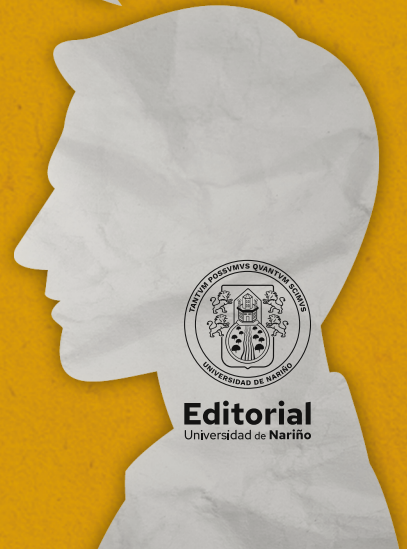


# DIDÁCTICAS DE MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS

Roberto Ramírez Bravo

A pesar de lo mencionado,  
No obstante, Sin embargo, A pesar de eso,  
Por otro lado, En cambio, En realidad,  
Contrariamente, No obstante lo anterior,  
Aunque así sea, A pesar de todo, Ahora bien,  
Por otra parte, Al contrario, En contraste,  
De todos modos, Pese a ello, Aun así  
Al contrario, pienso que.



**Editorial**  
Universidad de Nariño



# Editorial

Universidad de **Nariño**

**DIDÁCTICAS DE MARCADORES  
DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS  
Y CONTRAARGUMENTATIVOS**

# DIDÁCTICAS DE MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS

ROBERTO RAMÍREZ BRAVO



**Editorial**  
Universidad de Nariño

Ramírez Bravo, Roberto

Didácticas de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos / Roberto Ramírez Bravo. -- San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2023

221 p. : il., tablas, graficas,

Incluye bibliografía p. 188 - 205

ISBN:978-628-7679-06-1

1. Didáctica--Marcadores argumentativos 2. Investigación--Marcadores discursivos 3. Docentes--Educación básica y media, enseñanza 4. Lectura-- Comprensión e interpretación 5. Didáctica de la lengua--Enseñanza 6. Estudiantes--Expresión oral y escrita. 7. Instituciones Educativas-- Educación básica y media. 8. Instituciones Educativas – Pasto – Nariño (Colombia)

370.7 R173d – SCDD-Ed. 22



Sección de Biblioteca  
"Alberto Quijano Guerrero"

Didácticas de marcadores discursivos argumentativos y  
contraargumentativos

© Editorial Universidad de Nariño

© Roberto Ramírez Bravo

ISBN: 978-628-7679-06-1

Fecha de publicación: 2023

Diagramación y Diseño: Sergio Arley Bastidas Rosero

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito sin la autorización de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño.

*En los tiempos actuales cunde por doquier la mentira y la traición; la honradez y la dignidad se pisotean con cinismo y desvergüenza; no obstante, existen la lectura y la escritura como escudos que neutralizan la infamia, como acontecimientos que encaran y transforman el dolor en nuevos sueños de vida.*

## DEDICATORIA

*No falta verlos para saber que me miran  
No falta oírlos para saber que me escuchan  
No falta tocarlos para saber que están conmigo  
No falta que brillen para saber que me iluminan  
A mi madre Carmen Amelia, a mi padre Maximiliano,  
a mi hermano Enrique que desde otras dimensiones  
encienden mis incertidumbres.*

## **AGRADECIMIENTO**

*A todos los docentes de Educación Básica y Media del municipio de Pasto y del departamento de Nariño que de una o de otra manera participaron en la discusión del tema.*

*A la Universidad de Heidelberg, a la Universidad de Nariño, a los estudiantes y egresados de la Facultad de Educación: Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, Maestría en Educación, Maestría en Docencia Universitaria, Maestría en Educación Ambiental y Licenciatura en lengua Castellana y Literatura por la infinidad de dudas que plantean en la vida académica de cada uno de los seminarios compartidos.*

*A los integrantes del Grupo de Investigación en Argumentación – GIA, quienes reviven diariamente el amor por la indagación y, de manera incondicional, me insinúan nuevas formas de pensar el mundo.*

*Un agradecimiento especial al Dr. Oscar Loureda Lamas por las sugerencias conceptuales y metodológicas realizadas a este texto.*

*A mis hijos Camilo, David y Amelia por las recurrentes pistas de vida académica que me insinúan de manera desprevenida.*



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>22</b>
<b>PRELIMINARES: EL PROBLEMA</b> .....	<b>22</b>
1.1 Descripción y planteamiento del problema .....	22
1.2 Objetivos .....	26
1.3. Justificación .....	26
1.4. Marco de referencia .....	30
1.4.1. Antecedentes .....	30
1.4.2. Marco teórico .....	35
1.4.2.1. Argumentación .....	35
1.4.2.2. Marcadores discursivos en español: conceptos .....	38
1.4.2.3. Clasificaciones de los marcadores discursivos.....	42
1.4.2.4. Argumentación y marcadores discursivos argumentativos y con traargumentativos .....	52
1.4.2.5. Enseñanza de marcadores discursivos argumentativos y con- traargumentativos.....	56
1.5. Metodología.....	61
1.5.1. Diseño de la investigación .....	64
1.5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	67
1.5.2.1. Encuesta a docentes.....	67
1.5.2.2. Entrevista semiestructurada a docentes .....	67
1.5.2.3. Talleres experimentales .....	68
1.5.2.4. Foro virtual .....	69
1.5.3. Población y muestra.....	70
1.5.4. Etapas de la investigación.....	71
1.5.4.1. Preliminar- exploratoria y de planificación .....	71
1.5.4.2. Recolección de la información .....	72
1.5.4.3. Preparación de información y datos preliminares para el aná- lisis.....	72
1.5.4.4. Intervención: ejecución de los talleres experimentales.....	72
1.5.4.5. Redacción del informe final.....	73
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>74</b>
<b>DIDÁCTICA DE LOS MDACA EN ESPAÑOL SEGÚN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA</b> .....	<b>74</b>
<b>Análisis e interpretación de la información y los datos</b> .....	<b>74</b>

2.1. Concepciones y aplicación de los MDACA en la EBS y Media (pre-test) .....	77
2.1.1. Enseñanza de la argumentación en la EBS y Media .....	77
2.1.2. Conocimiento que poseen los docentes sobre argumentación .....	81
2.1.3. Enseñanza de los MDACA en la EBS y Media .....	87
2.2. Recursos y materiales didácticos en la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media .....	92
2.2.1. Actividades didácticas para la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media .....	97
2.3. Proceso de cualificación docente: forma, función y finalidad de los MDACA .....	106
2.3.1. Valoración de los aprendizajes sobre argumentación y MDACA desarrollados por los docentes: postest .....	109
2.3.2. Valoración de los aprendizajes sobre recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media ...	112
2.3.3. Valoración de las actividades didácticas para la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media .....	113
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>117</b>
<b>DIDÁCTICAS DE LOS MDACA .....</b>	<b>117</b>
3.1. Lugar social de los MDACA para su enseñanza .....	120
3.2. Rutas didácticas para la enseñanza de los MDACA .....	136
3.2.1. Función de los MD en la comprensión e interpretación de lectura .....	140
3.2.2. Actividades didácticas con MDACA del habla cotidiana del estudiante (parte I) .....	143
3.2.3 MDACA en diálogos estudiantiles cotidianos y coloquiales (parte II) .....	152
3.3. Sugerencias para la elaboración de guías de enseñanza de los MDACA .....	168
3.3.1. Evaluación del proceso en la guía .....	170
3.3.2. Para saber más .....	173
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>175</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>195</b>

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Matriz de objetivos .....	<b>26</b>
<b>Tabla 2.</b> Clasificación de marcadores discursivos de Portolés (2001 [1998]) .....	<b>45</b>
<b>Tabla 3.</b> Clasificación de marcadores del discurso de Martín Zorraquino y Portolés (1999) .....	<b>46</b>
<b>Tabla 4.</b> Marcadores de ordenación del discurso: conectores metatextuales (Calsamiglia y Tusón, 2002[1999]: 246 y 247) .....	<b>49</b>
<b>Tabla 5.</b> Marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (Calsamiglia y Tusón, 2000[1999]: 247) .....	<b>50</b>
<b>Tabla 6.</b> Marcadores del discurso: conectores textuales (Calsamiglia y Tusón, 2002[1999]: 248) .....	<b>50</b>
<b>Tabla 7.</b> Operacionalización de variables (resumen) .....	<b>66</b>
<b>Tabla 8.</b> Mensaje de chat mejorado .....	<b>127</b>
<b>Tabla 9.</b> Mensaje de chat mejorado con marcadores .....	<b>128</b>
<b>Tabla 10.</b> Mensaje de chat original, mejorado y con marcadores ....	<b>129</b>
<b>Tabla 11.</b> Ejercicios de complementación con marcadores discursivos ..	<b>141</b>
<b>Tabla 12.</b> Diálogo estudiantil .....	<b>145</b>
<b>Tabla 13.</b> Autorreconocimiento .....	<b>146</b>
<b>Tabla 14.</b> Identidad discursiva .....	<b>147</b>
<b>Tabla 15.</b> Confianza discursiva .....	<b>149</b>
<b>Tabla 16.</b> Complementación de espacios con marcadores discursivos ..	<b>149</b>
<b>Tabla 17.</b> Selección múltiple de marcadores discursivos .....	<b>149</b>
<b>Tabla 18.</b> Proposición discursiva que promueva el uso de marcadores discursivos .....	<b>150</b>
<b>Tabla 19.</b> Diálogo entre madre e hija .....	<b>151</b>
<b>Tabla 20.</b> Diálogo entre padre e hijo .....	<b>151</b>
<b>Tabla 21.</b> Diálogo entre padre e hija .....	<b>152</b>
<b>Tabla 22.</b> Ejemplos de diálogos argumentativos .....	<b>153</b>
<b>Tabla 23.</b> Autorreconocimiento a través del diálogo .....	<b>154</b>
<b>Tabla 24.</b> Identidad discursiva en el diálogo .....	<b>154</b>
<b>Tabla 25.</b> Confianza discursiva en el diálogo .....	<b>162</b>
<b>Tabla 26.</b> Complementación de espacios con marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos .....	<b>163</b>
<b>Tabla 27.</b> Selección múltiple de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos .....	<b>163</b>
<b>Tabla 28.</b> Inclusión e identidad del marcador discursivo argumentativo y contraargumentativo .....	<b>164</b>

<b>Tabla 29.</b> Proposición de diálogos y discursos argumentativos .....	<b>166</b>
<b>Tabla 30.</b> Función de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos en contexto .....	<b>167</b>
<b>Tabla 31.</b> Elementos conceptuales en la construcción de guías para la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos .....	<b>169</b>
<b>Tabla 32.</b> Evaluación del proceso de uso de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos .....	<b>171</b>

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Clasificación de las partículas discursivas según Fuentes (2009: 14-15) .....	<b>48</b>
<b>Figura 2.</b> Funciones discursivas de conectores y operadores según Fuentes (2009: 377-381).....	<b>54</b>
<b>Figura 3.</b> Esquema de Toulmin (1958) modificado .....	<b>155</b>
<b>Figura 4.</b> Marcadores causativos .....	<b>156</b>
<b>Figura 5.</b> Marcadores consecutivos .....	<b>156</b>
<b>Figura 6.</b> Marcadores generalizadores / causativos .....	<b>157</b>
<b>Figura 7.</b> Marcadores modalizadores .....	<b>157</b>
<b>Figura 8.</b> Marcadores de refuerzo .....	<b>158</b>
<b>Figura 9.</b> Marcadores contraargumentativos / contrastivos .....	<b>158</b>
<b>Figura 10.</b> Objeción, una forma de contraargumentar .....	<b>160</b>
<b>Figura 11.</b> Recusación, una forma de contraargumentar .....	<b>161</b>
<b>Figura 12.</b> Refutación, una forma de contraargumentar .....	<b>161</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1.</b> Grado de escolaridad de los docentes participantes .....	<b>76</b>
<b>Gráfica 2.</b> Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según los Estándares básicos de competencia en lenguaje ...	<b>78</b>
<b>Gráfica 3.</b> Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según los Derechos básicos de aprendizaje .....	<b>78</b>
<b>Gráfica 4.</b> Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según el proyecto Educativo Institucional .....	<b>79</b>
<b>Gráfica 5.</b> Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según el proyecto de escritura o lectoescritura .....	<b>79</b>
<b>Gráfica 6.</b> Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según el programa de aula .....	<b>80</b>
<b>Gráfica 7.</b> Conocimiento que poseen los docentes de la institución sobre argumentación .....	<b>82</b>
<b>Gráfica 8.</b> Conocimiento que poseen los docentes de la institución sobre MDACA .....	<b>82</b>
<b>Gráfica 9.</b> Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre argumentación .....	<b>84</b>
<b>Gráfica 10.</b> Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre MDACA .....	<b>84</b>
<b>Gráfica 11.</b> Grado de conocimiento que requiere el docente en argumentación y MDACA .....	<b>86</b>
<b>Gráfica 12.</b> Grado de enseñanza de los MDACA en la EBS y Media ...	<b>88</b>
<b>Gráfica 13.</b> Conocimiento que poseen los docentes sobre enseñanza de la argumentación .....	<b>88</b>
<b>Gráfica 14.</b> Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre enseñanza de la argumentación .....	<b>89</b>
<b>Gráfica 15.</b> Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre enseñanza de los MDACA .....	<b>89</b>
<b>Gráfica 16.</b> Conocimiento que requiere el docente de lengua y literatura para la enseñanza de los MDACA .....	<b>91</b>
<b>Gráfica 17.</b> Información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de la argumentación .....	<b>93</b>
<b>Gráfica 18.</b> Información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de los MDACA .....	<b>93</b>
<b>Gráfica 19.</b> Elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación por el docente de lengua y literatura ....	<b>93</b>
<b>Gráfica 20.</b> Elaboración de recursos y materiales didácticos para la en-	

señanza de los MDACA por parte del docente de lengua y literatura ...	93
<b>Gráfica 21.</b> Conocimiento que requiere el docente de lengua y literatura para la elaboración de recursos y materiales didácticos de los MDACA. MDACA .....	95
<b>Gráfica 22.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un argumento o un dato .....	97
<b>Gráfica 23.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la tesis o la conclusión .....	97
<b>Gráfica 24.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la regla general o generalizadores ..	99
<b>Gráfica 25.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la modalidad o el calificador .....	99
<b>Gráfica 26.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la fuente, la autoridad, los garantes ..	100
<b>Gráfica 27.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la reserva .....	100
<b>Gráfica 28.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un refuerzo a la justificación .....	101
<b>Gráfica 29.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un contraargumento .....	101
<b>Gráfica 30.</b> Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un contraargumento .....	110
<b>Gráfica 31.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA .....	110
<b>Gráfica 32.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en la enseñanza de la argumentación .....	110
<b>Gráfica 33.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en la enseñanza de los MDACA .....	110
<b>Gráfica 34.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación .....	112
<b>Gráfica 35.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA .....	112
<b>Gráfica 36.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen un argumento o dato ..	113
<b>Gráfica 37.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la tesis o la conclusión .....	113
<b>Gráfica 38.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la regla general .....	113

<b>Gráfica 39.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la modalidad .....	<b>113</b>
<b>Gráfica 40.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la fuente o la autoridad .....	<b>115</b>
<b>Gráfica 41.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la reserva o relativizadores .....	<b>115</b>
<b>Gráfica 42.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen un refuerzo .....	<b>115</b>
<b>Gráfica 43.</b> Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura MDACA que introducen un contraargumento .....	<b>115</b>



## ÍNDICE DE SIGLAS

**EBS:** Educación Básica Secundaria

**EBCL:** Estándares básicos de competencias en lenguaje

**ELE:** Enseñanza del español como lengua extranjera

**IEM:** Institución Educativa Municipal

**LTE:** Libros de texto escolar

**MCER:** Marco común europeo de referencia

**MD:** Marcadores discursivos

**MDA:** Marcadores discursivos argumentativos

**MDACA:** Marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO 1.</b> Lista de términos que elaboran Cortés y Camacho (2005: 235 y sig.) en los anexos de su libro <i>Unidades de segmentación y marcadores del discurso</i> . Madrid: A/L .....	<b>195</b>
<b>ANEXO 2.</b> Encuesta a docentes – pre-test, cuestionario .....	<b>198</b>
<b>ANEXO 3.</b> Entrevista abierta a docentes – pre-test, cuestionario .....	<b>203</b>
<b>ANEXO 4.</b> Talleres 1 y 2: profundización en la forma, función y finalidad de los MDACA .....	<b>204</b>
<b>ANEXO 5.</b> Postest - Cuestionario .....	<b>209</b>
<b>ANEXO 6.</b> Consentimiento informado docentes .....	<b>212</b>
<b>ANEXO 7.</b> Foro virtual con estudiantes de 9 grado .....	<b>215</b>

## INTRODUCCIÓN

En diversos contextos escolares del mundo, incluyendo el colombiano, en las últimas décadas, hay un movimiento importante que considera que el centro de la actividad escolar es el alumno, por tanto, las teorías se han enfocado en vitalizar el aprendizaje, sobre todo en interpretar las dispares formas de aprender que tiene el estudiante; en este sentido, las investigaciones procuran dar cuenta de cómo aprende el niño, el joven y toda persona inmersa en acontecimientos escolares. Esta postura es trascendental y contribuye con el mejoramiento de los procesos educativos; sin embargo, no conviene dejar de lado al docente, al contexto y desde luego, olvidar la injerencia de los contenidos en la construcción de la persona; a todas luces, estos elementos constituyen el escenario en que se desarrollan los aprendizajes, por tanto, son responsabilidad del investigador de la educación discutirlos en sus particularidades y naturalezas independientes y en relación armónica.

La didáctica es la disciplina en construcción que arroja los procesos de enseñanza y de aprendizaje por igual; indaga las especificidades de cada proceso y la relación de coexistencia subsumida en los dos acontecimientos; agita las incidencias de los tejidos educativo, social, familiar, político, económico e incluso religioso, en los procesos en cuestión; es el campo que inquiere cómo la vida de los participantes suscitan enseñanzas y aprendizajes y cómo estos sucesos promueven la vida de los participantes. La didáctica no se reduce a la instrucción, es el labranje que cultiva, renueva caminos y posibilidades de vida académica en el aula o fuera de ella.

En consideración a lo dicho, este trabajo se inscribe en la didáctica de la lengua, con especial atención en la didáctica de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos - MDACA, aspecto indispensable en la construcción de discursos argumentativos y un tanto olvidado en la enseñanza de la lengua materna. Define la enseñanza desde vertientes diferentes pero complementarias, así: conjunto de tareas del docente que organizan la actividad práctica y cognitiva del estudiante con el propósito de que asimile los contenidos de una determinada disciplina previstos en el currículo (Neuner, 1981); proceso de planeación, práctica, reflexión, evaluación de saberes gestados por el docente y mediados por la política educativa, la sociedad, la cultura, la familia y la economía (Raths y McAninch, 2003). Williams y Burden (2005) ven los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera interdependiente y

sugieren que la calidad de la enseñanza está en estrecha dependencia con las características del aprendizaje, es decir, cómo y qué aprenden los estudiantes.

La enseñanza integrada al aprendizaje es el entramado de saberes didácticos, disciplinares, sociales, culturales que consolidan los valores y los conocimientos necesarios para que el sujeto viva las propias subjetividades e intersubjetividades que se fecundan en el contexto; es el escenario teórico y práctico que busca el ideal de emancipar conciencias y de formarlas críticamente en función de la transformación de la realidad instrumental, del debate de los afanes hegemónicos, globalizadores, mercantiles y de transculturización, del análisis de la ética y la política subsumidas en los objetos de aprendizaje (Álvarez, 2020).

La enseñanza en el presente documento: *Didácticas de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos*, es un hipéronimo que subsume al aprendizaje, por cuanto amalgama actividades comunicativas, cognitivas, sociales, culturales y políticas que dinamizan aprendizajes significativos desde, en y para el contexto. La base epistémica de este acontecimiento es propiciar la formación de personas con pensamiento crítico que discernan sobre los derechos, los deberes, las condiciones de igualdad, tolerancia, convivencia, democracia inmersa en los procesos de intercomunicación. En esta dirección, el proceso de enseñar dista del concepto de instruir (sin eliminarlo) para la clase, el examen, la prueba o para completar el plan curricular. La enseñanza en la vía propuesta en esta investigación se incrusta en una concepción semiótica que vitaliza la complejidad humana, la hostiga a plantearse interrogantes permanentemente; en síntesis, encaja en el lugar de la duda y del descubrimiento incesantes.

La concepción de enseñanza en la perspectiva semiótica, es el espacio en el cual el docente proporciona señas, indicios, crea sospechas, genera incertidumbres y el estudiante es el personaje que busca afanosamente las pistas que condesciendan la construcción del conocimiento. Es un juego de laberintos que no tiene marcado el sendero preciso, sino una pluralidad de trayectos que se descifran con la ayuda de los contextos y con la mediación del docente, quien al igual que el estudiante aprende a interpretarlos. En este escenario, el docente enseña cuando provee señas o muestra señales que le permitan al estudiante transitar solo y conquistar la meta con autonomía y conciencia de lo logrado; proporciona indicaciones que guían al alumno hacia la gestión de la ruta afortunada, hacia la conquista de la sensatez; ofrece señas o pretextos para las interpretaciones, las conjeturas, las síntesis, las analogías, las

deducciones o las inducciones que realice el sujeto. Es decir, el docente enseña los trazos para la utilización de la propia razón e inventiva de los convenientes anhelos de vida.

El trabajo se divide en tres capítulos que recogen el estado del problema, el análisis de las características del problema y la posible alternativa de solución manifiesta en una propuesta didáctica; para mejor explicitud de lo dicho: en el primer capítulo, *Preliminares: el problema* se describe las condiciones escolares con las cuales se trabaja el tema y se genera la investigación, se plantea los objetivos en atención a la viabilidad investigadora, se señala un marco de referencia, en el que se reseña un número significativo de trabajos que analizan el tema; además, se propone un marco teórico que da cuenta del trayecto conceptual que tiene el objeto de trabajo en cuestión; culmina con el diseño metodológico que delinea la andadura del proceso.

En el segundo capítulo, *Didáctica de los MDACA en español según los docentes de Educación Básica y Media. Análisis e interpretación de la información y los datos* se expone y analiza minuciosamente, las dimensiones del problema; es decir, a partir de la información y los datos obtenidos con los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista, talleres experimentales, entrevista a un grupo focal) se examina la visibilidad que goza la enseñanza de los MDACA en la política pública y en la institucional; también, se evalúa las fortalezas y las debilidades que tiene el docente en general, con respecto a la enseñanza de la argumentación, se precisa las particularidades didácticas y pragmáticas que posee el docente del área de lengua y literatura con respecto a la enseñanza de la argumentación y de los MDACA; posteriormente, se plasma el análisis que hacen los docentes al tratamiento que dan los libros de texto escolar- LTE a la enseñanza de los MDACA. Se concluye con la evaluación de los aprendizajes obtenidos por los docentes con la información y formación recibidas sobre el tema, a través de los talleres experimentales desarrollados.

En el tercer capítulo, *Didácticas de los MDACA* se expone una serie de actividades alternativas que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje del tema. En este espacio se encuentran pistas o señas que permiten al docente la reflexión y la promoción del valor, la utilidad, el estilo retórico que representan los MDACA en la construcción de la coherencia y la cohesión del texto argumentativo. Se instauran lugares de estudio que incentivan el autorreconocimiento, la identidad, la confianza y la producción discursiva en atención al valor procedimental de los marcadores; se motiva la discusión, en aplicación a las diversidades lingüística y cultural, a la inclusión, al aprender haciendo y hablando sobre sí mismo.

En general, el documento es una propuesta que apuntala la reivindicación del tema en el área de lengua y literatura, en los contextos académicos, sociales y familiares; el uso apropiado de los MDACA no solo es una demanda para la construcción de textos argumentativos escritos coherentes, sino también es una exigencia en el desarrollo de la comunicación oral formal e informal. Las enseñanzas, los aprendizajes y las aplicaciones que contemplan estas partículas discursivas, en principio procedimentales, desembocan en la arquitectura y sentido del texto; son las bisagras o las articulaciones que cohesionan y bruñen el discurso en sus múltiples aristas.

# CAPÍTULO I

## PRELIMINARES: EL PROBLEMA

*“Dios que ha creado el mundo, es todopoderoso”, expresa dos pensamientos: 1°. Dios es todopoderoso; 2°, y este Dios ha creado el mundo. Como la palabra que sirve para reunirlos, se llama adjetivo conjuntivo; y como se refiere al sustantivo Dios y lo representa, se llama también pronombre relativo”.*

*Caro y Cuervo (1972: xiii-xvi)*

### 1.1. Descripción y planteamiento del problema

Los marcadores discursivos-MD son palabras que sitúan y organizan las expresiones en la lengua; más que referir o representar un referente (Cortés, 1995), son indicadores de contenidos anteriores o posteriores que instauran la estructura discursiva y acomodan el mensaje a las intenciones del hablante o del escritor, son unidades de una lengua que guían las inferencias (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), tutelan las implicaturas comunicativas (Grice, 1975; Blakemore, 1992 [1986]), salvaguardan la pertinencia, la relevancia inscritas en el enunciado (Sperber y Wilson, 1994 [1986]) o patrocinan el procesamiento de la información. Según Loureda (2010:92) los MD son:

*[...] unidades que expresan alguna de estas funciones en el plano del discurso: modalidad; “conexión”, ya sea en forma de organización informativa, (re)formulación, conexión “exocéntrica” o la realizada mediante los operadores discursivos; focalización; y control conversacional, ya sea en la dirección del hablante al oyente o en la dirección contraria.*

Como se ve, los MD son elementos lexicales con significado procedimental de sobrada importancia que configuran los esquemas de representación del usuario de la lengua, especialmente, dan forma a las intenciones, a los sentidos subsumidos en el texto. No son simples palabras de relleno, partículas cenicientas frente al conglomerado de términos que concurren en una lengua, como se solía prescribir en otros tiempos. En cualquier caso, los MD constituyen las bisagras que cohesionan estruc-

turas sintácticas, fundamentalmente, dan coherencia a los significados y los sentidos inmersos en los procesos de interacción comunicativa. Para Recio y Loureda (2020:8)

*Un marcador del discurso asume el control de la recuperación de un supuesto comunicado, generalmente menos subdeterminado y más complejo semánticamente, limitando el contexto accesible; controla el reanálisis de supuestos, de forma que guía al interlocutor óptimamente en la tarea de construir una primera hipótesis de supuesto; y activa una explicatura y una ruta inferencial que llevan al interlocutor inequívocamente al supuesto comunicado.*

En esta perspectiva, los MD son relevantes en la estructura de la expresión oral, en la comprensión e interpretación de lectura, en la composición escrita de todo tipo de texto; probablemente, en unas tipologías son más transcendentales que en otras. En este trabajo se estudia los MD en el texto argumentativo, por tal motivo se los denomina marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos-MDACA, no por ello exclusivos de esta tipología; los marcadores se usan y se caracterizan en función de las intenciones comunicativas o de los sentidos enunciativos que quiera promover el emisor, de allí que es probable que un MDACA se utilice en textos narrativos o expositivos, entre otros.

A pesar de los ingentes esfuerzos por consolidar el desarrollo del discurso argumentativo en la Educación Básica Secundaria-EBS y Media, las revelaciones de docentes (Secretaría de Educación Municipal de Pasto- Piemsa, 2018; Ramírez, 2020a) señalan que hay dificultades en el control de las propiedades y el uso de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos -MDAC- esenciales para la coherencia y la cohesión de la argumentación escrita. Hipotéticamente, se diría que estas falencias provienen de diferentes variables entre las cuales están: las didácticas que se implementan para lo propio (Lopes, 2020), por lo general circunscritas a la reglamentación de la política pública estandarizada sin contexto; las propuestas tipificadas en los libros de texto, en su conjunto, alejadas de la construcción sociocultural de la comunicación apropiada a la capacidad cognitiva del estudiante (Bajtín, 1982[1929]; Leontiev, 1975; Vigotsky 1985[1962],1989; Bruner 1988,1991,1992; etc.); la ausencia de un aprendizaje constructivo funcional, comunicativo, significativo, crítico y contextualizado (Teberosky y Tolchinsky, 1995; Ferreiro et al. 2000; Penna, 2017; Ramírez, 2019a; Padilla, 2020).

Los supuestos anteriores indican que los educadores necesitan la potencialización de las habilidades argumentativas para viabilizar el de-



sarrollo de las mismas en sus estudiantes. Un estudiante crítico, reflexivo, preparado para cuestionar el conocimiento, transformar la realidad que lo rodea y responsable de su propio discurso, necesita de profesores con las pericias mencionadas, con capacidades para generar ambientes educativos que propicien la autonomía en la toma de posición frente al conocimiento, la realidad y el mundo (Muse; Núñez Cortés y Martín Muñoz, 2018; Hoyos-Morales, 2019; Chiaro, 2020). El cultivo de la argumentación en la escuela se justifica cuando trasciende la vida académica del docente y lo proyecta del aula a la cotidianidad del estudiante.

En un sondeo general y posteriormente específico de la cuestión, se evidencia que los profesores del área de lengua y literatura en EBS y Media presentan dificultades para explicar el significado procedimental de los MDACA; diferenciar las características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que poseen estas partículas; planificar la enseñanza y los materiales apropiados para el aprendizaje de los MDACA; profundizar la diversidad, el uso, las aplicaciones y el valor crítico de los MDACA en la escritura del texto (Penna, 2017; Secretaria de Educación Municipal de Pasto- Piemsa, 2018; Ramírez, 2020a).

Por su parte, los Estándares básicos de competencias en lengua y los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2006, 2016) soslayan el valor que representan los MDACA, por tanto, reducen el tema a estudios estrictamente gramaticales; los libros de texto esporádicamente incluyen reflexiones acerca del uso de marcadores en oraciones o enunciados que, por lo regular, son descontextualizados (Corral, 2009; Nogueira da Silva, 2010; Lopes, 2020); unos y otros desdeñan las alternativas de uso pragmático de estos elementos como pretextos de aprendizaje (Sánchez Avendaño, 2005).

Con base en lo anterior, la investigación entre manos analiza la didáctica de MDACA en español en EBS y Media, especialmente, porque estos marcadores instauran: (i) el efecto y el peso argumentativos en el enunciado; (ii) las propiedades descriptivas, argumentativas o contraargumentativas; (iii) las posibilidades de creación crítica discursiva en el sujeto comunicante; (iv) la construcción del encadenamiento discursivo; (v) la modalización e introducción de la fuerza argumentativa o contraargumentativa; en síntesis, la coherencia y la cohesión del discurso argumentativo como un escenario de negociación y de acuerdos sustentados (Lo Cascio, 1991[1988]; Ramírez, 2012).

En este orden, es pertinente preguntarse ¿Por qué y cómo cualificar a los docentes en la didáctica de MDACA? La didáctica se la entiende como el proceso de gestión del conocimiento, desde el cual se interro-

ga por las características de los contenidos por aprender, las formas de aprendizaje del estudiante, las condiciones espaciotemporales en las que se aprende, los significados y los sentidos prácticos que se le dan a los aprendizajes (Ramírez, 2010; Álvarez Ángulo, 2013; Davini, 2015). En esta dirección, el objetivo central es analizar los procesos didácticos de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia (tabla 1). En este propósito se concibe la enseñanza de la argumentación como práctica ética, social, dialógica, política y transformadora del lenguaje, centrada en la reflexión-acción de docente y de estudiante para la construcción de pensamiento crítico y autónomo en la familia, la institución escolar y en la sociedad en general (Freire, 2009[1996]; Ramírez, 2007; Lopes, 2020).

