formulación. Cuando realizamos las pruebas de diferencias de promedios por pares para Formulación, Estructuración, Modalización y Argumentación, comprobamos que existen diferencias significativas entre ellas. De este modo, para Formulación se obtuvo $t(71) = -12.47, p < .001$; para Estructuración $t(71) = -4.55, p < .001$; para Modalización $t(71) = -9.74, p < .001$ y para Argumentación $t(71) = -4.68, p < .001$. Así, constatamos que el uso de estas categorías es significativamente mayor en la modalidad de producción oral que en la escrita.

En relación con los promedios de uso de las subcategorías predominantes, observamos un patrón similar al descrito para las categorías, por cuanto todos los promedios parecieran ser mayores en la modalidad de producción oral. Cuando realizamos las pruebas de diferencias de promedios entre estos pares de subcategorías, constatamos que existe evidencia estadística para considerarlos diferentes y, por ende, estas subcategorías son significativamente más frecuentes en esta modalidad de producción. Para Ilación se obtuvo $t(71) = -12.07, p < .001$; para Veracidad $t(71) = -8.53, p < .001$; para Focalización $t(71) = -2.07, p = .042$ y para Coorientación $t(71) = -5.19, p < .001$.

En referencia a los promedios de uso de las subcategorías específicas predominantes, a simple vista los promedios de Opinión propia y Consecuencia son mayores en la modalidad de producción oral, el de Adición neutra es levemente mayor en esta modalidad y el de Oposición es levemente mayor en la escrita. En concordancia con esta observación, los resultados de las pruebas de diferencias de promedios solo revelaron diferencias significativas para Opinión propia, $t(71) = -3.05, p = .003$ y Consecuencia, $t(71) = -6.73, p < .001$, con lo cual queda demostrado que son significativamente más frecuentes en la modalidad de producción oral, mientras que los resultados para Adición neutra y Oposición confirman que son igualmente usadas entre modalidades.

Por otro lado, hemos observado subcategorías específicas que parecen ser más usadas en la modalidad de producción escrita que en la oral, tales como Desagrado emotivo (p. ej., *por desgracia, lamentablemente*), Adición creciente (p. ej., *además, es más*) y Minimización relativa (p. ej., *ahora, ahora bien*).

Con base en las diferencias encontradas entre modalidades de producción, que consisten en (1) la presencia casi exclusiva de la Formulación-llación en la modalidad de producción oral, (2) una mayor variedad de subcategorías y subcategorías específicas de MD en esta modalidad de producción –Llamada de atención, Colaboración, Comentario y Adición mismo turno–, y (3) un mayor uso de categorías y subcategorías más frecuentes de MD en esta modalidad de producción, hemos observado que la variable modalidad de producción influye en las principales categorías, en todas las subcategorías analizadas y en dos de las cuatro subcategorías específicas analizadas: Opinión propia y Consecuencia.

A continuación, en el subapartado 6.2.3. comentaremos los resultados sobre el uso canónico y no canónico de los MD.

6.2.3. Distribución de usos canónicos y no canónicos de marcadores discursivos por modalidad de producción

El objetivo de este subapartado es exponer los resultados descriptivos –porcentajes y promedios– referentes a las formas y funciones canónicas y no canónicas de los MD, con el fin de identificar diferencias en la frecuencia de uso en cada una de las modalidades de producción y entre modalidades. Valga destacar que no incluimos resultados estadísticos para las formas y funciones canónicas debido a que la gran mayoría de MD son canónicos y, por tanto, consideramos que este tipo de dato se ha abordado en el subapartado anterior. De igual forma, no incluimos resultados estadísticos para las formas y funciones no canónicas en virtud de su baja frecuencia de uso.

Tanto las formas como las funciones de los MD presentes en el corpus son predominantemente canónicas en ambas modalidades de producción, las cuales representan siempre más del 92% de los MD, como se aprecia en la Tabla 19. Por consiguiente, observamos que las formas y funciones de los MD usadas por los participantes mantienen una gran correspondencia con las formas enlistadas y con las funciones descritas en nuestra clasificación de referencia.

Entre las funciones no canónicas de MD observadas, en la modalidad de producción escrita destaca la función no canónica por modalidad de producción (véase ejemplo 149) y en la modalidad de producción oral lo hace la función no canónica por género discursivo (usada 168 veces) (véase ejemplo 150), como se observa en la Tabla 19.

Tabla 19

Distribución del uso canónico y no canónico de marcadores discursivos por modalidad de producción (Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Uso canónico y no canónico	Modalidad de producción				Total	
	Escrita		Oral		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Forma	632	100.0	2.515	100.0	3.147	100.0
FC	614	97.2	2.496	99.2	3.110	98,8
FNC	18	2.8	19	0.8	37	1.2
Función	632	100.0	2.515	100.0	3.147	100.0
UC	584	92.4	2.342	93.1	2.926	93.0
UNCFD	8	1.3	6	0.2	14	0.4
UNCM	36	5.7	0	0.0	36	1.1
UNCG	1	0.2	167	6.6	168	5.3
UNCM-UNCG	3	0.5	0	0.0	3	0.1

Nota: FC: forma canónica; FNC: forma no canónica; UC: función canónica; UNCFD: función no canónica por función discursiva; UNCM: función no canónica por modalidad de producción; UNCG: función no canónica por género discursivo; UNCM-UNCG: función no canónica por modalidad de producción y por género discursivo.

(149) *bueno* [% inicia con mayúscula] yo_pienso.
que la educación superior es un medio.
que promueve la igualdad social. [FMEscritoA]

(150) *creo*.
que en la sociedad ahora *como_que* se da muy poca igualdad.
[VVOraIA]

Notemos que en ambos ejemplos contrastan funciones canónicas y no canónicas. Las funciones canónicas son realizadas por los MD *yo pienso* y *creo* para introducir la opinión de los participantes sobre el tema en desarrollo en ambas modalidades de producción. Por el contrario, las funciones no canónicas son realizadas por los MD *bueno* y *como que*. En (149) el MD *bueno* indica aquí la apertura de un discurso escrito cuando es propio de la modalidad de producción oral y en (150) el MD *como que*, aunque atenúa el contenido de la cláusula en la que se inserta, es propio de géneros discursivos orales informales.

En referencia a las funciones no canónicas por función discursiva, encontramos 14 ocurrencias en total, que se resumen en el siguiente caso. Se utilizó un MD lógico-argumentativo aditivo en vez de un hilador (CLA:ACO+A:FC+FLID) (para revisar el significado de los códigos, véase Anexo 4b). Como se ilustra en (151), el MD *y* no desempeñó una función aditiva, sino más bien una fática, tal como lo harían MD del tipo *eh* o *este* que subrayan las dificultades de procesar la información *on-line*.

(151) entonces muchos de mis compañeros bueno (.) experiencia propia y. (.) se quedaron fuera por eso. [GQOralA]

Encontramos un total de 37 ocurrencias de formas no canónicas en ambas modalidades de producción. La mayoría de ellas consisten en errores en la construcción de locuciones adverbiales en ambas modalidades de producción (véanse ejemplos 152 y 153).

(152) Costa Rica al ser un país subdesarrollado el cual *en_mi_parecer* [: a_mi_parecer] es un país económicamente estable actualmente le está dando importancia a estas clases sociales,. por ejemplo la Universidad de Costa Rica *a_mi_sincera_opinión* [: en_mi_sincera_opinión] solo busca la excelencia [% entre comillas] en estudiantes de zonas urbanas,. [YUEscritoB]

(153) entonces yo_pienso.
que la educación superior sí promueve la igualdad social *en_tal_parte* [: de_una_parte].
pero *en_otra_parte* [: de_otra_parte] no mucho. [EMOralA]

Como se observa en la anterior Tabla 19, los porcentajes correspondientes a las formas y funciones canónicas son similares entre modalidades de producción, al igual que ocurre con los de MD con función no canónica por función discursiva. Antes bien, son los porcentajes de las funciones no canónicas por modalidad de producción y por género las que se distinguen entre modalidades.

Además, si nos fijamos no solo en las frecuencias, sino también en el número de participantes que produjeron MD no canónicos, observamos que: (1) los MD con forma no canónica (FNC) fueron usados 18 veces en la modalidad de producción escrita por 12 participantes; en la oral fueron usados 19 veces por la misma cantidad de participantes; (2) los MD con función no canónica por modalidad de producción (UNCM) fueron usados 36 veces por 27 participantes en la modalidad de producción escrita, mientras que en la oral no tuvieron ocurrencias; (3) los MD con función no canónica por género discursivo (UNCG) fueron usados una vez por un participante en la modalidad de producción escrita; en la oral fueron usados 168 veces por 44 participantes; (4) los MD con función no canónica por modalidad de producción y por género discursivo (UNCM-UNCG) fueron usados 3 veces por 3 participantes en la modalidad de producción escrita, pero en la oral no tuvieron ocurrencias; y (5) los MD no canónicos por función discursiva (UNCFD) fueron usados 8 veces por 7 participantes en la modalidad de producción escrita, mientras que en la oral fueron usados 6 veces por 5 participantes.

Los promedios para las formas y funciones no canónicas de MD corroboran los datos previamente descritos. Asimismo, el promedio total para estas formas y funciones parece ser mayor en la modalidad de producción oral que en la escrita (véase Tabla 20).

Tabla 20

Promedios y desviaciones estándar de formas y funciones no canónicas por modalidad de producción (sobre el número total de cláusulas)

Formas y funciones no canónicas	Modalidad de producción escrita		Modalidad de producción oral	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
FNC	0.39	1.07	0.65	2.35
UNCM	1.02	1.59	0.00	0.00
UNCG	0.02	0.20	4.22	5.15
UNCM-UNCG	0.10	0.47	0.00	0.00
UNCFD	0.21	0.69	0.27	1.25
Total	0.35	0.40	1.03	1.80

Nota: FNC: forma no canónica; UNCM: función no canónica por modalidad de producción; UNCG: función no canónica por género discursivo; UNCM-UNCG: función no canónica por modalidad de producción y por género discursivo; UNCFD: función no canónica por función discursiva.

Pasando revista a los resultados descriptivos de las categorías de MD no canónicos, observamos que su ocurrencia es muy poca en comparación con los resultados obtenidos para las categorías y subcategorías de MD canónicos. Como nuestros participantes son hablantes/escritores no expertos en la construcción del discurso académico, teníamos la expectativa de encontrar una ocurrencia mayor.

En el apartado 6.3. nos enfocaremos en los resultados sobre la estructura de la argumentación.

6.3. Estructura de las argumentaciones analíticas de ingresantes universitarios

En este apartado mostramos los resultados descriptivos –promedios– y estadísticos –pruebas de diferencias de promedios– correspondientes a los elementos que conforman la estructura de la argumentación identificada en las argumentaciones analíticas de los participantes del estudio. A fin de emprender el análisis de tal estructura, identificamos los movimientos retóricos –movimientos argumentativos y no argumentativos– que la conforman y examinamos, por un lado, las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global en las diferentes modalidades de producción. Con base en estas distribuciones, establecimos la influencia de las modalidades en la estructura de la argumentación.

Después del proceso de codificación de la estructura de la argumentación nos percatamos de que en las argumentaciones analíticas hay presencia de ambos tipos de movimientos retóricos y de que se establecen relaciones entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance/conclusión). En una primera observación de la distribución de ambos tipos de movimientos retóricos en las dos modalidades de producción apreciamos que: (1) en su conjunto, ambos tipos de movimientos retóricos son ligeramente más numerosos en la modalidad de producción escrita; y (2) los promedios del movimiento argumentativo a favor (MOARF) y del movimiento no argumentativo (MONAR) concentran alrededor del 70% de uso en las modalidades de producción oral y escrita (véase Tabla 21).

Tabla 21

Promedios y desviaciones estándar de categorías de movimientos retóricos por modalidad de producción (sobre el número total de movimientos retóricos por sujeto y texto)

Movimientos retóricos	Modalidad de producción escrita		Modalidad de producción oral	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
MOARGL	0.01	0.03	0.00	0.01
MOARF	0.24	0.23	0.21	0.19
MOARC	0.15	0.15	0.12	0.13
MOARN	0.03	0.07	0.02	0.05
MOARE	0.06	0.07	0.10	0.11
MOARB	0.04	0.07	0.08	0.13
MONAR	0.47	0.20	0.46	0.21

Nota: MOARGL: movimiento argumentativo global; MOARF: movimiento argumentativo a favor; MOARC: movimiento argumentativo en contra; MOARN: movimiento argumentativo neutro; MOARE: movimiento argumentativo equilibrado; MOARB: movimiento argumentativo de balance/ conclusión; MONAR: movimiento no argumentativo.

La realización de las pruebas de diferencias de promedios no presentó diferencias significativas ni para la presencia del movimiento no argumentativo (MONAR) ni para las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora y/o el movimiento argumentativo global. Constituye una excepción el movimiento argumentativo equilibrado (MOARE), que es significativamente más frecuente en la modalidad de producción oral, $t(35) = -2.34$, $p = .025$. Esto nos indica que la emisión de una postura equilibrada, que integra aserciones a favor y en contra, juega un papel estratégico en esta modalidad de producción, pues cuando los participantes disertan ante el investigador no solo exponen su razonamiento sobre un tema, sino que también proyectan una imagen de sí mismos ante los demás.

A continuación, presentamos en el apartado 6.4. los resultados sobre la relación entre la estructura de la argumentación y los MD.

6.4. Distribución y uso de relación entre estructura de la argumentación y uso de marcadores discursivos

En este subapartado mostramos los resultados descriptivos –frecuencias y porcentajes– que conciernen al uso de los MD en las aperturas de ambos movimientos retóricos, con el objeto de determinar si los MD constituyen un recurso de segmentación en la estructura de la argumentación y, en caso afirmativo, establecer si ello es así en una modalidad de producción particular. Como dijimos en la introducción del capítulo V, la estructura general del texto determina sitios estratégicos en los cuales los MD segmentan el texto a nivel global y uno de esos sitios suele ser el inicio o la apertura de las unidades del discurso (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Georgakopoulou & Goutsos, 1998; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002).

Presentamos la distribución de las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global y la distribución del movimiento no argumentativo (MONAR) encabezados y no encabezados por MD, para comparar dichas distribuciones entre modalidades (véase Tabla 22).

Tabla 22

Distribución de movimientos retóricos encabezados y no encabezados por marcadores discursivos por modalidad de producción (frecuencias de movimientos retóricos encabezados y no encabezados por MD)

Movimientos retóricos	Modalidad de producción escrita						Modalidad de producción oral					
	P	%	A	%	T	%	P	%	A	%	T	%
MOARGL	2	2.1	1	0.5	3	0.9	1	0.5	1	0.9	2	0.7
MOARF	26	26.8	45	20.5	71	22.5	38	20.2	18	16.1	56	18.7
MOARC	15	15.5	37	16.9	52	16.5	24	12.8	13	11.6	37	12.3
MOARN	2	2.1	6	2.7	8	2.5	4	2.1	2	1.8	6	2.0
MOARE	10	10.3	11	5.0	21	6.6	23	12.2	7	6.3	30	10.0
MOARB	6	6.2	4	1.8	10	3.2	15	8.0	1	0.9	16	5.3
MONAR	36	37.1	115	52.5	151	47.8	83	44.1	70	62.5	153	51.0
Total	97	100.0	219	100.0	316	100.0	188	100.0	112	100.0	300	100.0

Nota: MOARGL: movimiento argumentativo global; MOARF: movimiento argumentativo a favor; MOARC: movimiento argumentativo en contra; MOARN: movimiento argumentativo neutro; MOARE: movimiento argumentativo equilibrado; MOARB: movimiento argumentativo de balance/conclusión; MONAR: movimiento no argumentativo; P: presencia de MD; A: ausencia de MD; T: total de MD.

Si nos detenemos en las frecuencias de uso de los movimientos retóricos encabezados y no encabezados por MD (destacadas en negrita), cabe destacar que en la modalidad de producción escrita el marcaje en las aperturas por medio de un MD es menor que en la oral –un porcentaje del 30.7%– y en la modalidad de producción oral el marcaje en las aperturas es mayor que en la escrita –un 62.7%–. Enfocándonos ahora en la distribución de MD en las aperturas de ambos movimientos retóricos, en la Tabla 22 se observa cómo para cada modalidad de producción los movimientos retóricos más frecuentemente encabezados por MD son el movimiento no argumentativo (MONAR) (p. ej., *por otro lado, por otra parte, ahora (bien), también, igual/igualmente, entonces* con valor consecutivo y de cambio de tópico, *pero* con valor de cambio de tópico, *por ejemplo*, y con valores consecutivos, de contraste y de oposición) y el movimiento argumentativo a favor (MOARF) (p. ej., *en mi opinión, para mí, considero, siento, entonces* con valor consecutivo, y con valor consecutivo, *bueno, díay* –propio de la variedad del español de Costa Rica–).

Asimismo, si comparamos entre modalidades de producción, las frecuencias generales de los MD que aparecen en las aperturas de ambos movimientos retóricos con la frecuencia total de MD –30.7% frente al 62.7%–, observamos que las aperturas de los movimientos orales contienen más MD que las de los movimientos escritos.

Las categorías, subcategorías y subcategorías específicas (mencionadas por este orden) de MD presentes en las aperturas de ambos movimientos retóricos se presentan en las Tablas 6.7A y 6.9A (véase Anexo 6). Como vemos, en ambas modalidades de producción aparecen Argumentación-Coorientación-Consecuencia (p. ej., *entonces, por tanto, por consiguiente*, etc.), Estructuración-Ordenación-Marcador de cierre (p. ej., *para finalizar, en conclusión, en síntesis*, etc.) y Estructuración-Demarcación-Cambios de tópico (p. ej., *pero, bueno, entonces*, etc.). Sin embargo, solo en la modalidad de producción escrita se observan Modalización-Veracidad-Opinión propia (p. ej., *en mi opinión, desde mi punto de vista, pienso, a mi juicio*, etc.) y Argumentación-Antiorientación-Oposición (p. ej., *sin embargo, no obstante, empero*, etc.), mientras que solo en la modalidad de producción oral se observan MD de Formulación-Ilación (p. ej., *eh, este, díay/di, ¿verdad?*, etc.) e Intervención-Toma de palabra (p. ej., *pues, bueno, díay*, etc.). De este conjunto y, de acuerdo con los porcentajes más altos de las Tablas 6.7A y 6.9A (véase Anexo 6) entre modalidades de producción, observamos que en la modalidad de producción escrita las categorías, subcategorías y subcategorías específicas predominantes son Modalización-Veracidad-Opinión propia, Argumentación-Coorientación-Consecuencia y Argumentación-Antiorientación-Oposición, mientras que en la oral son Formulación-Ilación y Argumentación-Coorientación-Consecuencia.

Lo anterior significa que, si bien en ambas modalidades de producción los participantes utilizan consecuencias o conclusiones como “herramientas” para justificar su posicionamiento, los textos escritos se distinguen de los orales por el marcaje de algunas operaciones argumentativas. Así, en los textos escritos los participantes suelen “anunciar” su posicionamiento (p. ej., *creo, a mi parecer, desde mi punto de vista*, etc.) y contraponer ideas, en tanto que en los textos orales las operaciones argumentativas se ven opacadas por el uso de hiladores, lo cual nos confirma la función esencial que cumplen en esta modalidad de producción.

Los textos 154-155 y 156-157 fueron producidos por los mismos participantes –de acuerdo con el orden de producción B, el texto oral se elicó previamente al escrito–. En ellos se ilustra el contraste entre el uso exclusivo de hiladores en la modalidad de producción oral frente al uso de otras subcategorías en ambas modalidades y el uso de frases de tematización en la modalidad de producción escrita.

El texto oral de 154 está compuesto por cuatro movimientos retóricos (destacados en negrita) y todos ellos tienen en sus aperturas la presencia de un MD (destacados en cursiva). El uso de *bueno* y *este* en las cláusulas 1 y 3, respectivamente, nos permite presuponer la influencia que ejerce el procesamiento de la información *on-line*, porque el primer MD (*bueno*), que responde a la pregunta generadora del texto, nos señala que el participante está preparado para iniciar el discurso y el segundo MD (*este*) le permite ganar tiempo para retomar la asección neutra emitida en el primer movimiento argumentativo (véanse cláusulas 1-2) y desarrollarla de forma equilibrada mediante argumentos negativos y positivos (véanse cláusulas 4-18). Una vez contrastados los argumentos, el uso de otras subcategorías de MD en los dos últimos movimientos retóricos introduce el posicionamiento definitivo del participante en un movimiento argumentativo a favor (MOARF), presentado como consecuencia del contenido de las cláusulas previas, y el cierre del texto en un movimiento no argumentativo. Concretamente, en el tercer movimiento argumentativo (véanse cláusulas 19-21) el participante reconsidera su postura inicial sobre el tema y emite una asección a favor, para lo cual usa y con valor consecutivo en la cláusula 19. En el cuarto movimiento (véanse cláusulas 22-25) añade un comentario coorientado con la asección a favor, lo que queda explicitado a través de *al final* en la cláusula 22, para justificar posibles injusticias en el sistema de admisión.

(154)

1. *bueno* (.) en_mi_opinión (.) en la universidad (.) dependiendo del tipo de universidad (.)
2. que aquí contamos con universidades públicas y privadas (.). [+ CLAIM] **[+ MOARN]**
3. *este*: (.) la igualdad social depende mucho de (.)
4. qué tipo de universidad es. [+ CLAIM]
5. ya_que: (.) por_ejemplo en las privadas se: [/] se llega (.) a: [/] a ser ahí.
6. es de [/] de mayores recursos económico digamos.
7. se requiere un mayor (.) estatus económico en_mi_opinión (.)
8. además de que también dan becas y_eso (.)
9. pero: sí so:n un poco más (.) caras las carreras y_todo_eso (.)
10. en_cambio en las públicas (.) se [/] se brinda más oportunidades a distintos sectores de: [/] del país (.)
11. e:h se brinda (.) residencias.
12. para los que vienen de lugares de difícil acceso (.)
13. además de que se (.) dan (.) muchas [/] gran cantidad de becas (.)
14. se desarrolla mucho (.) el [/] actividades extracurriculares como el deporte y: el teatro y: diversas actividades culturales (.)
15. donde se pueden integrar gran cantidad de [/] de estudiantes.
16. para_que se desarrollen.
17. y: [/] y se desempeñen (.) en algo más que el estudio en sí (.)
18. que (.) a veces eso puede ser muy estresante (.) **[+ MOARE]**
19. y: yo_pienso.
20. que [/] que sí se da una igualdad.[+ CLAIM]
21. porque (.) se le da oportunidad a todos (.) eso sí (.) **[+ MOARF]**
22. *al_final* (.) ni [/] no se excluye <a la> [/] a la gente.
23. <así de> [/] porque no pudiera pagar si_no: [: sino] (.) por [/] por (.) los cupos y [/] y la prioridad.
24. que se le da a otras personas.
25. que: [/] que lo necesitan más (.) **[+ MONAR]** [JVOralB]

A diferencia del ejemplo 154, el texto de 155, escrito por el mismo participante, está organizado en cinco movimientos retóricos (destacados en negrita), presenta MD (destacados en cursiva) en cuatro movimientos y en tales movimientos observamos la ausencia de hiladores y una mayor presencia de otras subcategorías de MD. Por ejemplo, la cláusula 1 inicia con *en mi opinión* que introduce la aserción a favor sobre las ventajas sociales que brinda la universidad, con lo cual se explicita el posicionamiento del participante. El tercer movimiento (véanse cláusulas 9-17), que es no argumentativo, desarrolla la idea emitida en el segundo movimiento argumentativo (véanse cláusulas 4-8) y, concretamente, lo hace a través de la ejemplificación introducida por *por ejemplo* en la cláusula 9. El cuarto movimiento argumentativo (véanse cláusulas 19-24) retoma la aserción a favor, a modo de conclusión, introducida por *para terminar* en la cláusula 19. Esta conclusión se complementa con un movimiento no argumentativo que comenta indirectamente el tema. Para introducir el comentario sobre un aspecto central del tema en cuestión como lo es la igualdad social aparece *también* en la cláusula 25. En comparación con el texto oral, y pese a que desarrollan el mismo tema, este texto le comunica al lector cómo interpretar las relaciones semántico-pragmáticas entre los movimientos retóricos, hecho que lo convierte en un texto relevante (Sperber & Wilson, 1986) y autónomo.

(155)

1. *en mi opinión* [% inicia con mayúscula] la universidad nos brinda muchas ventajas a nivel social. [+ CLAIM]
2. *ya que* esta le abre las puertas a cualquier persona.
3. que quiera formar parte de la comunidad estudiantil,. [**MOARF**]
4. pero también esto depende del tipo de universidad,. [+ CLAIM]
5. esto porque en una universidad privada el costo es mayor.
- 6-7. y aunque cuentan con becas no se les da tanta prioridad. [+ CE]
8. como en una universidad pública,. [**MOARN**]
9. *por ejemplo* en la u_n_a [% en mayúsculas] [% Universidad Nacional] se les da oportunidad de ingreso a personas de todo el país.
10. sin discriminarle [: discriminar~le] económica ni socialmente,.
11. además se brindan una gran cantidad de becas de diferentes tipos (.).
13. formar parte de algún grupo cultural o deportivo.
14. haciendo.
15. que se desenvuelvan en un ambiente sano, competitivo y social además de otras actividades extracurriculares.
16. que también ayudan a.
17. salir de la monotonía de.
18. solamente estudiar (.). [**MONAR**]
19. *para terminar* [% inicia con mayúscula] podría decir.
20. que la educación superior si [: sí] promueve la igualdad social,. [+ CLAIM]
21. pero se debe tomar en cuenta.
22. que este pensamiento de igualdad lo va creando cada persona desde niño.
23. y depende de la educación.
24. que se ha ido recibiendo con el tiempo [% pone punto y coma]. [**MOARB**]
25. *también* cabe recalcar
26. que la igualdad social no es lo mismo.
27. que la igualdad laboral,.
28. el ámbito social se refiere a.
29. que cada persona debe ser tratada de la misma manera.
30. que otra.
31. porque somos una misma sociedad (.). [**MONAR**] [JVEscritoB]

Si bien entre (154) y (155) se aprecia la exclusividad de los hiladores en la modalidad de producción oral, entre (156) y (157) dicha distinción se aprecia con mayor claridad.

El texto del ejemplo 156, oral, está organizado en cinco movimientos retóricos (destacados en negrita) y cuatro de ellos tienen en sus aperturas MD propios de la modalidad de producción oral (destacados en cursiva). Si bien en la cláusula 1 del movimiento argumentativo a favor (MOARF) el MD *bueno* nos indica que el participante está preparado para iniciar el discurso, los hiladores que aparecen en las cláusulas 7, 16 y 27 de movimientos no argumentativos (MONAR) son “trazos de la actividad formulativa” (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, p. 435) que anuncian potenciales cambios o giros en el desarrollo del discurso. Así, el hilador *este* en la cláusula 7 del segundo movimiento introduce un ejemplo que apoya lo dicho en el movimiento argumentativo a favor (MOARF), lo cual nos permite observar cómo el movimiento no argumentativo (MONAR) expande el contenido del movimiento argumentativo. Asimismo, los hiladores que aparecen en las cláusulas 16 y 27 introducen aspectos nuevos del tema en desarrollo: el papel social que lleva a cabo la universidad en el tercer movimiento retórico y la inclusión de las personas no videntes en el sistema educativo en el cuarto movimiento.

(156)

1. *bueno* (.) la educación superior (.) claro que es un medio.
2. para (.) promover la igualdad social. [+ CLAIM]
3. primero (.) este: no solo se vienen hombres a la universidad [: universidad] (.).
4. se vienen mujeres (.).
5. que en sí (.) digámoles [: digámoles~le] es un entorno (.).
6. donde se ven todos (.) enrollados así por_decirlo_así [: por_decirlo_así] (.).
[+ MOARF]
7. este: usted_vea (.) va a clases.
8. este: y usted pone cuidao [: cuidado].
9. en sí los que aportan más.
10. son las mujeres (.).
11. no es (.) solo decirlo [: decir~lo] así.
12. para_mí [/] yo_pienso esto (.).
13. siempre lo he pensado.
14. las mujeres son más inteligentes.
15. que los hombres. [+ MONAR]
16. este: la universidad es un elemento demasiado importante (.) digámole [: digámoles~le].
17. si no hubiera universidad por_ejemplo a_nivel xxx
18. la Universidad Nacional es en sí (.) la social (.).
19. es la mejor universidad social.
20. que hay (.) en el entorno social (.).
21. este: se enfoca mucho.
22. lo que es en la población (.).
23. si usted ve (.).
24. hay muchas encuestas.
25. que dicen.
26. que la Universidad Nacional este: [/] es la mejor en sí (.) este: en_torno_a lo social verdad. [+ MONAR]
27. este: (..) qué_más_le_puedo_decir <no solo> [/] no solo se enfoca <en en> [/] en lo femenino y en lo masculino (.). [+ MONAR]
28. si usted [: usted] pone mucho cuidado (.).
29. usted [: usted] verá a las personas discapacitadas a los no videntes.
30. este: bueno al_menos yo [/] yo vivo <en residencias> [/] en las residencias Calderón.
31. y hay un piso adecuado solo para residentes no videntes (.).
32. entonces para_mí es muy importante eso.
33. este resulta.
34. que un día de estos estuvieron.
35. haciendo.
36. este: son [/] cómo_se_llaman (.) son rampas.
37. para_que algunos pudieran subir más fácilmente (.).
38. no sé.
39. cómo lo vea usted.
40. pero yo_siento.
41. que ellos ven más.
42. que nosotros (.).
43. es_que@i son más aptos.
44. así como lo dicen.
45. este al no tener un don de.
46. ver.
47. este: tienen un don para el tacto (.) para la memoria.
48. entonces es muy importante (.). [+ MONAR]
[DUOralB]

Frente al texto del ejemplo 156, el texto escrito del ejemplo 157, que se estructura en cuatro movimientos retóricos (destacados en negrita), se caracteriza por la ausencia de MD en las aperturas de los movimientos, salvo por *en conclusión* que aparece en la cláusula 39 del movimiento de balance/conclusión (MOARB) para introducir el cierre del texto. Si nos fijamos en las aperturas, observamos que el participante no utiliza MD, sino locuciones adverbiales o frases de tematización, tales como *a lo que me refiero* en la cláusula 2 y *en otro punto de vista* –no descartamos que para algunos autores pueda ser MD y que, por tanto, se emplee en los mismos contextos de uso– en la cláusula 12, de ahí que el uso de los MD pareciera disminuirse por este tipo de recurso que contribuye a expandir información entre movimientos retóricos o reorientar el discurso. Por ejemplo, en el segundo movimiento retórico (MONAR) *a lo que me refiero* introduce información que explica la aserción del movimiento argumentativo a favor (MOARF) y en el tercer movimiento retórico (MONAR) *en otro punto de vista* introduce subtemas que se desarrollarán a lo largo del movimiento no argumentativo: la tolerancia a la diversidad sexual y la inclusión de estudiantes discapacitados, con lo cual vemos un cambio de tópico entre ambos movimientos.

