



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa

Fecha : 23/11/2016
Página : 1/1

CONSTANCIA DE PRESENTACION DE EXAMEN DE GRADO

La Universidad Autónoma Metropolitana extiende la presente CONSTANCIA DE PRESENTACION DE EXAMEN DE GRADO de MAESTRA EN HUMANIDADES (LINGUISTICA) de la alumna LAURA BERENICE VELEZ SALAZAR, matrícula 2143801667, quien cumplió con los 130 créditos correspondientes a las unidades de enseñanza aprendizaje del plan de estudio. Con fecha veinticuatro de noviembre del 2016 presentó la DEFENSA de su EXAMEN DE GRADO cuya denominación es:

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA (NIVEL SECUNDARIA)

Cabe mencionar que la aprobación tiene un valor de 40 créditos y el programa consta de 160 créditos.

El jurado del examen ha tenido a bien otorgarle la calificación de:

Aprobada

JURADO

Presidenta

DRA. MARIA ASELA REIG ALAMILLO

Secretaria

DRA. MA. DEL REFUGIO PEREZ PAREDES

Vocal

DRA. JULIANA DE LA MORA

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
POSGRADO EN HUMANIDADES**

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN
TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA (NIVEL
SECUNDARIA)**

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS (ICR)

Casa abierta al tiempo

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN HUMANIDADES EN LA LÍNEA DE LINGÜÍSTICA**

PRESENTA:

LAURA BERENICE VÉLEZ SALAZAR

BAJO LA DIRECCIÓN DE: DRA. ASELA REIG ALAMILLO

**CORDINADOR DE LA LÍNEA DE LINGÜÍSTICA:
DRA. LAURA ADRIANA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ**

MÉXICO, D.F

2016

Dedicada a mis padres:
Jorge Vélez L. y Socorro Salazar R.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a la directora de esta tesis, Dra. Asela Reig Alamillo, por su paciente ayuda, motivación y valiosa orientación que me ha proporcionado durante estos dos años de investigación. Así también agradezco a mis asesoras, Dra. Refugio Pérez Paredes y Dra. Juliana de la Mora por su cuidadosa lectura y el tiempo dedicado a este proyecto.

Agradezco también a todos mis profesores de la línea en Lingüística por compartir sus conocimientos, investigaciones y experiencias en este campo que aún tiene mucho por revelar.

Finalmente, agradezco a mi madre linda quien ha confiado ciegamente en mí y me ha motivado para cumplir todos mis sueños. Te amo, mami. A mis hermanos, Jessica Vélez y Jorge L. Vélez, quienes en las peores frustraciones durante esta investigación me dieron las mejores charlas para continuar. A mi colega, amigo, y futuro compañero de vida, Jorge J. Soto Lozada, quien ha motivado mi crecimiento profesional y ha estado acompañándome desde los primeros pasos de este plan. Te amo, *George*.

Gracias Dios por ponerme a todas estas personas en mi camino, han iluminado con luz propia este recorrido que ha sido difícil pero no imposible de realizar.

ÍNDICE

Lista de tablas y figuras	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 Tema de estudio.....	5
1.2 Antecedentes y Justificación.....	5
1.3 Preguntas de investigación.....	11
1.4 Objetivos.....	12
1.5 Hipótesis.....	13
2. LOS MARCADORES DISCURSIVOS (MD).....	14
2.1 Concepto de marcador discursivo.....	14
2.2 Implicaturas convencionales.....	16
2.3 Significado de procesamiento.....	19
2.4 Instrucciones semánticas.....	22
2.4.1 Las instrucciones argumentativas.....	22
2.4.2 Las instrucciones de formulación.....	26
2.4.3 Las instrucciones informativas.....	28
2.5 Clasificación de marcadores discursivos.....	31
3. METODOLOGÍA.....	36
3.1 Recogida de corpus	36
3.2 Los participantes.....	37
3.3 La transcripción.....	38
3.4 Codificación.....	38
3.5 El análisis.....	40
3.6 La (in) adecuación pragmática.....	41

4. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS NARRATIVOS DE PRIMERO Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA.....	43
4.1 Frecuencias de empleo de los marcadores discursivos.....	43
4.2 Tipos de marcadores empleados en primero y tercer grado de secundaria.....	46
4.3 Variedad del uso de marcadores en primero y tercer grado de secundaria.....	52
4.4 Conclusiones.....	57
5. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS NARRATIVOS DE PRIMERO Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA.....	59
5.1 Conector <i>y</i>	60
5.1.1 Más allá del valor de adición: Las implicaturas conversacionales generalizadas (ICG) de <i>y</i>	62
5.1.2 Uso básico: adición y recurrencia de <i>y</i>	66
5.1.3 Conclusiones.....	70
5.2 Conector <i>pero</i>	71
5.2.1 La contraargumentación de <i>pero</i>	72
5.2.2 La inadecuación pragmática de <i>pero</i>	73
5.2.3 Encadenamientos de <i>pero</i>	80
5.2.4 Conclusiones.....	82
6. CONCLUSIONES FINALES.....	83
7. BIBLIOGRAFÍA.....	91
8. ANEXOS	94
8.1 Texto de apoyo para el tratamiento metodológico.....	94
8.2 Tabla de la frecuencia del uso de los MD por número de palabras de primero de secundaria.....	99
8.3 Tabla de la frecuencia del uso de los MD por número de palabras de tercero de secundaria.....	101

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

3.2 CLASIFICACIÓN DE MARCADORES DISCURSIVOS

Tabla 1(Pág.33-34) Tipología de Calsamiglia y Tusón (2002)

3.4 CODIFICACIÓN

Tabla 2 (Pág. 39) Modelo de organización de datos en hoja Excel de estudiantes de primero y tercer grado de secundaria

Tabla 3 (Pág. 39) Tipología de marcadores discursivos de primero y tercer grado de secundaria

Tabla 4 (Pág. 40) Modelo de la codificación del participante

4. 1 FRECUENCIAS DE EMPLEO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Figura 1 (Pág.43) Número total de ocurrencias de los marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de primero y tercer grado

Figura 2 (Pág.44) Proporción global por número de palabras del uso de los marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de primero y tercer grado.

4.2 TIPOS DE MARCADORES EMPLEADOS EN PRIMERO Y TERCERO DE SECUNDARIA

Figura 3 (Pág.46) Porcentaje de los tipos de marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de primer grado de secundaria

Figura 4 (Pág.47) Porcentaje de los tipos de marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de tercero de secundaria.

Figura 5 (Pág.48) Comparación del empleo de marcadores discursivos, por tipos, en estudiantes de primer y tercer grado de secundaria.

Tabla 5 (Pág.51) Subtipos y porcentajes de la variedad de los marcadores discursivos empleados en los textos narrativos por estudiantes de primer grado de secundaria.

Tabla 6 (Pág.51) Subtipos y porcentajes de la variedad de los marcadores discursivos empleados en los textos narrativos por estudiantes de tercer grado de secundaria.

4.3 VARIEDAD DEL USO DE MARCADORES EN PRIMER Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Tabla 7(Pág.53) Marcadores discursivos más frecuentes de cada tipo en los textos narrativos de estudiantes de primero y tercer grado de secundaria.

Tabla 8 (Pág.55) Repertorio de marcadores discursivos presentados en el corpus de primer y tercer grado de secundaria.

5.2 CONECTOR **PERO**

Figura 6 (Pág.71) Estructura argumentativa de *pero*

6.1 LA CONTRAARGUMENTACIÓN DE **PERO**

Figura 7 (Pág.73) Esquema argumentativo del ejemplo (53) de ***pero***

5.2.1 LA INADECUACIÓN PRAGMÁTICA DE **PERO**

Figura 8 (Pág.76) Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (5)
Inadecuado

Figura 9 (Pág.76) Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (6)
Inadecuado

Figura 10 (Pág.77) Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (7)
Inadecuado

Figura 11 (Pág.78) Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (8)
Inadecuado

5.2.3 ENCADENAMIENTOS DE **PERO**

Figura 12 (Pág.81) Esquema argumentativo del ejemplo (58) de ***pero***

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende describir y analizar el uso de los marcadores discursivos (MD, en adelante) más frecuentes en textos narrativos escritos por estudiantes, de entre 12 y 15 años de edad, a partir de dos grupos, uno de primer grado y uno de tercer grado, ambos de nivel secundaria (educación básica) en México. El corpus recoge textos escritos en el salón de clase como parte de una actividad de evaluación escolar. Se realizó un análisis cuantitativo para dar cuenta de los tipos y frecuencias de MD que emplean los alumnos en sus discursos narrativos; y un análisis cualitativo que permitió describir usos adecuados e inadecuados semántica y pragmáticamente de los dos conectores más frecuentes, *y* y *pero*. Este estudio se apoya en la hipótesis de que no es sino hasta la última etapa de la educación básica en la que los estudiantes han dominado el uso convencional de los MD.

La motivación inicial por estudiar el comportamiento de los MD en esta etapa escolar nace del contacto directo con la producción textual de adolescentes durante mi experiencia docente, al identificar dificultades en la redacción de textos narrativos. En este sentido, uno de los problemas centrales en tales textos es la falta de conectividad entre los miembros del discurso. Esta motivación personal se vio concretada al revisar la bibliografía existente sobre adquisición de capacidades discursivas en edad tardía y es el sustento de la investigación que aquí se presenta, en la que se hace uso de análisis cuantitativos y cualitativo para dar cuenta del empleo de los marcadores en los textos narrativos recogidos.

Esta investigación se organiza de la siguiente manera: en este primer capítulo introductorio se describe el tema de estudio, su justificación y los antecedentes, investigaciones del uso de marcadores en varios niveles escolares y edades. El capítulo se cierra con las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.

El segundo capítulo está dedicado a los conceptos teóricos que sirven de base para esta investigación, procedentes de la pragmática lingüística y, concretamente, de la definición de marcadores discursivos propuesta por Portolés (1998). Se presenta también la tipología de marcadores empleada en este análisis, que combina la de este autor con la de Calsamiglia y Tusón (2002).

El capítulo tres presenta la metodología del estudio. En los primeros apartados se detalla la recogida del corpus y los sujetos participantes. Enseguida, se expone la codificación de los datos y los procedimientos que se llevaron a cabo para el análisis cuantitativo y cualitativo. Por último, un apartado que ilustra y desambigua el concepto de adecuación e inadecuación pragmática en el análisis.

El análisis cuantitativo es reportado en el capítulo cuatro. En él se presentan las frecuencias generales del empleo de marcadores y la comparación de estas frecuencias entre grupos. Enseguida, los tipos de marcadores y la variedad que presenta el grupo de primero en comparación con el grupo de tercer grado de secundaria.

En el quinto capítulo se presenta el análisis cualitativo de los dos MD más frecuentes *y* y *pero*. Este capítulo se divide en dos apartados, uno para cada marcador, y en ellos se analizan los empleos adecuados e inadecuados de *y* y de *pero* en el corpus, así como otros aspectos de sus uso interesantes desde el punto de vista pragmático-discursivo (valores semánticos, valores implicados, empleos reiterativos y encadenamientos).

En el último capítulo se presenta y discuten las conclusiones generales con las se pretenden responder las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo. Finalmente, se proponen posibles vetas de investigación que surgen a partir de este trabajo.

1.1 TEMA DE ESTUDIO

Dentro de los fenómenos lingüísticos en el nivel del discurso, el estudio de los marcadores discursivos (MD), tanto en la expresión escrita (Errázuriz, 2012) como en la oral (Bojaca y Pinilla, en Rodríguez, 2008), es uno de los que más interés ha despertado en la investigación pragmática de las últimas décadas (Portolés, 1998; Montolío, 2008 y Garcés, 2008, entre otros).

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas como: *pero, no obstante, es más, por cierto* que contribuyen a la construcción textual y al significado pragmático, entendido de momento como no proposicional, en el discurso.

La presente investigación consiste en un estudio empírico y descriptivo, con datos cuantitativos y cualitativos, del uso de los MD en la producción textual de alumnos de dos niveles de educación básica. El análisis de las muestras escritas que conforman el corpus permitirá describir el uso que los adolescentes de entre 12 y 15 años hacen de los marcadores en sus textos, atendiendo tanto a su papel como organizadores del texto como a su significado pragmático.

Aunque el fin del estudio no es principalmente analizar el proceso de adquisición-aprendizaje de los marcadores discursivos, contar con dos grupos de edad permite abordar una fase del desarrollo de los MD en la lengua escrita en el ámbito escolar.

1.2 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Los avances teóricos y metodológicos de disciplinas como la lingüística textual y el análisis del discurso han contribuido al estudio de unidades supra-oracionales como objeto central de investigación. Dentro de este interés general se sitúa el análisis de ciertos elementos que operan, al menos desde cierto punto de vista, como nexos o conectores, elementos lingüísticos que se han denominado conectores metatextuales (Calsamiglia y Tusón, 2002), conectores pragmáticos (Briz, 2001), operadores discursivos (Casado, 1993), partículas

(Zorraquino y Portolés, 1999) o marcadores discursivos (Garcés, 2005). En este trabajo seguiremos la propuesta de Portolés (1998), principalmente, y de Calsamiglia y Tusón (2002), quienes contribuyen a dar cuenta de la diversidad de marcadores discursivos que la lengua oral y escrita.

El desarrollo de las descripciones teóricas de los marcadores discursivos ha tenido como consecuencia el lógico interés por analizar su adquisición y desarrollo en la infancia. Concretamente, una de las etapas que más atención ha recibido para estudiar estos elementos lingüísticos ha sido la escolar que equivale a la etapa tardía, ya que parece ser en esta etapa en la que el niño aprende, refuerza y domina sus habilidades discursivas tanto en la oralidad como en discursos escritos, especialmente en contexto académico.

Los estudios de adquisición y desarrollo lingüístico hablan de “etapa tardía” para referirse a la etapa comprendida entre los 6 y los 15 años de edad (Maya, 2014). Esta etapa tardía de desarrollo ha sido foco de atención para observar cambios en el desarrollo léxico (Zimmermann, 2013) y sintáctico (Maya, 2014) y también en el desarrollo discursivo, donde se ha analizado, entre otros aspectos, evidencias del desarrollo lingüístico en el uso de conectores discursivos (García y Alarcón, 2015).

En el ámbito léxico se evidencia, en la etapa tardía del niño, una amplitud de su vocabulario, un desarrollo en el proceso de formación de las palabras y nuevos significados añadidos; según trabajos previos, estos conocimientos del léxico predicen el logro académico en los niños y juegan un papel importante en su desarrollo cognitivo. Para dar cuenta de ello, los maestros evalúan la diversidad de palabras que los alumnos emplean y el uso que les dan, así como también la relación estrecha entre la cantidad de vocabulario y su comprensión lectora (Zimmermann, 2003, 2013). Ahora bien, no solo se trata de acumular nuevos vocablos, sino que adquieran además de las palabras mismas, los conceptos a los que se refieren, las estrategias para usarlos y adecuarlos en el contexto.

Adicionalmente, en la semántica el niño va adquiriendo nuevos matices de significado para las palabras adquiridas en etapas anteriores, puesto que los contenidos se enriquecen y se establecen interrelaciones más complejas entre los significados (Zimmermann, 2013). Por otra parte, en cuanto a la sintaxis, las investigaciones apuntan que hay un desarrollo gradual y sutil durante la formación educativa ya que los alumnos se van enfrentando a la producción de textos en donde reflejan una mayor complejidad en las oraciones; es decir, hay mayor subordinación y mayor número de conectores lógicos (Godínez, 2010). De la misma manera, se producen cambios en el ámbito pragmático: de manera paulatina va modificándose el uso del lenguaje durante los años escolares en donde comienza a ser más adecuado y pertinente a las situaciones comunicativas; es decir, que durante esta etapa los niños siguen adquiriendo y dominando estas habilidades lingüísticas y cognitivas que les permitirán comprender y producir de manera más eficiente diferentes tipos de discurso.

El uso de los marcadores discursivos también parece desarrollarse en esta etapa tardía y forma parte de la competencia pragmático-discursiva, puesto que estas unidades señalan de manera explícita el sentido por el cual se establecen diversas relaciones semánticas (Calsamiglia y Tusón, 2002). Estas piezas lingüísticas se han analizado en textos producidos por estudiantes, tanto de tipo narrativo, comparativo o argumentativo, y se ha dibujado un panorama de cómo estas se van adquiriendo en los periodos prescolares y escolares. (García, 2004; Cortés, 2010; Godínez, 2010; Maya, 2014, García y Alarcón, 2015, por mencionar algunos). Considerando la idea de que hay una progresión en la adquisición y dominio de los marcadores discursivos, mostraremos a continuación una serie de investigaciones que se observan los MD en edades tempranas, con la idea de tener en consideración los primeros marcadores que el niño emplea. Posteriormente, nos referimos a los trabajos correspondientes a la etapa tardía y, por último, algunas investigaciones que esbozan el uso de los MD en edades adultas.

Son varias las investigaciones que se han dedicado a analizar el uso de los marcadores discursivos en la lengua oral de la etapa temprana. Gonzáles y Garrote (2007) y Esparza (2013) encuentran que son los marcadores con función consecutiva los más producidos, en especial el conector *y*, el causativo *porque*, el comentador *pues* y el contraargumentativo

pero. Destacan también que cuanto más pequeños son los niños, la frecuencia de uso del conector y es mayor, posiblemente porque es el marcador que les resulta más fácil a la hora de unir oraciones. Esparza (2013) describe que los niños de 3, 4 y 5 años de edad presentan una mayor variedad y evolución en cuanto a la función conforme avanza la edad, con respecto al uso de los marcadores discursivos; sin embargo, y no deja de ser de los más producidos en esta etapa.

En la siguiente etapa, los niños que de entre “6 y 8 años de edad empiezan a reorganizar estructuras formales y significados semánticos y pragmáticos de acuerdo con su conocimiento del mundo” (Cortés, 2010:19). El estudio de Bojacá y Pinilla (1997, en Rodríguez 2008) recurre a la redacción de vivencias personales que sucedían en su escuela y en su casa; los resultados destacan que los textos resultan coherentes y hay variedad en el uso de los conectores siendo estos aceptables. Algunos de los marcadores más frecuentes en las producciones escritas analizadas fueron: *pero, como, entonces, y, por ejemplo, por eso, porque y también*.

Por ahora, las investigaciones previas han destacado que de una etapa a otra hay una evolución en cuanto a variedad de marcadores, así como un desarrollo en cuanto a la función del marcador; es decir, que mientras los niños de 3 años utilizan *y* con una función primaria de conectar elementos de igual categoría, los niños de 6 años de edad en adelante presentan una serie de cambios y ajustes en las construcciones gramaticales haciendo uso de los conectores para coordinar cláusulas (Maya, 2014). Se destaca que “de los 8 a 11 años, los significados de los mismos empiezan además a matizarse, por lo que adquieren nuevas funciones discursivas. Así, en un principio, un mismo nexos (comúnmente *y, que y pero*) puede usarse para marcar diversas relaciones entre las oraciones” (Cortés, 2010:19).

Sin embargo, parece ser que en las siguientes edades empieza a evidenciarse, ya no un proceso adquisitivo de marcadores, sino una similitud en cuanto a los usos y ocurrencias de los conectores. Maya (2014), en su tesis doctoral, contrasta el uso de MD en diferentes edades que presentan los alumnos de 12 y 15 años, los cuales usan los mismos tipos de marcadores y ocurrencias, solo que con una construcción gramatical más elaborada como es

la subordinación de las cláusulas. En cuanto a los conectores más empleados se encuentran los conectores causales. Así mismo, se ha revelado que los adolescentes de estas edades hacen uso, en textos argumentativos, de conectores discursivos que pertenecen al grupo de los conectores causales, adversativos o contraargumentativos, aditivos, de punto de vista y condicionales (García y Alarcón, 2015).

Por su parte, Gómez (2015), quien presenta un análisis evolutivo de la adquisición de marcadores discursivos con estudiantes de 9, 12, 17 y adultos universitarios de 20 a 30 años, en la producción narrativa oral y escrita, destaca que la edad no es factor determinante para que la frecuencia de marcadores aumente, pero sí para que la variedad se acreciente. En sus datos los conectores y los estructuradores de la información son los más destacados tanto en la lengua oral como en la escrita. Se concluye que la variedad de MD aumenta con la edad y, a su vez, la competencia discursiva. Respecto a las dos modalidades de uso de la lengua, se encuentra una mayor variedad en la oralidad. En el mismo sentido de esta investigación, Esparza (2007) y Cortés (2010) evidencian que la edad es un factor determinante para la creciente variedad de marcadores, mientras que para la frecuencia no lo es.

Los trabajos previos, por tanto, se mueven entre aquellos que no encuentran una diferencia ni en variedad ni en frecuencias con respecto al uso de los marcadores discursivos con respecto a la edad (Maya, 2014) y aquellos que encuentran que sí aumenta la variedad de marcadores -pero no su frecuencia- conforme aumenta la edad y a su vez la capacidad discursiva. En estas edades (12 y 15 años), quizá las diferencias encontradas a este respecto tienen que ver con los factores como el tipo de texto o el conocimiento de los contenidos del texto.

Por último, hemos de considerar las investigaciones de García R (2005), Errazuriz (2012) y García y Alarcón (2015), quienes han mostrado un gran interés por el uso convencional de los marcadores discursivos en los textos argumentativos, especialmente ensayos, en estudiantes de nivel medio superior y superior. En ellos las autoras dan cuenta de ciertos rasgos en estos textos: la falta de variedad de marcadores que implican mayor complejidad para vincular la posición del enunciador ante lo enunciado y a la orientación a

un tipo concreto de tratamiento de la información; la aparición de marcas de oralidad en los textos argumentativos, reiteración de palabras, escaso uso de signos de puntuación, yuxtaposición de ideas y oraciones extensas sin establecer relaciones lógicas mediante uso de marcadores discursivos, escaso uso de estrategias de cohesión, entre otras, y concluyen que la pertinencia y el uso adecuado de los marcadores resulta proporcional al nivel de coherencia y claridad de los textos (ensayos) y contribuye efectiva y concretamente al procesamiento de la información en los textos y a la orientación lógica, semántica e inferencial de las ideas (Errázuriz, 2012).

A pesar de la diversidad de estudios existentes sobre los MD en el contexto escolar, aún quedan vacíos en la descripción del desarrollo del dominio del uso de los MD en la etapa escolar. Por una parte, estas expresiones discursivas se han estudiado en producciones narrativas de las edades tempranas (Esparza, 2013 y Gonzáles y Garrote, 2007), mientras que el otro gran grupo de trabajos se enfocan en edades adultas (Errazuriz, 2012 y García y Alarcón, 2015) y se analizan tipos de discursos más exigentes con respecto a la organización de argumentos y proyección de contenidos, como lo son los textos argumentativos (ensayos, textos científicos, tesis, etc.), pero deja de observarse el empleo de marcadores discursivos en producción narrativa. Por tal razón, resulta importante contribuir, con datos empíricos, a la descripción del uso de los marcadores discursivos en narraciones en edad escolar, etapa en la que se ha descrito un crecimiento muy importante en términos de léxico, significado y contexto (Zimmerman, 2013) y también en el desarrollo de la competencia escrita (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Concretamente, los resultados de los trabajos previos reportan desde la etapa temprana (pre escolar) la producción excesiva de marcadores con función consecutiva en la narración oral. Queda por responder, sin embargo, las siguientes preguntas: ¿Es la expresión de esta función consecutiva igualmente frecuente en la narración escrita por adolescentes? ¿Será que aún recurren a esta función porque aún no se han desprendido de esa primera habilidad verbal y arrastran marcas orales en la narración escrita? Los datos que se recogen para este trabajo permitirán abordar esta pregunta. En segundo lugar, los trabajos previos encuentran que algunos de los marcadores discursivos más empleados por niños en sus

discursos narrativos son, *pero, también, porque, y, entonces*, etc, en la primera etapa de la educación básica. Observar narraciones producidas por niños mayores permitirá responder a la pregunta de si estos mismos marcadores son los más frecuentes en la última etapa de la educación básica o bien si aumenta la variedad de marcadores y, en este caso, cuáles se emplean. En tercer lugar, se ha dado cuenta de la convencionalidad o falta de ella en el empleo de algunos marcadores como *y* y *pero* (Maya ,2014). No se ha descrito, no obstante, este aspecto en las narraciones producidas por estudiantes en edad escolar.

Por último, y aunque este no sea un estudio con fines pedagógicos directos, es pertinente recoger que, según la SEP (Secretaría de Educación Pública), en la etapa de secundaria “los textos producidos se organizan de manera que resulten adecuados y coherentes con el tipo de información que desean difundir, integrando diferentes recursos lingüísticos para expresar temporalidad, casualidad y simultaneidad”¹. El análisis que se propone en este trabajo permitirá observar en qué medida los marcadores discursivos, que sin duda forman parte de estos recursos lingüísticos, se emplean de forma que ayuden o bien que dificulten la interpretación en los textos narrativos.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación generales de este trabajo son las siguientes:

1. ¿Cuál es el uso que los alumnos de primer y tercer grado de secundaria hacen de los marcadores discursivos en sus textos narrativos?
2. ¿Existe una diferencia (desarrollo) en el uso de los MD entre los textos de primero y los de tercer grado?