La investigación sobre la didáctica de los MDACA busca el mejoramiento de la oralidad y la escritura argumentativas, en atención a las características procedimentales y funcionales que representan los mismos, incluso, de cara a las relaciones asindéticas o de yuxtaposición que suele presentar el orden discursivo; analiza los materiales didácticos que utiliza el docente para lo propio. Específicamente, explora la optimización de la cohesión y la coherencia del discurso argumentativo escrito de profesores y de escolares.

El trabajo parte de la siguiente afirmación: el docente de EBS y Media carece de los conocimientos y las estrategias didácticas de los MDACA fundamentales para la comprensión y la producción de textos argumentativos escritos. Con base en lo anterior, surge el interrogante: ¿Cuáles son los conceptos y los procesos didácticos de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, en instituciones educativas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia? Para el análisis y desarrollo de este interrogante se apela a la investigación mixta, por cuanto, considera aspectos cuantitativos y cualitativos del objeto de estudio (Collins, Onwuegbuzie y Sutton, 2006); dicho enfoque integral permite ver la información y los datos desde sus características particulares sociales, culturales internas y desde el conjunto como un todo cuantificable. Además, se tocan aspectos de la investigación acción participación de cara a los aportes que hacen los docentes en la construcción de la propuesta didáctica.

## 1.2. Objetivos

**Tabla 1.** Matriz de objetivos

Objetivo general	Objetivos específicos
Analizar los procesos didácticos de MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño-Colombia.	Identificar las concepciones y las didácticas acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media.
	Describir los recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media.
	Diseñar actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de algunos MDACA a través de talleres experimentales con docentes de EBS y Media.

## 1.3. Justificación

El análisis de las didácticas de los MDACA que se desarrolla en el área de Lengua y literatura en EBS y Media tiene implicaciones teóricas y prácticas, porque precisa las condiciones conceptuales en las que el docente se mueve con el tema cuando adelanta ejercicios orales o escritos con los estudiantes; identifica la forma, la función y los problemas que subyacen en el uso de estas partículas discursivas.

La enseñanza de los procesos de argumentación en la escuela se aborda desde distintos ángulos en función del mejoramiento académico permanente, no obstante, las dificultades en el uso de MDACA persisten; por tanto, la incursión en el análisis de dicho problema facilita que el docente identifique las fortalezas y las dificultades que tienen él y los estudiantes cuando elaboran discursos orales o escritos argumentativos, principalmente, beneficia al docente, puesto que adquiere conciencia de la importancia que supone la enseñanza del tema, en consideración a las carencias orales y escritoras del estudiante (Llamas, 2003; Ramírez, 2020a). Dicho análisis provee de un marco teórico profundo que reconoce el valor de los MDACA que introducen el argumento o el dato, la tesis o la conclusión, la regla general, la modalidad o el calificador, la fuente, la

autoridad o los garantes, la reserva o los relativizadores, el refuerzo para la justificación presentada, la contraopinión o el contraargumento respectivo (Lo Cascio, 1991[1998]).

El estudio de los MDACA y su enseñanza favorece el discurso argumentativo, no únicamente, como un asunto académico, sino también como un tema de relevancia social; la actividad oral y escrita, en la tipología textual señalada, es el referente que determina la autonomía en el pensamiento del sujeto: argumentar es fundar la posición propia mediada por la razón y la razonabilidad (Ramírez, 2010; Penna, 2017; Da Silva, 2020; Ramírez, 2020b). Los MDACA tienen injerencia determinante en las prácticas lingüísticas, contribuyen con la coherencia y la cohesión discursivas, adecuan y fortalecen la expresión oral y escrita. Cabe anotar que el docente y los estudiantes usan muy poco estas partículas en los escritos, lo que suscita menos interactividad entre texto y lectores.

La investigación tiene utilidad pedagógica, pues muestra pistas para la implementación de didácticas de los MDACA, la construcción de guías para el uso sistemático y controlado de estos elementos; sugiere herramientas de enseñanza específicas que superan vacíos generalizables en cualquier nivel de escolaridad, para la construcción de escrituras argumentativas. En todo caso, este proceso requiere de un docente comprometido con la reflexión en los discursos, en las condiciones sociopolíticas en las que se mueve el estudiante y en la enseñanza de la argumentación oral o escrita como práctica escolar que incide en los diálogos vitales (Padilla, 2020).

La calidad de la enseñanza y los aprendizajes en una región es proporcional a la disposición que tiene el profesional de la educación para sensibilizarse con la academia y para asumir con disciplina la investigación de las urgencias de los contextos educativos; de igual modo, dicha calidad se sustenta en el apoyo de las directivas institucionales al desarrollo de proyectos educativos innovadores, fundamentalmente, en la inversión que haga el Estado en la formación continua de los docentes. La calidad también es el producto del diálogo permanente sobre los problemas pedagógicos, didácticos, disciplinares entre los integrantes de la comunidad educativa.

Colombia tiene un número importante de decretos, de leyes y de disposiciones legales que impulsan el mejoramiento docente. Promueve decretos con los cuales incentiva la capacitación y la cualificación del educador; por ejemplo, el Decreto 2277 de 1979, en sus artículos 13, 56, 58, señala la definición, los beneficios, los responsables (Ministerio de Educación Nacional-MEN, secretarías de educación y universidades)

de los procesos mencionados; además, precisa los derechos que tienen los educadores para acceder a este beneficio del Estado (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1979).

La Ley 115 de 1994, en el Título VI de los Educadores, Capítulo 1, Artículo 104, Literal a) precisa, como aspecto fundamental del proceso educativo, la capacitación y la actualización del profesional; en los artículos 110, 111, 119 insiste en el mejoramiento y la actualización e idoneidad profesionales y, en el Artículo 135 señala el apoyo que ofrece el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior –Icetex- para el perfeccionamiento de los docentes del sector público (Congreso de la República de Colombia, 1994). La Ley 715 de 2001 (Ministerio de Educación Nacional- MEN), Título 2, Capítulo 1, Artículo 5.8 define y establece reglas para la evaluación y la capacitación del personal docente y directivo docente. El Decreto 1278 de 2002 (MEN), Artículo 58 alude a la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento de los educadores en servicio en función de la calidad de la educación.

En este discurrir de normas, a través del Decreto 709 (1996), se crean los Comités Territoriales de Formación de Docentes -CTFD- cuya función es acompañar a las secretarías de educación para estructurar, ejecutar y evaluar la cualificación docente (MEN, 1996); el Artículo 20 precisa:

*“[...] en cada departamento y distrito, se creará un comité de capacitación de docentes, que estará bajo la dirección de la secretaría de educación respectiva. A este comité se incorporarán de manera permanente, representantes de las universidades, de las facultades de educación, de las escuelas normales superiores y de los centros especializados en investigación educativa, con sede e influencia en la respectiva entidad territorial y del correspondiente centro experimental piloto o del organismo que haga sus veces [...]”.*

A dicho Comité le asignan funciones, entre otras: construir la política de formación docente y materializarla en el Plan Territorial de Formación Docente; identificar y priorizar necesidades de formación en las instituciones educativas, de los docentes y directivos docentes; seleccionar, aprobar y evaluar los programas de formación permanente, presentados por las instituciones formadoras de educadores; evaluar la formación ofrecida por las instituciones formadoras, así como la aplicabilidad de esta formación en la práctica cotidiana del docente en la institución educativa; establecer mecanismos para el intercambio de saberes y experiencias innovadoras (Decreto 2082 de 1996).

La Revolución Educativa, en el Plan Sectorial 2006 – 2010, propo-

ne la cualificación de los docentes para el mejoramiento de la calidad de la educación (MEN, 2006b); la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en El Salvador los días 19 y 20 de mayo de 2008, también sugiere ofrecer oportunidades de capacitación continua a los docentes para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

El documento “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (MEN, 2012) plantea la formación de educadores con una visión contextualizada y sistemática para los profesionales de la educación en formación, en servicio y en formación avanzada, que dé cuenta de los campos humano, ético, político, pedagógico, didáctico, artístico, tecnológico, cultural, social, comunicativo, disciplinar e investigativo. El Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017: 15-16), al igual que en el caso anterior, prescribe:

*El sistema educativo nacional, especialmente sus docentes e infraestructura, en el 2026 deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico. Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país.*

Además, dicho plan precisa la construcción de una política pública para la formación de educadores que contemplen programas de formación, capacitación, actualización y de investigación docente en las diferentes áreas para mejorar las prácticas pedagogías y didácticas contextualizadas, en favor del desarrollo de las competencias comunicativas. La Unesco en diversas oportunidades sugiere la importancia de financiar la capacitación de los docentes en consonancia con las necesidades de las regiones y la cualificación del profesional (Unesco –OIT, 1996); precisa que los profesores no son el problema, sino la solución, en tal sentido deben ser escuchados para adelantar reformas educativas. El Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2016- 2019 “Educar con el Corazón” evalúa el plan de formación docente anterior 2013-2015 e identifica y prioriza las necesidades actuales de formación del personal docente de Nariño; menciona como una de las prioridades la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre otros aspectos (Secretaría Departamental de Nariño, 2017).

En esta breve reseña se observa que las intenciones de los diferentes estamentos gubernamentales son las ideales, sin embargo, en la práctica es muy poco lo que se concreta. Los presupuestos destinados

a la educación son exiguos comparados con los que se asigna para los conflictos internos derivados de la corrupción política y de los gobernantes que administran el sistema educativo y de bienestar social colombiano (Montoya, 2017). Cabe señalar que, en la mayoría de casos, los docentes, buscando dignificar la profesión (Dimaté, 2017), son quienes pagan su propia cualificación, a excepción de algunos eventos académicos y programas eventuales de formación avanzada que los financian las entidades del sector como política del gobierno de turno, mas no como política de Estado.

Este panorama no es el mejor, sin embargo, más adelante se leerá que las instituciones educativas cuentan con talento humano capaz de sobreponerse a esta realidad y los docentes por iniciativa personal gestionan su cualificación. En general, esta investigación se justifica por la oportunidad que ofrece a un buen número de docentes para informarse y formarse en un asunto específico como es la didáctica de los MDACA.

## **1.4. Marco de referencia**

### **1.4.1. Antecedentes**

El estudio sistemático y riguroso de los marcadores discursivos es relativamente nuevo, los estudiosos de la gramática tradicional y la Nueva Gramática de la Lengua Española aún marginan (Borreguero y Loureda, 2013) el examen minucioso de estos enlaces extraoracionales como los llama Gily Gaya (1943). No obstante, la variopinta de nomenclaturas asignadas a estas palabras (anexo 1) da cuenta de la complejidad que suscitan las mismas (Martín Zorraquino, 2006; Portolés, 2010). En ese sentido, el presente trabajo retoma algunos MDACA con el propósito de identificar sus propiedades, sus usos y desde allí plantear opciones de enseñanza que aporten al desarrollo de la escritura argumentativa.

El estudio del tema se intensifica con el nacimiento, el auge de la lingüística del texto y la pragmática; desde los años ochenta emergen publicaciones que abordan sistemáticamente el análisis de los MDACA del español, las cuales ponen en evidencia el laberinto conceptual presente en la clasificación, las denominaciones, el uso, las funciones orales y escritas, la enseñanza y el aprendizaje de estos; en general, en las caracterizaciones morfosintácticas, fonético-fonológicas, semántico-pragmáticas y lexicográficas. En esta perspectiva, se referencian, primordialmente, trabajos que destacan el valor argumentativo de los MD, por ejemplo:

Carbonero (1980) presenta, entre otros aspectos, las condiciones

persuasivas o disuasivas que subyacen en la afirmación, la negación, la duda; Casado-Velarde (1991) muestra las particularidades de algunos operadores discursivos que viabilizan la reformulación o reforzamiento del enunciado inicial; Briz (1993) identifica el papel argumentativo de algunos conectores pragmáticos en el español coloquial; Anscombe y Ducrot (1994) ven en cada palabra una condición argumentativa y destacan esta característica intrínseca de los enlaces textuales en el contexto de la pragmática lingüística; Martín Zorraquino y Montolío (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999) realizan una clasificación exhaustiva de los MD en los que incluyen los argumentativos y contraargumentativos. Fuentes (1990, 1998<sup>a</sup>, 1998<sup>b</sup>, 1999, 2009, 2013, 2016, 2019) hace un despliegue amplio de las características procedimentales que tiene el uso de conectores y operadores, algunos de ellos con efectos argumentativo y contraargumentativo, vinculados a una macrosintaxis en el contexto de la lingüística pragmática.

Loureda y Acín (2010) coordinan el trabajo: *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, el cual incluye diversas aportaciones de especialistas en el tema, que describen y explican ampliamente las condiciones morfológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas y lexicográficas de los MD; Maričić y Milica (2011), al igual que, Martí Sánchez (2011) precisan la condición argumentativa y contraargumentativa de unos conectores discursivos, este último diferencia la condición de MD y conector discursivo argumentativo. Llontop (2013) analiza la relación entre los marcadores del discurso y los niveles de comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del II ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres -USMP.

Por su parte, Santos (2003) propone el *Diccionario de partículas*, en cuyo contexto esboza, entre otros, las propiedades entonativas y sintagmáticas de dichos elementos en el discurso, deja ver algunos casos referidos a la actitud argumentadora de estos elementos. Briz, Portolés y Pons (2008) elaboran el *Diccionario de partículas discursivas del español*, en el que describen el carácter de guías de la interpretación del discurso, con valor más procedimental que conceptual de los MD; muestran cómo a través de dichas partículas discursivas el hablante verifica la conclusión, modela el tema de conversación o lo redirige, llama la atención sobre algo, enuncia un falso acuerdo, controla el contacto, marca el turno, inicia o cierra el diálogo. Fuentes (2009) propone el *Diccionario de conectores y operadores del español*, en el cual se destacan, aparte de la información lexicográfica, los comportamientos sintáctico-discursivos de ciertas partículas que ostentan fuerza argumentativa, intensificación,



atenuación y orientación del argumento, marcación del contraargumento, además de otros aspectos. Holgado (2010, 2017) realiza el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*, allí define los marcadores como expresiones cortas, fórmulas rutinarias invariables, a veces, con flexión de género, número o persona que organizan el discurso, expresan relación e indican sentires del hablante hacia algo. Registra un buen número de MD con las respectivas definiciones, los usos contextuales, las funciones, los sinónimos, los ejemplos y el nivel apropiado para la enseñanza, el aprendizaje y la utilización.

Últimamente, Loureda, Cruz y Recio (2016); Recio y Loureda (2020) proponen trabajos experimentales que destacan la importancia del significado procedimental inmerso en conectores contraargumentativos y partículas discursivas focales del español, durante procesos de comprensión lectora; Briz (2019) sistematiza los estudios realizados sobre pragmática del español coloquial, en cuyo contexto refiere la descripción y el análisis de los marcadores del discurso. Nadal, Cruz, Recio y Loureda (2019) destacan el valor cognitivo, el carácter procedimental y la guía inferencial que representan las partículas discursivas en la comunicación; señalan la condición de procesadores del enunciado debido a la asimetría y la rigidez significativa; Loureda (2020) resalta el carácter fundamentalmente procedimental de los marcadores y la utilidad que representan en la lingüística contrastiva.

Diversos autores realizan investigaciones específicas con respecto a ciertos marcadores argumentativos y contraargumentativos, por ejemplo: Fuentes (1988<sup>a</sup>, 1998b, 1999, 2009, 2019) examina las peculiaridades y el valor argumentativo *de, pero, aunque sea*; López Quero (2007) presenta un estudio sobre el uso de marcadores discursivos en la conversación virtual en español, destaca el uso de *pues, pero*, entre otros. Maričić y Durić (2011) estudian las características de *pero, sin embargo y no obstante* como conectores discursivos; Herrero (2012) estudia y compara los orígenes y desarrollo de algunos conectores contraargumentativos, tales como: *pero, más, sino, sin embargo*, entre otros. Montemayor (2012) trabaja el caso de *Lejos de*, conector espacial con valor de marcador contraargumentativo en el discurso especializado de las humanidades y las ciencias sociales.

García Negroni y Libenson (2016) muestran los niveles de argumentación que subyacen en el marcador discursivo *por lo visto*; García Negroni (2020) propone un análisis de la evidencialidad desde el enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía, realiza un estudio contrastivo de los empleos inferencial y citativo del marcador evidencial *así*

*que*; Nadal (2019) analiza las propiedades del significado procedimental y la contraargumentación subyacentes en el conector discursivo, *sin embargo*; Ramírez (2019) describe y explica los sentidos que albergan los marcadores discursivos *pero* y *no* en una comunidad de habla específica; Borreguero (2019) explica el significado adversativo de *aunque* en la comunicación oral mirnética (actuada, dramática); Arroyo (2021) explora con los instrumentos de la gramática metaoperacional, las peculiaridades sintácticas y los valores pragmático-discursivos del operador de afirmación *sipi*, en un corpus de mensajes extraídos de la red social *Twitter*.

Como se ve, el estudio de las partículas discursivas es amplio, en tanto cumplen funciones procedimentales de distinto orden: justifican, cambian o redirigen el tema; destacan o llaman la atención, contradicen, controlan, interpelan, afirman, señalan la continuación o el cierre del texto, entre otros.

Con respecto a la enseñanza de los marcadores del discurso hay un número significativo de estudios de caso, que para el propósito de esta investigación representan aportaciones teóricas y metodológicas. Por ejemplo, Gallego (2009) propone una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de segundo ciclo de educación secundaria, para ello sigue principios constructivistas que faciliten el autoaprendizaje; focaliza diferentes funciones y significados contextuales de los marcadores discursivos que promuevan la autorreflexión. Propone ejercicios y actividades a partir de textos auténticos que lleven a la producción escrita y propicien la reflexión metacognitiva sobre la construcción del escrito.

En Educación Básica y Superior, en aulas para la enseñanza del español como lengua extranjera-ELE, sobresalen investigaciones, tales como: Esparza (2013) indaga la adquisición de los marcadores discursivos en los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años; muestra cuáles son los MD que más utilizan, con lo cual da pistas para incursionar en posibles didácticas del tema; Llamas (2003) propone actividades de lectura y análisis de textos periodísticos de opinión para la enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE; García Romero (2005) realiza un análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios y concluye que son poco utilizados, hecho que produce menos interacción entre texto y lector.

Corral (2009) plantea una serie de actividades para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE que, con las respectivas adecuaciones, pueden ser apropiadas para la enseñanza del español como lengua materna; Nogueira da Silva (2010) analiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los MD del español desde los tipos de géneros

y secuencias textuales, para el dominio de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE; describe la insuficiencia de los manuales del ELE al tratar los MD en relación con los géneros y secuencias textuales; Fernández (2008) investiga la enseñanza de los marcadores de reformulación en ELE, reflexiona en las carencias detectadas en los manuales, precisa el concepto de los marcadores de reformulación, la importancia de enseñarlos en ELE y sugiere unas fases de motivación/sensibilización, reconocimiento, adquisición de estructuras y de práctica libre con actividades apropiadas a la tarea. Ahmed Ali (2022) asume los conectores consecutivos en los manuales didácticos (Sueña, Mañana y Aula internacional) de los programas curriculares de la enseñanza de ELE en Egipto. Analiza las posturas teóricas y la función procedimental de dichos conectores en el contexto didáctico de los manuales mencionados.

Balibrea (2010) elabora una propuesta didáctica de los marcadores del discurso para estudiantes de ELE, desde las carencias encontradas en el análisis de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras; en este devenir refiere la discrepancia terminológica con la que se denominan las partículas discursivas y propone actividades didácticas que promuevan el aprendizaje de MD en el contexto de los parámetros generales establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia - MCER; Manga (2015) realiza una propuesta didáctica de la enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1 del ELE, sugiere apoyarse en la literatura y otras disciplinas que generen materiales reales; Jia (2018) identifica dificultades en los estudiantes asiáticos, propone ejercicios reflexivos y prácticos que pueden conformar una didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas; Alonso (2013) estudia el desarrollo de la competencia argumentativa con base en el uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, concluye que el estudio de los conectores en la práctica constante de la escritura mejora la argumentación textual.

Errázuriz (2012, 2014) analiza el uso de los marcadores discursivos en la producción de ensayos argumentativos con estudiantes de la Universidad Católica de Chile, precisa las diferentes funciones que los marcadores desempeñan en la construcción de ensayos y el papel preponderante que cumplen en el procesamiento de las inferencias. Llontop (2015) recomienda que el docente realice una planificación pedagógica y posea formación suficiente en la elaboración de materiales contextualizados con preguntas que regulen la metacognición del aprendizaje y el uso de los marcadores discursivos por estudiantes del Programa de Estudios

Básicos de la Universidad Ricardo Palma; Campos (2015) sugiere el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de los conectores en clase de ELE, propone una unidad didáctica en la que se escribe un cuento digital que promueve la creatividad y la motivación. Villar, Fuerte, Vértiz, Gálvez, y Arévalo (2018) y Villar (2018) destacan el valor de las actividades colaborativas en el aprendizaje de MD por estudiantes con dificultades en la redacción de textos argumentativos de una universidad de Lima; para el logro del propósito diseñan secuencias didácticas contextualizadas que incluyen reflexión y ejercicios en lectura y escritura.

En el contexto colombiano se destacan diversos trabajos sobre MD desde la perspectiva sociolingüística y pragmática, tales como los de Serna y Hernández (2016), Salazar (2014), Rincón (2013), Cuartas (2011), Grajales (2011), Vásquez (2005), entre otros; sin embargo, no se encuentra registros de estudios que asuman la didáctica de estas partículas discursivas en español como lengua materna, salvo lo propuesto por el Grupo de Investigación en Argumentación-GIA (2016), el cual investiga el desarrollo de la competencia argumentativa oral en escuelas rurales, en cuyo contexto recomienda una serie de actividades didácticas para la asimilación y el uso de conectores argumentativos y contraargumentativos en estudiantes de Educación Básica Primaria.

En general, los estudios de los MD son prolíficos, no obstante, la investigación, específicamente, en los procesos didácticos de los MDACA en español como lengua materna, son escasos. Además, en el rastreo realizado no se encuentran trabajos que asuman la identificación de los fundamentos teóricos y didácticos que posee el profesor en el tema, por lo que se presume que hay confianza en la formación del docente o hay dificultad para incursionar en la descripción y explicación de las insuficiencias que tiene.

### **1.4.2. Marco teórico**

En este apartado se revisa el marco textual y discursivo en el que se mueven los MDACA, para lo cual, antes de asumir el tema específico se plantea, brevemente, algunas teorías sobre argumentación desde las que se asimilará el asunto.

#### **1.4.2.1. Argumentación**

El desarrollo de la argumentación ofrece un amplio panorama teórico que comienza con el origen de la retórica en sus diversas épocas y

facetas (Rodríguez y Sandier, 1942; Tovar, 1953; Reyes, 1961; Hernández y García, 1994; entre otros); los tratados de Aristóteles (1999), Cicerón (1968) y Quintiliano (1942) acerca de la retórica, dan cuenta de los atisbos históricos de la argumentación. Ramírez (2012) muestra la evolución de los estudios de la argumentación realizados a través de diferentes enfoques, verbigracia: neoretórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000[1958]; pragmatética de Toulmin, 1984[1958]; lógica pragmática de Vignaux, 1986[1976]; pragmática sociológica y filosofía de la acción comunicativa de Habermas, 1992[1981]; argumentación en el discurso de Meyer, 1987, 2003[2001]; Moeschler y Reboul, 1985, etc.; argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot, 1994[1983]; pragma-dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst, 2002[1992]; gramática de la argumentación de Lo Cascio, 1988[1991], entre muchos más. En otras palabras, la argumentación ha sido y es objetos de estudio permanente.

Los estudios actuales de la argumentación son variados e ilustran la susceptibilidad de complementarse y llevarse a las aulas escolares las distintas corrientes que trabajan la cuestión (Muñoz, 2010). Se asume que la argumentación existe cuando hay oposición entre discursos, alternancia de conceptos que, polarizados o no, suscitan progresión comunicativa (Toulmin, 1984[1958]; Perelman, 2000[1958]); es la discusión democrática en la que los integrantes respetan los turnos, donde la conversación es fuente de acuerdos y el diálogo es el centro de la controversia (Plantin, 2012). La argumentación se entiende como la práctica discursiva de interacción social, que da cuenta de los razonamientos, las tendencias ideológicas y de las condiciones de vida de los participantes (Anscombe y Ducrot, 1994).

Aprender a argumentar constituye, aparte de la interiorización de qué es la argumentación, un compromiso social, una responsabilidad política en tanto sea un proceso que dignifica la condición humana (Ramírez, 2010); este aprendizaje gestiona la interpelación constante a las ideas, la búsqueda permanente de cuestionamientos y de respuestas sobre la ocurrencia de los fenómenos; los para qué, los porqué, los de qué manera, etcétera, inducen los razonamientos que ayudan a descifrar y fortalecer la complejidad conceptual que subyace en el sujeto o en el objeto.

Un primer concepto de la argumentación puede ser el de considerar a oponentes, consecuente con ello, a vencedor y vencido, es decir a uno que con-vence y a otro vencido; en este escenario, las posiciones suelen ser radicales, obstinadas y definitivas sobre las cuales se toman decisiones (Ramírez, 2019); por ejemplo, en los escenarios jurídicos la

disputa entre fiscal y defensor está mediada por la oposición culpable o inocente, con los matices que sugieren los agravantes o los atenuantes.

Una segunda dirección del proceso argumentativo se refleja en la exploración de acuerdos a partir de las diferentes perspectivas que hay sobre el asunto de discusión. En esta versión, los antagonismos son flexibles e incluso complementarios, por cuanto se sumergen en contextos sociohistóricos y situaciones concretas de argumentación mediadas por fines comunes o beneficios compartidos (Ramírez, 2019); actualmente, en el contexto jurídico<sup>6</sup> existe los centros de conciliación y arbitraje, en los que un tercero (conciliador calificado) ayuda a que los participantes del conflicto gestionen por sí mismos la solución de diferencias, en áreas civil, comercial y familia. Es importante destacar que, en la práctica no siempre los buenos argumentos modifican las ideas del oyente y le cambian los comportamientos, suele ocurrir que hay argumentos prácticos que sobreponen las argumentaciones teóricas que pueda esgrimir el hablante (Gómez, 2019).

En los dos entornos, el proceso argumentativo supone: a) actividades cognitiva y metacognitiva sociales, en tanto los participantes recurren a saberes externos e internos que dan cuenta de los razonamientos, las justificaciones, las conjeturas que aportan al asunto en cuestión; b) oposiciones discursivas interdependientes entre sujetos que alternan turnos, sobre todo, por la polarización de posiciones enunciativas; c) expresiones discursivas apoyadas en representaciones de un acontecimiento particular anterior e integradas a las relaciones de poder que derivan en manifestaciones racionales y emocionales (Azevedo, 2019). Dicho proceso presume la construcción, la justificación, el rechazo, la defensa, la apreciación y la justipreciación de los puntos de vista contextualizados sobre el objeto- pretexto de la situación argumentativa.

La tradición escolar ha convertido el tema de análisis, principalmente, en asunto de aula y para el aula: se enseña para el examen o para la clase. El fin de este texto es que el docente adquiera habilidades que le permitan exponer, explicar los conceptos del tema circunscritos o aplicados a las realidades textuales de la academia y de la cotidianidad, de tal manera que sean integrados a las estructuras cognitivas y metacognitivas del estudiante y revertidas en el desarrollo de la vida académica y social. Es claro que, el manejo de la estructura del discurso argumentativo, de los MDACA que lo integran sostienen la controversia en favor o

---

6 *Conciliación prejudicial y la conciliación judicial: en la primera, las partes resuelven los problemas sin necesidad de acudir a un juicio.*

en contra del objeto de discusión, potencializan los ambientes escolares para aprendizajes razonados y críticos (Ahumada, 2006).

### 1.4.2.2. Marcadores discursivos en español: conceptos

Los estudios de estas partículas discursivas han sido objeto de análisis desde siempre, tal es el caso de Garcés (1852 [1791]:69) quien señala:

*Las partículas no son otra cosa sino aquellas menudas partes que forman y dan fuerza á aquella íntima unión que debe llevar consigo un compuesto y acabado raciocinio; cuyas partes, así deben de unirse, y darse por este medio vigor y claridad, que finalmente resulte de ellas un perfecto y bien regulado discurso; y como este ni pueda ni deba ser y llamarse perfecto no siendo las partes que lo constituyen en sí mismas perfectas, yendo además natural y propiamente unidas, de aquí nace que debemos traer sumo estudio en conocer la naturaleza, y usar con propiedad y elegancia de este tan necesario enlace ó vínculo; avisándonos que no solo el nervio ó vigor del discurso, sino la flor (por decirlo así) y nata de su elegancia, depende también de esta unión ó enlace de las partes.*

Esta cita deja ver el valor que representan las partículas en la estética significativa del discurso; Bello (1951[1847]:144), en el contexto oracional, clasifica las partículas compositivas y las partículas prepositivas con base en las funciones gramaticales, precisa el encuentro constante de “adverbios y complementos transformados en conjunciones, v. gr. *luego, consiguientemente, por tanto, sin embargo*”; Gili Gaya (1943) identifica un conjunto de «enlaces extraoracionales, entre los cuales vincula a las conjunciones o frases conjuntivas, la repetición, la anáfora, la elipsis, con las respectivas propiedades gramaticales que trascienden el orden de la oración hacia el discurso; Alarcos Llorach (1994:322), en el contexto oracional, los llama enlaces, en algunos casos, adverbiales y señala que:

*Hay grupos oracionales cuyas oraciones componentes parecen estar enlazadas entre sí con unidades como luego (átomo), conque, así que, pues, o con locuciones de tipo adverbial como, por tanto, por consiguiente, etc. En realidad, son grupos yuxtapuestos, ya que el sentido sugerido por ellos suele ser ilativo, consecutivo, continuativo, y en general proviene de los contenidos sucesivos de cada oración. Esas aparentes unidades conjuntivas pueden eliminarse sin que la relación semántica entre las oraciones se suprima; cumplen más bien un papel adverbial de referencia anafórica a lo expresado en el contexto precedente.*

Esta cita vislumbra una concepción esquivada de las partículas discursivas, no obstante, vitaliza el carácter ilativo, consecutivo, continuativo de las mismas, hecho que supone la consideración de construcciones lingüísticas que rebasan la concepción oracional para trascender a una dimensión discursiva, aparte de otros aspectos.

Dadas las necesidades de comprender el concepto, las características, la utilidad y el funcionamiento de los MD, en las últimas décadas han aumentado ostensiblemente las investigaciones acerca del tema (Lamíquiz, 1991, Montolío, 1992, 2001; Portolés, 1988, 1995; Fischer 2006; Loureda y Acín 2010, Fuentes 2019, etcétera) y de los elementos discursivos conexos. Diversos MD demandan tratados extensos, con enfoques disímiles cuando el investigador los asume de manera independiente (Fuentes, 1988<sup>a</sup>, 1988<sup>b</sup>, 1999, 2016b, 2019; Anscombe y Ducrot, 1994; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Maričić y Durić, 2011; Ramírez, 2019; Arroyo, 2021, entre otros).