Al contrastar el uso de los hiladores en la modalidad de producción oral con el uso de locuciones adverbiales y frases de tematización en la modalidad de producción escrita, pareciera que cumplen las mismas funciones: señalar cambios en el discurso e introducir la ampliación de información. No obstante, es probable que los hiladores obedezcan a la autogestión del discurso oral, mientras que las locuciones adverbiales y frases de tematización son el resultado del refinamiento de recursos y de la edición propios del discurso escrito.

(157)

1. claro [% inicia con mayúscula] que si [: sí] la Universidad Nacional es la mejor universidad en_cuanto nivel social. [+ CLAIM] [+ MOARF]
2. a lo que me refiero.
3. es.
4. que el nivel social está inmerso a las carreras.
- 5-6. por_ejemplo en la carrera de Economía que se da en la Universidad de Costa Rica es mucho más matemática. [+ CE]
7. y solo se enfoca en solo tema,.
8. a diferencia la universidad [% escribe la primera letra con mayúscula] tiene su enfoque en la matemática.
9. y a_nivel social estamos demasiado desarrollado.
10. así usted va a tener muchos tipos de puntos_de_vista.
11. y se desenvuelve mejor en diferentes asuntos de la vida cotidiana (.). [+ MONAR]
12. en [% inicia con mayúscula] otro punto_de_vista es la de igualdad de género y tipos de discapacidades.
13. por_ejemplo [% pone dos puntos] las clases se desarrollan en un entorno.
14. en que todos los estudiantes por_igual se sientan cómodos.
15. a_la_hora_de tener ciertas cuestiones,.
16. cada destacar.
17. que también, los profesores tiene que moldear la clase para las personas discapacitadas,.
18. esto implica.
19. que los estudiantes no videntes por_ejemplo se les haga más fácil.
20. que participen.
21. y no solo en clase se respetan estos derechos.
22. además en la residencias las personas son mas [: más] solidarias y tolerantes.
23. en el momento de tratarlos [: tratar~los],.
24. residencia tiene un espacio para los estudiantes discapacitados un solo piso de un edificio para ellos.
25. donde están más cómodos.
26. para_que puedan realizar asi [: así] sus estudios mejor.
- 27-28-29. en [% inicia con mayúscula] el tema del respeto y la tolerancia así otras personas de diferente genero [: género] con preferencia sexuales diferentes y digo diferentes, ya_que, no todos tenemos gusto iguales, se respetan.
- 30-31. en el tiempo que tengo de estar en la universidad.
32. he conocido personas con diferentes puntos_de_vista.
33. y en si [: sí] no se puede cambiar.
34. lo que se piensa.
35. pero eso es parte de la universidad.
36. hay que ser tolerante y respetuoso ante las decisiones.
37. que toman las demás personas (.). [+ MONAR]
38. en_conclusión, [% inicia con mayúscula] la universidad es una de las instituciones.
39. que más aporte da a la igualdad en_general. [+ CLAIM]
40. y eso es bueno,.
41. ya_que, si no esta no sería algo serio a_disposición_de los estudiantes (.). [+ MOARB] [DUEscritoB]

En virtud de los ejemplos anteriores, proponemos que la presencia de MD en las aperturas de los movimientos retóricos no solo marca la macroestructura del texto, sino que contribuye a su progresión y, por ende, a su interpretación, pues conduce el flujo de la información de forma ordenada (Aparici et al., 2014). Ejemplo de ello son los MD lógico-argumentativos consecutivos (p. ej., *entonces, por tanto, y*, etc.) (véase cláusula 19 en anterior ejemplo 154), los hiladores (p. ej., *este, eh, ¿verdad?*, etc.) en los textos orales (véase cláusula 3 en anterior ejemplo 154 y véanse cláusulas 7, 16 y 27 en anterior ejemplo 156) y los focalizadores (p. ej., *también, por ejemplo*, etc.) (véase cláusula 9 en anterior ejemplo 155) que marcaron la progresión entre movimientos retóricos. Además, notamos en los cuatro textos, pero sobre todo entre (156) y (157) una clara distinción en lo que concierne al uso de los MD entre modalidades de producción. En el texto oral sobresalen los hiladores, mientras que en el escrito aparecen otros tipos de MD (*en conclusión*), o bien no aparecen MD porque en su lugar se han empleado otros recursos lingüísticos que cumplen las mismas funciones que los MD en ese contexto de uso. Quizás por ello algunas de las clasificaciones de MD descritas en el subapartado 2.4.3. del capítulo II consideran las frases de tematización del tipo *respecto de, en cuanto a y de acuerdo a* como MD.

El análisis cualitativo parece alinearse con el papel de los MD como instrucciones que orientan la interpretación textual (Aparici et al., 2014; Katzenberger, 2004; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2001). Los ejemplos más claros corresponden a los MD de Opinión propia que introdujeron distintas aserciones (véase cláusula 1 en anterior ejemplo 155) y a los MD de cierre (véase cláusula 22 en anterior ejemplo 154 y cláusula 19 en anterior ejemplo 155) que han introducido la conclusión del texto, o bien, datos para ampliar o complementar el contenido de otros movimientos no argumentativos o argumentativos.

Vistos los resultados concernientes a nuestros recursos objeto de estudio, en el capítulo VII discutimos nuestra interpretación sobre ellos a la luz de la literatura previa.

Capítulo VII. Discusión

En este capítulo discutimos los resultados obtenidos de nuestros análisis relativos al uso de los MD, la estructura de la argumentación y la relación entre los MD y dicha estructura en los textos analíticos monológicos, orales y escritos, producidos por ingresantes universitarios. Los discutimos en torno a las preguntas de investigación, a los postulados y a los hallazgos de trabajos de investigación reseñados en los capítulos I y II.

En relación con **el uso de MD y la variable modalidad de producción**, los resultados evidenciaron que en los textos escritos las categorías, subcategorías y subcategorías específicas (mencionadas por este orden) más frecuentes son Modalización-Veracidad-Opinión propia; Estructuración-Focalización –no tiene subcategoría específica– y Argumentación-Coorientación-Consecuencia. Esto indica que los participantes han llevado a cabo sobre todo MD que se ocupan de construir el discurso y materializar la argumentación como ejercicio cognitivo (Fuentes & Alcaide, 2007) mediante la ejemplificación y jerarquización de información, el posicionamiento de un tema y la expresión tanto de consecuencias o conclusiones como de ideas antiorientadas.

Por otro lado, en la modalidad de producción oral los resultados evidenciaron que las categoría, subcategoría y subcategoría más frecuente es Formulación-Ilación –no tiene subcategoría específica–, seguida por Modalización-Veracidad-Opinión propia y Argumentación-Coorientación-Consecuencia. Esto significa que, a diferencia de los textos escritos, en los textos orales la autogestión del discurso es esencial, sobrepasando incluso operaciones argumentativas compartidas con la modalidad de producción escrita.

Al comparar entre modalidades de producción, vemos una mayor ocurrencia de MD en la modalidad de producción oral en comparación con la escrita. Las categorías, subcategorías y subcategorías específicas más frecuentes en la modalidad de producción oral son Formulación-Ilación, Estructuración-Focalización, Modalización-Veracidad-Opinión propia y Argumentación-Coorientación-Consecuencia. De acuerdo con lo expuesto, la influencia de la variable modalidad de producción consiste no solo en la presencia casi exclusiva de la Formulación-Ilación en la modalidad de producción oral, sino también en una mayor frecuencia y variedad de categorías, subcategorías y subcategorías específicas de MD en esta modalidad de producción distintas de la Formulación-Ilación.

De un lado, consideramos que la preponderancia de este conjunto se debe a la relación que entablan con el tipo de texto y con las modalidades de producción. En el subapartado 1.2.3. del capítulo I hemos sostenido que la argumentación es una actividad cognitiva, cuyo fin es convencer al interlocutor de la validez del razonamiento que se defiende, y que los MD son recursos lingüísticos orientados a materializar la articulación de dichas razones, ya que muchos de ellos marcan operaciones argumentativas (Fuentes & Alcaide, 2007). Por ejemplo, en nuestras argumentaciones analíticas hemos observado que los MD han vehiculado no solo la conexión y organización textuales, sino también la carga actitudinal inherente al acto de argumentar. Así, la Opinión propia ha introducido aseveraciones (véase ejemplo 158); la Consecuencia ha contribuido a la progresión textual añadiendo consecuencias o conclusiones derivadas de una aseveración; la Focalización no solo ha introducido ejemplos, sino que también ha señalado la organización textual (véase ejemplo 159) y la Ilación ha reflejado en los textos orales las dificultades de los participantes para pensar y formular el discurso en forma simultánea (véase ejemplo 160).

(158) *en_mi_opinión* [% inicia con mayúscula] la educación superior no es un medio.
para promover la igualdad social,
al_contrario es un medio.
el cual lleva a la desigualdad, desde la universidad hasta la desigualdad social. [DAEscritoB]

(159) *en_primera_instancia* vamos a definir (.).
qué es la educación superior (.). [KCOraIA]

(160) <yo yo> [/] *yo_creo*.
que la igualdad social es *e:h* igualdad de oportunidades para todos *verdad* (.).
e:h y: ahí hay mucha gente.
que aún no puede optar <por esos> [/] por esos medios *verdad*.
para ingresar a [/] a una educación superior. [AROralB]

En esta misma línea expositiva, nuestros resultados coinciden con los de Errázuriz (2014), no solo porque la mayoría de las funciones de los MD analizados son canónicas, sino también porque el uso de este recurso lingüístico ha sido proporcional a la progresión lógica de los textos, gracias a la capacidad de los MD para fijar –o introducir– las fases de la estructura argumentativa (Errázuriz, 2014). En el contexto de nuestra investigación, hemos visto cómo los participantes han usado sobre todo MD lógico-argumentativos y MD de Opinión propia para introducir aserciones y marcar las relaciones semántico-pragmáticas que orientan su desarrollo. Así, entendemos por qué para esta autora “la claridad de la línea argumental e inferencial de los textos puede ser dirigida por los marcadores” (p. 230). Asimismo, nuestros resultados coinciden con los Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) y Katzenberger (2004), puesto que los textos analíticos movilizan sobre todo MD que se ajustan al propósito comunicativo de ese tipo de texto. Según lo expuesto, parece atinado el planteamiento de Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) y Katzenberger (2004), el cual sostiene que las funciones de los MD acostumbra a subrayar las características del tipo de texto en el que comparecen.

Asimismo, Aparici et al. (2014) comprobaron en su estudio sobre el desarrollo de los MD en textos narrativos y expositivos, orales y escritos la ocurrencia de todos los tipos de MD en cada una de las modalidades de producción: conectores (para nosotros MD lógico-argumentativos), reformuladores, operadores argumentativos (para nosotros focalizadores), marcadores conversacionales y ordenadores. La comparación entre modalidades de producción indicó que marcadores conversacionales, operadores argumentativos, ordenadores discursivos y reformuladores tuvieron más ocurrencias en la modalidad de producción oral que en la escrita, pero no los conectores; además, concluyeron que los MD muestran un patrón evolutivo solo en esta modalidad. Si bien en nuestra investigación se ha observado la presencia de las mismas categorías y subcategorías de MD analizadas por Aparici et al. (2014), también se han obtenido resultados distintos por lo que respecta a los conectores, que son muy frecuentes en ambas modalidades de producción y significativamente mayores en la oral, y de los ordenadores discursivos, que no se encuentran dentro de las principales subcategorías usadas por los participantes.

De otro lado, la mayor frecuencia de la Formulación-Ilación sobre el resto de categorías y subcategorías de MD, así como el mayor volumen y variedad de categorías, subcategorías y subcategorías específicas de MD en los textos orales, no se debe a la longitud textual –algunos autores han observado cómo en diferentes modalidades y tipos de textos crece la longitud de los textos y con ella el empleo de recursos de conectividad (Aparici, 2010; Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Godínez, 2010; Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; Katzenberger, 2004)–, porque los textos tienen una extensión muy similar en ambas modalidades de producción. Delata, por el contrario, el importante papel que cumplen los MD en la modalidad de producción oral, dado que la proporción de MD sobre cláusulas es significativamente mayor en esta modalidad de producción. En este sentido, creemos que los hiladores constituyen una estrategia de compensación para llevar a cabo funciones metadiscursivas, que gestionan el procesamiento de la información *on-line* (Strömqvist et al., 1999; Wengelin & Strömqvist et al., 2004), y las otras categorías, subcategorías y subcategorías específicas de MD son recursos de apoyo para construir la progresión textual, tarea difícil de ejecutar sobre la marcha del discurso. Otra interpretación razonable para explicar la mayor presencia de MD en la modalidad de producción oral es la que aportan Aparici et al. (2014), quienes sostienen que recursos de segmentación gráficos como la puntuación podrían desempeñar algunas funciones de los MD en la modalidad de producción escrita, de ahí que haya más cantidad de MD en la oral.

Otros estudios también han ratificado que el uso de los MD está supeditado a la variable modalidad de producción con resultados muy similares a los nuestros. De una parte, Cahana-Amitay y Katzenberger (2000) y Katzenberger (2004) observan cómo los MD colaterales, que equivalen a nuestros hiladores, se han circunscrito a la modalidad de producción oral. Para Cahana-Amitay y Katzenberger (2000), su uso podría interpretarse como un rasgo metalingüístico del discurso oral entre los adultos, porque pareciera que en este grupo etario existe una mayor conciencia sobre lo que dice, cómo se dice y cómo lo interpretará el interlocutor, ante el cual interesa salvaguardar una “imagen” positiva (Briz, 2001). Si bien es conocido que las modalidades de producción suelen reclutar diferentes recursos lingüísticos para plasmar en los textos las restricciones del procesamiento de la información que cada una de ellas impone (Strömqvist et al., 1999; Wengelin & Strömqvist, 2004), también es cierto que los hiladores en nuestros textos podrían estar retardando el flujo del discurso y dificultaron el desarrollo claro del contenido temático, del mismo modo que lo experimentó Katzenberger (2004) en su estudio, por cuanto creemos que la moderación de este tipo de MD constituiría una clara señal de progreso en lo que atañe a la autogestión de la comunicación *on-line*.

En referencia al uso **canónico y no canónico** de los MD en las argumentaciones analíticas, los resultados descriptivos señalan que las funciones de los MD son predominantemente canónicas en ambas modalidades de producción. Este resultado concuerda con los reportados en estudios sobre el desarrollo de recursos de conexión (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000; Crowhurst, 1987; García, 2015; Godínez, 2010; Nippold et al., 2005), en los cuales se advierte una relación entre la exposición al desarrollo de la cultura letrada y el uso diversificado y, en buena parte, canónico de MD en la producción de textos analíticos por parte de grupos mayores (adolescentes y adultos).

Los resultados sobre la distribución de las **funciones no canónicas** señalaron, en primera instancia, que la frecuencia de uso es muy baja en relación con las funciones canónicas. Asimismo, obtuvimos tres resultados. El primero reveló que en los textos escritos solo emergen usos no canónicos por modalidad. Esto sugiere que los participantes emplearon MD prototípicos de la modalidad de producción oral (véanse categorías y subcategorías interaccionales –Reacción-Rechazo e Intervención-Toma de palabra– en los textos escritos) como se aprecia en el ejemplo 161:

(161) *bueno* [% inicia con mayúscula] yo_pienso.
que la educación superior es un medio.
que promueve la igualdad social. [FMEscritoA]

Consideramos que el uso de esta función no canónica podría obedecer a razones evolutivas. Dado que el discurso oral es el primero en adquirirse (Aparici, 2010), también es el más familiar o conocido para nuestros participantes y, por tanto, es comprensible que transfieran MD típicamente orales cuando lo requieren en la escritura. Este uso podría estar relacionado con un conocimiento aún parcial por parte de los participantes sobre la lengua escrita como un “estilo especial de discurso” (Ravid & Tolchinsky, 2000, p. 10) que se distingue del oral en cuanto a recursos lingüísticos, estructura textual y procesamiento de la información (Berman & Verhoeven, 2002; Ravid & Tolchinsky, 2000). En línea con lo anterior, los resultados alcanzados por Godínez (2010) también han advertido la presencia de este tipo de función no canónica en textos analíticos producidos por adolescentes. Así, los participantes de Godínez (2010) le adjudican a la conjunción causal *pues* una función fática, propia de la modalidad de producción oral.

El segundo reveló que en la modalidad de producción oral predominan los usos no canónicos por género discursivo. Ello sugiere que en la modalidad de producción oral se emplearon MD que no son propios del registro formal asociado al género del discurso académico, como se ve en el ejemplo 162:

(162) creo.
que en la sociedad ahora *como_que* se da muy poca igualdad.
[VVOraIA]

Consideramos que la función no canónica por género discursivo, la cual se ilustra con el repertorio informal de MD adscritos a la Atenuación (p. ej., *como, como que*) y de MD que cierran una numeración (p. ej., *y todo, y punto, y ya*) (Briz et al., 2008; Montecino, 2004), podría responder a la experiencia sistemática por parte de los participantes de producir textos prototípicamente formales en la modalidad de producción escrita y textos prototípicamente informales en la modalidad de producción oral. Esto evidencia las dificultades que tienen los participantes para adecuar el registro a discursos *intermedios* como lo es el oral formal (Briz, 2001; Vilà i Santasusana et al. 2005). De hecho, recordemos que Berman (2004b) ha catalogado la habilidad de distinguir el registro como un desarrollo del lenguaje muy tardío que no se consolida con recursos formales hasta la adultez, por cuanto pareciera razonable pensar que nuestros participantes, quienes oscilan entre los 17 y 18 años, se encuentren en este proceso.

Por último, el tercero reveló que los usos no canónicos por función discursiva reemplazan funciones propias de MD lógico-argumentativos aditivos. Esto nos señala que los MD a veces no desempeñan en su contexto de uso la función discursiva descrita para ellos en nuestra clasificación de referencia, pues los tipos identificados usurpan funciones propias de los MD lógico-argumentativos.⁹⁷ En concreto, encontramos en nuestros textos MD lógico-argumentativos aditivos usados como hiladores, tal como lo ilustramos en el ejemplo 163:

(163) entonces muchos de mis compañeros bueno (.) experiencia propia y: (.) se quedaron fuera por eso. [GQOralA]

⁹⁷ Un resultado similar ha obtenido Gómez (2015) en textos narrativos escritos y, especialmente, orales. Comenta que en su corpus las funciones no canónicas están asociadas a conectores –o MD lógico-argumentativos– y estructuradores.

El texto de este ejemplo nos induce a pensar que los participantes recurren al uso del MD y para resarcir las dificultades de la formulación del discurso oral. Por tanto, creemos que la ocurrencia de esta función no canónica responde al estadio de desarrollo lingüístico de los participantes (Berman, 2004), el cual refleja un conocimiento inmaduro de algunos MD. En esta dirección, Montolío (2001) argumenta que este tipo de función no canónica constituye el problema más común en escritores –y hablantes– no expertos. Conforme los participantes avancen en el desarrollo de la cultura letrada, se espera que lleguen a usarlos canónicamente. Autores como Rossari (1992), Sánchez (2005b) y Errázuriz (2014) también han registrado este tipo de función no canónica aplicada en muchas ocasiones a los MD lógico-argumentativos, tras haber analizado textos analíticos escritos de ingresantes universitarios. De este modo, los participantes de Rossari (1992) usaban MD lógico-argumentativos de oposición como si fueran reformuladores de distanciamiento (p. ej., *de todas formas, de cualquier forma, en todo caso*, etc.). Los participantes de Sánchez (2005b) utilizaban el MD aditivo y con una función fáctica, al igual que los nuestros, y usaban el MD *no obstante* para introducir una consecuencia y los participantes de Errázuriz (2014) usaban MD lógico-argumentativos de oposición para introducir consecuencias o adiciones.

A la luz de nuestros resultados, y en la línea de los que recién comentamos, pareciera que los MD que presentan más dificultad para ser usados de forma canónica son los MD lógico-argumentativos y los reformuladores.

Respecto de las **formas canónicas** y **no canónicas** de los MD entre modalidades de producción, los resultados señalan la predominancia de formas canónicas, en ambas modalidades de producción. Asimismo, la distribución de las formas no canónicas es muy similar entre modalidades de producción y se circunscriben a errores en la construcción de locuciones adverbiales (véase ejemplo 164).

- (164) Costa Rica al ser un país subdesarrollado el cual *en_mi_parecer*
[: a_mi_parecer] es un país económicamente estable actualmente le está
dando importancia a estas clases sociales,.
por ejemplo la Universidad de Costa Rica *a_mi_sincera_opinión*
[: en_mi_sincera_opinión] solo busca la excelencia [% entre comillas] en
estudiantes de zonas urbanas,. [YUEscritoB]

En nuestra opinión, los errores en la construcción de este tipo de locuciones podrían responder a la falta de experiencia sistemática en la producción y edición de la lengua formal (Ravid & Tolchinsky, 2000) porque en la modalidad de producción escrita tenemos la oportunidad de editar el texto, por cuanto en este contexto el uso de locuciones adverbiales no debería representar un problema.

En referencia al uso de la estructura de la argumentación, los resultados revelaron la presencia de ambos tipos de movimientos retóricos, argumentativos y no argumentativos, y todos los tipos de relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance/conclusión). Al cotejar las categorías de movimientos retóricos consideradas en cada una de las modalidades de producción, observamos que no hay diferencias significativas entre modalidades, siendo los más frecuentes el movimiento no argumentativo (MONAR) y el movimiento argumentativo a favor (MOARF). Luego, les siguen el movimiento argumentativo en contra (MOARC), el movimiento argumentativo equilibrado (MOARE), el movimiento argumentativo de balance/conclusión (MOARB), el movimiento argumentativo neutro (MOARN) y el movimiento argumentativo global (MOARGL).

En consideración a estos resultados, creemos que, independientemente de la modalidad de producción, cada uno de los movimientos retóricos cumple una función comunicativa específica y que se complementan unas a otras en la estructura de la argumentación; y por ello, no hay diferencias entre modalidades por lo que se refiere a su frecuencia de uso.

Asimismo, interpretamos que el orden de distribución mencionado podría asociarse con el nivel de dificultad que los movimientos retóricos conllevan para los participantes. La gran cantidad de movimientos no argumentativos (MONAR) podría obedecer a que los MONAR cumplen un doble papel en la estructura de la argumentación: por un lado, funcionan como expansiones (Britton, 1994) de los movimientos argumentativos cuando aparecen inmediatamente antes o después de ellos. Si preceden a los movimientos argumentativos, contextualizan la aseveración (véase ejemplo 165); si los suceden, amplían o ejemplifican la información contenida en las aseveraciones (véase ejemplo 166).

- (165) en [% inicia con mayúscula] un experimento realizado en la Universidad Nacional para un trabajo final de Género, Literatura e Identidad <Estudio General> [% entre paréntesis],
 unos muchachos decidieron maquillarse [: maquillar~se].
 y pasear así por las aceras de la u_n_a [% en mayúsculas] [% Universidad Nacional],
 muchas personas les hicieron comentarios sexistas (.). **[+ MONAR]**
 vemos [% inicia con mayúscula] así.
 que no es un lugar libre de discriminación.
 como se pretende (.). **[+ CLAIM] [+ MOARC]** [FOEscritoA]

(166) y básicamente (.) las universidades (.) están haciendo.
 que las personas cambien de mentalidad (.)
 y: abran esa mente a.
 que: todos tenemos los mismos derechos.
 todos somos iguales.
 y: no hay por qué cerrarle [: cerrar~le] las puertas a una persona.
 que puede dar muchísimo (.)
 que tiene mucho.
 para dar a la sociedad (.) [+ CLAIM]
 no importa.
 si es (.) negro.
 si es blanco.
 <si tiene> [//] si le hace falta un pie (.)
 todos tenemos (.) un poder dentro_de nosotros u:n [/] u:n don.
 que dar.
 que pulir. **[+ MOARF]**
 y: simplemente (.) la sociedad ahora está viendo eso.
 que ya porque usted tiene algún tipo de discapacidad física no significa.
 que usted no pueda hacer algún deporte (.)
 usted puede hacer.
 to:do lo que usted guste.
 %com: subiendo el tono de voz
 simplemente tiene que (.) motivarse [: motivar~se].
 y fijarse [: fijar~se] sus metas (.) **[+ MONAR]** [AGOralA]

Por otro lado, los MONAR conforman preguntas retóricas, declaraciones metatextuales y datos complementados por la apreciación del participante que en virtud de la diversidad de contenidos resultan muy abundantes (véase ejemplo 167):

(167) educación, [% inicia con mayúscula] un término entendido como las herramientas necesarias.
 para insertarse [: insertar~se] en un ámbito profesional.
 que le permite a las personas obtener mejores condiciones a_nivel personal,. **[+ MONAR]**
 empero, una serie de factores hacen referencia a muchas enigmas sobre.
 si la educación superior es o no un medio.
 para promover la igualdad social (.) **[+ MONAR]** [JA1EscritoB]

Castro y Sánchez (2013) y Ramírez et al. (2017) obtuvieron resultados similares a los nuestros en textos argumentativos escritos por universitarios, en los cuales destacaron secuencias expositivas y comentarios generales –para nosotros, movimientos no argumentativos–. Estos autores afirman que esas secuencias expositivas y comentarios generales no son pertinentes en la estructura de los textos argumentativos. Al respecto, no concordamos con esta postura y consideramos que la gran mayoría de los textos evidencia en su estructura una gran diversidad de secuencias textuales (Adam, 1992) y la argumentación analítica no es una excepción, por cuanto en ella se ha observado la alternancia de secuencias argumentativas e incluso narrativas (Tolchinsky et al., 2017).

Por otro lado, los movimientos argumentativos a favor, en contra y neutro requieren formular un único punto de vista en comparación con el movimiento argumentativo equilibrado (MOARE), que exige el involucramiento de dos aseveraciones como mínimo, esto es, la revisión de puntos de vista a favor y en contra para acogerse a ellos (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019), lo cual resulta complejo desde una perspectiva evolutiva. En este sentido, los resultados descriptivos parecen señalar una mayor aparición de MOARF en comparación con los MOARE en ambas modalidades de producción. Los resultados obtenidos por Nippold et al. (2005) que indican que solo los adolescentes y adultos de su estudio fueron capaces de oponer dos puntos de vista, coinciden con nuestros resultados descriptivos.

De las ideas anteriores se desprende que la mayoría de nuestros participantes ha sido capaz de: (1) formular aseveraciones apoyadas por datos o evidencias; (2) responsabilizarse del contenido de las aseveraciones, a través del uso de MD de Opinión propia (p. ej., *pienso (que), en mi opinión, desde mi punto de vista*, etc.); (3) considerar distintos puntos de vista, sea porque en el mismo texto hay tanto movimientos argumentativos a favor o en contra, sea porque hay movimientos argumentativos equilibrados (MOARE); y (4) matizar las aseveraciones mediante el empleo de atenuadores aunque no sea esta una de las funciones más frecuentes. Estos resultados difieren de los hallazgos de otros estudios sobre la escritura analítica en estudiantes universitarios (Backhoff et al., 2013; Castro & Sánchez, 2013; Larraín et al., 2015; Ramírez et al., 2017; Serrano, 2001).

La baja frecuencia de uso en ambas modalidades de producción de los MOARB, parece indicar que estos son los movimientos más complejos. De acuerdo con Karmiloff-Smith (1994) y Katzenberger (2005), la formulación de este tipo de argumentos exige al participante no solo el planeamiento del texto, sino también un tratamiento lógico y jerárquico de la información. Asimismo, le exige reflexionar sobre el tipo de texto y controlar el uso de recursos lingüísticos. De esta manera, una argumentación analítica bien constituida (Katzenberger, 2004) debería iniciar con un movimiento argumentativo global que desarrollaran gradualmente los otros movimientos retóricos y cerrarse con un movimiento argumentativo de balance/conclusión que sintetice la postura del participante (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

Interpretamos que la baja frecuencia de uso señalada, especialmente de los movimientos globales, podría señalar que nuestros participantes se encuentran desarrollando las competencias metalingüísticas para concebir el texto como una unidad semántica, pues estas habilidades se consolidan hasta los 16-17 años (Katzenberger, 2005). De hecho, en las investigaciones de Backhoff et al. (2013), Tolchinsky et al. (2002), Katzenberger (2005) y Uccelli et al. (2013) también se constató la dificultad por parte de los adolescentes y adultos para formular introducciones, pero, sobre todo, conclusiones en calidad de súperconstituyentes textuales.