Estas dos preguntas generales se concretan en las siguientes preguntas específicas:

3. ¿Con qué frecuencia emplean MD los alumnos de secundaria en sus textos narrativos?

¹ Citado de: Programas de estudio 2011. Educación Básica Secundaria (español) p. 16

4. ¿Cuánta variedad de MD (qué tipos y qué MD) emplean los alumnos de nivel secundaria en sus textos narrativos?;
5. Cuando emplean marcadores discursivos, ¿lo hacen siempre de forma adecuada, es decir, mostrando conocimiento de las instrucciones de procesamiento que introduce el marcador en el discurso? o ¿hay usos inadecuados pragmáticamente, que evidencien falta de conocimiento del significado convencional de los marcadores?
6. ¿Existen diferencias en alguno de estos parámetros (frecuencia, variedad, (in) adecuación pragmática) entre los alumnos de primero y tercero de secundaria?

1.4 OBJETIVOS

Analizar el empleo de MD en textos narrativos emitidos por alumnos de primer y tercer grado de secundaria. Específicamente:

- Determinar si existen diferencias en la frecuencia de marcadores discursivos empleados por los niños de primer grado frente a los de tercero.
 - Describir el repertorio de marcadores discursivos que emplean los niños en sus textos narrativos, atendiendo a la variedad de tipos de marcadores y a la variedad de marcadores dentro de cada tipo.
7. Describir los empleos adecuados e inadecuados de los marcadores discursivos empleados con más frecuencia en los textos.

1.5 HIPÓTESIS

- H1: Los alumnos de secundaria usan MD en la creación de textos narrativos; sin embargo, su empleo no siempre es adecuado y en ocasiones refleja desconocimiento del significado de estas expresiones lingüísticas.
- H2: Los alumnos que cursan tercer grado de secundaria muestran una mayor variedad y adecuación de los MD, en los textos narrativos, que los alumnos que cursan el primer grado.

2 LOS MARCADORES DISCURSIVOS (MD)

2.1 CONCEPTO DE MARCADOR DISCURSIVO

Dos áreas de la lingüística, la lingüística del texto y la pragmática, tuvieron que encontrarse para dar cuenta del juego de acción comunicativa²; por una parte, la lingüística del texto se encarga de expandir el análisis lingüístico más allá del límite de la oración a nivel textual y, por otra, la pragmática transfiere ese nivel de oración en dirección de las acciones que se realizan al hablar. Al converger la construcción interna del texto y las acciones lingüísticas empieza a ver un interés por mirar aspectos anafóricos, de deixis, tópicos de textos; y los marcadores discursivos, ya que dentro de un texto estos mecanismos permiten la relación o textura de la unidad textual.

Dentro del área de interés común de ambas disciplinas se encuentran los marcadores discursivos, unidades lingüísticas que han recibido notable atención en las últimas décadas (García 2005, Cortés 2010, Prada 2012, Ezparza 2013, García y Alarcón 2015, por mencionar algunos) y que se han convertido en uno de los más fructíferos objetos de estudio de la pragmática.

Portolés (1998) ofrece la siguiente definición de los marcadores discursivos, que nos servirá de base en este trabajo.

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido 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 (Portolés, 1998: 25-26).

² Definición de Siegfried J. Schmidt. 1971 (en Schlieben-Lange, B. 1987). Término que da cuenta de la convergencia entre la lingüística del texto y la pragmática.

Los elementos lingüísticos que se incluyen en este grupo proceden de diversas categorías gramaticales, pero como el autor explica en la definición recogida, una vez que funcionan como marcadores discursivos pierden su valor sintáctico en la oración. Forman parte del conjunto de marcadores discursivos elementos que proceden de las categorías de las conjunciones, los adverbios, las interjecciones y algunas formas apelativas (sustantivos y verbos lexicalizados). Las conjunciones coordinantes son MD prototípicos, mientras que las subordinadas pueden llegar a serlo en función del grado de vinculación y dependencia de la oración subordinada con respecto a la principal. Por su parte, los adverbios que actúan como MD no desempeñan las funciones sintácticas propias de los complementos circunstanciales ni poseen sus características gramaticales. Por último, las formas apelativas convertidas en marcadores se caracterizan por una (casi total) fijación, que elimina (o limita mucho) la posibilidad de flexión.

A pesar de que los límites del grupo de marcadores discursivos no son del todo claros, estas unidades se caracterizan principalmente por ser elementos lingüísticos invariables (no hay cambio en su morfología), presentan libertad de movimiento (su locación no es estricta, pueden aparecer en una posición inicial, intermedia o final), no es una clase cerrada (se encuentra en constante formación, de forma que elementos procedentes de otras categorías, como conjunciones, interjecciones, frases conjuntivas, etc.- adquieren usos discursivos), no tienen una función sintáctica en el plano oracional (existe una vinculación con nociones externas de la situación comunicativa o del conocimiento del mundo) y no aporta al significado vericondicional del enunciado.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2002) quienes abordan los marcadores discursivos en la lengua escrita, resaltan que los MD pueden ser piezas simples o compuestas y describen que:

Su *función* es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica; algunos de ellos tienen la doble función de ser relacionantes de enunciados (en el plano local oracional) y de relacionar conjunto de enunciados (en el plano local textual). (Calsamiglia y Tusón. 2002: 246).

Para Portolés (1998) los marcadores discursivos guían la realización de inferencias; es decir, actúan como señales de cómo debe procesarse una proporción informativa en relación con el resto del texto. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2002) los MD tienen el cometido principal de proporcionar cohesión y estructura al texto así como de guiar o instruir la interpretación del sentido, poniendo en contacto dos enunciados o secuencia de enunciados estableciendo una relación semántica; alguno de ellos obteniendo doble función de ser relacionante de enunciados (en el plano local, oracional) y de relacionar conjuntos de enunciados (en el plano global, textual).

Los marcadores del discurso, como lo plantea Portolés, se sitúan entre la semántica y la pragmática ya que, gracias a su significado convencional, permiten guiar las inferencias que se han de efectuar de distintos miembros del discurso. Se abordará en los siguientes apartados.

2.2 IMPLICATURAS CONVENCIONALES

El marco general para comprender la propuesta de Portolés (1998) sobre marcadores discursivos es la teoría de Grice, que sirve para dar cuenta de la inferencialidad y convencionalidad que se combinan en el funcionamiento de los marcadores. Esta teoría supera la concepción de la comunicación como un proceso de codificación y decodificación de enunciados, donde el hablante recurre a su código para enunciar, mientras que el oyente interpreta lo enunciado descodificando el mensaje y así lo comprende. En oposición a esto,

que es parte de la comunicación, Grice³ propone que no sólo *lo que se dice* es lo comunicado, sino que también hay un contenido implícito que denomina implicatura. El oyente para “comprender un enunciado debe hacer inferencias que conecten lo que se dice con lo que se supone mutuamente o lo que se había dicho antes” (Lenvinson, 1989). Para lograr dichas inferencias es necesario un contexto que de alguna manera dé cuenta de creencias, conocimiento de los hablantes en tal evento de habla, así como de la situación o espacio donde se encuentren, y de un principio conversacional, que Grice denomina “Principio de Cooperación”.

Grice distingue entre *lo dicho* (contenido proposicional del enunciado y evaluable a las condiciones de verdad) y *lo implicado* (contenido comunicado que no es el contenido proposicional) y, dentro de este último se derivan dos tipos de implicaturas: las *convencionales* y *conversacionales*. Las primeras son aquellas que se derivan de los significados de las palabras y las segundas, las que surgen por la existencia de los principios que regulan la conversación. Estas últimas pueden, ser *conversacionales generalizadas* y *conversacionales particularizadas*. Las *conversacionales generalizadas* están asociadas a una forma lingüística y surgen en casi todos los contextos de emisión, aunque no en todos, mientras que las *conversacionales particularizadas* dependen completamente del contexto.

De estas implicaturas nos interesan aquí las implicaturas convencionales que Grice aborda solo de forma breve y con un par de ejemplos. Se trata de implicaturas (es decir, parte del significado no dicho explícitamente) que, como tales, no afectan las condiciones de verdad de la proposición, pero que están vinculadas a alguna expresión concreta emitida en el enunciado. Además, frente a las implicaturas conversacionales, son independientes del contexto y no emergen por la existencia del principio de cooperación, sino que aparecen permanentemente asociadas a las expresiones lingüísticas. De ahí el adjetivo de “convencionales”.

³ Parafraseado de Escandell (1996). Capítulo 5 “Grice y el Principio de Cooperación”. pags. 77-90.

Grice ofrece solamente dos ejemplos: la palabra *but*, “pero” tiene el mismo contenido veritativo-condicional (o veritativo-funcional) que la palabra *and*, “y”, con una implicatura convencional adicional a fin de que haya algún contraste entre los conjuntos (Grice, 1961); el otro ejemplo lo constituye la palabra *therefore*, “por lo tanto”, que según Grice no contribuye en absoluto a las condiciones veritativas de las expresiones donde aparece (Grice, 1975:44). (Levinson. 1983: 118)

El marcador discursivo clásico para dar cuenta de esta implicatura convencional es *pero*: esta unidad lingüística no contribuye a las condiciones de verdad del enunciado (no contribuye, por tanto, a la semántica, situando la frontera en las condiciones de verdad, como lo hacía Grice) pero aporta algo a la comprensión del enunciado: obliga a obtener la conclusión que se derivaría (según el discurso o el contexto) del miembro que le sigue y no del que le precede. Ejemplo⁴:

<<Muchas universidades han dado a conocer sus descubrimientos *pero* aun así se siguen teniendo dudas acerca de este personaje>> 01M131B

En este ejemplo el miembro discursivo anterior a *pero* llevaría a la conclusión “se sabe mucho de este personaje” pero se ve que *pero* introduce la conclusión contraria a partir del miembro *aun así se siguen teniendo dudas acerca de este personaje*. *Pero* nos condiciona a que obtengamos como válida la interpretación que se deriva del segundo miembro discursivo, y no del primero.

Partiendo del ejemplo y lo señalado anteriormente, las implicaturas convencionales no serán cancelables ya que no depende de la naturaleza del contexto, pero sí serán separables porque dependen de los elementos lingüísticos concretos que se usan. Por otra parte, no serán calculadas utilizando principios pragmáticos ni conocimientos contextuales, sino más bien por convención. De ello, se espera que tengan un contenido o significado relativamente determinado.

⁴ El ejemplo aquí mostrado pertenece a la narración de un alumno de primer grado de secundaria.

2.3 SIGNIFICADO DE PROCESAMIENTO

Anteriormente se señaló que los marcadores del discurso tienen un significado convencional, es decir, permanente e independiente del contexto, siempre asociado a ese elemento lingüístico. Sin embargo, este significado es diferente al que concebimos de palabras como *mesa*, *silla* o *puerta*, dado que estas contienen un significado conceptual; dicho en otras palabras, un significado puede deducirse a partir de rasgos semánticos. Frente al significado conceptual, desde la teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson se propone el concepto de significado procedimental o de “instrucciones”, concepto retomado por Diane Blekimore (1987,1989,1996)⁵ para dar cuenta del significado que ciertas unidades como *además*, *por tanto* o *sin embargo* aportan a los enunciados.

Según Wilson y Sperber (1993), los enunciados codifican básicamente dos tipos de información: conceptual y procedimental. Las representaciones derivadas de la codificación conceptual están formadas, como su propio nombre indica, por conceptos; tienen propiedades lógicas (pueden entablar relaciones de implicación, contradicción, etc.) y tienen propiedades veritativo-condicionales (pueden describir o caracterizar estados de cosa). Ahora bien, la comprensión de los enunciados conlleva también procesos inferenciales, que utilizan como premisas las representaciones conceptuales y las combinan entre sí o con otros supuestos previos. Una parte del significado lingüístico indica precisamente cómo deben manipularse dichas representaciones conceptuales para alimentar adecuadamente la fase inferencial de la comprensión. En estos casos, el significado es procedimental y no está formado por conceptos, sino por instrucciones sobre el modo de manejar conceptos. (Escandell y Leonetti.2002: 365)

Los marcadores del discurso no contribuyen a la codificación de conceptos, sino que indican cómo debe construirse la interpretación del enunciado por medio de *instrucciones* pragmáticas. Tal y como lo plantea Montolío (2008), los conectores tienen un significado

⁵ Retomado de Portolés (1998, págs. 21-25)

que consiste en una instrucción para el interlocutor sobre cómo tiene que procesar las informaciones que se plantean en el enunciado. Véase el siguiente ejemplo:

1) José es rico pero muy sencillo

Con el enunciado de (1) se transmite, además del contenido proposicional (las propiedades de riqueza y de sencillez aplicadas a José), una información “implicada convencionalmente”, es decir, una información asociada a la aparición de *pero* y que no contribuye a las condiciones de verdad: la instrucción de interpretar que “ser rico” y “ser muy sencillo” se oponen. El receptor debe interpretar, necesariamente (de ahí la convencionalidad) que, para el hablante, estos dos contenidos se contraponen, y que esta parte de interpretación está condicionada necesariamente por la aparición de *pero*. Ese es su significado: guiar al oyente a interpretar ambos miembros como opuestos entre sí. Por supuesto, nuestro conocimiento previo compartido respecto a los ricos, si existe, nos permitirá aceptar un enunciado como este o hará que nos resulte extraño (extraño pragmáticamente, pero no semánticamente contradictorio), por ejemplo. En este caso nuestro conocimiento compartido como comunidad lingüística nos permite aceptar sin mayor problema la oposición que se presenta - de nuevo, gracias a *pero*- en (1). Contrástese con:

2) #Juan es rico pero vive con muchas comodidades

En (2) la oposición resulta un tanto problemática para el oyente ya que, como comentábamos anteriormente, *pero* requiere una interpretación en la que los dos miembros se opongan entre sí y en este enunciado la oposición choca con nuestro conocimiento del mundo ya que el ser *rico* no suele oponerse a “vivir con comodidades”, sino al revés. El enunciado (2), por esta razón, resulta en una inadecuación pragmática; es decir, que la información comunicada resulta difícil al oyente de procesar y entender, así como llegar a las inferencias que se deba obtener del enunciado. Esto, por supuesto, podría no ocurrir si compartiéramos un contexto en el que las inferencias de que “ser rico se opone a vivir con comodidades” fuera compatible con nuestro conocimiento compartido.

Al poseer significado procedimental o de instrucciones, los marcadores discursivos no contribuyen al significado conceptual, ni a las condiciones de verdad, pero sí a un procesamiento de ciertas inferencias determinadas a partir de lo dicho y el contexto (Portolés,1998).

3a) Luis tiene bastantes juguetes, sin embargo no donará ninguno

3b) #Luis tiene bastantes juguetes, sin embargo irá con su abuelita

4a) Luis ama a su madre, por tanto le va a dar un obsequio.

4b) #Luis ama a su madre, por tanto le dará regalos a su padre.

Como podemos observar, las condiciones de verdad de (3a) y (4a) no se encuentran afectadas por el contenido semántico de los marcadores *sin embargo* y *no obstante*. Ambos marcadores contribuyen al procesamiento de lo comunicado y no a una representación de la realidad comunicada. Para el caso de (3a) el marcador *sin embargo* nos guía a obtener la interpretación de que los dos miembros discursivos que ponen en relación se oponen. En el caso de (4a), la instrucción es que debe entenderse el segundo miembro como una consecuencia del primero. Ambos enunciados se presentan pragmáticamente adecuados ya que la interpretación que el marcador impone es coherente con el contenido semántico de los miembros discursivos que oponen en relación y con nuestro conocimiento del mundo. En cambio, en (3b) y (4b) nos cuesta más comprender la inferencia que el marcador nos obliga a obtener; en (3b) nos cuesta encontrar la relación de oposición entre tener juguetes e ir con la abuelita (aunque es posible encontrando el contexto adecuado. En el contexto adecuado, (3b) dejaría de ser inadecuado pragmáticamente). Por otro lado, *por tanto* mantiene la instrucción de indicar que la información siguiente será una consecuencia derivada de la información anterior y, de nuevo, no es fácil -aunque tampoco imposible- encontrar una lectura en la que esta inferencia sea aceptable para (4b).

En resumen, los límites entre la pragmática y la semántica son, ciertamente, difusos, y es en ese terreno en el que se sitúan los marcadores discursivos y el concepto de implicatura convencional que resulta útil para su explicación. Por una parte, las implicaturas

convencionales dan cuenta de que no todos los significados convencionales, es decir, asociados independientemente del contexto a una unidad lingüística, contribuyen al significado vericondicional. Los marcadores funcionan, de hecho, de esta manera: son palabras con un significado asociado, convencional, aunque no explícitamente incluido en el discurso, que no contribuye al significado vericondicional. Se requiere del concepto de significado procedimental para dar cuenta del aporte que los marcadores realizan al enunciado: orientan las inferencias que se obtienen de los enunciados, es decir, que guían su interpretación. Su significado, por tanto, consiste en un conjunto (mayor o menor, según el marcador) de instrucciones, que guían o condicionan la interpretación que el oyente puede obtener.

2.4 INSTRUCCIONES SEMÁNTICAS

Portolés (1998) señala tres tipos principales de instrucción semántica: las argumentativas que estudian la forma en la que los enunciados condicionan por su significado la continuación del discurso; las de formulación que condicionan la comprensión del miembro discursivo que introducen de un modo determinado; y las de estructura informativa, que proporcionan instrucciones referentes a la distribución de comentarios. Me referiré con detalle al primer tipo de instrucciones, las instrucciones argumentativas, porque son las que emplearé para el análisis cualitativo de *pero*, y solo brevemente me referiré a los otros dos tipos de instrucciones.

2.4.1 LAS INSTRUCCIONES ARGUMENTATIVAS

Entre las instrucciones que componen el significado procedimental de los marcadores se encuentran las instrucciones argumentativas. Estas pueden comprenderse a partir de la propuesta de la Teoría de la Argumentación en la Lengua de Anscombe y Ducrot (1983) que “tiene que ver con los principios que determinan la adecuación de los enunciados con respecto al contexto lingüístico en que aparecen (es decir, lo que es o no adecuado como

continuación a una determinada frase), y representa en enfoque <<interno>> y discursivo” (Escandell 1996: 92).

La teoría de la Argumentación no aborda exclusivamente los MD, sino que da cuenta, en general, de medios lingüísticos (explícitos) que orientan argumentativamente, es decir, que permiten o favorecen ciertas continuaciones del discurso y no otras, por ejemplo:

5a) Esta noche está muy tranquila. Hoy dormiré muy bien.

5b) #Esta noche está muy tranquila. Tendré un mal sueño

En (5a) el segundo miembro discursivo es esperado dado el primero; se dice, entonces, que el primer miembro discursivo (esta noche está muy tranquila) orienta argumentativamente hacia el segundo (hoy dormiré muy bien), y por eso esta es una continuación posible o esperada, no extraña, del primero. En (5b), por el contrario, el segundo miembro discursivo resulta extraño, pues, según nuestro conocimiento del mundo (que incluye que si la noche es tranquila es porque no hay ruido de ningún tipo y se duerme bien), la continuación discursiva “tendré un mal sueño” no es esperada, es decir, el primer miembro discursivo no orienta hacia esa conclusión, sino hacia la contraria.

La orientación argumentativa tiene que ver con que el hecho de que un enunciado determinado permite, o favorece, ciertas conclusiones, prosecuciones discursivas, mientras que otras resultarán extrañas.

Hay elementos lingüísticos –marcadores argumentativos- cuya instrucción de procesamiento consiste en guiar respecto a la orientación argumentativa o fuerza argumentativa de los fragmentos discursivos que acompañan. Estos elementos lingüísticos reciben el nombre de marcadores argumentativos, entre los que hay *operadores* y *conectores argumentativos*. Los primeros afectan a un único enunciado; o sea que modifica y restringe la argumentación de su contenido, y los segundos enlazan dos o más enunciados.

En relación a su orientación argumentativa, resultan útiles los términos de enunciado *orientado hacia una conclusión, enunciados coorientados y antiorientados*.

6) Luis es guapo. Tiene muchas pretendientas

En (6), dado que ser guapo incita a pensar que existen muchas muchachas que lo pretenden, el primer miembro discursivo de esta oración está orientado hacia la conclusión que se presenta en el segundo miembro. Se dice que dos argumentos están coorientados cuando van en la misma dirección argumentativa (esto es, cuando favorecen la misma conclusión). En (7), “ser guapo” y “tener una cara perfecta” orientan hacia la misma conclusión (ser modelo de una prestigiosa revista). En cambio, si los argumentos van en direcciones diferentes (favorecen conclusiones diferentes), se dice que están antiorientados (8). (Escandell. 1996: 101). Por ejemplo:

7) Juan es guapo, es más, diría que tiene una cara perfecta. Será modelo de una prestigiosa revista.

8) Juan es guapo, sin embargo nadie le hace caso.

Algunos marcadores, entre ellos *pero* y *sin embargo*, tienen en su significado convencional la instrucción de que los miembros del discurso que relacionan deben ser antiorientados; ya que este significado es, de nuevo, convencional, permanente, podemos ver también que la emisión de enunciados como (9) o (10) será aceptable solo si no choca con la información previa compartida o contexto discursivo; de este modo, podemos decir que el significado de procesamiento impone una especie de requisito en el contexto discursivo, de forma que sea congruente con, o al menos compatible con, la inferencia que el marcador nos instruye a obtener.

9) Juana es inteligente; sin embargo reprobó matemáticas

10) Juana es inteligente pero reprobó matemáticas

Otros marcadores como *además* o *encima* son marcadores que, por el contrario, exigen que sus miembros sean coorientados.

11) Juana es inteligente y *además* trabajadora

12) Juana es inteligente y *encima* trabajadora.

Además de una orientación argumentativa, los enunciados pueden poseer una mayor o menor *fuerza argumentativa* para llegar a una determinada conclusión. Esto quiere decir, por ejemplo, que dos argumentos que orientan a la misma conclusión (dos argumentos coorientados) pueden diferir en su fuerza argumentativa. Por ejemplo:

13) Jessi estudió en México, *es más* estudió en la UAM. Es buena candidata para esta beca.

El marcador discursivo *es más* indica que el oyente debe interpretar que estudiar en la UAM está coorientado con estudiar en México (ambas orientan hacia la conclusión explícita “es buena candidata para esta beca”) y que “estudiar en la UAM” se encuentra en una posición de mayor fuerza en la escala argumentativa, es decir, es un argumento más fuerte para “ser buena candidata para esta beca” que “estudiar en México”.

Entre las instrucciones que los marcadores discursivos codifican está, también, en algunos casos, información relativa a la fuerza argumentativa. El marcador *con todo*, por ejemplo, introduce un elemento antiorientado y que su primer miembro se presente como un fuerte argumento.

14) #Pedro es algo amigable. *Con todo*, tiene pocos amigos

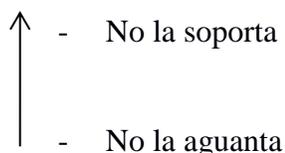
15) Pedro es muy amigable. *Con todo* tiene pocos amigos

En (15) el hecho de que Pedro sea muy amigable permite que el marcador *con todo* tenga un uso adecuado, ya que introduce una conclusión contraria, mientras que en (14) el miembro *Pedro es algo amigable*, a pesar de ser coorientado a “Pedro es muy amigable” constituye un miembro con menor fuerza que decir *es muy amigable* y no permite la continuación con “con todo”.

Que no todos los argumentos tengan la misma fuerza se recoge en la Teoría de la Argumentación en la lengua con el concepto de *escala*: el conjunto de argumentos de una clase argumentativa ordenados por su fuerza argumentativa constituye una *escala argumentativa*. El marcador que representa este hecho es: *es más*, que incluye entre sus instrucciones información sobre la fuerza (la oposición en la escala) argumentativa de los miembros que pone en relación.

16) Lalo no aguanta a su hija, *es más* no la soporta

+ **FUERZA**



El marcador *es más* en (16) introduce un miembro discursivo superior en la escala argumentativa, en este caso *no la soporta*.

Hasta el momento hemos observado como el significado de algunos marcadores incluye instrucciones relacionadas con la orientación y/o fuerza argumentativa de los miembros discursivos que acompaña. Otros marcadores poseen otro tipo de instrucción, como las instrucciones de formulación.

2.4.2 LAS INSTRUCCIONES DE FORMULACIÓN

Las instrucciones de formulación en palabras de Portolés (1998) “condicionan la comprensión del miembro discursivo que introducen de un modo determinado y, a la vez, lo presentan, frente al discurso anterior, como aquel que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante”(p. 105); es decir, que cuando el hablante considera que lo dicho no está enunciado adecuadamente, dificultando su comunicación, replantea lo enunciado de manera distinta por medio de una reformulación de lo dicho. Algunos de estos

marcadores, denominados reformuladores presentan una nueva formulación de un miembro anterior, tal es el caso de *o sea* que presenta el nuevo miembro como una aclaración de lo dicho anteriormente (17), o bien presentar una forma diferente de ofrecer la misma información (18).