Además, se han desarrollado varios encuentros científicos con lingüistas de reconocido prestigio para estudiar el tema con mayor detenimiento, así, a finales de 1994, en Madrid se realizó una Mesa Redonda sobre “marcadores del discurso en español” en el marco de la XXIV Reunión Anual de la Sociedad Española de Lingüística; con la coordinación de Estrella Montolío, participaron Antonio Briz, Manuel Casado, Luís Cortés, José Portolés, María Martín Zorraquino. El IV Coloquio Internacional “Marcadores del discurso en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo”, celebrado en la Universidad de Heidelberg (Alemania, 2015) que da continuidad a los coloquios de Madrid (2010), Buenos Aires (2011) y Campinas (2012).

En este discurrir, los estudios desarrollados no han unificado la nomenclatura para las partículas o nexos transfrácticos (anexo 1); mientras en muchos lugares de Europa prefieren el término conector, en Estados Unidos optan por marcador discursivo (discourse marker). Particularmente, Gily Gaya (1943) los llamó enlaces extraoracionales; Barrenechea (1969) operadores pragmáticos; Helbig y Buscha (1972) partícula modal o modalizadores; Alcina y Blecua (1975) ordenadores del discurso; Halliday y Hasan (1976) conectivos; Lamíquiz (1991) enlaces discursivos, posteriormente, conectores enunciativos; Casado (1991) operadores discursivos, luego, marcadores discursivos; Montolío (1992, 2001) conectores discursivos, ulteriormente, marcadores discursivos, cuya denominación la adopta la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009); Briz (1993) conectores pragmáticos; López (1994) y Anscombe y Ducrot (1994) enlaces textuales; Christl (1996) muletillas; Fischer (2006) y



Briz, Portolés y Pons (2008) partículas discursivas; Carbonero y Santana (2010) y Loureda (2010, 2016, 2019) marcadores del discurso; Fuentes (2009, 2019) conectores y operadores en el contexto de la macrosintaxis, los primeros se orientan a la conexión interoracional, entre enunciados y, los segundos a la expresión del nivel interpersonal.

Cortés (1995:64) señala una diferencia terminológica para la misma estructura en la lengua inglesa y en otras para lo cual cita distintas categorías con los respectivos autores:

*[...] pragmatic expressions (Britt, 1987), pragmatic connectives (Dijk, 1979), pragmatic particles (Óstman, 1979, 1981, 1982; Holmes, 1990), void pragmatic connective (Even-Zohar, 1982) gambits (Edmondson, 1978a, Faerch y Kasper, 1982), epistemic modal forms (Coates, 1987), punctors (Vincent y Sankoff, 1992), tags (Holmes, 1982; Siebert, 1984) o los pragmatic devices (Stubbe y Holmes, 1995).*

Posteriormente Cortés y Camacho (2005) realizan un despliegue amplio y profundo de diversas nomenclaturas utilizadas por los respectivos autores para designar a los marcadores del discurso en distintas lenguas y en la española (ver anexo 1). Kafipour (2016:1101), al igual que Cortés, cita a diversos autores que grafican la pluralidad de etiquetas utilizadas en lengua inglesa, tales como:

*[...] cue phrases [19], discourse connectives [5], discourse operators [27], discourse particles [30], discourse signaling devices [25], phatic connectives [4], pragmatic connectives [32, 35], pragmatic expressions [7], pragmatic formatives [8], pragmatic markers (9, 29)], pragmatic operators [1], pragmatic particles [23], semantic conjuncts [26], and sentence connectives [14].<sup>7</sup>*

Conviene precisar que, esta diferencia de etiquetas no ha impedido el desarrollo científico del tema, por el contrario, ha permitido vi-

7 Se incluyen los nombres de los respetivos autores [...] cue phrases [Knott, A. & Dale, R. (1994), 19], discourse connectives [Blakemore, D. (1987),5], discourse operators [Redeker, G. (1995), 27], discourse particles [Schorup. (1985), 30], discourse signaling devices [Polanyi, L. & Scha, R. (1983), 25], phatic connectives [Bazanella, C. (1990), 4], pragmatic connectives [Stubbs, M. (1983), 32], van Dijk, T. A. (1979), 35], pragmatic expressions [Erman, B. (1992), 7], pragmatic formatives [Fraser, B. (1987), 8], pragmatic markers [Fraser, B. (1988), 9, (1990), 10, Schiffrin, D. (1987), 29)], pragmatic operators [Ariel, M. (1994), 1], pragmatic particles [Ostman, J. (1995), 23], semantic conjuncts [Quirk, R, Greembaum, S. Leech, J & Svartvik, J. (1985), 26], and sentence connectives [Halliday, M.&Hasan, R. (1976), 14].

sualizar el asunto desde diferentes perspectivas, sobre todo, entender la complejidad que representa el uso de estos elementos lexicales. Probablemente esta heterogeneidad terminológica concita al desarrollo de una polifonía significativa que lleva a dirimir la diversidad de uso y el carácter procedimental que poseen los MD (Martí Sánchez, 2011). En cualquier caso, la teoría es siempre parcial por la condición de emerger desde circunstancias focalizadas o contextualizadas.

En el aspecto conceptual hay cierta cercanía entre los distintos autores, por ejemplo: siguiendo la línea de Halliday y Hasan (1976) se diría que los MD son unidades lingüísticas que propician la cohesión y dan unidad a un texto; para Portolés (2001:33) son los elementos que: “[...] guían el procesamiento de lo comunicado por los distintos miembros del discurso y permiten obtener las inferencias requeridas”. Zorraquino y Portolés (1999:4057), desde la perspectiva pragmática, señalan que:

*Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación sintáctica (son elementos marginales) 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.*

Las concepciones citadas aluden a la funcionalidad básica de los MD; son partículas discursivas que guían, probablemente, imponen interpretaciones particulares a los enunciados o a las partes del enunciado que anteceden o que siguen; “[...] funcionan como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” (Montolío 2001: 21). Las distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas enriquecen las opciones significativas que pueden ser negociadas por los participantes de la comunicación.

Calsamiglia y Tusón (2002: 245-246) definen los MD con base en: la *forma*, dado que pueden ser partículas discursivas simples o compuestas, tales como: “conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales”; la *función*, ya que relacionan semánticamente dos enunciados o secuencia de enunciados; la *finalidad discursiva*, porque proporcionan cohesión y estructura y sirven de “guía o instrucción en la interpretación del sentido”.

Los estudios de los MD en los planos oral o escrito inducen diferentes análisis, aunque complementarios; con enfoques cognitivos o textuales caracterizan la naturaleza de estos elementos (Grice, 1975; Ha-

lliday y Hasan, 1976; Sperber y Wilson, 1986). Perspectivas teóricas que provienen de la Gramática tradicional, la Lingüística del Texto, la Teoría de la Argumentación, la Teoría de la Relevancia, el Análisis de la Conversación asumen con denuedo estas partículas (Martín Zorraquino y Montolío, 1998). En general, los trabajos adelantados son de suma importancia y proveen pistas que descifran las peculiaridades y la funcionalidad que tienen estos marcadores en el contexto comunicativo.

Como se dijo, hay cierto acuerdo entre los autores con respecto al significado que representan los MD; empero, los matices subyacentes en los conceptos sugieren la complejidad que representan cuando se busca una definición genérica. Probablemente, el fenómeno obedece a la pluralidad en cuanto a forma, función y finalidad con la que se utiliza en las producciones oral y escrita; en tal sentido, no comparten las mismas propiedades gramaticales y las características semánticas evidencian diversidad. En todo caso, con las investigaciones realizadas y citadas, se destacan logros que dan claridad a los objetivos subsumidos en el uso de los MD y que pueden proyectarse a la didáctica de los mismos.

Se insiste en que, por tratarse de procesos argumentativos, se asume el término marcador, por cuanto, estas partículas de relación textual, no solo conectan enunciados, también marcan el razonamiento, la exposición de los hechos, las objeciones o conclusiones; confieren significación a la relación discursiva, proporcionan el entramado argumentativo, facilitan la progresión temática textual, colaboran y participan en el sentido de la enunciación (Ros, 2017).

El presente trabajo no profundiza en la pluralidad de estudios lingüísticos que haya o se pueda hacer sobre el multidimensional comportamiento de los MDACA, dado que, el objeto de estudio es la didáctica de los mismos en la EBS y Media, en tal sentido, fundamentalmente, busca la integralidad y la sinergia subyacentes en los estudios realizados para la construcción de rutas que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela.

### **1.4.2.3. Clasificaciones de los marcadores discursivos**

Clasificar los MD es otra tarea embarazosa por la polifonía funcional, la condición procedimental y por la diferencia de nomenclaturas que poseen los mismos. Las clasificaciones recientes, aunque descriptivas y explicativas, no estandarizan las clases y las subclases de MD (Martín Zorraquino, 1998; Casado Velarde, 1998; Portolés, 2001; Montolío, 2001; Calsamiglia y Tuson, 2002; Fuentes y Alcaide, 2002; Holgado, 2017;

Fuentes, 2019, etcétera). No obstante, esta disparidad constituye un referente para adelantar nuevos estudios, dado que un MD ofrece posibilidades de incrustarse en distintas categorías clasificatorias, por ejemplo ¿Qué impide que un conector aditivo como, *además* (David es médico, *además* pintor), en otro contexto oral o escrito, funcione como un operador de refuerzo argumentativo (David es inteligente, es médico *además* pintor) o como un estructurador de información-ordenador (David realizó la cirugía, *además* explicó el procedimiento a sus estudiantes). En esta dirección las clasificaciones de los MD, por lo pronto, serán insuficientes para dar cuenta estricta de sus tipologías. A manera de ejemplo, se señalan algunas clasificaciones de MDACA y MD en general, que ayudan a comprender la complejidad del problema, así:

Caballero y Larrauri (1996) clasifican conectores argumentativos de la siguiente manera:

- a) Causa: *porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que, en virtud de.*
- b) Certeza: *es evidente / indudable / incuestionable que, nadie puede ignorar que, de hecho, en realidad, está claro que.*
- c) Condición: *sí, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que.*
- d) Consecuencia: *luego, entonces, por eso, de manera que, de donde se sigue, así pues, así que, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, de ello resulta que, en efecto.*
- e) Oposición: *pero, aunque, contrariamente, en cambio, no obstante, ahora bien, por el contrario, sin embargo, mientras que.*

Lo Cascio (1998[1991]:203-204) propone los siguientes indicadores de fuerza argumentativa con la respectiva funcionalidad:

- a) Introducen el macroargumento: *ahora me explico, el razonamiento es este, ahora se demuestra por qué.*
- b) Introducen un argumento o un dato-justificadores: *puesto que, porque, de hecho, en efecto, dado que, ya que, ya que es cierto que, también porque, considerando que, partiendo del hecho de que, y la prueba es que, y eso es porque, luego, uso del gerundio.*
- c) Introducen la tesis o conclusión (de primer o segundo nivel)-conclusivos: *por consiguiente, así pues, por tanto, he aquí que, por eso, se sigue que, por lo cual puede sostenerse que, por ello, si... entonces.*
- d) Introducen la regla general-generalizadores: *a partir de..., dado*

*que..., y eso porque..., dice que...*

**e)** Introducen la modalidad o el calificador-modales: *quizá, probablemente, es posible que, necesariamente, poder + infinitivo, deber de + infinitivo, futuro -elemento morfológico con función de modal y no de tiempo verbal (debería / s, podría / s, sería / s).*

**f)** Introducen la fuente, la autoridad-garantes: *como dice, según...*

**g)** Introducen una reserva-relativizadores: *a no ser que, salvo que, a menos que, excepto que, si / si no, aunque.*

**h)** Introducen un refuerzo para la justificación presentada-refuerzos: *sin contar con, si se tiene en cuenta el hecho de que, observemos que, no obstante, a pesar de que, si bien, aunque.*

**i)** Introducen una contraopinión-alternantes: *sin embargo, no obstante que, a pesar de que.*

Por otra parte, en la tabla 2 se incluye la clasificación de los marcadores discursivos que propone Portolés (2001 [1998]: 146), la cual es modificada en algunos aspectos con la nueva clasificación que realiza dicho autor en compañía de Martín Zorraquino (1999) en la tabla 3, descrita más abajo, en la que se detalla con mayor amplitud la funcionalidad de algunos marcadores.

**Tabla 2.** Clasificación de marcadores discursivos de Portolés (2001 [1998]).

<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN</b>	Comentadores	<i>Pues, bien, pues bien, así las cosas, etc.</i>
	Ordenadores	<i>En primer lugar / en segundo lugar/.../ por una parte / por otra parte / de otro lado, asimismo, por lo demás, etc.</i>
	Digresores	<i>Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
<b>CONECTORES</b>	Aditivos	<i>Además, encima, aparte, incluso, etc.</i>
	Consecutivos	<i>Por tanto, en consecuencia, de ahí, , entonces, pues, así pues, etc.</i>
	Contraargumentativos	<i>En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etc.</i>
<b>REFORMULADORES</b>	Explicativos	<i>O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.</i>
	De rectificación	<i>Mejor dicho, más bien, digo, etc.</i>
	De distanciamiento	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etc.</i>
	Recapitulativos	<i>En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</i>
<b>OPERADORES DISCURSIVOS</b>	De refuerzo argumentativo	<i>En realidad, de hecho, claro, desde luego, en el fondo, etc.</i>
	De concreción	<i>Por ejemplo, en concreto, etc.</i>
	De formulación	<i>Bueno.</i>
<b>MARCADORES DE CONTROL DE CONTACTO</b>		<i>Hombre / mujer, mira, oye, etc.</i>

**Tabla 3.** Clasificación de marcadores del discurso de Martín Zorraquino y Portolés (1999).

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES sirven para presentar un nuevo miembro del discurso o introducir un nuevo comentario en la conversación. La parte previa del discurso es preparación al nuevo comentario introducido por el marcador discursivo.	<i>Pues, bien, pues bien, así las cosas, dicho esto, dicho eso.</i>
	ORDENADORES ordenan los argumentos. Tienen doble función: indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en relación con la secuencia discursiva y presenta un subcomentario que forma parte del todo.	<b>De apertura:</b> <i>en primer lugar, por una parte.</i> <b>De continuidad:</b> <i>en segundo lugar, en tercer lugar, por otra parte, de otro lado, asimismo.</i> <b>De cierre:</b> <i>en fin, finalmente.</i>
	DIGRESORES sirven para añadir un comentario adicional respecto a lo dicho.	<i>Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
CONECTORES	ADITIVOS adicionan nuevos elementos discursivos a otro ya mencionado en atención a la misma orientación argumentativa.	<i>En una misma escala argumentativa: incluso, es más.</i> <i>Además, encima, aparte, por añadidura.</i>
	CONSECUTIVOS expresan la relación causa-consecuencia entre enunciados; el segundo enunciado representa la consecuencia o efecto.	<i>Así, por tanto, por consiguiente, consecuentemente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, entonces.</i>
	CONTRAARGUMENTATIVOS vinculan dos miembros del discurso donde el segundo niega una conclusión que pudiera ser del primero. Presentan contradicción entre los enunciados vinculados: “en cambio” o “por el contrario”.	<i>En cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, ahora bien, eso sí.</i>
REFORMULADORES	EXPLICATIVOS reformulan un aspecto del discurso anterior explicándolo para hacerlo más comprensible.	<i>O sea, es decir, esto es, en otras palabras.</i>
	DE RECTIFICACIÓN corrigen, mejoran o reformulan un aspecto discursivo ya mencionado.	<i>Mejor dicho, más bien, digo.</i>

<b>REFORMULADORES</b>	DE DISTANCIAMIENTO merman la importancia del aspecto discursivo anterior y presentan la nueva formulación como condición fundamental del discurso que le precede.	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera.</i>
	RECAPITULATIVOS representan una conclusión; mantienen la orientación argumentativa y presentan una conclusión opuesta.	<i>En suma, en resumidas cuentas, en fin, total, en conclusión, en definitiva, al fin y al cabo, después de todo.</i>
<b>OPERADOR.S DISCURSIVOS</b>	DE REFUERZO ARGUMENTATIVO fortalecen el significado de un argumento discursivo frente a otros posibles argumentos. muestran como evidente el aspecto discursivo que afectan.	<i>En realidad, de hecho, claro, desde luego, por supuesto.</i>
	DE CONCRECIÓN presentan un nuevo aspecto discursivo como ejemplo para concretar o generalizar una idea.	<i>Por ejemplo, en concreto.</i>
<b>MARCADORES CONVERSACIONALES</b>	MODALIDAD EPISTÉMICA expresan el grado de certeza que atribuyen a un aspecto del discurso. Se distinguen dos grupos: los que indican "evidencia" (ej. claro, desde luego, en efecto) y los que orientan al interlocutor sobre el origen del mensaje (por ej. por lo visto).	<i>Claro, desde luego, por lo visto.</i>
	MODALIDAD DEÓNTICA: indican el acuerdo o la aceptación del discurso.	<i>Bueno, bien, vale, de acuerdo.</i>
	ENFOCADOS A LA ALTERIDAD: facilitan llamar la atención. Son entidades interjectivas o imperativas. METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES: dan cierto orden y estructura al discurso; ayudan a mantener o cambiar el turno de palabra; regulan la interacción discursiva entre los hablantes.	<i>Hombre, mira, oye.</i>
		<i>Bueno, eh.</i>

Fuentes y Alcaide (2002) también dedican un capítulo para analizar, clasificar de manera exhaustiva, la variedad de marcadores argumentativos como hiperónimo de operadores y conectores. Congruentes con el objeto de esta investigación, cabe destacar algunos operadores y conectores que permiten:

- a) Atenuación argumentativa en los cuales incluyen, además de otros, los operadores atenuativos: *de alguna manera, en cierta*



*manera, de algún modo, en cierta medida, en cierta forma; diminutivos (en sustantivos, verbos y adjetivos).*

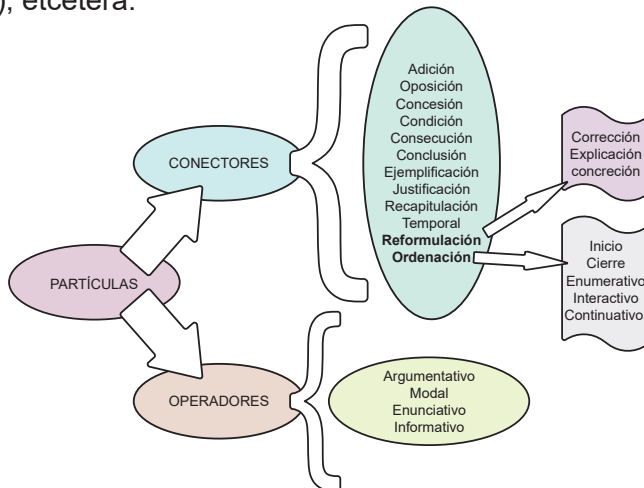
**b) Aserción tajante:** *mire usted.*

**c) Conectores concesivos:** *en cualquier caso, en todo caso, de todos modos.*

**d) Recapitulación y reconsideración,** en los que se incluye los conectores: *después de todo, al fin y al cabo, en definitiva, en fin de cuentas;* y, los operadores: *en el fondo, en realidad.*

**e) Concreción y ejemplificación:** *en concreto, en particular, justamente, precisamente, por ejemplo.*

No obstante, Fuentes (2009), en su *Diccionario de conectores y operadores del español*, no emplea la estructura marcador del discurso como hiperónimo de conectores y operadores. Precisa la clasificación de los conectores que, desde una perspectiva contextual, pueden tener valor argumentativo (figura 1), por ejemplo, de: adición (*de igual modo*), concesión (*en cualquier caso*), consecución (*por ende*), ejemplificación (*pongamos por caso*), justificación (*después de todo*), oposición (*por el contrario*), reformulación (de corrección, *mejor dicho*; explicación, *en otras palabras*; y de concreción, *por ejemplo*), ordenación (inicio, cierre, enumerativo, interactivo, continuativo). Enumera algunos conectores u operadores que se comportan en el plano argumentativo, así: fuerza argumentativa (*completamente*), contraposición con el locutor (*en absoluto*), contrargumentación (*al contrario*), gradación argumentativa (*por si fuera poco*), etcétera.



**Figura 1.** Clasificación de las partículas discursivas según Fuentes (2009: 14-15).

Además, Calsamiglia y Tusón (2002[1999]) proponen la siguiente clasificación de marcadores, algunos de ellos repetitivos en las clasificaciones anotadas, así: marcadores que contribuyen a la organización global del texto (tabla 4), marcadores que introducen operaciones discursivas (tabla 5) y “marcadores del discurso que se pueden llamar más propiamente conectores [...] que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales sean enunciados o conjunto de enunciados” (Calsamiglia y Tusón (2002[1999], tabla 6).

**Tabla 4.** Marcadores de ordenación del discurso: conectores metatextuales (Calsamiglia y Tusón, 2002[1999]: 246 y 247).

<b>Iniciadores</b>		<i>Para empezar, antes que nada, primero de todo.</i>
<b>Distribuidores</b>		<i>Por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos.</i>
<b>Ordenadores</b>		<i>Primero, en primer lugar, en segundo lugar.</i>
<b>De transición</b>		<i>Por otro lado/ parte, en otro orden de cosas.</i>
<b>Continuativos</b>		<i>Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto.</i>
<b>Aditivos</b>		<i>Además, igualmente, asimismo.</i>
<b>Digresivos</b>		<i>Por cierto, a propósito.</i>
<b>Espacio-temporales</b>	Anterioridad	<i>Antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí.</i>
	Simultaneidad	<i>En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez.</i>
	Posterioridad	<i>Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante.</i>
<b>Conclusivos</b>		<i>En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total.</i>
<b>Finalizadores</b>		<i>En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva.</i>

**Tabla 5.** Marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (Calsamiglia y Tusón, 2000[1999]: 247).

<b>De expresión de un punto de vista</b>	<i>En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta.</i>
<b>De manifestación de certeza</b>	<i>Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que.</i>
<b>De confirmación</b>	<i>En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente.</i>
<b>De tematización</b>	<i>Respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a.</i>
<b>De reformulación, explicación o aclaración</b>	<i>Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto.</i>
<b>De ejemplificación</b>	<i>Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos.</i>

**Tabla 6.** Marcadores del discurso: conectores textuales (Calsamiglia y Tusón, 2002[1999]: 248).

<b>Aditivos o sumativos</b>	<i>Y, además, encima, después, incluso; asimismo, también, tal como, del mismo modo; ni tampoco.</i>	
<b>Contrastivos o contraargumentativos</b>	<i>Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/ vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente... (sustitución); excepto si, a no ser que ... (restricción); de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso). (concesión).</i>	
<b>De base Causal</b>	<b>Causativos</b>	<i>A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a..</i>
	<b>Consecutivos</b>	<i>De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces.</i>
	<b>Condicionales</b>	<i>Si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, conque.</i>
	<b>Finales</b>	<i>Para que, a fin de que, con el propósito/ objeto de, de tal modo que.</i>

<b>Temporales</b>	<i>Cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida.</i>
<b>Espaciales</b>	<i>Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima.</i>

Finalmente, para cerrar este apartado, se señala una lista de las funciones argumentativas de los marcadores argumentativos propuesta por Sainz (2014), así:

- Añadir un argumento coorientado con el anterior para sostener una conclusión: *además, encima, asimismo.*
- Reforzar un argumento, añadiendo otro de fuerza mayor: *es más, además.*
- Debilitar un argumento presentado antes: *eso sí.*
- Contrastar o comparar: *en cambio, por el contrario.*
- Contraargumentar: *pero, sin embargo, no obstante, ahora bien; con todo; es cierto que...; no es menos cierto, sin embargo, que...; al fin y al cabo, a fin de cuentas...*
- Refutar: *al contrario, pero sí*
- Presentar la consecuencia de lo dicho: *así que, entonces, por eso, por lo tanto, como consecuencia, por consiguiente, de ahí que, así pues...*
- Reformular para corregir: *o mejor, mejor dicho...*
- Reformular para explicar o precisar: *es decir, o sea, esto es...*
- Reformular para tomar distancia de lo apenas dicho: *en cualquier caso, de todos modos, en todo caso...*
- Poner un ejemplo: *por ejemplo, en concreto...*
- Ordenar la información en partes: *en primer lugar, a continuación, por último, total...*
- Presentar el tópico o tema del discurso: *pues, pues bien...*
- Cambiar de tema: *por cierto, a propósito...*
- Introducir una digresión: *por cierto, a propósito*
- Situar una información en una escala de expectativas... (*incluso, ni siquiera, ni mucho menos, al menos...*).

En cualquier caso, las clasificaciones de los marcadores son complejas y ofrecen dificultades para estandarizar la forma, la función o la finalidad de un marcador específico. Landone (2012: 437-438) sugiere que en lo oral y lo escrito:

[...] 1. Hay funciones diferentes en la lengua que se pueden realizar con los marcadores del discurso 2. Estas funciones tienen diferentes planos operativos y pueden llevarse a cabo en más de un plano a la vez. 3. Para realizar una función, el hablante dispone de diferentes marcadores que no son equivalentes (algunos son más prototípicos que otros) 4. La elección de un marcador está supeditada a las circunstancias de enunciación (o contexto) y está regida por reglas de lógica de la lengua y de la pragmática.

Como queda dicho, las diferentes clasificaciones promueven distintas discusiones que afianzan nuevos estudios sobre estas partículas discursivas que, al final, son polémicas en la forma, la función y la finalidad en los niveles oral o escrito.

#### **1.4.2.4. Argumentación y marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos**

Se entiende la argumentación como el proceso discursivo ligado a las diferentes actividades que realiza la persona en la vida cotidiana, familiar o académica (Calsamiglia y Tusón, 2002), la argumentación forma parte de la esencia del sujeto, está en la naturaleza del humano razonar y hacer que el otro (individuo o público) piense o haga cosas en una dirección específica (Ramírez, 2016, et al.). Adam (1992) insinúa que la función argumentativa del lenguaje busca la adhesión y la persuasión en la comunicación humana; Ramírez (2012: 91) señala que:

*“La argumentación implica jugar con el lenguaje de tal manera que afirmaciones, negaciones, concesiones, resarcimientos y refutaciones pueden configurar un mismo tejido textual que apuntalan un propósito o intención común. Es un juego de proposiciones obtenido por el empleo de conectores u organizadores discursivos que obedecen a intenciones, interlocutores y contextos”.*

Diferentes enfoques de la argumentación sugieren la importancia de los MDACA, así: la argumentación en el discurso (Meyer, 1987; Moeschler, 1985, 1994; Moeschler y Reboul, 1999); la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1994); la gramática de la argumentación (Lo Cascio, 1988[1991]). *La argumentación en el discurso* identifica la relación entre lo explícito y lo implícito y los procesos de inferencia que se susciten en un contexto; subraya la complejidad significativa del mensaje, dado el conjunto de elementos que integran el enunciado; *la argumen-*

*ción en la lengua* vitaliza el significado y sentido subsumidos en todos y cada uno de los elementos que integran el acto de argumentación, reclama el valor de la palabra y la plurisignificación de la misma; *la gramática de la argumentación* vitaliza los indicadores de fuerza o los marcadores argumentativos como elementos que imprimen la orientación argumentativa de un enunciado (Ramírez, 2012).

En cualquier caso, conviene destacar la teoría de Montolio (2001: 10), la cual precisa que:

*[...] es la lengua la que va guiando la forma en que articulamos la información, la que nos indica cómo engarzar unas partes de los mensajes con otras, la que nos proporciona instrucciones que nos dicen cómo debemos establecer causas, consecuencias, justificaciones, concesiones, propósitos, añadidos, rectificaciones, reformulaciones, recapitulaciones y otras muchas formas de organizar, evaluar y, en definitiva, interpretar los contenidos. Somos nosotros los que argumentamos, pero es la lengua la que nos proporciona las pautas que nos permiten argumentar; y las que permiten a los demás entender nuestra argumentación.*

En consideración a lo expresado y al objeto de esta investigación, se asume lo propuesto por Lo Cascio (1991:203-204), especialmente, por la cercanía con el texto escrito. Este autor propone marcadores discursivos que indican fuerza argumentativa o relaciones contaargumentativas, cuya clasificación no es determinante, simplemente, es un punto de partida que permite visualizar los MDACA que pueden constituirse en pretextos de enseñanza y de aprendizaje en la EBS y Media.

Conviene mencionar, de igual modo, la relevancia que tiene la clasificación propuesta por Calsamiglia y Tuson (2002[1999]), Fuentes (2002, 2009), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Cortes y Camacho (2005), entre otros, por identificar los MDACA que puedan adecuarse para su enseñanza en los niveles de escolaridad referidos. Las clasificaciones de los MDACA realizadas desde los ámbitos pragmáticos facilitan la ubicación, la función y la intención de un marcador en los textos orales reales formales e informales, permiten la contextualización del tema de enseñanza - aprendizaje, favorecen las operaciones cognitivas y metacognitivas del docente y del estudiante, coadyuvan en la asimilación y puesta en práctica del respectivo marcador en la construcción de las propias escrituras. Fuentes (2009) precisa algunas funciones discursivas de los marcadores (figura 2); los conectores relacionan enunciados, los operadores expresan subjetividad, formas de hablar, de convencer, de intensificar una cualidad o una acción y de resaltar la información relevante.

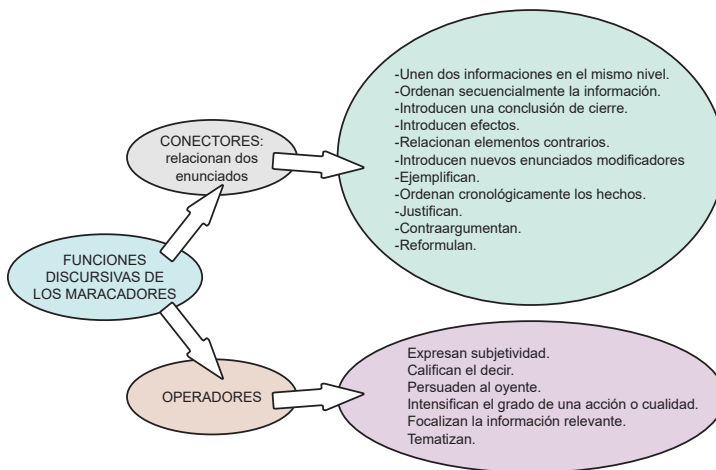


Figura 2. Funciones discursivas de conectores y operadores según Fuentes (2009: 377-381).

### a) Marcadores discursivos<sup>8</sup> argumentativos- MDA

La literatura expuesta señala que los MDA poseen significado de procesamiento, pero también pueden alcanzar cierto significado conceptual de base en su estructura original: en *además* hay una colilla de *más*; en el marcador *en suma*, una pervivencia de *suma*; en *claro*, un reconocimiento de la claridad del adjetivo originario. Con todo, a estos conceptos retenidos se impone un significado de procesamiento. Se puede comprobar, por ejemplo, que tanto el español *en suma* como el italiano *insomma* tienen en su origen un sustantivo con sentido de adición —*suma/somma*— que reconocen los hablantes de ambas lenguas, pero, pese a esta coincidencia, no siempre es posible la traducción de uno por otro (Portolés, 2016).