La comparación de la distribución de los movimientos retóricos entre modalidades de producción no arrojó diferencias significativas, salvo en el caso del movimiento argumentativo equilibrado (MOARE), el cual es significativamente más frecuente en la modalidad de producción oral. Interpretamos que ello obedece a una razón más pragmática que consiste en la búsqueda de una posición intermedia sobre el tema en desarrollo por parte de los participantes, con lo cual protegen su imagen personal ante el receptor –en nuestro caso el investigador–, pues no se comprometen con una posición negativa o positiva. Desde esta perspectiva, los movimientos argumentativos equilibrados (MOARE) vendrían a funcionar como un recurso atenuante en la formulación analítica de un tema.

En referencia a la relación entre la estructura de la argumentación y los MD, los resultados indicaron que los MD suelen encabezar frecuentemente ambos tipos de movimientos retóricos. Asimismo, indicaron una mayor presencia de MD en las aperturas de los movimientos retóricos de los textos orales. El orden de frecuencia de los movimientos retóricos encabezados por MD en cada una de las modalidades de producción y entre modalidades concuerda con el expuesto para la estructura de la argumentación, de ahí que nuevamente los movimientos retóricos más marcados por MD sean el movimiento no argumentativo (MONAR) y el movimiento argumentativo a favor (MOARF). Con estos resultados corroboramos en nuestras argumentaciones analíticas la propuesta elaborada por Georgakopoulou y Goutsos (1998), Cahana-Amitay y Katzenberger (2000), Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) y Katzenberger (2004), que establece que la estructura general del texto determina sitios estratégicos en los cuales los MD segmentan el texto a nivel global. Si bien determinamos que las aperturas de los movimientos retóricos constituyen una posición frecuente para introducir ideas y efectuar transiciones entre unidades del discurso (véase Katzenberger, 2004), los MD de las aperturas de los movimientos retóricos orales llevan a cabo estas funciones con una frecuencia mucho mayor, del mismo modo que lo reportaron Aparici et al. (2014) para los textos narrativos y expositivos.

Si bien ambos estudios –el nuestro y el de Aparici et al. (2014)– coinciden en reportar una mayor presencia de MD en las aperturas de movimientos discursivos en textos orales, discrepan en cuanto a la cantidad de MD hallados en las aperturas de movimientos discursivos en textos escritos. Para estos autores la predilección de los MD por situarse, sobre todo, al inicio de textos orales obedece a la función de los MD, que, si bien en la modalidad de producción escrita contribuyen a la organización textual, en la oral permiten gestionar el procesamiento de la información *on-line*.

Nosotros nos acogemos a esta última postura, pues observamos el cumplimiento de estas funciones en nuestras argumentaciones analíticas. En la modalidad de producción oral los MD prototípicos señalan el inicio del discurso (p. ej., *bueno, pues, etc.*) (véase ejemplo 168) y “alertan” sobre el procesamiento de la información *on-line* (p. ej., *eh, ¿verdad?, este, díay, etc.*) para proseguir con el desarrollo del discurso (véase ejemplo 169); en la modalidad de producción escrita los MD más frecuentes introducen posturas (p. ej., *en mi opinión, desde mi punto de vista, pienso (que), etc.*) (véase ejemplo 170) y en ambas modalidades de producción señalan (1) cambios en el flujo de la información (p. ej., *por tanto, a propósito, pues bien, pero, entonces, etc.*) (véase ejemplo 171); (2) la ampliación de información, sea mediante la adición u oposición de ideas (véase ejemplo 172); (3) la ejemplificación de información (véase ejemplo 173); y (4) el cierre textual (p. ej., *para terminar, en conclusión, entonces, etc.*) (véase ejemplo 174).

(168) yo [//] *bueno* yo_siento.
 que: [//] que la educación superior (.) tiene [//] este: bueno nos ayuda en muchos ámbitos de nuestra vida (.). **[+ MOARE]** [YAOraIA]

(169) *este*: usted_vea (.) va a clases.
 este: y usted pone cuidao [: cuidado].
 en sí los que aportan más.
 son las mujeres (.).
 no es (.) solo decirlo [: decir~lo] así.
 para_mí [//] yo_pienso esto (.).
 siempre lo he pensado.
 las mujeres son más inteligentes.
 que los hombres. **[+ MONAR]** [DUOralB]

(170) *para_mi* [: para_mí] [% inicia con mayúscula] si una persona quiere socialmente.
 debe de trabajar duro,.
 esforzarse [: esforzar~se],.
 fijarse [: fijar~se] metas.
 y no detenerse [: detener~se].
 hasta alcanzarlas [: alcanzar~las],.[+ CLAIM]
 superando a esa competencia.
 que también se esfuerza por sus propios objetivos (.). **[+ MOARF]**
 [SDEscritoA]

- (171) la [% inicia con mayúscula] educación es muy importante,. **[+ MONAR]**
pero el tema de la igualdad es muy amplio.
 y no todos comprenden lo amplio.
 que puede llegar a ser el tema de la igualdad (.). **[+ MONAR]** [JEEscritoB]
- (172) o_sea yo sé que la [/] la universidad pública.
 sí está al_alcance de todo el mundo (.).
 pero: igual tal_vez por ideas erróneas sobre quién tiene derecho a la
 universidad.
 o quién no (.).
 entonces no todo mundo ingresa (.). **[+ CLAIM]** **[+ MOARE]**
en_cambio la [/] la universidad pú [/] eh privada (.) di [% diay] ingresa.
 el que tiene la [/] el dinero verdad.
 o_sea poca [/] pocas personas que no cuentan con ese recurso (.) se
 mandan de_una_vez a la universidad privada. **[+ CE]** **[+ MONAR]**
 [KMOraIA]
- (173) *por_ejemplo* en la u_n_a [% en mayúsculas] [% Universidad
 Nacional] se les da oportunidad de ingreso a personas de todo el país.
 sin discriminarle [: discriminar~le] económica ni socialmente.,
 además se brindan una gran cantidad de becas de diferentes tipos (.).
[+ MONAR] [JVEscritoB]
- (174) *para_terminar* [% inicia con mayúscula] podría decir que la educación
 superior si [: sí] promueve la igualdad social.,
 pero se debe tomar en cuenta.
 que este pensamiento de igualdad
 lo va creando cada persona desde niño.
 y depende de la educación.
 que se ha ido recibiendo con el tiempo [% pone punto y coma]. **[+ MOARB]**
 [JVEscritoB]

Además, es mediante la mayoría de estas funciones que se concretan las expansiones de los movimientos argumentativos y no argumentativos. En síntesis, pareciera que los MD en las aperturas de los movimientos retóricos orales y escritos coordinan el desarrollo del discurso para conformar una unidad semántica compleja.

En este mismo orden de cosas, por un lado, Aparici et al. (2014) constataron que con la edad crece la ocurrencia de MD en las aperturas de las agrupaciones de cláusulas y observaron que este tipo de marcaje ocurre primero en las aperturas de las unidades del discurso de la modalidad de producción oral y luego en las unidades del discurso de la modalidad de producción escrita. Por otro lado, Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) y Katzenberger (2004) constataron que a mayor edad aumenta la variedad de MD en ambas modalidades de producción.

Por lo que respecta a la variedad de MD predominantes en las aperturas de ambos movimientos retóricos, hemos observado que se reduce a tres subcategorías en ambas modalidades de producción –Consecuencia, Marcador de cierre y Cambios de tópico–. Asumimos que conforme avancen en el desarrollo de la cultura letrada podrían emerger los patrones descritos por Katzenberger y Cahana-Amitay (2002), Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014), esto es, un uso variado de categorías y subcategorías de MD en las aperturas de las unidades del discurso en ambas modalidades de producción.

Discutidos los resultados que conciernen a nuestras preguntas de investigación, en el capítulo VIII presentaremos las conclusiones de nuestro trabajo de investigación.

Capítulo VIII: Conclusiones

En este capítulo ofrecemos las conclusiones generales sobre los resultados expuestos en el capítulo VII (apartado 8.1.). A modo de cierre, nos referiremos a las implicaciones didácticas (apartado 8.2.) y a las limitaciones y proyecciones de este estudio (apartado 8.3.).

8.1. Conclusiones generales

En esta tesis nos planteamos el análisis de las habilidades de construcción del discurso académico a través del uso de los MD, de la estructura de la argumentación y la relación de ambos recursos en argumentaciones analíticas monológicas orales y escritas, producidas por ingresantes universitarios, cuyos resultados se expusieron en el capítulo VI y se discutieron en el capítulo VII. A continuación, explicamos las conclusiones que se encuentran sistematizadas en torno a los tres objetivos principales y a las preguntas de investigación derivadas de dichos objetivos que se presentaron en el capítulo III.

En atención al primer objetivo principal –analizar el uso de los MD en las argumentaciones analíticas orales y escritas de estudiantes universitarios– y a las preguntas de investigación 1a) ¿Cómo se distribuyen las funciones desempeñadas por los MD en función de la modalidad de producción –oral/escrita–?; 1b) ¿Cómo se distribuyen las funciones canónicas y no canónicas predominantes de los MD en los textos según nuestra clasificación de referencia y su contexto de uso? En el caso de las funciones no canónicas, ¿cuáles deberían ser las funciones canónicas según nuestra clasificación de referencia?; 1c) ¿Hay correspondencia entre las formas de los MD y las formas enlistadas en nuestra clasificación de referencia?; y 1d) ¿Cómo se distribuyen las formas canónicas y no canónicas según nuestra clasificación de referencia por modalidad de producción? concluimos que:

1a) Los hiladores aparecen de forma casi exclusiva en la modalidad de producción oral. Asimismo, esta modalidad de producción ha movilizó una mayor frecuencia de categorías, subcategorías y subcategorías específicas –Formulación-Ilación, Estructuración-Focalización, Modalización-Veracidad-Opinión propia y Argumentación-Coorientación-Consecuencia– y una mayor variedad de subcategorías y subcategorías específicas de MD en comparación con la modalidad de producción escrita. Dado que hemos sometido a análisis las categorías, subcategorías y subcategorías específicas más usadas por los participantes, consideramos los MD indicadores de la diferenciación entre modalidades de producción.

1b) El uso de los MD por parte de los participantes es predominantemente canónico en cuanto a funciones –categorías, subcategorías y subcategorías específicas– en ambas modalidades de producción y entre modalidades. De un lado, las funciones canónicas más frecuentes marcan operaciones argumentativas que promueven la organización y progresión textuales en ambas modalidades de producción, pero especialmente en la oral; de otro lado, las funciones no canónicas tienen una frecuencia de uso muy baja en comparación con las canónicas entre modalidades de producción. Las más abundantes indican dificultades por parte de los participantes para acoplar el uso de los MD a los requerimientos de las modalidades de producción en la modalidad de producción escrita y del género discursivo en la modalidad de producción oral. Además, la función no canónica por función discursiva encontrada en el corpus consiste en la presencia de un MD lógico-argumentativo aditivo usado como hilador.

1c) Las formas de los MD son predominantemente canónicas y, por tanto, concuerdan con la enlistadas en nuestra clasificación de referencia. Las pocas formas no canónicas de los MD responden a errores en la construcción de locuciones adverbiales (p. ej., *en mi parecer, a mi sincera opinión, etc.*).

1d) La canonicidad de las formas de los MD ocurre en ambas modalidades de producción y entre modalidades. Las formas no canónicas tienen lugar en ambas modalidades de producción y, pese a que aparecen en ambas modalidades de producción, son más frecuentes en la modalidad de producción escrita.

En atención al segundo objetivo principal –analizar la estructura retórica de las argumentaciones analíticas orales y escritas a través de la estructura de la argumentación– y a las preguntas de investigación 2a) ¿Cuáles son las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global en los textos?; 2b) ¿Cómo se distribuyen las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global en función de las modalidades de producción –oral y escrita–?; y 2c) y ¿Cómo se distribuye el uso del movimiento no argumentativo en función de la modalidad de producción –oral y escrita–? concluimos que:

2a) El tratamiento analítico de un tema, sea oral o escrito, requiere del uso de distintas funciones comunicativas. Por esta razón, los participantes han construido textos conformados por movimientos argumentativos y no argumentativos. La argumentación como “actividad de pensamiento” (Plantin, 1998, p. 29) establece distintas relaciones entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global en la gran mayoría de los casos, de ahí que los participantes hayan construido textos formados por movimientos argumentativos globales, a favor, en contra, neutros, equilibrados y de balance/conclusión respecto del tema en cuestión.

2b) Las relaciones establecidas entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global tienen una frecuencia de uso similar en ambas modalidades de producción y entre modalidades, siguiendo el orden: movimiento no argumentativo (MONAR), movimiento argumentativo a favor (MOARF), movimiento argumentativo en contra (MOARC), movimiento argumentativo equilibrado (MOARE), movimiento argumentativo de balance/conclusión (MOARB), movimiento argumentativo neutro (MOARN) y movimiento argumentativo global (MOARGL). El movimiento argumentativo equilibrado (MOARE) es significativamente mayor en la modalidad de producción oral.

2c) La frecuencia de uso del movimiento no argumentativo (MONAR) es similar en ambas modalidades de producción y entre modalidades.

En atención al tercer objetivo principal –analizar la relación entre el uso de los MD y la estructura de la argumentación en las argumentaciones analíticas– y a las preguntas de investigación 3a) ¿Cuál es la distribución de los MD en las aperturas de los movimientos argumentativos y no argumentativos por modalidad de producción? ¿Constituyen los MD un recurso de segmentación en la estructura de la argumentación?; y 3b) En caso de que los MD constituyan un recurso de segmentación, ¿encabezan más claramente los movimientos argumentativos y no argumentativos en una modalidad de producción concreta? concluimos que:

3a) La presencia de MD en las aperturas de los movimientos argumentativos y no argumentativos ocurre en ambas modalidades de producción, siendo los movimientos más encabezados por MD el movimiento no argumentativo y el movimiento argumentativo a favor. Por tanto, los MD no solo cumplen funciones semántico-pragmáticas, sino que también tienen la capacidad de segmentar y organizar el texto. En este sentido, los MD constituyen herramientas para asegurar la progresión y jerarquización textuales.

3b) Los movimientos retóricos han sido por encabezados por MD en ambas modalidades de producción, pero especialmente en la modalidad de producción oral.

Seguidamente, comentamos las implicaciones didácticas sugeridas a partir del uso de los MD y de la estructura de la argumentación. Por último, comentamos las limitaciones y proyecciones de este estudio.

8.2. Implicaciones didácticas

Tras la obtención de los resultados sobre el análisis de nuestros recursos objeto de estudio y su discusión, sostenemos que en la producción de los participantes se encuentra (1) una alta frecuencia de uso de funciones no canónicas de MD por modalidad de producción en la modalidad de producción escrita y funciones no canónicas de MD por género discursivo en la modalidad de producción oral y (2) una baja frecuencia de uso de movimientos argumentativos que actúan como súperconstituyentes textuales (Katzenberger, 2005) en ambas modalidades de producción.

Puesto que el uso flexible y consciente de los recursos de conexión y organización textuales en distintos géneros discursivos y modalidades de producción constituyen desarrollos tardíos del lenguaje (Aparici, 2010; Aparici et al., 2014; Ravid & Tolchinsky, 2000) de los cuales debe ocuparse el sistema educativo (Berman, 2004; Ravid & Tolchinsky, 2000), expondremos algunas orientaciones didácticas para impulsar el uso especializado de MD en una estructura textual canónica (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000), a fin de que puedan ser implementadas en cursos de escritura académica, o bien, en el curso Expresión Oral y Escrita del CEG. Lo hacemos con la convicción de que la enseñanza de los MD en la construcción de textos analíticos orales y escritos es una valiosa herramienta que los estudiantes de primer ingreso aprovecharán en la producción del discurso académico de sus respectivas áreas disciplinarias.

Por un lado, proponemos reforzar la noción de texto como unidad semántica (Katzenberger, 2005) y en este espacio profundizar en la construcción de los movimientos argumentativos que conforman fronteras textuales: movimiento argumentativo global (MOARGL) y movimiento argumentativo de balance/conclusión (MOARB). Por otro, proponemos la enseñanza explícita y sistemática de los MD en el contexto de cada uno de los movimientos retóricos (Vilar & Tolchinsky, 2018; 2019), para lo cual sería útil visualizarlos como “campos de acción” (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000) o marcos concretos en los cuales opera este recurso lingüístico.

En estas unidades del discurso, sugerimos examinar la función de los MD como recurso diferenciador entre géneros discursivos, registros –alto/bajo– (Berman, 2004b) y modalidades de producción (Ravid & Tolchinsky, 2000). En este sentido, podría ser provechoso trabajar con pares de MD usados en diferentes registros y modalidades, a pesar de que comparten el mismo significado básico (p. ej., *entonces* y *consiguientemente/por consiguiente; o sea* y *dicho de otro modo*), para seleccionar entre ellos el repertorio de MD formales en la lengua escrita y usarlo en la producción de textos analíticos. Concomitantemente, este ejercicio ayudaría a desechar otros MD que solo tendrían cabida en el discurso oral (p. ej., *bueno, pues, pero, o sea, etc.*) y en el registro informal (p. ej., *digo, como (que), y todo, y punto, etc.*).

Esperamos que este conjunto de orientaciones no sea rentable solo para los ingresantes universitarios, sino también para estudiantes que se encuentran en estadios intermedios y avanzados de la educación superior, pues sabemos que el dominio de un género discursivo y de la cohesión textual en él es sumamente complejo (Serra et al., 2000), por lo que requiere una enseñanza explícita y sostenida hasta la conclusión de los estudios universitarios.

8.3. Limitaciones y proyecciones del estudio

En los tres análisis efectuados identificamos algunas limitaciones que pasaremos a comentar. La primera de ellas concierne a la fiabilidad de los MD. A pesar de que llevamos a cabo un proceso de fiabilidad, en la muestra analizada no hubo ocurrencias de MD no canónicos por función discursiva, por tanto, este tipo de MD quedó excluido de dicho proceso al no ser examinado por el evaluador.

La segunda concierne a la estructura de la argumentación y a la relación entre dicha estructura y los MD, dado que no abarcamos todos sus aspectos analizables. Por un lado, los análisis de la estructura de la argumentación y del comportamiento de los MD en ella se realizaron en 72 textos, 36 orales y 36 escritos, por cuanto los resultados que obtuvimos responden a una submuestra. Por otro lado, las categorías y criterios de análisis utilizados en la estructura de la argumentación corresponden a una adaptación o versión simplificada del sistema diseñado y empleado por Vilar y Tolchinsky (2018, 2019). Esto significa que no tomamos en cuenta la categoría denominada movimiento aseverativo ni todas las subcategorías de los movimientos no argumentativos (MONAR), como lo son el movimiento no argumentativo sin relación y el movimiento no argumentativo de reflexiones (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

Tampoco codificamos todos los componentes de los movimientos argumentativos –*grounds*, *scope* y *qualifier*– y las subcategorías de los movimientos no argumentativos –movimiento no argumentativo de datos y evidencias, movimiento no argumentativo de preguntas retóricas y movimiento no argumentativo de declaraciones metatextuales–, aunque los consideramos implícitamente en nuestro análisis y, por otro, nos limitamos a identificar los movimientos retóricos y las relaciones que se establecían entre los movimientos argumentativos y la pregunta generadora o el movimiento argumentativo global, de modo que no evaluamos ni la calidad de los *grounds* ni la calidad de la relación entre los *grounds* y el *claim* (Vilar & Tolchinsky, 2018, 2019).

Consiguientemente, en caso de retomarse estos análisis en investigaciones posteriores será necesario analizar el resto de las producciones y ampliar el sistema de categorización para observar en los textos, por ejemplo, la ocurrencia del movimiento aseverativo en relación con el argumentativo o la ocurrencia de los subtipos de movimientos no argumentativos. Además, será imperativo complementar los datos obtenidos hasta el momento con los que conciernen a la calidad de los movimientos argumentativos. Con base en esto, podremos alcanzar nuevos resultados, más específicos e incluso contrastables con los patrones encontrados por parte de adolescentes y adultos en estudios evolutivos.

Una vez comentadas las limitaciones, aludiremos a algunas líneas de investigación que en un futuro procurarían el avance de nuestros recursos objeto de estudio. En primer lugar, el uso los MD por parte hablantes/escritores no expertos en la construcción del discurso académico, tal como lo hemos planteado en esta investigación, ofrece aplicaciones en el análisis del discurso para cotejar su evolución en el discurso oral y escrito de estudiantes que cursan distintas fases de la educación superior; por ejemplo, estudiantes de primer ingreso, grado y posgrado. Asimismo, ofrece aplicaciones en la lingüística aplicada a segundas lenguas para determinar similitudes y diferencias en el discurso oral y escrito producido por nativos y no nativos.

En segundo lugar, estudios sobre la sistematización de los MD según su ocurrencia en diversos registros y modalidades de producción, la polifuncionalidad de los MD, la organización de los MD lógico-argumentativos en escalas argumentativas y el uso de los hiladores constituirían un insumo valiosísimo para extender el conocimiento de la conexión en el discurso y con base en él generar intervenciones didácticas cada vez más contextualizadas en usos reales. Considerando que los hiladores podrían reflejar un tipo de conciencia metatextual superior al de los niños (Cahana-Amitay & Katzenberger, 2000), merece la pena profundizar en el rol que desempeñan entre los adultos.

En tercer lugar, los estudios sobre la relación entre la estructura de la argumentación y los MD desde una perspectiva evolutiva aportarían conocimiento nuevo no solo en cuanto a la concepción de texto, sino también a la forma como los MD trabajan en los movimientos retóricos de diferentes tipos de textos (p. ej., narrativo y argumentativo). Esto complementaría, por ejemplo, la línea de estudios efectuada por Cahana-Amitay y Katzenberger (2000), Katzenberger y Cahana-Amitay (2002); Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014) en textos expositivos.

Por último, en el ámbito de la lexicografía las investigaciones venideras deberían ocuparse de los MD específicos de una variedad de español. Si bien es cierto que hay algunas funciones establecidas para la interjección *diay* como marcador conversacional en el español de Costa Rica (Benavides, 2014; Solano, 1989), también es cierto que otras funciones atribuidas a esta interjección en diversos diccionarios de costarrriqueñismos carecen no solo de una descripción rigurosa, sino también de evidencia empírica (Hernández, 2012). Por tanto, los esfuerzos por describir sistemáticamente las funciones del MD *diay* redundarán en beneficios en el momento de investigar y enseñar los MD en los registros del español costarricense.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Éditions Fernand Nathan.
- Adam, J.M. (1992). Le prototype de la séquence argumentative (3ª Rev. ed., pp. 129-155). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Collin.
- Anscombe, J.C., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Akinci, M.A. (mayo, 2005). La complejidad escrita en los textos escritos en francés: estudio en bilingües y monolingües. Trabajo presentado en el coloquio Typologie et modélisation de la coordination et de la subordination de la Université Paris III–Sorbonne nouvelle, París. Recuperado de <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/colloque-coord-subord-2005/pre-textes/Akinci.pdf>
- Alcina, J., & Bleca, J.M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Aparici, M., Rosado, E., & Oliver, A. (agosto, 2014). *The role of discourse markers in developing text construction*. Comunicación presentada en el SIG Writing 2014, Amsterdam.
- Backhoff, E., Velasco, V., Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior, XLII(3)(167)*, 9-39. Recuperado de
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A., & Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20(66)*, 879-910. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a9.pdf>
- Bazzanella, C., & Borreguero Zuloaga, M. (2011). 'Allora' e 'Entonces': problemi teorici e dati empirici. *Oslo Studies in Language, 3(1)*, 7-45. Recuperado de <https://www.journals.uio.no/index.php/osla/article/view/181/168>
- Benavides, M. (2014). *Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: una propuesta de diccionario*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/11424>
- Berman, R.A. (1998). Typological perspectives on connectivity. En N. Dittmar & Z. Penner (Eds.), *Issues in the theory of language acquisition* (pp. 203-224). Bern: Peter Lang.
- Berman, R.A. (2004a). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.

- Berman, R.A. (2004b). Genre and modality in developing discourse abilities. En C.L. Moder & A. Martinovic-Zic (Eds.), *Discourse across Languages and Cultures* (pp. 329-356). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R.A., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R.A., & Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Escrito Language and Literacy*, 5(1), 1-43. doi: 10.1075/wll.5.1.02ber
- Berman, R.A., & Ravid, D.I. (2009). Becoming a literate language user: oral and Escrito text construction across adolescence. En D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R.A., & Nir-sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse processes*, 43(2), 79-120. doi: 10.1207/s15326950dp4302_1
- Biber, D., & Conrad, S. (2001). Register variation: a corpus approach. En D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 175-196). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Bocaz, A., & Soto, G. (26 de noviembre del 2000). Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional [Artículo de divulgación]. *El Mercurio*, pp. 20-21E. Recuperado de https://www.academia.edu/7928293/Narrar_y_exponer_el_tratamiento_del_discurso_en_la_reforma_educacional_2000_
- Borreguero Zuloaga, M. (2011). La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas. En D. Sáez et al. (Eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (pp. 123-139). Franckfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Borreguero Zuloaga, M. (2012). Análisis del discurso. En A. Zamorano Aguilar (Coord. y Ed.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones* (pp. 301-337). München: Lincom.
- Borreguero Zuloaga, M. (2015). A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo con su delimitación y sus funciones. En A. Ferrari & L. Lala (Eds.), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni* (pp. 151-170). Firenze: Franco Cesati.
- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans [Le discours argumentatif écrit (étude didactique)]. *Revue Française de Pédagogie*, (90), 31-41. doi: 10.3406/rfp.1990.1394

- Britton, B. (1994). Understanding expository text: building mental structures to induce insights. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 641-674). Nueva York: Academic Press.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática* (1ª ed. rev.). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A., Pons, S., & Portolés, J. (2008). (Coords.). *Diccionario de partículas discursivas del español*. (DPDE). En línea: <http://www.dpde.es/>.
- Cahana-Amitay, D., & Sandback, A. (2000). Clause packaging in Escrito expository texts. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado & L. Tolchinsky (Eds.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages* (Vol. 3, pp. 129-147). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Cahana-Amitay, D., & Katzenberger, I. (2000). Segmentation in text production: a developmental perspective. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado & L. Tolchinsky (Eds.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages* (Vol. 3, pp. 43-63). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camargo, A., & Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Camargo, A., & Hederich, C. (2011). El género científico. La relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Forma y función*, 24(2), 127-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21925446004>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 49-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626005.pdf>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>

- Carlino, P. (abril, 2007). *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Trabajo presentado en Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/131.pdf>
- Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-posições*, 22(1), 97-114. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Castro, M.C., & Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774008>
- Centro de Estudios Generales. (2011). *Rediseño Curricular de Formación Humanística*. Manuscrito inédito, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Chenu, F., Jisa, H., & Mazur-Palandre, A. (2012). Développement de la connectivité syntaxique à travers deux types de textes à l'oral et à l'écrit. Trabajo presentado en el Congrès Mondial de Linguistique Française en la Universidad Lumière Lyon 2, Lyon, Francia. doi: 10.1051/shsconf/20120100253
- Cortés, L. (1991). *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga, España: Ágora.
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 185-201. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40171109>
- Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 23-40. doi: 10.1174/021470395321340411
- Cuenca, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Domínguez García, M.N. (2002). *La organización del discurso argumentativo, los conectores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Domínguez García, M.N. (2010). Los marcadores del discurso y los tipos textuales. En O. Loureda, & E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 359-413). Madrid: Arco Libros.
- Domínguez García, M.N. (2014). Marcadores de cierre con la raíz fin-: criterios para un uso adecuado. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (26), Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16790

- Domínguez García, M.N. (2016). Bueno, pues, es que...en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar? *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(90), 3-24. doi: 10.4067/S0718-09342016000100001
- Entwistle, W.J. (1969). *Las lenguas de España: Castellano, Catalán, Vasco y Gallego-Portugués*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Errázuriz, C. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, (21), 183-205. Recuperado de <http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2010/12/08errazuriz.pdf>
- Errázuriz, C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa: los marcadores discursivos. *Onomázein*, (30), 217-236. doi: 10.7764/onomazein.30.13
- Errázuriz, C., & Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*, 25(1), 287-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361014>
- Fernández, C. (1994-1995). Marcadores textuales de “ejemplificación” textual. *E.L.U.A.*, (10), 103-144. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA1994-1995.10.06>
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., & Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007
- Fuentes, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Fuentes, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes, C. (1998). Pero, ¿cuál es su valor? *Philologia hispalensis*, 12(1), 123-145. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/philologia/12_1/art_9.pdf
- Fuentes, C. (2003). Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. Rilce. *Revista de Filología Hispánica*, 19(1), 61-85. doi: <https://doi.org/10.15581/008.19.1.61-85>
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes, C., & Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.
- Galeana, P., Gras, P., & Rosado, E. (noviembre, 2017). Análisis comparativo del uso de marcadores del discurso en relatos de hablantes nativos y no nativos de español. Trabajo presentado en *Discourse Markers in Romance Languages: Boundaries and Interfaces*. Lovaina, Bélgica.