17) Ellos son de servicio social, o sea, no tienen experiencia

18) Se fue al otro mundo, o sea, se murió.

Ahora bien, los marcadores de reformulación no se comportan de forma homogénea respecto a la orientación argumentativa de los miembros que ponen en relación. Portolés (1998) ilustra este hecho contrastado *en suma* y *en definitiva*. Tomemos una oración como la de (19).

19) Ahí se produjo un colapso total del país, de su administración, del Ejército, de todo proyecto nacional, *en suma* [en *ABC Cultural*, 28-XI-1997,18; de Portolés,1998, pág. 110]

En el ejemplo (19) se presenta el marcador *en suma* que reformula y a su vez recapitula los miembros anteriores (*el país, su administración, el Ejército*). Pese a que *en suma* pertenece a un grupo de reformuladores recapitulativos, al igual que *en conclusión, en definitiva, etc.*, estos podrían ocupar su lugar en la oración, sin embargo su relación con el miembro anterior no será semejante.

El marcador *en definitiva* que puede presentarse como una “reconsideración de los hechos expresados en los segmentos anteriores y la formulación de un nuevo punto de vista sobre ellos, que se considera el último y concluyente”⁶ como en el ejemplo (20).

20) Por qué preguntarse por el terrorismo es, *en definitiva*, preguntarse por la violencia en la historia de las relaciones sociales. [López C., *El concepto de terrorismo*, 1.]

⁶ Véase Garcés (2008), p. 126.

Por último, cabe señalar que algunos reformuladores pasan a convertirse en operadores discursivos ya que en la reformulación no se percibe, en ocasiones, si se dirige a un miembro anterior o un miembro implícito, como lo detalla Portolés (1998), ya que el reformulador solo mantiene el miembro nuevo como satisfactorio. El autor, siguiendo a Ducrot (1983), considera a los operadores como “aquellos marcadores que por su significado condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen o al que afectan pero sin relacionarlo con otro miembro anterior”⁷, como en (21) y (22).

21) Una puerta pequeña, apartada y un tanto exótica, es verdad, pero un acceso *al fin y al cabo*.
[R. Sánchez Lizarralde, en *El País Babelia*, 30-IX-1997,16.]

22) El oro y la plata de algunos indios, aunque infamaban, procuraba *después de todo* goce y comodidad individuales. [A. Castro, en J. De Kock, ed., *Gramática española*, III:1, 66-67.]

Se describe que tanto *al fin y al cabo* y *después de todo* son reformuladores que indican que el miembro discursivo en el que se encuentran tiene más fuerza argumentativa que otros miembros anteriores con una orientación argumentativa contraria. En (21) aunque hay elementos contrarios la conclusión es que constituye un acceso y en (22) el miembro anterior al reformulador posee menos fuerza que el elemento antiorientado con *después de todo*. Ambos marcadores actúan como operadores.

2.4.3 LAS INSTRUCCIONES INFORMATIVAS

Una tercera instrucción semántica es aquella que tiene que ver con la estructura informativa del texto. Dicha estructura consiste en desarrollar los comentarios que responden a preguntas tales como: cuándo, dónde, cómo sucedieron los hechos, etc. y también en configurar una estructura de tópico que son “los objetos sobre los que versan las preguntas, explícitas o implícitas, que condicionan el desarrollo de un discurso” (Portolés, 1998, p. 117). Ahora bien, dentro de esta estructura informativa del discurso se identifican marcadores cuyo

⁷ Véase Portolés (1998) p. 112

significado permite la distribución de comentarios. Estos son para Portolés, los estructuradores de la información o bien, ordenadores del discurso (Garcés, 2008), Se trata de unidades lingüísticas que se caracterizan por guiar las inferencias que dependen del enlace que exista entre las distintas partes del discurso. Su significado permitirá dar sucesión al cuerpo de la información, así como también mostrar la información transmitida en comentarios de un mismo o distinto tópico.

- 23) En la calle Arturo Soria, está la clínica La Fuensanta, hace poco le hicieron allí a un familiar una operación de cirugía plástica. El coste de las operaciones es bastante elevado. *Pues bien*, en la clínica no hay cafetería en el que poder tomarse un mal café o un bocadillo [en *El mundo*, 23-V-1994,9]

Precomentario. En la calle Arturo Soria, está la clínica La Fuensanta, hace poco le hicieron allí a un familiar una operación de cirugía plástica. El coste de las operaciones es bastante elevado.

Comentario. *Pues bien*, en la clínica no hay cafetería en el que poder tomarse un mal café o un bocadillo

El ejemplo (23) retomado de Portolés (1998) considera el marcador *pues bien* que presenta el miembro discursivo que lo precede como un estado de cosas que se comprende como una preparación, y que asumido por el interlocutor permitirá el comentario que comprende el segundo miembro.

Existen otros tipos de estructuradores de la información que cumplen una función de correlacionar los miembros del discurso en series o pares correlativos como: *en primer lugar/*

en segundo lugar, por una parte/ por otra parte, etc. Estos marcadores presentan como subcomentario un mismo tópico. El primer par presenta, el discurso como una ordenación jerárquica; los segundos distribuyen el comentario en dos partes referentes a un mismo tópico entre las que no hay una jerarquización.

- 24) Nunca sacaban al perro a pasear, en primer lugar, porque era muy revoltoso y, en segundo lugar, porque siempre se quería escapar.

Nunca sacaban al perro.
¿Por qué? Subcomentario. en primer lugar, porque era muy revoltoso
Subcomentario. y, en segundo lugar, porque siempre se quería escapar

En dicho ejemplo (24), el enunciado *Nunca sacaba al perro* funciona como un elemento que induce a preguntar ¿Por qué? Los comentarios a esa cuestión, configuradora del tópico, se articula en una serie correlativa compuesta de dos miembros estructurados en un orden aparentemente gradual al ir precedidos por los marcadores *en primer lugar/segundo lugar*, el conector y marca un límite de dos segmentos sin añadir ningún otro.

Hasta ahora, se ha comentado que los marcadores discursivos poseen un significado que puede ser argumentativo, reformulativo; o bien, relacionado con la estructura informativa, y que algunos marcadores pueden incluir instrucciones de más de un tipo. De este modo, algunos MD incluyen como nuevo comentario al mismo tópico que se planteaba

en el miembro anterior (*a saber, es más, etc.*) dirigiéndose a una misma orientación argumentativa; otros, presentan el miembro en el que se hallan como un comentario o tópico distinto (*o sea*), o bien, indiferentes a esta propiedad informativa (*así que*).

2.5 CLASIFICACIÓN DE MARCADORES DISCURSIVO

Diversos autores han abordado los marcadores discursivos desde una perspectiva pragmática y se han ocupado en proponer una tipología que agrupe las unidades lingüísticas según sus funciones. No existe una sola clasificación de MD -como tampoco una única definición de este tipo de unidades lingüísticas y sus límites-, sino casi tantas como autores se han ocupado del tema (Maingueneau y Salvador 1995, en Pérez 2002, Portolés 1998, Montolío 2008, Garcés 2008, entre otras). Partiremos en este trabajo de la clasificación de Portolés (1998), quien, establece, a partir de las distintas instrucciones de procesamiento cinco grupos: *estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y marcadores de control de contacto*. Dicha propuesta se fundamenta en el significado semántico-pragmático que permita unificar y dar cuenta de todos sus usos diversos del marcador a partir del significado procedimental e instrucciones.

Los *estructuradores de la información* organizan la información del discurso y se dividen en tres grupos:

- a) *Comentadores*: presentan un nuevo comentario; esto es que corresponde a otro tópico.
- b) *Los ordenadores*: estructuran la información, presentando tres tipos: *marcadores de apertura, de continuidad, y cierre*.
- c) *Los digresores*: introducen un comentario lateral con respecto al orden del discurso anterior.

Los *conectores*: vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior. Se distinguen tres grupos:

- a) *Aditivos*: enlazan miembros discursivos con la misma orientación argumentativa.
- b) *Consecutivos*: presentan un miembro del discurso como una consecuencia.
- c) *Contraargumentativos*: vincula dos miembros del discurso donde el segundo se presenta como supresor del primer miembro.

Los *reformuladores*: presentan el miembro del discurso como una nueva formulación de lo que se pretendió decir con un miembro anterior. Se distinguen cuatro grupos:

- a) *Reformuladores explicativos*: aclara o explica lo que se ha querido decir con otro miembro anterior.
- b) *Reformuladores rectificativos*: sustituye un primer miembro que presenta como una formulación incorrecta, por otra que la mejora.
- c) *Reformuladores de distanciamiento*: muestra la nueva formulación como aquella que ha de condicionar la prosecución del discurso.
- d) *Reformuladores recapitulativos*: presentan un miembro del discurso como una conclusión o recapitulación partiendo de un miembro anterior.

Los *operadores discursivos*: condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen, sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior. Se distinguen tres grupos:

- a) *Operadores de refuerzo argumentativo*: enfatizan el argumento que insertan.
- b) *Operadores de concreción*: presenta una concreción o una generalización.
- c) *Operadores de formulación (bueno)*: presenta una formulación que transmite una intención comunicativa al hablante.

Y por último los *marcadores de control de contacto* que sirven para captar la atención del interlocutor.

Por otro lado, Calsamiglia y Tusón (2002) presentan una clasificación que abarca aquellos marcadores que contribuyen a la organización global del texto; es decir, los conectores metatextuales (o marcadores de ordenación del discurso) que no se orientan a la conexión del contenido de los enunciados sino al desarrollo mismo de la enunciación; marcadores que introducen operaciones discursivas que indican una postura del enunciador ante su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información y, por último, los conectores que ponen una relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados.⁸

Clasificación de marcadores del discurso de Calsamiglia y Tusón (2002)			
Marcadores que contribuyen a la organización global del texto	Iniciadores	<i>para empezar, antes que nada, primero de todo...</i>	
	Distribuidores	<i>por un lado, por otro; por una parte, por otra...</i>	
	Ordenadores	<i>primero, en primer lugar, en segundo lugar...</i>	
	De transición	<i>por otro lado/parte, en otro orden de cosas...</i>	
	Continuativos	<i>pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...</i>	
	Aditivos	<i>además, igualmente, asimismo...</i>	
	Digresivos	<i>por cierto, a propósito...</i>	
	Espacio temporales		<i>de anterioridad: antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí</i>
			<i>de simultaneidad: en este momento, aquí, ahora...</i>
		<i>de posterioridad: después, luego, más abajo, seguidamente...</i>	
Conclusivos	<i>en conclusión, en resumen, en suma...</i>		

⁸ Para una revisión más exhaustiva véase Calsamiglia y Tusón (2002) pags. 245-250.

	Finalizadores	<i>en fin, por fin, por último, para terminar...</i>
Marcadores que introducen operaciones discursivas	De expresión de punto de vista	<i>en mi opinión, a mi juicio, desde mi punto de vista...</i>
	De manifestación de certeza	<i>es evidente que, es indudable, de hecho...</i>
	De confirmación	<i>en efecto, por supuesto, desde luego...</i>
	De tematización	<i>respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a...</i>
	De reformulación, explicación o aclaración	<i>esto es, es decir, en otras palabras, o sea, bueno, mejor dicho...</i>
	De ejemplificación	<i>por ejemplo, a saber, así, en concreto...</i>
Conectores	Aditivos o sumativos	<i>encima, incluso, igualmente, tal como, del mismo modo...</i>
	Contrastivos o contraargumentativos	<i>pero, en cambio, sin embargo, sino...</i>
	De base causal	<i>causativos: a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que...</i>
		<i>consecutivos: de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así pues...</i>
		<i>condicionales: si, con tal de que, según, a menos que, mientras...</i>
		<i>finales: para que, afin de que, con el propósito de, de tal modo que...</i>
	Temporales	<i>de pronto, en ese momento, entonces, mientras tanto, enseguida...</i>
Espaciales	<i>enfrente, delante, detrás, arriba, por encima...</i>	

Tabla 1. Tipología de Calsamiglia y Tusón (2001)

El enfoque de Calsamiglia y Tusón en el discurso escrito y en la organización de los textos explica en buena medida las diferencias entre las dos clasificaciones. Aquí nos adscribiremos a la propuesta de Portolés, aunque, como se verá en el capítulo de Metodología, nuestra clasificación de marcadores discursivos añade a la de este autor un tipo de marcadores, a partir de la propuesta de Calsamiglia y Tusón.

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología empleada en esta investigación y se ofrece información sobre los participantes en la investigación, la metodología de recogida del corpus, las decisiones de codificación de los datos y el análisis cuantitativo y cualitativo.

3.1 RECOGIDA DEL CORPUS

El corpus analizado en este trabajo consiste de 80 textos narrativos producidos por adolescentes en ambiente escolar que fueron recogidos de primera mano para esta investigación. En este apartado se detalla el proceso de recogida de datos.

Los textos se recogieron en la Escuela Secundaria Particular “Colegio México” en el Estado de México, en junio de 2014. La recogida de datos se llevó a cabo por la investigadora de esta tesis, que era entonces profesora en esa escuela.

La metodología empleada para recoger la muestra fue la siguiente. La profesora leyó en voz alta el texto titulado “Oetzi, el hombre de hielo”⁹, cuya lectura dura aproximadamente 15 minutos. Los estudiantes permanecieron sentados en sus pupitres escuchando y ninguno tuvo visión directa del texto; esto con la finalidad de evitar la transcripción tal cual del texto. Al terminar la lectura, se les dio la indicación de que redactaran en una cuartilla, a mano y de forma individual, una narración de lo que había sucedido con “el hombre de hielo”. La elección de esta lectura se dio porque era parte, en ese momento, de un programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) envió para fortalecer habilidades como la lectura, comprensión y redacción; por otro lado, la lectura daba lugar a describir situaciones que se daban de manera continua permitiendo ubicar los sucesos por tiempos y, a su vez, trabajar con los pocos debates que el texto presentaba. De esta manera el texto permitía el uso de MD

⁹ Véase en el anexo 8.1

que permitiera al alumno ordenar temporalmente los hechos, enlazar las situaciones, oponer discursos e incluso mostrar una postura propia.

En la instrucción también se les sugirió que tomaran en cuenta aquellos “nexos” (como el plan y programa los denominaba) para marcar la sucesión de los hechos, así como para enlazar ideas y situaciones temporales de la lectura. Mientras ellos redactaban, la profesora pasaba a sus lugares para supervisar que estuvieran trabajando y avivar a la redacción a aquellos alumnos que decían no recordar mucho de la lectura o mostraban apatía a la escritura. Nunca se les dio información sobre sucesos de la lectura. Los alumnos dispusieron de 25 minutos para completar la redacción. Transcurrido este tiempo, se recogieron los textos escritos.

Inicialmente se recogieron muestras de 50 alumnos de primer grado y 45 de tercer grado. Sin embargo, debido a que se hizo un balance de muestras para emparejar la cantidad de textos y que la proporción de los resultados no se viera afectada por la cantidad desigual, la muestra se redujo a 40 alumnos de cada grado, desechando 10 alumnos de primero y 5 de tercero ya que algunos no redactaron nada u otros escribieron muy poco (1 línea), que no era representativo para nuestros fines.

3.2 LOS PARTICIPANTES

Los participantes en esta investigación son alumnos inscritos en los cursos de primer grado y tercer grado de secundaria de la escuela particular número 0371 “Colegio México” que se encuentra ubicada en el municipio de San Vicente Chicoloapan, Estado de México. Los alumnos registrados del grupo de primer grado tienen una edad de 12 y 13 años; mientras que los alumnos de tercer grado tienen 14 y 15 años. La elección de dos grados no consecutivos permite incluir en la investigación una posible diferencia en cuanto a uso de MD.

La prueba se aplicó a todos los alumnos inscritos en dos grupos de primero de secundaria y dos grupos de tercero: en total se recogieron muestras de 50 alumnos de primer grado y 45 de tercer grado. No obstante, posteriormente el número de participantes incluidos en el estudio se redujo para emparejar la muestra y porque resultó necesario eliminar algunos participantes que no produjeron texto o que produjeron tan poco que no podía hacerse ningún tipo de análisis.

En la muestra final de esta investigación está conformada por las narraciones producidas por 80 participantes: 40 pertenecientes a primer grado de secundaria (grupo uno) y 40 a tercer grado (grupo dos). El grupo uno está conformado por 21 hombres y 19 mujeres. El grupo dos, por 14 hombres y 26 mujeres.

3.3 LA TRANSCRIPCIÓN

Una vez obtenida la muestra, se transcribieron todos los textos empleando el procesador de textos Word, para la facilitar el análisis. En la transcripción se respetaron todos los errores de ortografía y de redacción de los textos originales, y así aparecerán citados a lo largo de la presente investigación.

3.4 CODIFICACIÓN

A partir de los datos recogidos, se elaboró una base de datos (empleando Excel) en la que, para cada uno de los empleos de un marcador discursivo encontrado en los textos, se codificó la siguiente información:

- Código de participante
- Grado escolar (primero o tercero)
- Numero de lista
- Nombre del alumno

- Edad
- Número de palabras del texto
- Número de marcadores discursivos
- Calculo de frecuencia
- Tipo de marcador discursivo

Ejemplo:

Clasificación	Núm. De lista	Nombre del alumno	Edad	Núm. De palabras	Núm. De MD	Frecuencia
01M131A	1	Aldama García Alejandro	13	192	7	0.036458

Tabla 2. Modelo de organización de datos en hoja Excel de los estudiantes de primero y tercer grado de secundaria

Para codificar el tipo de marcador discursivo, se consideró la tipología propuesta por Portolés (1998) y un último grupo procedente de la propuesta de Calsamiglia y Tusón (2002), con los siguientes subtipos. La tabla 3 recoge los valores de codificación posibles para Tipo de marcador.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN		CONECTORES			REFORMULADORES			OPERADORES DEL DISCURSO		CALSAMIGLIA Y TUSÓN (OTROS)			
Comentarios	Ordenadores	Aditivos	Consecutivos	Contraargumentativos	Explicativos	Rectificación	Recapitulativos	Refuerzo argumentativo	Formulación	Espacio Temporal	Causativo	Condicional	Confirmación

Tabla 3. Tipología de marcadores discursivos de estudiantes de primero y tercer grado de secundaria

El código que se creó para identificar a cada participante y los ejemplos a utilizar en el análisis cualitativo incluye: el número de lista, sexo, edad, grado y grupo al que pertenece.

Ejemplo:

Código del participante: 01F121A

O1	F	12	1 A
Número de lista	Sexo: Femenino	Edad	Grado y Grupo

Tabla 4. Modelo de la codificación del participante

3.5 EL ANÁLISIS

En la investigación se combinan el análisis cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo consiste en un análisis básico de ocurrencias, totales y por grupos, de los marcadores discursivos en los textos y el cálculo de porcentajes de frecuencias. Se calculó además un valor correspondiente al número de marcadores discursivos empleados por número del texto, para asegurar la comparabilidad entre grupos.

En el análisis cualitativo se abordan exclusivamente los dos marcadores más frecuentes en términos cuantitativo, *y* y *pero*. Para este análisis, se revisó de nuevo cada una de las ocurrencias de los dos marcadores para analizar si cada uno de estos presentaba o no algún problema, es decir, un empleo diferente al uso esperado en el discurso adulto. Se analizó, empleando los conceptos teóricos presentados en el capítulo anterior, cada uno de los empleos inadecuados para ofrecer una descripción de los tipos de problemas que se encuentran en el empleo de estos dos marcadores y, concretamente, analizar si los emisores están empleando *y* o *pero* con un significado (procedimental) diferente del que presentan en el habla adulta.

3.6 LA INADECUACIÓN PRAGMÁTICA

Dedicaré este apartado a aclarar e ilustrar el concepto de “adecuación” e “inadecuaciones pragmáticas” en el análisis. Cuando se hace referencia a un uso adecuado e inadecuado del uso del marcador, no nos referimos a una valoración respecto a la gramaticalidad o agramaticalidad de la oración, ni se está abogando por una evaluación normativa, con bases en ninguna gramática prescriptiva del español.

El concepto de (in)adecuación pragmática (*pragmatic (in)felicity*), simbolizado con #, se emplea para dar cuenta de que un enunciado, siendo gramaticalmente correcto, puede resultar adecuado o inadecuado en determinado punto del discurso o de la interacción. Existen múltiples causas por las que un enunciado puede resultar inadecuado pragmáticamente: estructura de la información, como en (25), condiciones preparatorias de los actos de habla, como en (26), implicaturas conversacionales que surgen del enunciado y que chocan con la información pragmática compartida, como en (27) por citar algunas.

25) A: ¿Y qué sabes de Ana?

B: #La que va a venir es Ana

26) [La única ventana del salón está cerrada y el profesor dice] #Por favor, ¿puedes cerrar la ventana?

27) [A sabe que Ana va a cenar esa noche con su esposo]

A: #Ana va a cenar hoy con un hombre.

Como se observa, el problema de estos enunciados no es un problema sintáctico ni semántico, sino uno de naturaleza pragmática: el empleo de ese enunciado, en ese contexto, causa extrañeza o problemas de comprensión, y esto se debe a la falta de adecuación de lo dicho con el contexto en el que se dice (contexto que incluye, necesariamente, la información que hablante y oyente comparten en ese punto del discurso).

Los marcadores discursivos también pueden dar lugar a inadecuaciones pragmáticas, como en los siguientes ejemplos.

28) Debo hacerme un análisis de sangre y, *encima*, unas radiografías.

29) [Dice el médico] #Deberá hacerse un análisis de sangre y, *encima*, radiografías.

30) [Dice el médico] Deberá hacerse un análisis de sangre y, *además*, unas radiografías

En estos ejemplos de Portolés (1998) no hay agramaticalidad, sin embargo, resulta difícil el encontrar el contexto en el que (29) resulte natural. Esto se debe al significado del marcador *encima* por *demás*, por las diferencias de significado entre ambas, (30) funciona en el contexto en el que (29) fallaba pragmáticamente.

Los problemas, es decir, la extrañeza pragmática que puede surgir con el empleo de marcadores discursivos se debe, como se verá, a que el empleo del marcador guía cierta interpretación que resulta incompatible con la información que el oyente ya tiene. Ahondaré en esta explicación posteriormente, por ahora presento un ejemplo del corpus que ilustra usos inadecuados de *pero*.

<<#[...] algunos dicen que el peleo y al pelear se desgarró los nervios de la mano izquierda quedo intacto **pero** se cre que fueron los mismo amigos que lo dañaron con una flecha y el caminaba a mucha distancia despues analizaron sus dientes sus ojos color marrones.

Pero todo se supo gracias a Helmut Erika que fueron a las montañas hace 5000 años. **Pero** la doctora le habian dicho otras cosas y ella dijo que la muerte a lo mejor la provocaron sus propios amigos y que no se habia roto las costillas **pero** antes de morir se estaba comiendo cereal **pero** murió por un desgarré y derrame de sangre **pero** hasta ora los sientificos dicen que >> [01M131B]¹⁰

Los empleos de *pero* señalados en negrita ilustran empleos “pragmáticamente inadecuados” del marcador, es decir, usos que resultan extraños al lector, en el sentido de que dificultan la interpretación porque, como se explicará, llevan al receptor a tratar de encontrar una relación entre los miembros discursivos que se relacionan y que no es sencillo o posible, encontrar.

¹⁰ Para ver el análisis véase el apartado 5.2.2

4. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS NARRATIVOS DE PRIMERO Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo del empleo de los marcadores discursivos en las muestras escritas por parte de los alumnos de nivel secundaria (primero y tercer grado). Este análisis pretende responder a las siguientes preguntas de investigación que se formulan al inicio de este trabajo: ¿Con qué frecuencia emplean marcadores discursivos los alumnos de primero y tercero de secundaria en relación a la frecuencia de uso?; ¿Qué tipos de MD, y qué MD, emplean los alumnos de secundaria en sus textos narrativos?, y ¿existen diferencias relevantes entre primero y tercero en relación a la frecuencia o la variedad de MD empleados en sus textos?.

4.1 FRECUENCIAS DE EMPLEO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

El primer dato cuantitativo que presentamos se refiere al conteo general de los marcadores discursivos en los textos de los dos grupos de edad, primero y tercero: primer grado presentó, en total, 289 marcadores discursivos y tercer grado, 242 marcadores discursivos.

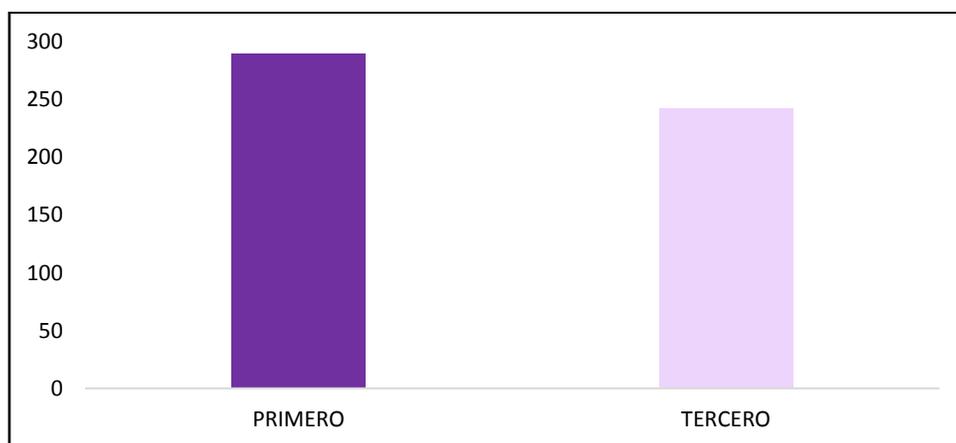


Figura 1. Número total de ocurrencias de los marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de primero y tercer grado de secundaria.