Las partículas reseñadas tutelan el orden discursivo de los argumentos; introducen, unen, coordinan, acodan argumentos en la misma dirección conclusiva o alternante, en especial si se trata de partículas aditivas (*además*); expresan, sugieren, promueven la consecuencia lógica o real que tie-

8 El término *marcador discursivo* está imponiéndose sobre otras nomenclaturas (expresiones de relleno, muletillas, bordoncillos, apoyaturas léxicas, expletivos, fórmulas retardatorias, comodines) incluso sobre aquellas que sugieren funcionamiento extraoracional (enlaces extraoracionales, ordenadores discursivos, enlaces conjuntivos, soportes conversacionales, nexos temáticos, conectores paragrafícos, conectores extraoracionales, operadores pragmáticos, operadores discursivos, partículas discursivas (Garachana, 2011).

ne un segundo enunciado con respecto al primero si se asume marcadores consecutivos o conclusivos, si cierran y zanján el objeto de comunicación (*por tanto*), en algunos casos recapitulan - recogen la información relatada (*en conclusión*); reformulan, parafrasean, introducen la explicación más comprensible del contenido mencionado anteriormente (*es decir, o sea*), son continuativos del argumento en proceso; modelan, atenúan y dejan salvedades en la contundencia de la conclusión del argumento, reducen el compromiso del locutor con el enunciado (*probablemente*).

Desde otra arista, los MDA pueden ser comentarios o estructuras oracionales que valoran los enunciados (*lo que es mucho decir, que no es poco, nada más ni nada menos*), afectan el contenido previo por ser una segunda aseveración, van separados con pausa, presentan una perspectiva del hablante, intensifican la fuerza argumentativa más en la lengua oral que en la escrita (Fuentes, 2015).

Los MDA introducen la fuerza, la suficiencia o el nivel escalar o gradual que requiere el enunciado; dirigen el enunciado a un destinatario determinado, quien modifica o refuerza creencias, actitudes, pensamientos con respecto al objeto de discusión, de allí la posibilidad de agregar, sustituir, disgregar, modalizar e incluso contrariar los argumentos, si lo expuesto no resulta convincente o concluyente; no poseen un significado semántico designativo, sino, preferencialmente, de procesamiento del contenido de los segmentos que articulan; encadenan enunciados y marcan actos argumentativos, funcionan como pistas en la intención-formulación del mensaje y significan la actitud del emisor, incluso, exclamativa (Hermoso, 2017).

En general, el valor de un MDA se sujeta al tipo de argumentación o al segmento que marca, puede ser: consecutivo, refutativo, concesivo, conclusivo; en cualquier caso, guía la interpretación de los enunciados y de las inferencias. La dirección argumentativa del texto surge de las relaciones cognitivas que emergen de los marcadores que evocan o presumen información vieja y nueva; es decir, tutelan el procedimiento que exige la construcción del significado y la interpretación de los enunciados, evidencian la coherencia y la cohesión inmersas en las intenciones del emisor.

### **b) Marcadores discursivos contrargumentativos- MDCA**

Ponen en relación dos argumentos alternantes, de los que se derivan conclusiones opuestas; generan una relación argumentativa opuesta, presentan el segundo argumento como debilitador de la conclusión



del primero; por ejemplo, el marcador *pero*, en su condición de adversativo, restringe y limita los valores inferenciales de la conclusión (Ramírez, 2019); es pertinente especificar que en la objeción, la introducción de *pero*, convierte al segundo enunciado en postura opuesta radical al primer enunciado; en la recusación, *pero* restringe parcialmente la conclusión que supone el primer segmento; y en la refutación, *pero* adquiere un valor conciliador sin dejar de ser oposición a la conclusión que emerge del primer segmento; dicho de otra manera, la introducción de marcadores discursivos en la contraargumentación, así como en la argumentación obedece a intenciones comunicativas escalares con matices de significación graduales (Fuentes, 2016b). Recio y Loureda (2020:9), refiriendo los efectos de los marcadores sobre la comprensión discursiva, señalan que: “En relaciones más complejas desde un punto de vista cognitivo, como la causalidad o la contraargumentación, los conectores facilitan la comprensión más que en relaciones menos complejas, como la adición”.

Los MDCA ofrecen diferencias significativas, sin embargo, en el uso suelen presentar complementariedad. Así, el sentido de contraste es inherente al sentido de concesión, de tal suerte que, cuando se emplea un marcador concesivo incluye el valor adversativo; por ejemplo: “no se acepta la cadena perpetua para violadores de niños, *sin embargo / con todo/ no obstante*, el tema será discutido, nuevamente, en otra oportunidad”. Los MDCA utilizados introducen la posibilidad de alcanzar acuerdos a una afirmación radical, matizan el alcance del primer enunciado y flexibilizan la posición inicial.

#### **1.4.2.5. Enseñanza de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos**

Perrenoud (2004) explica que el docente debe tener diez competencias, a saber: a) organizar y animar situaciones de aprendizaje, b) gestionar la progresión de los aprendizajes, c) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, d) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, e) trabajar en equipo, f) participar en la gestión de la escuela, g) informar e implicar a los padres, h) utilizar las nuevas tecnologías, i) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, j) organizar la propia formación continua. En esta perspectiva, es posible que el docente desarrolle habilidades cognitivas y actitudinales en los estudiantes, tales como: análisis y síntesis, creatividad y respuesta ante situaciones imprevistas, comprensión, interpretación y uso de lenguajes disímiles, trabajo colaborativo y en equipo.

En términos generales, el docente de hoy, aparte de ser el experto en un área específica, debe ser la persona que reflexiona sobre la propia práctica, el intelectual que critica la tarea y el contexto en el que la desarrolla (Loaiza, Taborda y Ruiz, 2020). Tiene la responsabilidad de escudriñar las lógicas de la comunicación, del lenguaje y de las culturas subsumidas en las prácticas educativas desde una perspectiva ética y política (Álvarez, 2020). Para el logro de este cometido, indiscutiblemente, el docente requiere de acompañamiento y autoformación en las distintas aristas que integran los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente, necesita conocer las didácticas funcionales aplicadas, útiles en la formación del sujeto cívico, crítico, comprometido con las necesidades humanas, sociales y ambientales.

La didáctica es la disciplina en permanente construcción, se ocupa de los procesos que se despliegan en el aula de clase o fuera de ella con la intención de desarrollar enseñanzas y aprendizajes a partir de un objeto de estudio. Valora al estudiante y al docente como sujetos que construyen sentido y transforman la realidad, en tal virtud, se cuestiona por: qué contenidos enseñar, cómo desarrollar aprendizajes, cómo aprenden unos sujetos determinados, cuáles son los lugares y los tiempos más apropiados para aprender y para qué se configuran dichos aprendizajes (Álvarez Angulo, 2013). La meta de la didáctica es crear escenarios y lugares de aprendizaje que den cuenta de las expectativas y de las urgencias del estudiantado (Ramírez, 2020).

Específicamente, la didáctica de la lengua se preocupa por la dignidad de la intercomunicación del sujeto, por la consecución de la competencia comunicativa o discursiva en las distintas versiones: escuchar, hablar, leer y escribir. Busca el conocimiento reflexivo de las propiedades, las reglas y las características del lenguaje (Álvarez Angulo, 2005, 2010, 2013); analiza las estructuras gramaticales y meta-discursivas de la lengua, pero fundamentalmente, examina la comunicación como fundamento sustancial del humano (López Valero y Encabo, 2013). Sánchez et al (2018: 95) precisan: “[...] no se pueden analizar las llamadas oraciones de pizarra (tradicional o digital) sin acudir al contexto; no se puede interpretar un intercambio comunicativo de base lingüística sin atender, por ejemplo, cómo se combinan las palabras”, sobre todo si se tiene en cuenta los conceptos mencionados.

Este campo incluye la producción escrita entendida como la máxima expresión sistemática de la lengua, en la que, sin duda, los MDACA juegan un papel determinante (Ramírez, 2012). La propuesta del presente trabajo busca alternativas de enseñanza de algunos MDACA que den

cuenta, a partir de la oralidad, del progreso escritor de textos argumentativos, para lo cual se analiza las posibles dificultades que los profesores tienen en el manejo de dichas partículas cuando persiguen que los estudiantes desarrollen aprendizajes consecuentes con la producción de textos argumentativos. En todo caso, “argumentar para aprender, aprender a argumentar y aprender a enseñar a argumentar no son dimensiones independientes, sino complementarias” (Chiaro, 2020: 272) que advierten que una situación de intercomunicación crítico-reflexivo debe ser consciente, autorregulada por los participantes, quienes proponen argumentos que cumplen con las condiciones de aceptabilidad, relevancia y suficiencia discursivas.

Es importante destacar que esta investigación se centra en la enseñanza, es decir, en el proceso consistente en dar señas o pistas para que el estudiante desarrolle aprendizajes; dicho proceso supone identificar, concienciar y asumir las formas de pensar que tienen los estudiantes frente a la comunicación y a unos contenidos lingüísticos; en esta dirección, se parte de las experiencias de los profesores que conciben el aprendizaje como proceso y como producto visibles en los comportamientos lingüísticos de los estudiantes y manifiestos en las transformaciones suscitadas en las creencias, las habilidades, los pensamientos, las actuaciones y las diversas experiencias concretados en los actos comunicativos. “La medición de la actividad cognitiva en términos de esfuerzo y beneficios y, por tanto, de complejidad cognitiva permite detectar fortalezas y aspectos mejorables en la estructuración de los contenidos que se transmiten en las aulas en todas las etapas del proceso educativo” (Recio y Loureda, 2020:11).

La enseñanza parte de acontecimientos individuales y sociales adecuados a la condición humana; en esta perspectiva, para el desarrollo de este proceso, el docente requiere fundamentos en distintos aspectos propios de la existencia del sujeto aprendiz, tales como: los conocimientos previos, los procedimientos que utiliza para organizar y aplicar la información, los intereses y las urgencias que integran la vida cotidiana, las aplicaciones del saber que exige el contexto de crecimiento, los niveles de recurrencia del objeto de aprendizaje, la sensibilidad y la emotividad que produce el fenómeno estudiado, las capacidades del estudiante para concienciar, controlar y discernir los nuevos saberes, entre otros. Para mayor claridad, se explicita cada uno de los aspectos referidos, en atención a los MDACA, así:

**a)** Conocimientos previos. Son todos los conocimientos que el sujeto construye como fruto de las diferentes prácticas sistemáticas-formales, asistemáticas-informales, circunstanciales y lúdicas; los configura a partir de la confrontación de ideas, de pensamientos y de conocimientos que le depara el discurrir de la cotidianidad y la cultura (Velázquez y Santiesteban, 2019). Son los aprendizajes que la persona obtiene de las señas socioculturales que da la familia, la escuela, la sociedad y la naturaleza en que se desenvuelve. Los conocimientos previos son el universo simbólico mental, elaborado con antelación y en relación con un conocimiento ignorado; son los insumos que toda persona posee y refuerza una vez incursiona en nuevas experiencias de aprendizajes con sentido. En esta dirección, las enseñanzas y los aprendizajes de los MDACA significativos, no parten de ausencias pragmáticas y conceptuales, sino de prácticas discursivas que integran estas partículas y que son propias del estudiante; al docente le corresponde asimilar estas experiencias e integrarlas a los aprendizajes sistemáticos (Ausubel, 1963) que exige la producción escrita de textos argumentativos.

**b)** Procedimientos que utiliza el estudiante para organizar la información. Suponen la identificación de las operaciones mentales que lleva a cabo el sujeto para sistematizar información, producir hipótesis o generar conjeturas; incluye las formas de relacionar fenómenos-proposiciones e inferir conceptos para la confección de las propias versiones de sí mismo y de la realidad. Son los mecanismos autorregulativos, volitivos y emocionales de abstracción y simbolización que utiliza el estudiante para conformar el conocimiento del yo, del otro y de lo otro (Koole y Kuhl, 2008; Koole y Aldao, 2015; Peniche, Palacios y Ramon-Mac, 2020). En este orden, el compromiso es, con la mediación del docente, dirimir las creencias, los conceptos, los principios vitales que tiene el estudiante acerca de la MDACA y los usos claves que le adjudica en la producción de textos argumentativos orales y escritos, formales o informales.

**c)** Intereses y urgencias que integran la vida cotidiana. Conforman las distintas necesidades, los disímiles deseos y sueños que satisfacen al sujeto; amalgaman las experiencias que permiten alguna estabilidad emocional y racional de la persona; son los estímulos que inducen a una comprensión empática, a cambiar la rutina y a reedificar las realidades (Martín Naranjo, 2018). En este

sentido, es inevitable la identificación de los beneficios discursivos que esperan los estudiantes de las enseñanzas y de los aprendizajes de este tipo de partículas discursivas; es decir, hay que saber las preferencias intercomunicativas del usuario y desde estas generar posturas dialógicas (Doury y Plantin, 2016) que inserten las pistas de aprendizajes de los MDACA.

**d)** Aplicaciones del saber que exige el contexto de crecimiento. Tiene relación estrecha con el anterior aspecto, dado que, la enseñanza es más efectiva y el aprendizaje es genuino cuando el saber estudiado o por estudiar incide en los deberes y los quehaceres inherentes a la existencia individual o social. Las enseñanzas y los aprendizajes son autorregulados y tienen firmeza, en cuanto forman parte de los compromisos impuestos por los ambientes de acción (Ramírez, 2007; Trias, 2017); los textos argumentativos que incluyen los MDACA son situados y parten de las responsabilidades emancipadoras adquiridas por los estudiantes en los contextos donde interactúa (Doury y Plantin, 2016).

**c)** Recurrencia pragmática del objeto de aprendizaje. Constituye los grados de regularidad en el uso y la aplicación de los aprendizajes; establece la repetición consciente de las estructuras y los significados que poseen los contenidos lingüísticos en la cotidianidad. En el caso que ocupa, es imprescindible rastrear situaciones comunicativas que, indudablemente, sean parte de la competencia comunicativa o actividad discursiva habitual del estudiante (Hymes, 1971, 1972), y en ellas el uso iterativo de los MDACA como parte de las estructuras lingüísticas sistemáticas.

**e)** Emotividad y sensibilidad que produce el fenómeno estudiado. Integran los estados de ánimo, el modo de ser y de actuar de las personas; juntan emoción, acción, sentimiento y lenguaje (Plantin, 2014) frente a las características de los acontecimientos, las cosas y los fenómenos. A pesar de ser complementarios -emotividad-sensibilidad, desde el punto de vista neurológico subsisten algunas diferencias (Damasio, 2005): la emotividad es la espontaneidad que tiene el sujeto para expresar el agrado o desagrado que producen los aprendizajes en ambientes específicos; la sensibilidad es la capacidad de reflexionar y dar respuesta a los niveles de comprensión e interpretación que produce el objeto de estudio. En este entorno, el docente rastrea las situaciones comunicativas que incluyan el tema en cuestión y promuevan estados de ánimo emotivos y sensibles en el estudiante para el desarrollo

de enseñanzas y de aprendizajes. A diferencia de lo propuesto por Coccia (2011), se considera que la vida activa y sensible emerge de la acción, la producción, la comunicación y la interrelación entre sujeto y objeto.

f) Capacidades para discernir y controlar los nuevos saberes. Constituyen las habilidades comunicativas que posee el estudiante para descifrar, comprender e interpretar las diversas aristas de la forma y la función que tienen los conocimientos adquiridos. Esta perspectiva busca que el estudiante concientice las circunstancias y los usos comunicativos reales de los MDACA; sobrepasa la simple sistematización de inventarios categoriales, de ejercicios dialógicos o debates simulados, de prácticas de escritura ficticias; concita a prácticas comunicativas sociales en contextos concretos de intercomunicación, ligadas a las urgencias del sujeto, con proyección a una educación emancipadora (Lopes, 2020).

La enseñanza de los MDACA es una actividad de naturaleza discursiva y social que apoya las urdimbres requeridas para la defensa de puntos de vista, de posiciones contrarias o alternas; tiene el propósito de interiorizar cómo dichas partículas acrecientan o reducen la aceptabilidad de los planteamientos expuestos. Los MDACA articulan las premisas, los argumentos, las conjeturas, las refutaciones, las conclusiones; organizan el orden estructural del discurso; además de ser un apoyo en la comprensión compartida, son bisagras que apoyan la reflexión crítica. Portolés (2001) sugiere que la enseñanza de estos elementos mejora la fuerza argumentativa o contraargumentativa del discurso siempre y cuando la explicación del docente lleve a diferenciar la necesidad o no del uso de estas partículas textuales.

## **1.5. Metodología**

El propósito: “Analizar los procesos didácticos de MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto-Nariño- Colombia”, se logra con un enfoque metodológico mixto, el cual considera aspectos cualitativos y cuantitativos; ve la información y los datos desde sus características particulares sociales, culturales internas y desde el conjunto como un todo cuantificable. Según Collins, Onwuegbuzie y Sutton (2006) la investigación mixta permite enriquecimiento de la muestra, mayor fidelidad para el levantamiento de datos, integridad

en el análisis e interpretación de datos, optimización de la intervención, afinamiento de las representaciones y significados que emanan de la investigación. El discernimiento de las hipótesis específicas propuestas se alcanza con la recolección de los respectivos datos, la cualificación de la información, la medición numérica y el análisis estadístico con los que se establecen comportamientos generales que dan cuenta de los objetivos previstos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En particular, el primer y segundo objetivos específicos se alcanzan con una encuesta que permite explorar y describir las percepciones y las concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de EBS y Media (anexo 2). Se recoge información previa sobre las consideraciones que tiene el docente de su propio grado de conocimiento conceptual y aplicado del tema, consideraciones que se utilizan en el proceso de intervención, el diseño de la propuesta didáctica y, a su vez, la transformación de la realidad conceptual del docente descrito inicialmente.

Se trabaja con encuestas de percepción por cuanto, se aplican a una población profesional, cualificada y con experiencia suficiente para detectar, asumir e interpretar el objeto de estudio con la responsabilidad requerida para el caso. Se sabe que hay un alto grado de subjetividad en las encuestas de esta naturaleza, sin embargo, las preguntas están diseñadas para considerar las realidades vividas por los participantes, con lo cual se promueve la intersubjetividad y la objetividad para evaluar e interpretar la formación en el tema de referencia que se suscitan en el ámbito escolar en el cual labora el encuestado.

Los indicadores diseñados para valorar la visibilidad de los MDACA en la Educación Básica Secundaria, tales como: importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA, el Proyecto Educativo de la Institución, el proyecto de escritura o lectoescritura, los programas de aula dan cuenta del nivel de compromiso existente del docente y de la institución con respecto al tema. De igual manera, se pregunta por el conocimiento que poseen los docentes sobre argumentación, MDACA, materiales didácticos, libros de texto y estrategias de enseñanza, como también sobre las necesidades de cualificación en las distintas aristas del tema referido (ver anexo 2); dichos aspectos robustecen la información que se desea obtener con los actores del proceso.

Igualmente, se aplica una entrevista abierta con la que se obtienen juicios estimativos de los participantes que dan cuenta de los materiales didácticos que utilizan para la enseñanza de los MDACA (anexo

3). El juicio estimativo en el tema que ocupa proviene del discernimiento que hace el participante de las propias experiencias, las formas de vida académica y de las realidades contextuales que lo acogen. En otros términos, el entrevistado valora la situación formativa de un asunto particular, en un contexto específico, para lo cual se recurre a los siguientes interrogantes: ¿Cómo describe la importancia que actualmente se da a la enseñanza de la argumentación en Educación Secundaria y Media? ¿Cuáles pueden ser sus fortalezas y sus debilidades cuando enseña la argumentación oral o escrita, especialmente los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media? ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza para la enseñanza de la argumentación, especialmente, de los MDACA, en Educación Básica Secundaria y Media? ¿Cuál es su apreciación frente al tratamiento que le dan los libros de texto a la enseñanza de la argumentación, especialmente, a los MDACA, en Educación Básica Secundaria y Media? ¿Cuáles pueden ser sus necesidades conceptuales y didácticas frente a la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?, entre otros.

En uno y en otro asunto se piensan los datos cuantitativos (expresados en las respectivas estadísticas) y la información cualitativa (caracterizaciones realizadas a partir de las opiniones y perspectivas conceptuales didácticas de los docentes) que viabilizan el rigor científico requerido. Para el tercer objetivo se acude a dos talleres experimentales con los docentes: en el primero se configura el marco conceptual de las formas, funciones e intenciones de los MDACA y, en el segundo, se propicia la creación de pistas para el diseño de actividades didácticas de cara a procesos de enseñanza de los MDACA en los niveles de EBS y Media (anexo 4 y 5); finalmente, se evalúa con un postest el nivel de aprendizaje del objeto de estudio que logra el docente (anexo 6).

Se puede decir que los talleres experimentales reflejan características de la investigación acción participación, por cuanto la planificación de las actividades, la acción, la observación y la reflexión son desarrolladas por los participantes y el investigador de manera mancomunada, es decir: a) la detección de las necesidades conceptuales y didácticas del profesor sujeto de estudio en el campo de estudio mencionado, b) el análisis conjunto de las alternativas de solución a las necesidades encontradas y c) la formulación de la propuesta se gestan conjuntamente entre los actores del proceso. Estos momentos permiten la cooperación espontánea, lúdica e interactiva de los docentes para la construcción de didácticas de los MDACA; facilitan el acceso a la detección de procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de los hechos,



al planteamiento de nuevas hipótesis y a la búsqueda de respuestas al problema en cuestión. La descripción sociodemográfica, académica, intelectual de los estudiantes realizada por los participantes del taller es determinante para permear las características de la propuesta didáctica; se generan intercambios de experiencias y de diálogos conducentes al reconocimiento de la vida académica personal e institucional.

Los talleres experimentales favorecen el aprender haciendo a partir de las preguntas, las dudas, las incertidumbres de los participantes; los cuestionamientos sobre las implicaciones teóricas o prácticas del objeto de estudio acarrearán interrogantes sobre sí mismo, sobre el otro y sobre lo otro. Son espacios en los que los participantes exploran los diversos enfoques sobre argumentación, las incidencias que estos tienen en los MDACA, la construcción de recursos y materiales didácticos para la enseñanza del tema. Finalmente, se consolidan acuerdos en función del propósito deseado; en otras palabras, también es un proceso de investigación acción participación en el que, cooperativamente, investigador y docentes, buscan alternativas de solución al problema planteado, desde las urgencias detectadas en el respectivo contexto educativo.

En general, la investigación acción requiere del trabajo en equipo, de la disposición de los integrantes para alcanzar un logro común, ayuda a superar las propias deficiencias, a partir del reconocimiento del problema y de las alternativas de solución disponibles; es un proceso que facilita la transformación de las realidades educativas con las aportaciones de los implicados directamente en el objeto de estudio. En este sentido, las poblaciones elegidas como muestra no necesariamente se caracterizan por la cantidad sino por la calidad y las características que las definen.

### **1.5.1. Diseño de la investigación**

El estudio se ubica dentro de una investigación aplicada, explora alternativas de solución a problemas relacionados con el proceso de enseñanza de los MDACA. El diseño de la investigación es experimental debido a que hay manipulación de variables independiente (el conocimiento didáctico de MDACA que tiene el docente) y dependiente (la enseñanza de los MDACA). Se aplica un pretest y un postest a un grupo específico para analizar relaciones de causalidad y manipular la variable independiente nombrada; confrontar el estado inicial del grupo y conocer los niveles de la variable dependiente antes de que se apliquen los talleres experimentales y se manipule la variable independiente, es decir, se fortalezca (o se cambie para mejorar) el conocimiento didáctico del asunto referido. El grupo de

docentes se caracterizó académicamente con respecto al tema en la etapa inicial y posterior a los talleres experimentales, con el fin de observar-analizar las diferencias en la variable dependiente. La variable independiente se observa durante el proceso, mientras que la dependiente se mide antes y después de los talleres experimentales.

Los resultados cualitativos se obtienen del examen de la influencia de la variable independiente sobre la dependiente con el análisis de los talleres experimentales; los resultados cuantitativos se adquieren de la variable dependiente, con los datos obtenidos de la aplicación de los pre-postest y procesados con el programa SPSS 22.

Conviene precisar que la utilidad del enfoque mixto permite la complementariedad (Bohr, 1932<sup>9</sup>) de las actividades; en este caso, la aplicación de talleres experimentales y, en ellos, la participación de los actores se fusionan con el propósito de analizar los procesos didácticos de MDACA en español. El taller experimental y la participación del docente para la asunción de las posibles alternativas de solución al tema no se excluyen, vitalizan el razonamiento, es decir, facilitan la relación entre datos numéricos, conocimientos expertos y la experiencia de las personas (Zadeh<sup>10</sup>, 1983, 1996; Kosko, 1994; Calventus, 2000). En este contexto, la condición de investigación acción se cumple con la participación de los docentes en el desarrollo de los talleres experimentales, en los cuales, en conjunto con el investigador, reflexionan sobre las concepciones, las didácticas y los recursos didácticos utilizados y viables de utilizarse en la estructuración de la propuesta de intervención que supere el problema planteado.