- Garcés Gómez, M.P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- García, K. (2015). *Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/handle/123456789/6901>
- García Negroni, M.M. (2008). Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el “artículo de investigación científica” y ethos disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4(2), 192-211. Recuperado de <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/697/455>
- García Negroni, M.M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44(1), 46-56. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5652/4119>
- García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71), 33-62. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002
- Georgakopoulou, A., & Goutsos, D. (1998). Conjunctions versus discourse markers in Greek: the interaction of frequency, position, and function in context. *Linguistics*, 36(5), 887-917. doi:10.1515/ling.1998.36.5.887
- Gili Gaya, S. (2000). *Curso superior de sintaxis española*. (15ª ed.). Barcelona: Vox.
- Godínez, E. (2010). *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/4751>
- Golder, C. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 45(1-2), 99-112. doi: 10.3406/enfan.1992.1998
- Gómez, N. (2015). *La adquisición de los marcadores del discurso: un análisis evolutivo-comparativo*. (Proyecto de licenciatura en lingüística inédito). Universidad de Barcelona, Barcelona. doi: 10.13140/RG.2.1.3035.7847
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.
- Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el “modelo” argumentativo de Toulmin. *ContactoS*, (73), 45-56. Recuperado de <https://ideenklassen.files.wordpress.com/2014/03/toulmin.pdf>

- Hernández Delgado, M. (2012). Usos y funciones de (i)diay en Costa Rica. *Káñina. Revista de Artes y Letras*, 36(2), 101-110. Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/2326/2285
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. doi: [org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2011). Academic discourse. En K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Continuum companion to discourse analysis* (pp. 171-184). London: Continuum.
- Jamaludin, A., Ho., C., & Chee, Y. (diciembre, 2007). The impact of structured argumentation and enactive role play on student's argumentative writing skills. Trabajo presentado en el congreso Proceedings ascilite Singapore 2007, Singapore. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10497/15809>
- Jamaludin, A., Chee, Y., & Ho, C. (2009). Fostering argumentative knowledge construction through enactive role play in *Second Life. Computers & Education*, (53), 317-329. doi:10.1016/j.compedu.2009.02.009
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 135-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in Oral and Escrito texts. *Journal of Pragmatics*, 36(10), 1921-1948. doi:10.1016/j.pragma.2004.01.010
- Katzenberger, I. (2005). The super-structure of Escrito expository texts- a developmental perspective. En D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 327-336). N.Y: Kluwer Academic Publishers.
- Katzenberger, I., & Cahana-Amitay, D. (2002). Segmentation marking in text production. *Linguistics*, 40(6), 1161-1184. doi:10.1515/ling.2002.043
- Landis, J.K., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la educación*, (43), 201-228. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art07.pdf>
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Leitão, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: a quest of method. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Art. 12 [54 párrafos]. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-2.3.907>
- López García, A. (1994). *Gramática del español I: La oración compuesta*. Madrid: Arco Libros.
- López Serena, A., & Borreguero Zuloaga, M. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. En O. Loureda & E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 415-495). Madrid: Arco Libros.
- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *Praxis: revista de Psicología*, (20), 61-89. Recuperado de http://www.praxis.udp.cl/pdf/20/Praxis_20-05.pdf
- Loureda, O., & Acín, E. (2010). Preámbulo: cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español. En O. Loureda & E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 7-59). Madrid: Arco Libros.
- Loureda, O., Nadal, L., & van Vliet, N. (2011). Dime dónde miras, y te diré qué comprendes: experimentos sobre la comprensión de las partículas discursivas. *Español Actual: revista de Español Vivo*, 96(2), 131-158. Recuperado de http://www.alfal2014brasil.com/docs/Material%20Minicurso%2014_arquivo1.pdf
- Loureda, O., Cruz, A., & Grupo *Diskurspatikeln und Kognition*. (2013). Aproximación experimental sobre los costes de procesamiento de las partículas focales del español también e incluso. *Cuadernos Aispi. Estudios de Lenguas y Literaturas Hispánicas*, (2), 75-98. doi: <http://dx.doi.org/10.14672/2.2013.1064>
- Marchal, W. G., Wathen, S.A., & Lind, D.A. (2012). Métodos de muestreo y teorema central del límite. *Estadística aplicada a los negocios y a la economía* (15ª Rev. ed., pp. 265-296). México, D.F: McGraw-Hill.
- Martín Zorraquino, M.A. (1992). Partículas y modalidad. En G. Holtus (Ed.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik* (Vol. 4, pp. 100-124). Tübinga: Max Niemeyer.
- Martín Zorraquino, M.A. (1999). Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual. En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda & T. Jiménez Juliá (Coords.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 25-56). Santiago de Compostela, Universidad Santiago de Compostela.
- Martín Zorraquino, M.A. (2008). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M.A. Martín Zorraquino & E. Montolío (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 19-53). Madrid: Arco Libros.

- Martín Zorraquino, M.A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En O. Loureda & E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 93-181). Madrid: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M.A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, cap. 63). Madrid: Espasa Calpe.
- Martínez, J. (2005). *Cuadernos de Lengua Española. La oración compuesta y compleja*. Madrid: ArcoLibros.
- Mazur-Palandre, A. (2007). Later language development: syntactic packaging in Escrito and Oral french. *Proceedings of LingO 2007*, Oxford, 173-180. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=CEB4BE9EE6193257561A2F2167B31479?doi=10.1.1.453.9014&rep=rep1&type=pdf>
- McNamara, D., Crossley, S., & McCarthy, P. (2010). Linguistic features of writing quality. *Escrito Communication*, 27(1), 57-86. doi: 10.1177/0741088309351547
- McWhinney, B. (1995). *The CHILDES proyect: tools for analyzing talk*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- McWhinney, B. (2015). *The CHILDES proyect: tools for analyzing talk* [versión electrónica]. Recuperado de <http://childes.talkbank.org/manuals/chat.pdf>
- Mederos, H. (1988). La conexión. En *Procedimientos de cohesión en el español actual* (pp. 211-255). Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio de Español*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <http://mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol3cicloydiversificada.pdf>
- Montecino, L.A. (2004). Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos. *Onomazéin*, 2(10), 9-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755001.pdf>
- Montolío, E. (2000). La conexión en el texto escrito académico. Los conectores. En E. Montolío (Coord.), *Manual práctico de escritura académica* (Vol. 2, pp. 105-160). Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Montolío, E. (2003). Es una buena periodista, en principio. Sobre el operador discursivo en principio y su función modalizadora en el discurso periodístico. *Español Actual: Revista de español vivo*, (79), 45-58.
- Montolío, E. (2008). La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M.A. Martín-Zorraquino & E. Montolío (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 92-119). Madrid: Arco Libros.

- Montolío, E. (2014). Mecanismos de cohesión (II). Los conectores. En E. Montolío (Dr.^a), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol 2, pp. 11-92). Barcelona: Editorial Planeta.
- Morais, R., & Kolinsky, R., (2001). The literate mind and the universal human mind. En E. Dupoux (Ed.), *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler* (pp. 463-480). Cambridge, MA: MIT Press.
- Morais, J., & Kolinsky, R. (2005). Literacy and cognitive change. En M. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 188-203). Oxford: Blackwell Publishing.
- Morales, O., & Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y vida*, 26(1), 25-37. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Morales.pdf
- Murillo, S. (2010). Los marcadores del discurso y su semántica. En O. Loureda & E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 241-280). Madrid: Arco Libros.
- Muse, C., Núñez, J.A., & Muñoz, M. (2018). Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 1(1), 1-18. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/22258/21859>
- Nippold, M.A. (1998). Later language development: an overview. En *Later language development: the school-age and adolescent years* (pp. 1-11). 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. doi 10.1097/00011363-200020020-00004
- Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: international perspectives. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam: John Benjamins.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. @Tic. *Revista d'Innovació Educativa*, (4), 3-12. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/padillayotros2010compentenciasargumentativasenpdf-dfrIS-articulo.pdf>

- Padilla, C., & López, E. (2012). Marcadores de reformulación en escritos argumentativos de estudiantes universitarios de Humanidades. En. M.M. García Negroni (Coord.), *II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (pp.193-204). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf>
- Nippold, M.A., Ward-Lonergan., J.M. & 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(2),125-138. doi:10.1044/0161-1461(2005/012)
- Núñez, P., Muñoz, A., & Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Signos*, 39(62), 471-492. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300007>
- Oliveros, E. (2013). *Texto expositivo: estudio de los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso*. (Tesis de maestría). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37113>
- Otaola, C. (2006). El análisis del discurso. *Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa* (pp. 1-42). Madrid: Ediciones Académicas.
- Pons Bordería, S. (1995). La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española: la figura de Andrés Bello. *Moenia, Revista Lucense de Lingüística y Literatura*, 1, 257-274. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5978>
- Pons Bordería, S. (1996-1997). La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española: la descripción de algunas conjunciones. Otros valores conversacionales. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (11), 261-283. doi: 10.14198/ELUA1996-1997.11.13
- Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Cuadernos de Filología. Anexo XXVII, Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/ponss/PDFs/Conexion.pdf>
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 20, 141-170. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3204>
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso* (2ª ed. rev.). Barcelona: Ariel Letras.
- Portolés, J. (2007). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Portolés, J. (2008). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M.A. Martín Zorraquino & E. Montolío (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 71-91). Madrid: Arco Libros.
- Portolés, J. (2014). Argumentar por escrito. En E. Montolío (Dr.^a), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. 2, pp. 235-284). Barcelona: Editorial Planeta.
- Porroche Ballesteros, M. (2001). Aspectos de la sintaxis del español conversacional (con especial atención a y). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (5), 81-93. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/circulo/no5/porroche.htm>
- Porroche Ballesteros, M. (2002). Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (9), 35-54. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/circulo/no9/porroche.pdf>
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Ramírez, O., González, V., Altamirano A.L., & López, M. (1997). *Informe OEI-Ministerio de Educación Pública*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/costarica/index.html>
- Ramírez, M., Tánori, J., García, R., & Urías, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación superior*, (23), 77-88. Recuperado de <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/129/pdf>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2000). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado & L. Tolchinsky (Eds.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages* (Vol. 3, pp. 1-29). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Real Academia Española. (2010). Las funciones informativas. En *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (pp. 753-770). Madrid: Espasa Calpe.
- Regueiro, M.L., & Sáez, D. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- Reig, A. (2007). El digresor por cierto y la digresión. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 10, 233-254. Recuperado de https://www.academia.edu/31899646/El_digresor_por_cierto_y_la_digresi%C3%B3n
- Reilly, J., Zamora, A., & McGivern, R.F. (2005). Acquiring perspective in english: the development of stance. *Journal of Pragmatics*, 37(2), 185-208. doi:10.1016/j.pragma.2004.08.010
- Rodríguez Bello, L.I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-18. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf

- Rosado, E., Salas, N., Aparici, M., & Tolchinsky, L. (2014). Production and judgment of linguistic devices for attaining a detached stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*, 60, 36-53. doi: 10.1016/j.pragma.2013.10.004
- Rossari, C. (1990). Projet pour une typologie des opérations de reformulation. *Cahiers de Linguistique Française*, 11, 345-359. Recuperado de https://clf.unige.ch/files/3914/41111/1593/19-Rossari_nclf11.pdf
- Rossari, C. (1992). De l'exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives. *Pratiques*, (75), 111-125. doi: <https://doi.org/10.3406/prati.1992.1671>
- San Martín, A. (2004-2005). *Igual* como marcador discursivo en el habla de Santiago de Chile: función pragmático-discursiva y estratificación social de su empleo. *Boletín de Filología*, Tomo XL, 201-232. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123175>
- Sánchez, C. (2005a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística*, 31(1), 267-295. doi:10.15517/RFL.V31I1.4419
- Sánchez, C. (2005b). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística*, 31(2), 169-199. doi: 10.15517/RFL.V31I2.4430
- Sánchez, V.M., & Murillo, M. (2005). Elementos diintegrativos del léxico básico escolar costarricense. *Kaniña, Revista de Artes y Letras*, 29, 165-177. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4663/4477>
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Schleppegrell, M.J. (2004). Characterizing the language of schooling. En *The language of schooling. A functional linguistic perspective* (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schleppegrell, M.J. (2004). Writing school genres. En *The language of schooling. A functional linguistic perspective* (pp. 77-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Serra, M., Serrat, E., Bel, A., & Aparici, M. (2000). Capítulo 7 Morfosintaxis (II). En *La adquisición del lenguaje* (pp. 387-475). Barcelona: Ariel Psicología.
- Serrano, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, a22(4), 1-15. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-docentepdf-cU7rP-articulo.pdf>

- Snow, C.E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp.112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solano, Y. (1989). Los conectores pragmáticos en el habla culta costarricense. *Revista de Filología y Lingüística*, 15(2), 143-154. doi: 10.15517/RFL.V15I2.21067
- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp.113-136). Barcelona: GRAÓ.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell. (Traducción castellana: *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor Lingüística y conocimiento, 1994).
- Strömquist, S., Ahlsén, E., & Wengelin, A. (1999). The production process in speech and writing. En R.A. Aisenman (Ed.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages* (Vol. 1, pp. 1-21). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam: John Benjamins.
- Tolchinsky, L., Johansson, V., & Zamora, A. (2002). Text openings and closings in writing and speech: Autonomy and differentiation. *Escrito Language & Literacy*, 5(2), 219-254. doi: 10.1075/wll.5.2.05tol
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid & H. Shiyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-388). Dordrecht: Kluwer.
- Tolchinsky, L., & Rosado, E. (2005). The effect of literacy, text type, and modality on the use of grammatical means for agency alternation in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 37(2), 209-237. doi:10.1016/j.pragma.2004.08.008
- Tolchinsky, L., Aparici, M., & Rosado, E. (2017). Escribir para pensar y persuadir. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, (76), 14-21. Barcelona: GRAÓ.
- Tolchinsky, L., Aparici, M., & Salas, N. (en preparación). Later development of syntactic complexity in spanish Oral and Escrito narratives.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triola, M.F. (2013). *Estadística* (11ª ed.). México, D.F: Pearson Educación.
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Escrito Communication*, 30(1), 37-62. doi: 10.1177/0741088312469013

- Universidad de Barcelona (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Vicerectorat de Recerca. Vicerectorat de Política Científica i Docent.
- Upton, T., & Cohen, M.A. (2009). An approach to corpus-based discourse analysis: The move analysis as exemple. *Discourse Studies*, 11(5), 585-605. doi: 10.1177/1461445609341006
- Van Belle, G., Fisher, L.D., Heagerty, P.J. & Lumley, T. (2004). En W. Shewhart & S. Wilks (Eds.), *Nonparametric, distribution-free, and permutation models: robust procedures, Biostatistics. A methodology for the health sciences* (2ª edición, pp. 253-290). New Jersey: Wiley-Intersciences.
- Viguié-Simon, A. (2001). *Développement de la connectivité selon le type textuel et le mode de production au cours de l'adolescence*. (Tesis doctoral). Université Lumière-Lyon 2, Lyon, Francia.
- Vilà i Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellá, J.M., Cros, A., Grau, M., & Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vilar, H. (2017). *The argumentative structure in analytical writing: a macro and microdevelopmental approach*. (Tesis doctoral en preparación). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Vilar, H., & Tolchinsky, L. (noviembre, 2018). *The rhetorical structure in analytical writing: a macrodevelopmental approach*. Trabajo presentado en el simposio de Congreso 1st Literacy Summit, Porto, Portugal.
- Vilar, H., & Tolchisky, L. (2019). *The rhetorical structure in analytical writing: a developmental approach*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Vílchez, M. (2004). El destinatario ausente en el evento enunciativo: rasgo reiterado en las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Acción pedagógica*, 13(1), 60-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/222806>
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46(1), 71-95. doi: 10.1016/j.compedu.2005.04.003
- Wengelin, A., & Strömqvist, S. (2004). Text-writing development viewed through on-line pausing in Swedish. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 177-190). Amsterdam: John Benjamins.
- Yúfera, I. (2014). Exponer información. Estrategias para la construcción de textos expositivos. En E. Montolío (Dr.ª), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. 2, pp. 121-186). Barcelona: Editorial Planeta.

ANEXO 1

Cuestionario sociolingüístico

CUESTIONARIO

Instrucciones: complete, por favor, los datos que se le solicitan. En cada pregunta, marque con una X una sola respuesta, a menos que se indique lo contrario.

1. Nombre y apellidos:

2. Edad: _____

3. Sexo: F M

4. Número de carné universitario: _____

5. Lugar de nacimiento: _____

6. Lugar de residencia: _____

7. El colegio del que usted proviene es:

- Público
- Privado
- Semiprivado

8. La modalidad del colegio del que usted proviene es:

- Académica
- Técnica
- Científica
- Experimental bilingüe
- Educación abierta
- Artística

9. Indique qué estudios universitarios cursa.

Carrera: _____

Cursos matriculados en el Centro de Estudios Generales:

10. Indique qué idiomas conoce **por orden de dominio** y después especifique su grado de dominio para cada una de las destrezas indicadas mediante las siguientes abreviaturas: *Muy bien* (MB), *Bien* (B), *Regular* (R), *Mal* (M).

Lengua materna (especifique): _____

ENTIENDE _____ HABLA _____ LEE _____ ESCRIBE _____

Idioma (especifique): _____

ENTIENDE _____ HABLA _____ LEE _____ ESCRIBE _____

Idioma (especifique): _____

ENTIENDE _____ HABLA _____ LEE _____ ESCRIBE _____

Idioma (especifique): _____

ENTIENDE _____ HABLA _____ LEE _____ ESCRIBE _____

11. Indique cuándo y dónde aprendió estas lenguas. Especifique a qué edad empezó a aprenderlas, número de años de uso de dichas lenguas y si ha realizado estancias en el extranjero que implicaron el uso de una lengua distinta del español.

12. Cuando escribe informalmente, lo hace:

- en español
- más en español que en otro idioma
- tanto en español como en otro idioma
- más en otro idioma que en español
- siempre en otro idioma

13. El tipo de documentos que acostumbra a leer usted en su tiempo libre es: (puede marcar más de una opción)

- literatura (novela, cuento, teatro, poesía, etc.)
- revistas
- cómics
- periódicos
- otros (especifique): _____

14. Los programas de televisión que acostumbra a ver son: (puede marcar más de una opción)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> noticias | <input type="checkbox"/> programas de actualidad social |
| <input type="checkbox"/> documentales | <input type="checkbox"/> programas de opinión o de debate |
| <input type="checkbox"/> novelas | <input type="checkbox"/> <i>reality shows</i> |
| <input type="checkbox"/> películas | <input type="checkbox"/> otros (especifique): _____ |
| <input type="checkbox"/> dibujos animados | |

15. En su casa, usted acostumbra a:
(puede marcar más de una opción)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> descansar | <input type="checkbox"/> leer revistas |
| <input type="checkbox"/> usar la computadora | <input type="checkbox"/> jugar (juegos de video, de mesa) |
| <input type="checkbox"/> leer el periódico | <input type="checkbox"/> ver televisión |
| <input type="checkbox"/> leer libros | <input type="checkbox"/> hacer otras cosas (especifique): _____ |

16. Aparte de estudiar y/o trabajar, usted realiza alguna actividad relacionada con:
(puede marcar más de una opción)

- deporte/ejercicio
- curso de lengua extranjera
- curso de informática
- clases de reposición
- otros (especifique): _____

17. Generalmente, usted estudia y hace trabajos académicos en:

- la biblioteca
- la casa
- otros (especifique): _____

18. En las asignaturas colegiales, le solicitaban escribir:
(puede marcar más de una opción)

- narraciones
- biografías
- reseñas o comentarios de cualquier tipo de texto
- resúmenes
- descripciones
- ensayos/redacciones
- otros (especifique): _____

19. Indique cuál es el trabajo de su mamá.

20. Indique cuál es el trabajo de su papá.

21. Su mamá tiene estudios:

- primarios
- secundarios
- técnicos
- parauniversitarios (carreras cortas en el nivel de diplomado)
- universitarios
- otros (especifique): _____

22. Su papá tiene estudios:

- primarios
- secundarios
- técnicos
- parauniversitarios (carreras cortas en el nivel de diplomado)
- universitarios
- otros (especifique): _____

23. Fuera del trabajo, sus papás acostumbran a:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> descansar | <input type="checkbox"/> leer revistas |
| <input type="checkbox"/> usar la computadora | <input type="checkbox"/> hacer reparaciones de la casa |
| <input type="checkbox"/> leer el periódico | <input type="checkbox"/> ver televisión |
| <input type="checkbox"/> leer libros | <input type="checkbox"/> hacer manualidades |
| <input type="checkbox"/> pasear | <input type="checkbox"/> otros (especifique): _____ |

24. Fuera del trabajo y del hogar, sus papás acostumbran a:

- asistir a alguna asociación o grupo comunal, cultural, religioso, etc.
- asistir a cursos de formación
- ir al teatro/cine
- otros (especifique): _____

ANEXO 2

Instrucciones de las tareas: órdenes A y B e
indicaciones para investigadora y colaboradoras

ELICITACIÓN DE DATOS
INSTRUCCIONES ORDEN A
1. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ESCRITA
2. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ORAL⁹⁸

La investigadora y las dos colaboradoras llegan al aula y esperan a ser presentadas por la profesora o profesor del grupo. Después, llevarán a los participantes seleccionados al *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG y allí la investigadora dará las instrucciones generales.⁹⁹ Cuando los participantes terminen la tarea escrita, se distribuyen entre la investigadora y las dos colaboradoras para hacer la tarea oral; en este caso, Miriam, Flor y Paula.

Instrucciones generales

¡Buenas tardes! Encantada de poder compartir este espacio con ustedes. Estoy realizando una investigación sobre educación superior y por eso estoy recopilando diferentes tipos de información. En consecuencia, les solicitaré que realicen dos tareas. Para esto, contaré con la ayuda de Miriam y de Flor. Esta información se usará solo para propósitos de investigación, por lo que no será evaluada ni nada parecido. Además, tendrá carácter confidencial y sus nombres permanecerán en el anonimato. Cualquier duda o pregunta, estoy a la orden. De antemano, muchas gracias por la colaboración.

De antemano, la investigadora tendrá los correos electrónicos de los participantes y se los entregará al Sr. Walter Mora, técnico encargado del Laboratorio de Informática Estudiantil del CEG, quien les enviará a los participantes un mensaje con el nombre *Tarea escrita A* y ahí estará el link al que tendrán que acceder.

⁹⁸ El tipo de texto y el orden de producción no es necesario decirlo como parte de las instrucciones generales. Es solamente para conocimiento de la investigadora y de las colaboradoras.

⁹⁹ Cada grupo del CEG tiene en promedio 40 estudiantes. Una semana antes de la recolección de datos, la investigadora les habrá administrado a cinco grupos completos un cuestionario, por un lado, para obtener información sociolingüística y, por otro lado, para asegurarse el cumplimiento de los criterios de inclusión (costarricenses, monolingües, provenientes de instituciones públicas, estudiantes universitarios de primer ingreso, matriculados en el CEG). Ya en la semana de la recolección de datos, la investigadora y las dos colaboradoras volverán a los mismos grupos y llevarán a los estudiantes seleccionados al *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG para dar las instrucciones generales. Esta forma de trabajo se discutirá con los profesores de los grupos.

1. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ESCRITA

La investigadora les dice a los participantes las instrucciones para la tarea escrita.

Instrucciones para la tarea escrita

En el correo electrónico de cada uno de ustedes, encontrarán un mensaje con el nombre *Tarea escrita A* en el cual habrá un enlace o *link* que deberán abrir. En este *link* encontrarán unas instrucciones. Por favor, ingresen a sus cuentas.

Cuando los estudiantes hayan accedido al *link*, aparecerá este recuadro:

A continuación, se le propone un tema en concreto:

¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?

¿Qué puede decir sobre el tema? Redacte un texto respondiendo a la pregunta anterior. Su extensión deberá ser de 500 palabras como máximo y tendrá 45 minutos para ello. Cuando termine, presione sobre "Enviar formulario" ¡Muchas gracias!

NOTA: Todos los textos recogidos se tratarán de forma confidencial, respetando el anonimato de los autores.

Se les da unos minutos para que abran el *link* y lean la consigna. Luego, la investigadora dirá: "¿Han podido leer la consigna? Voy a explicar estas mismas instrucciones oralmente para asegurarme de que todo está claro". En este momento, la investigadora explicará oralmente las mismas instrucciones del recuadro para asegurarse de que todos las comprenden y después les dirá lo siguiente: "¿Todo está claro? Muy bien, pueden iniciar".

Si el participante pregunta "¿Cuánto es en extensión 500 palabras?" se le debe decir "Una hoja"; si pregunta "¿El texto debe ser de una hoja?" se le debe decir "Sí, como máximo"; si pregunta "¿No puede ser de más de una hoja?" se le debe decir "No"; si pregunta, "¿Cuánto es lo mínimo que debo escribir?" se le debe decir "Como mínimo media página"; si pregunta, "¿Solo puedo escribir sobre este tema?" se le debe decir "Sí". Por ningún motivo, se les debe dar ideas o pistas sobre lo que deben escribir. La actitud de la investigadora y de las colaboradoras debe ser imparcial. Si pregunta, "¿Puedo usar citas?" Se le debe decir: "Sí, puede hacerlo"; si pregunta, "¿Puedo tomar notas antes de empezar?" se le responde "Sí, puede hacerlo" (en este caso, se le da papel y lápiz).

La investigadora, las dos colaboradoras y el encargado del *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG (Sr. Walter Mora) se quedan sentados en el aula, distanciados de los participantes.

Previamente, la investigadora y las dos colaboradoras se han distribuido a todos los participantes. El encargado del *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG (Sr. Walter Mora) se ocupará de controlar el final de la tarea escrita, para que la investigadora y las dos colaboradoras puedan dedicarse al inicio de la tarea oral y retener a los estudiantes una vez vayan concluyendo la redacción.

Entonces, a medida que los estudiantes vayan terminando la tarea escrita, la investigadora y las dos colaboradoras buscan a los tres primeros que hayan terminado y los llevan a las aulas asignadas para la tarea oral; luego buscan a los tres siguientes que hayan terminado y los llevan a las aulas asignadas para la tarea oral y así sucesivamente hasta terminar. Ya dentro de las aulas asignadas para la tarea oral, cada una le explica a cada participante las instrucciones para esta segunda tarea. La tarea es individual.

2. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ORAL

Se inicia la grabación

Instrucciones para la tarea oral

Usted acaba de escribir un texto sobre el tema *¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?* Ahora, ¿podría hacer un discurso oral sobre el mismo tema? Imagínese que está frente a un auditorio. Reflexione sobre lo que va a decir y luego comience. Una vez que haya empezado tiene 10 minutos como máximo para hacer su discurso. Voy a grabarlo para no olvidar lo que me vaya a decir ¡Muchas gracias!

Si el participante pregunta “¿Qué es un discurso?” se le debe decir “Hablar seriamente del tema”; si pregunta, “¿Debo hablar sobre este tema?” Se le debe decir “Sí”. Por ningún motivo se les debe dar ideas o pistas sobre lo que deben decir. La actitud de la investigadora y de las colaboradoras debe ser imparcial; si pregunta, “¿Puedo tomar notas antes de empezar?” se le responde “Sí, puede hacerlo” (en este caso, se le da papel y lápiz y se le deja de 3 a 5 minutos). Después de este lapso, se le dice “¿Comenzamos?”.

Durante la exposición, la investigadora o las colaboradoras se sientan frente a él con relativa distancia, detrás de una mesa para reproducir un ambiente formal. El participante puede sentarse, si quiere. Apenas termina la exposición, se le agradece la participación y se deja de grabar. Inmediatamente, la investigadora o las colaboradoras deben verificar que el discurso oral se haya grabado.

ELICITACIÓN DE DATOS
INSTRUCCIONES ORDEN B
1. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ORAL
2. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ESCRITA¹⁰⁰

La investigadora y las dos colaboradoras llegan al aula y esperan a ser presentadas por la profesora o profesor del grupo. Después, llevarán a los participantes seleccionados a otra aula asignada y allí la investigadora dará las instrucciones generales.¹⁰¹ Cuando los participantes terminen la tarea oral, pasan al *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG para hacer la tarea escrita.

Instrucciones generales

¡Buenas tardes! Encantada de poder compartir este espacio con ustedes. Estoy realizando una investigación sobre educación superior y por eso estoy recopilando diferentes tipos de información. En consecuencia, les solicitaré que realicen dos tareas. Para esto, contaré con la ayuda de Miriam y de Flor. Esta información se usará solo para propósitos de investigación, por lo que no será evaluada ni nada parecido. Además, tendrá carácter confidencial y sus nombres permanecerán en el anonimato.

Para iniciar la primera tarea, algunos de ustedes irán conmigo; otros, irán con Flor y otros irán con Miriam a las aulas asignadas y allí cada uno deberá esperar su turno. Ahora los iremos llamando por sus nombres. Cualquier duda o pregunta, estoy a la orden. De antemano, muchas gracias por la colaboración.

De inmediato, la investigadora y las dos colaboradoras toman al grupo de participantes que les corresponde (previamente se ha hecho una distribución de todos los participantes). Cada una llama a los participantes por sus nombres y apellidos y cuando tiene al grupo lo lleva al lugar asignado. Mientras se graba a un participante, los demás deben esperar su turno sentados fuera del aula (habrá sillas para que puedan sentarse).

¹⁰⁰ El tipo de texto y el orden de producción no es necesario decirlo como parte de las instrucciones generales. Es solamente para conocimiento de la investigadora y de las colaboradoras.

¹⁰¹ Cada grupo del CEG tiene en promedio 40 estudiantes. Una semana antes de la recolección de datos, la investigadora les habrá administrado a cinco grupos completos un cuestionario, por un lado, para obtener información sociolingüística y, por otro lado, para asegurarse el cumplimiento de los criterios de inclusión (costarricenses, monolingües, provenientes de instituciones públicas, estudiantes universitarios de primer ingreso, matriculados en el CEG). Ya en la semana de la recolección de datos, la investigadora y las dos colaboradoras volverán a los mismos grupos y llevarán a los estudiantes seleccionados a otra aula asignada para dar las instrucciones generales. Esta forma de trabajo se discutirá con los profesores de los grupos.