La Figura 1 reúne los dos grupos de primero y los dos de tercero. Las diferencias entre grupos no son notables: en primero, los dos grupos produjeron 130 y 159 marcadores y en tercero, 113 y 129 marcadores.

La comparación de frecuencia de uso de los marcadores discursivos no puede obtenerse comparando directamente el número general de ocurrencias sin calcular una medida normalizada que permita eliminar la posibilidad de que la diferencia de frecuencias que se observa en la figura 2 se deba, en realidad, a diferencias en la longitud de los textos. Para obtener esta medida normalizada y asegurar la comparabilidad se aplica un cálculo que consiste en dividir el número de marcadores producido por cada alumno entre el número de palabras de su propio texto. Por ejemplo, si un estudiante produjo 5 marcadores y su texto tenía una longitud de 100 palabras, el resultado de cálculo es 0.05. Dado que el resultado es un decimal, se multiplica el resultado por 100 para tener cifras más fáciles de manejar. Este cálculo se realizó alumno por alumno y también en cada uno de los grados; es decir, dividimos el total general de marcadores entre el número de palabras totales de cada grado, obteniendo los siguientes resultados.

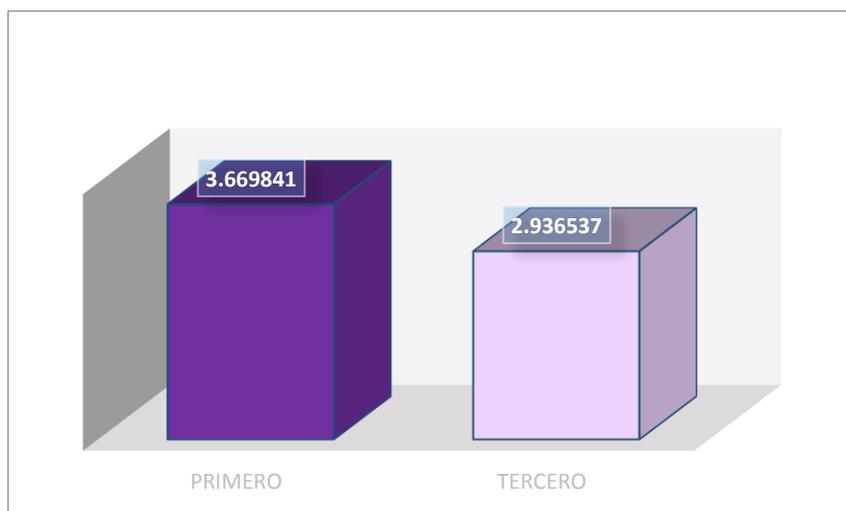


Figura 2. Proporción global por número de palabras del uso de los marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de primero y tercer grado de secundaria.

La Figura 2 confirma que, tomados como grupo, los estudiantes de primero de secundaria son quienes presentan mayor uso de los marcadores discursivos en los textos narrativos; en otras palabras, independientemente de que tengan muchas palabras o no en sus textos, ellos representan una proporción mayor comparada con tercero de secundaria.

Existen, como era de esperar, diferencias individuales entre estudiantes. Los datos individuales de todos los participantes en el estudio aparecen recogidos en la Tabla 8.2 (primer grado) y Tabla 8.3 (tercer grado), que se incluye en el Anexo de este trabajo por su longitud. Como se puede observar en estas tablas, entre los estudiantes de primero, el número total de MD empleados por cada participante varía entre 2 y 14, y si observamos la media ponderada calculada, el texto con una proporción menor de marcadores ofrece una medida normalizada de 0.0089 y el texto con una proporción mayor presenta una medida normalizada de 0.83. En tercero, el número global de marcadores empleado en un solo texto varía entre 1 solo marcador y 26. Respecto a la medida ponderada, el texto que presentan una proporción menor ofrece una medida normalizada de 0.009 y en el texto con una proporción mayor encontramos una medida normalizada de 0.06. Estos datos nos permiten comprobar que, considerando el uso de marcadores por el número de palabras de cada texto narrativo, sigue siendo el primer grado el grupo que presenta mayor frecuencia de uso de marcadores discursivos, en comparación de tercer grado.

En términos de frecuencia de marcadores, por tanto, los estudiantes más jóvenes muestran mayor número de partículas discursivas en sus escritos, frente a la hipótesis primera que podría haberse planteado. Es necesario, no obstante, profundizar en la siguiente pregunta: ¿qué marcadores son los que usan? ¿cómo se comparan primero y tercero respecto a la variedad de marcadores discursivos de los que hacen uso en sus textos?

4.2 TIPOS DE MARCADORES EMPLEADOS EN PRIMERO Y TERCERO DE SECUNDARIA

Considerando la tipología de Portolés (1998) y Calsamiglia y Tusón (2002) presentada en el apartado 3.2, los alumnos de primer grado presentan los tipos de marcadores discursivos que se recogen en la Figura 3.

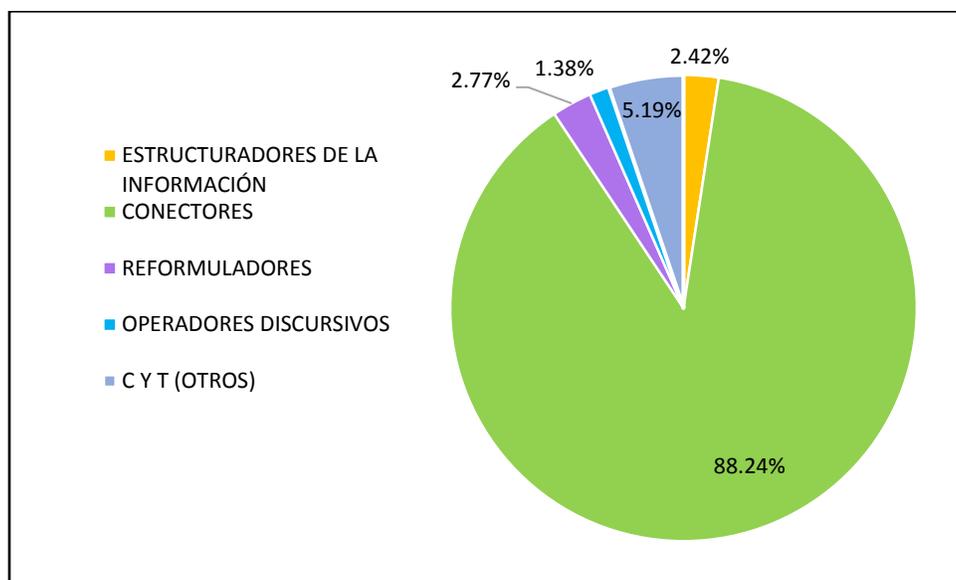


Figura 3. Porcentaje de los tipos de marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de primer grado de secundaria.

Como se puede apreciar en la Figura 3, los marcadores usados por los alumnos de primer grado pertenecen a cinco tipos de marcadores diferentes. Sin embargo, los más usados con mucha diferencia fueron los conectores con un porcentaje de 88.24%. Los marcadores de los demás cuatro grupos, por tanto, ni siquiera dan cuenta del 20% de los empleos de partículas discursivas en primer grado de secundaria. Esta proporción no es muy sorprendente ya que como se vio en el apartado 1.3, este tipo de marcadores son elementales en la narración para enlazar y dar sucesión a los eventos. Siguiendo un orden jerárquico, basándonos solamente en la tipología de Portolés (1998), los siguientes marcadores más usados son los reformuladores, con el 2.77%, después los estructuradores de la información, con 2.42%, y los operadores discursivos, con 1.38%. Por otra parte, los marcadores

nombrados C y T¹¹ (otros) presentan un porcentaje de 5.19%; este porcentaje básicamente refiere a aquellos que son del tipo causativo.

La alta proporción de conectores que muestra la Figura 3 se da en la mayoría de los alumnos de primero: por ejemplo, el texto que presenta una proporción menor de conectores, estos presentan el 100% del total de sus marcadores del tipo conector; en el texto que más conectores tiene, da cuenta de un 71.4% de conectores, 14.2% del grupo de estructuradores de la información, 7.1% de operadores discursivos, así como del grupo de C y T (otros). Con estos datos reflejamos la similitud de la proporción global con la individual por alumno.

Ahora veamos los porcentajes de los tipos de marcadores empleados por parte de los alumnos de tercer grado, que se presenta en la Figura 4.

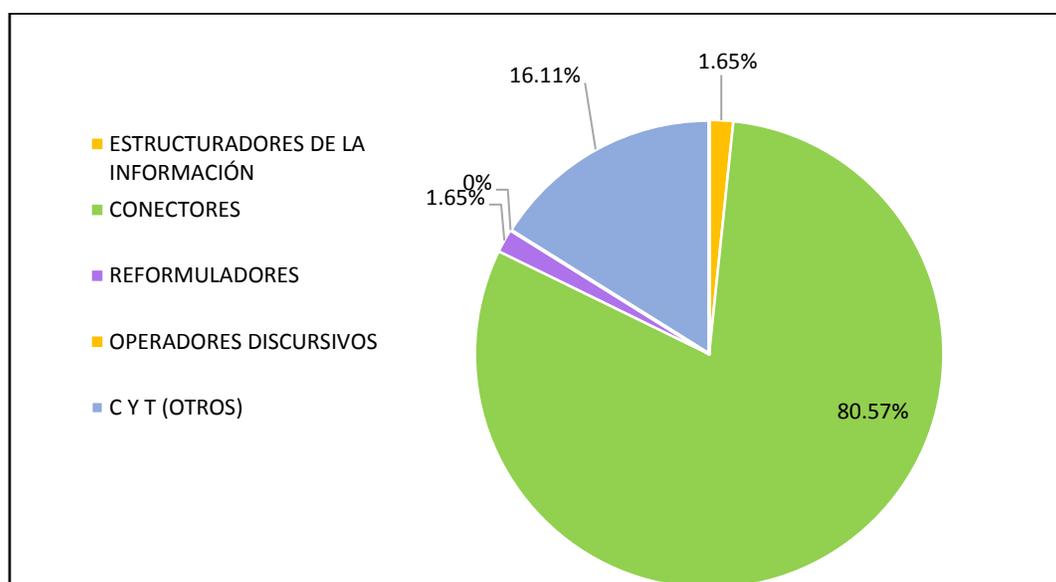


Figura 4. Porcentaje de los tipos de marcadores discursivos en los textos narrativos de estudiantes de tercer grado de secundaria

¹¹ Esta etiqueta pertenece a la clasificación de Calsamiglia y Tusón (2002). No se desglosa en tipo de marcadores puesto que nuestra clasificación base es la de Portolés (1998); sin embargo, en la revisión de marcadores había algunos que el autor no mencionaba y era necesario incorporarlos; de tal manera que solo se agruparon en uno solo etiquetándolos como C y T (otros) que incluía en este grado marcadores denominados como: espacio temporal, causativo y condicional.

Los porcentajes que se presentan en la Figura 4 se asemejan a los correspondientes al grupo de primer grado: los marcadores más frecuentes son también aquí los conectores, con un porcentaje del 80.57%. Es un porcentaje algo menor que en primero, pero esta diferencia es mínima. Así mismo, el grupo de los reformuladores y estructuradores de la información presentan una misma proporción, equivalente al 1.65%. En cambio, el conjunto de marcadores que agrupamos en C y T (otros) presentó un porcentaje mayor en los textos. Este grupo incluye una variedad de marcadores del tipo: causativo, condicionales, temporales y de confirmación.

De la misma manera que en primer grado, la alta proporción de conectores es recurrente en la mayoría de los alumnos de tercero: en el texto que presenta una proporción menor de conectores, estos dan cuenta del 50% de los MD; el otro 50%, en este texto específico, pertenecen al grupo de C y T (otros); en el texto que más conectores tiene, se emplea un 73% de conectores, 19.2% del grupo de C y T (otros), y el 7.6% del grupo de estructuradores de la información. Estos porcentajes reflejan la semejanza que, individualmente, se mantiene -con diferencias individuales- la proporción general de marcadores en la que los conectores son el grupo más frecuente.

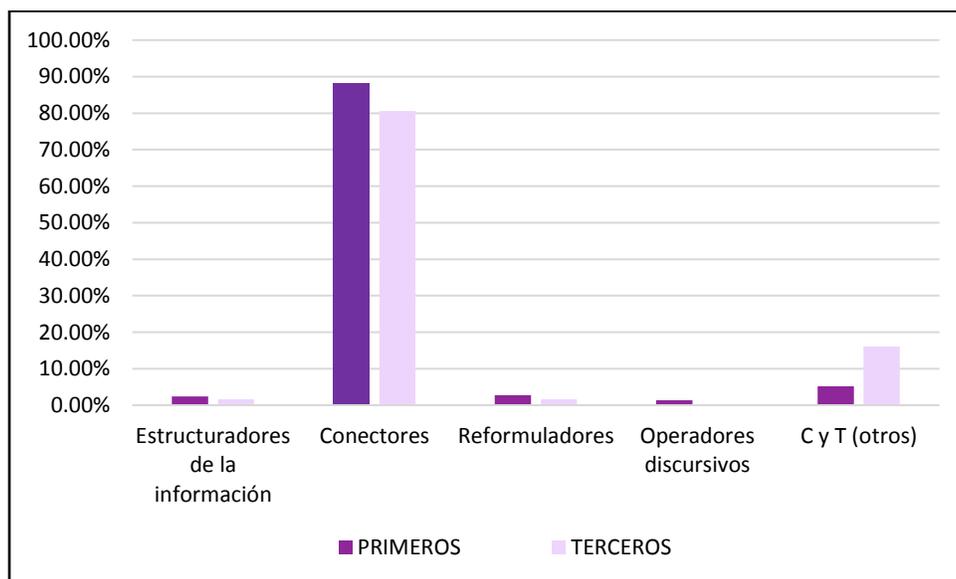


Figura 5. Comparación del empleo de marcadores discursivo, por tipos, de estudiantes de primer y tercer grado de secundaria

La comparación de los resultados presentados en las Figuras 3 y 4 se pueden ver de manera más clara en la Figura 5. Esta gráfica ofrece la comparación de la distribución de marcadores discursivos por grupos en primero y en tercero de secundaria. Como se puede observar de forma gráfica, los patrones de uso de tipos de marcadores en los dos niveles de secundaria son bastante parecidos. Los conectores predominan en los textos narrativos. Este tipo de marcadores resulta útil en la narración porque permite encadenar diferentes fragmentos oracionales del texto, sin muchos más requisitos respecto a la relación de significado que debe existir entre los fragmentos que conecta. Aunque para ambos grupos fueron los más sobresalientes, tercero los utiliza un poco menos. En segundo lugar, por su frecuencia, con una frecuencia mucho menor, están los marcadores agrupados con la etiqueta de C y T (otros), los cuales se dividen en marcadores del tipo espacio-temporal, causativo, condicional y de confirmación; estos marcadores, especialmente los de relación espacio-temporal, son considerados también como prototípicos en las partes descriptivas de la narración. Estos resultados revelan que los alumnos de secundaria (primero y tercero) son conscientes de la relación que deben establecer entre los segmentos textuales para orientar una interpretación adecuada del texto ya que la proporción del uso de los conectores que dan una relación lógico semántica al texto tienen una frecuencia mayor que los demás marcadores que se presentan.

Otro dato que se debe destacar en esta Figura 5 es que existe una proporción muy similar del uso de los estructuradores de la información y de los reformuladores, ambos poco frecuentes. Las diferencias entre grupos de edad son mínimas. Esto refleja que los estudiantes de ambos grupos consideran con poca frecuencia la codificación de elementos lingüísticos que den indicaciones respecto a la organización de la información, es decir, es muy escasa la marcación del discurso que permita hacer explícita la distribución de los miembros discursivos para indicar sucesión o la división en partes del discurso con un mismo o diferentes tópicos, así como también, de aquellos que le permitan reinterpretar segmentos para presentarlos desde una perspectiva distinta o con una formulación diferente.

Por último, uno de los resultados más prominentes en este análisis cuantitativo es que los alumnos de tercer grado no presentan ninguna marca de operadores discursivos

(argumentativos y de formulación), a diferencia de primer grado que sí los presenta, aunque en una proporción muy baja (1.38%) pues solo cuatro estudiantes los emplean. La no aparición en tercero y la baja tasa de aparición de este tipo de marcadores en primero, marcadores que refuerzan argumentos y limitan desencadenar posibles conclusiones, podría explicarse o bien, por una posible falta de dominio de esta función por parte de los alumnos o porque el texto narrativo no se presta tanto a este tipo de funciones. Calsamiglia y Tusón (2002) se refieren a los operadores discursivos como elementos que indican la posición del enunciador ante su enunciado, o bien, orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información; considerando esto y nuestros datos, los alumnos de primer grado emplean muy escasamente este tipo de marcadores en sus textos narrativos al igual que en los textos argumentativos de los jóvenes de bachillerato analizados por García y Alarcón (2015); como las autoras lo menciona esta debilidad viene porque este tipo de conectores implican una mayor complejidad de vincular las características que Calsamiglia y Tusón refieren.

Hasta el momento hemos abordado las frecuencias generales, las proporciones por número de palabras y los porcentajes de uso de los marcadores discursivos, por tipos de marcadores. Estos primeros pasos del análisis han mostrado que, en términos de frecuencia general, se observa una diferencia entre grados en el sentido de que los alumnos más jóvenes presentan una mayor proporción de marcadores que los de tercero. En los dos niveles de secundaria encontramos presencia de marcadores pertenecientes a los mismos grupos, con la salvedad de los operadores discursivos, que solo aparecen en los textos de primero en nuestro corpus, aunque con una frecuencia baja. En términos generales, hay muy leves diferencias en la proporción de los tipos de marcadores entre grupos: en los dos casos, los conectores dan cuenta de la inmensa mayoría de los marcadores que se emplean y las partículas pertenecientes a los demás tipos son minoritarias.

Profundizaremos a continuación un poco más en los subtipos de marcadores discursivos que, según las tipologías empleadas en este trabajo, se incluyen en los estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores discursivos. Las Tablas 5 y 6 ofrecen este acercamiento en los dos grupos de edad.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN		CONECTORES			REFORMULADORES			OPERADORES DISCURSIVOS		C Y T (OTROS)			TOTALES
2.42%		88.24%			2.77%			1.38%		5.19%			100%
ORDENADORES	COMENTADORES	ADITIVOS	CONSECUTIVOS	CONTRAARGUMENTATIVOS	EXPLICATIVOS	RECTIFICACIÓN	RECAPITULATIVOS	REFUERZO ARGUMENTATIVO	FORMULACIÓN	ESPACIO-TEMPORAL	CAUSATIVO	CONDICIONAL	289
1.38%	1.04%	71.98%	3.81%	12.46%	0.35%	0.35%	2.08%	0.35%	1.04%	1.04%	3.11%	1.04%	100.03%

Tabla 5. Subtipos y porcentajes de la variedad de los marcadores discursivos empleados en los textos narrativos por estudiantes de primer grado de secundaria.

En la Tabla 5 recoge los subtipos de marcadores discursivos encontrados en los textos de primero de secundaria y el porcentaje de marcadores empleados que pertenece a cada subtipo. En primer lugar, puede observarse que en el grupo de los estructuradores de la información, los ordenadores son ligeramente más frecuentes (1.38% del total de MD) que los comentaristas (1.04% del total de MD). En segundo lugar, resulta más relevante observar el grupo de los conectores, que dan cuenta del 88.2% del total de MD. Los conectores se dividen en tres tipos: aditivos (71.98%), consecutivos (3.81%) y contraargumentativos (12.46%). Estos resultados reflejan que el grupo de aditivos son los más usados por los estudiantes de primero, seguidos por los contraargumentativos. Los consecutivos tienen poca frecuencia, aunque más que los marcadores de otros grupos. En tercer lugar, en el grupo de los reformuladores se distinguen marcadores explicativos, de rectificación y recapitulativos. Estos últimos son los más frecuentes con 2.08%. Por último, del grupo de C y T (otros) se encuentran tres tipos de marcadores: espacio-temporales y condicionales (cada uno 1.04%) y los de base causal (3.11%).

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	CONECTORES			REFORMULADORES			OPERADORES DISCURSIVOS	C Y T (OTROS)				TOTALES
1.65%	80.57%			1.65%			0%	16.11%				99.98%
ORDENADORES	ADITIVOS	CONSECUTIVOS	CONTRAARGUMENTATIVOS	EXPLICATIVOS	RECTIFICACIÓN	RECAPITULATIVOS	NINGUNO	CAUSATIVOS	TEMPORALES	CONDICIONAL	CONFIRMACIÓN	242
1.65%	64.04%	3.72%	12.81%	0.81%	0.40%	0.40%	0%	10.84%	0.40%	4.02%	0.40%	99.49%

Tabla 6. Subtipos y porcentajes de la variedad de los marcadores discursivos empleados en los textos narrativos por estudiantes de tercer grado de secundaria.

La tabla 6 presenta los subtipos de marcadores empleados por el grupo de tercero. En el grupo de los estructuradores de la información solo aparecen ordenadores (1.65%); los conectores se dividen en aditivos, con 64.04%, consecutivos con 3.72% y los contragumentativos con 17.81%. Resulta muy interesante que este reparto, dentro del grupo de conectores, es paralelo al que encontramos en primer grado: los aditivos son los que predominan en esta clase, seguidos de los contraargumentativos, aunque en una proporción menor. Por último, dentro del grupo de C y T (otros) se presentaron un poco más de variedad de marcadores de los cuales se destacan los causativos con 10.84%, enseguida los condicionales con 4.02% y por último los que hacen referencia al espacio temporal y los de confirmación con el mismo porcentaje 0.40%.

4.3 VARIEDAD DEL USO DE MARCADORES EN PRIMER Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA

La pregunta que se aborda a continuación es qué marcadores, en concreto, son empleados en el corpus y si existen diferencias entre los dos grupos de edad a este respecto. Dado que los tipos de marcadores que emplean y sus frecuencias son muy similares, nos preguntamos si, dentro de cada tipo, los marcadores empleados y sus frecuencias son también similares entre primero y tercero de secundaria. Este capítulo ofrecerá un panorama de qué tan variado es el repertorio de marcadores empleado en los textos narrativos de los estudiantes de primero y de tercero de secundaria y, en concreto, analizará si el repertorio de los estudiantes de más edad es mayor que el de los estudiantes más jóvenes.

TIPOS DE MARCADORES	PRIMERO			TERCERO		
	MARCADOR MÁS USADO	No. de Ocurrencias	Porcentaje del total de MD	MARCADOR MÁS USADO	No. de Ocurrencias	Porcentaje del total de MD
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	<i>PUES</i>	4	1.38%	<i>PRIMERO</i>	2	0.82%
CONECTORES	<i>Y</i>	206	71.28%	<i>Y</i>	135	55.77%
	<i>PERO</i>	31	10.72%	<i>INCLUSO</i>	13	5.37%
				<i>PERO</i>	16	6.61%
REFORMULADORES	<i>FINALMENTE</i>	6	2.08%	*	4	1.65%
OPERADORES DISCURSIVOS	<i>BUENO</i>	3	1.04%			
C Y T (OTROS)	<i>YA QUE</i>	9	3.11%	<i>YA QUE</i>	26	10.24%
				<i>TAL VEZ</i>	10	4.13%

Tabla 7. Marcadores discursivos más frecuentes de cada tipo en los textos narrativos de primero y tercer grado de secundaria.

La Tabla 7 nos ofrece, para cada tipo de marcador, el elemento que con más frecuencia aparece y el porcentaje que cada marcador representa del total de marcadores en primer y tercer grado de secundaria. Entre los estudiantes de primer grado dentro del grupo de los estructuradores de la información, *pues* fue el más frecuente con 4 ocasiones que representan el 1.38% del total de marcadores. En el grupo de conectores, concretamente aditivos y contraargumentativos: *y* equivale al 71.28% y *pero* al 10.72%. Considerando que los conectores en primer lugar daban cuenta del 88.24% (Véase Tabla 2) los empleos de *y* y *pero* representan buena parte de los empleos de conectores en primer grado. En los reformuladores, *finalmente* da cuenta del 2.08% (6 casos). Por último, del grupo de C y T (otros) el causativo *ya que* fue el que más predominó del grupo (3.11% del total de MD). En resumen, los marcadores con mayor número de ocasiones y paralelamente con mayor porcentaje fueron *y* y *pero*.