En la tabla 7 se operacionalizan las variables con el propósito de observar y medir los aspectos que se quieren conocer, cualificar, cuantificar y registrar para obtener las respectivas conclusiones.

~~~~~  
 9 La teoría de la complementariedad la expone el premio nobel de física Niels Bohr en Como Italia en 1928. Se enmarca en el campo de la teoría cuántica desde donde se presume que la existencia de los contrarios se produce en virtud de la complementariedad subsumida en los mismos, en esta dirección, resulta irregular oponer las metodologías de la investigación en lugar de verlas de forma integral para lograr un propósito definido.

10 Zadeh (1983:35-36) precisa que “la lógica difusa permite representar el conocimiento común, que es mayoritariamente del tipo lingüístico cualitativo y no necesariamente cuantitativo, en un lenguaje matemático a través de la teoría de conjuntos difusos y funciones características asociados a ellos. Permite trabajar a la vez con datos numéricos y términos lingüísticos; los términos lingüísticos son inherentemente menos precisos que los datos numéricos, pero en muchas ocasiones aportan una información más útil para el razonamiento humano”. La lógica difusa o borrosa es flexible, tolerante con la imprecisión y la vaguedad de los problemas no lineales y expresados en lenguaje natural.

**Tabla 7. Operacionalización de variables (resumen).**

| Objetivos                                                                                                                                                                                                                                | Hipótesis                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Variables                                                                          | Indicadores                                                                                                              | Índices –escalas                                         | Ítems                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>General</b></p> <p>Analizar los procesos didácticos de MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia</p> | <p><b>General</b></p> <p>El docente del área de lengua y literatura que labora en los niveles de EBS y Media, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- no posee los conocimientos didácticos necesarios para la enseñanza de MDACA, por tanto, requiere cualificación en el tema</p> | <p><b>Variable Independiente</b></p> <p><b>Conocimiento didáctico de MDACA</b></p> | <p>Información sobre MDACA:<br/>Conceptos<br/>Propiedades<br/>Usos<br/>Clases y Didácticas de los MDACA</p>              |                                                          | <p>Desde:<br/>La lingüística del texto<br/>La pragmática cognitiva</p>                                                                                                               |
| <p><b>Específicos</b></p> <p>Identificar las concepciones y las didácticas acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media</p>                                                                            | <p><b>Específicas</b></p> <p>Las concepciones y las didácticas acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media son insuficientes</p>                                                                                                                                             |                                                                                    | <p>Grado de conocimiento sobre:<br/>Conceptos<br/>Propiedades<br/>Usos<br/>Clases y Didácticas de los MDACA</p>          | <p>Muy alto<br/>Alto<br/>Medio<br/>Bajo<br/>Muy bajo</p> | <p>Desde:<br/>La lingüística del texto<br/>La pragmática cognitiva</p>                                                                                                               |
| <p>Describir los recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media</p>                                                                                                               | <p>Los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media son intrascendentes</p>                                                                                                                                                                                       | <p><b>Variable Dependiente:</b></p> <p><b>Enseñanza de los MDACA</b></p>           | <p>Grado de elaboración y uso de materiales didácticos para la enseñanza de MDACA</p>                                    | <p>Muy alto<br/>Alto<br/>Medio<br/>Bajo<br/>Muy bajo</p> | <p>Guías, libros de texto, diccionarios, literatura.<br/>Elaboración de recursos y materiales, uso de TIC</p>                                                                        |
| <p>Diseñar actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA a través de talleres experimentales con docentes de EBS y Media</p>                                                                                    | <p>El diseño de actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA a través de talleres experimentales con docentes del área de lengua y literatura de EBS y Media cualifica el desempeño profesional</p>                                                                                   |                                                                                    | <p>Grado de comprensión de conceptos y disposición en el diseño de actividades didácticas para la enseñanza de MDACA</p> | <p>Muy alto<br/>Alto<br/>Medio<br/>Bajo<br/>Muy bajo</p> | <p>Conceptos desde:<br/>Lingüística del texto<br/>La pragmática cognitiva<br/>Actividades didácticas cimentadas en la literatura<br/>Elaboración de materiales: guías didácticas</p> |

## **1.5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Las técnicas y los instrumentos para la recolección de información se elaboran de acuerdo con los objetivos proyectados en el enfoque y el diseño de este estudio.

### **1.5.2.1. Encuesta a docentes**

La encuesta facilita la obtención de información sistemática y ordenada sobre las variables que intervienen en la investigación. Dicha información refleja de manera aproximada, aquello que los docentes piensan, sienten, hacen y desean hacer; evidencian acciones, opiniones y actitudes frente a la cuestión (Visauta, 1989). En este caso, los encuestados responden sobre la visibilidad de los MDACA en la Educación Básica Secundaria, la importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA, el Proyecto Educativo de su Institución, el proyecto de escritura o lectoescritura de la institución y el programa de aula; además, evidencian el nivel de conocimiento que poseen y que requieren los docentes de la institución sobre argumentación, MDACA y acerca de la enseñanza de los mismos. Esta información facilita el logro del primer objetivo.

Por otra parte, la encuesta a docentes da cuenta de las actividades y los materiales didácticos que utiliza para la enseñanza del tema en los niveles descritos, los materiales que elabora y la información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de la argumentación y de los MDACA; así mismo, informa acerca del conocimiento que requieren para la optimización del proceso en cuestión y precisa las necesidades didácticas de los MDACA más usados en la actividad discursiva (anexo 2). Esta información constituye una aproximación al logro del segundo objetivo.

### **1.5.2.2. Entrevista semiestructurada a docentes**

La entrevista semiestructurada es un proceso discursivo entre mínimo dos personas con el cual se recaba información concerniente a un tema específico; dicha información debe aportar significación y sentido al objeto de la investigación (Díaz, Turrucó, Martínez y Varela, 2013). Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la entrevista cualitativa es íntima, flexible y facilita el intercambio de información entre un entrevista-

dor y los entrevistados. Cada entrevista supone diálogo, sin homogenizar respuestas sobre experiencias, opiniones, creencias, hechos, percepciones y necesidades.

Las preguntas planeadas en este proceso se ajustan a las características profesionales y laborales de los entrevistados, en esta perspectiva contribuyen con el reconocimiento y el respectivo análisis de los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente. Para este cometido se le pregunta entre otros aspectos, acerca de la importancia que actualmente se da a la enseñanza de la argumentación, las propias fortalezas y las debilidades que tiene cuando enseña la argumentación oral o escrita, especialmente los MDACA; los materiales didácticos que utiliza para la enseñanza del tema referido, el tratamiento que le dan los libros de texto al asunto, las necesidades conceptuales y didácticas frente al caso y las recomendaciones que daría a sus compañeros sobre la enseñanza de los MDACA (anexo 3). La información recogida y analizada con la entrevista permiten cualificar el logro de los objetivos uno y dos.

### **1.5.2.3. Talleres experimentales**

Los talleres experimentales son escenarios de interacción participativa entre la población sujeto de la investigación y el investigador; son espacios de aprendizaje mutuo por cuanto las aportaciones de todos los integrantes generan indagación, discusión, discernimientos, acuerdos para la construcción de la teoría y las prácticas que exige el objeto de estudio. La condición de taller experimental supone compartir experiencias exitosas o no y someterlas al juicio de quienes participan del mismo; es un acontecimiento en el que las historias de los procesos didácticos del docente en el tema establecido son insumos vitales para tomar decisiones sobre nuevas actividades escolares que mejoren las potencialidades encontradas en el respectivo análisis.

En este tipo de taller la relación entre los participantes es flexible, dinámica, dialéctica, cuyo fin es la construcción de didácticas fundamentadas epistemológicamente en los conocimientos, los criterios del maestro y del investigador. En este ambiente, el participante debe tener sensibilidad, curiosidad científica, ética, trascendencia del saber didáctico y de las prácticas didácticas realizadas; exige de los saberes sociocultural e interdisciplinario para reflexionar y proponer las acciones didácticas más adecuadas para la enseñanza del tema en cuestión.

En el marco descrito, las actividades y los ejercicios siguen un

orden gradual para el diseño progresivo de la alternativa de solución a las necesidades y las dificultades encontradas en el tratamiento del tema; de allí la inclusión de clase magistral, conversatorios, lectura de textos y ejercicios de producción escrita propios para la identificación y profundización de las concepciones, la forma, la función y la finalidad de la didáctica de los MDACA. Los dos talleres Se ejecutan con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes; se facilita el acceso a procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de los usos de MDACA en los discursos orales y escritos.

El primer taller se ejecuta con una clase magistral que incluye teoría sobre el origen y la práctica de la argumentación, los modelos argumentativos más recurrentes en la actividad académica, la clasificación de los MDACA y una aproximación didáctica de los mismos. Se promueve el reconocimiento de los saberes previos sobre argumentación, MD y MDACA; la definición y caracterización de los mismos, la identificación de los MDACA más utilizados y requeridos para la producción de textos escritos por los estudiantes. En el segundo, se avanza en el reconocimiento de los saberes previos sobre la definición y elaboración de estrategias didácticas para la enseñanza de los MDACA requeridos en la producción de textos escritos de los estudiantes. Al término de los dos talleres se aplica un postest que valora los aprendizajes obtenidos con la técnica empleada (anexo 4). Así mismo se aplica un postest general que evalúa los conocimientos adquiridos con respecto a la argumentación, los MDACA y la didáctica de los mismos durante todo el proceso (anexo 5).

#### **1.5.2.4. Foro virtual**

Según el diccionario de la RAE, la palabra foro proviene del *latin forum* que significa “plaza pública” donde se trataban los asuntos públicos, especialmente en la antigua Roma. Reunión de personas competentes en determinada materia, que debaten ciertos asuntos ante un auditorio; en internet, sitio en el que se opina, debate o se intercambia información sobre un tema determinado. En esta dirección, el foro puede definirse como un lugar de encuentro (físico o virtual) entre diversos participantes que tienen el fin de intercambiar opiniones, plantear preguntas o compartir experiencias en torno a un tema de interés.

En esta investigación, el foro virtual tiene el propósito de convertirse en un ambiente o entorno virtual que propicia la identificación de las concepciones que tienen los estudiantes de 9 grado de una institución de la ciudad sobre las formas de escribir con y sin MDACA a través del chat;

comparten respuestas de preguntas sobre el estilo de escritura más apropiado a través de este medio. La actividad se ejecuta con la cooperación libre e interactiva de los participantes, es una aproximación a un postest que da cuenta de las opiniones acerca del texto bien o mal estructurado (anexo 7). Esta información permite fundamentar la propuesta didáctica desde las actividades discursivas del estudiante.

### 1.5.3. Población y muestra

La población la integran los docentes del municipio de Pasto, Nariño, Colombia que laboran en instituciones públicas, con título de licenciado y que se desempeñan en el área de lengua y literatura en los niveles de EBS y Media. Se elige estos niveles de escolaridad, por cuanto la política pública (Estándares básicos de competencias en lenguaje-EBCL, Derechos básicos de aprendizaje-DBA) estipula, esporádicamente, como tema de aprendizaje los conectores; los EBCL (2006:19) precisan: “Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)”. Los DBA (2016:47) mencionan el estudio del discurso argumentativo con alguna frecuencia, pero no señalan el análisis de los marcadores discursivos, salvo en el enunciado: “Evalúa el uso adecuado de elementos gramaticales, ortográficos y sintácticos en los textos que produce”.

La muestra la conformaran 40 docentes cuya selección se formaliza con la información de las bases de datos de la Secretaria de Educación Municipal-SEM y con la colaboración de las autoridades administrativas de cada institución. Es probable que la muestra y el área geográfica no sea numerosa y extensa respectivamente; sin embargo, es relevante por las características de la misma, a saber: a) docentes profesionales en el área, con formación postgradual en un alto porcentaje (65% aproximadamente), aspecto que permite presumir que hay garantías para crear e innovar ambientes de aprendizajes significativos y congruentes con el objeto de estudio; b) Pasto tiene una calificación de 8,79 sobre 10, ocupa un lugar destacado en el Índice de Competitividad de Ciudades, en Educación Básica y Media, según el estudio realizado por parte del Consejo Privado de Competitividad y la Universidad del Rosario (2021). Los aspectos mencionados inducen la hipótesis de una realidad educativa favorable, no obstante, hay carencias que incitan el mejoramiento del proceso educativo en el tema de referencia; a su vez, de esta realidad se infiere que regiones del país con indicadores de calidad menores enfrentan problemas similares con mayor énfasis.

Para evitar sesgos involuntarios, los criterios de inclusión de la muestra son:

- a) Tener el título de licenciado en el campo de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- b) Trabajar en alguna de las instituciones educativas del Municipio de Pasto, en los niveles de EBS y Media (del 6 al grado 11).
- c) Regentar el área de lengua castellana y literatura.
- d) Poseer una experiencia mínima de tres años.

Una vez se determina la muestra de docentes, en conjunto con el investigador se realiza la selección de los MDACA que son incorporados al estudio; para este proceso se considera los resultados del pre-test y el foro virtual en el cual los docentes participantes proponen los MDACA más relevantes, en atención a las necesidades y las capacidades de los estudiantes y, considerando las categorizaciones propuestas por Lo Cascio (1998[1991]:203-204), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Calsamiglia y Tuson (2002[1999]); no se tiene en cuenta aquellas partículas que presenten baja frecuencia de uso en la producción textual.

Los participantes analizan las funciones que cumplen en el texto escrito los MDACA que conforman el corpus, los confrontan con el uso dado en la comunicación oral; identifican los marcadores con mayor frecuencia en los textos escritos más comunes de los escolares; con esta información, docentes e investigador proceden a elaborar las estrategias y actividades didácticas adecuadas y consecuentes con las características cognitivas y sociodemográficas de los estudiantes de la región.

#### **1.5.4. Etapas de la investigación**

La investigación se desarrolla a través de las siguientes etapas:

##### **1.5.4.1. Preliminar- exploratoria y de planificación**

- a) Indagación documental que facilite el reconocimiento del campo de referencia conceptual de la argumentación y de los MDACA; se realiza un rastreo bibliográfico en las diferentes bibliotecas y bases de datos disponibles. En esta fase se accede al conocimiento de los pormenores del tema y se visualizan la construcción del objeto y los objetivos de la investigación.
- b) Diseño del proyecto y puesta en escena del curso de la investigación; supone la estructuración del problema, los objetivos, la



justificación del proyecto y el norte del marco teórico en contextos específicos.

**c)** Construcción de la ruta metodológica; integra el enfoque, el diseño metodológico y la elección de técnicas e instrumentos para la recolección de la información. Los instrumentos se elaboran en concordancia con los objetivos propuestos y con la ayuda del marco teórico trazado.

**d)** Solicitud de permisos institucionales y consentimiento informado de los participantes; conformación de la población y la muestra de la investigación en atención a los objetivos del trabajo.

#### **1.5.4.2. Recolección de la información**

Recolección de información a través de la aplicación de instrumentos:

**a)** Diligenciamiento de la encuesta por parte de la muestra poblacional

**b)** Aplicación de la entrevista a la muestra

#### **1.5.4.3. Preparación de información y datos preliminares para el análisis**

**a)** Revisión de la información y de los datos que provienen de las técnicas aplicadas

**b)** Clasificación de la información que refleje las potencialidades y las carencias en el tema de los participantes.

**c)** Estudio previo de la información de cara al cumplimiento de los dos primeros objetivos: análisis cuantitativo y cualitativo de la información

**d)** Elaboración de conclusiones preliminares

#### **1.5.4.4. Intervención: ejecución de los talleres experimentales**

**a) Primer momento (taller 1):** reconocimiento de insuficiencias teóricas de los docentes y cualificación conceptual que supere las carencias a través de una clase magistral (3 horas) por parte del investigador. Fundamentación en argumentación, modelos de argumentación, MDACA y didáctica de los mismos. Este momento visibiliza el marco conceptual y empodera en el tema a los participantes; es el preámbulo para confrontar los saberes viejos con los nuevos y reconfigurar el esquema conceptual didáctico del asunto

entre manos. Se identifican los MDACA más utilizados y requeridos para la producción de textos escritos por los estudiantes.

**b) Segundo momento (taller 2):** elaboración de la propuesta didáctica a partir de procesos metacognitivos de reconocimiento de experiencias exitosas o no, de saberes y limitaciones sobre coherencia y cohesión escritas y didáctica de los MDACA. En este momento se concretan las colaboraciones de la población participante y del investigador, se generan actividades colaborativas que dan cuenta de las exigencias de los estudiantes sobre el tema y las posibilidades creativas y didácticas para construir textos escritos.

**c)** Aplicación de un primer postest que valora los aprendizajes obtenidos en los talleres (anexo 4) y un segundo que evalúa los conocimientos adquiridos en argumentación, MDACA y didáctica de los mismos durante el proceso (anexo 5).

#### **1.5.4.5. Redacción del informe final**

Se procede a la redacción del informe en atención a los propósitos del trabajo y a las sugerencias y recomendaciones dadas por la población que intervino en el proceso investigador.

En el siguiente capítulo se expone el análisis de la información y los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos mencionados.

## CAPÍTULO II

### DIDÁCTICA DE LOS MDACA EN ESPAÑOL SEGÚN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA Análisis e interpretación de la información y los datos

*Siempre que dos hombres formulan juicios contrarios sobre el mismo asunto, es seguro que uno de los dos se equivoca. Más aun, ninguno de los dos posee la verdad; pues si tuviera una idea clara y evidente, podría exponerla a su adversario de modo que terminará por convencerlo.*  
Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000 [(1958): 31)

#### Introducción

En este capítulo, se procesa la información y los datos obtenidos con la aplicación de la encuesta-pretest, la entrevista semiestructurada, los talleres y el postest. En este orden, la encuesta muestra el grado de visibilidad de los MDACA en la Educación Básica Secundaria y los distintos aspectos que incluye, estos datos se cuantifican con escalas de valoración *de muy alta, alta, media, baja, muy baja, no sabe /no responde*; para el caso del uso y elaboración de los materiales didácticos para la enseñanza del tema señalado se recurre a la escala de valoración *de muy suficiente, suficiente, poco suficiente, insuficiente, muy insuficiente, no sabe /no responde*. Las estadísticas resultantes se grafican en forma circular o de pastel, a partir de las cuales se detectan e interpretan tendencias y patrones conceptuales y de comportamiento que ayudan a configurar la realidad académica del asunto.

Por otra parte, a los comentarios de los docentes respecto a los temas referidos se les realiza análisis de contenido; se efectúan comparaciones entre discursos, se destacan los aspectos fundamentales, se extraen recurrencias semánticas y se infiere conclusiones que dan cuenta de la situación; estas opiniones constituyen la información cualitativa y se complementa con los datos cuantitativos, de tal suerte que se concreta el análisis mixto ya explicitado en la metodología.

La información recogida con la entrevista semiestructurada se la trabaja desde la perspectiva cualitativa; las respuestas proporcionadas

y los comentarios de los docentes a cada una de las preguntas se analizan con el procedimiento anotado más arriba; se extraen recurrencias puntuales y se consolidan en planteamientos que muestran las tendencias conceptuales y didácticas de los docentes acerca del tema. Con la técnica descrita se caracteriza la situación académica de los docentes, las actividades que realizan y los requerimientos con respecto a las didácticas de los MDACA.

La aplicación de los talleres experimentales son parte del proceso de intervención, se diseñan en virtud de la información trabajada con las técnicas anteriores, son el principio de la búsqueda de las alternativas de solución al problema. Inician con el proceso de cualificación teórica de los docentes, para ello el investigador identifica y profundiza las concepciones sobre la forma, la función y la finalidad de MDACA; como ya se expresó, se realiza una conferencia de los temas circunscritos a la argumentación, marcadores, didáctica de los marcadores. Las sugerencias y las opiniones de los docentes que cualifican la exposición realizada por el investigador, se las organiza de acuerdo con las categorías previstas para el análisis cualitativo del tema, se identifican tendencias que dan cuenta de la situación.

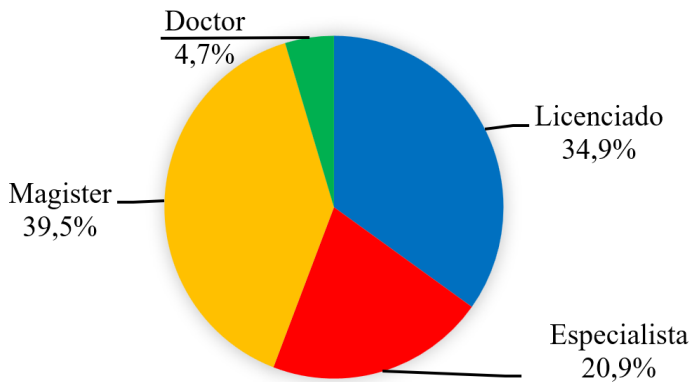
La información recogida del taller de intervención dos (alude a las didácticas de algunos MDACA), se analiza con base en el análisis de contenido y se interpreta en su conjunto, en atención a las categorías (objetivos) establecidas para lo propio; la diversidad de comentarios acerca de experiencias vividas en la enseñanza del tema en cuestión aportan al logro del propósito; las necesidades del estudiante expuestas por los docentes son el principal pretexto para crear posibilidades didácticas que faciliten procesos cognitivos inferenciales con el uso de MDACA en la producción de textos escritos. Cada aportación del docente se tiene en cuenta, las coincidencias se las agrupa y se genera la respectiva conclusión.

El postest evidencia los alcances y las limitaciones del diseño de didácticas del asunto en la cualificación e interacción con los docentes; para este cometido se recurre a una escala de valoración cuantitativa de *muy alto, alto, medio, bajo, no sabe/ no responde*. Los datos estadísticos se grafican en forma de pastel; se valora, en términos de porcentajes, los conocimientos actuales sobre argumentación, MDACA, materiales, estrategias didácticas y se los compara con los conocimientos que poseían antes del proceso de intervención. Por otra parte, las opiniones u observaciones adicionales de los participantes, al igual que en los casos descritos, se los somete al análisis de contenido; se interpretan de manera cualitativa y en conjunto con la información precedente se destacan las

pistas fundamentales para las recomendaciones didácticas de los MDA-CA, desarrollada en el siguiente capítulo.

En general, los análisis se realizan con la lupa del enfoque mixto, con el propósito de potenciar el dato estadístico, pero también la opinión del docente respecto al tema; estos procedimientos críticos de valoración sistemáticos refuerzan la creatividad teórica (Clarke, 2004), fortalecen las inferencias desde los datos cuantitativos y desde las respuestas u observaciones a las preguntas abiertas (Feuer, Towne y Shavelson, 2002); permiten la identificación de las relaciones entre lo que se dice, lo que se hace y lo necesario de hacer (Mingers y Gill, 1997). En dicho enfoque se amplía y profundiza, sin especular, la riqueza interpretativa que ofrecen las respuestas cortas y los comentarios de los docentes.

La mayoría de los participantes de la encuesta son profesionales con títulos de licenciado en el área de lengua y literatura o filosofía y letras, algunos con título de magister en el área de lengua y literatura españolas o en educación, muy pocos con título de doctor en ciencias de la educación o afines (gráfica 1); estas características dan confianza, por cuanto se infiere alguna madurez conceptual en las respuestas a los cuestionamientos sobre el tema de estudio.



**Gráfica 1.** Grado de escolaridad de los docentes participantes.

Los porcentajes de la gráfica 1 señalan una tendencia importante hacia la formación posgradual de los docentes, en su conjunto suman 65.1%, lo que supone que los profesores permanentemente, se preocupan por cualificarse; con esta realidad, hipotéticamente se diría que el

desempeño docente y el rendimiento académico estudiantil mejoran; sin embargo, este supuesto no es del todo cierto, como se verá más adelante. La sinceridad del profesorado deja ver vacíos, especialmente en el tema que nos ocupa; es dable decir que la formación impartida en el área de lengua y literatura necesita profundización en aspectos cotidianos y formales del uso de los MDACA. Por otra parte, hay una realidad inocultable, donde: “Más de uno se “formó” por vanidad o por ascender en el escalafón, mas no para contribuir con la docencia científica en su respectivo contexto formativo [...] (Mora, 2021).

Afortunadamente, un buen número de profesionales realiza estudios de postgrado, pensando en el beneficio que representa la cualificación docente para la comunidad educativa de la institución. En el primer capítulo se señala que estos procesos de cualificación permanente del profesorado es responsabilidad del Estado; sin embargo, no se asume con seriedad esta prescripción y se deja a la voluntad del docente para que se actualice y se forme con sus propios recursos, con la salvedad de eventuales y coyunturales programas formativos del gobierno de turno. Se aclara que la cualificación docente, entendida como el discernimiento permanente sobre los contenidos relevantes y necesarios para los estudiantes y las acciones que promueven nuevas formas de enseñar y de aprender, como también el reconocimiento político que subsume el proceso educativo son responsabilidad del docente; él es quien, a través de la investigación y el análisis de las propias prácticas pedagógicas descubre e innova alternativas de vida académica. La responsabilidad del Estado consiste en facilitar el tiempo, los recursos y los medios para el logro de dicho cometido.

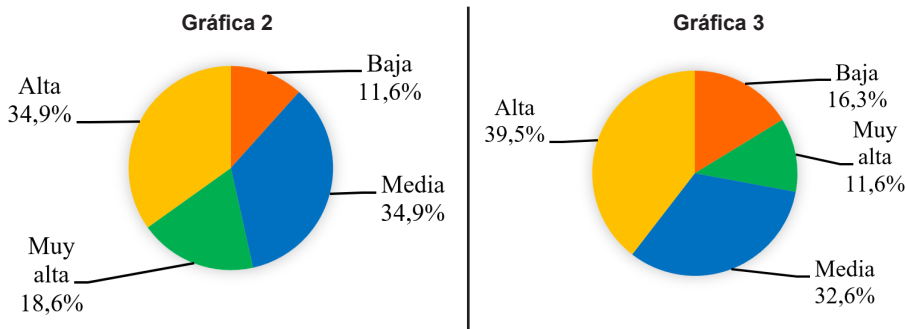
## **2.1. Concepciones y aplicación de los MDACA en la EBS y Media (pretest)**

Se expone el tratamiento que recibe la enseñanza de la argumentación y de los MDACA en las instituciones del municipio en referencia. Se averigua realidades sobre los alcances y las limitaciones que tiene el estudio del tema en las aulas escolares, de tal manera se tomen decisiones didácticas congruentes con las necesidades de los docentes y, preferentemente, de los estudiantes.

### **2.1.1. Enseñanza de la argumentación en la EBS y Media**

Según el conocimiento de los docentes del área de lengua y litera-

tura, la política pública reflejada en los Estándares Básicos de Competencias y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) le adjudican importancia suficiente a la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media; manifiestan que, los documentos en mención tienden a niveles alto y muy alto (gráficas 2 y 3) en la promoción del contenido argumentativo en la escuela; sin embargo, una vez leídos los documentos normativos, se aprecia que la acogida es relativamente baja en los primeros niveles de EBS; se muestra la intensificación moderada de la cuestión hasta un nivel alto, en Educación Media (grados 10 y 11).



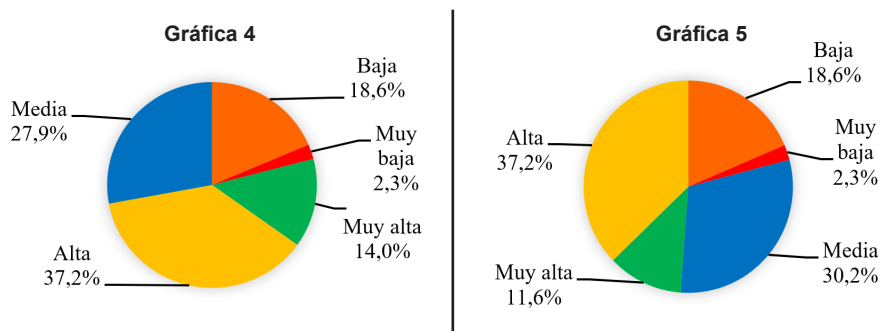
**Gráfica 2.** Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según los Estándares básicos de competencia en lenguaje.

**Gráfica 3.** Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según los Derechos básicos de aprendizaje.

Estos datos significan, por una parte, que los docentes tienen algún desconocimiento de las formas y los fondos que supone el estudio de las habilidades argumentativas; por otra, la política pública deja ver que hay prevención sobre las capacidades que tienen los estudiantes en sus primeros años de escolaridad para plantear discursos argumentativos e incluso argumentar posturas de un comportamiento o una forma de vida; cabe señalar que Lipman (2000) describe y propone discursos (novelas) de los niños más pequeños que reflejan la forma de filosofar y de argumentar.

El Proyecto Educativo de la Institución según los docentes, refiere la importancia de la enseñanza de la argumentación en un nivel alto (gráfica 4), probablemente porque dicho documento, desde la misión, la visión y los objetivos, alude la formación de un estudiante crítico, reflexivo, con pensamiento propio; no obstante, en el decurso del documento no se aprecia la relevancia manifiesta por los encuestados. Conviene destacar que los enunciados expuestos en la misión y demás apartados subsis-

ten como prescripciones o anhelos poco cumplidos. Algo parecido ocurre con el proyecto de escritura o de lectoescritura institucional (gráfica 5), el cual, según los docentes, valora la enseñanza de la argumentación en un alto grado; sin embargo, el tema se menciona de soslayo, es esporádico para reforzar contenidos globales como “el desarrollo de la competencia comunicativa”.