Ya dentro de las aulas asignadas para la tarea oral, cada una le explica a cada participante las instrucciones para esta primera tarea. La tarea es individual.

1. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ORAL

Se inicia la grabación

Instrucciones para la tarea oral

A continuación, se le propone un tema en concreto:

¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?

¿Qué puede decir sobre el tema? ¿Podría hacer un discurso oral? Imagínese que está frente a un auditorio. Reflexione sobre lo que va a decir y luego comience. Una vez que haya empezado tiene 10 minutos como máximo para hacer su discurso. Voy a grabarlo para no olvidar lo que me vaya a decir ¡Muchas gracias!

Si el participante pregunta “¿Qué es un discurso?” se le debe decir “Hablar seriamente del tema”; si pregunta, “¿Debo hablar sobre este tema?” Se le debe decir “Sí”. Por ningún motivo se les debe dar ideas o pistas sobre lo que deben decir. La actitud de la investigadora y de las colaboradoras debe ser imparcial; si pregunta, “¿Puedo tomar notas antes de empezar?” se le responde “Sí, puede hacerlo” (en este caso, se le da papel y lápiz y se le deja de 3 a 5 minutos). Después de este lapso, se le dice “¿Comenzamos?”.

Durante la exposición, la investigadora o las colaboradoras se sientan frente a él con relativa distancia, detrás de una mesa para reproducir un ambiente formal. El participante puede sentarse, si quiere. Apenas termina la exposición, se le agradece la participación y se deja de grabar. Inmediatamente, la investigadora o las colaboradoras deben verificar que el discurso oral se haya grabado.

A los participantes que terminan la tarea oral se les debe decir lo siguiente: “Por favor, espérenos afuera un momento, para luego realizar la segunda tarea”.

Cuando todos los participantes hayan terminado la tarea oral, de inmediato se procede a hacer la tarea escrita. La investigadora y las dos colaboradoras deben llevarlos al *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG. Ya todos juntos en ese lugar, la investigadora dará las instrucciones para la tarea escrita.

De antemano, la investigadora tendrá los correos electrónicos de los participantes y se los entregará al Sr. Walter Mora, técnico encargado del Laboratorio de Informática Estudiantil del CEG, quien les enviará a los participantes un mensaje con el nombre *Tarea escrita B* y ahí estará el link al que tendrán que acceder.

2. ARGUMENTACIÓN ANALÍTICA ESCRITA

La investigadora les dice a los participantes las instrucciones para la tarea escrita.

Instrucciones para la tarea escrita

En el correo electrónico de cada uno de ustedes, encontrarán un mensaje con el nombre *Tarea escrita B* en el cual habrá un enlace o *link* que deberán abrir. En este *link* encontrarán unas instrucciones. Por favor, ingresen a sus cuentas.

Cuando los estudiantes hayan accedido al *link*, aparecerá este recuadro:

Usted acaba de hacer un discurso oral sobre el tema *¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?* Ahora, ¿podría redactar un texto sobre el mismo tema? Su extensión deberá ser de 500 palabras como máximo y tendrá 45 minutos para ello. Cuando termine, presione sobre “Enviar formulario” ¡Muchas gracias!

NOTA: Todos los textos recogidos se tratarán de forma confidencial, respetando el anonimato de los autores.

Se les da unos minutos para que abran el *link* y lean la consigna. Luego, la investigadora dirá: ¿Han podido leer la consigna? Voy a explicar estas mismas instrucciones oralmente para asegurarme de que todo está claro. En este momento, la investigadora explicará oralmente las mismas instrucciones del recuadro para asegurarse de que todos las comprenden y después les dirá lo siguiente: “¿Todo está claro? Muy bien, pueden iniciar”; si el participante pregunta “¿Cuánto es en extensión 500 palabras?” se le debe decir “Una hoja”; si pregunta “¿El texto debe ser de una hoja?” se le debe decir “Sí, como máximo”; si pregunta “¿No puede ser de más de una hoja?” se le debe decir “No”; si pregunta, “¿Cuánto es lo mínimo que debo escribir?” se le debe decir “Como mínimo media página”; si pregunta, “¿Solo puedo escribir sobre este tema?” se le debe decir “sí”. Por ningún motivo, se les debe dar ideas o pistas sobre lo que deben escribir. La actitud de la investigadora y de las colaboradoras debe ser imparcial. Si pregunta, “¿Puedo usar citas?” se le debe decir: “Sí, puede hacerlo”; si pregunta, “¿Puedo tomar notas antes de empezar?” se le responde “Sí, puede hacerlo” (en este caso, se le da papel y lápiz).

La investigadora, las dos colaboradoras y el encargado del *Laboratorio de Informática Estudiantil* del CEG (Sr. Walter Mora) se quedan sentados en el aula, distanciados de los participantes. Una vez que estos terminen, se les agradece la participación.

ANEXO 3

3a. Criterios para la transcripción

3b. Ejemplos de transcripciones:

- Argumentación analítica oral

- Argumentación analítica escrita

Anexo 3a Criterios para la transcripción

Este documento contiene las decisiones tomadas con respecto a la transcripción y a la codificación de los textos orales y escritos de nuestro corpus. Tales decisiones están basadas, especialmente, en el documento de transcripción y codificación utilizado en el corpus de datos del español del subproyecto *Los Procesos de Adquisición del Repertorio Lingüístico de Niños y Adultos*, dirigido por la Dra. Liliana Tolchinsky, que, a su vez, estuvo vinculado al proyecto *Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages* (1997-2002), dirigido por la Dra. Ruth Berman. También, hemos incorporado algunas normas de transcripción implementadas en el proyecto *Escritura analítica y diversidad lingüística: cambios evolutivos y microevolutivos desde la educación primaria a la educación superior* (2016-2018), cuyos investigadores principales son el Dr. Joan Perera y la Dra. Liliana Tolchinsky de la Universidad de Barcelona.

En lo que sigue, procederemos a detallar dicho conjunto de normas, al seguir o adaptar a las necesidades de nuestro trabajo de investigación las normas generales del formato CHAT de CHILDES (McWhinney, 2015). Primero, resumiremos y ejemplificaremos las decisiones tomadas para comentar los casos especiales y las peculiaridades presentes en nuestro corpus y luego presentaremos los criterios empleados para su segmentación en cláusulas,¹⁰² los cuales se ilustrarán mediante ejemplos procedentes de dicho corpus, siempre que nos sea posible.

1. Normas generales de transcripción

Transcribimos la producción discursiva de cada uno de los participantes, es decir, dos argumentaciones analíticas, una oral y otra escrita. La transcripción de los textos orales y escritos es alfabética.

Hemos recogido solamente una versión de las producciones. Esta tiene el encabezado que propone el programa CHILDES y se encuentra en formato CHAT. El texto está dividido en cláusulas, la ortografía está normalizada de la forma como explicamos en el siguiente párrafo y mantiene la puntuación original. Sobre esta única versión realizamos la codificación y los análisis.

La normalización de la ortografía –en el caso de los textos escritos– o de la forma de pronunciación –en el caso de los textos orales– la llevamos a cabo de la siguiente forma: indicamos la forma correcta de una palabra entre corchetes y conservamos la forma original fuera de los corchetes, de acuerdo con las convenciones del formato CHAT: *lao* [: *lado*], *mas* [: *más*].

¹⁰² Una cláusula es “cualquier unidad que contiene un predicado unificado” (Berman & Slobin, 1994, pp. 660) (véase ampliación de este concepto en el subapartado 4.2.).

En cuanto a la puntuación, aclaramos que el punto –punto y seguido, punto y aparte o punto tras abreviación– constituye un problema para el programa CHILDES, puesto que es un símbolo de final de producción en el formato CHAT. Por ello, en las transcripciones utilizamos el signo de pausa (p. ej., (.)) para representar puntos escritos, comas para representar comas –no hay problema con ellas– y comentarios entre corchetes (p. ej., [% pone punto y coma]) a fin de comentar el uso del punto y coma, de los dos puntos, de los puntos suspensivos, del paréntesis, del guión y de las comillas, ya que el formato CHAT no los acepta en medio de la línea de producción por tener otras funciones.

2. Unidades en los archivos transcritos y codificados

2.1. Encabezados

El encabezado comprende información general que se debe incluir al inicio de cada transcripción y que se refiere a ella. Según los requisitos del formato CHAT, los elementos del encabezado empiezan con @ y un nombre en inglés que los identifica (p. ej., *date*, *location*). Algunos elementos son obligatorios (p. ej., *@Begin*, *@End*, *ID@*, *@Language* y *@Participants*) y otros no lo son; sin embargo, los hemos reformulado o los hemos introducido de acuerdo con lo que en nuestro trabajo de investigación consideramos información relevante.¹⁰³ Para identificar a los participantes de nuestro corpus, usamos identificadores específicos de tres letras (p. ej., *KEV*, *MAR*, etc.), por ejemplo, *KEV Kevin subject*.

@Language:	Lengua del participante (spanish) y contexto monolingüe
@ID:	(código para el análisis STATFREQ). Debe contener la lengua, el nombre que le hemos dado al corpus, el nombre, la edad, el sexo y la escolaridad del participante, el orden de administración de la tarea y el tipo de texto y su modalidad.
@Filename:	nombre del archivo (p. ej., <i>KBescritoA.cha</i>)
@Grade-Level:	Higher education
@Text type:	Argumentative Escrito, Argumentative Oral
@Order:	A/B
@Date:	Fecha en que ocurre la sesión
@Location:	Lugar específico (nombre de la universidad en la que se realizó la sesión –Universidad Nacional–) y ubicación geográfica (Costa Rica)

2.2. Línea principal de transcripción

Las líneas principales de transcripción contienen lo dicho o escrito por el participante junto con las normalizaciones y el uso de símbolos de transcripción utilizados. Obligatoriamente, inician con *XXX y, en este contexto, XXX representan las tres letras mayúsculas que

¹⁰³ Los encabezados usados específicamente en nuestro trabajo de investigación y que no existen en el formato CHAT fueron introducidos en el archivo *00depadd* (o *depfile*) con el objeto de que posteriormente fueran reconocidos por el programa.

identifican al participante en el encabezado (véase arriba *Participants*). Al final de este documento incluimos ejemplos de algunos textos transcritos del corpus, en los cuales se puede corroborar la aplicación de lo que hemos descrito.

2.3. Líneas de codificación

Son líneas dependientes de las principales. Se introducen debajo de cada línea principal y se refieren a la línea principal de transcripción inmediatamente precedente. En estas codificamos el aspecto que se haya elegido acerca de la línea principal previa, según las convenciones de codificación del formato CHAT. Empiezan por %xxx en donde xxx representan las tres letras que identifican el nombre de la línea de codificación (p. ej., *dms* para MD). Después del nombre siguen con tabulador y el signo \$ que señala la introducción de un código.

2.4. Líneas de comentario

Son líneas dependientes de las principales. Se introducen debajo de cada línea principal y se refieren solo a la línea principal de transcripción inmediatamente precedente. En ellas incluimos los comentarios que el transcriptor estima pertinentes (p. ej., rasgos prosódicos y lenguaje corporal del participante, etc.). Inician por %com: (véanse ejemplos de textos transcritos al final de este documento).

3. Símbolos utilizados en la transcripción

En este apartado haremos referencia a los símbolos especiales empleados en el formato CHAT para representar fenómenos específicos en la producción de los participantes. En la mayor parte de los casos, hacemos un uso convencional de estos símbolos de acuerdo con el formato CHAT; en otros casos, la utilización de estos símbolos se ha adaptado a las necesidades de nuestra investigación.

3.1. Símbolos con delimitación

Los símbolos de delimitación –*scoped symbols*– se insertan en medio de la producción de los participantes y aluden a diversos aspectos de dicha producción. A continuación, detallamos los usos empleados en nuestro trabajo de investigación:

[: texto] sustitución con forma normalizada.

En este caso, los dos puntos introducen la forma normalizada de una palabra que sustituye su forma original. Por ejemplo: *mas [: más]* o *este [: esté]*. Notemos que en estos dos casos hay un espacio entre los dos puntos y el texto.

- [= texto] aclaración o explicación de la palabra anterior.
[% texto] comentario del transcriptor sobre la (s) palabra (s) inmediatamente anterior (es).

También en estos dos últimos casos hay un espacio entre los signos = y % y el texto.

- [?] aproximación a la palabra anterior (palabra o palabras poco claras).
[/] repetición sin corrección (p. ej., *el [/] el estilo de estudio*).
[//] repetición con corrección (p. ej., *el [//] la equidad social*).
[/?/] repetición poco clara.
[/[/]] reformulación (p. ej., *<un día que estábamos todos> [[/]] lo que voy a contar pasó un día cuando estábamos...*, Aparici, 2010).
[>] sigue solapamiento.
[<] precede solapamiento.

Asimismo, todos estos símbolos deben preceder el texto al cual se refieren entre < > si abarcan más de una palabra.

3.2. Símbolos terminales y símbolos terminales especiales

Los símbolos terminales se colocan al final de las líneas principales y su uso se encuentra restringido por distintas normas específicas para que estas armonicen con las convenciones del formato CHAT. Así, para marcar el final de cláusula, de acuerdo con las convenciones del formato CHAT, usamos los siguientes símbolos:

- Punto: .
Signo de interrogación: ?
Signo de exclamación: !
Signo discurso directo: +”.

Estos cuatro símbolos se emplean de forma arbitraria. Por ejemplo, el punto se usa para marcar el final de línea y no indica la existencia real de un punto en el texto, puesto que en el formato CHAT cada línea principal debe contener una cláusula y esta debe terminar con un símbolo terminal independientemente de la puntuación que haya usado el participante. Por su parte, el término de cláusulas interrogativas o exclamativas responden a ? y a ! respectivamente (véanse ejemplos 1 y 2).

- (1) bueno pues yo_siento.
que [/] que <sí pue> [//] sí puede ser.
o sí es un medio.
para promover <la la> [/] la igualdad social. [EGOralA]
- (2) entonces qué hacemos?
ya no hay trabajos. [MGOralB]

También, utilizamos símbolos terminales para cláusulas inacabadas y cláusulas interrumpidas. Las cláusulas que terminan con estos símbolos pueden incluirse o excluirse de los contajes para realizar el análisis. Generalmente, se excluyen:

- +... cláusula inacabada.
- +..? cláusula interrogativa inacabada.
- +/. cláusula interrumpida.

De seguido, comentamos los símbolos que introducen citas insertas en el texto, o bien, cláusulas que contienen estilo directo (véase ejemplo 3):

- +”/. indica que se usará el estilo directo en la siguiente línea.
- +” indica que se usa estilo directo a continuación.
- +””. Indica lo que precede al uso del estilo directo.

(3) y: ellos dicen +”/.
+” es_que@i yo he estudiado un montón +”. [GGOralA]

3.3. Símbolos textuales: compuestos, fórmulas y clíticos

Estos símbolos marcan los ítems léxicos compuestos. Dentro de esta categoría, incluimos palabras compuestas, fórmulas y locuciones idiomáticas, MD y clíticos posverbiales que constituyen una sola palabra. Así, marcamos tales elementos según sus respectivos símbolos de la siguiente manera:

- + : elementos que integran palabras compuestas (p. ej., *homo+sexual*, *socio+económico*).
- _ : MD y formas idiomáticas relativamente fijas que se desean tratar como una sola palabra en la transcripción y en los contajes para llevar a cabo el análisis, tales como locuciones prepositivas, locuciones adverbiales, locuciones conjuntivas, locuciones adjetivales formadas por un sintagma prepositivo y fórmulas rutinarias. Por ejemplo, cuando transcribimos *no_obstante*, *por_ejemplo*, *por_lo_tanto*, *debido_a*, *a_pesar_de_que*, *muchas_gracias*, *de_corazón*, *es_decir*, etc. nos aseguramos de que serán contabilizadas como una sola palabra mediante el programa MLU.
- ~ : con este símbolo separamos en el texto los clíticos que forman una sola palabra junto con la forma verbal. Efectuamos esta separación entre corchetes y utilizamos el símbolo **[: texto]**. De esta manera, transcribimos una forma verbal no finita con un clítico pronominal así: *desenvolvernos [: desenvolver~nos]* o con dos clíticos pronominales, así: *[: pagar~se~la]*.

3.4. Otros símbolos

Los símbolos que explicaremos a continuación señalan diversos fenómenos en la producción de los participantes y que afectan a fonemas, palabras o elementos mayores del discurso:

: alargamiento de una vocal o sílaba.

@i muletilla o interjección (p. ej., *es_que@i*, *wow@i*).

@s: second-language form (p. ej., *bullying@s:eng*).

xx discurso ininteligible (tratado como una palabra).

xxx discurso ininteligible (no tratado como una palabra).

www material no transcrito.

, coma.

(.) (..) (...) pausas o puntos escritos.

0 acciones sin habla.

%com: comentario sobre la línea principal precedente.

[+ XXX] poscódigo (después de la puntuación final de producción de línea principal. Por ejemplo: [+ DIA] para marcar la producción dialogada.

Aclaremos que, aunque en el corpus del proyecto *Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages* (1997-2002) se marcaron recursos del tipo *bueno*, *pues* o *es que* –cuando no llevaban a cabo una función sintáctica– como muletillas o interjecciones por medio de @i (p. ej., *bueno@i*, *pues@i*, *es que@i*) y recursos como *eh*, *hum*, *este*, *verdad*, etc. en calidad de pausas articuladas por medio de @fp (p. ej., *este@fp*, *eh@fp*, *verdad@fp*), nosotros no procederemos de ese modo, dado que en nuestro contexto de investigación todos los recursos mencionados –a excepción de *es que*– se desempeñan como MD propios de la modalidad de producción oral y, por tanto, se codificarán según sus categorías y subcategorías.

4. Problemas en la línea principal

De seguido, mencionaremos algunos problemas que han surgido en el proceso de transcripción, vinculados a las restricciones que impone el formato CHAT o a la naturaleza del tipo de texto. También, incorporamos la enmienda que se ha ideado para estos.

4.1. Acentos

El formato ASCII empleado en la transcripción no reconoce las tildes y distorsiona las letras. Para solventar este problema, usamos un editor que los acepte y los incorporamos en el archivo *00depadd*, con lo cual el texto se tornó más legible.

4.2. Acrónimos, abreviaturas y marcas comerciales

Separamos cada una de las letras del acrónimo por medio de un guión bajo y las escribimos en minúscula; por ejemplo, *UNA* se transcribió *u_n_a*. Luego, indicamos en un comentario entre corchetes que se escribió con mayúscula, así: [% *en mayúsculas*]. Aquellos que consideramos desconocidos para el destinatario se escribieron en forma completa a través de un comentario entre corchetes: [% *significado de la abreviatura o acrónimo*]. Por ejemplo [% *Universidad Nacional*].

Las abreviaturas las hemos transcrito tal y como han aparecido en los textos y luego hemos agregado un comentario entre corchetes para escribir su forma completa. Por ejemplo *u* [% *universidad*] o *di* [% *diay*]. Las abreviaturas asociadas al género (p. ej., *los niños(as)*) las hemos transcrito exactamente igual; después agregamos un comentario entre corchetes que hace referencia al símbolo con el cual se introdujo la abreviatura, así: [% *entre paréntesis as*].

Las marcas comerciales se transcribieron en minúscula y si se compusieron de dos o más palabras las separamos con guión bajo; por ejemplo, *Banco Nacional* se transcribió así: *banco_nacional*. Una vez hecho esto, añadimos un comentario entre corchetes para indicar si ha habido uso de mayúsculas por parte del participante [% *escribe las primeras palabras con mayúscula*].

4.3. Números

Los números que se han escrito como tales los hemos transcrito a través del símbolo de “palabra especial” @n. Cuando los números se componen de una palabra como el número 5 los transcribimos así *cinco@n* y cuando se componen por dos o más palabras transcribimos el conjunto de palabras unidas por un guión bajo (p. ej., *dos_mil_trece@n*). No obstante, cuando los números se escribieron con letras los hemos transcrito normalmente. En el caso de los números romanos (p. ej., siglo XXI) hemos procedido de igual manera que con los números cardinales, es decir, que XXI se transcribió así: *veintiuno@n* y luego indicamos a través de un comentario entre corchetes que el participante originalmente escribió la cifra en números romanos; por ejemplo: [% *números romanos*].

4.4. Mayúsculas

Tanto en los textos escritos como en los orales no hubo empleo de mayúsculas, excepto para los nombres propios; no obstante, en los textos escritos indicamos si el participante usó mayúsculas mediante un comentario entre corchetes: [% *inicia con mayúscula*], [% *escribe las primeras palabras con mayúscula*] o [% *en mayúsculas*].

En términos generales, utilizamos poscódigos para indicar que la producción anterior a ellos tiene alguna peculiaridad mediante la fórmula [+ código]. A continuación, describimos los principales poscódigos que empleamos.

4.5. Cláusulas incrustadas

Marcamos las cláusulas incrustadas por medio de un poscódigo después de la puntuación final que se expresó con esta fórmula: **[+ CE]**. Cuando encontramos más de una cláusula subordinada en una misma cláusula principal, marcamos en un mismo poscódigo el número de cláusulas: **[+ 2CE]**, **[+ 3CE]**, etc. (véanse ejemplos 4 y 5).

(4) y tal_vez el compañero *que está al frente* es más alto. [+ CE] [JA1OralB]

(5) las personas *que poseen dinero o se asientan bien* económicamente son.
[+ 2CE]
los que tienen la gran facilidad.
para optar por una educación superior. [GREscritoB]

4.6 Diálogos

En los textos orales, marcamos la producción dialogada entre el participante y el investigador mediante el poscódigo **[+ DIA]**, con el propósito de poder excluirlos de los contajes y de la codificación, ya que nos interesan solo las secuencias monológicas (véase ejemplo 6).

(6) *INV: algo que quiera agregar?
*ALI: no. [+ DIA] [AAOralB]

No es necesario marcar las producciones del investigador a través de este poscódigo porque, de todas formas, se excluirán de los contajes para el análisis, debido a que nos interesa solo la producción del participante.

4.7 Comentarios del transcriptor

Usamos el símbolo **[% texto]** para marcar comentarios del transcriptor en la línea principal que se refieren a alguna particularidad de una palabra, de varias palabras o de la producción especial inmediatamente precedente a este símbolo (véase ejemplo 7).

(7) pero [% *carraspea*] (.) la universidad castiga al_menos la Universidad Nacional
la Universidad de Costa Rica el Tecnológico [% El Tecnológico de Costa Rica].
y: supongo.
que todas las universidades castigan a: los juicios de valor (.) por_ejemplo (.)
un comentario racista (.) xeno [//] xenófobo (.) sexista (.) etcétera. [FOOralA]

En cambio, para marcar comentarios del transcriptor asociados a toda la línea principal utilizamos la línea dependiente **%com:**. Con ello, logramos mantener la legibilidad en los textos (véase ejemplo 8).

(8) voy a [//] entonces a pensar más_o_menos (..). [+ DIA]
%com: tomando notas. [JZOralA]

Si contrastamos los usos de ambos símbolos, notaremos que el símbolo [%] se refiere solo a la palabra inmediatamente precedente; en el ejemplo 7 el participante carraspea al pronunciar la palabra *pero*; no obstante, el símbolo %com: indica que la observación se refiere a una cláusula completa. Como se aprecia en el ejemplo 8, el participante toma notas al mismo tiempo que emite la cláusula.

5. Segmentación en cláusulas

Segmentamos los textos en cláusulas. Una cláusula es una proposición que está compuesta por un predicado que normalmente coincide con un verbo –conjugado o no conjugado– junto con todos sus argumentos (Berman & Slobin, 1994). En el formato CHAT, cada cláusula debe corresponder con una línea principal y, por ende, cada línea inicia con las tres letras que identifican al participante (p. ej., *KEV) y termina con un símbolo terminal (p. ej., un punto) sea que este exista o no, en el caso de los textos escritos.

5.1. Límites de la subordinación

A fin de acotar las relaciones de subordinación se procedió caso por caso. Para los textos escritos se tuvo en cuenta la puntuación utilizada por el participante; sin embargo, no siempre fue respetada, dado que había muchos usos considerados no convencionales o no canónicos. Después de detectar un verbo principal, aparecen distintos nexos subordinantes o verbos no finitos dependientes del verbo principal.

No se marcó la jerarquía de las cláusulas subordinadas, sean subordinadas dentro de subordinadas, sean coordinadas dentro de subordinadas, porque la transcripción es lineal. Esto implica que cada cláusula subordinada o coordinada ocupa una línea principal, pese a no reflejarse la dependencia de las subordinaciones o coordinaciones de un solo verbo principal, como se aprecia en los ejemplos 9 y 10.

(9) la [% inicia con mayúscula] educación superior es una oportunidad.
que se ha instaurado en Costa Rica como parte elemental de la formación de los jóvenes y adultos.
con el afán de construir una sociedad futura intelectualmente preparada para enfrentar los desafíos.
que se puedan presentar. [AREscritoA]

- (10) por_ejemplo [% inicia con mayúscula] el sistema educativo tanto inferior como superior se enfoca principalmente en formar a estudiantes.
 que se puedan llegar a desempeñar [: desempeñar] en los campos laborales más populares por_así_decirlo [: por_así_decir~lo,]. [+ INC]
dejando de lado.
 o más_bien *rechazando* en gran parte a diferentes acciones.
 por las cuales algunas personas se desempeñan mucho mejor, como por_ejemplo el campo de las artes,. [MREscritoA]

Como se puede ver en los ejemplos anteriores, los nexos de subordinación o coordinación aparecen transcritos en la línea principal siguiente a la de su oración principal.

5.2. Criterios de segmentación en cláusulas

Una cláusula es “cualquier unidad que contiene un predicado unificado. Por predicado unificado entendemos un predicado que expresa una única situación (actividad, evento, estado)” (Berman & Slobin, 1994, p. 660). En términos generales, los predicados incluyen verbos finitos y no finitos, por lo que las cláusulas suelen tener una sola forma verbal –conjugada o no¹⁰⁴– (véanse ejemplos 11 y 12); las cláusulas, cuyo verbo esté elidido, también las hemos considerado cláusulas (véase ejemplo 13).

- (11) en_mi_opinión [% inicia con mayúscula] la educación superior si [: sí] es un medio.
 para *promover* la igualdad social. [AGEscritoA]
- (12) y: básicamente esa es la función de una universidad (.).
 e:ducar a [/] a la sociedad.
 y a_la_vez e:h devolverle [: devolver~le] algo (.).
 de [/] devolverle [: devolver~le].
 y a_la_vez *el darle* [: dar~le] a la sociedad (.) eh <un reconocimiento> [/] un reconocimiento o un servicio (.). [ESOralA]
- (13) por eso yo_creo.
 que un título universitario puede servirme [: servir~me] a mí como profesional.
 pero a_la_vez *no*,. (verbo elidido). [KHEscritoB]

¹⁰⁴ Siguiendo el criterio de Martínez (2005), en nuestro corpus consideramos como formas verbales plenas los infinitivos anteceditos por el artículo determinado “el”, siempre que sea potestativo (véase ejemplo 12), pues según este autor el infinitivo “Sólo deja de comportarse como núcleo verbal cuando incorpora obligatoriamente el artículo, un demostrativo, un posesivo antepuesto o el indefinido *un*” (p. 20).

5.2.1. Tratamiento de excepciones a la regla general

De inmediato, comentamos aquellos casos en los que realizamos la segmentación en cláusulas siguiendo criterios distintos de los propuestos por Berman y Slobin (1994). Así, nos referiremos a cada uno de ellos e incluiremos un ejemplo que muestre la decisión tomada para cada caso:

(a) Los verbos epistémicos (p. ej., *creo que...*, *pienso que*, *siento que*, *veo que*, etc.), llamados *comentarios del narrador* por Berman y Slobin (1994), constituyen cláusulas distintas de la cláusula introducida por la conjunción *que* (véase ejemplo 14); sin embargo, si después de la construcción “creo que..., pienso que..., etc.” no hay otro verbo, se considera una misma cláusula (véanse ejemplos 14 y 15).

(14) en_mi_opinión [% escribe la primera letra con mayúscula] *siento*.
que la educación hoy_en_día ha cambiado muchos en aspectos.,
[EPEscritoA]

(15) entonces *creo que sí* (.). [AROralB]

(b) Cuando “es que” funciona como muletilla no la consideramos una cláusula separada (véase ejemplo 16), en cambio, cuando aparece el sujeto de la cláusula “es que” la consideramos una cláusula separada (véase ejemplo 17).

(16) e:h es_que@i en_realidad no es pensamiento pesimista. [KHOralB]

(17) y no es.
que estas personas no entren a dichas universidades.
porque tienen menos conocimientos intelectuales., [EMEscritoA]

(c) Los adjuntos a una cláusula subordinada forman parte de tal cláusula subordinada (véase ejemplo 18).

(18) *en mitad de la noche*, después de que se fueran a dormir.
la rana escapó de la jarra (Berman & Slobin, 1994).

(d) La mayoría de oraciones V+V infinitivo conforman una sola cláusula. Esto incluye las formas perifrásticas modales (véase ejemplo 19), semimodales (véase ejemplo 20), aspectuales (p. ej., terminativas, incoativas, ingresivas, durativas, etc.) (véase ejemplo 21) y causativas (véase ejemplo 22), las locuciones verbales –cuyo núcleo debe permanecer unido– (véase ejemplo 23) y las locuciones verbales formadas por verbos de apoyo (p. ej., tener, tomar, dar, sentir, hacer, brindar) seguidos de un sustantivo con o sin determinante (p. ej., tener vergüenza, ganas, miedo, rabia, tener la oportunidad, etc.) (véase

ejemplo 24). Sin embargo, aclaramos que en estas dos últimas construcciones, el verbo en infinitivo que aparezca a posteriori no formará parte de la misma cláusula por tratarse de una oración subordinada sustantiva. Aplicamos este mismo criterio cuando el infinitivo verbal constituye una oración subordinada sustantiva en función de complemento del nombre o del adjetivo (véanse ejemplos 25 y 26). Las demás construcciones con infinitivo se consideran dos cláusulas (véase ejemplo 27).