En lo que respecta al grupo de tercer grado, los marcadores se distribuyeron de la siguiente manera: dentro del grupo de los estructuradores de la información *primero* fue el más frecuente con solo 2 ocasiones (0.82% del total de MD empleados en tercer grado); en lo que respecta a los conectores, *y* aparece en 135 ocasiones, lo que equivale a decir que el 55.77% de los empleos de MD en los textos de tercer grado son empleos de *y*. Este porcentaje es alto, pero es bastante menor que el porcentaje de MD que representa *y* en primer grado

(71.28). Por su frecuencia, los dos conectores que siguen a *y* son *incluso*, que aparece en 13 ocasiones (5.13% de los empleos de MD en tercer grado) y *pero* que da cuenta del 6.61% de los empleos de MD (N=16). Dentro del grupo de los reformuladores no hubo un marcador representativo especialmente frecuente: cada uno de los marcadores de ese grupo tuvo solo una ocurrencia. Por último, en los clasificados como C y T (otros) el marcador más frecuente fue *ya que*, que da cuenta del 10.24% de los MD empleados en tercer grado (N=26), seguido de *tal vez*, que da cuenta del 4.13% del total de MD empleados por este grupo de participantes (N=10). En resumidas cuentas, *y*, *incluso*, *pero*, *ya que* y *talvez* fueron los más usados en los textos narrativos de estos adolescentes.

Por último, en la Tabla 8 presentamos el repertorio completo de marcadores discursivos empleados en primero y en tercero de secundaria.

MARCADORES	PRIMERO		TERCERO	
	Tipo de marcador	No. De marcadores	Tipo de marcador	No. De marcadores
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	<i>pues</i>	2	<i>primero</i>	3
	<i>primero</i>		<i>segundo</i>	
			<i>al principio</i>	
CONECTORES	<i>y</i>	8	<i>y</i>	12
	<i>incluso</i>		<i>incluso</i>	
	<i>entonces</i>		<i>además</i>	
	<i>así que</i>		<i>por lo tanto</i>	
	<i>luego</i>		<i>así mismo</i>	
	<i>pero</i>		<i>luego</i>	
	<i>sin embargo</i>		<i>así que</i>	
	<i>por otra parte</i>		<i>pero</i>	
			<i>sino</i>	
	<i>sin embargo</i>			
	<i>a su vez</i>			
	<i>a pesar de todo</i>			
REFORMULADORES	<i>o sea</i>	3	<i>o sea</i>	4
	<i>más bien</i>		<i>es decir</i>	
	<i>finalmente</i>		<i>más bien</i>	
			<i>finalmente</i>	
OPERADORES DISCURSIVOS	<i>de hecho</i>	2		
	<i>bueno</i>			
C Y T (OTROS)	<i>antes de eso</i>	5	<i>ya que</i>	5
	<i>mientras tanto</i>		<i>en cambio</i>	
	<i>ya al último</i>		<i>mientras</i>	
	<i>ya que</i>		<i>tal vez</i>	
	<i>tal vez</i>		<i>por supuesto</i>	
	20		24	

Tabla 8. Repertorio de marcadores discursivos presentados en el corpus de primer y tercer grado de secundaria

En la Tabla 8 puede observarse que los alumnos de tercer grado que participaron en este estudio emplean un repertorio de 24 marcadores discursivos diferentes, mientras que a

los participantes de primer grado emplean 20 elementos distintos. En el grupo de conectores, el que más ocurrencias de marcadores ofrecía, encontramos una clara diferencia entre los dos grupos de edad: los participantes de tercero emplean 6 conectores diferentes, mientras que los participantes de primero de secundaria solo emplean 2. Los marcadores que hacen la diferencia y no aparecen en primer grado son: *además* (N=3), *por lo tanto* (N=2), *así mismo* (N=1), *sino* (N=6), *a su vez* (N=2), y *a pesar de todo* (N=2). Las ocurrencias de estos marcadores no son representativas en cuanto a su frecuencia pero sí a la variedad por parte de tercer grado.

En el grupo de los estructuradores de la información tercero presenta dos marcadores que primero no presenta: *segundo* y *al principio*, y en primero se emplea uno que no aparece en tercero: el comentador *pues*. Al tener tan pocas ocurrencias de estos marcadores, estas diferencias pueden muy bien deberse a diferencias individuales.

En cuanto a los reformuladores ambos grados comparten mismos marcadores: *o sea*, *más bien* y *finalmente*; el único reformulador que no aparece en ambos grupos es *es decir*. Para el grupo de operadores discursivos es primero quien presenta dos: *de hecho* y *bueno*, en comparación de tercero que no presenta ninguno. Por último, en el grupo de C y T (otros) ambos grupos ofrecen un repertorio de 5 marcadores empleados en sus textos, dos de ellos comunes a los textos de primero y tercer grado (*ya que* y *tal vez*). El repertorio de marcadores empleados por los estudiantes de primero y tercer grado de nuestro estudio sí da cuenta de una ligera ampliación del repertorio en tercero, aunque esta diferencia no es tan evidente en términos globales. Resulta quizá más interesante, observando los datos en grupo, la diferencia que se observa dentro del grupo de los conectores, donde los textos de tercer grado sí muestran mayor variedad de partículas discursivas que los de primero, cuyo repertorio, a pesar de la alta frecuencia general, está limitado a dos marcadores.

Es posible que las diferencias que asoman entre primer y tercer grado de secundaria a partir de los datos grupales se deban a diferencias individuales. Al observar los datos individuales se observa, de nuevo, grandes diferencias entre sujetos: entre los estudiantes de primer grado hay 9 alumnos que emplean solo un marcador en su narración (*y*) con la

frecuencia más alta de 14 ocasiones; frente a 5 participantes que hacen uso de cuatro o hasta seis diferentes tipos de marcadores en sus textos narrativos (*primero, y, entonces, pero, por otra parte, y ya que*). Así mismo, en el grupo de tercer grado la variación es importante: desde 6 participantes que presenta un solo marcador en su texto narrativo (de nuevo, y) con un máximo de frecuencia de 9 ocasiones, hasta los estudiantes que más amplio repertorio despliega, seis marcadores (*primero, segundo, y, incluso, sin embargo y ya que*).

4.4 CONCLUSIONES

Con los datos mostrados en este capítulo podemos concluir que, entre los alumnos de nivel secundaria que han participado en este estudio, los alumnos de primer grado presentan un mayor número de marcadores en general y en proporción por número de palabras de sus textos. Los marcadores empleados, tomando la tipología de Portolés (1998), pertenecen a los cuatro tipos que el autor propone. De estos cuatro, encontramos una mayor frecuencia de los conectores y dentro de ellos, de conectores aditivos, en concreto y. Esta misma distribución se dio con el grupo de tercer grado en una proporción similar.

Una diferencia notable, entre ambos grupos, es que tercero no presenta ningún operador discursivo a comparación de primero que los usó, pero en una proporción muy pequeña; sin embargo, además de que las frecuencias son muy bajas, esto no se toma como indicativo de una diferencia de desarrollo porque este tipo de marcadores no son tan comunes en las narraciones como lo son en textos argumentativos.

Por otra parte, tercero presenta una gran variedad de conectores que Calsamiglia y Tusón (2002) clasifican por causativos, condicionales, espacio-temporales y confirmación, mientras que primero presenta solo causativos, espacio-temporales y condicionales, estos dos últimos en menor proporción. Finalmente, los datos demuestran que son los sujetos de tercer grado quienes presentan una mayor variedad de marcadores discursivos, aunque la diferencia es solo de 5 marcadores y, en nuestros textos, aparecen en los escritos de primero marcadores que no aparecen en los de tercero, por lo que no puede afirmarse de forma concluyente que

el repertorio de los estudiantes de tercero sea más amplio que el de primero en términos generales.

El análisis cuantitativo del corpus ofrece un panorama en el que no hay grandes diferencias en el empleo de marcadores discursivos entre los dos niveles de análisis. Pasaremos en el siguiente capítulo al análisis cualitativo para preguntarnos si existen diferencias entre los dos grupos o entre los adolescentes y los adultos que no respondan a frecuencias de uso de marcadores sino a cómo se usan estos marcadores. El análisis se concentra en los marcadores que son más frecuentes en el corpus, en especial *y* y *pero* para preguntarnos si son siempre usados adecuadamente es decir, si el alumno muestra conocer las instrucciones de procesamiento que introduce el marcador *y*, en caso de no ser así, cuántos de sus empleos resultan inadecuados pragmáticamente.

5. ANÁLISIS CUALITATIVO DE TEXTOS NARRATIVOS DE PRIMERO Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA

La narración es una de las primeras habilidades que el niño presenta y que al ingresar a la escuela va a ir desarrollando y afinando en términos de organización textual para expresar, por escrito, la secuencialidad de hechos y que estos manifiesten un relato coherente. Una de las piezas lingüísticas que permiten esa secuencialidad en la narración son los marcadores discursivos, que ayudan al lector a obtener la interpretación adecuada a la que quería llegar el escritor.

Los marcadores más utilizados en esta habilidad discursiva son conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos (Calsamiglia y Tusón, 2002); considerando nuestros resultados en el análisis cuantitativo estos marcadores están presentes en los textos, pero los más frecuentes, con diferencia, son el conector aditivo *y* y el contraargumentativo *pero*.

En este apartado se van a mostrar las adecuaciones e inadecuaciones pragmáticas de estos conectores. La pregunta que se quiere abordar en este capítulo es si existen empleos pragmáticamente inadecuados de *y* así como de *pero* considerando que la aparición de empleos inadecuados indicaría la ausencia de conocimiento respecto a las instrucciones de procesamiento que componen el significado procedimental de cada marcador.

La hipótesis subyacente a este análisis, por tanto, es que en el proceso de adquisición tardía que incluye el dominio de marcadores discursivos en los textos escritos se reflejará el conocimiento, o la falta de total conocimiento, del significado de procesamiento de los marcadores y de las diferencias que, a partir de estos elementos, pueden o suelen obtenerse en la comunicación. Será interesante también, por tanto, preguntarnos si hay diferencias en este respecto entre los dos grados de secundaria.

5.1 CONECTOR Y

Como se ha podido observar anteriormente (Capítulo 4), el conector *y* es el que aparece con mayor frecuencia en ambos grupos (primer y tercer grado): 206 veces en primero (71.28% del total de marcadores) y 135 en tercero (68.32% del total de marcadores en tercero). Este conector aditivo es también el primer conector que aparece en el habla infantil y el más utilizado en el habla de los adultos (Esparza, 2013).

Este marcador pertenece al grupo de conectores al cual se le ha adjudicado una primera función de *aditivo* o *sumativo* [conexión A +B] (Zorraquino y Portolés, 1999 y Calsamiglia y Tusón, 2007): este tipo de marcadores permite vincular dos miembros discursivos sin imponer, en el caso de *y*, prácticamente restricciones respecto a sus contenidos excepto que el hablante, al presentarlos unidos, invita a interpretar una relación entre ambos, que muchas veces se desprende por medio de implicaturas conversacionales de formas que explicaremos a continuación.

Como era de esperar dado que es el primer conector que aparece en el aprendizaje de lengua materna y por sus pocos requisitos semánticos, encontramos muchos empleos no problemáticos del conector *y* en los textos de alumnos de primero y tercero. Véanse los ejemplos siguientes:

- 31) <<Yo comprendí que Oesy, fue nombrado el hombre de hielo estas investigaciones iniciarón, porque una pareja encontro una momia y se la llevaron para investigarla>>. [10F121A]
- 32) <<Yo recuerdo que en la lectura decía que Oetzí lo encontraron en los alpes tirolese, lo recojieron y lo empezaron a investigar,[...]>> [18F141B]
- 33) <<[...] ellos determinaron que era un pastor, un chamán o un explorador por su gran apariencia que tenia, el era alergico a la lactosa y tambien sufría de problemas cardiacos.>> [04F153A]

Como se puede observar en los ejemplos (31) y (32), el alumno conecta con y dos miembros discursivos que tienen una clara conexión, en los dos casos porque mantienen el mismo referente del que se está hablando, del hombre de hielo. La aparición de y es adecuada y al aparecer tras los primeros miembros discursivos *-una pareja encontró una momia y Oetzí lo encontraron en los alpes tiroleses, lo recogieron...*- esperamos que el siguiente miembro aporte información relacionada con el anterior *-se la llevaron para investigarla / lo empezaron a investigar-*. En (33) el conector y enlaza información que describe al personaje: el primer miembro: *ellos determinaron que era un pastor, un chamán o un explorador por su gran apariencia que tenía, él era alérgico a la lactosa* nos habla de una descripción y resulta adecuado que el siguiente miembro aporte el mismo tipo de información; en otras palabras, que añada más elementos para avanzar en ese mismo sentido descriptivo: *también sufría problemas cardiacos*.

Para el estudiante, el uso de y como conector aditivo parecer estar ya dominado; sin embargo, en los textos analizados encontramos algunas inadecuaciones pragmáticas relacionadas con el empleo de y. Nos referimos a empleos en los que, dado el contenido de los miembros que se están poniendo en relación, resulta difícil para el lector encontrar cuál es la conexión entre estos. Véase ejemplos (34) y (35).

34) #<<[...] al fin se encontro el sospechade que muchos decian que era algien que era de sus misma especie u otro cazador y los investigadores eran de universidades varias o científicos[...]>>[06M131A]

35) #<<[...] pero se cre que fueron los mismo amigos que lo dañaron con una flecha y el caminaba a mucha distancia [...]>> [20M131B]

En el ejemplo (34) se presenta un primer miembro que hace referencia *a un sospechoso que podía ser de la misma especie u otro cazador*, lo esperado era encontrar a continuación un fragmento discursivo que aportara información que complementara a la información previa; sin embargo, se nos presenta una información de *quienes eran los investigadores*. Este segundo miembro discursivo no aporta una información relacionada con el fragmento anterior; más bien, introduce una información que el emisor parece haber

olvidado presentar al comienzo de su descripción. De igual manera, en (35) no hay una relación fácil de capturar entre *los amigos que los dañaron con una flecha* y *él caminaba a mucha distancia*. Para ambos ejemplos el conector *y* no pierde su función de enlazar miembros discursivos, pero sí presenta una inadecuación pragmática pues los miembros discursivos no tienen una clara relación entre sí y tampoco puede inferirse fácilmente una relación fácilmente entre ellos: hay un cambio de tema que dificulta interpretar los dos fragmentos como conectados.

5.1.1 MÁS ALLÁ DEL VALOR DE ADICIÓN: LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES GENERALIZADAS (ICG) DE *Y*

Como hemos explicado, el conector *y* tiene un significado semántico que permite conectar con éxito segmentos que aportan información relacionada y no aporta convencionalmente otros rasgos de significado a la relación entre el primero y el segundo miembro discursivo. No obstante, y aunque no sea parte de su significado convencional, el empleo de *y* da lugar a implicaturas conversacionales generalizadas. Escandell (1996) se refiere a ellas como “nuevos valores de *y*”, es decir, los sentidos que, más allá de la conexión entre los acontecimientos, se interpreta de forma general a partir de nuestro propio conocimiento del mundo. Estos valores se obtienen como implicaturas conversacionales (es decir, dependientes del contexto); por lo tanto, es diferente de su contenido proposicional. Se trata de implicaturas conversacionales generalizadas, ya que aparecen de forma general a no ser que el contexto evite que esto ocurra –y esto es excepcional–; esto “explica que se produzca el efecto de que tal contenido es una parte del conocimiento semántico de *y*” (Escandell, 1996: 163)

Así bien, los valores que *y* presenta en los textos narrativos de los alumnos de primero y tercer grado de secundaria son del tipo causal, resultativo y temporal. Veamos algunos ejemplos del tipo causativo:

36) [...] científicos creen que cayó desde una altura muy alta y murió [...] [21M143B]

37) << Por supuesto los científicos pensaban que era un cazador que al estar persiguiendo un animal lo golpeo y le rompió 2 costillas.>> [24F153B]

En los ejemplos (36) y (37) no sólo se presenta una secuencialidad temporal, sino que se interpreta que entre ellos existe una conexión de causa-consecuencia: en (36), la causa *fue por el golpe que se dió de la caída a una gran altura por lo que murió*. Este contenido –la relación causal– no se presenta explícitamente en el discurso ya que no es requisito del significado procedimental de *y*, sino que es una implicatura y podemos cancelarla: *cayó desde una altura muy alta y murió, pero no por caer sino porque por el susto le dio un infarto*. En el ejemplo de (37) puede verse que la relación causal *fue por el golpe que se rompió la costilla* no está explícitamente expresada en el texto y no es parte del contenido convencional de *y*, sino una implicatura conversacional, porque puede cancelarse: *lo golpeó y le rompió dos costillas, pero no por el golpe sino porque al caerse se golpeó con una roca la caja torácica*. A pesar de no ser parte del significado convencional, las implicaturas presentadas ofrecen la interpretación natural, general, más frecuente de estos enunciados. Son, por ello, implicaturas conversacionales generalizadas.

38) #Después de muchas investigaciones se descubrió una nueva hemorragia lo cual creo infección y el cuerpo se desecho de manera mas rápida. [01M153B]

Como en los casos anteriores, nos parece que (38) da lugar a una interpretación en la que entre los miembros discursivos unidos por *y* se entiende una relación causal: *fue por la hemorragia e infección por lo que el cuerpo se desechó de manera más rápida*; es también una implicatura conversacional generalizada que podemos cancelar: *Después de muchas investigaciones se descubrió una nueva hemorragia lo cual creo infección y el cuerpo se desechó de manera más rápida pero no por la infección ni por la hemorragia sino por el tiempo que lleva de muerto*. En este caso, nos parece que (38) da lugar a esta ICG causal pero que, de hecho, esta interpretación –provocada por la forma en la que narran estos acontecimientos y se relacionan con *y*– es falsa según nuestro conocimiento del mundo: sabemos que el cuerpo no se desecha (o descompone) por una hemorragia e infección, sino por un proceso que viene después de la muerte. Podría ser, por tanto, que el niño esté

generando con su formulación y su empleo de y una implicatura que no quisiera intencionalmente transmitir –aunque podría también ser que sí quisiera transmitirla: que crea, de hecho, que la infección ocasionó una descomposición más rápida-.

Otro tipo de uso de y es el resultativo; el segundo miembro discursivo es resultado de lo expresado antes del marcador. Véanse ejemplos (39) y (40).

39) <<Estubieron analizando la sangre y saco el resultado O.>> [08F121A]

40) <<Murio en los Alpes, congelada poco a poco y se transformo en una momia, [...]>> [14F153A]

En los dos casos, el segundo miembro se interpreta como resultado del primero aunque, de nuevo, esta interpretación se obtiene del contenido del discurso junto con nuestra información previamente conocida, pero no del contenido semántico de y.

Por último, y tiene un valor de temporalidad:

41) Se casaron y tuvieron un hijo *

42) Tuvieron un hijo y se casaron *

Aunque el contenido proposicional es igual en los dos casos, el conector y no codifica, en su contenido semántico, la información temporal, la realidad es que la interpretación generalizada de estos dos ejemplos es que lo primero ocurrió primero y lo segundo, después. Esta interpretación es, en los dos casos, una ICG y puede cancelarse. En nuestros textos aparecen ejemplos interesantes en los que los niños muestran no estar teniendo en cuenta que su empleo de y da lugar a la ICG temporal “lo primero que digo ocurre primero y lo segundo, después”, ICG que sí parece despertarse y que complica la interpretación. Veamos (43)

* Ambos ejemplos no pertenecen a nuestro corpus, ya que no se evidenció una muestra similar donde se pudiera interpretar una ICG.

* Ambos ejemplos no pertenecen a nuestro corpus, ya que no se evidenció una muestra similar donde se pudiera interpretar una ICG.

43) #<< [...] ahora en la actualidad vieron *e* investigaron que oetzi fue asesinado le enterraron por el hombro derecho una flecha y sobrevivió por unas horas [...]>> [09F131A]

En el ejemplo (43) vemos una inadecuación pragmática ya que el conector *y*, que culmina la serie *fue asesinado, le enterraron una flecha y sobrevivió* invita a la interpretación de que estos eventos ocurrieron en ese orden temporal, pero nuestro conocimiento del mundo choca con esa interpretación: uno no es primero asesinado y después sobrevive por unas horas. Este ejemplo muestra que el alumno no está empleando adecuadamente la conexión aditiva en *y* y en la anterior yuxtaposición porque no está calculando que, al elegir la formulación de una narración: *vieron e investigaron que Oetzi fue asesinado; le enterraron por el hombro derecho una flecha y sobrevivió por unas horas*; el oyente va a buscar una relación entre los tres miembros que al ser eventos narrados la relación que el lector va a interpretar es la de sucesión temporal, pero al ver que entre los miembros no hay una sucesión que sea congruente con el conocimiento del mundo, cancela la implicatura conversacional generalizada y se queda con el significado básico de adición. Todo este proceso implica un mayor esfuerzo de procesamiento. Veamos otro ejemplo.

44) #<< [...] decían que murió por que estaba luchando con cazadores y estaba arreglado su hacha de cobre [...]>> [14M121A]

En (44), por la forma verbal seleccionada en los dos miembros discursivos conectados con *y*, la interpretación preferida es que los dos eventos se daban a la vez y ambos son causa de la muerte (esto último no es una implicatura sino que depende de la conjunción subordinante *porque*). Pero aunque el primer miembro describe el motivo por el cual murió el personaje: *porque estaba luchando con cazadores*, el segundo miembro ofrece una información *estaba arreglando su hacha de cobre* que resulta extraño conectar con el primero y presentar como causa la muerte: por conocimiento del mundo no tenemos una relación clara entre que alguien muera y que arregle su hacha; a menos que la forma en la que la arreglara fuera peligrosa, sin embargo no parece ser el caso. Lo que se presenta sintácticamente es: *murió porque estaba luchando y estaba arreglando*, en las que *estaba luchando* y *estaba arreglando* tienden a interpretarse al mismo nivel porque además tienen

el verbo en la misma forma temporal del pasado continuo, lo que da lugar a la interpretación que *murió por hacer ambas cosas a la vez*; probablemente esa no era la interpretación que el alumno habrá querido que se obtuviera de *y*; sin embargo es lo que el lector interpreta de esta formulación pero, como esta interpretación choca con su conocimiento del mundo, el enunciado es costoso de comprender.

45) # << [...] dijeron que tenía hemorragias internas y lo último que comió fueron cereales.
[11M121A]

Por último, en el ejemplo (45) el primer miembro describe una situación sobre el personaje: *tenía hemorragias internas*, esperaríamos que el siguiente miembro nos dijera qué causo o algún elemento relacionado al tema. Esto no sucede y en el segundo miembro discursivo se describe qué fue lo que comió el personaje. El marcador *y* presenta aquí como conectados, de nuevo, dos informaciones en las que no es sencillo encontrar el nexo de conexión. Al presentarlas como conectadas, se le da al destinatario la instrucción de que debe encontrar la conexión entre ambos contenidos. Es en este esfuerzo por interpretar como relacionados los dos miembros donde surgen las ICG o “valores” de *y*. En este caso, es difícil recuperar una conexión y eso causa dificultad de interpretación.

5.1.2 USO BÁSICO: ADICIÓN Y RECURRENCIA DE *Y*

Considerando lo anterior, parece que en muchas ocasiones los alumnos de primero y tercer grado hacen, como era de esperar, un uso adecuado del marcador *y* para sumar información relacionada entre sí. Además, encontramos usos en los que *y* se emplea con el valor de causal, locativo, o de temporalidad, etc, y el emisor parece estar haciendo uso adecuadamente de esta implicatura para transmitir la relación entre los dos miembros discursivos que se están conectando, aunque la adecuación no se da en todos los casos.

En este apartado se quiere mostrar que el significado básico de *y* como conector que enlaza elementos de la narración presenta en los textos analizados un uso que se distancia del

adulto principalmente por su reiterada aparición en un mismo párrafo. Véanse los siguientes ejemplos:

- 46) Diez años después encontraron un pedazo de flecha entre su hombro y pulmo **y1** dicen que corto vasos sanguíneos y nervios lo que paralizó su brazo **y2** dicen que fue una muerte dolorosa **y3** que estaba a 6 cm de su pulmón dicen que fueron otros cazadores que fue un enfrentamiento que había viajado del sur de los Alpes **y4** fueron de su pueblo natal norte de los Alpes que nunca se había alejado de los 60 km **y5** que fueron los que lo mataron de la mismo lugar ese fue su otro descubrimiento **y6** se centraron con sus huesos **y7** lograron descubrir que era intolerante a la lactosa,[...] [12M121A]

En este ejemplo (46) detectamos 7 casos de *y*; el primero con valor causativo donde el primer miembro discursivo causa que haya cortado vasos sanguíneos y nervios; el segundo como un aditivo que añade información sin conexión con lo anterior que refería a lo que la flecha provocó; el tercero de igual manera se presenta sin conexión directa al miembro anterior que refiere a la muerte dolorosa pero sí se conecta a tres miembros anteriores que hacen referencia a la flecha; el cuarto conector que introduce un miembro que habla sobre *algunos que fueron de su pueblo natal* y que no dice *qué hicieron* no se vincula con el miembro anterior que trata sobre el viaje del personaje al sur de los Alpes; en el quinto conector no es clara la adición pues precisa que *fueron los que lo mataron* pero que al intentar vincular con el miembro anterior ocasiona dificultad en la interpretación; lo mismo que sucede en *y6* donde se busca la manera en la que vincular y tratar de interpretar *un descubrimiento*. Por último, en *7* tenemos un aditivo con valor de resultativo: el centrarse en los huesos tiene como resultado el descubrimiento. En los intentos por añadir información en este párrafo, vemos que el proceso cognitivo del alumno, por recordar los eventos, es costoso en el sentido de que salta de un evento a otro; o bien intenta agregar esa información faltante, pero sin preocuparse por ver si existe una progresión lógica de los hechos, ocasionando que al lector le cueste interpretar y buscar esa progresión o conexión.