**Gráfica 4.** Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según el proyecto Educativo Institucional.

**Gráfica 5.** Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según el proyecto de escritura o lectoescritura.

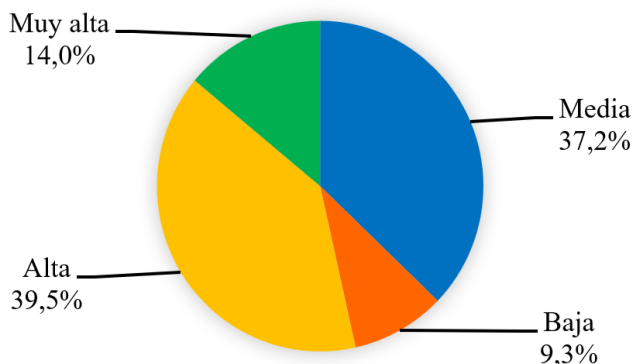
La diferencia entre lo expuesto en los documentos y lo manifestado por los docentes evidencia el escaso conocimiento que tienen de las políticas institucionales, dificultad que obedece, en muchos casos, a la estancia itinerante del profesor en las instituciones, a la insuficiente visibilidad que los administrativos le dan a las directrices académicas institucionales, al permanente cambio de política educativa, al acoso institucional con el diligenciamiento de documentos y formatos institucionales, al agobio que produce la atención a grupos de cuarenta y cinco estudiantes, a la paupérrima remuneración comparada con la de otros profesionales, al irrisorio reconocimiento que reciben los docentes por su labor, incluso a la sutil pertinencia y pertenencia que siente el docente por la institución o por el ejercicio de la profesión, entre otros.

Actualmente, la administración de la educación regional y nacional está obsesionada con que los docentes estén prestos al diligenciamiento de formatos-matrices que controlan el desempeño, en detrimento de la socialización y el conocimiento de las políticas académicas que faciliten la adecuación de la academia a las necesidades sociales; dicho de otro modo, hay más predisposición a la inspección del tiempo y al control de la actividad académica que ejecuta el docente, que a la constante cualificación e innovación de los saberes que se gesten en las instituciones



(MEN, Guía 31; Decreto 3782).

Los datos de la encuesta señalan que el programa (programación) de aula o plan de área también destaca la enseñanza de la argumentación en un nivel que tiende a alto (gráfica 6); no obstante, los programas analizados presentan otra realidad que es consecuente con los Estándares de Competencias para el Área de Lengua y Literatura y los Derechos Básicos de Aprendizaje; es decir, se equiparan a la política pública que determina el énfasis de este tema en los grados diez y once y escaso o ausente en los grados inferiores.



**Gráfica 6.** Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según el programa de aula.

Se puede decir que hay un grado de seguimiento irrestricto (obediente) a lo estipulado por los organismos de control y vigilancia de la educación, algunos docentes copian literalmente, lo expresado en los documentos mencionados, no se asume con sentido crítico la política pública que, como se dijo, no es de Estado, tampoco es el resultado de investigaciones serias, sino del deseo de un gobierno determinado o el producto de los caprichos del funcionario de turno. La actitud pasiva del docente frente a esta situación está mediada por las variables citadas.

La Constitución Política Colombiana de 1991, al igual que la Ley 115 –Ley General de Educación, en más de un apartado, mencionan la urgencia de contextualizar la educación, la necesidad de formar para la vida, el imperioso tratamiento de información que asuma las necesidades sociales e individuales del participante; no obstante, el docente diseña los programas de aula o la planeación de área, preocupado por los re-

querimientos de las Pruebas Saber, de las pruebas o de los exámenes escritos con los que serán medidos los estudiantes y la institución; de igual modo, el docente se inquieta más por la clasificación de excelente, bueno, regular o malo que recibe el centro educativo, que por educar al ciudadano ético, democrático, crítico, participativo, solidario y comprometido con la realidad sociocultural de su región. Por su parte, el administrativo se impacienta por el presupuesto que le asignarán sino cumple con los estándares de “calidad” exigidos por el MEN.

En general, los actores de la escuela fundan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en función de pruebas-exámenes institucionales, nacionales e internacionales y no de la satisfacción académica, personal, social y cultural que pueda sentir el estudiante con la formación recibida (Prensky, 2017). El análisis de dificultades que tiene el país es ausente, se desconoce la incidencia que el aprendizaje de la argumentación pueda tener en el estudio de problemas éticos como: corrupción política, violencia intrafamiliar, inequidad social, delincuencia social, degradación ecológica y ambiental, en el sentido de asumirlos como pretextos para potenciar las habilidades reflexiva, crítica y propositiva de los estudiantes. En cualquier circunstancia conviene que el docente concientice que el progreso de la persona, de las culturas, de los pueblos y de la humanidad se circunscribe a la criticidad con la que se asume las realidades naturales y sociales del contexto. Es la misma persona quien decide regular, controlar y convertir las situaciones vividas en oportunidades y alternativas de creación. La nueva versión de los procesos educativos proviene desde dentro, desde las propias prácticas pedagógicas y se confronta con los de afuera para decidir el mejor camino que tomarán los participantes del acontecimiento formativo.

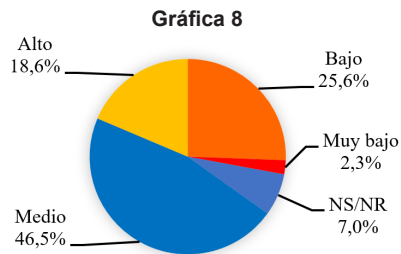
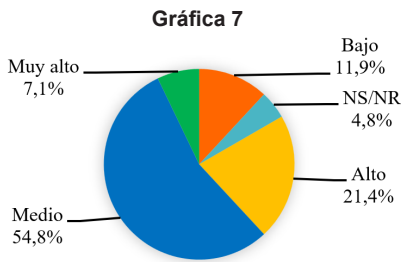
### **2.1.2. Conocimiento que poseen los docentes sobre argumentación**

El discurso pedagógico está mediado por enunciados instructivos, descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e icónicos de diversa índole; es un escenario de construcción de conocimiento cruzado por el diálogo y la con-versa, se tipifica por la diversidad enunciativa, pero fundamentalmente por la multiplicidad de interrogantes que emergen de los participantes del proceso educativo. El docente es el participante-mediador que escucha, habla, lee, escribe y propicia senderos interpretativos que satisfacen o provocan las dudas de los estudiantes; es quien gestiona, especialmente, en forma argumentativa, las rutas de

enseñanza y de aprendizaje apropiadas a los contextos de los estudiantes (Ramírez, 2020).

No obstante, los datos muestran (gráficas 7 y 8) que el conocimiento que poseen los docentes sobre argumentación tiende a la media, situación que da pie para conjeturar que el discurso pedagógico del docente es más instructivo, narrativo y expositivo que argumentativo, hecho que empeora con el poco conocimiento que tienen sobre MDACA, en el cual se percibe incremento hacia un nivel bajo. Un docente señala (sic):

*Considero que los conocimientos que poseo en cuanto a argumentación, se derivan de mis habilidades argumentativas para desenvolverme en el ámbito tanto oral como escrito. Evidentemente, estas habilidades se ciñen a una percepción muy subjetiva que espero se pueda objetivar y verificar su verdadero nivel en el transcurso de estos estudios. La argumentación la he asumido como un asunto netamente empírico, por tanto, sería mentiroso de mi parte citar autores que en este campo contribuyen.*



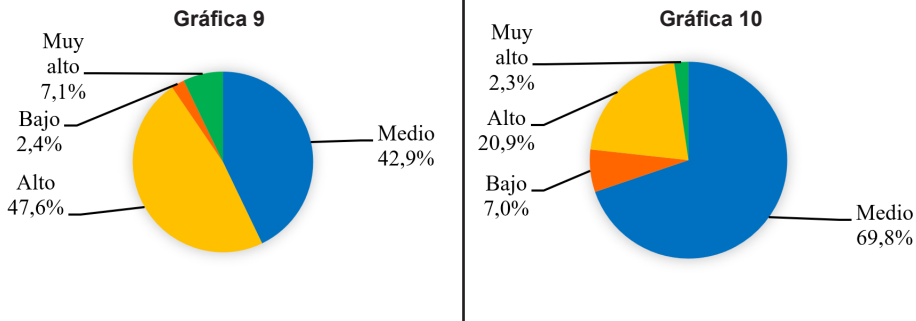
**Gráfica 7.** Conocimiento que poseen los docentes de la institución sobre argumentación.

**Gráfica 8.** Conocimiento que poseen los docentes de la institución sobre MDACA.

Dichas estadísticas convocan a los distintos organismos, las instituciones y a la comunidad académica a pensar en procesos de cualificación docente que tomen como campo de estudio práctico la argumentación y sus características procedimentales. Argumentar en el diálogo pedagógico supone poner en tela de juicio la hegemonía de saberes, las didácticas disciplinares, la funcionalidad, la aplicabilidad y la pertinencia de los contenidos que se proponen como objeto de estudio escolar. El docente, independientemente de la disciplina que regente, tiene el compromiso de cuestionar, de manera constante, lo que se hace y se dice en la escuela, es parte de la ética del profesional de la educación (Ramírez, 2020).

En el caso de los docentes del área de lengua y literatura, las estadísticas no son distantes de las anteriores. Según las gráficas 9 y 10 la tendencia, en lo que respecta al conocimiento de la argumentación, es hacia un nivel alto, pero el conocimiento de los MDACA es hacia la media, quiere decir que la experticia en el manejo del tema no es la requerida para procesar didácticamente el tema en los niveles de escolaridad en mención, por cuanto, dadas las características discursivas de los estudiantes, es necesario que el docente conozca con amplitud los distintos vericuetos teóricos y prácticos en los que se forjan los procesos argumentativos. De la muestra, solo un docente se exploya en la concepción de lo que es la argumentación y precisa (sic):

*El Texto argumentativo tiene la finalidad de persuadir, convencer, o demostrar algo, un ensayo, un editorial, la publicidad, el discurso religioso, académico, jurídico e incluso convencional se basa en la argumentación. La estructura básica de estos textos está integrada por una tesis, o idea con la que se está de acuerdo o en desacuerdo; una argumentación o conjunto de argumentos que demuestran, sustentan o controvierten la tesis y una conclusión, que refuerza la tesis. Para argumentar existen varias formas de hacerlo: con ejemplos, analogías, citas de autoridad o expertos, por generalización, analizando causas y consecuencias, argumentos emotivos, entre otros. Cada argumento, a su vez posee varias premisas unidas por conectores, expresiones de enlace o palabras que resultan claves o nos proporcionan pistas para expresar o interpretar estos textos; por ejemplo: la expresión a causa de, o en consecuencia, nos sugiere que estamos frente a un argumento sobre las causas; la expresión si y entonces nos indica que estamos frente a un argumento condicional, las expresiones manifestó o dijo son indicativas de un argumento de autoridad, o las expresiones: no obstante, o sin embargo, se usan para contra-argumentar. La argumentación se vale de principios de la lógica; y es quizá aquí donde reside una de las mayores dificultades de la argumentación, junto la falta de orientación en torno a los procesos de la argumentación, y las prácticas poco reiterativas en el ámbito escolar.*



**Gráfica 9.** Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre argumentación.

**Gráfica 10.** Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre MDACA.

En este aspecto, conviene citar a Padilla (2020:7), quién manifiesta que:

*Desde hace varias décadas, diferentes campos disciplinares abordan el estudio de la argumentación, desde diversos enfoques, los cuales -más allá de sus divergencias-, contribuyen a configurar un mapa de los complejos aspectos implicados en esta temática, que exige un tratamiento interdisciplinario. El mayor problema radica en la escasa relación entre estos estudios teóricos y el ámbito educativo, o más bien en la “aplicación” de algunos enfoques (retóricos y/o lógicos), en detrimento de otros (dialógicos y dialécticos), que habilitan el planteamiento de su dimensión epistémica y colaborativa. Tanto estos enfoques, como otros que enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal, emocional, ética y situada, son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje.*

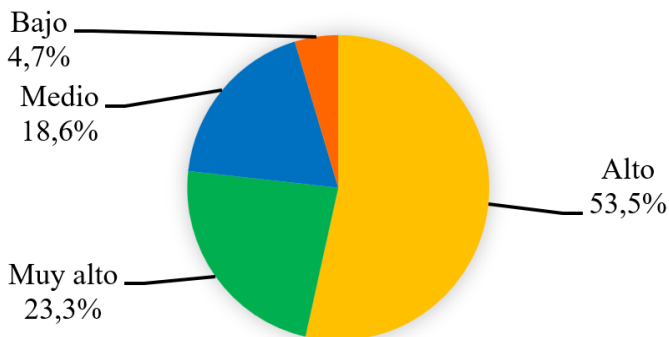
El tema presenta múltiples dimensiones y de distinto orden disciplinar, en tal sentido, es meritorio pensar que, si el docente no se documenta y actualiza permanentemente, tendrá vacíos conceptuales que desemboquen en falencias prácticas cuando asuma los procesos de enseñanza en el aula. Es complejo enseñar algo que se conoce medianamente o en algunos casos, enseñar algo que se desconoce. Con todo, los docentes del área son recursivos, intuitivos, dedicados y la mayoría de ellos conceptúan que (sic):

- La argumentación es la capacidad de persuadir a un interlocutor para conseguir un objetivo propuesto; nos permite, así mismo, razonar para demostrar, justificar o refutar algo.
- La argumentación permite persuadir al otro para defender la opinión que tengo sobre una situación en específico o un tema en general. Ade-

más, se utilizan argumentos para defender, refutar o apoyar una idea

- Mis conocimientos son básicos según las páginas consultadas en la red, de acuerdo a las necesidades para la preparación de la clase.
- El texto argumentativo básicamente contiene tres características: Carácter intencional, valor convencional y carácter institucional. La argumentación en la lengua puede ser de orden: objetivo, subjetivo e intersubjetivo.
- La argumentación demuestra bajo la racionalidad de las ideas un sustento refutado desde la inferencia, la deducción, objetando resultados secuenciados y defendidos en el proceso de análisis de la investigación que se plantea.
- De acuerdo con Vignaux (1986), citado por María Constanza Errázuriz Cruz 2012, la argumentación se encuentra en el dominio de lo verosímil, de lo plausible, pues escapa al cálculo y a la evidencia concreta. En este sentido, Vignaux neutraliza la oposición entre demostración y argumentación, y considera esta dicotomía obsoleta, ya que en la actualidad muchos de los paradigmas y verdades fundamentales del pensamiento humano se han derrumbado.
- Brockriede (1993) afirma que el argumento no es algo externo o concreto, sino un punto de vista que toma y percibe cada persona. De este modo, es cambiante y subjetivo, pues puede estar en cualquier lugar. Por lo tanto, el argumento cae en el terreno de lo problemático, pues no depende de una lógica categórica del sí o no, sino que depende de una lógica variable del continuo “más o menos”.

Los conceptos referidos por los docentes muestran generalidades importantes del campo argumentativo. En esta perspectiva, la gráfica 11 confirma los análisis realizados hasta ahora, los docentes precisan, en una valoración de alto y muy alto, la necesidad de conocimiento más profundo sobre el tema que nos ocupa. En cualquier caso, es importante destacar la honestidad, la sinceridad y el afán de los encuestados por mejorar sus competencias, a pesar de que en algunos momentos tratan de ocultar las falencias con el fin de salvaguardar el amor propio.



**Gráfica 11.** Grado de conocimiento que requiere el docente en argumentación y MDACA.

La realidad muestra que los docentes del área difícilmente logran diferenciar y caracterizar la base epistemológica de los enfoques y tendencias argumentativas con sus respectivos autores; por ejemplo, en los talleres realizados se evidencia total desconocimiento para definir el enfoque neorretórico de Perelman y Olbrecht-Tyteca (2000 [1958]), el pragmarretórico o lógico sustancial de Toulmin (1984 [1958]), la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot (1994), Ducrot (1988) y Plantín (2001[1996], 2014), la pragmática sociológica y la filosofía de la acción comunicativa de Habermas (1992[1981]), la argumentación en el discurso de Meyer (1987, 2003[2001]), Moeschler (1985) y Moeschler y Reboult (1999), la pragma-dialéctica o dialógica de Van Eemeren, Grootendorst (1984, 2002 [1992]) y otros más. Con todo, los docentes anhelan concretar aprendizajes de cara al problema planteado.

Probablemente, se piensa que para enseñar y aprender a argumentar en la EBS y Media no hace falta exquisitez conceptual o formación profunda en el tema; sin embargo, la posibilidad de comprender e interpretar las diferentes dimensiones de la argumentación promueve la asimilación de las complejidades disciplinares, la interpretación del contexto y con ello la convivencia social e intercultural que subyacen a las instituciones educativas (Ramírez, 2019a). Algunos docentes comentan que han leído algo de “Van Dijk, T., Peirce, Ch., Puig, L., Foucault, M., Hymes, D., Aristóteles, Toulmin, Walton, Álvarez Ángulo, Ramírez, Dolz, Plantin”, entre otros, sin precisar el documento leído o la teoría trabajada por alguno de estos autores. Es decir, los docentes tienen conocimientos fraccionados, sin mayor rigor conceptual. Según la información expuesta

es urgente promover el estudio sistemático del tema en todos los niveles de escolaridad y en todas las disciplinas del plan de estudio, pues la calidad educativa también se vislumbra en la disposición del docente para investigar y reconocer la funcionalidad pragmática de los contenidos que propone en las aulas escolares.

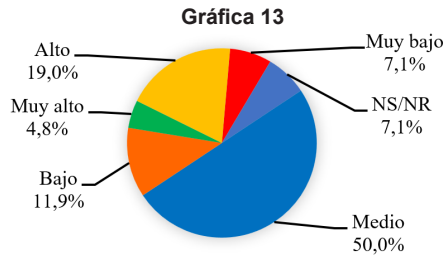
### **2.1.3. Enseñanza de los MDACA en la EBS y Media**

El acápite anterior refleja las insuficiencias que hay en el conocimiento del tema, en este apartado se analiza las ventajas y los inconvenientes que tiene su enseñanza. Parece perogrullada decir que una persona no puede enseñar lo que desconoce; sin embargo, se contempla la probabilidad de educar con lo poco que se sabe sobre un asunto particular, haciéndose preguntas acerca de lo desconocido, cuestionando la realidad circundante, aprendiendo mancomunadamente docente y estudiante (Stenhouse, 1987).

La realidad comentada es visible en la escuela colombiana, en cuyo caso se habla de la universidad de la vida para referir los aprendizajes obtenidos de la experiencia y la cotidianidad, con los que se da pistas, se impulsa al otro a que utilice su propia inteligencia y desarrolle sus aprendizajes. En este ambiente, un docente neófito en un tema, enseña sus pocos conocimientos, los explica con las propias experiencias y, conjuntamente con el estudiante aprende saberes ayudado, entre otros, de las nuevas tecnologías; es un proceso de aprendizaje cooperativo en el que todos ignoran algo de algo, pero saben algo de algo, en el que docente y estudiante reinventan y transforman la educación, no solo la reforman según el sistema educativo estandarizado (García, 2017); pues, un experto en astrofísica no siempre es astronauta, pero identifica los fundamentos de la estructura y el funcionamiento del universo e ilustra al astronauta en la forma de sobrevivir en la luna; en nuestro caso, un docente no es experto en argumentación, no obstante proporciona señales para defender o para cuestionar una idea.

Los datos muestran la tendencia hacia la media (gráficas 12 y 13), con alguna representatividad hacia niveles bajos y muy bajos, que sumados llegan a un promedio del 22%, al igual que alto y muy alto alcanzan el promedio de 23% aproximado.





**Gráfica 12.** Grado de enseñanza de los MDACA en la EBS y Media.

**Gráfica 13.** Conocimiento que poseen los docentes sobre enseñanza de la argumentación.

De lo anterior se infiere que la formación universitaria que reciben los profesionales de la educación tampoco es consecuente con las exigencias del tema. La educación superior colombiana está centrada en el conocimiento hegemónico (Gramsci, 1976), en la repetición y aplicación de conceptos que no son el fruto de la investigación contextual, sino que proviene de otros mundos y regiones que no necesariamente asumen las problemáticas y las urgencias del entorno en el que se desarrolla el estudiante universitario; muy poco se asume el pensamiento crítico como constante para analizar los saberes. En esta dirección, la universidad colombiana debe promover pensamientos y conocimientos amplios, que partan desde el territorio, la región y trasciendan hacia la nación y el mundo entero; la idea es gestionar el autorreconocimiento para conocer al otro y lo otro en el diálogo participativo.

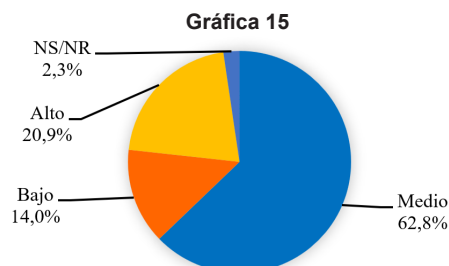
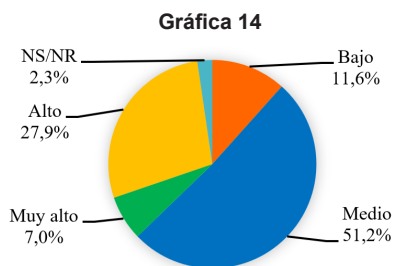
El conocimiento que los profesores del área de lengua y literatura poseen de la enseñanza de la argumentación tiende a la media, con alguna sutileza hacia un conocimiento alto; con respecto a la enseñanza de los MDACA es relevante la marcada tendencia a la media (gráficas 14 y 15). Se vislumbra una tenue contradicción entre las respuestas dadas a cuál es el nivel de conocimiento en la enseñanza de la argumentación y la enseñanza de los MDACA; probablemente, hay más predisposición a enseñar la argumentación en términos generales y muy poco a dirimir las aristas que integran el tema, como son las partículas discursivas en discusión. Algunos docentes señalan procedimientos para la enseñanza de la argumentación, tales como (sic):

- Se realiza actividades en el aula de clases que permitan al estudiante expresar libremente sus opiniones frente a un tópico determinado. Estas actividades pueden ser: mesas redondas, debates,

juego de roles, análisis de imágenes, análisis de textos continuos y discontinuos, comentarios de la propia experiencia.

- Proponer espacios para el debate y defensa de posturas, utilizar información dirigida por los medios de comunicación para reflexionar y expresar opiniones personales en pro o defensa de los planteado. Narración de historias y descripción de personajes protagonistas y antagonistas.
- Compra venta de artículos imaginarios, debates ambientales, debates políticos, lectura de artículos de opinión, composición de discursos.
- En el caso de los grados que maneja, usamos mucho la oralidad para pasar a la escritura, usamos los debates, estrategias de defensa de ideas y posturas.

Los cometarios reflejan la responsabilidad del docente por cumplir la tarea; se infiere que el tema, en general, no es desconocido y el docente logra, parcialmente, impactar en las necesidades del estudiante; con todo, sugieren algunas insuficiencias en el desarrollo del proceso.



**Gráfica 14.** Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre enseñanza de la argumentación.

**Gráfica 15.** Conocimiento que el docente de lengua y literatura tiene sobre enseñanza de los MDACA.

Conviene aclarar que la enseñanza de las partículas discursivas no está generalizada, por el contrario, las instituciones educativas y el docente del área de lengua y literatura del mundo hispanohablante soslaya la enseñanza pormenorizada de estos aspectos que cumplen la función de armonizar las ideas, los argumentos, circunscritos en las frases, las oraciones o los párrafos como tal. Loureda, Cruz y Recio (2016); Recio y Loureda (2020) destacan el valor del significado procedimental de los MDACA y las partículas discursivas, durante la comprensión de lectura y desde luego en la escritura de textos argumentativos entre otros; no obs-

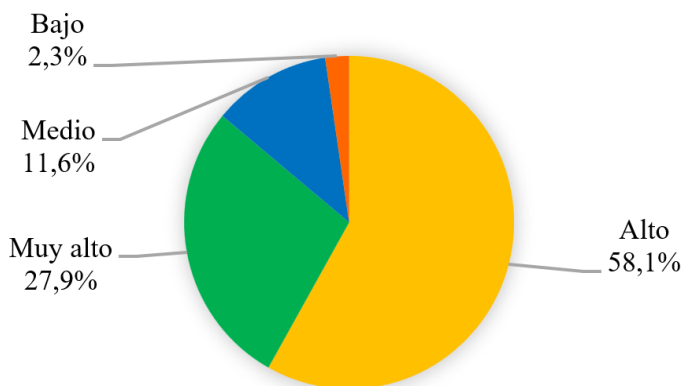
tante, las investigaciones sobre la enseñanza de estas partículas en lengua materna son escasas, en tanto que, como se dijo, en la enseñanza del español como lengua extranjera, las investigaciones en el tema son prolíficas. Los docentes participantes comentan algunos procedimientos para la enseñanza de los MDACA, por ejemplo (sic):

- Se presenta un texto escrito en el que los estudiantes identifiquen los marcadores discursivos, previa explicación de la docente. Posteriormente, los estudiantes redactan un texto corto, aplicando algunos de los marcadores discursivos explicados en clase. Finalmente, los estudiantes preparan una exposición de tema libre en el que utilizan algunos de los marcadores discursivos.
- La docente propone una situación problema a los estudiantes, luego, se les pide que escriban un texto donde den solución a lo planteado empleando los marcadores discursivos vistos en clase. Posteriormente, se comparte el texto y se abre un debate.
- Subrayar los marcadores o conectores en argumentos dados, reemplazar un marcador por uno que posea un significado diferente, analizar argumentos en forma individual y luego integrados a un texto completo o viceversa; se proporcionan listas de marcadores que indican premisa y conclusión, causa o efecto, comparación, ejemplificación, entre otros, y se sugiere construir argumentos breves, haciendo uso de ellos, a partir de modelos dados.

Una vez más, las opiniones reseñadas certifican que el docente del área de lengua y literatura tiene disposición para cumplir con la tarea y realiza esfuerzos que provienen de su experiencia como profesional de la educación y como usuario de la lengua, se diría que es un acontecimiento meritorio que puede ser reforzado con pistas didácticas sistemáticas y variadas.

Con los siguientes datos (gráfica 16) queda demostrada la necesidad de adelantar procesos de cualificación para la enseñanza de los MDACA. Los docentes son contundentes al expresar que requieren formación en el tema, las estadísticas muestran la tendencia hacia niveles alto y muy alto, por tanto, es perentoria la asunción de procesos didácticos que den cuenta de estrategias que respondan a la enseñanza de dichas partículas discursivas en el contexto de discursos argumentativos. A pesar de lo mencionado, los docentes describen algunas actividades didácticas que les permite adelantar el proceso, a saber (sic):

- Lo que hago es proponer varios textos y a partir del análisis de cada uno hacer interrogantes que lleven a encontrar marcadores discursivos para una mayor comprensión del texto; también propongo que los estudiantes hagan ejemplos para cada marcador y a partir de eso vamos entendiendo el significado o más bien la utilidad de cada uno para la comprensión textual.
- La lectura crítica basada en argumentar y contraargumentar diferente tipos de textos (especialmente los narrativos, informativos, teatrales).
- La escritura y puesta en escena de guiones teatrales.
- Orientaciones generales, lecturas sobre argumentos, ensayos, escritura de argumentos en clase, dramatizaciones alusivas, etc. Análisis de proposiciones conceptuales, definitorias, argumentativas y derivadas, con base a los marcadores textuales.
- Construcción de macro, micro y superestructuras textuales. Uso de conectores discursivos, manejo de texto tipos de párrafos. Uso del discurso a través de videos argumentativos. Uso del periódico y medios comunicativos para identificar marcadores discursivos. Escritura de textos informativos y ensayos divulgativos con intertextos en obras literarias y de tipo ensayístico.
- A partir de los tipos de marcadores discursivos (consecutivos, conclusivos, contrastivos, causales, entre otros) se organiza debates, mesa redonda, simposios, exposiciones, trabajo en equipo, entre otras estrategias que permitan desarrollar la argumentación tanto en la lectura como también en la escritura, oralidad, literatura.



**Gráfica 16.** Conocimiento que requiere el docente de lengua y literatura para la enseñanza de los MDACA.

En esta perspectiva, las didácticas de estos saberes deben responder a una pregunta que se formula Chiaro (2020:268):

*[...] qué educador queremos y necesitamos formar para estar, a su vez, preparados para las demandas formativas de ese ciudadano deseoso y urgentemente emergente, capaz de lidiar con un mundo absolutamente controvertido, lleno de dilemas éticos y morales, en el cual la transposición del conocimiento científico a la realidad no puede prescindir de un constante cuestionamiento crítico y reflexivo.*

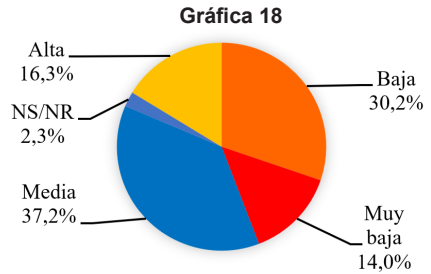
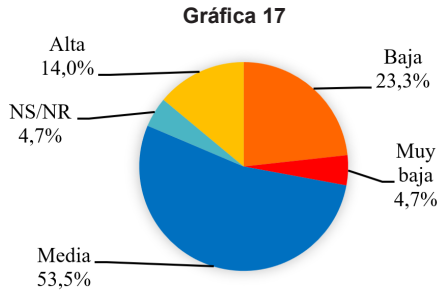
Indudablemente, las nuevas tecnologías facilitan los procesos de redacción e incluso, ciertos programas informáticos permiten registrar y perfeccionar la redacción de la oralidad con excelente forma y estilo, tal es el caso del ChatGPT (3.5 de OpenAI), prototipo de chatbot de inteligencia artificial especializado en el diálogo; la enseñanza de los MDACA no se limita a asuntos meramente gramaticales o de forma, se expone al análisis pormenorizado de los contextos discursivos en los que se presenta; es decir, explicita la incidencia del carácter procedimental de estas partículas en los contenidos y sentidos que le adjudican al texto o al enunciado y, en este orden, el docente se forma en la reflexión y la crítica discursivas, adquiere conciencia de los usos de dichas partículas cuando desea imprimir matices retóricos, estilísticos, éticos y políticos al texto (Álvarez, 2020).

## **2.2. Recursos y materiales didácticos en la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media**

En esta sección se analiza la información que el docente de lengua y literatura ve en los libros de texto con respecto al procesamiento del tema, de igual modo, se reflexiona sobre la disposición que tiene para elaborar materiales que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA. No se descalifican los libros de texto, se sugiere mayor atención y uso moderado en la enseñanza del tema; en cualquier caso, son herramientas de gran utilidad en el aula, pero no son el apoyo exclusivo de las enseñanzas y los aprendizajes (Basáñez, 2017).

Según los docentes, la información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de la argumentación tiende a la media - baja y la enseñanza de los MDACA tiende a la baja y muy baja (gráficas 17 y 18). Estos y los anteriores referentes denotan la tenue importancia que el Sistema Educativo Colombiano, en su conjunto (MEN, instituciones educativas, profesores y libros de texto), le confiere al tema en cuestión.

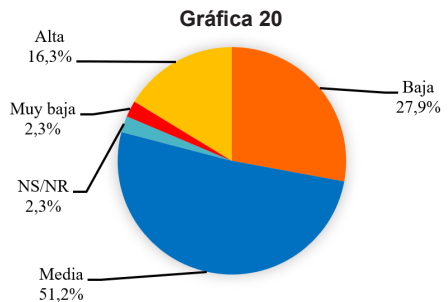
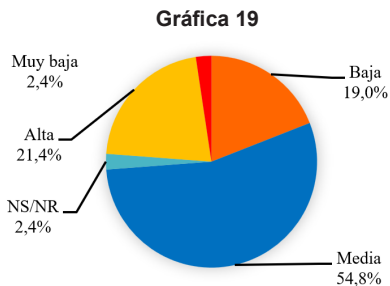
Estos resultados generan la paradoja frente a las prescripciones de la Constitución de 1991, la Ley 115 y, particularmente, de la gran mayoría de los proyectos educativos institucionales, los cuales, como se indicó, en la misión, la visión y los objetivos señalan la formación de estudiantes críticos, reflexivos, creativos, con pensamiento propio, entre otros.



**Gráfica 17.** Información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de la argumentación.

**Gráfica 18.** Información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de los MDACA.

Sin duda, una de las posibilidades para potenciar el pensamiento crítico, entendido como razonamiento-juicio crítico, pensamiento creativo, destreza, arte y juicio creativo (Lipman, 1998), es el estudio y práctica de la argumentación en todas sus dimensiones. En este tenor, es importante considerar las estrategias y los recursos didácticos que viabilicen la construcción de la elocuencia argumentativa, de tal manera que el proceso sea halagador para los participantes. Los datos obtenidos con las encuestas muestran (gráficas 19 y 20) que los docentes tienden a la media y a la baja en la construcción de estos apoyos para el aprendizaje de la argumentación y un poco más a la baja para los aprendizajes de los MDACA.



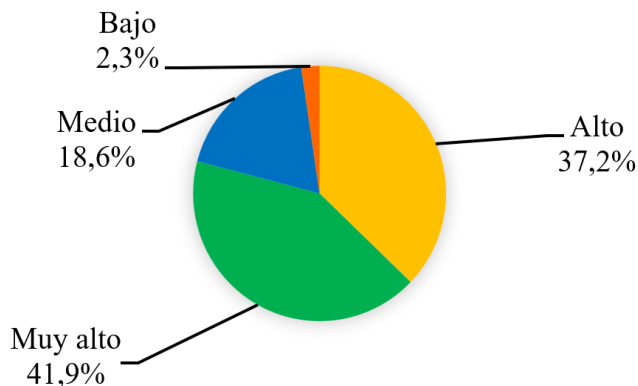
**Gráfica 19.** Elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación por el docente de lengua y literatura.

**Gráfica 20.** Elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA por parte del docente de lengua y literatura.

La frágil pericia del docente para la elaboración de materiales o recursos didácticos es coherente con la débil información y formación que tiene en relación con el tema. No obstante, es de suma importancia señalar que un buen número de docentes son creativos, recursivos cuando se trata de la enseñanza de dichas partículas; algunas de las respuestas precisan que en clase utilizan (sic):

- Discursos y ensayos breves extraídos de libros de texto o de internet.
- Videos de discursos pronunciados por personas famosas y por niños o jóvenes.
- Fichas con palabras y conectores.
- Talleres de complementación e identificación de conectores. películas, textos, imágenes.
- Fichas de cartulinas para establecer la función de los conectores, es decir; los conectores que señalan fuerza argumentativa son: “Ahora se explica que, en razón a lo establecido” [...]
- Guías de trabajo en las cuales se proponen espacios para expresar en forma oral y escrita las ideas de los estudiantes referidos a temáticas de su interés. Elaboración y presentación de objetos y otros artefactos con su utilidad, socializando momentos, proceso y resultado.
- Lápices de colores, hojas, cartulina de colores [...]
- Tarjetas (estilo *flashcards* con las expresiones escritas en ellas), y ejercicios sencillos [...]

Lo anterior refleja cierto entusiasmo para configurar recursos que faciliten los procesos y los procedimientos de la enseñanza y el aprendizaje de la cuestión; sin embargo, también precisan que requieren de formación en el diseño y elaboración de materiales didácticos para enseñar MDACA; la tendencia hacia muy alto y alto demuestra la actitud positiva del docente para recibir formación continua en el tema.