- (19) *podría* [% inicia con mayúscula] *pensar*.
que si [: sí] se puede dar la igualdad en la educación,. [AA1EscritoB]
- (20) son carreras.
que son altamente demandadas,.
pero tienen puntajes altísimos.
que prácticamente los jóvenes no *logran alcanzar*. [AREscritoB]
- (21) por [% inicia con mayúscula] una simple y sencilla razón, la cual *vendría siendo*. [FVEscritoB]
- (22) ellos nos *hacen surgir* como personas y no solo como parte de un estereotipo (.). [YREscritoA]
- (23) y que nunca *está de más*.
darle [: dar-le] una oportunidad a mis semejantes (.).[YREscritoA]
- (24) todos [% inicia con mayúscula] *tenemos derecho a obtener* una educación, una buena educación,. [GAEscritoA]
- (25) he conocido personas con *formas muy comunes de pensar*. [EGEscritoA]
- (26) también se vuelve *algo difícil de conseguir*. [SREscritoA]
- (27) al_menos <a mí> [/] lo digo.
porque a mí *me gusta*.
dibujar (.). [MROraIA]

(e) Consideramos los participios cláusulas separadas –cuando son cláusulas de relativo reducidas– (véase ejemplo 28), así como los denominados *participios absolutos* (véase ejemplo 29).

- (28) además el conocimiento y las buenas relaciones, *producto* del compartir, libera al hombre. [+ CE] [JMEscritoA]
- (29) pero una_vez *visto* el comportamiento del gerente.
nos fuimos totalmente satisfechas (.). [KFEscritoB]

Los participios que forman parte de perífrasis aspectuales los consideramos parte de una misma cláusula (véanse ejemplos 30 y 31). Igualmente, los participios que funcionan como adjetivos (véase ejemplo 32).

(30) cuando el señor *dejó* el teléfono *descolgado*. (Aparici, 2010, p. 30).

(31) que necesitan *estar bien informados* al respecto. [AGEscritoA]

(32) gente de *barrios marginados* y así. [LCEscritoA]

(f) Estimamos los gerundios como una cláusula separada (véase ejemplo 33), salvo cuando van anteceditos por verbos que formen construcciones perifrásticas (p. ej., *poder, querer, deber, ir, etc.*) (véase ejemplo 34).

(33) además, pienso.

que la *u_n_a* [% escrito en mayúscula] [% Universidad Nacional] también promueve la igualdad con el hecho de.

no cerrarle [: cerrar~le] las puertas a las personas de bajos recursos.

brindando las diferentes becas para estas personas. [AGEscritoA]

(34) para *irse* [: *ir~se*] *abriendo* puertas. [KHEscritoB]

(g) Las nominalizaciones no constituyen cláusulas separadas (véase ejemplo 35):

(35) la [% inicia con mayúscula] educación superior es una oportunidad.

que se ha instaurado en Costa Rica como parte elemental de *la formación* de los jóvenes y adultos. [AREscritoA]

(h) Las estructuras clivadas (*cleft sentences*) las consideramos cláusulas separadas (véase ejemplo 36).

(36) en algunas universidades *lo que mas* [: *más*] *le enseñan* a los estudiantes.
es.

llegar a ser profesionales en sus carreras y profesionales como ser humano,. [AG1EscritoA]

(i) Los MD no constituyen una cláusula separada (véanse ejemplos 37 y 38).

(37) entonces es algo.

que (.) pasa.

o_sea siempre va a estar. [LCOralA]

(38) *para finalizar*, [% inicia con mayúscula] me gustaría.

rescatar.

que este sentimiento o valor de igualdad, como le quieran llamar es esencial en toda aquella persona. [+ CE] [+ INC]

que se quiera formar como un profesional exitoso.

y que sea querido en un ambiente de trabajo estable (.). [GLEscritoB]

(j) Las cláusulas sin un verbo explícito –con elisión verbal– las consideramos cláusulas separadas cuando están incluidas en un discurso directo (véase ejemplo 39), o bien, cuando presentan elipsis cohesiva (*verb gapping*¹⁰⁵) (véase ejemplo 40).

(39) las universidades privadas no les importa (.).
si usted paga.
+" *bueno* +".
y si no.
+" *también* (.) +". [JSOralB]

(40) y [% inicia con mayúscula] no es.
que algunas sean más inteligentes.
que otros. [AOEscritoB]

Cuando el verbo no está explícito pero es deducible, aunque no se haya expresado de previo, la cláusula es independiente en vista de que puede cumplir la función de inciso o de resumen (véase ejemplo 41). Igualmente, cuando hay un elemento de polaridad que nos indica la presencia de un verbo, sea este recuperable del contexto o no (véase ejemplo 42).

(41) también hemos visto que [///].
todo lo mismo.
que si te encuentras... (Aparici, 2010, p. 31).

(42) en mi carrera por_ejemplo, Administración he conocido personas con formas muy comunes de.
pensar,.
en Ingeniería en Sistemas pasa lo mismo,.
en Educación Física *también*, etc [% etcétera] (.). [EGEscritoA]

También, consideramos cláusulas separadas los casos en los que la expresión “algo así” está precedida por un verbo y, por ende, habría elipsis cohesiva (*verb gapping*) (véase ejemplo 43).

(43) como por_ejemplo que son [//] nunca pusieron qué_sé_yo atención.
o: nunca le pusieron ganas.
o *algo así*. [EPOralA]

¹⁰⁵ Por *verb gapping* entendemos la elisión de un verbo que puede recuperarse del contexto, es decir, de la cláusula anterior o de las cláusulas anteriores y que, por ello, cumple una función cohesiva (Aparici, 2010). Aclaramos que si bien las oraciones negativas pueden ser elípticas (p. ej., “Laura logró su ascenso este año, pero Luis no”, RAE, 2010, p. 942) no consideramos elíptica la negación correctiva introducida por las conjunciones *pero* y *sino* (RAE, 2010, p. 762) (p. ej., “Fue a comer no con sus padres, sino con sus abuelos”; “Morirá sin duda, pero no de esta gripe”, RAE, 2010, p.762). Reconocemos las oraciones elípticas introducidas por *pero* porque la elisión acostumbra a ser total, es decir, “la negación constituye el único elemento fonéticamente realizado de un grupo verbal” (RAE, 2010, p. 942).

(j) Los títulos y fórmulas finales se consideran cláusulas separadas –tengan verbo o no– y los marcamos con el poscódigo **[+ TIT]** y **[+ FED]** en orden respectivo (véanse ejemplos 44 y 45).

(44) bueno la educación superior (.) es un medio. *[+ TIT]*
para promover la igualdad social? *[+ TIT]* [FOOralA]

(45) eso sería todo. *[+ FED]* [JSOralB]

Finalmente, marcamos las cláusulas en las cuales el transcriptor tiene dudas mediante el poscódigo **[+ DUB]**. En el ejemplo 46, la duda estriba en si “controlado” funciona como adjetivo o participio.

(46) ya_que un pueblo ignorante es un pueblo controlado,. *[+ DUB]* [ESEscritoA]

Anexo 3b Ejemplos de transcripción

Argumentación analítica oral (DCORALA)

@Begin
@Languages: spa
@Participants: DON Donald Subject, INV Investigador Investigator
@ID: spa|DMS|DON|19;|male|A||Subject|Higher_education|AS|
@ID: spa|DMS|INV||||Investigator|||
@Filename: DCOraIA.cha
@Grade-Level: Higher education
@Text type: Argumentative Oral
@Order: A
@Date: 02-MAR-2016
@Location: Universidad Nacional, Costa Rica

*DON: entonces yo: (.) básicamente lo que puse.
%com: aludiendo al texto que escribió
*DON: es.
*DON: que (.) la educación superior sí es un (.) medio.
*DON: para promover el [/] la equidad social (.).
*DON: porque: (.) digamos todos [/] todas las personas están [/] tienen la [/] el acceso (.) a: [/] a la educación (.) universitaria (.).
*DON: y pues se tienen en sí muchas facilidades.
*DON: para poder entrar (.) como las becas y_todo_eso (.).
*DON: lo único es.
*DON: que al_principio y: uno tiene que: eh ver.
*DON: cómo hace con transporte y_todo_eso (.).
*DON: pero (.) al_final (.) e:h (.) uno [/] o al tener uno beca uno tiene muchos beneficios (.) de todo tipo. [+ CE]
*DON: y (.) pues <lo que> [/] lo que hace.
*DON: es [/] la [/] la educación superior es.
*DON: a uno prepararlo [: preparar~lo] (.) profesionalmente (.).
*DON: para tener un mejor futuro (.).
*DON: y desempeñarse [: desempeñar~se] en la profesión (.).
*DON: también lo hace a uno mu:y humano y: (.) con sentido de todo eso de la equidad.
*DON: y: [/] y: también siendo equitativo con todas las personas (.).
*DON: entonces yo_pienso que eso sí.
*DON: de [/] por todos esos motivos la educación superior sí promueve la [/] la equidad social (.).
*DON: más_que_todo por eso porque tiene (.) el acceso a todas a las personas (.).
*DON: y tiene muchas facilidades (.).
*DON: eso sería. [+ FED]
@End

Argumentación analítica escrita (DCESCRITOA)

@Begin
@Languages: spa
@Participants: DON Donald Subject, INV Investigador Investigator
@ID: spa|DMS|DON|19;|male|A||Subject|Higher_education|AW|
@ID: spa|DMS|INV||||Investigator|||
@Filename: DCEscritoA.cha
@Grade-Level: Higher education
@Text type: Argumentative Escrito
@Order: A
@Date: 02-MAR-2016
@Location: Universidad Nacional, Costa Rica

- *DON: la [% inicia con mayúscula] educación superior si [: sí] es un medio.
- *DON: para promover la igualdad social.
- *DON: porque está al alcance de todas las personas.
- *DON: que quieran tener un mejor futuro con más conocimiento y una preparación profesional.
- *DON: para poder desempeñarse [: desempeñar~se] en un campo laboral en un futuro,.
- *DON: así asegurándose [: asegurando~se] una buena vida para sí mismo y su familia (.).
- *DON: por otro lado [% inicia con mayúscula] muchas personas no pueden tener acceso a la educación por motivos de pobreza extrema.
- *DON: como para poder trasladarse [: trasladar~se].
- *DON: o para cualquier trámite que el ingreso a la educación superior requiera,.
- *DON: en muchos casos estas personas que no pueden tener un acceso a la educación toman caminos como la delincuencia y drogas. [+ CE]
- *DON: o se ganan la vida deshonestamente,.
- *DON: pero estas personas toman estos caminos por pereza o falta de motivación.
- *DON: para seguir estudiando,.
- *DON: todo en la vida tiene una solución.
- *DON: la cual no es nunca.
- *DON: cometer actos deshonestos (.).
- *DON: en [% inicia con mayúscula] muchos aspectos debe mejorar el acceso a la educación superior.
- *DON: porque existen muchas personas capaces.
- *DON: pero sin recursos.
- *DON: para poder optar.
- *DON: para tener una mejor educación.
- *DON: y así asegurarse [: asegurar~se] un mejor futuro,.
- *DON: pero a la vez se dan muchas oportunidades.
- *DON: para que cualquier personas pueda tener acceso a una educación universitaria, como becas y los bajos costos de cada materia (.).
- *DON: la [% inicia con mayúscula] educación superior en una universidad trae muchos beneficios como becas, médicos, dentistas, deportes, actividades culturales, hospedajes,.
- *DON: propicia.
- *DON: que las personas sean más responsables y más capaces.
- *DON: para poder llegar a ser personas exitosas en su vida (.).
- *DON: se [% inicia con mayúscula] hacen amigos para toda la vida.
- *DON: que siempre van a ser de ayuda en un futuro de un u otra forma (.).
- *DON: en conclusión [% inicia con mayúscula] la educación superior tiene sus trabas.
- *DON: pero son cosas.
- *DON: que se pueden solucionar de una forma u otra,.

*DON: este nivel de educación crea personas más humanas y solidarias,.
*DON: promoviendo así la equidad social.
*DON: al permitir.
*DON: que todas las personas tenga el acceso y las puertas abiertas a.
*DON: entrar a la educación superior.
*DON: con tan solo querer ser una personas más capaz y con ganas de.
*DON: asegurarse [: asegurar~se] un buen futuro (.).
@End

ANEXO 4

Codificación para marcadores discursivos (Capítulo IV)

4a. Sistema de codificación para marcadores discursivos

4b. Resumen de códigos para marcadores discursivos y su significado

4c. Ejemplos de textos codificados:

- Argumentación analítica oral

- Argumentación analítica escrita

Anexo 4a Sistema de codificación para marcadores discursivos

Tabla 4.1A

Sistema de codificación para macrocategoría interaccional

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría	Subcategoría específica	Código (*)
INTERACCIONAL I	Intervención CC	Toma de palabra TP	No hay	ICC:TP:FC+UC ICC:TP:FNC+UC
		Llamada de atención LA	No hay	ICC:LA:FC+UC ICC:LA:FNC+UC
	Reacción FR	Rechazo RO	No hay	IFR:RO:FC+UC IFR:RO:FNC+UC
		Colaboración RC	No hay	IFR:RC:FC+UC IFR:RC:FNC+UC

Tabla 4.2A

Sistema de codificación para macrocategoría metadiscursiva

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría	Subcategoría específica	Código (*)
METADISCURSIVA M	Estructuración EI	Ordenación OD	Marcadores de apertura AP	MEI:OD+AP:FC+UC MEI:OD+AP:FNC+UC
			Marcadores de continuidad CT	MEI:OD+CT:FC+UC MEI:OD+CT:FNC+UC
			Marcadores de cierre CR	MEI:OD+CR:FC+UC MEI:OD+CR:FNC+UC
		Demarcación DD	Cambios de tópico CTP	MEI:DD+CTP:FC+UC MEI:DD+CTP:FNC+UC
			Digresión I	MEI:DD+I:FC+UC MEI:DD+I:FNC+UC
			Focalización F	No hay MEI:F:FC+UC MEI:F:FNC+UC
	Formulación FL	Comentario AC	No hay MEI:AC:FC+UC MEI:AC:FNC+UC	
		Reformulación RP	Ilación ID	No hay MFL:ID:FC+UC MFL:ID:FNC+UC
			Recapitulación RCA	No hay MFL:RP:FC+UC MFL:RP:FNC+UC
		Reformulación no parafrástica RNP	Reconsideración RCO	MFL:RNP+RCA:FC+UC MFL:RNP+RCA:FNC+UC
			Distanciamiento D	MFL:RNP+RCO:FC+UC MFL:RNP+RCO:FNC+UC

Tabla 4.3A

Sistema de codificación para macrocategoría cognitiva

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría	Subcategoría específica	Código (*)		
COGNITIVA C	Argumentación LA	Coorientación ACO	Adición A	CLA:ACO+A:FC+UC CLA:ACO+A:FNC+UC		
			Adición creciente ACR	CLA:ACO+ACR:FC+UC CLA:ACO+ACR:FNC+UC		
			Adición neutra AN	CLA:ACO+AN:FC+ UC CLA:ACO+AN:FNC+ UC		
			Adición decreciente AD	CLA:ACO+AD:FC+UC CLA:ACO+AD:FNC+UC		
			Consecuencia CS	CLA:ACO+CS:FC+UC CLA:ACO+CS:FNC+UC		
		Antiorientación AA	Oposición O	CLA:AA+O:FC+UC CLA:AA+O:FNC+UC		
			Contraste C	CLA:AA+C:FC+UC CLA:AA+C:FNC+UC		
			Minimización informativa M	CLA:AA+M:FC+UC CLA:AA+M:FNC+UC		
			Inferencia FI	Mismo turno IMT	Adición A	CFI:IMT+A:FC+UC CFI:IMT+A:FNC+UC
					Adición creciente ACR	CFI:IMT+ACR:FC+UC CFI:IMT+ACR:FNC+UC
	Adición neutra AN	CFI:IMT+AN:FC+UC CFI:IMT+AN:FNC+UC				
	Adición decreciente AD	CFI:IMT+AD:FC+UC CFI:IMT+AD:FNC+UC				
	Consecuencia CS	CFI:IMT+CS:FC+UC CFI:IMT+CS:FNC+UC				
	Oposición O	CFI:IMT+O:FC+UC CFI:IMT+O:FNC+UC				
	Contraste C	CFI:IMT+C:FC+UC CFI:IMT+C:FNC+UC				
	Modalización ME	Atenuación AT	No hay	CME:AT:FC+UC CME:AT:FNC+UC		
			Opinión propia OP	CME:C+OP:FC+UC CME:C+OP:FNC+UC		
		Veracidad C	Opinión ajena OA	CME:C+OA:FC+UC CME:C+OA:FNC+UC		
			Certeza/evidencia CE	CME:C+CE:FC+UC CME:C+CE:FNC+UC		
			Agrado emotivo AE	CME:C+AE:FC+UC CME:C+AE:FNC+UC		
			Desagrado emotivo DE	CME:C+DE:FC+UC CME:C+DE:FNC+UC		

(*) Uso canónico y no canónico para este conjunto de tablas: si la forma es canónica, la marcamos con el código FC, si no es canónica, la marcamos con el código FNC y si la función es canónica la marcamos con el código UC. Cuando determinamos que la función no es canónica, codificamos en el tercer nivel la categoría, subcategoría y subcategoría específica que representa tal función discursiva. Si determinamos que la función no es canónica por modalidad de producción, la marcamos con el código UNCM, si es no canónica por género discursivo, la marcamos con el código UNCG y si no es canónica por modalidad de producción y por género discursivo, la marcamos con el código UNCM+UNCG.

Anexo 4b. Resumen de códigos para marcadores discursivos y su significado

Códigos para categorías y subcategorías de marcadores discursivos interaccionales

ICCTP: Intervención-Toma de palabra

ICCLA: Intervención-Llamada de atención

IFRRO: Reacción-Rechazo

IFRRC: Reacción-Colaboración

Códigos para categorías y subcategorías y subcategorías específicas de marcadores discursivos metadiscursivos

MEIODAP: Estructuración-Ordenación-Marcador de apertura

MEIODCT: Estructuración-Ordenación-Marcador de continuidad

MEIODCR: Estructuración-Ordenación-Marcador de cierre

MEIDDCTP: Estructuración-Demarcación-Cambios de tópico

MEIDDI: Estructuración-Demarcación-Digresión

MEIF: Estructuración-Focalización

MEIAC: Estructuración-Comentario

MFLID: Formulación-Ilación

MFLRP: Formulación-Reformulación

MFLRNPRCA: Formulación-Reformulación no parafrástica-Recapitulación

MFLRNPRCO: Formulación-Reformulación no parafrástica-Reconsideración

MFLRNPD: Formulación-Reformulación no parafrástica-Distanciamiento

Códigos para categorías, subcategorías y subcategorías específicas de marcadores discursivos cognitivos

CLAACOA: Argumentación-Coorientación-Adición

CLAACOACR: Argumentación-Coorientación-Adición creciente

CLAACOAN: Argumentación-Coorientación-Adición neutra

CLAACOAD: Argumentación-Coorientación-Adición decreciente

CLAACOCs: Argumentación-Coorientación-Consecuencia

CLAAAO: Argumentación-Antiorientación-Oposición

CLAAAC: Argumentación-Antiorientación-Contraste

CLAAAM: Argumentación-Antiorientación-Minimización informativa

CFIIMTA: Inferencia-Mismo turno-Adición

CFIIMTACR: Inferencia-Mismo turno-Adición creciente

CFIIMTAN: Inferencia-Mismo turno-Adición neutra

CFIIMTAD: Inferencia-Mismo turno-Adición decreciente
CFIIMTCS: Inferencia-Mismo turno-Consecuencia
CFIIMTO: Inferencia-Mismo turno-Oposición
CFIIMTC: Inferencia-Mismo turno-Contraste
CFIIMTM: Inferencia-Mismo turno-Minimización informativa.
CMEAT: Inferencia-Atenuación
CMECOP: Modalización-Veracidad-Opinión propia
CMECOA: Modalización-Veracidad-Opinión ajena
CMECCE: Modalización-Veracidad-Certeza/evidencia
CMECAE: Modalización-Veracidad-Agrado emotivo
CMECDE: Modalización-Veracidad-Desagrado emotivo
CMEAT: Modalización-Atenuación

Anexo 4c Ejemplos de textos codificados

Argumentación analítica oral (AGORALA)

@Begin
@Languages: spa
@Participants: AND Andrea Subject, INV Investigador Investigator
@ID: spa|DMS|AND|18;|female|A||Subject|Higher_education|AS|
@ID: spa|DMS|INV|||||Investigator|||
@Filename: AGOralA.cha
@Grade-Level: Higher education
@Text type: Argumentative Oral
@Order: A
@Date: 04-MAR-2016
@Location: Universidad Nacional, Costa Rica

*AND: mi opinión con_respecto_a lo que sería la igualdad verdad social.
%dms: \$MFL:ID:FC+UC
*AND: eh sí (.) yo_pienso.
%dms: \$MFL:ID:FC+UC \$CME:C+OP:FC+UC
*AND: que lo que son las universidades o la educación superior.
*AND: sí promueve mucho esto [/] este derecho (.) [+ CLAIM]
*AND: porque bueno nosotros estamos viendo.
%dms: \$MFL:ID:FC+UC
*AND: cómo el mundo ha cambiado.
*AND: cómo la sociedad ha cambiado y la forma de.
*AND: pensar de ellos (.) [+ MOARF]
*AND: y esto: (.) de adónde viene? [+ MONAR]
%dms: \$CLA:ACO+A:FC+UC
*AND: viene de las personas.
*AND: que nos vienen enseñando esto (.)
*AND: viene de los hogares y de las (.) entidades (.) estudiantiles verdad de educación (.)
[+ MONAR]
%dms: \$MFL:ID:FC+UC
*AND: pienso.
%dms: \$CME:C+OP:FC+UC
*AND: que: en las universidades se promueve bastante. [+ CLAIM]
*AND: al_menos (.) lo he visto en esta universidad la Universidad Nacional.
%dms: \$CME:AT:FC+UC
*AND: ya_que (.) como no le cierran las puertas a esas personas que tienen pocos
recursos (.) o tienen algún tipo de discapacidad (.) las puertas siempre están
abiertas (.) [+ 3CE]
*AND: y: pienso.
%dms: \$CLA:ACO+CS:FC+UC \$CME:C+OP:FC+UC
*AND: que ese es un detalle bastante importante. [+ MOARF]
*AND: y básicamente (.) las universidades (.) están haciendo.
*AND: que las personas cambien de mentalidad (.)
*AND: y: abran esa mente a.
*AND: que: todos tenemos los mismos derechos.
*AND: todos somos iguales.
*AND: y: no hay por qué cerrarle [: cerrar~le] las puertas a una persona.
%dms: \$CLA:ACO+CS:FC+UC
*AND: que puede dar muchísimo (.)

*AND: que tiene mucho.
 *AND: para dar a la sociedad (.). [+ CLAIM]
 *AND: no importa.
 *AND: si es (.) negro.
 *AND: si es blanco.
 *AND: <si tiene> [//] si le hace falta un pie (.).
 *AND: todos tenemos (.) un poder dentro_de nosotros u:n [/] u:n don.
 *AND: que dar.
 *AND: que pulir. [+ MOARF]
 *AND: y: simplemente (.) la sociedad ahora está viendo eso.
 %dms: \$CLA:ACO+CS:FC+UC
 *AND: que ya porque usted tiene algún tipo de discapacidad física no significa. [+ CE]
 *AND: que usted no pueda hacer algún deporte (.).
 *AND: usted puede hacer.
 *AND: to:do lo que usted guste.
 %com: subiendo el tono de voz
 *AND: simplemente tiene que (.) motivarse [: motivar~se].
 *AND: y fijarse [: fijar~se] sus metas (.). [+ MONAR]
 *AND: y para_mí eso es igualdad (.).
 %dms: \$CLA:ACO+CS:FC+UC \$CME:C+OP:FC+UC
 *AND: abrir las puertas (.) <a las personas> [//] <a to:das las personas> [% sube el tono de voz]. [+ CLAIM]
 *AND: no solamente (.) a las personas que tengan algún tipo de discapacidad color de piel.
 *AND: no (.) todos (.) sean mujeres.
 *AND: sean hombres (.).
 *AND: todos los seres humanos tienen (.) los mismos derechos en esta sociedad de hoy_en_día. [+ MOARF]
 *AND: entonces pienso.
 %dms: \$MFL:ID:FC+UC \$CME:C+OP:FC+UC
 *AND: que: básicamente sería eso. [+ MONAR]
 *AND: anteriormente en años pasados veíamos.
 *AND: cómo las mujeres no tenían la oportunidad de.
 *AND: votar de.
 *AND: estudiar (.).
 *AND: incluso los hombres no podían algunos hasta estudiar.
 %dms: \$CLA:ACO+ACR:FC+UC
 *AND: solamente (.) si tenían mucha suerte.
 *AND: podían ir a la: escuela.
 *AND: y hasta ahí se acababa ya la: [//] el estudio (.).
 *AND: pero ahora podemos ver.
 *AND: cómo tenemos esa oportunidad de.
 *AND: ir a la escuela de.
 *AND: ir al colegio de.
 *AND: ir a la universidad (.).
 *AND: y en cada una de estas etapas que vamos pasando nos van enseñando la importancia de los valores (.) la importancia de la igualdad (.). [+ CE]
 *AND: de que todos somos iguales.
 *AND: y todos tenemos los mismos derechos (.). [+ MONAR]
 %com: riendo
 *AND: eso sería. [+ FED]
 @End

Argumentación analítica escrita (AGESCRITOA)

@Begin
@Languages: spa
@Participants: AND Andrea Subject, INV Investigador Investigator
@ID: spa|DMS|AND|18;|female|A||Subject|Higher_education|AW|
@ID: spa|DMS|INV||||Investigator|||
@Filename: AGEscritoA.cha
@Grade-Level: Higher education
@Text type: Argumentative Escrito
@Order: A
@Date: 04-MAR-2016
@Location: Universidad Nacional, Costa Rica

*AND: en_mi_opinión [% inicia con mayúscula] la educación superior si [: sí] es un medio.
%dms: \$CME:C+OP:FC+UC
*AND: para promover la igualdad social. [+ CLAIM]
*AND: ya_que en años anteriores las mujeres no tenían el derecho ni_siquiera a la educación,.
%dms: \$MEI:F:FC+UC
*AND: en muchos casos muchas mujeres sí pudieron asistir a la primaria.
*AND: pero tuvieron que dejar sus estudios.
*AND: ya_que sus padres no les permitían.
*AND: que siguieran estudiando (.).
*AND: en [% inicia con mayúscula] la actualidad podemos ver.
*AND: como [: cómo] el mundo ha ido cambiando,.
*AND: la forma de ver a las mujeres es completamente diferente en comparación a años anteriores,. [+ CE]
*AND: ahora en las universidades se fomenta mucho.
*AND: lo que es la igualdad.
*AND: y que [: qué] debemos hacer.
*AND: para vivir en igualdad,. [+ MOARF]
*AND: ya_que nadie es más.
*AND: que nadie en ningún ámbito de la vida,.
*AND: al_menos ese es mi punto_de_vista (.). [+ CLAIM] [+ MOARF]
%dms: \$CME:AT:FC+UC
*AND: todos [% inicia con mayúscula] tenemos los mismo derechos.
*AND: y podemos hacer las misma tareas sin necesidad de exclusión. [+ CLAIM]
*AND: ya_que todos somos seres humanos.
*AND: y merecemos el mismo respeto.
*AND: sin importar el color de piel,.
*AND: si tenemos alguna discapacidad, nacionalidad u orientación sexual diferente,. [+ MOARF]
*AND: de_la_misma_manera pienso que si [: sí].
%dms: \$CLA:ACO+AN:FC+UC \$CME:C+OP:FC+UC
*AND: es necesario.
*AND: que no se deje de fomentar este valor a las nuevas generaciones.
*AND: que necesitan estar bien informados al_respecto,. [+ CLAIM]
*AND: porque debemos seguir construyendo un mundo mejor cada día.
*AND: y las instituciones educativas tienen el deber de.
*AND: seguir motivando a sus estudiantes a.
*AND: practicar los valores.
*AND: y respetar los derechos de cada uno en cada lugar.
*AND: en el que ellos vayan a estar.