47) Los descubrieron en 1991 se llamaba Oetzi y desde el principio que lo descubren empiezan a investigar toda su vida desde cuando nacio, que hizo y como murio, describen que pudo morir en un accidente y sufrio antes de su muerte, cienificos creen que cayo desde una altura muy alta y murió, pero otro cientifico lo contradice diciendo que Oetzi se murio al enterrarle una flecha que le rompió el homoplato y los nervios y dice que le paraliso el brazo izquierdo y murio, pero un cienifica contradijo y dijo que la flecha estuvo cerca del pulmon y lo atreveso por 6cm y en unas pocas horas murio, pero una doctora dijo que tal vez pudo haver muerto en una batalla o que incluso su propio clan lo pudo haver matado, un cienifico estudio la flecha con la que dañaron a Oetzi y dice que esa flecha era de una cultura que habitaba al sur de los Alpes Suisos, indican que Oetzi nunca se alejo más de 60 km de donde encontraron un cadáver, 10 años después investigaron y descubrieron que Oetzin era intolerante a la lactosa y fue el primer caso de una infección, Oetzi fue el primer hombre de la prehistoria que investigaron su vida a fondo para saber todo lo que hizo en su vida. [21M143B]

En (47), que pertenece a los textos creados por participantes de tercer grado, se presenta también un abuso del conector y con 10 ocasiones. En estos casos el uso es correcto ya que lo que intenta el alumno es presentar a quien descubrieron y la descripción del descubrimiento; es decir, lo que intentaron descubrir los científicos de él como: su muerte, cómo y con qué lo mataron, lo que uno y otro científico decía etc. Al hacer la lectura se interpreta la relación entre los fragmentos conectados pero el uso reiterado y sin signos de puntuación de y se aleja de la producción escrita de un adulto.

48) oasi es el hombre de hielo unos decían que era un depredador y un día le lanzaron una flecha y uvo muchos investigadores muy activos con este tema y una pista era la flecha que traia en el lado izquierdo y autes de morir sufrio mucho por que la flecha le yebo órganos y estuvo a punto de tocar el pulmon pero al fin se encontro el sospechade que muchos decian que era algien que era de sus misma especie u otro cazador y los investigadores eran de universidades varias o cientificos y yegaron a la conclusión de que le dispararon desde abajo y las flechas que el creaba eran de pedernal y otras cosas mas que las usla con pedernal en fin encontraron mas pruebas de que existían. [06M131A]

49) llamado Oetzi también conocido como “el hombre de hielo” y Oetzi estaba muerto dicen que fue por culpa de una pelea y después lo llevaron a investigar y encontraron una flecha de pedernal que era culpable de la muerte de Oetzi y no saben si todavía fue de su tribu o de otra y también descubrieron que era intolerante a la lactosa y que sufría problemas cardíacos desde que era joven y también investigaron lo último que comió y encontraron en su bolso unas cuantas armas con lo que viajaba pero muchos no saben si era un pastor, un mago, o un explorador y todavía siguen sin saber hasta la fecha. Y esto se publicó en una revista llamada “Cencia” en 2012. [14M121A]

Los ejemplos (48) y (49), dos fragmentos producidos por alumnos de primer grado, ilustran también el empleo muy frecuente de conectores y (9 usos cada párrafo). En los textos producidos por los participantes de primero de secundaria resultan frecuentes las series de enunciados conectados con y, como los que aquí se ilustran, mientras que en los datos de tercer grado observamos que son menos frecuentes y constituyen series más cortas de enunciados conectados. Los ejemplos de (50) y (51) ilustran este empleo, por parte de tercero, con 4 casos de y en cada ejemplo. De hecho, el texto más largo con mayor número de y es el ejemplo (47). Del análisis de los datos se deduce que los fragmentos en los que hay empleos abusivos de y en los textos de primer grado suelen presentar, además, saltos en la progresión lineal del discurso, mientras que en tercero, aunque sí se mantiene este uso abusivo de y, los elementos discursivos relacionados con este marcador muestran una mayor coherencia¹², es decir, la relación que hay entre ellos es más evidente (mantienen una progresión de los sucesos o eventos que refieren al mismo personaje mencionado con anterioridad, por ejemplo) de tal forma que el lector logra, con menos dificultad la interpretación de los hechos.

¹² Por coherencia se interpreta como la producción textual donde la relación de enunciados aportan una información relevante que se refieren a la misma realidad y que logra organizar la estructura comunicativa de una manera determinada. Calsamiglia y Tusón (2002) la define como “una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos” (221-222).

- 50) Los científicos de Australia decidieron investigar más a fondo los genes y lo que Oetzi había vivido e incluso descubrieron que tenía 40 años y sufría problemas cardíacos, sus ojos eran marrones y era un ser semi evolucionado, ya que Oetzi empezaba a sibilizar se en el mundo que lo rodeaba, e incluso descubrieron que era intolerante a la lactosa y que su sangre era tipo “O” (no se sabe si positivo o negativo). [09F153A]
- 51) [...] Era tanta su insistencia de saber que se empezaron a pelear por su cuerpo de Oetzi para investigar quien era él, así que tuvieron que repartir sus huesos y mandarlos a una universidad donde los pudiesen investigar y para saber de que había muerto Oetzi, sabían que él o se imaginaban que era un hombre de la prehistoria, que andaba investigando / descubriendo como era ese lugar, comía cereales, y no le gustaba otra cosa ya que no sabía como sabían las cosas y así fue como se le llamó “el descubrimiento del hombre de hielo” [04F153A]

5.1.3 CONCLUSIONES

Del análisis cualitativo del empleo del conector y en los textos analizados concluimos lo siguiente: en primer lugar los alumnos de primero y tercer grado de secundaria hacen un uso frecuente del conector y con una función de aditivo o sumativo (A más B); sin embargo, la conexión que este marcador presenta en ocasiones es inadecuada pragmáticamente ya que los miembros conectados no están claramente vinculados: se da la instrucción al lector de que busque una relación entre ambos miembros y, en ocasiones, esta interpretación es difícil o imposible de encontrar, lo que dificulta la interpretación.

En segundo lugar, los alumnos parecen conocer en muchas ocasiones el uso del conector en el sentido de que hacen uso de otros valores secundarios, resultantes de una inferencia como causativo, temporal y resultativo. Encontramos, no obstante, también excepciones a esto: ejemplos en los que el empleo de y conectando determinados fragmentos discursivos da lugar a una ICG que choca con el conocimiento compartido de los lectores y ocasiona, por tanto, enunciados costosos pragmáticamente de interpretar.

Por último, un rasgo interesante y que conecta claramente con la alta frecuencia de y en estos textos es que los alumnos, especialmente de primer grado, presentan un uso reiterativo de y para encadenar miembros discursivos sin preocuparse necesariamente por las relaciones de los contenidos conectados e, incluso cuando sí hay conexión entre estos contenidos, un empleo muy frecuente, que aleja estos textos de la producción escrita adulta.

La interpretación que damos a estos ejemplos, frecuentes en el corpus, es que el proceso cognitivo que el niño lleva a cabo para recordar el texto que habría que narrar resulta costoso y el resultado es que en la narración se presentan los datos dando, “saltos” de un acontecimiento a otro, sin conexión en ocasiones entre los fragmentos que se presentan como conectados provocando para el lector una interpretación difícil. En el caso de tercer grado, existe esta reiteración del uso del conector; sin embargo, hay una progresión de los eventos ya que enlazan miembros que tienen que ver uno con otro sin hacer difícil la progresión.

5.2 CONECTOR *PERO*

Como pudimos observar en el análisis de frecuencia del uso de los marcadores discursivos (Capítulo 4), *pero* fue uno de los marcadores más usados por ambos grados (primero y tercero). Este marcador pertenece al grupo de conectores contraargumentativos que Portolés (1998) define como aquellos que “vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero” (p.140). Este conector posee ciertas instrucciones en su significado: en principio, debe vincular un primer enunciado con un segundo y ambos se representan como antiorientados: el primer miembro posee una orientación argumentativa contraria a la orientación del segundo miembro del discurso. Veamos el siguiente esquema.

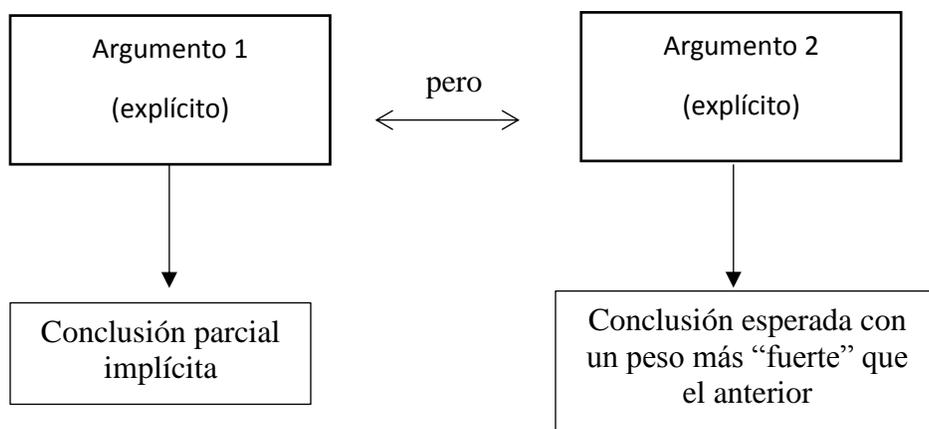


Figura 6. Estructura argumentativa de *pero*

La Figura 6 muestra un esquema en el que el conector *pero* enlaza dos argumentos. Cada uno de ellos orienta a una conclusión (contrarias entre sí) y el segundo es el que debe retenerse para la prosecución discursiva: su conclusión se impondrá.

5.2.1 LA CONTRAARGUMENTACIÓN DE *PERO*

52) <<[...] primero unos científicos daban la teoría que oetzi abia muerto porque se les rompio una costilla *pero* otros científicos dieron a conocer que no fue por eso [...]>>
04M131B

Siguiendo las instrucciones que el marcador *pero* requiere para presentarse como un enunciado adecuado pragmáticamente, el caso del enunciado (52) lo cumple, pues el primer miembro *unos científicos daban la teoría que Oetzi había muerto porque se le rompió una costilla* orienta hacia la conclusión “así fue como murió”, y *pero* introduce un miembro discursivo que se opone a esta conclusión y que por lo tanto se considera una contraargumentación. Lo mismo ocurre en (53).

53) <<No era muy alto *pero* tampoco es muy chaparro [...]>> [13M121A]

En el caso de (53) tenemos de igual manera la presencia de *pero*, el cual acompaña a dos miembros discursivos que se oponen. Son dos argumentos antiorientados: el primer miembro permitirá inferir “es bajito” pero esta conclusión se niega en el segundo miembro discursivo: no es muy bajito. Véase la Figura 7.

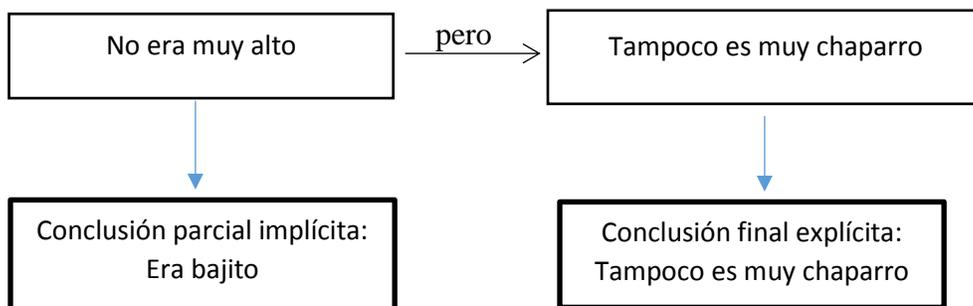


Figura 7. Esquema argumentativo del ejemplo (53) de *pero*

En ambos ejemplos, el empleo de *pero* es adecuado: presentan elementos discursivos que son antiorientados. La instrucción de procesamiento del marcador se satisface y el resultado son enunciados pragmáticamente adecuados. Como veremos a continuación, sin embargo, no todos los empleos de *pero* encontrados en el corpus se ajustan al significado de procesamiento codificado por este marcador.

5.2.2 LA INADECUACIÓN PRAGMÁTICA DE *PERO*

Así como los alumnos presentan y respetan en ocasiones el significado procedimental del marcador *pero*, también en algunos empleos dan muestra de un desconocimiento de este significado; es decir, el uso de este marcador hace costosa la comprensión del texto porque la información que se proporciona resulta incompatible con el conocimiento compartido. Véase ejemplo (54):

54) #<<Se trata que había un guerrero llamado Oetsi que murió **pero1** no saben como unos decían que murió rompiéndose las costillas o murió de frío en los alpes tiroleses en Semptiembre

Pero2 un grupo de universitarios lo estudiaron encontraron cosas como cuchillo con sangre y pelos y su chaleco que iba puesto y los iban a analizar todo lo que uso lo que saben es que murió el día 1991 y algunos dicen que el pelo y al pelear se desgarró los nervios de la mano izquierda quedó intacto **pero3** se cre que fueron los mismo amigos que lo dañaron con una flecha y él caminaba a mucha distancia después analizaron sus dientes sus ojos color marrones

Pero4 todo se supo gracias a Helmut Erika que fueron a las montañas hace 5000 años.

Pero5 la doctora le habían dicho otras cosas y ella dijo que la muerte a lo mejor la provocaron sus propios amigos y que no se había roto las costillas **pero6** antes de morir se estaba comiendo cereal **pero7** murió por un desgarré y derrame de sangre **pero8** hasta ora los científicos dicen que>> [20M131B]

En (54), perteneciente al texto producido por un alumno de primer grado, tenemos la presencia de siete casos de *pero* en todo el texto y, en varios de ellos, el empleo del marcador resulta extraño porque el contexto discursivo en el que aparece *pero* no cumple con los requisitos que impone el significado convencional de este marcador.

En primer lugar, *pero1* aparece marcando antiorientación argumentativa: *un guerrero llamado Oetzi que murió*, contrapuesto con: *no saben cómo*; este primer *pero* cumple con los requisitos solicitados para interpretar que *Oetzi murió pero se desconoce cómo fue* lo que lo acredita como un enunciado adecuado pragmáticamente. El siguiente, *pero2* presenta una contraargumentación con el miembro anterior que hace referencia a lo que *algunos decían sobre de qué murió el personaje*, contraponiéndolo con lo que *un grupo de universitarios estudiaron y encontraron de él*; sin embargo, no esclarece la contraposición inmediatamente ya que el miembro siguiente hace referencia a algunos objetos que estos científicos encontraron en el personaje añadiendo más adelante algo referente sobre lo único que saben de la muerte (el día en que murió); esta antiorientación, -si es que era intencional- es complicada de interpretar pues el lector debe esperar al discurso para identificar que la contraposición podría verse en: *unos decían que murió rompiéndose las costillas o murió de frío pero un grupo de universitarios lo estudiaron y lo único que identificaron es que murió el día 1991*. En *pero3* la presencia del marcador guía al lector a buscar una interpretación en la que existía una oposición –una relación contraargumentativa- entre el miembro discursivo

anterior: *lo que algunos dicen sobre una pelea que tuvo el personaje y lo que le ocasiono*, y el posterior a *pero*: *lo que se cree de quienes fueron y con qué lo dañaron*. Aunque podríamos hacer un esfuerzo de imaginación y encontrar alguna relación en la que del primer miembro discursivo se puede desprender una falta de conocimiento respecto a con quién peleó el personaje para después contraponerlo con una posible respuesta de quienes fueron, parece que el esfuerzo inferencial que se le pide al lector al tener unidos estos miembros discursivos con *pero* es demasiado costoso y, probablemente, no responde a la intención que se buscaba en este fragmento. La dificultad de interpretación a la que se da lugar por incluir *pero*³ hace de su uso un uso pragmáticamente inadecuado.

A continuación de la información anterior se suman datos descriptivos del personaje y enseguida un *pero*⁴ que presenta como antiorientado a esa información el dato de que *todo lo anterior se supo gracias a Helmut E*. De nuevo, es este un claro caso de inadecuación pragmática en el empleo de *pero*: la relación de antiorientación que *pero* está, por su significado de procesamiento, obligándonos a buscar, es muy difícil o imposible de interpretar (¿en qué se opondrían rasgos como la distancia que caminó o el color de los ojos del hombre de hielo como el hecho de que fue esta persona la que hizo los descubrimientos?). La falta de relación de antiorientación, según nuestro conocimiento del mundo, de estas dos informaciones, hace inadecuado que se enlacen con *pero*.

Los problemas continúan en los casos siguientes. El *pero*⁵ invita a buscar una conclusión que pudiera obtenerse del primer miembro y que fuera contraria al segundo miembro discursivo o contraria a una conclusión que pueda obtenerse del segundo miembro discursivo. Es difícil de interpretar qué puede desprenderse de *todo se supo gracias a Helmut Erika que fueron a las montañas hace 5000 años* que sea contradicho por *la doctora le había dicho otras cosas*. Por lo tanto, el enunciado es costoso de interpretar. De esta manera, el uso de *pero* es inadecuado pragmáticamente: no cumple con los requisitos semánticos para interpretar la oposición, sino que más bien se mira como un conector de adición para añadir información.

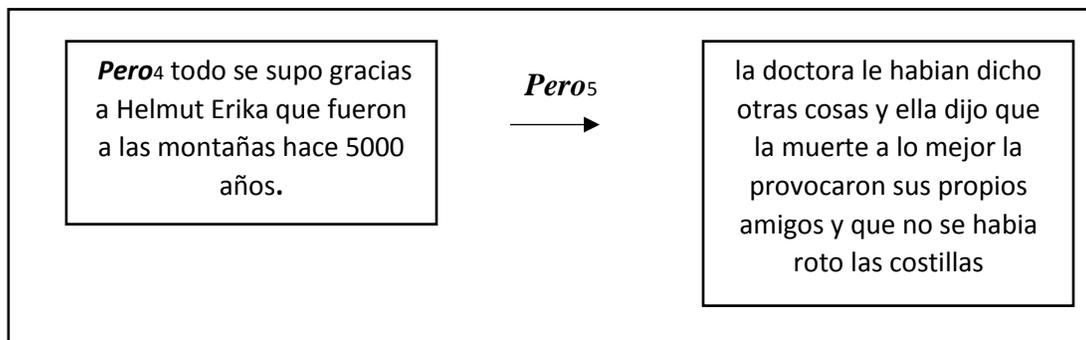


Figura 8. Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (5) inadecuado

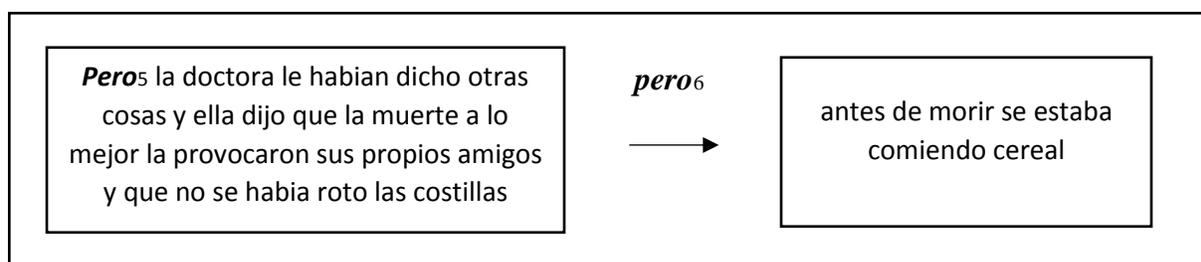


Figura 9. Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (6) inadecuado

En la Figura 9 representamos los dos miembros argumentativos que deberían estar en oposición para que *pero6* fuera adecuado; sin embargo, analizando el primer argumento vemos que se expone quienes provocaron la muerte y lo que no se había roto; esperaríamos que el argumento siguiente se opusiera o bien, cancelara explícitamente lo anterior, lo cual no ocurre. El estudiante, añade nueva información de lo que el personaje hacía antes de morir. El conector *pero* indica al lector que debe buscar una relación de contraargumentación entre ambos miembros pero el contenido semántico de los miembros discursivos no permite inferir cuál sería una posible relación de oposición entre ambos. Por eso, el conector contraargumentativo resulta inadecuado.

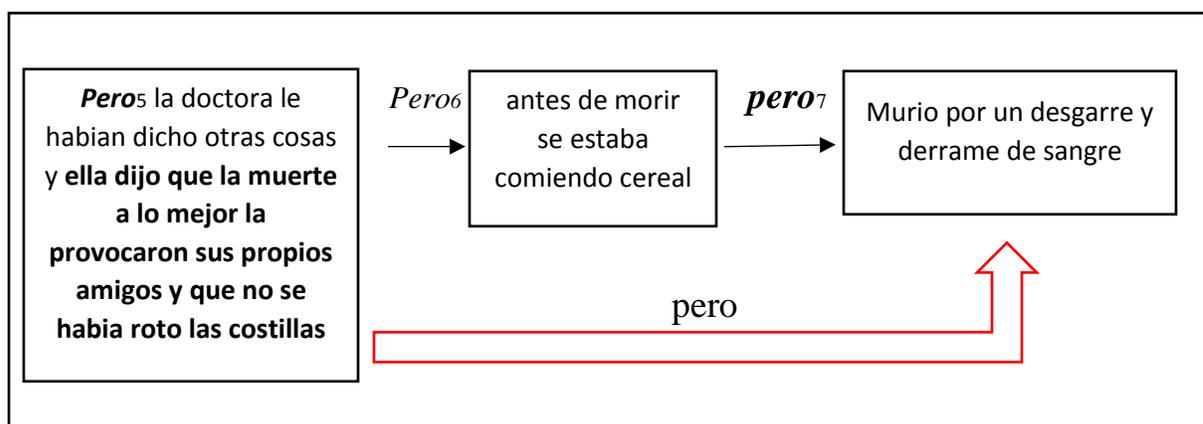


Figura 10. Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (7) inadecuado

En la Figura 10 se muestra el mismo problema con *pero7* en la relación que se crea en el discurso entre *antes de morir se estaba comiendo cereal* y *murió por un desgarre y derrame de sangre* cuesta inferir el contraste que, por el significado convencional de *pero*, deberíamos poder encontrar. La figura 10 recoge el enunciado anterior (unido a *antes de morir se estaba comiendo cereal*) con *pero6* para ilustrar que intentando encontrar el argumento con el que el miembro seguido de *pero7* se contrapusiera, vemos que el segundo miembro anterior de este presenta un contenido con el que podría encontrarse una relación de antiorientación: al hacer la lectura de: *ella dijo que la muerte a lo mejor la provocaron sus propios amigos y que no se había roto las costillas pero murió por un desgarre y derrame de sangre*, podemos interpretar la muerte del personaje no fue por romperse las costillas pero sí por un desgarre y derrame de sangre. No obstante, el emisor no escogió esta presentación de los contenidos y no es el lector quien debe buscar en el discurso previo los argumentos para lograr una interpretación adecuada: los empleos de *pero6* y *pero7* son inadecuados y el alumno utiliza *pero* como una marca para añadir o sumar información que durante su proceso por recordar los eventos sobre el personaje le vinieron en mente y los fue agregando sin considerar que *pero* como conector contraargumentativo cuenta con instrucciones para contraponer o cancelar lo dicho anteriormente.

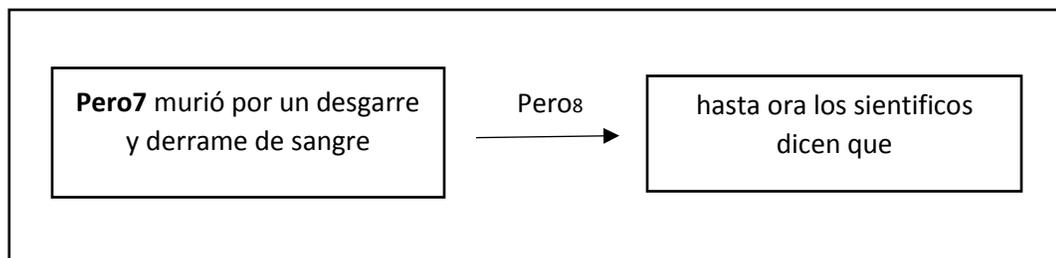


Figura 11. Esquema representativo del ejemplo (54) con *pero* (8) inadecuado

En el ejemplo de *pero*₈, ilustrado en la Figura 12, no existe tampoco una relación precisa de los miembros de modo que el lector pueda interpretar una contraposición de los argumentos; para ello tendría que esforzarse para lograr inferir que el morir por un desgarre y derrame de sangre pudiese cancelarse por un argumento que presente alguna otra teoría por parte de los científicos. No es clara esta interpretación ya que el estudiante no concluyó su argumento final.