**Gráfica 21.** Conocimiento que requiere el docente de lengua y literatura para la elaboración de recursos y materiales didácticos de los MDACA.MDACA.

Finalmente, se sugiere a los encuestados que, en forma breve describan los recursos y los materiales didácticos que utilizan para lo propio, ante esto los testimonios evidencian la imaginación para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de elementos didácticos, posiblemente, no muy sistemáticos, pero afianzan el cometido, por ejemplo (sic):

- Fotocopia de listado de 500 conectores textuales de Fernando Vásquez Rodríguez.
- Pelota de caucho, tarjetas, dados (grandes, pequeños).
- Guías donde intento explicarle a los estudiantes pasos a seguir, o continuar argumentos desde un texto o idea dadas, la verdad es poco el material didáctico con respecto al tema.
- Carteles, mapas conceptuales, programas digitales *offline* y *online*, fichas, textos argumentativos para completar a través de sopa de letras o crucigramas.
- Artículos de periódicos, revistas indexadas, artículos científicos.
- Guías, guiones teatrales, videos, grabaciones.
- Videos, imágenes, propagandas, noticias, materiales audiovisuales, juegos: crucigrama, cruce de palabras, entre otros.
- Selección de algunos textos continuos y discontinuos.
- Letreros de categorías gramaticales para que los estudiantes organicen oraciones que incluyen marcadores discursivos. Los estudiantes eligen el marcador adecuado según su función.
- Tablet, pruebas virtuales, plataforma de la I.E.M., entre otros.



- Libros de filosofía para educación media.
- Listas de chequeo.
- Recursos educativos de la Unesco, estudios de caso de Unicef, cortometrajes de Fundepaz.
- Infografías, carteleras, diapositivas, videos argumentativos.
- Audios, videos, fotocopias, textos, mapas mentales, conceptuales, entre otros.

Se resalta que, cuando se trata de recursos o materiales didácticos para el desarrollo de la clase de lengua y de literatura, es viable todo elemento que posea significado para el estudiante; es decir, se configura como recurso didáctico desde el material reciclable hasta el sistema tecnológico sofisticado o de punta a que haya lugar, esto quiere decir que lo indispensable es la inspiración que tiene el docente para adelantar los procesos educativos contextualizados a los requerimientos del proceso.

No es aventurado señalar que para muchos docentes el único material o recurso educativo es el libro de texto o manual escolar que, a su vez, en su mayoría, no se basa en el discurso cotidiano o no tiene un enfoque pragmático, sino un enfoque estructural y normativo. Es probable que dichos documentos no asuman el enfoque pragmático discursivo por la complejidad que supone estudiar la diversidad de discursos y las funcionalidades comunicativas de los marcadores discursivos, en este caso, de los MDACA, tales como:

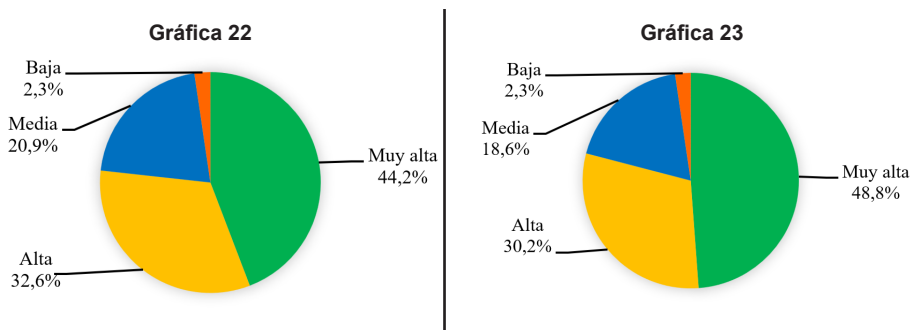
*“ahora (bien), al contrario, antes por el contrario, antes bien, antes al contrario, así y todo, aun así, aun con todo, aunque, con todo (y con eso), contrariamente, al contrario, por el contrario, de cualquiera de las formas, de todos modos, de otro modo, empero, en cambio, en caso contrario, en cualquier caso, en contraste, en todo caso, eso sí, muy al contrario, muy por el contrario, no obstante, opuestamente, pero, por el contrario, si bien, sin embargo...” (Machante, 2005:2).*

Los libros de texto, por el limitado espacio y la necesidad de cubrir cantidad de temas, así sea superficialmente, no contemplan la movilidad sintáctica, es decir, la variabilidad y la flexibilidad de los enunciados y, en ellos, la probabilidad de uso de distintas partículas discursivas que se presentan en la cotidianidad o en la formalidad comunicativas. Se limitan a oraciones formales que incluyen MDACA poco recurrentes en procesos comunicativos reales; poco sistemáticos, con tareas que no responden al valor semántico-pragmático dentro de un determinado tipo de secuencia textual (Nogueira Da Silva, 2010; Campos, 2015).

### 2.2.1. Actividades didácticas para la enseñanza de los MDA-CA en la EBS y Media

En este apartado se muestra, de manera puntual, las necesidades que tiene el docente en el desarrollo de procesos de enseñanza de los MDACA. El propósito es evidenciar los vacíos conceptuales y procedimentales que tiene el profesor con respecto al significado, al uso y al proceso de aprendizaje que requieren estas partículas discursivas cuando se produce un texto oral o escrito. En este sentido, se toma en cuenta la clasificación de los marcadores propuesta por Lo Cascio (1991), por considerarla básica y accesible a la población docente y estudiantil que va dirigida. En esta perspectiva, se analiza las insuficiencias que refieren los datos recogidos.

Las encuestas muestran una tendencia muy alta y alta en la necesidad de cualificación en marcadores que introducen un argumento (gráfica 22), tales como: *puesto que, porque, de hecho, en efecto, dado que, ya que, ya que es cierto que, considerando que*, entre otros; y, en marcadores que introducen la tesis o la conclusión del texto (gráfica 23), a saber: *por consiguiente, así pues, por tanto, he aquí que, por eso, por lo cual puede sostenerse que*.



**Gráfica 22.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un argumento o un dato.

**Gráfica 23.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la tesis o la conclusión.

En el primer caso, cumplen una función causativa de base o justificadora (Calsamiglia y Tuson, 2002 [1999]); en el segundo, con función similar, desde la perspectiva de Martín Zorraquino y Portolés (1999), son consecutivos que expresan la relación causa-consecuencia entre enunciados; normalmente, el enunciado dos representa la consecuencia o efecto. En los enunciados:

- i) La enseñanza de la argumentación es una exigencia escolar *puesto que/porque/dado que/de hecho/ ya que/considerando que* facilita el discernimiento.
- ii) La enseñanza de la argumentación facilita el discernimiento *por consiguiente/así pues/por tanto/he aquí que/por eso/por lo cual puede sostenerse que* es una exigencia escolar.

La permutación frástica permite observar el juego lingüístico que se produce con el uso de los marcadores, a pesar de que una y otra frase no son condiciones suficientes para que se dé la segunda. En i) se asume que la primera parte del enunciado “La enseñanza de la argumentación es una exigencia escolar” es fundamento, motivo o principio epistemológico de la educación formal, en tanto que hace posible otro precepto circunscrito a la escuela como proyecto político-democrático “facilita el discernimiento político”. En ii) ocurre algo parecido, la primera parte del enunciado “La enseñanza de la argumentación facilita el discernimiento político” constituye una afirmación en la que se subsume la significancia de un elemento que puede ser el antecedente “la enseñanza de la argumentación” y un consecuente “facilita el discernimiento” / “es una exigencia escolar”, cuyo sentido está inmerso en el primer elemento, en condiciones normales.

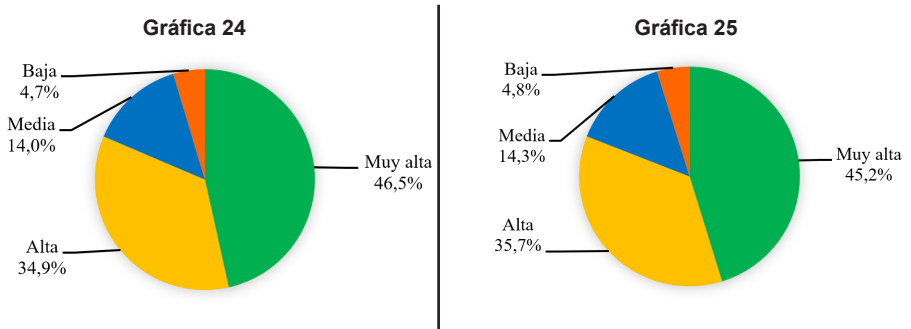
Conviene precisar que la estructura semántica del enunciado global, con uno u otro marcador discursivo, adquiere matices de sentido diversos, es decir, no se razona lo mismo en iii) que en iv):

- iii) La enseñanza de la argumentación es una exigencia escolar *porque* facilita el discernimiento.
- iv) La enseñanza de la argumentación es una exigencia escolar *de hecho*, facilita el discernimiento.

En iii) hay una relación de carácter argumentativo-justificativa, en iv) el marcador promueve la relación argumentativa, con un matiz causativo directo. Es posible que estas tonalidades de sentido no sean tan visibles cuando se genera el discurso oral, sin embargo, en la escritura, la sustitución adquiere relevancia.

Con respecto a la necesidad de cualificación en marcadores que introducen la regla general, a saber: *a partir de..., dado que..., y eso porque..., dice que...* y en los que introducen la modalidad o el calificador, tales como: *quizá, probablemente, es posible que, necesariamente, poder + infinitivo (puede ser), deber de + infinitivo (debe ser), futuro -elemento*

morfológico con función de modal y no de tiempo verbal (*debería*), en el discurso argumentativo, los datos muestran la tendencia muy alta y alta (gráficas 24 y 25); una vez más, el docente reclama formación en este tema particular; el aprieto radica en identificar la variabilidad de marcadores y la funcionalidad que derivan cada uno de ellos.



**Gráfica 24.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la regla general o generalizadores.

**Gráfica 25.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la modalidad o el calificador.

En los siguientes ejemplos se muestra las finuras semánticas y pragmáticas que representa el uso de estos marcadores, así:

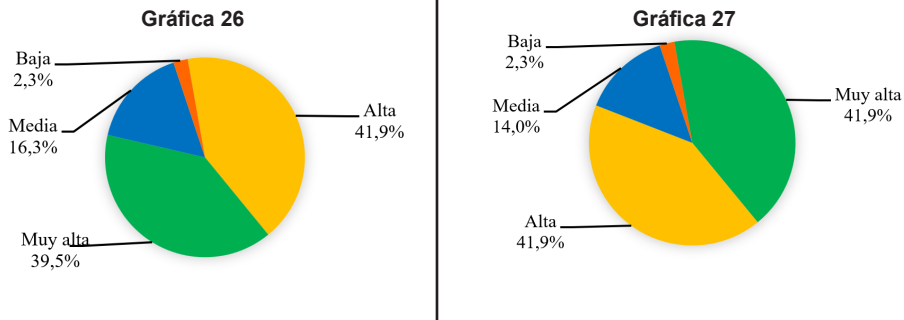
v) *Dado que / a partir de que/ es sabido que/ asumamos que / ya que / puesto que* la pedagogía es la política de la educación, *se deduce...*

vi) La pedagogía *quizá / probablemente / necesariamente*, es la política de la educación // La pedagogía *puede ser / debe ser / podría-debería ser* la política de la educación...

Los MDA en v) favorecen la cohesión, la coherencia y crean una determinada perspectiva textual, es decir, señalan la dirección argumentativa y reducen las interpretaciones posibles de los enunciados que marcan. En consecuencia, actúan como guías que agilizan la comprensión del texto, en este caso, de la afirmación propuesta. Vale advertir que, bien podrían no estar estas partículas y el enunciado no pierde valor. Los MDA en vi) fijan una posición apreciativa del locutor, lo que supone prudencia en el desarrollo del argumento y extiende la interpretación del enunciado.

Por su parte, la necesidad de conocimiento con respecto a marcadores que introducen la fuente, la autoridad-garantes *como dice, según...* y los que introducen una reserva-relativizadores *a no ser que, salvo que, a menos que, excepto que, si / si no, aunque, a pesar de que*, en el dis-

curso argumentativo, los datos señalan la tendencia muy alta y alta (gráficas 26 y 27). Continúa la preocupación el docente, a todas luces, sincera y consecuente con los objetivos de la formación que requieren los escolares de todos los niveles; hay urgencia de saber más sobre el asunto.



**Gráfica 26.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la fuente, la autoridad, los garantes.

**Gráfica 27.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen la reserva.

Los ejemplos que se muestran a continuación dejan notar el valor semántico que representan los marcadores mencionados:

**vii)** La pedagogía es la política de la educación, *como dice / en palabras de / según / Freire (1996)*, la pedagogía busca la autonomía del sujeto // La pedagogía es la política de la educación, *a propósito / por cierto / en efecto / incluso / asimismo / en cualquier caso / de hecho / Freire (1996)* precisa que la pedagogía busca la autonomía del sujeto.

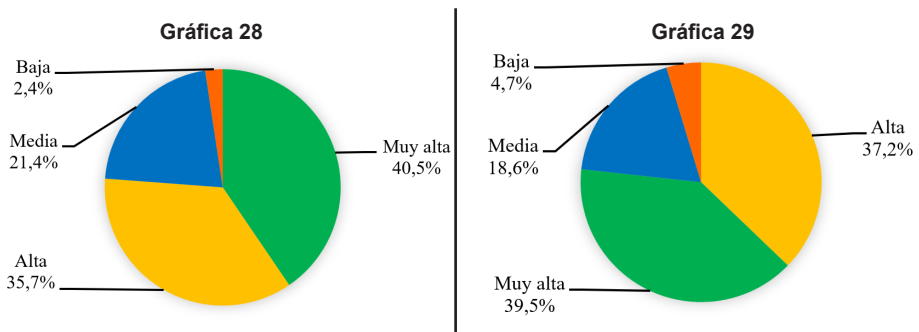
**viii)** La argumentación es la esencia de la ética social *a no ser que / salvo que / a menos que / excepto que / si no* se la confunda (e) con la manipulación // La argumentación es la esencia de la ética social, *aunque/ a pesar de que* a veces se la confunde con la manipulación.

Los enunciados de vii) se caracterizan por el refuerzo argumentativo que representa nombrar a un autor de reconocido prestigio; la introducción de un garante proporciona rigurosidad y cientificidad al enunciado, teoría o principio que se exprese. Nombrar la fuente consultada es sinónimo de investigación bibliográfica, es asegurar la credibilidad inmersa en el texto, en unos casos más que en otros, con dependencia del marcador utilizado; por ejemplo, puede ser más convincente: a) “La pedagogía es la política de la educación, en cualquier caso, Freire (1996) precisa que la pedagogía busca la autonomía del sujeto”; que b) “La pedagogía es la política de la educación, en palabras de Freire (1996), la

pedagogía busca la autonomía del sujeto”; es decir la elección de uno o de otro marcador incide en la fuerza argumentativa y en el crédito que se quiera dar a la fuente consultada.

Los enunciados de viii) precisan limitaciones, incluso sugieren cierto privilegio en una o en otra situación del contexto discursivo; el uso de estos marcadores introduce muestras de imparcialidad y objetividad con las cuales se expresa el emisor; elimina las radicalizaciones, los fundamentalismos, inclusive la ingenuidad que pueda sugerirse en los enunciados.

Con respecto a la necesidad de cualificación en marcadores que introducen un refuerzo para la justificación presentada en el discurso argumentativo, a saber: *sin contar con, si se tiene en cuenta el hecho de que, observemos que, a pesar de que, si bien, aunque*, o un contrargumento- alternantes con marcadores como: *pero, sin embargo, no obstante, a pesar de que, en cambio, por el contrario, antes bien, con todo, ahora bien, sino, en lugar/ vez de, antes bien, contrariamente, excepto si, a no ser que, de todos modos, sea como sea, aun así, después de todo, así y todo*, nuevamente, la tendencia es muy alta y alta (gráficas 28 y 29).



**Gráfica 28.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un refuerzo a la justificación.

**Gráfica 29.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un contraargumento.

Seguramente, el tipo de argumentos que refuerza a otro anterior o los contraargumentos son los más exigentes y obligatorios en el discurso argumentativo. Desde todo punto, los refuerzos que pueda tener un argumento determinan el nivel de verosimilitud y credibilidad del discurso, con ello el convencimiento del interlocutor del texto, veamos un ejemplo.

**ix)** La didáctica de la lengua favorece las habilidades comunicativas del estudiante *sin contar con que / si se tiene en cuenta el hecho de que /*

*observemos que / a pesar de que / aunque* hay dificultades tecnológicas en el aula, proporciona diversos recursos para lo propio.

En ix) se evidencia la fuerza que le imprime el marcador discursivo al nuevo argumento que apuntala el argumento inicial. En el ejemplo, los marcadores imprimen seguridad, convencimiento, solidez y certidumbre a lo planteado; en otras palabras, son partículas lexicales que direccionan la confianza que el lector o la audiencia necesita para comprender la solidez de la afirmación.

Por su parte, los contrargumentos evidencian la diferencia en los puntos de vista, las diversas aristas que pueda tener un asunto o fenómeno en cuestión; equilibran posturas, no necesariamente eliminan o descalifican el argumento inicial, es la visión crítica a un argumento previo. En esta perspectiva, la contraargumentación se puede manifestar como: a) *objeción*, la razón aducida desaparece, la discusión vuelve al estado inicial; probablemente, la afirmación termina en una falacia en su estructura semántica; b) *recusación*, la razón aducida no es suficiente para la concreción de la conclusión del argumento, incluso, pueden invalidar el argumento o, al menos flexibilizarlo en su comprensibilidad y, c) *refutación*, la contra razón no invalida el argumento, le imprime un elemento de reserva, en parte puede volverse complementario, con ciertas reservas, al argumento aducido. Por ejemplo:

x) La ausencia de tecnologías impide el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, *pero / sin embargo / no obstante / con todo / contrariamente / de todos modos / sea como sea / aun así / después de todo / así y todo*, la recursividad y la creatividad del docente superan los inconvenientes.

El enunciado x) puede tener diversas versiones que, en el contexto semántico y pragmático, en atención a las derivaciones de la contraargumentación expresadas, se dirimen con mayor explicitud con los siguientes ejemplos:

a) **Objeción:** “La ausencia de tecnología impide el desarrollo de las habilidades comunicativas, *pero / sin embargo / no obstante / con todo / contrariamente / de todos modos / sea como sea / aun así / después de todo / así y todo* / las culturas ancestrales se destacaron por la creatividad discursiva en todos los órdenes”.

b) **Recusación:** “La ausencia de tecnología en el aula impide el

desarrollo de las habilidades comunicativas, *pero / sin embargo / no obstante / con todo / contrariamente / de todos modos / sea como sea / aun así / después de todo / así y todo*, las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir se potencializan con la práctica cotidiana y constante”.

**c) Refutación:** “La ausencia de tecnología en el aula impide el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, *pero / sin embargo / no obstante / con todo / contrariamente / de todos modos / sea como sea / aun así / después de todo / así y todo*, la recursividad y la creatividad de la comunidad académica contribuyen con lo básico”.

Se observa que los marcadores contraargumentativos generan matices interpretativos que reconfiguran el orden discursivo; facilitan que el enunciado A se vuelva más amplio y profundo en su significancia, el marcador direcciona al enunciado B y facilita la comprensibilidad e interpretabilidad de A. Es necesario precisar que no es el marcador el que define si es una objeción, una recusación o una refutación; finalmente, es en el enunciado B donde se subsume la fuerza argumentativa para catalogarse de una o de otra manera.

Con las estadísticas descritas, no queda ninguna duda de que los docentes demandan cualificación pormenorizada en el tema, en esta dirección señalan (sic):

- Los docentes intentamos fortalecer la argumentación, sin embargo, necesitamos cualificación.
- Súper importante la formación en argumentación para los docentes de las I.E.M.
- Creo que las mayores deficiencias en el ejercicio argumentativo de los estudiantes provienen también de las carencias que los docentes tenemos sobre el tema. Espero con ansias la capacitación mencionada previa a esta encuesta.
- La pertinencia de la actualización y la cualificación docente es vital para garantizar el impacto social deseado del proceso de educación, pues en el contexto cultural colombiano es necesario la formación en argumentación y el análisis del discurso para fomentar una cultura crítica del sistema.
- Seguir promoviendo espacios de investigación desde otros conceptos integrales, que abarquen la argumentación, y la posición frente a las otras competencias.



Los comentarios de los docentes son explícitos, exponen la realidad conceptual que poseen frente al tema; en esta perspectiva, la investigación culmina con un proceso de cualificación que encara la superación de las carencias mencionadas y refuerza los saberes previos que poseen los actores del proceso. Es oportuno reivindicar el anhelo, la actitud perseverante que evidencian los docentes para recibir información y formación sobre el asunto. Este empeño es una ventaja para adelantar procesos de cualificación, pues de antemano se cuenta con la voluntad para aprender y salir del vacío conceptual o didáctico a que haya lugar.

Con el propósito de ampliar los datos que se obtienen en la encuesta, se aplica una entrevista semiestructurada a la misma cantidad de docentes, muestra de este estudio. La entrevista se realiza de manera virtual y cada docente tiene la oportunidad de expresar abiertamente su percepción frente a la enseñanza de los MDACA. Las preguntas se relacionan a continuación y las respuestas se analizan de manera global, dada la repetición o la recurrencia de la información obtenida con las encuestas; el análisis es permeado con algunas voces de los docentes participantes con el objetivo de justificar los planteamientos que emergen del investigador. Las preguntas fueron:

- ¿Cómo describe la importancia que actualmente se da a la enseñanza de la argumentación en Educación Secundaria Básica y Media?
- ¿Cuáles son sus fortalezas y sus debilidades cuando enseña la argumentación oral o escrita, especialmente los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?
- ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza para la enseñanza de la argumentación, especialmente, de los MDACA, en Educación Básica Secundaria y Media?
- ¿Cuál es su apreciación frente al tratamiento que le dan los libros de texto a la enseñanza de la argumentación, especialmente, a los MDACA, en Educación Básica Secundaria y Media?
- ¿Cuáles son sus necesidades conceptuales y didácticas frente a la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?
- ¿Cuáles son las recomendaciones que daría a sus compañeros para la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?

Con base en estos interrogantes se obtiene información real que en el análisis se tamiza y se da prioridad a las opiniones relacionadas directamente con el propósito de la investigación. En algunos casos son muy expresivos y convincentes al señalar que la argumentación es el fundamento de la educación para la libertad; sin embargo, se añade que

el nivel es bajo, por cuanto las escuelas están más interesadas en preparar a los estudiantes para las Pruebas Saber. Con este norte, el énfasis académico de las diferentes áreas está puesto en la comprensión de lectura y en el desarrollo de la lectura crítica de textos estandarizados que produzcan respuestas más, menos estandarizadas.

Frente a las fortalezas y las debilidades que puede tener el docente sugieren metodologías que faciliten el incremento del léxico y la revisión de las características del uso del lenguaje coloquial. Además, precisan que “[...] hace falta profundizar en los marcadores / solo se centran en los conectores aditivos y contrastivos”, aclaran que cuando en clase “se habla de opinión los estudiantes no desbrozan las ideas” / “no concretan las ideas”, debido al desconocimiento de vocabulario. Estas apreciaciones generalizadas por los docentes permiten deducir dudas conceptuales y procedimentales (formales) que tienen estudiantes y profesores para la elaboración de textos y discursos que muestren discernimiento y criticidad sobre el tema objeto de discusión.

En relación con los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de los MDACA, las respuestas son variadas, desde utilizar “temas actuales como la corrupción del gobierno, los medios informativos” hasta la utilización de los “libros de texto, los diccionarios, los debates” y, en general, sugieren el análisis de la producción oral del estudiante y de los marcadores que utiliza cotidianamente. Las respuestas en este aspecto son escuetas y repetitivas; indican desconocimiento del asunto, cuando tratan de justificar los recursos didácticos utilizados o posibles de utilizarse en el aula.

En la dirección anotada, precisan que los libros de texto no asumen con seriedad el tema; además, descontextualizan al docente y al estudiante; específicamente, dicen que “los libros de texto no profundizan el tema y lo toman como algo mecánico / vagamente se profundiza en el tema / los contenidos son más gramaticales que prácticos / simplemente hay descripción, no hay práctica de la utilización de los conectores”. En pocas palabras no se sienten identificados con la estructura y los contenidos que sobre el tema proponen los libros de texto comerciales y aquellos que provienen del MEN. Estas precisiones muestran el descontento, pero también indican la responsabilidad del docente, sin duda la elaboración de los materiales es una condición necesaria para configurar las propias prácticas pedagógicas.

Finalmente, solicitan “mayor conocimiento y profundidad conceptual para trabajar el tema”; esbozan la necesidad de conocer la didáctica y la practicidad del tema; reclaman oportunidades de capacitación en el

tratamiento de la oralidad y del tema desde la escuela primaria; y, sugieren “lectura constante de diversos tipos de texto en los que se encuentre el uso de los marcadores”. En conclusión, es necesario el proceso que se propone en este trabajo: cualificar a los docentes de Educación Básica Secundaria y Media en las diferentes características que subyacen en el uso de los MDACA e impulsar la autogestión de la formación del docente intelectual.

### **2.3. Proceso de cualificación docente: forma, función y finalidad de los MDACA**

En este apartado se describe el proceso de cualificación docente desarrollado con los participantes del proceso investigador. Primero, se elabora la invitación a los profesores encuestados y entrevistados con quienes se logra los datos analizados más arriba; del grupo inicial, asisten el ochenta por ciento, el veinte por ciento restante no asiste por problemas de salud causados por la pandemia y problemas de orden público en el municipio de Pasto. La población asistente aprovecha el escenario, con la mediación del investigador, para plantear didácticas que favorezcan la enseñanza de la argumentación y de los marcadores argumentativos y contraargumentativos en la escuela; comparte experiencias y en conjunto se construyen didácticas alternativas para lo propio. Los temas desarrollados en las fechas previstas (28 de mayo y 11 de junio del 2021, anexo 5) son:

- Origen y práctica de la argumentación.
- Modelos argumentativos más recurrentes en la actividad académica.
- Marcadores argumentativos y contraargumentativos, clasificaciones.
- Didáctica de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

En el taller 1 (jornada de 4 horas, a través de las aulas virtuales de la Universidad de Nariño) se asume los tres primeros temas: origen y práctica de la argumentación, modelos argumentativos más recurrentes en la actividad académica y marcadores argumentativos y contraargumentativos con las respectivas clasificaciones (anexo 5). La pretensión de este primer encuentro es, por una parte, recordar con detenimiento, el campo de estudio de la argumentación y, por otra, familiarizar al docente

con el contexto discursivo en el que se mueven los MDACA; en este orden de ideas, se hace un breve recorrido por la historia de la argumentación y de los modelos argumentativos más comunes; se ejemplifica la teoría con casos reales y actuales. Además, se introduce y se profundiza la importancia, la utilidad y el uso que se da a estas partículas discursivas.

Las actividades se ejecutan con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes; con base en el reconocimiento de los saberes previos sobre argumentación, se facilita el acceso a la observación detallada de las particularidades y los usos de MDACA en los discursos orales y escritos; se esboza las principales clasificaciones de estos elementos textuales, se insiste en las realizadas por Lo Cascio (1998[1991]), Portolés (2001 [1998]), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Fuentes (2002, 2009), Calsamiglia y Tusón (2002[1999]) y, por decisión unánime se toma con mayor consideración la realizada por Lo Cascio (1998[1991]) en atención a la condición de indicadores de fuerza argumentativa y a la facilidad que representa su enseñanza en el EBS y Media.

Es oportuno señalar que la totalidad de los docentes encuentra dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje de esta diversidad de clasificaciones y sugiere no asumirlas en los niveles de escolaridad mencionados por la confusión y el agobio que pueden causar en la población estudiantil joven. Aclara que las clasificaciones son importantes y precisan el tema, pero la diversidad de nomenclaturas utilizadas causa desconcierto y dificulta la aplicación en la producción escrita de textos argumentativos.

Para interiorizar las características y los usos de los MDACA se propone ejemplos que grafican la teoría y promueven procesos cognitivos inferenciales. En este contexto, se realiza un balance de los MD y los MDACA más utilizados en el discurso oral y escrito de los estudiantes, se plantea un corpus pensando en las necesidades del estudiantado y, sobre este se proponen casos de aplicación práctica en la producción escrita. Se precisa la utilidad que representa la enseñanza del tema a partir de la expresión oral para interiorizar los MDACA en la expresión escrita.

Las contribuciones de los docentes son evidentes, especialmente, cuando señalan las dificultades que presentan los estudiantes en la práctica comunicativa del tema; de igual modo, los aportes conceptuales que exponen fortalecen y aseguran los contenidos que se eligen para ser enseñados en la EBS y Media. En general, este primer taller se caracteriza por los aportes, el dinamismo que mostraron los docentes y por el alto nivel de comprensibilidad de la teoría argumentativa, contraargumentativa y de las particularidades de los MDACA.

En el taller 2 (jornada de 4 horas, a través de las aulas virtuales de la Universidad de Nariño) se alude a las didácticas apropiadas para la enseñanza de algunos MDACA. El objetivo específico es propiciar la creación y el diseño de actividades didácticas que den cuenta de procesos de enseñanza de los MDACA en los niveles de EBS y Media. Al igual que en el taller anterior, en este también disminuye la asistencia y se presenta un setenta por ciento del grupo inicial, por las causas ya mencionadas.

Las actividades se desarrollan normalmente con la cooperación de los asistentes, quienes interactúan con una diversidad de preguntas y comentarios acerca de experiencias vividas en la enseñanza del tema en cuestión. La participación es espontánea con aportaciones a la construcción de didácticas de los MDACA; desde el recuento de las necesidades del estudiante, los docentes comentan posibilidades didácticas que faciliten el uso de estas partículas discursivas, en función de favorecer los procesos cognitivos inferenciales que supone el uso de MDACA en la construcción de textos orales y escritos.

El taller inicia con el reconocimiento de los saberes previos sobre didácticas para la enseñanza de los MDACA; en este campo se incursiona en la definición y la conceptualización de las probables estrategias didácticas para la enseñanza del tema, hecho que provee pistas para la elaboración de algunas actividades que den cuenta del uso apropiado de los MDACA requeridos para la producción de textos argumentativos orales o escritos en el aula.

Una vez más, los docentes se sienten atraídos por el tema, por cuanto comprenden la importancia y la utilidad que representa, primero para la potenciación de la comprensión lectora, la producción argumentativa oral y escrita; y segundo, para la fundamentación del estilo refinado que le imprime la inclusión de un marcador en el orden discursivo. La opción de identificar la funcionalidad y el carácter procedimental del marcador de un enunciado viabiliza la construcción de conjeturas e inferencias, facilita la generación de sentido adicional al expresado en el enunciado aislado; además, el marcador configura junturas, disyunciones, adiciones, contra-versiones significativas que le dan versatilidad, eficacia a la expresión, estos aspectos delimitan la arquitectura de la expresión, sobre todo, si es escrita.

Los ejemplos elaborados en el taller se toman de las narraciones y las argumentaciones cotidianas; en principio, se consideran las formas de hablar y de comunicar del estudiante, en ellas se visualiza la diferencia que suscita el uso o no de los MDACA, se hace un balance de las ventajas y de los inconvenientes que representa la ausencia de marcadores,

se concluye que el discurso se fortalece en la cohesión y la coherencia y es más fácil comprender el mensaje con la inclusión de estas partículas discursivas; posteriormente, se tiene en cuenta algunos discursos académicos, con los que se realiza el mismo ejercicio, con el propósito de acordar que el fenómeno es similar al anterior proceso: las inferencias y los niveles de comprensibilidad crecen ostensiblemente. Las anteriores actividades se reflejan con mayor diligencia en el diseño de la propuesta didáctica planteada en el capítulo tres de este documento.

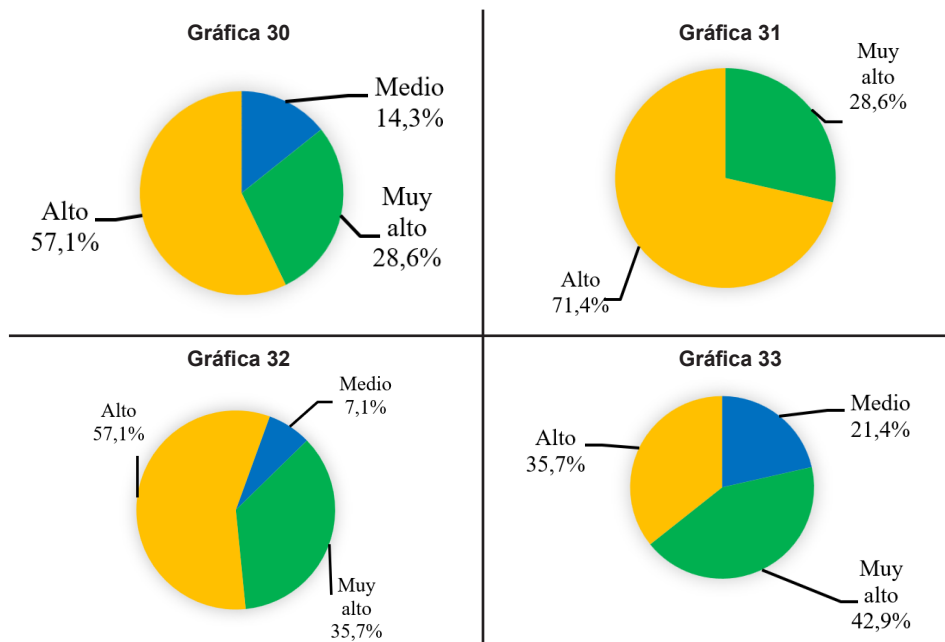