*AND: ya sea en la misma universidad, en el hogar o en otro país (.). [+ MOARF]
*AND: además [% inicia con mayúscula], pienso.
%dms: \$CLA:ACO+ACR:FC+UC \$CME:C+OP:FC+UC
*AND: que la u_n_a [% en mayúsculas] [% Universidad Nacional] también promueve la
 igualdad con el hecho de.
%dms: \$MEI:F:FC+UC
*AND: no cerrarle [: cerrar~le] las puertas a las personas de bajos recursos. [+ CLAIM]
*AND: brindando las diferentes becas para estas personas.
*AND: que en muchos casos no tienen la oportunidad de.
*AND: estudiar en una universidad (.). [+ MOARF]
@End

ANEXO 5

Tablas del análisis de fiabilidad
(Capítulo IV)

Tabla 5.1A

Estimación del porcentaje de acuerdo para la identificación de MD

		Evaluador externo		
	Resultado análisis	Sí identificó mismo MD	No identificó mismo MD	Total
Investigadora	Sí identificó mismo MD	514	5	519
	No identificó mismo MD	0	0	0
	Total	514	5	519

Tabla 5.2A

Estimación del índice κ para la forma canónica y no canónica de MD

		Evaluador externo		
	Categorías	FC	FNC	Total
Investigadora	FC	512	0	514
	FNC	0	2	1
	Total	512	2	514

Porcentaje de acuerdo 1,00000

Porcentaje de acuerdo por azar 0,99225

Índice $\kappa = 1,00000$

Tabla 5.3A

Estimación del índice κ para el uso canónico y no canónico de MD

		Evaluador externo				
	Categorías	UC	UNCM	UNCG	UNCM+UNCG	Total
Investigadora	UC	461				461
	UNCM		7			7
	UNCG			45		45
	UNCM+UNCG				2	2
	Total	461	7	45	2	514

Porcentaje de acuerdo 1,00000

Porcentaje de acuerdo por azar 0,99225

Índice $\kappa = 1,00$

Porcentaje de acuerdo 0,9222
Porcentaje de acuerdo por azar 0,1450
Índice $\kappa = 0,9090$

ANEXO 6

Tablas resumen de los resultados descriptivos
(Capítulo VI)

Tabla 6.1A

Resumen por tipo de marcadores discursivos según modalidad de producción (Frecuencias y porcentajes sobre el número total de MD)

Tipo MD	Modalidad de producción				TOTAL	
	Escrita		Oral		Frecuencia	Porcentaje
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
MFL:ID:FC+UC	1	0,2	1074	42,7	1075	34,2
CME:C+OP:FC+UC	110	17,4	313	12,4	423	13,4
MEI:F:FC+UC	140	22,2	213	8,5	353	11,2
CLA:ACO+CS:FC+UC	75	11,9	260	10,3	335	10,6
CME:AT:FC+UNCG	1	0,2	130	5,2	131	4,2
CME:AT:FC+UC	23	3,6	70	2,8	93	3,0
CLA:AA+O:FC+UC	49	7,8	34	1,4	83	2,6
CLA:ACO+AN:FC+ UC	34	5,4	38	1,5	72	2,3
MEI:OD+CR:FC+UC	26	4,1	43	1,7	69	2,2
CME:C+CE:FC+UC	21	3,3	40	1,6	61	1,9
MEI:DD+CTP:FC+UC	14	2,2	43	1,7	57	1,8
ICC:TP:FC+UC	0	0,0	55	2,2	55	1,7
MFL:RP:FC+UC	3	0,5	42	1,7	45	1,4
MFL:RNP+RCO:FC+UC	11	1,7	26	1,0	37	1,2
MEI:OD+CR:FC+UNCG	0	0,0	32	1,3	32	1,0
CLA:AA+C:FC+UC	4	0,6	23	,9	27	0,9
CLA:ACO+ACR:FC+UC	15	2,4	3	,1	18	0,6
MEI:OD+CT:FC+UC	15	2,4	2	,1	17	0,5
CLA:ACO+A:FC+UC	7	1,1	5	,2	12	0,4
CME:AT:FNC+UC	5	0,8	7	,3	12	0,4
MFL:ID:FC+UNCM	9	1,4	0	,0	9	0,3
CME:C+DE:FC+UC	7	1,1	1	,0	8	0,3
CME:C+OP:FNC+UC	4	0,6	4	,2	8	0,3
IFR:RO:FC+UNCM	8	1,3	0	,0	8	0,3
MFL:RNP+D:FC+UC	1	0,2	7	,3	8	0,3
CME:C+CE:FC+UNCM	7	1,1	0	,0	7	0,2
MEI:DD+I:FC+UC	2	0,3	5	,2	7	0,2
CFI:IMT+C:FC+UC	1	0,2	5	,2	6	0,2
MEI:F:FC+LAACO+ACR	5	0,8	1	,0	6	0,2
CME:C+AE:FC+UC	2	0,3	3	,1	5	0,2
IFR:RO:FC+UC	0	0,0	5	,2	5	0,2
MEI:OD+AP:FC+UC	3	0,5	2	,1	5	0,2
MEI:OD+AP:FNC+UC	0	0,0	5	,2	5	0,2
CLA:ACO+CS:FNC+UC	2	0,3	2	,1	4	0,1
CLA:AA+M:FC+UC	4	0,6	0	,0	4	0,1
CLA:ACO+A:FC+FLID	0	0,0	4	,2	4	0,1
ICC:LA:FC+UNCG	0	0,0	4	,2	4	0,1
IFR:RC:FC+UC	0	0,0	4	,2	4	0,1
ICC:TP:FC+UNCM	4	0,6	0	,0	4	0,1
MFL:RNP+RCA:FC+UC	2	0,3	2	,1	4	0,1
CME:AT:FC+UNCM	3	0,5	0	,0	3	0,1
CLA:ACO+ACR:FC+LAACO+AN	1	0,2	1	,0	2	0,1
CLA:ACO+AD:FC+UC	1	0,2	1	,0	2	0,1
CME:AT:FC+UNCM+UNCG	2	0,3	0	,0	2	0,1
ICC:LA:FC+UC	0	0,0	2	,1	2	0,1
MEI:OD+CT:FNC+UC	1	0,2	1	,0	2	0,1
CLA:ACO+AN:FNC+ UC	1	0,2	0	,0	1	0,0
CFI:IMT+A:FC+UC	0	0,0	1,0	,0	1	0,0
CLA:AA+O:FC+LAAA+C	1	0,2	0	,0	1	0,0
MEI:AC:FC+UC	0	0,0	1	,0	1	0,0
MEI:DD+CTP:FC+UNCM	1	0,2	0	,0	1	0,0
MEI:F:FC+UNCM	1	0,2	0	,0	1	0,0
MEI:OD+CR:FC+LAACO+ACR	1	0,2	0	,0	1	0,0
MEI:OD+CR:FC+UNCM+UNCG	1	0,2	0	,0	1	0,0
MFL:ID:FC+UNCG	0	0,0	1	,0	1	0,0
MFL:RNP+D:FC+UNCM	1	0,2	0	,0	1	0,0
MFL:RP:FC+UNCM	1	0,2	0	,0	1	0,0
MFL:RP:FNC+UNCM	1	0,2	0	,0	1	0,0
TOTAL	632	100,0	2 515	100,0	3 147	100,0

Gráfico 6.1A

Modalidad de producción escrita: frecuencia de marcadores discursivos
(Frecuencias sobre el número total de MD)

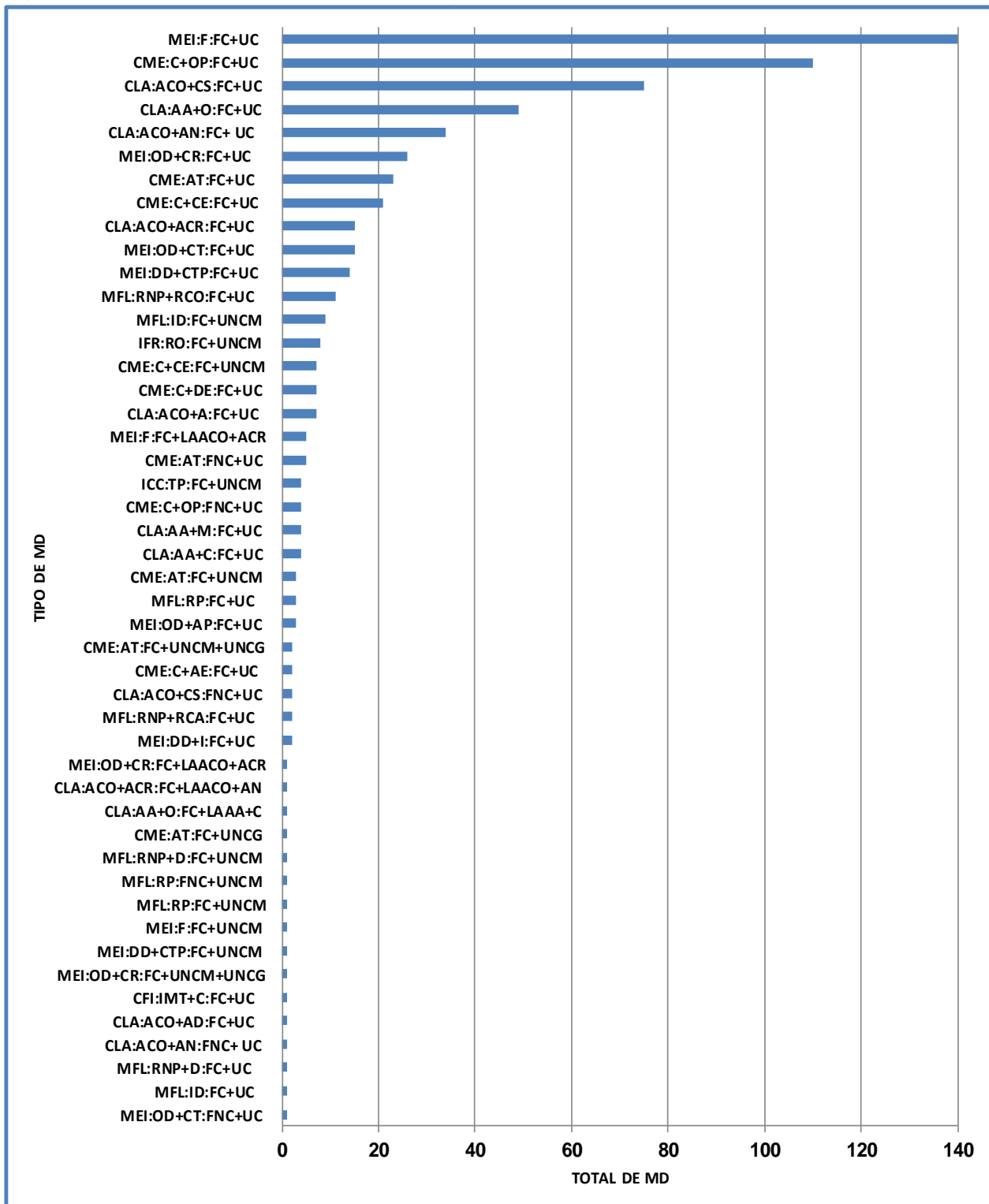


Gráfico 6.2A

Modalidad de producción oral: frecuencia de marcadores discursivos
(Frecuencias sobre el número total de MD)

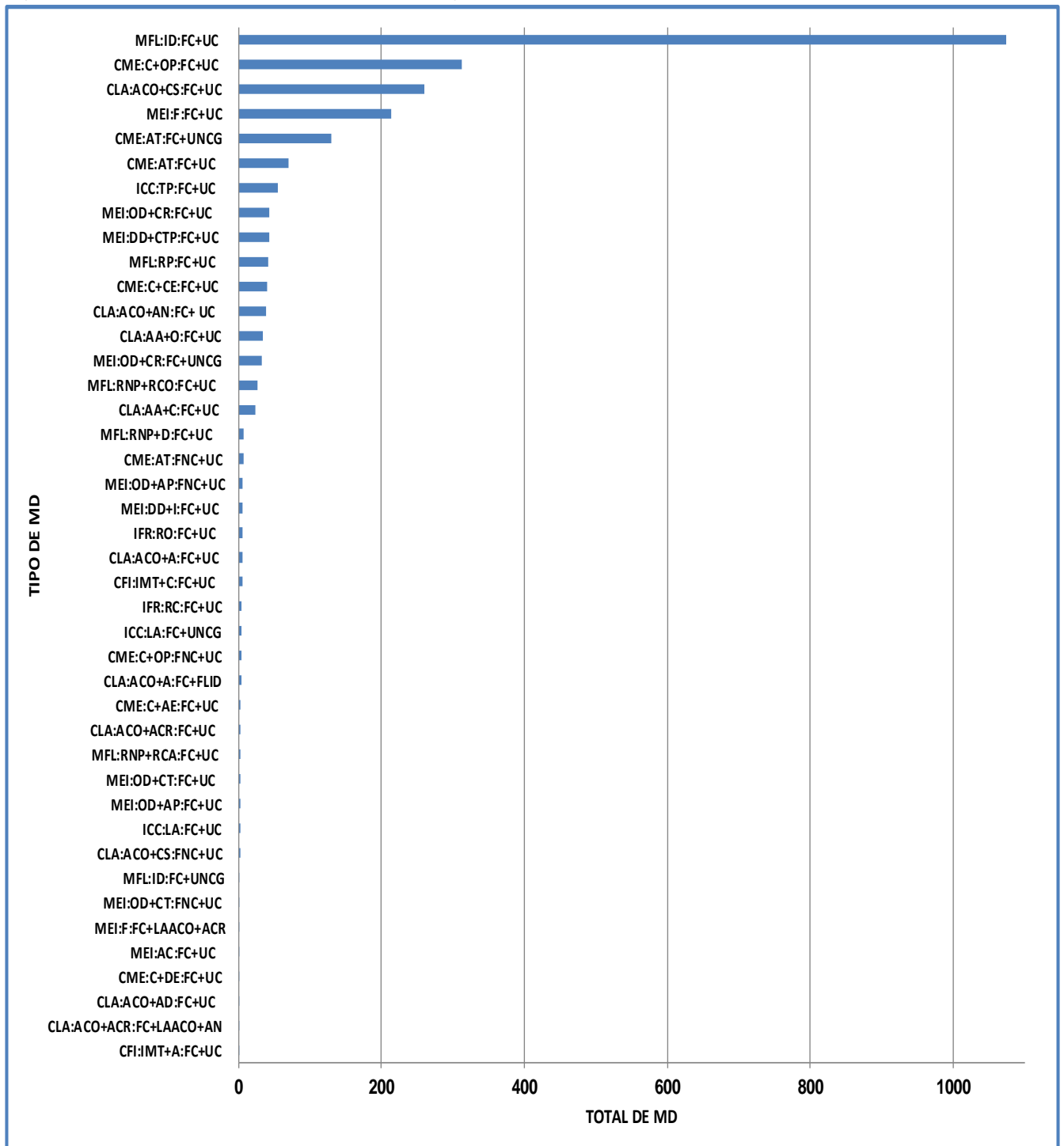


Tabla 6.2A

Modalidad de producción escrita: resumen por tipo de marcador discursivo según estructura de la argumentación (Frecuencias sobre el número total de MD)

Tipos de MD	TOTAL	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
MEI:F:FC+UC	71	2	11	4	1	5	0	48
CME:C+OP:FC+UC	59	2	16	14	1	10	1	15
CLA:ACO+CS:FC+UC	35	0	8	8	0	0	1	18
CLA:AA+O:FC+UC	31	0	3	6	3	4	0	15
CLA:ACO+AN:FC+ UC	15	0	3	3	0	1	0	8
MEI:OD+CR:FC+UC	12	0	1	1	0	1	6	3
MEI:DD+CTP:FC+UC	10	0	1	0	0	0	0	9
MEI:OD+CT:FC+UC	10	0	2	0	0	2	0	6
CLA:ACO+ACR:FC+UC	9	0	3	0	0	0	0	6
CME:C+CE:FC+UC	8	0	2	1	0	1	0	4
MFL:RNP+RCO:FC+UC	6	0	3	2	0	0	0	1
CME:AT:FC+UC	6	0	4	0	0	0	0	2
CME:C+CE:FC+UNCM	5	0	2	0	0	2	0	1
MEI:F:FC+LAACO+ACR	4	0	2	0	0	0	0	2
CLA:ACO+A:FC+UC	4	0	0	2	0	0	0	2
MFL:ID:FC+UNCM	4	0	1	0	0	0	2	1
ICC:TP:FC+UNCM	3	0	1	0	0	0	0	2
MFL:RNP+D:FC+UC	2	1	0	0	0	0	0	1
CME:C+AE:FC+UC	2	0	1	0	0	0	0	1
MEI:OD+AP:FC+UC	2	0	0	0	0	2	0	0
CLA:AA+M:FC+UC	2	0	0	1	0	0	0	1
CME:AT:FNC+UC	2	0	1	0	0	1	0	0
CME:C+DE:FC+UC	2	0	0	0	0	0	0	2
MEI:OD+CT:FNC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CLA:ACO+AN:FNC+ UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CFI:IMT+C:FC+UC	1	0	0	1	0	0	0	0
MEI:OD+CR:FC+UNCM+UNCG	1	0	0	0	0	1	0	0
MEI:DD+CTP:FC+UNCM	1	0	0	0	0	0	0	1
MEI:F:FC+UNCM	1	0	0	1	0	0	0	0
MFL:RP:FC+UNCM	1	0	0	0	0	0	0	1
MFL:RP:FNC+UNCM	1	0	0	0	0	0	0	1
CME:AT:FC+UNCG	1	0	0	0	0	0	0	1
CLA:AA+O:FC+LAAA+C	1	0	0	0	0	0	0	1
MEI:DD+I:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MFL:RNP+RCA:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CME:AT:FC+UNCM+UNCG	1	0	1	0	0	0	0	0
MFL:RP:FC+UC	1	0	0	1	0	0	0	0
CME:AT:FC+UNCM	1	0	0	0	0	0	0	1
CLA:AA+C:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CME:C+OP:FNC+UC	1	1	0	0	0	0	0	0
IFR:RO:FC+UNCM	1	0	0	1	0	0	0	0
MFL:ID:FC+UC	0	0	0	0	0	0	0	0
CLA:ACO+AD:FC+UC	0	0	0	0	0	0	0	0
MFL:RNP+D:FC+UNCM	0	0	0	0	0	0	0	0
CLA:ACO+ACR:FC+LAACO+AN	0	0	0	0	0	0	0	0
MEI:OD+CR:FC+LAACO+ACR	0	0	0	0	0	0	0	0
CLA:ACO+CS:FNC+UC	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	322	6	66	46	5	30	10	159

Tabla 6.3A

Modalidad de producción escrita: resumen por tipo de marcador discursivo según estructura de la argumentación (Porcentajes sobre el número total de MD)

Tipos de MD	TOTAL	DISTRIBUCIÓN DE MD							
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR	
MEI:F:FC+UC	22,0	33,3	16,7	8,7	20,0	16,7	0,0	30,2	
CME:C+OP:FC+UC	18,3	33,3	24,2	30,4	20,0	33,3	10,0	9,4	
CLA:ACO+CS:FC+UC	10,9	0,0	12,1	17,4	0,0	0,0	10,0	11,3	
CLA:AA+O:FC+UC	9,6	0,0	4,5	13,0	60,0	13,3	0,0	9,4	
CLA:ACO+AN:FC+ UC	4,7	0,0	4,5	6,5	0,0	3,3	0,0	5,0	
MEI:OD+CR:FC+UC	3,7	0,0	1,5	2,2	0,0	3,3	60,0	1,9	
MEI:DD+CTP:FC+UC	3,1	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,7	
MEI:OD+CT:FC+UC	3,1	0,0	3,0	0,0	0,0	6,7	0,0	3,8	
CLA:ACO+ACR:FC+UC	2,8	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	
CME:C+CE:FC+UC	2,5	0,0	3,0	2,2	0,0	3,3	0,0	2,5	
MFL:RNP+RCO:FC+UC	1,9	0,0	4,5	4,3	0,0	0,0	0,0	0,6	
CME:AT:FC+UC	1,9	0,0	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	
CME:C+CE:FC+UNCM	1,6	0,0	3,0	0,0	0,0	6,7	0,0	0,6	
MEI:F:FC+LAACO+ACR	1,2	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	
CLA:ACO+A:FC+UC	1,2	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	1,3	
MFL:ID:FC+UNCM	1,2	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	20,0	0,6	
ICC:TP:FC+UNCM	0,9	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	
MFL:RNP+D:FC+UC	0,6	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CME:C+AE:FC+UC	0,6	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
MEI:OD+AP:FC+UC	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	
CLA:AA+M:FC+UC	0,6	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,6	
CME:AT:FNC+UC	0,6	0,0	1,5	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	
CME:C+DE:FC+UC	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	
MEI:OD+CT:FNC+UC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CLA:ACO+AN:FNC+ UC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CFI:IMT+C:FC+UC	0,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
MEI:OD+CR:FC+UNCM+UNCG	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	
MEI:DD+CTP:FC+UNCM	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
MEI:F:FC+UNCM	0,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
MFL:RP:FC+UNCM	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
MFL:RP:FNC+UNCM	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CME:AT:FC+UNCG	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CLA:AA+O:FC+LAAA+C	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
MEI:DD+I:FC+UC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
MFL:RNP+RCA:FC+UC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CME:AT:FC+UNCM+UNCG	0,3	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
MFL:RP:FC+UC	0,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
CME:AT:FC+UNCM	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CLA:AA+C:FC+UC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	
CME:C+OP:FNC+UC	0,3	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
IFR:RO:FC+UNCM	0,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
MFL:ID:FC+UC	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
CLA:ACO+AD:FC+UC	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
MFL:RNP+D:FC+UNCM	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
CLA:ACO+ACR:FC+LAACO+AN	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
MEI:OD+CR:FC+LAACO+ACR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
CLA:ACO+CS:FNC+UC	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabla 6.4A

Modalidad de producción oral: resumen por tipo de marcador discursivo según estructura de la argumentación (Frecuencias sobre el número total de MD)

TIPOS DE MD	TOTAL	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
MFL:ID:FC+UC	559	1	157	66	4	67	15	249
CME:C+OP:FC+UC	146	1	45	17	4	22	14	43
CLA:ACO+CS:FC+UC	142	0	28	22	2	14	1	75
MEI:F:FC+UC	99	0	22	10	2	11	3	51
CME:AT:FC+UNCG	64	2	13	16	1	3	1	28
CME:AT:FC+UC	38	0	8	9	0	6	0	15
ICC:TP:FC+UC	26	0	9	5	1	5	0	6
CLA:AA+O:FC+UC	19	0	5	1	0	5	1	7
MEI:DD+CTP:FC+UC	19	0	4	2	0	2	1	10
MEI:OD+CR:FC+UC	19	0	0	0	0	0	13	6
MFL:RP:FC+UC	19	0	4	5	0	4	1	5
CME:C+CE:FC+UC	18	0	3	5	0	3	1	6
MFL:RNP+RCO:FC+UC	17	0	5	3	0	4	1	4
CLA:AA+C:FC+UC	16	0	1	2	0	3	0	10
MEI:OD+CR:FC+UNCG	15	0	4	0	0	2	0	9
CLA:ACO+AN:FC+ UC	13	0	2	0	0	0	0	11
CLA:ACO+A:FC+FLID	3	0	0	0	0	1	1	1
CLA:ACO+A:FC+UC	3	0	1	0	0	0	0	2
CME:C+AE:FC+UC	3	0	0	0	0	0	0	3
ICC:LA:FC+UNCG	3	0	0	0	0	1	0	2
MEI:DD+I:FC+UC	3	0	0	0	0	0	0	3
CLA:ACO+CS:FNC+UC	2	0	1	1	0	0	0	0
CME:AT:FNC+UC	2	0	0	0	0	0	1	1
ICC:LA:FC+UC	2	0	0	0	0	0	0	2
MEI:OD+AP:FC+UC	2	0	0	1	0	1	0	0
CFI:IMT+A:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CFI:IMT+C:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CLA:ACO+ACR:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CME:C+DE:FC+UC	1	0	0	1	0	0	0	0
CME:C+OP:FNC+UC	1	0	1	0	0	0	0	0
IFR:RO:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MEI:F:FC+LAACO+ACR	1	0	1	0	0	0	0	0
MEI:OD+AP:FNC+UC	1	0	0	0	0	1	0	0
MEI:OD+CT:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MFL:ID:FC+UNCG	1	0	0	0	0	0	0	1
MFL:RNP+D:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MFL:RNP+RCA:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	1264	4	314	166	14	155	54	557

Tabla 6.5A

Modalidad de producción oral: resumen por tipo de marcador discursivo según estructura de la argumentación (Porcentajes sobre el número total de MD)

TIPOS DE MD	TOTAL	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
MFL:ID:FC+UC	44,2	25,0	50,0	39,8	28,6	43,2	27,8	44,7
CME:C+OP:FC+UC	11,6	25,0	14,3	10,2	28,6	14,2	25,9	7,7
CLA:ACO+CS:FC+UC	11,2	0,0	8,9	13,3	14,3	9,0	1,9	13,5
MEI:F:FC+UC	7,8	0,0	7,0	6,0	14,3	7,1	5,6	9,2
CME:AT:FC+UNCG	5,1	50,0	4,1	9,6	7,1	1,9	1,9	5,0
CME:AT:FC+UC	3,0	0,0	2,5	5,4	0,0	3,9	0,0	2,7
ICC:TP:FC+UC	2,1	0,0	2,9	3,0	7,1	3,2	0,0	1,1
CLA:AA+O:FC+UC	1,5	0,0	1,6	0,6	0,0	3,2	1,9	1,3
MEI:DD+CTP:FC+UC	1,5	0,0	1,3	1,2	0,0	1,3	1,9	1,8
MEI:OD+CR:FC+UC	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	24,1	1,1
MFL:RP:FC+UC	1,5	0,0	1,3	3,0	0,0	2,6	1,9	0,9
CME:C+CE:FC+UC	1,4	0,0	1,0	3,0	0,0	1,9	1,9	1,1
MFL:RNP+RCO:FC+UC	1,3	0,0	1,6	1,8	0,0	2,6	1,9	0,7
CLA:AA+C:FC+UC	1,3	0,0	0,3	1,2	0,0	1,9	0,0	1,8
MEI:OD+CR:FC+UNCG	1,2	0,0	1,3	0,0	0,0	1,3	0,0	1,6
CLA:ACO+AN:FC+ UC	1,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0
CLA:ACO+A:FC+FLID	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	1,9	0,2
CLA:ACO+A:FC+UC	0,2	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
CME:C+AE:FC+UC	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
ICC:LA:FC+UNCG	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,4
MEI:DD+I:FC+UC	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
CLA:ACO+CS:FNC+UC	0,2	0,0	0,3	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
CME:AT:FNC+UC	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9	0,2
ICC:LA:FC+UC	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
MEI:OD+AP:FC+UC	0,2	0,0	0,0	0,6	0,0	0,6	0,0	0,0
CFI:IMT+A:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
CFI:IMT+C:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
CLA:ACO+ACR:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
CME:C+DE:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
CME:C+OP:FNC+UC	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
IFR:RO:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
MEI:F:FC+LAACO+ACR	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MEI:OD+AP:FNC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0
MEI:OD+CT:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
MFL:ID:FC+UNCG	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
MFL:RNP+D:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
MFL:RNP+RCA:FC+UC	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 6.6A

Modalidad de producción escrita: resumen por tipo de marcador discursivo que encabezan movimientos retóricos según estructura de la argumentación (Frecuencias sobre el número total de MD en las aperturas)

TIPOS DE MD	Total	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
CME:C+OP:FC+UC	18	1	8	3	1	3	0	2
CLA:ACO+CS:FC+UC	12	0	5	3	0	0	0	4
CLA:AA+O:FC+UC	11	0	1	2	1	1	0	6
MEI:OD+CR:FC+UC	8	0	0	1	0	1	5	1
MEI:DD+CTP:FC+UC	7	0	1	0	0	0	0	6
MEI:OD+CT:FC+UC	7	0	2	0	0	1	0	4
MEI:F:FC+UC	4	0	0	0	0	0	0	4
CLA:ACO+AN:FC+ UC	6	0	1	1	0	0	0	4
MFL:ID:FC+UNCM	3	0	1	0	0	0	2	0
CLA:AA+M:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
CME:C+CE:FC+UC	3	0	2	0	0	1	0	0
CME:C+CE:FC+UNCM	1	0	1	0	0	0	0	0
CME:C+DE:FC+UC	2	0	0	2	0	0	0	0
ICC:TP:FC+UNCM	2	0	1	0	0	0	0	1
MEI:OD+AP:FC+UC	2	0	0	0	0	3	0	0
CFI:IMT+CS:FC+UC	1	0	0	1	0	0	0	0
CLA:AA+C:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	0
CLA:ACO+ACR:FC+UC	2	0	1	0	0	0	0	1
CME:C+AE:FC+UC	1	0	1	0	0	0	0	0
CME:C+OP:FNC+UC	1	1	0	0	0	0	0	0
IFR:RO:FC+UNCM	1	0	0	1	0	0	0	0
MEI:DD+CTP:FNC+UNCM	1	0	0	0	0	0	0	1
MEI:OD+CT:FNC+UC	0	0	0	0	0	0	0	0
MFL:RNP+RCO:FC+UC	1	0	1	0	0	0	0	0
MFL:RP:FC+UC	1	0	0	1	0	0	0	0
TOTAL	97	2	26	15	2	10	7	35

Tabla 6.7A

Modalidad de producción escrita: resumen por tipo de marcador discursivo que encabezan movimientos retóricos según estructura de la argumentación (Porcentajes sobre el número total de MD en las aperturas)