Por último, considerando que *pero* en este párrafo fue utilizado para sumar información al discurso podríamos considerar también que todo lo dicho anteriormente se opone a algo nuevo que los científicos dicen ahora. Es difícil de lograr una interpretación precisa ya que no es clara la relación de los miembros discursivos: podemos hacer la lectura sin ningún problema porque no hay problemas en la sintaxis, pero sí en el empleo del marcador ya que es el que guía a la interpretación.

Otros ejemplos de inadecuaciones pragmáticas de este conector se ven en (55) y (56).

55) #[...] los científicos pensaron que mato varios animales *pero*, fue atacado por sus amigos o compañeros. [...] [35M121B]

56) #[...] y dijeron que el era intolerante a la lactosa *pero* sus compañeros según los científicos lo mataron sus compañeros [...] [40M121B]

En ambos ejemplos se presenta *pero* no como un marcador que oponga dos miembros, sino como un marcador que enlaza dos elementos para proseguir el discurso sin conexión alguna. En (55) se presenta un primer miembro discursivo que hace referencia a *científicos que piensan que el personaje mato varios animales*; se esperaría que al ver seguido un *pero* cancelará el miembro discursivo, antiorientándolo con otro. El emisor presenta el otro miembro que hace referencia a *las personas que atacaron al personaje*; si intentamos buscar la contraposición nos parece insuficiente para tratar de interpretarla pues los miembros del discurso no logran satisfacer la instrucción del marcador lo que la hace pragmáticamente inadecuada. El mismo caso se presenta en (56), donde se presenta un miembro que refiere a lo que dijeron del personaje: *dijeron que era intolerante a la lactosa*, contraponiéndolo con un miembro que refiere: *sus compañeros según los científicos lo mataron sus compañeros*. Podemos ver que la relación de los miembros dirige a diferentes hechos; por un lado, una descripción del personaje que alguien dice, y por el otro, a una descripción de quien pudo ser el que mato al personaje; resulta costosa la interpretación de la instrucción de *pero*, ya que no hay una relación contraargumentativa sino aditiva.

Este marcador presentó más usos pragmáticamente inadecuados en primer grado que en los alumnos de tercer grado. En primer grado, fueron 34 las ocasiones en que *pero* fue utilizado en los textos narrativos, de las cuales 18 se presentaron como adecuados y 16 como inadecuados. En tercer grado fueron 16 las ocasiones de uso de *pero* con 15 usos adecuados y 1 inadecuado, véase el ejemplo (57).

57) #Empezaron a descubrirse en septiembre de 1991 un hombre llamado Oetzi (persona de la prehistoria con tipo de sangre “O” positivo) en Alpes Tiroleses que se encuentra entre Austria e Italia que le dispararon un flecha muy profunda de 21 mm en el brazo izquierdo por la parte de abajo que murió de dolor y no lo auxiliaron; ***pero*** durante los estudios probablemente era un cazador, un pastor o hasta un chamán; éste hombre media 1.57m. [...] [19F153A]

En (57) presentamos la única inadecuación pragmática que el alumno de 15 años realizó. En primer lugar, presenta un argumento que hace referencia *al descubrimiento de un hombre llamado Oetzi, al lugar donde se encontró, con qué le dispararon, etc.*, enseguida introduce un *pero* pero su significado procedimental hace que resulte extraño, debido a que el miembro siguiente hace referencia a *unos estudios para concluir que podía ser un cazador, un pastor o un chamán*. No existe una relación contraargumentativa entre los miembros discursivos y por lo tanto cuesta encontrar la interpretación que *pero* invita a obtener. Lo único que pudiera interpretarse es una adición de información ya que los eventos son diferentes uno del otro.

5.2.3 ENCADENAMIENTOS DE *PERO*

Las inadecuaciones presentadas en este apartado ilustran que el conector *pero* es utilizado como un conector aditivo que, para varios de los alumnos de primero, solo requiere añadir elementos para proseguir con la información que la narración requiere, sin considerar que *pero* es un marcador contraargumentativo, que fuerza al lector a recuperar una relación de oposición con el miembro discursivo que lo precede. En este apartado mostraremos que, además de los casos ya mostrados donde *pero* añade información en la que no hay contraargumentación, en muchas ocasiones encadenando varias piezas de información una tras otra, esta última característica –encadenamientos de conexiones con *pero*- se da también en los alumnos de más edad, que sí respetan el significado contraargumentativo de *pero*. Véase el siguiente ejemplo:

58) [...] científicos creen que cayó desde una altura muy alta y murió, **pero**¹ otro científico lo contradice diciendo que Oetzi se murió al enterrarle una flecha que le rompió el homoplato y los nervios y dice que le paralizó el brazo izquierdo y murió, **pero**² un científico contradujo y dijo que la flecha estuvo cerca del pulmón y lo atrevió por 6cm y en unas pocas horas murió, **pero**³ una doctora dijo que tal vez pudo haber muerto en una batalla o que incluso su propio clan lo pudo haber matado, [...] [21M143B]

En (58) presentamos un ejemplo de tercer grado en el que aparecen tres *peros* pragmáticamente adecuados pues los tres manifiestan conexión entre ellos contraponiéndose uno con el otro para contraargumentar los miembros discursivos.

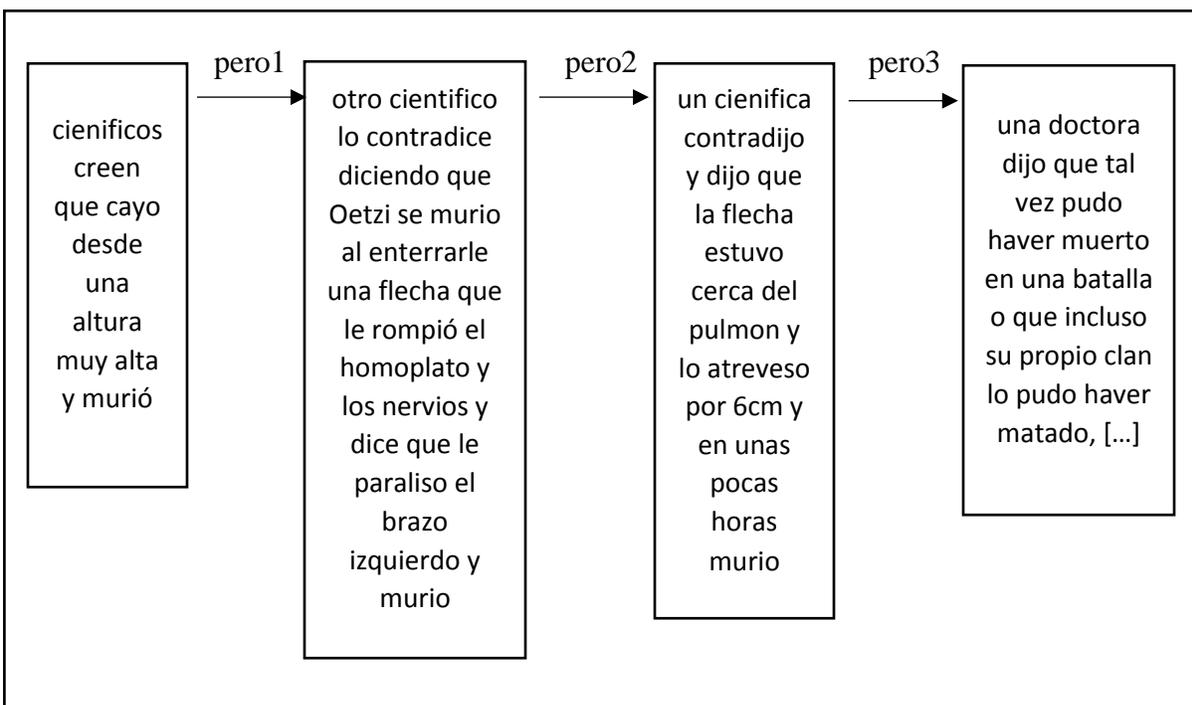


Figura 12. Esquema argumentativo del ejemplo (58) de *pero*

Como se observa en la Figura 12, podemos ver cuatro argumentos encadenados en oposición uno del otro: *pero1* contrapone lo que unos científicos dicen sobre el cómo murió el personaje de la narración, con lo que otro científico dice; enseguida el alumno vuelve a contraargumentar lo dicho anteriormente con lo que otro científico dice, en *pero2*; y por último vuelve a introducir *pero3* para cancelar el miembro discursivo anterior.

Cada uno de estos *peros* pone en relación miembros discursivos que sí respetan sus instrucciones de significado: los miembros están antiorientados. Sin embargo, el encadenamiento que presenta este ejemplo (58) es un uso alejado del empleo adulto: la impresión que da es que el alumno está encadenando cuanto información le viene a la mente, en su proceso cognitivo, sin tener en cuenta el discurso que se va construyendo, que en

definitiva resulta extraño. Parece existir un límite –un solo *pero*- en la conexión con este marcador y el alumno, aunque sí emplee *pero* como contraargumentativo, no toma en cuenta este límite y hace parecer que independientemente de su instrucción lograda también *pero* cumple una función extra más cercana a la adición. Este ejemplo es muy similar a los ejemplos de (48) y (49)¹³ de y donde existe una reiteración de marcadores que no cumplen otra función que la de sumar información de modo que representen toda la información que durante su proceso cognitivo recuerdan. Con estos ejemplos, interpretamos que el alumno abusa de los marcadores más frecuentes en su producción para agregar información, saltando de sucesos sin considerar la conexión y secuencialidad o la orientación que el marcador requiere.

5.2.4 CONCLUSIONES

En lo que respecta al marcador contraargumentativo *pero*, en los datos de este estudio se encuentran muestras que representan el uso adecuado del marcador, en las que los estudiantes de secundaria, especialmente los de tercer grado, muestran conocer los requisitos que su significado procedimental impone al discurso. Sin embargo, también hay evidencia de un uso inadecuado, mayormente por los estudiantes de primer grado, quienes, a juzgar por los muchos ejemplos en los que hemos encontrado inadecuación pragmática, parecen atribuirle un significado más parecido al de adición, de forma que en varios de estos empleos *pero* parece sumar miembros argumentativos sin considerar que exista una antiorientación entre ellos. Según los datos analizados, parece que los estudiantes de tercer grado que participan en este estudio conocen mejor las instrucciones procedimentales de *pero*, aunque como vimos en el ejemplo (48) también abusan de este marcador y encadenan miembros de forma reiterada, de manera que el texto resulta extraño y equiparable con el uso adulto.

¹³ Véase capítulo 5.1.2

6. CONCLUSIONES FINALES

Los marcadores discursivos son piezas lingüísticas que contribuyen a la conexión supraoracional y guían la interpretación que los interlocutores pueden dar a los discursos que reciben. Estas piezas lingüísticas son útiles en una comunicación exitosa, pero pueden, por tanto, también dificultarla si se emplean de forma inadecuada. En este estudio se examinó el uso de los marcadores discursivos, especialmente *y* y *pero*, en textos narrativos de un grupo de 80 estudiantes de primero y tercer grado de secundaria en México (Estado de México).

La primera parte de la investigación aquí presentada ha consistido en un análisis cuantitativo del empleo de marcadores discursivos en los textos narrativos recogidos para este estudio. El análisis cuantitativo (análisis básico de frecuencias) pretendía abordar las siguientes preguntas:

¿Con qué frecuencia emplean los estudiantes de secundaria marcadores discursivos en sus textos narrativos? y ¿cuál es la variedad de MD (qué tipos y qué MD) que presentan estos alumnos en sus textos? Dado que tenemos datos de estudiantes de dos niveles de secundaria, nos interesaba saber si existen diferencias entre primero y tercer grado de secundaria tanto respecto a la frecuencia de uso de marcadores como respecto a la variedad que unos y otros estudiantes emplean.

Partiendo de estas preguntas, los resultados de este análisis determinaron que los alumnos de primer grado de secundaria que participaron en el estudio presentan mayor número de marcadores en general (293 frente a 242), corroborándose esta diferencia con una medida normalizada en proporción al número de palabras totales de los textos. Dicha proporción identifica a primer grado como los estudiantes que más marcadores discursivos emplearon en los textos narrativos. Sin embargo, al evaluar la variedad de marcadores empleados pudimos identificar que es tercero de secundaria quien presenta mayor diversidad de marcadores, aunque esta diferencia es reducida: concretamente en los textos narrativos de

primero de secundaria se presentan 20 diferentes tipos de marcadores mientras que en tercero de secundaria se presenta 24 marcadores diferentes. El grupo donde se concentra la diferencia es en el de conectores, de los cuales *además, por lo tanto, así mismo y a su vez* no aparecen en primer grado. Esta distinción probablemente se deba a que por el tipo de textos (reglamentos, cartas, resúmenes, entre otros) que los alumnos de primer grado elaboran en esta primera etapa, no se ven en la necesidad de recurrir o ampliar su bagaje de marcadores discursivos ya que en ese tipo de textos son otros los propósitos de redacción como la sintaxis o la estructura textual, a diferencia de los alumnos de tercero de secundaria, quienes han tenido un recorrido experimentando la redacción de textos más elaborados como el ensayo, informes científicos, artículos periodísticos, etc., en donde el uso de marcadores discursivos es indispensable para guiar al lector y que este logre interpretar las inferencias que se le están presentando.

Los datos que se han analizado, sin embargo, arrojan similitudes entre los dos grados académicos más que diferencias. En lo que respecta a las frecuencias de uso de cada tipo de marcador, en ambos grupos el grupo de marcadores más empleado en los textos narrativos son los conectores. Este resultado coincide con lo encontrado en los trabajos previos (García 2005, Esparza 2013, Maya 2014 y Gómez 2015), donde se señalaba en niños menores y en otros tipos de textos o discursos orales que los conectores eran los marcadores más frecuentes.

Al adentrarnos en los datos, y a pesar de esta similitud general, resulta interesante observar que el porcentaje de marcadores discursivos del que da cuenta el empleo de *y* sí disminuye entre primero y tercer grado: en primer grado, el conector *y* se da cuenta de un 71.28% de los empleos de marcadores discursivos, mientras que en tercer grado, da cuenta de un 55.77%. Los estudiantes, por tanto, siguen recurriendo a conectores prioritariamente en sus textos, pero el empleo de *y* va disminuyendo su frecuencia según los datos analizados.

Los resultados de nuestro análisis cuantitativo son consistentes con la bibliografía previa (Gómez, 2015, Esparza, 2007 y Cortés, 2010), que describe que la frecuencia de uso de los marcadores discursivos en textos narrativos y argumentativos no aumenta con la edad,

sino que disminuye. Como en otros trabajos, en nuestros textos la frecuencia de MD no aumenta con la edad, mientras que es la variedad la que se acrecienta aunque, en nuestros datos, con diferencias poco notables. Estos resultados van a en la línea de las propuestas que consideran que, conforme aumenta la edad, los hablantes van desarrollando la percepción de que el discurso – la narración aquí- requiere de elementos lingüísticos que les permitan ejecutar un mecanismo macrolingüístico o de la estructura como lo plantea Zimmermann (2003) para estructurar la narración de modo que este sea jerárquico aunque esta competencia, sin duda, no ha sido del todo dominada en esta etapa de formación en expresión escrita.

Por último, cabe señalar que estudios previos se han encargado de analizar cuantitativamente sus datos observando superficialmente la frecuencia de uso de los MD en general sin ocuparse en observar cómo este uso, por frecuencias, varía de individuo a individuo. El análisis cuantitativo de los textos analizados arroja las tendencias generales descritas, pero también diferencias individuales importantes, por ejemplo, en el empleo recurrente de el conector *y*, donde algunos estudiantes de primer grado lo emplean en más de 10 ocasiones en su texto narrativo, siendo este el único elemento al que recurren para conectar sus miembros discursivos. Por su parte, con diferencias individuales, los estudiantes de tercero no parecen recurrir de forma tan notable a *y* y hacen uso de otros marcadores discursivos -por ejemplo, *ya que*- que les son útiles para alcanzar las inferencias. De esta manera, las diferencias individuales que se generan a partir de las frecuencias permiten dar cuenta de la variedad de marcadores que se emplean en cada grado escolar.

En cuanto al análisis cualitativo, hemos partido de la hipótesis de que en la adquisición y desarrollo de los marcadores discursivos, los niños deben adquirir el significado procedimental de los marcadores así como las implicaturas asociadas a sus empleos en el discurso. Este aprendizaje, siguiendo la teoría de Portolés (1998), supondría el aprendizaje de las instrucciones de procesamiento asociadas convencionalmente a cada marcador y su empleo adecuado en relación al discurso y el conocimiento que se le supone al destinatario. El análisis cualitativo observaba desde esta perspectiva el empleo *y* y *pero* ya que fueron los marcadores con mayor frecuencia en el análisis cuantitativo. El objetivo era

explorar si había diferencias en estos empleos entre los alumnos de primero y tercer grado de secundaria, así como también si se encontraban diferencias entre sus empleos y el empleo de estos marcadores en el lenguaje adulto. De aquí que partimos con las siguientes preguntas:

Cuando emplean marcadores discursivos, ¿lo hacen siempre de forma adecuada, es decir, mostrando conocimiento de las instrucciones de procesamiento que introduce el marcador en el discurso? o ¿hay usos inadecuados pragmáticamente, que evidencien falta de conocimiento del significado convencional de los marcadores? Y ¿existen diferencias entre primero y tercero respecto a este parámetro?

A favor de nuestras hipótesis, se ha visto que los alumnos, de ambos grados, hacen uso de los marcadores discursivos para ordenar sus textos narrativos, mostrando usos adecuados donde el conector *y* y *pero* proyectan sin ningún problema sus instrucciones procedimentales que describe Portolés (1998) para sumar información o contraponer los miembros discursivos e incluso presentan valores adicionales al marcador y del tipo: causativo, resultativo y temporal. No obstante, el empleo de *y* también da lugar a ICGs que chocan con el conocimiento del mundo, lo que hace pragmáticamente costoso para el lector interpretar estos discursos en ocasiones. El mismo fenómeno se encuentra con el conector *pero*, cuyo empleo en ocasiones no resultaba adecuado porque la relación que puede establecerse entre los miembros del discurso que une no se ajusta a las instrucciones de procesamiento del marcador, de forma que más bien parece estar usándose con un valor aditivo.

La mayoría de las inadecuaciones que presentaron estos marcadores se dieron en primer grado ocasionando al lector dificultades para interpretar lo dicho o un esfuerzo mayor por encontrar la conexión de los argumentos ya que en el nivel macrolingüístico del texto no mantenían un orden, sino que los eventos narrados parecen “saltarse” (Beko y Bernstein, 2010); por ejemplo, comenzaba narrando sobre cómo murió, después sobre cómo era, para terminar describiendo cómo inició su descubrimiento. Esto hace sospechar que la dificultad no está solo en el empleo de los marcadores analizados sino, de forma más general, en dificultad para organizar la información y planificar y redactar el texto, de modo que los

miembros discursivos relacionados con un conector se lean como un miembro adicional respetando ciertas implicaturas sobre la relación con el miembro anterior o, en el caso de *pero*, como miembros antiorientados.

Otra de las inadecuaciones que se presentaron tanto en *y* como en *pero* fue el uso excesivo o reiteración de estos marcadores. En la mayoría de los textos de los alumnos de 12 años (primer grado), se recurría casi exclusivamente a el conector *y* para enlazar miembros discursivos en todo el texto o en párrafos donde se apreciaban 7 aditivos o más de este mismo conector. Su uso excesivo permitía, por una parte, dar cuenta de lo que Maya (2014) y Gómez (2015) apuntan sobre el dominio de uso que los adolescentes poseen al apoyarse en este conector. Los estudiantes recurren a este conector para ir integrando información sin darse cuenta de que al abusar de este conector que han adquirido desde las etapas tempranas (Esparza, 2013), su narración resulta desorganizada en el sentido de que los eventos no llevan una temporalidad continua, sino una inclusión de eventos que el alumno va recordando conforme va redactando. Así mismo, la reiteración de los datos que reporta el contraargumentativo *pero* evidencia, en tercer grado, un reconocimiento de sus requisitos procedimentales ya que los elementos del discurso se encuentran antiorientados; sin embargo, pese a que los miembros se contraponen el abuso de su uso en un mismo párrafo y de manera continua, resulta extraño e inadecuado, ya que en investigaciones de habla adulta (Gómez, 2015) no se reporta este tipo de situaciones en el lenguaje escrito ni en el oral. De este modo, los datos apuntan que los estudiantes recurren con mayor frecuencia a abusar del uso de conectores que no exige mayor requisito que sumar información u oponer información; sin embargo, su reiteración resulta inadecuada ya que complica la interpretación pues obligan al lector a regresar en la lectura para encontrar la conexión que hay entre los miembros y alcanzar las inferencias.

Por otra parte, el empleo que parecen dominar de *y* se traslada a otro tipo de conectores, como es el caso de *pero*, donde la aparición de este conector no presenta miembros antiorientados sino que más bien parecen emplearse con un valor de sumativo que vincula dos enunciados. En esta etapa inicial, e incluso en el último nivel de la educación

básica, los alumnos no discriminan del todo en sus textos la adición de la oposición o al menos no reflejan esta diferencia en el empleo de *y* y *pero* en sus textos

Entre ambas edades, podríamos concluir que son los alumnos de 15 años (tercer grado) quienes muestran mayor adecuación de *y* y *pero* en sus textos; es decir, presentan los requisitos procedimentales que el marcador requiere. Sin embargo, en comparación con los datos de Errazuriz (2012) y García y Alarcón (2015), nuestros participantes aún no logran alcanzar un uso adulto, ya que el discurso no es siempre comprensible al leer, hay repeticiones o reiteraciones de los marcadores y un bagaje de estos muy similar. Aun así, las autoras quienes han estudiado el uso de los MD en el lenguaje estudiantil adulto, no descartan que siguen existiendo problemas en la redacción del discurso, especialmente, en aquellos que requieren mayor grado de complejidad como los textos argumentativos. Por otra parte, los datos que arrojan nuestros estudiantes de tercero de secundaria se asemejan a la idea que Gómez (2015) plantea sobre el hecho de que conforme aumenta la edad hay un mejor uso de marcadores debido a que en la modalidad escrita hay mayor tiempo de planificación y reflexión provocando que la escritura esté mejor planificada.

Retomando la hipótesis que plantean la falta de desconocimiento del significado convencional de los MD en la edad infantil, el hecho de que los alumnos de tercer grado de secundaria muestren una mayor variedad y conocimiento de las instrucciones procedimentales parece apoyar la hipótesis; sin embargo, los resultados no permiten generalizar los planteamientos debido a que los datos recogidos no son amplios. Aun así, los resultados a los que ha llegado esta investigación nos invita a pensar que probablemente los estudiantes de 12 y 15 años aún se encuentran en un proceso de desarrollo de este conocimiento lingüístico o de su empleo competente en lengua escrita que, por lo tanto, se modificará, de forma que la capacidad de relacionar elementos lingüísticos en lengua escrita seguirá desarrollándose tras esta etapa en contexto escolar. Por otra parte, respecto a la variedad de marcadores, el hecho de que no se cubra toda la taxonomía de Portolés (1989) se explica en parte al menos por que no todos son prototípicos en la narración, por lo que observar otros tipos de discursos desde esta óptica sería también muy enriquecedor. Los resultados que esta investigación ha generado revelan que aún persisten los problemas del

uso de los MD en la redacción de textos básicos como lo es la narración; pero también, apoyan a la idea de que el dominio del lenguaje escolar se va dando de manera gradual y progresivo en la medida de que aumenta la edad y el grado escolar (Maya, 2014).

Este estudio abre otras vetas de investigación interesantes, que aún no se han abordado. En primer lugar, no llegó en este trabajo a abordarse un análisis cualitativo de otros marcadores como, *o sea, bueno, más bien*, en estos textos. Se había mencionado en los trabajos previos la idea de que el alumno no utiliza un lenguaje académico en los textos narrativos sino más bien un lenguaje coloquial, y creemos que la descripción del empleo de otros marcadores, asociados más bien con la lengua oral o lengua escrita, permitirá ahondar en esta descripción. La idea de la oralidad presente en estos textos va de la mano con el dato descrito aquí respecto a la reiteración en el uso de los conectores, situación que sucede en el lenguaje oral sin duda en niños más jóvenes pero que no está del todo claro que se dé en los adolescentes de 12-15 años. Comparar nuestras producciones escritas con producciones orales en contexto académico y en contexto no académico de sujetos de la misma edad sería un interesante seguimiento a los datos aquí analizados y permitirá poner en perspectiva los hallazgos de nuestros datos sobre la reiteración de *y* y *pero*.