TIPOS DE MD	Total	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
CME:C+OP:FC+UC	18.6	50.0	30.8	20.0	50.0	30.0	0.0	5.7
CLA:ACO+CS:FC+UC	12.4	0.0	19.2	20.0	0.0	0.0	0.0	11.4
CLA:AA+O:FC+UC	11.3	0.0	3.8	13.3	50.0	10.0	0.0	17.1
MEI:OD+CR:FC+UC	8.2	0.0	0.0	6.7	0.0	10.0	71.4	2.9
MEI:DD+CTP:FC+UC	8.2	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	20.0
MEI:OD+CT:FC+UC	7.2	0.0	7.7	0.0	0.0	10.0	0.0	11.4
MEI:F:FC+UC	4.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	11.4
CLA:ACO+AN:FC+UC	6.2	0.0	3.8	6.7	0.0	0.0	0.0	11.4
MFL:ID:FC+UNCM	3.1	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	28.6	0.0
CLA:AA+M:FC+UC	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
CME:C+CE:FC+UC	3.1	0.0	7.7	0.0	0.0	10.0	0.0	0.0
CME:C+CE:FC+UNCM	1.0	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
CME:C+DE:FC+UC	2.1	0.0	0.0	13.3	0.0	0.0	0.0	0.0
ICC:TP:FC+UNCM	2.1	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	2.8
MEI:OD+AP:FC+UC	2.1	0.0	0.0	0.0	0.0	30.0	0.0	0.0
CFI:IMT+CS:FC+UC	1.0	0.0	0.0	6.7	0.0	0.0	0.0	0.0
CLA:AA+C:FC+UC	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
CLA:ACO+ACR:FC+UC	2.1	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
CME:C+AE:FC+UC	1.0	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
CME:C+OP:FNC+UC	1.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
IFR:RO:FC+UNCM	1.0	0.0	0.0	6.7	0.0	0.0	0.0	0.0
MEI:DD+CTP:FNC+UNCM	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
MEI:OD+CT:FNC+UC	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
MFL:RNP+RCO:FC+UC	1.0	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
MFL:RP:FC+UC	1.0	0.0	0.0	6.7	0.0	0.0	0.0	0.0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 6.8A

Modalidad de producción oral: resumen por tipo de marcador discursivo que encabezan movimientos retóricos según estructura de la argumentación (Frecuencias sobre el número total de MD en las aperturas)

TIPOS DE MD	Total	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
CLA:ACO+CS:FC+UC	60	0	13	12	1	9	0	25
MFL:ID:FC+UC	41	1	7	3	2	4	2	22
ICC:TP:FC+UC	17	0	6	4	1	4	0	2
MEI:OD+CR:FC+UC	15	0	0	0	0	0	13	2
MEI:DD+CTP:FC+UC	14	0	3	1	0	2	0	8
CME:C+OP:FC+UC	11	0	5	1	0	2	0	3
MEI:F:FC+UC	8	0	1	0	0	0	0	7
CLA:AA+C:FC+UC	2	0	0	0	0	0	0	2
CLA:AA+O:FC+UC	4	0	2	1	0	0	0	1
CLA:ACO+A:FC+UC	3	0	0	0	0	1	0	2
CME:AT:FC+UC	2	0	0	1	0	0	0	1
CLA:ACO+AN:FC+ UC	4	0	0	0	0	0	0	4
CLA:ACO+CS:FNC+UC	2	0	1	1	0	0	0	0
IFR:RO:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MEI:DD+I:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MEI:OD+CT:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
MFL:RP:FC+UC	1	0	0	0	0	1	0	0
CMEC:C+CE:FC+UC	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	188	1	38	24	4	23	15	83

Tabla 6.9A

Modalidad de producción oral: resumen por tipo de marcador discursivo que encabezan movimientos retóricos según estructura de la argumentación (Porcentajes sobre el número total de MD en las aperturas)

TIPOS DE MD	Total	DISTRIBUCIÓN DE MD						
		MOARGL	MOARF	MOARC	MOARN	MOARE	MOARB	MONAR
CLA:ACO+CS:FC+UC	31.9	0.0	34.2	50.0	25.0	39.1	0.0	30.1
MFL:ID:FC+UC	21.8	100.0	18.4	12.5	50.0	17.4	13.3	26.5
ICC:TP:FC+UC	9.0	0.0	15.8	16.7	25.0	17.4	0.0	2.4
MEI:OD+CR:FC+UC	8.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	86.7	2.4
MEI:DD+CTP:FC+UC	7.4	0.0	7.9	4.2	0.0	8.7	0.0	9.6
CME:C+OP:FC+UC	5.9	0.0	13.2	4.2	0.0	8.7	0.0	3.6
MEI:F:FC+UC	4.3	0.0	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	8.4
CLA:AA+C:FC+UC	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.4
CLA:AA+O:FC+UC	2.1	0.0	5.3	4.2	0.0	0.0	0.0	1.2
CLA:ACO+A:FC+UC	1.6	0.0	0.0	0.0	0.0	4.3	0.0	2.4
CME:AT:FC+UC	1.1	0.0	0.0	4.2	0.0	0.0	0.0	1.2
CLA:ACO+AN:FC+ UC	2.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.8
CLA:ACO+CS:FNC+UC	1.1	0.0	2.6	4.2	0.0	0.0	0.0	0.0
IFR:RO:FC+UC	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2
MEI:DD+I:FC+UC	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2
MEI:OD+CT:FC+UC	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2
MFL:RP:FC+UC	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	4.3	0.0	0.0
CMEC:C+CE:FC+UC	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANEXO 7

Pruebas estadísticas

(Capítulo VI)

Tabla 7.1A

Pruebas de normalidad para las variables Total de marcadores discursivos y Total de cláusulas según modalidad de producción

Hipótesis nula	Pruebas de normalidad						Decisión
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
La distribución de total de marcadores de modalidad escrita es normal	,087	72	,200	,968	72	,064	Mantener la hipótesis nula
La distribución de total de cláusulas de modalidad escrita es normal	,097	72	,089	,976	72	,180	Mantener la hipótesis nula
La distribución de total de marcadores de modalidad oral es normal	,189	72	,000	,831	72	,000	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de total de cláusulas de modalidad oral es normal	,107	72	,040	,837	72	,000	Rechazar la hipótesis nula

Gráfico 7.1A

Modalidad de producción escrita: Representación gráfica de la normalidad de Total de marcadores discursivos

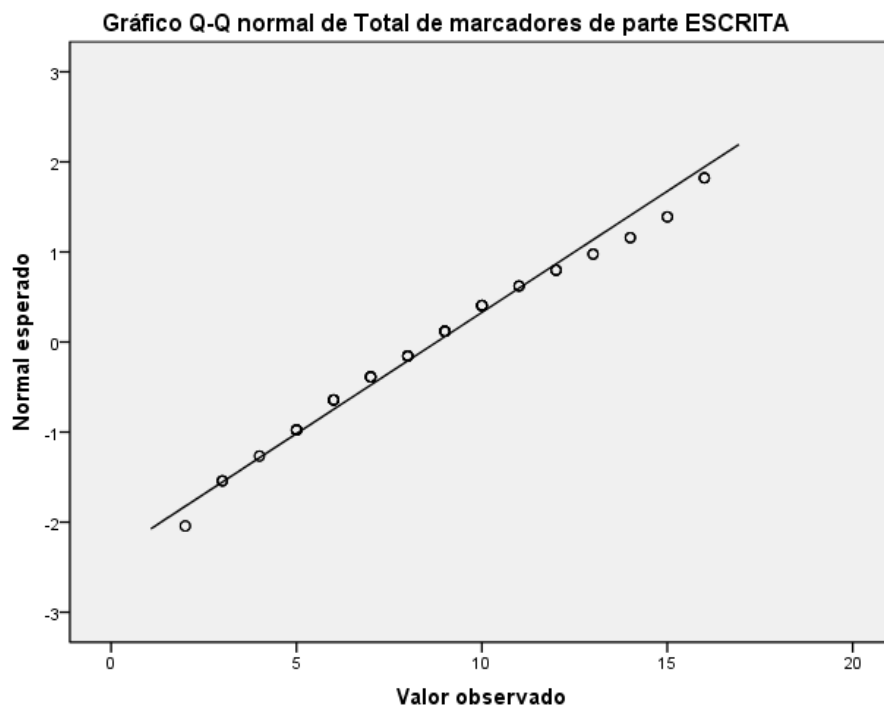


Gráfico 7.2A

Modalidad de producción escrita: Histograma de la variable Total de marcadores discursivos

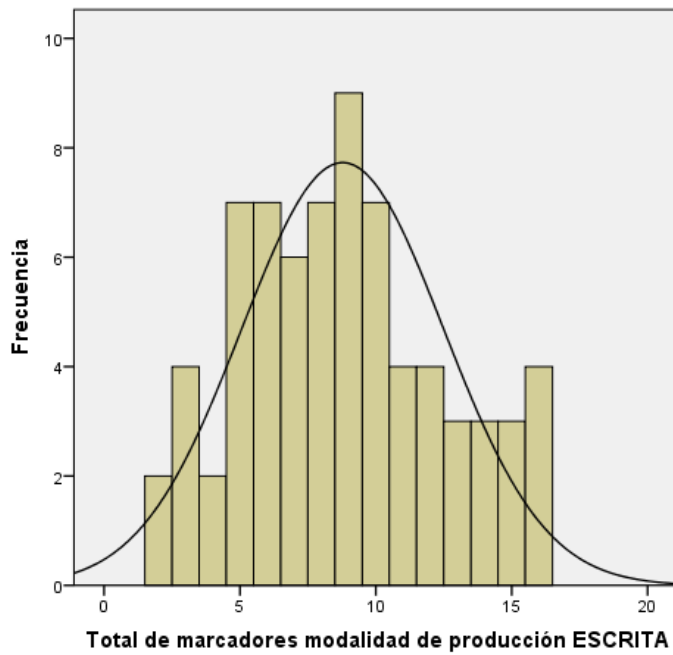


Gráfico 7.3A

Modalidad de producción escrita: Representación gráfica de la normalidad de la variable Total de cláusulas

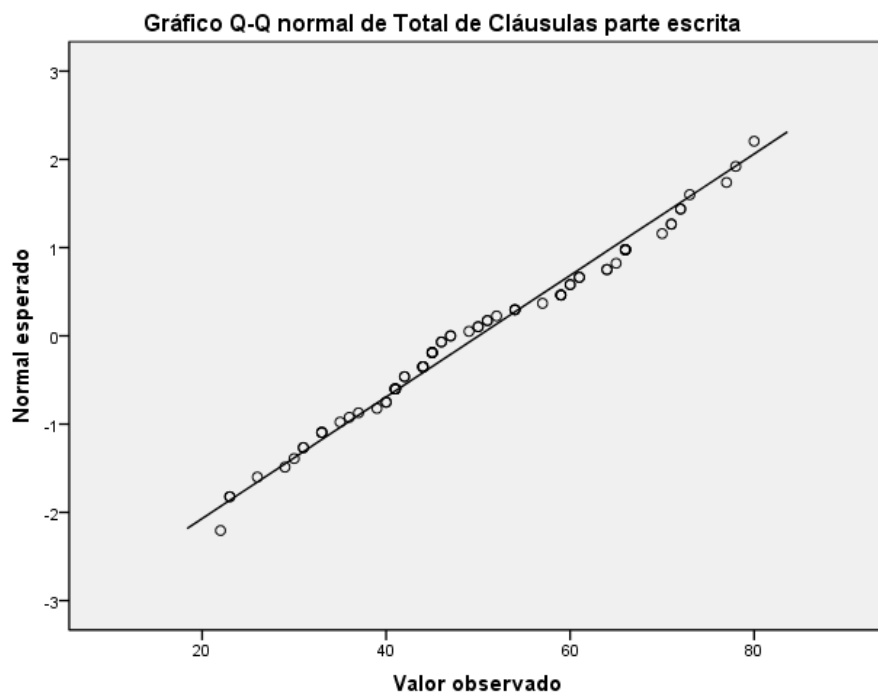


Gráfico 7.4A

Modalidad de producción escrita: Histograma de la variable Total de cláusulas

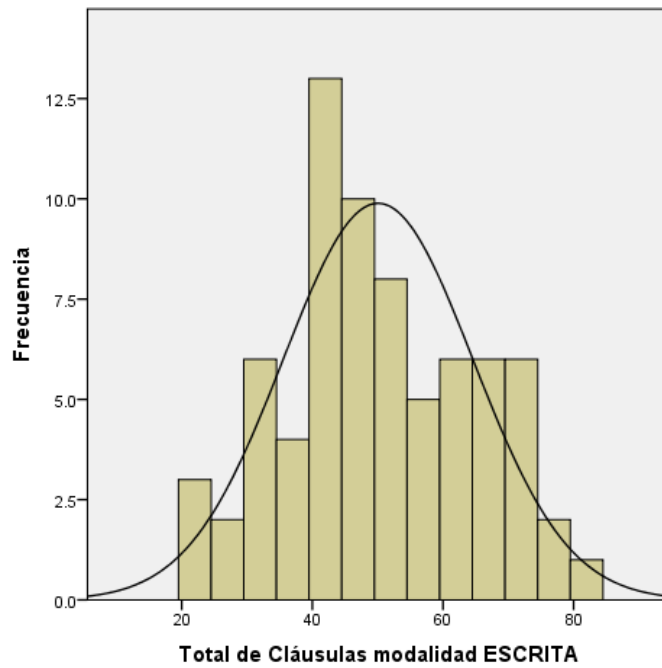


Gráfico 7.5A

Modalidad de producción oral: Representación gráfica de la normalidad de la variable Total de marcadores discursivos

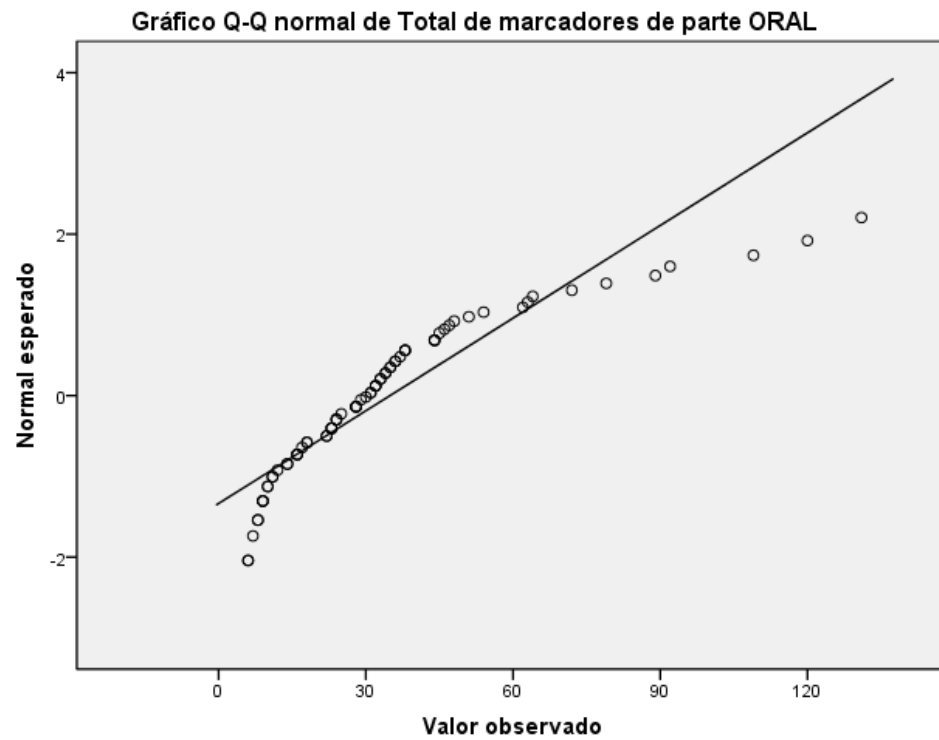


Gráfico 7.6A

Modalidad de producción oral: Histograma de la variable Total de marcadores discursivos

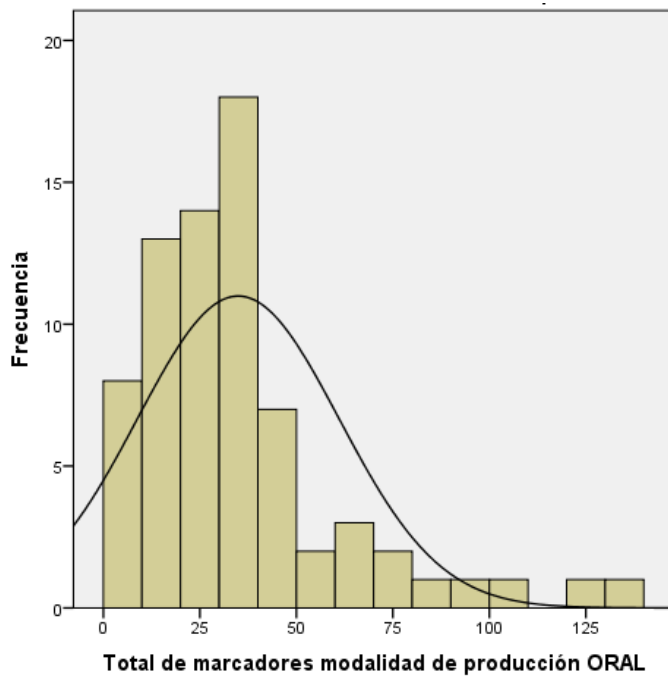


Gráfico 7.7A

Modalidad de producción oral: Representación gráfica de la normalidad de la variable Total de cláusulas

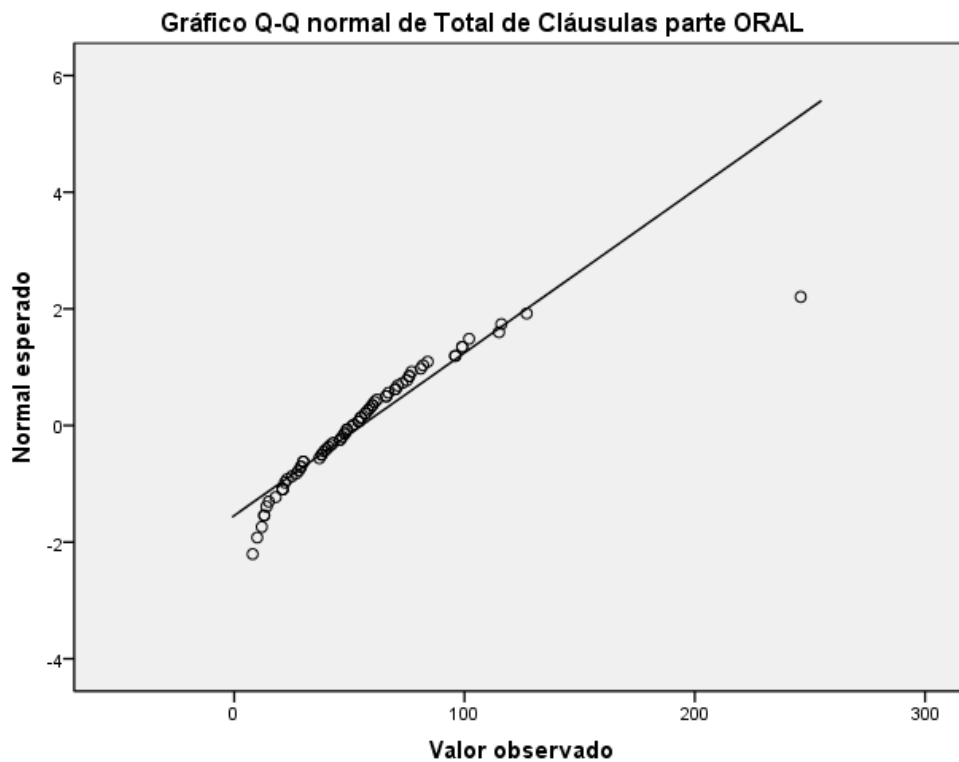


Gráfico 7.8A

Modalidad de producción oral: Histograma de la variable Total de cláusulas

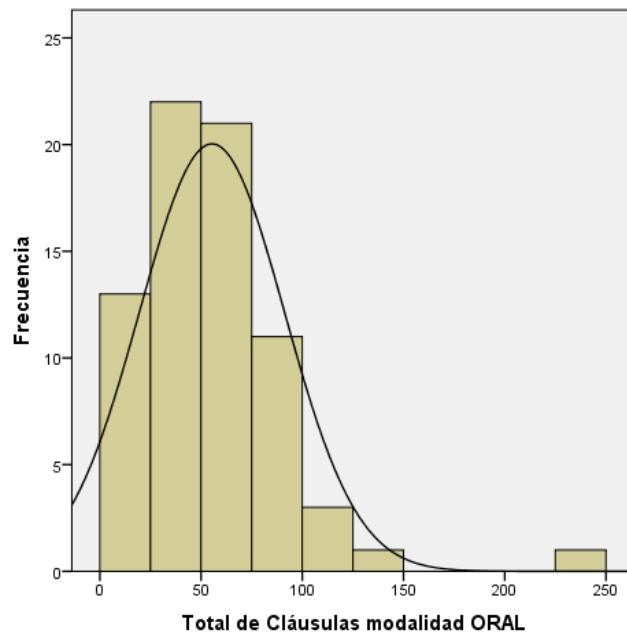


Tabla 7.2A

Prueba de hipótesis de igualdad de promedios para la relación marcadores discursivos y cláusulas según modalidad de producción

Prueba de muestras emparejadas								
Nombre de la variable diferencia entre la relación (MD/Cláusulas) según modalidad de producción	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Relación de cláusulas vs MD - relación entre las MD y las cláusulas	-0,48409	0,27720	0,03267	-0,54923	-0,41895	-14,818	71	0,000

Tabla 7.3A

Análisis de correlación entre diferentes variables

Correlaciones								
		Total de marcadores modalidad de producción ESCRITA	Total de marcadores modalidad de producción ORAL	Total de cláusulas modalidad ESCRITA	Total de cláusulas modalidad ORAL	Total de palabras escritas	Tiempo en minutos de la redacción	Tiempo en minutos discurso oral
Total de marcadores modalidad de producción ESCRITA	Correlación de Pearson	1	0,157	.481**	0,163	.417**	0,075	0,089
	Sig. (bilateral)		0,188	0,000	0,172	0,000	0,533	0,456
Total de marcadores modalidad de producción ORAL	Correlación de Pearson	0,157	1	.233 [†]	.731**	.243 [†]	0,117	.583**
	Sig. (bilateral)	0,188		0,049	0,000	0,039	0,327	0,000
Total de cláusulas modalidad ESCRITA	Correlación de Pearson	.481**	.233 [†]	1	.488**	.870**	.353**	.335**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,049		0,000	0,000	0,002	0,004
Total de cláusulas modalidad ORAL	Correlación de Pearson	0,163	.731**	.488**	1	.438**	.248 [†]	.691**
	Sig. (bilateral)	0,172	0,000	0,000		0,000	0,036	0,000
Total de palabras escritas	Correlación de Pearson	.417**	.243 [†]	.870**	.438**	1	.280 [†]	.355**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,039	0,000	0,000		0,017	0,002
Tiempo en minutos de la redacción	Correlación de Pearson	0,075	0,117	.353**	.248 [†]	.280 [†]	1	.243 [†]
	Sig. (bilateral)	0,533	0,327	0,002	0,036	0,017		0,039
Tiempo en minutos discurso oral	Correlación de Pearson	0,089	.583**	.335**	.691**	.355**	.243 [†]	1
	Sig. (bilateral)	0,456	0,000	0,004	0,000	0,002	0,039	
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)								
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)								

Tabla 7.4A

Modalidad de producción escrita: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las categorías de marcadores discursivos

Pares de categorías	Diferencia	Error estándar	Valor t	p	g.l.
Estructuración con:					
Modalización	0,0076	0,0064	1,178	0,243	71
Argumentación	0,0051	0,0058	0,875	0,385	71
Formulación	0,0511	0,0056	9,135	0,000	71
Reacción	0,0580	0,0056	10,308	0,000	71
Intervención	0,0059	0,0055	10,826	0,000	71
Inferencia	0,0598	0,0054	11,030	0,000	71
Modalización con:					
Argumentación	-0,0025	0,0054	-0,461	0,646	71
Formulación	0,0436	0,0037	11,628	0,000	71
Reacción	0,0505	0,0040	12,593	0,000	71
Intervención	0,0514	0,0389	13,213	0,000	71
Inferencia	0,0547	0,0035	15,533	0,000	71
Argumentación con:					
Formulación	0,0461	0,0040	11,420	0,000	71
Reacción	0,0530	0,0038	13,794	0,000	71
Intervención	0,0539	0,0036	14,969	0,000	71
Reacción	0,0547	0,0035	15,533	0,000	71
Formulación con:					
Reacción	0,0069	0,0019	3,670	0,000	71
Intervención	0,0079	0,0018	4,340	0,000	71
Inferencia	0,0086	0,0018	4,722	0,000	71
Reacción con:					
Intervención	-0,0010	0,0011	-0,911	0,366	71
Inferencia	0,0017	0,0009	1,975	0,052	71
Intervención con:					
Inferencia	0,0017	0,0009	1,975	0,052	71

Tabla 7.5A

Modalidad de producción escrita: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las principales subcategorías de marcadores discursivos

Pares de subcategorías	Diferencia	Error estándar	Valor t	p	g.l.
Focalización con:					
Veracidad	-0,0002	0,00526	-0,032	0,975	71
Coorientación	0,0027	0,00447	0,616	0,540	71
Veracidad con:					
Coorientación	-0,0025	0,0054	-0,461	0,646	71

Tabla 7.6A

Modalidad de producción escrita: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las principales subcategorías específicas de marcadores discursivos

Pares de subcategorías específicas	Diferencia	Error estándar	Valor t	P	g.l.
Opinión propia con:					
Consecuencia	0,0107	0,0041	2,592	0,012	71
Adición neutra	0,0218	0,0040	5,404	0,000	71
Oposición	0,0185	0,0042	4,405	0,000	71
Consecuencia con:					
Adición neutra	-0,0111	0,0039	-2,866	0,005	71
Oposición	-0,0033	0,0032	-1,024	0,309	71
Adición neutra con:					
Oposición	0,0078	0,0035	2,205	0,031	71

Tabla 7.7A

Modalidad de producción oral: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las categorías de los marcadores discursivos

Pares de categorías	Diferencia	Error estándar	Valor t	P	g.l.
Estructuración con:					
Modalización	-0,05578	0,01220	-4,571	0,000	71
Argumentación	0,00287	0,00866	0,332	0,741	71
Formulación	-0,20258	0,02305	-8,789	0,000	71
Intervención	0,07194	0,00770	9,344	0,000	71
Inferencia	0,09421	0,00745	12,643	0,000	71
Reacción	0,09285	0,00766	12,113	0,000	71
Modalización con:					
Argumentación	0,05865	0,01299	4,515	0,000	71
Formulación	-0,14681	0,02220	-6,612	0,000	71
Intervención	0,12772	0,01120	11,403	0,000	71
Inferencia	0,14999	0,01128	13,301	0,000	71
Reacción	0,14863	0,01150	12,925	0,000	71
Argumentación con:					
Formulación	-0,20546	0,02531	-8,117	0,000	71
Intervención	0,06907	0,00852	8,110	0,000	71
Inferencia	0,09133	0,00732	12,486	0,000	71
Reacción	0,08997	0,00725	12,410	0,000	71
Formulación con:					
Intervención	0,27453	0,02311	11,881	0,000	71
Inferencia	0,29679	0,02331	12,732	0,000	71
Reacción	0,29543	0,02349	12,579	0,000	71
Intervención con:					
Inferencia	0,02226	0,00313	7,107	0,000	71
Reacción	0,02090	0,00309	6,773	0,000	71
Inferencia con:					
Reacción	-0,00136	0,00122	-1,114	0,269	71

Tabla 7.8A

Modalidad de producción oral: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las principales subcategorías de los marcadores discursivos

Pares de subcategorías	Diferencia	Error estándar	Valor t	p	g.l.
Ilación con:					
Veracidad	0,1812	0,0223	8,142	0,000	71
Coorientación	0,2033	0,0239	8,503	0,000	71
Veracidad con:					
Coorientación	-0,0222	0,0100	-2,208	0,030	71

Tabla 7.9A

Comparación entre modalidades de producción escrita y oral: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las principales categorías de marcadores discursivos

Categorías	Diferencia	Error estándar	Valor t	p	g.l.
Estructuración	-0,03534	0,00776	-4,552	0,000	71
Modalización	-0,09871	0,01014	-9,737	0,000	71
Argumentación	-0,03757	0,00803	-4,680	0,000	71
Formulación	-0,28904	0,02319	-12,465	0,000	71

Tabla 7.10A

Comparación entre modalidades de producción oral y escrita: Pruebas de hipótesis de igualdad de medias para las principales subcategorías y subcategorías específicas de marcadores discursivos

Subcategorías y subcategorías específicas	Diferencia	Error estándar	Valor t	p	g.l.
Focalización	-0,0140	0,0067	-2,070	0,042	71
Opinión propia	-0,0142	0,0047	-3,051	0,003	71
Veracidad	-0,0567	0,0067	-8,527	0,000	71
Coorientación	-0,0375	0,0072	-5,193	0,000	71
Adición neutra	0,0019	0,0025	0,765	0,447	71
Consecuencia	-0,0416	0,0062	-6,728	0,000	71
Oposición	-0,0001	0,0036	-0,032	0,975	71
Ilación	-0,2765	0,0229	-12,066	0,000	71

Tabla 7.11A

Pruebas de hipótesis de igualdad de medias por modalidad de producción para los movimientos retóricos

Movimientos retóricos	Diferencia	Error estándar	Valor t	p	g.l.
Movimiento argumentativo global (MOARGL)	0,0076	0,0050	1,537	0,133	35
Movimiento argumentativo a favor (MOARF)	0,0309	0,0334	0,926	0,361	35
Movimiento argumentativo en contra (MOARC)	0,0242	0,0263	0,922	0,363	35
Movimiento argumentativo neutro (MOARN)	0,0077	0,0112	0,685	0,498	35
Movimiento argumentativo equilibrado (MOARE)	-0,0448	0,0191	-2,343	0,025	35
Movimiento argumentativo de balance/conclusión (MOARB)	-0,0367	0,0239	-1,538	0,133	35
Movimiento argumentativo no (MONAR)	0,0111	0,0428	0,260	0,797	35