Por otra parte, el abuso de los marcadores discursivos y la similitud, en cuanto a la función, que en algunos casos se dio en el uso de *y* y *pero* permite a futuras investigaciones dar cuenta si hay una arbitrariedad en el uso; es decir, si el estudiante solo añade *y* o *pero* en repetidas ocasiones sin obedecer las instrucciones semánticas-pragmáticas del marcador. De esta manera, sería importante obtener más datos para responder si el uso de *y* y *pero* se debe a una simple arbitrariedad y bajo qué condiciones se da; dicho en otras palabras, si existe un patrón que permita que uno u otro pueda darse en el discurso. Esta aportación sería interesante desde la perspectiva discursiva y sintáctica ya que lograríamos ver, más a fondo, los problemas que se están dando desde la construcción en la oración y más adelante los problemas que esta genera en el discurso.

Por último, sería interesante comparar las narraciones aquí analizadas con otras de experiencias personales, de forma que se pudiera contrastar la expresión lingüística en narraciones que no suponen la carga cognitiva de tener que recordar unos contenidos que acaban de escuchar leídos. Si, con esa menor carga cognitiva, los alumnos logran mejor organización de los sucesos narrados, estos discursos podrían ser útiles para ubicar con precisión los problemas del uso de los MD y afinar así el proceso de adquisición de la competencia discursiva en general y, dentro de ella, el dominio del significado procedimental de los marcadores.

El último extremo, estudios como este deberían ser útiles para la elaboración de manuales o estrategias didácticas en la elaboración de textos que aborden la diversidad de textos y ayuden al alumno de etapas escolares básicas a dominar la elaboración de los diferentes discursos, presentando usos adecuados de los MD.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramírez, Paola T. (2008): Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Análisis de narraciones infantiles (Tesis de Maestría) Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, Querétaro.
- Anscombre, J.C. y Drucrot O. (1983): *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- Beaugrande, R.A. de y W. U. Dressler (1981): Introducción a la lingüística del texto, Estudio preliminar de S. Bonilla, Barcelona, Ariel, 1997.
- Berko G. y Nan Bernstein (2010): *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, Pearson.
- Briz, Antonio (2001): *El español coloquial en la conversación*. Esbozo de pragmatogramática. Barcelona: Ariel.
- Casado Velarde, María (1991): Los operadores discursivos es decir, esto es, o sea, a saber en español actual: valores de lengua y funciones textuales, en *Lingüística Española Actual*.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Amparo Tusón V. (2002): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Editorial Ariel. Pp. 217-249.
- _____ (2007), *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona, Barcelona: Ariel.
- Cortés Barrón, Erika G. (2010): El desarrollo de la cohesión en el discurso escrito durante la edad escolar. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, Querétaro. <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/736/1/RI000326.pdf>
- Errázuriz Cruz, María Constanza (2012): Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, 2012. IISUE-UNAM. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a7.pdf>
- Escandell Vidal, M. Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- _____ y Manuel Leonetti (2002): Categorías funcionales y semántica procedimental, en M. Martínez et al. (eds), *Cien años de investigación semántica: De Michel Bréal a la actualidad* (vol 1). Madrid, Ed Clásicas, 363-378.

- Esparza Villar, Saioa (2013): Adquisición de marcadores discursivos en niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. (Tesis de Maestría) Universidad Pública de Navarra. España.
<http://academicae.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/8383/ESPARZA%20VILLAR,%20Saioa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garcés Gómez, María Pilar (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*” Lingüística Iberoamericana Vol. 35.
- García y Alarcón (2015): ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? *Entreciencias* 3 (7): 253-262, Ago. 2015 ISSN: 2007-8064.
<file:///C:/Users/Familia%20Velez%20Salaza/Downloads/11-Garcia-Alarcon.pdf>
- García Romero, Marisol.(2005): Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras* V.47 n. 71
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002
- Godínez López. Eva Margarita (2010): El desarrollo argumentativo en la adolescencia. (Tesis de Maestría) Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, Querétaro.
- Gómez, Álvarez. Nereida Nathaly (2015): La adquisición de los marcadores del discurso. Un análisis evolutivo-comparativo. (Trabajo final de grado). Universidad de Barcelona. Facultad de Filología. Departamento de Lingüística.
https://www.researchgate.net/publication/284510762_La_adquisicion_de_los_marcadores_del_discurso_un_analisis_evolutivo-comparativo
- González Ledesma, Ana y Marta Garrote Salazar (2007): Los marcadores discursivos en Chide, un corpus de habla infantil espontánea. *Interlingüística*, ISBN X, n° 18.
<http://www.lllf.uam.es/ESP/Publicaciones/AJLCOMUNICACIN.pdf>
- Hess Zimmermann, Karina (2003): El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración. *Iztapalapa* 53. Pp. 116-131
<http://148.206.53.234/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=676&article=687&mode=pdf>
- _____(2013): Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 113-127.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000200009
- Levinson, Stephen C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- Maya Ruiz, Selene (2014) Conectores en la complejidad sintáctica de producciones narrativas de niños de etapa escolar. (Tesis de maestría) Universitario Autónoma Querétaro, Gro, 2014.

- Montolío, Estrella (2008): *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos, y organizadores de la información*. Editorial Ariel Practicum.
- Pérez, Francisca (2002): *Una propuesta didáctica sobre la narración: Intercambiar vivencias y reconocerse a la escritura (criterios de producción y evaluación de los textos narrativos autobiográficos en secundaria)*. Editorial Horsori, Barcelona.
- Portolés, José (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- _____ y Martín Zorraquino (1999): Los marcadores del discurso, en Bosque I y Demonte, V. (dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, Capítulo 63. Pp. 4051-4213.
- Prada Nicoletti, Juan J. (2012): Generación de estructuras complejas a partir de marcadores discursivos en español. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, vol. 7, septiembre, ISSN: 1989-6778), 45-57.
<http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr07.5.PradaJJ.pdf>
- Rodríguez Pacheco, Harold Alexander (2008): Monografía sobre: Cosas de niñas debe permitirse en el colegio: Análisis de un caso de argumentación infantil. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística. Bogotá, Colombia.
- Van Dijk, Teun A. (2000): *El discurso como estructura y proceso: Estudios sobre el discurso I*. Gedisa.

8. ANEXOS

8.1 Texto de apoyo para el tratamiento metodológico

Tema 2
Oetzi, El hombre de hielo

Los científicos dicen que en el lugar donde nació Oetzi

Nuevos descubrimientos sobre Oetzi

El descubrimiento del hombre de hielo

A Oetzi lo mataron los suyos

Oetzi era intolerante a la lactosa hace más de 10,000 años

Nuevos datos sobre Oetzi

Propósitos

- Conocer herramientas para organizar y analizar la información.
- Identificar hipótesis y la manera en que se modifican con base en argumentos.



Días después, Frida y Espartaco investigaban la historia de Oetzi, *El hombre de hielo*, cuyas fotografías llamaron su atención, así como la información actualizada que vieron en revistas de ciencia y en un museo. Ambos buscaron datos en internet y en algunos periódicos para analizarlos.

Imagina que eres un investigador y que encuentras los restos fósiles de un ser humano que, aparentemente, vivió hace miles de años.

■ ¿Qué te gustaría saber de él? _____

■ ¿Qué se te ocurre hacer para averiguarlo? _____

Espartaco comentó que una de las dificultades que tiene al leer un texto que hace referencia al pasado es ubicar el tiempo y el espacio en que suceden los hechos y elaborar una opinión.



Después de reunir la información, Frida y Espartaco se la mostraron a sus amigos Amanda y Eduardo. Los cuatro leyeron y reflexionaron sobre las noticias.

Acompaña a los cuatro muchachos en su aventura con Oetzi. Lee los textos que encontraron.

*El descubrimiento del hombre de hielo*²

Oetzi, también llamado *El hombre de hielo*, murió en una oquedad de los Alpes Tiroleses, a 3 mil 200 metros de altura, hace unos 5 mil 300 años. La historia de Oetzi comenzó el 19 de septiembre de 1991, cuando los esposos Helmut y Erika Simons encontraron una momia congelada cerca de la capital de los Montes Schnals. Dado que la zona está en los límites entre Austria e Italia, de inmediato se desató una polémica sobre la propiedad de los restos que a fin de cuentas fueron enviados a varias universidades para su análisis.

Tom Loy, de la Universidad Nacional de Cambers, en Austria, dijo que Oetzi probablemente era un cazador, ya que se recuperó con su atuendo cotidiano prácticamente completo. Otros científicos sostienen que Oetzi era un pastor, un explorador, e incluso un chamán. Se encontraron restos de sangre y cabello en sus cuchillos y otras herramientas, lo que revela que, antes de morir, tal vez al romperse las costillas o haberse congelado en la nieve, había matado a varios animales, incluyendo cabras salvajes y venados. El científico dijo que, poco antes de morir, Oetzi estuvo comiendo un cereal y probablemente reparando su hacha de cobre.

Oetzi tenía al morir alrededor de 30 años, medía 1.57 metros y vestía una *cangurera* de cuero, en la que portaba herramientas y un cuchillo de pedernal con mango, un afilador (también de pedernal), un arco de 1.83 metros de largo sin cuerda y un carcaj con 14 flechas.

² Adaptación de Luis Gerardo Cisneros del artículo "El descubrimiento del hombre de hielo" e información tomada de internet, en: wikipedia.org; BBCmundo.com; news.bb.co.uk. Además, se consultó el periódico *Odisea* (1991).

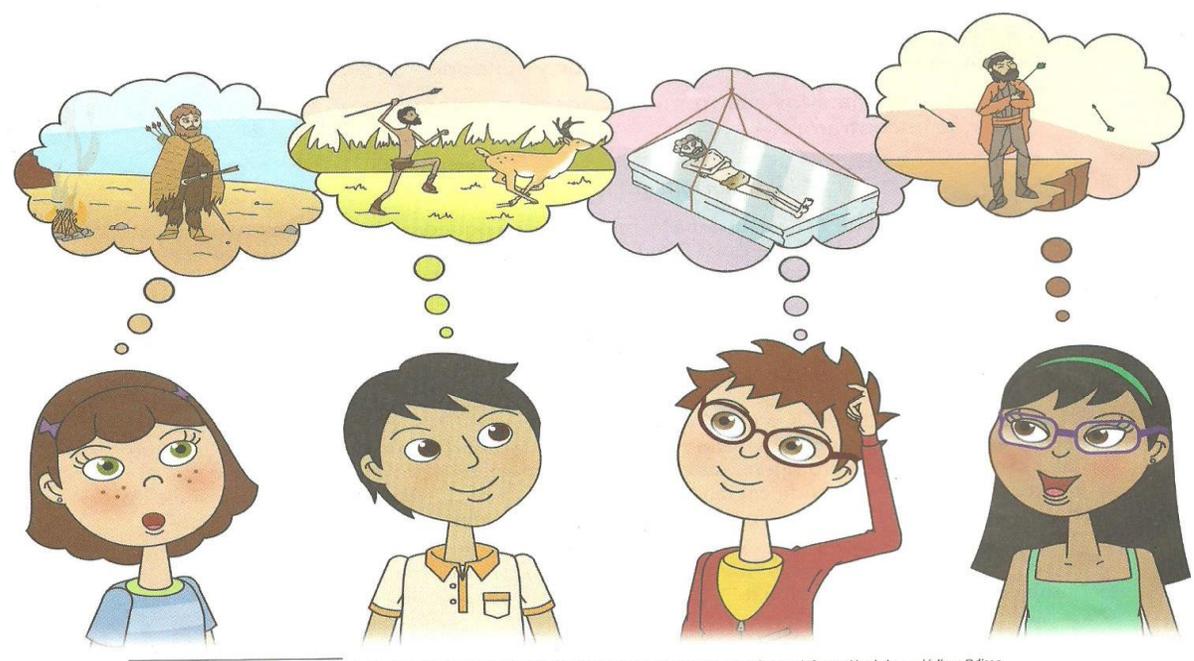
Nuevos descubrimientos sobre Oetzi ³

Diez años después, los científicos hallaron una punta de flecha de pedernal clavada debajo del hombro izquierdo de Oetzi. El descubrimiento fue realizado por medio de una tomografía computarizada y radiografías utilizadas para producir una imagen pluridimensional.

El investigador Eduard Egarter Vigl indicó que la punta de 21 milímetros atravesó el omóplato, desgarró nervios y vasos sanguíneos y paralizó el brazo izquierdo, en lo que debió ser una muerte dolorosa.

Hay señales de una hemorragia interna profusa, y el ángulo de la herida indica que le dispararon desde abajo. Por su parte, el radiólogo Paul Gostner informó que la flecha estaba a seis centímetros de profundidad, cerca del pulmón izquierdo. El rastro del proyectil quedó grabado en los huesos y una perforación en la piel, añadió. El hombre pudo vivir apenas unas horas después de sufrir la herida.

“Todo lo que se ha escrito en los últimos siete u ocho años, que murió al romperse las costillas o congelado, todo está mal”, manifestó Alex Susanna, Director del Museo Arqueológico del Sur del Tirolo, en Bolzano. “Tal vez hubo un combate, tal vez participó en una batalla. Esto tiene muchas implicaciones. Hay que volver a escribir la historia”, añadió.



³ Adaptación para el presente cuaderno de 6 textos sobre Oetzi, *El hombre de hielo*, de Luis Gerardo Cisneros Hernández, con información de los periódicos *Odisea* (27 de junio de 1994) y *La Jornada* (26 de julio de 2001), en: www.jornada.unam.mx/2001/07/26/.



A Oetzi lo mataron los suyos⁴

Los recientes estudios dados a conocer durante una conferencia llevada a cabo en la ciudad de Bristol, Reino Unido, muestran que los científicos creen, por los artefactos y la ropa que llevaba, que llegó del sur de los Alpes.

La profesora Annaluisa Pedrotti, de la Universidad de Trento, en Italia, fue llamada para examinar la punta de la flecha: "El tipo de flecha encontrada en el cuerpo de Oetzi -indicó la especialista- es específico de los grupos que habitaron en el sur de los Alpes o en el norte de Italia, pero no en el norte de los Alpes. Eso quiere decir que los culpables de la muerte de Oetzi vivieron en el sur de los Alpes y fueron probablemente compañeros del mismo Oetzi", añadió.

Nuevas pistas sobre Oetzi⁵

Un equipo de investigadores de la Universidad de Queensland, Australia, encontró pruebas forenses de que la muerte de Oetzi fue producto de una lucha con otros cazadores: una herida en la mano derecha, tal vez hecha pocas horas antes de morir y como resultado de una pelea.

Los científicos recogieron muestras de ADN en los restos de Oetzi y, mediante su análisis, reconstruyeron lo que creen que sucedió en las últimas horas de la vida del *Hombre de hielo*. "Analizamos los rastros de ADN tomados del cuchillo, el hacha y su chaqueta y descubrimos la existencia de distintos tipos sanguíneos, lo cual demuestra que estaban involucrados varios individuos", dijo Ian Findlay del Centro Australiano de Investigación del Genoma.

Los científicos determinan el lugar donde nació Oetzi⁶

Un grupo de investigadores de la Universidad de Queensland, Australia, determinó que Oetzi nació en lo que ahora es el pueblo tirolés de Feldthurns. Gracias a nuevos estudios, los expertos pudieron demostrar que durante su vida Oetzi nunca se alejó más de 60 kilómetros de la zona en que hallaron su cuerpo.

El trabajo de los científicos australianos, publicado en la revista *Science*, se centró en el estudio de los huesos y dientes de Oetzi. Los resultados de esos análisis fueron comparados con la composición química de muestras de agua y tierra de un área de los Alpes. Gracias a este estudio, los científicos lograron precisar que *El hombre de hielo* pasaba los veranos en las montañas de Vinschgau, al norte de su pueblo natal. Luego, Oetzi viajó al valle de Otz, donde falleció a los 46 años.

"Es la primera vez que se hace un estudio a profundidad sobre el patrón de migración de un hombre que vivió en la prehistoria", dijo el doctor Alexander Halliday, del Departamento de Ciencias de la Tierra de la Universidad de Zurich.

⁴ Adaptación de Luis Gerardo Cisneros del artículo "A Oetzi lo mataron los suyos" (14 de noviembre de 2002), consultado en: BBCmundo.com.

⁵ Adaptación de Luis Gerardo Cisneros del artículo "Oetzi murió peleando" (13 de agosto de 2003), consultado en: BBCmundo.com.

⁶ Párrafos tomados del artículo "Resuelven misterio del hombre de hielo" (31 de octubre de 2003), en: BBCmundo.com.

Oetzi (El hombre de hielo) era intolerante a la lactosa hace más de 5,000 años⁷

Esta semana se ha concluido el análisis de su genoma completo, el cual se utilizó para confirmar –por ejemplo– que tenía ojos marrones, tipo de sangre O, que no toleraba la lactosa y que –a sus 46 años– sufría problemas cardíacos. Su cuerpo también muestra el primer caso documentado de una infección, producto de la bacteria que provoca la enfermedad de Lyme.

A partir del análisis del ADN nuclear se han revelado las anomalías de Oetzi, y que estaba emparentado de forma más cercana con los habitantes actuales de Córcega y Cerdeña, islas próximas a los Alpes.

El hecho de que haya sido intolerante a la lactosa sugiere, según los investigadores, que vivió en el periodo de transición hacia una sociedad agraria.



Los cuatro amigos están muy interesados en la información sobre Oetzi, pero se encuentran confundidos con las fechas de los hechos y con los hallazgos.

■ ¿Qué estrategia conoces para apoyarlos? _____

Eduardo comentó que podrían hacer una línea del tiempo. ¿Recuerdas qué es? Escribe cómo puede ayudarles este recurso para resolver ese problema.

Construye una línea del tiempo sobre la historia de Oetzi.

⁷ Párrafos tomados de la BBC respecto del tema (1 de marzo de 2012). Versión, edición y traducción de Sophimania, en: <http://sophimania.pe/category/ciencia/quimica/page/3/>.

8.2 Tabla de la frecuencia del uso de los MD por número de palabras de primero de secundaria

Clasificación	#Lista	Nombre del alumno	Edad	#Pal	#MD	Frecuencia
01M131A	1	Aldama García Alejandro	13	192	7	0.03645833
02M121A	2	Cortes Gonzales Carlos	12	104	5	0.04807692
03F131A	3	Garay Banda Alin	13	196	3	0.01530612
04M131A	4	García Amaya Alan Christian	13	265	10	0.03773585
05F121A	5	Gonzalez Morales Tamara Monserrat	12	137	3	0.02189781
06M131A	6	Hernández García Miguel	13	189	14	0.07407407
07F121A	7	Nolasco Lucio Brenda Fabiola	12	211	6	0.02843602
08F121A	8	Orozco Valverde Lizeth Vanessa	12	154	9	0.05844156
09F131A	1	Rendon Hernández Marina	13	184	7	0.03804348
10F121A	10	Salinas Ramírez Daniela	12	182	8	0.04395604
11M121A	11	Sanchez Corondo Natanael de Jesús	12	131	11	0.08396947
12M121A	12	Santiago Cruz Adrian	12	188	14	0.07446809
13M121A	13	Santiago Uballa Eduardo Jaret	12	210	5	0.02380952
14M121A	14	Simon Pedraza Daniel	12	133	10	0.07518797
15F131A	15	Tapia Marquez Adriana	13	301	14	0.04651163
16M121A	16	Vargas Cervera Emiliano	12	194	14	0.07216495
17F131A	17	Velasquez Nieves Abril Lizett	13	91	6	0.06593407
18F121A	18	Velazquez Hernández Desiree Joselyne	12	144	3	0.02083333
19F121A	19	Ana	12	205	10	0.04878049
20H131B	20	Alonso Rios Damian	13	193	13	0.06735751
21F131B	21	Alvarez Moreno Jessica	13	142	2	0.01408451
22M131B	22	Camacho Barroso Francisco Javier	13	244	5	0.0204918
23M131B	23	Ceron Valladares Julio Cesar	13	212	11	0.05188679
24F131B	24	Elias Peralta Viviana	13	255	8	0.03137255
25M121B	25	Farfan Sanchez Enrique Andre	12	229	6	0.02620087
26F131B	26	Franco Pelcastre María Fernanda	13	224	2	0.00892857
27F121B	27	García García Sofia de María	12	191	3	0.01570681
28M121B	28	Hernández López José Alberto	12	193	6	0.03108808
29F131B	29	Martínez Fernández Britany Sherlyn	13	218	4	0.01834862
30M131B	30	Martínez Hernández Alan Eliel	13	186	4	0.02150538
31M121B	31	Moreno Galicia Axel Isaac	12	193	6	0.03108808
32F141B	32	Ortega Rosas Jazmin	14	387	5	0.0129199
33M121B	33	Peñuelas Bado Hugo	12	217	5	0.02304147
34M131B	34	Rocha Barajas Josue	13	228	11	0.04824561
35M121B	35	Sosa Ortiz Leonardo Gabriel	12	149	7	0.04697987
36F131B	36	Terrazas Ramírez Jaydy Michel	13	270	6	0.02222222

37F131B	37	Valencia Cisneros Adriana Zaizet	13	212	4	0.01886792
38M121B	38	Valverde Gutierrez Irving Misael	12	111	4	0.03603604
39F131B	39	Vargas Sanchez Ingrid Andrea	13	162	4	0.02469136
40M121B	40	Villegas Cruz Miguel Angel	12	248	14	0.05645161
Promedio de resultados totales				7875	289	0.03669841

8.3 Tabla de la frecuencia del uso de los MD por número de palabras de tercero de secundaria

Clasificación	#Lista	Nombre del alumno	Edad	#Pal	#MD	Frecuencia
01F143A	1	Alvarado Ramírez Valery Alejandra	14	205	2	0.0097561
02F153A	2	Aureoles Herrera Arely Guadalupe	15	146	4	0.02739726
03M153A	3	Barragán Ortiz Sebastián	15	192	4	0.02083333
04F153A	4	Cervantes Torres Lizbeth Yoselin	15	200	7	0.035
05M143A	5	Cruz Brito José Carlos	14	231	5	0.02164502
06F153A	6	Cruz Hernández Karen Beatriz	15	235	6	0.02553191
07M143A	7	Dolores Carmona Luis Celestino	14	207	4	0.01932367
08F153A	8	Domingo Gonzalez Aline Kareli	15	280	10	0.03571429
09F153A	9	Fonseca Lerma Dafne Pamela	15	529	26	0.04914934
10F143A	10	Fuentes Hernández Viridiana	14	205	4	0.0195122
11F153A	11	Garzón Barrera Joselú	15	274	8	0.02919708
12M153A	12	Manriquez Aguilar Josue	15	248	3	0.01209677
13F153A	13	Mendez García Abril Nimai	15	314	5	0.01592357
14F153A	14	Perez Rico Ximena	15	223	5	0.02242152
15M143A	15	Rodriguez Rodriguez Oscar Jesús	14	201	5	0.02487562
16F153A	16	Sanchez Barajas Azucena	15	216	5	0.02314815
17F143A	17	Sanchez San Martín Sheila Marian	14	124	4	0.03225806
18F153A	18	Simon Pedraza Jessica Itzayana	15	191	3	0.01570681
19F153A	19	Wu Yanyi	15	155	3	0.01935484
20M153B	20	Avendaño Barbosa Marcos	15	211	2	0.00947867
21M143B	21	Banda Castro Jorge Luis	14	218	14	0.06422018
22M153B	22	Castelan Cerón Diego Arturo	15	90	1	0.01111111
23F153B	23	Chávez Abarca Karla Paola	15	255	10	0.03921569
24F153B	24	García Sánchez Jessica Valeria	15	66	3	0.04545455
25F143B	25	Gonzalez Idlfonso María Fernanda	14	151	5	0.03311258
26M153B	26	Gonzalez Morales Luis Arturo	15	126	3	0.02380952
27M163B	27	Gomez Huitron Cristian Yanseik	16	260	8	0.03076923
28F153B	28	Hernández Ortega Melisa Noemi	15	194	7	0.03608247
29M143B	29	Huitrón Cerón Alan Daniel	14	198	7	0.03535354
30F143B	30	Leyva Villanueva Luz Arely	14	189	5	0.02645503
31F143B	31	Licon Sierra Fernanda Itandewi	14	151	6	0.0397351
32M153B	32	Martínez Hernández Oscar Misael	15	266	11	0.04135338
33F143B	33	Meza Rodríguez Hanny Daniela	14	232	6	0.02586207
34F143B	34	Patricio Rodríguez Nahiely Atzin	14	200	5	0.025
35F143B	35	Piña Razo Elizabeth Noemi	14	210	7	0.03333333
36F153B	36	Rodriguez López Luisa Gabriela	15	199	6	0.03015075
37M153B	37	Salinas Hernández Axel Antonio	15	164	5	0.0304878

38F153B	38	Sanchez Díaz Amanda Valeria	15	97	4	0.04123711
39M143B	39	Vazquez Cabrera Alfredo Isaac	14	127	5	0.03937008
40F153B	40	Vazquez Canales Jazmín Guadalupe	15	261	9	0.03448276
Promedio de resultados totales			8241	242		0.02936537