En general, la teoría, la metodología y los ejemplos desarrollados en el taller motivan y suministran pistas a la audiencia para que sugiera alternativas didácticas centradas en las realidades discursivas y circunscritas a las actividades del estudiante. Los docentes insinúan que en los niveles de escolaridad inferiores se evite las clasificaciones exhaustivas de los marcadores y se contemple la clasificación básica de los MDACA; hacen notar que hay excelente disposición del niño para aprender a construir textos argumentativos, atendiendo el uso de los elementos en cuestión, en tanto los ejercicios sean consistentes con las propias necesidades comunicativas orales. Es de buen recibo por los docentes y por el estudiantado confirmar la utilidad que representa el tema en la comunicación real. Las consideraciones anotadas se extraen de los frecuentes y espontáneos comentarios, intervenciones, participaciones, dudas y observaciones realizadas por los docentes durante el taller.

### **2.3.1. Valoración de los aprendizajes sobre argumentación y MDACA desarrollados por los docentes: postest**

El propósito de este apartado es describir y valorar los conocimientos adquiridos sobre procesos de enseñanza de los MDACA por los profesores de EBS y Media. Para el logro de este cometido se aplica un cuestionario en línea a los participantes de los talleres referidos (anexo 4). El cuestionario averigua los alcances y las limitaciones generados en el proceso de cualificación e interacción con los docentes para la construcción de didácticas de los MDACA. En este tenor, se averigua el grado de mejoramiento que hubo con respecto a las distintas aristas del tema que ocupa.

Los resultados son halagadores, por cuanto el nivel de conocimiento crece visiblemente como se puede observar en las gráficas. El conocimiento que tenían los docentes en argumentación, marcadores discursivos y la enseñanza de la argumentación mejora en los niveles de alto y muy alto (gráficas 30, 31, 32); con respecto al saber inicial crece de

medio a alto y de alto a muy alto, tal como se confronta con las gráficas 9, 10 y 14, en las cuales sobresale un conocimiento medio. De igual manera, el conocimiento que el docente tenía en enseñanza de los MDACA mejora de medio bajo a alto y muy alto (gráfica 33). Estos indicadores muestran la efectividad de los talleres, pero esencialmente, la participación decidida, los saberes previos evocados y las ganas de aprender que demuestran los docentes durante las sesiones adelantadas.



**Gráfica 30.** Necesidades de cualificación del docente de lengua y literatura en MDACA que introducen un contraargumento.

**Gráfica 31.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA.

**Gráfica 32.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en la enseñanza de la argumentación.

**Gráfica 33.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en la enseñanza de los MDACA.

Entre los comentarios de los docentes sobre la efectividad de los talleres realizados, se destacan (sic):

- Mejoró con relación a enseñar la argumentación a partir de diferentes tipos de textos como la narración, la poesía, los textos periodísticos. También contribuyó en esclarecer la importancia de desarrollar actividades con los estudiantes, relacionadas con diálogos en contexto, diálogos cotidianos que permitan el uso de lo MDACA.
- El aporte importante se da en comprender la importancia de estos mar-

cadores para procesos de comprensión textual, para comprender las dificultades que se generan en su enseñanza y para pensar en didácticas posibles para incrementar su aprendizaje en el aula.

- Los aportes se dan, por una parte, el conocimiento en los tipos y las gradaciones en el uso de uno u otro marcador en el discurso y la importancia en la comprensión y persuasión del discurso; por otra parte, las estrategias para poder trabajar con los chicos y chicas los marcadores discursivos motivan a ingeniar otras estrategias para el tratamiento en clase y fortalecer la oralidad y la escritura.
- Facilitó aspectos de redacción de los textos escritos para que haya una cohesión y coherencia en el escrito.
- Aportó la clasificación de los marcadores discursivos argumentativos y el uso en cuanto si se trata de argumento o contra argumento en el discurso oral y escrito.
- Aspectos que mejoraron: valorar el uso de los MDACA en los procesos de enseñanza aprendizaje. Identificar la gradación que tienen los MD para estructurar argumentos contundentes. Mejorar las estrategias de enseñanza de MDACA teniendo en cuenta: su aplicabilidad, los discursos que maneja el estudiante y los padres de familia para hacerlo significativo para el estudiante.
- La argumentación es un proceso esencial en todos los aspectos sociales, educativos y comunicativos de los seres humanos. Conocer sus beneficios y su funcionalidad aporta en gran medida a la construcción de una sociedad que base sus premisas y acuerdos en fundamentos guiados por el pensamiento crítico y la asertividad en los actos de habla y en las producciones escritas, mediante el uso adecuado y pertinente de los marcadores discursivos argumentativos, lo que a su vez genera herramientas didácticas y metodológicas teniendo en cuenta que los docentes representamos uno de los modelos más cercanos de comunicación (entre otros factores) para los estudiantes y la apropiación de dichos marcadores en nuestro discurso y en nuestras actividades académicas favorecería la efectividad en la comunicación con el auditorio estudiantil y coadyuvaría a que se integren de manera natural y paulatina en sus procesos de producción oral y escrita.

Con las apreciaciones y los comentarios se confirma la utilidad que representan los procesos de cualificación docente en la cuestión. Conviene recalcar la motivación que tienen los profesores para realizar actividades de esta naturaleza, hecho que debe ser considerado, de manera permanente, por las instancias encargadas de la calidad de la educación, tales como las secretarías de educación municipal y departamental y el MEN. La cualificación del personal docente y administrativo de las instituciones educativas es una responsabilidad del propio docente y de

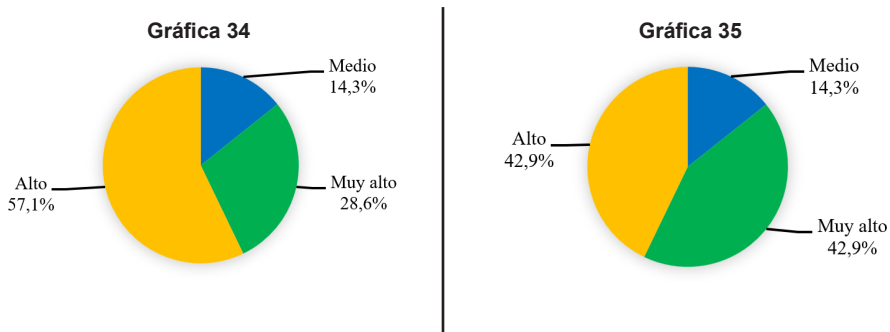


las instancias nombradas tal como lo estipula, en varios apartados, la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y otras normativas.

### 2.3.2. Valoración de los aprendizajes sobre recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media

Los recursos y materiales didácticos se entienden como aquellos elementos, objetos, acciones, fenómenos que enriquecen la experiencia sensorial porque facilitan la asociación y la fijación del aprendizaje; son formas, cosas, esencias, entes físicos o abstractos que incrementan el vocabulario y la capacidad de comunicación, dado que aproximan la teoría a la realidad del estudiante; motivan y estimulan la imaginación, la participación, la observación, la abstracción y la creatividad; es decir, se establecen como mediaciones de saber y de conocimiento dentro o fuera del aula escolar.

Una vez desarrollado el contenido, los docentes aseguran que los conocimientos acerca de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación y de los MDACA mejoró de manera representativa; hubo un ascenso de medio y bajo hacia niveles de alto y de muy alto como lo muestran las gráficas 34 y 35.



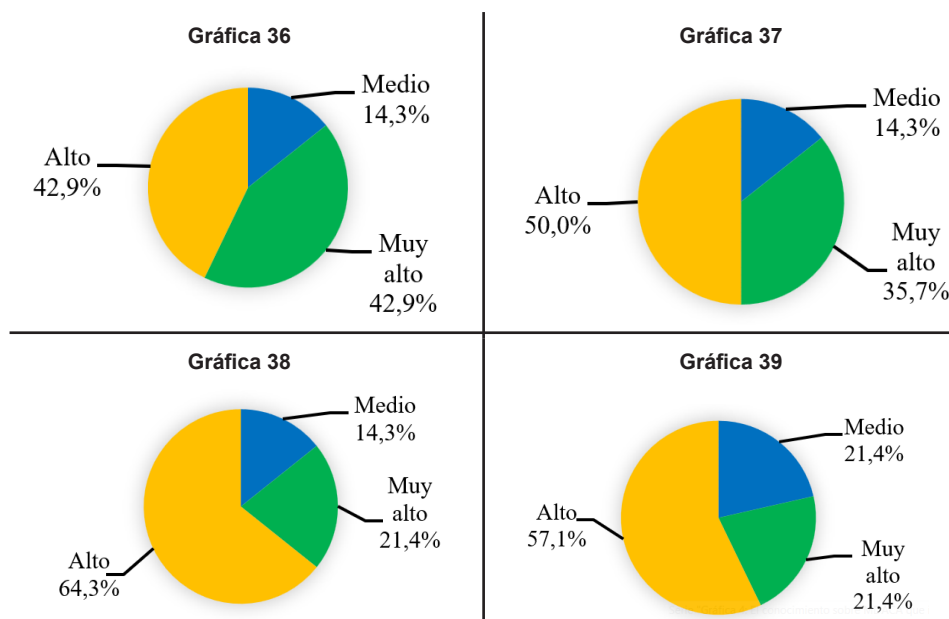
**Gráfica 34.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación.

**Gráfica 35.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en recursos y materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA.

A pesar de que aún quedan vacíos en algunos participantes, las actividades ejecutadas fueron exitosas, en cuanto los profesores manifiestan la posesión de más recursos teóricos y metodológicos para el tratamiento y la elaboración de elementos didácticos que faciliten la faena. La recomendación en este sentido es continuar con actividades de investigación que den cuenta de las limitaciones conceptuales y didácticas del docente, pero también de las capacidades y las motivaciones que tiene para mejorar las prácticas pedagógicas.

### 2.3.3. Valoración de las actividades didácticas para la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media

La valoración que hacen los docentes con respecto a la información y formación recibidas en los talleres es satisfactoria; a pesar de que aún quedan vacíos en algunos elementos conceptuales propios del tema. Los docentes, en general, aseguran avances importantes en didácticas de la enseñanza de los MDACA; específicamente, precisan que el conocimiento de MDACA que introducen un argumento o un dato, la tesis o la conclusión mejora en los grados de alto y muy alto, valoración que se replica en el conocimiento de MDACA que introducen la regla general y la modalidad (gráficas 36, 37, 38, 39).



**Gráfica 36.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen un argumento o dato.

**Gráfica 37.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la tesis o la conclusión.

**Gráfica 38.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la regla general.

**Gráfica 39.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la modalidad.

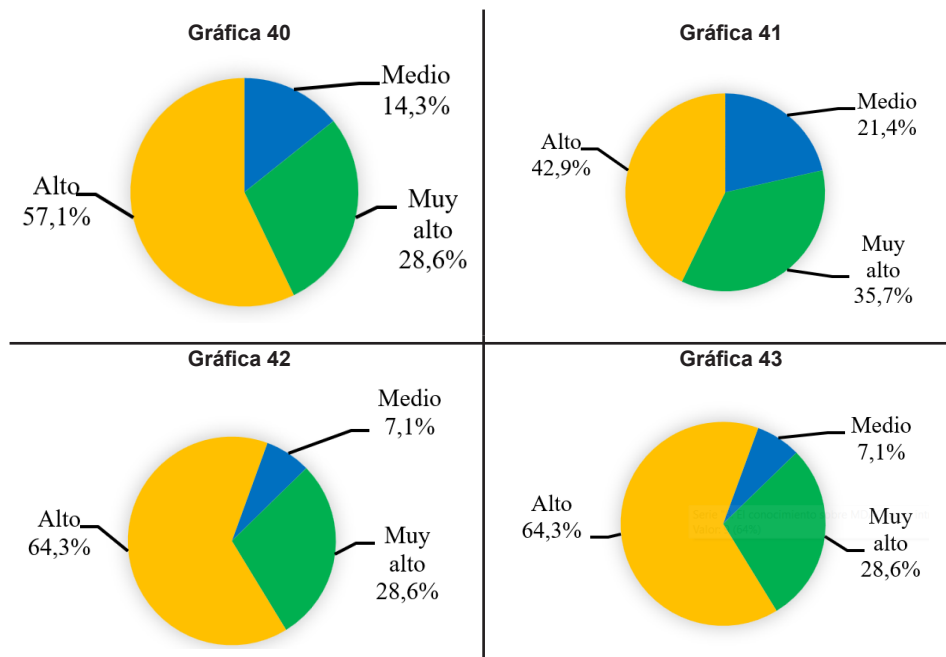
El reconocimiento que hacen los docentes acerca de sus nuevas habilidades de enseñanza, permite inducir la hipótesis de una nueva vida académica en la enseñanza y el aprendizaje de MDACA. El profesor se

siente más seguro y con mejores posibilidades de adelantar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la temática con los estudiantes.

El conocimiento en MDACA que introducen la fuente, la autoridad o los garantes, la reserva o los relativizadores y el refuerzo, al igual que en el caso anterior, mejoró de manera representativa como se puede apreciar en las gráficas 40, 41, 42. La mayoría de los docentes señalan un avance en los grados de alto y muy alto, aunque es necesario considerar aquellos que precisan un nivel medio, probablemente ya conocían la teoría o no les fue claro el procedimiento del taller. De todos modos, con la información recogida hay garantía para pensar que la enseñanza del tema se forjará con mejor efectividad dentro o fuera del aula.

Por su parte, la contraargumentación entendida como la objeción, la recusación, la refutación a un argumento anterior exige seguir el orden del discurso o del enunciado para identificar en este las probables inconsistencias y desde allí realizar la réplica, la oposición o los cuestionamientos del caso y proponer las razones que niegan la pretendida validez; se trata de identificar en alguna de las premisas del argumento, bien sea en la hipótesis, la tesis, la garantía, el ejemplo, la conclusión o en cualesquier otro elemento aquellos datos que son contrarios a la probable verdad.

Según la gráfica 43, el conocimiento sobre MDACA que introducen un contrargumento mejoró en los valores de alto y muy alto, una cantidad poco representativa mejoró en el nivel de medio. La contraargumentación es poco trabajada en los grados escolares en mención, tal vez, por las dificultades que ofrece, no obstante, la formación recibida abre horizontes que aseguran la enseñanza de este proceso discursivo y sugieren atención cuidadosa al asunto por considerarse la base y la esencia del pensamiento crítico, la visibilidad de posiciones propias y el reconocimiento de la creatividad personal.



**Gráfica 40.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la fuente o la autoridad.

**Gráfica 41.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen la reserva o relativizadores.

**Gráfica 42.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura en MDACA que introducen un refuerzo.

**Gráfica 43.** Mejoramiento del conocimiento de los docentes de lengua y literatura MDACA que introducen un contraargumento.

Finalmente, las observaciones realizadas por los docentes sobre su propio aprendizaje son placenteras y derivan conclusiones satisfactorias del proceso formativo; con el fin de ilustrar lo dicho, se transcriben algunas de las opiniones, así (sic):

- Excelente taller que me lleva a reconocer la importancia del uso de los marcadores discursivos en la producción textual. Mil gracias y felicitaciones.
- Agradecimiento especial por este tipo de análisis participativo, por toda su envergadura investigativa, es necesario que los docentes sigamos incentivando en nuestros estudiantes el asombro frente a la significación, dado que, es perentorio para que este tema, marcadores discursivos, sea más asimilable por parte de la población estudiantil.
- Excelente taller, gracias por su conocimiento.
- Sería importante contar con más actividades colaborativas al finalizar cada encuentro para poner en progreso nuestro proceso de aprendizaje.
- Agradezco la invitación, considero muy importante en la formación de

docentes de todos los niveles estos espacios y temáticas referida a la argumentación.

- Que se continúe con estos espacios y talleres que fortalecen nuestros conocimientos en el aula para desarrollar competencias y habilidades comunicativas/argumentativas en los estudiantes.
- Simplemente agradecer este acto de generosidad académica. Me encantó. Muy dinámica.

Las anteriores observaciones describen la aceptación del trabajo desarrollado con los docentes, sin embargo, es importante considerar aquellas que sugieren la continuidad del proceso y la inclusión de actividades colaborativas, seguramente, estas acciones complementan la información requerida para lo propio. No se toman en cuenta todas las observaciones propuestas, por cuanto son repetitivas en la evaluación de las actividades ejecutadas.

En general, la información recogida, las actividades desarrolladas en los talleres y los distintos comentarios de los participantes permiten concluir: por una parte, las concepciones y las didácticas acerca de la argumentación y los MDACA que poseía el docente de lengua y literatura de EBS y Media eran escasas a pesar de la indiscutible voluntad que tenía y tiene para cumplir con la tarea, de igual modo, los materiales didácticos que utilizaba para la enseñanza del tema eran insuficientes.

Por otra parte, los talleres y el carácter decidido de los participantes para mejorar el proceso promueven avances importantes en la superación de las falencias descritas. El trabajo mancomunado desarrollado por docentes e investigador, facilitó diseñar actividades apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje del tema. Estas conclusiones parciales son el producto del análisis cuantitativo y cualitativo de la información recogida con cada una de las técnicas aplicadas; las inferencias realizadas facilitan la elaboración de discursos intersubjetivos flexibles, los cuales son el producto de la comprensión y la interpretación de las preguntas, las respuestas y los comentarios de los participantes, sin caer en la especulación insulsa (Mingers y Gill, 1997; Clarke, 2004).

El siguiente capítulo refiere con detenimiento, de manera sistemática, el resultado de los talleres experimentales con docentes de EBS y Media, plasmado en algunas sugerencias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de algunos MDACA.

# CAPÍTULO

## DIDÁCTICAS DE LOS MDACA

*Desde la perspectiva del Análisis de la Conversación, se presta atención, sobre todo, a la función que las partículas discursivas desempeñan en la interacción dialógica, en cuanto índices, no solo de la “progresión conversacional” sino también de la “negociación” que toda conversación implica [...]*

*Martín Zorraquino y Montolío (1998: 11)*

### Introducción

En esta sección del trabajo se propone una serie de actividades de cara a la enseñanza de lo MDACA. El propósito es consolidar una didáctica que facilite el aprendizaje de estas partículas discursivas, sustentada, primero en un marco teórico pertinente y, segundo, en las experiencias, saberes previos de los docentes y del investigador. Las actividades propuestas surgen de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de investigación utilizadas, a saber: encuesta a la población muestra, entrevistas a un grupo focal (información de pretest), talleres experimentales con la población sujeto de la investigación (postest aplicados); se integran las sugerencias de los profesores que participan en los talleres, con la debida adecuación al propósito.

La propuesta parte de dos preguntas: ¿Cuál es el destino del conocimiento lingüístico en la escuela si no podemos convivir o se nos dificulta interactuar con el otro y lo otro?; o, ¿Para qué sirve este conocimiento si los actores de la educación no lo asumen desde una postura crítica? Estos interrogantes desbordan respuestas en distintas direcciones; por ejemplo, desde el interaccionismo social se diría que los saberes son esencialmente sociales, responden a los contextos de interacción (Vigotsky, 1985[1962]) y funcionan para el bienestar comunal (Stenhouse, 1987); la psicología respondería que la finalidad del conocimiento es la transformación de los comportamientos, de la conciencia creativa y de la inteligencia de la persona (Vigotsky, 1985[1962]; Gardner, Blithe y White, 1991; Sternberg y Wendy, 1991; Sternberg y Lubart, 1997; Gardner, 2005), la lingüística funcional, entre otras disciplinas, diría que el conoci-

miento de la lengua desarrolla procesos comunicativos asertivos y consecuentes con los deseos y las urgencias expresivas del sujeto (Hymes, 1971, 1972; Halliday, 1973, 1978; Bronckart, 2007; López Valero, Encabo Fernández, Jerez Martínez, Hernández Delgado, 2021, entre muchos más). A pie enjuto, cada disciplina, en atención a su estatuto epistemológico, tiene un planteamiento para asegurar que el conocimiento, la ciencia, los saberes proveen respuestas a las dudas y a las infelicidades que en una o en otra circunstancia se le presentan diariamente a la persona.

Con las premisas anotadas, la misión del profesor de lengua es proponer tareas auténticas para la enseñanza de la lengua y, en este caso específico, para la enseñanza de los MDACA. Las tareas auténticas incluyen intenciones genuinas que trascienden el aula a contextos reales y con audiencias definidas (Wiggins, 1998; Svinicki, 2005; Ramírez, 2010); requieren procesos sistemáticos continuos que evidencian la utilidad del saber en la cotidianidad; articulan la vida académica con la realidad en la que se desempeña el estudiante; son complejas por la variedad de sentidos en las que se generan, no obstante, resultan motivadoras e interesantes para desarrollarse en equipo; evalúan la vida social y se constituyen en pretextos interesantes de investigación (Stenhouse, 1987).

Las tareas auténticas (Vygotsky, 1989) que se proponen con los MDACA poseen objetivos especiales para el aprendiz, así: se vea a sí mismo en el uso del discurso e identifique las propias fortalezas y las carencias subsumidas en el proceso comunicativo; gestione aprendizajes para ser utilizados en cualquier circunstancia de interacción comunicativa formal o informal, se autoevalúe en la acción y para la acción, no para el profesor de lengua o en circunstancias acartonadas o fingidas; considere los roles que desempeña en la familia, en la sociedad o en la institución escolar (Wiggins, 1998); contextualice, restrinja y focalice el análisis de las circunstancias comunicativas y luego las generalice; construya espacios de análisis que le sugieran nuevos conocimientos a la luz de la práctica discursiva; es decir, concienzue las cosas que puede hacer con los mencionados marcadores.

Según Vygotsky (1989), los acontecimientos cognitivos y el aprendizaje mediados por situaciones sociales significativas son más productivos y consecuentes con los ideales del sujeto; la participación constante en y con los signos que se mueven en los ambientes o grupos sociales juega un papel primordial en el aprendizaje; los nuevos conocimientos y significaciones, no se generan individualmente, sino en forma compartida entre el grupo, para luego cimentarse en cada persona. Para el caso que

nos ocupa, se trata de sugerir ejercicios discursivos didácticos pertenecientes a las propias hablas y simbologías que promuevan la construcción del enunciador, se persigue concienciar al sujeto de que negocia, construye sentido con los signos y crea semiosis social discursiva (Verón, 1987); es decir, se provoca el reconocimiento, la autenticidad de la intención comunicativa, la conciencia de sí mismo y de pertenecer a un contexto de intercomunicación.

EL aprendizaje situado o en comunidades de práctica, con mediadores de origen social, se potencializa, por cuanto se entronca lo que la persona es capaz de hacer sola con lo que puede hacer con la ayuda pedagógica (creación de ZDP); el aprendizaje guiado y cooperativo fortalece procesos psicológicos superiores, dado que el estudiante efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.

Las actividades didácticas caracterizadas por la cercanía con la realidad del estudiante, ofrecen complejidades que deben discutirse a la luz de la teoría existente, pero también suponen la creación de principios conceptuales alternativos producto del trabajo guiado o del discernimiento en equipo o colaborativo (Vigotsky, 1989). En esta perspectiva, la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación del ser, el saber y el hacer conforman una triada didáctica indisoluble que reflejan los avances en la comprensión de las propias narrativas y las del otro; cada proceso evaluador registra un modo de ver, asumir y de interpretar la realidad auténtica.

Las consideraciones anteriores confluyen en aprendizajes duraderos y significativos en atención a las relaciones intrínsecas que la persona gesta entre los conocimientos anteriores y los nuevos; la participación activa del estudiante configura la cimentación duradera de los saberes implicados; dicho de otra manera, el saber anterior o saber viejo se transforma, se modifica, se altera en función de un nuevo saber, de tal manera que el conocimiento en su conjunto, se expande, se complejiza se elabora mejor (Ausubel, 1963). En esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA se producen con base en el habla informal, formal, descuidada, cuidada que el usuario de la lengua produce; en general, con base en los comportamientos lingüísticos utilizados en la interacción social cotidiana.

El aprendizaje verbal significativo recrea la información, configura saberes estratégicos, esquemas cognitivos y modelos mentales episódicos. Se alimenta la motivación por aprender, por el desarrollo de habilidades de pensamiento y la solución de problemas; el profesor organiza la información tendiendo puentes cognitivos, es promotor de habilidades de



pensamiento y de aprendizaje, las cuales se reestructuran por los conocimientos y las experiencias previas.

Vigotsky (1989) y Ausubel (1963) ven en la cotidianidad las pistas necesarias e indispensables para el crecimiento intelectual; se sospecha que las simbologías, los signos, las señales, los indicios, en una totalidad, los imaginarios de vida se instituyen en pretextos para las enseñanzas y los aprendizajes; entonces, la tarea está en encontrar las relaciones subsumidas entre los saberes viejos y las nuevas conceptualizaciones que son relevantes y pertinentes aprender para mejorar la calidad de vida personal y comunal.

En las siguientes páginas se exponen ejercicios didácticos que promueven la enseñanza y el aprendizaje progresivos, desde luego, circunscritos a los avances y formas de aprender de los estudiantes; son acciones que contribuyen a que el participante logre autonomía continua en el uso oral y posterior aplicación de los MDACA en la escritura. Se muestra un camino explícito y directo para la enseñanza de la temática, con pistas que el docente, junto con el estudiante las reinventan y las reconstruyen al tenor de sus propios conocimientos. Es un proceso en el que los participantes aprenden de lo que tienen o son, de la forma que interactúan cuando hablan o cuando fungen como interlocutores de discursos cotidianos y formales. El profesor examina los discursos que producen los estudiantes, descifra los códigos juveniles y desde allí produce teoría; el estudiante, a su vez, experimenta con los indicios que le proporciona el docente.

### **3.1. Lugar social de los MDACA para su enseñanza**

En el enfoque comunicativo las prioridades de la enseñanza se orientan al desarrollo de las competencias comunicativa y pragmática, en las cuales se consideran hablantes reales, funcionales y situados en contextos específicos de interacción social (Lomas, 1994). La competencia comunicativa es la habilidad que tiene el sujeto para usar la lengua adecuadamente en las diversas situaciones sociales formales o informales (Hymes, 1971, 1972) y la competencia pragmática es el conocimiento y la habilidad que tiene el hablante para el uso apropiado de la lengua en consideración a los interlocutores, los lugares, los espacios, las circunstancias físicas, entre otros (Bachman, 1990; Escandell, 1996). Zebadúa y García (2012:20) precisan que la competencia pragmática “Analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los

interlocutores, etcétera...es el conjunto de estos conocimientos que tiene interiorizados un usuario ideal”.

El enfoque comunicativo asume las prioridades y las necesidades comunicativas del estudiante, reflexiona en la estructura de estas y plantea respuestas a las urgencias detectadas; provee escenarios de análisis de los diversos tipos de textos y procedimientos para comprenderlos, interpretarlos y producirlos (López Valero, Encabo Fernández, Jerez Martínez y Hernández Delgado, 2021). Este enfoque, sin soslayar los elementos formales de la lengua, es más significativo que informativo, hace que docente de lengua y estudiante disciernan sobre las particularidades inmersas en los modos de comunicar y de entender los mensajes en situaciones reales o formales; explica el proceso de comprensión de las inferencias, las negociaciones de sentido que se suscitan en las diferentes interlocuciones que producen los usuarios de la lengua.

El enfoque comunicativo implica considerar el lenguaje como un proceso que funciona apropiadamente en virtud de la cooperación mutua entre emisores e interlocutores (Grice, 1975). Supone asumir la multitud de hipótesis, conjeturas, síntesis que emergen de las inferencias elaboradas previamente por los actores del evento comunicativo; es preciso señalar que las inferencias son posibles dada la capacidad de selectividad, discriminación y rentabilidad significativas que tiene el sujeto, en palabras de Sperber y Wilson (1986) se hablaría de un dispositivo cognitivo -mecanismo de relevancia- que comprende e interpreta la información, un principio cognitivo que focaliza lo pertinente del proceso comunicativo.

La intercomunicación efectiva y eficaz se desarrolla en el universo semiótico de los sujetos; los signos comprendidos e interpretados son detonantes que ocasionan los mensajes, no únicamente como intercambio de aprendizajes, sino también como campo de producción de significado, de sentido, de semiosis. El universo de sentido del discurso informal o formal se encuadra en una trayectoria histórica social y cultural compartida, allí los sujetos juegan con esos signos para producir efectos de sentido variados y en correspondencia con la memoria del comportamiento lingüístico del contexto sociocultural; son juegos del lenguaje y de sentido circunscritos a las intenciones de los usuarios (Wittgenstein, 2017).

Con base en lo propuesto, el estudio y la enseñanza de los MDA-CA propicia las pistas que guían las inferencias, incluye la revisión cuidadosa de las diferentes acepciones y sentidos que subyacen en el uso de uno o de otro marcador; muestra huellas para la comprensión e interpretación textuales, activa la subjetivación inmersa en los enunciados y con ello el desciframiento de las intencionalidades o las actitudes comu-

nicativas del hablante; la semántica y la pragmática del marcador son indisolubles, en el uso de la lengua se complementan o se integran para surtir efectos cognitivos en la negociación del sentido. La coherencia del texto en la argumentación, no es únicamente lingüística, sino también de comprensión de los contextos semióticos de producción del enunciado (Moeschler, 1985, 1995).

El uso de los marcadores irrumpe las pretensiones por clasificarlos de manera taxativa; es decir, las clasificaciones ayudan a comprender las diferentes funcionalidades del marcador, pero no las agota. Conviene insistir en que la versatilidad, la movilidad con que se utilizan los marcadores en el discurso oral plantea un reto para analizarlos, especialmente, desde los niveles fonético (alargamientos, énfasis fónicos del marcador), morfosintáctico (posición-deixis, repetición, clase del marcador), léxico semántico (intensificación, atenuación, polisemia, metáfora del marcador) y pragmático (gestos, ademanes, contexto del marcador); en cada nivel las variaciones formales y de contenido están garantizadas. Según Anscombe y Ducrot (1994), los conectores pragmáticos instruyen la manera de interpretar el enunciado y el contexto en el que se produce, sugieren la condición argumentativa o contraargumentativa: justificación, adición, oposición, restricción o conclusión. Específicamente, el análisis supone identificar las funcionalidades de los marcadores, en cuanto pueden:

*[...] añadir un argumento a favor, sustituir un argumento con otro de mayor fuerza, introducir un argumento en contra, reforzar o debilitar un argumento, refutar lo dicho, extraer una consecuencia, reformular lo dicho para explicar o precisar la referencia, reformular para corregir o rectificar, ordenar la información, introducir el tema del discurso, situar una información en una escala de expectativas...* (Sainz, 2014: 295).

Con base en lo descrito, en esta sección se proponen actividades auténticas, que buscan concretar los respectivos objetivos, los contenidos, los recursos y los procesos de evaluación consecuentes con la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA. Los ejemplos forman parte de un corpus de grabaciones de diálogos en situaciones formales e informales en diferentes ambientes familiares, sociales, institucionales; es claro que las opiniones, las conversaciones y las discusiones de los integrantes de la familia, la sociedad, la institución cuentan para los procesos de enseñanza de los MDACA.

En cada uno de los ejemplos se estudia los aspectos más rele-

vantes de la semántica y la pragmática de los enunciados; como corolario del estudio se realiza las observaciones didácticas pertinentes al uso de los MDACA y su enseñanza con atención a las diversas posibilidades de estructurarse el enunciado y de utilizar uno u otro marcador, considerando la multifuncionalidad de los mismos. Es importante “partir del concepto de marcador, no tanto como conector sino como guía inferencial o clave interpretativa” (Sainz, 2014:260), en este sentido, se asumen las posibles inferencias y soluciones discursivas que puede tener el enunciado.

Las actividades propuestas suponen la inclusión de las narrativas familiares, reclaman los discursos coloquiales, espontáneos, informales que se producen en la cotidianidad discursiva, con el fin de contrastarlos con el discurso formal oral o escrito y, desde este contexto, visibilizar la variedad de habla y de lengua; concienciar el valor, la utilidad que representan los MDACA en los comportamientos lingüísticos, de tal suerte que el proceso se convierta en un escenario que le permite al estudiante autorreconocerse en el discurso, identificarse en las interacciones comunicativas e impulsar la confianza en sí mismo, en los distintos entornos sociales. A guisa de ejemplo se analizan los siguientes diálogos susceptibles de trabajarse en los grados de EBS:

Escenario a): solicitud de padre (35 años) a hijo (13 años). Contexto: dormitorio, sábado en la mañana, profesión del padre: albañil, estrato bajo, escolaridad, primaria incompleta; hijo cursa 7 grado de EB.

*Padre: ¡levántate!*

*Hijo: ¿a qué?*

*Padre: ¡vení vago, ayúdame a trabajar!*

*Hijo: ¡ah!, no joda (cuchicheando)*

*Padre: ¡no sirves pa mierda! (disgustado)*

*Hijo: ¡ah! (encoje los hombros)*

Los aspectos fónicos del diálogo anotado sugieren una posición imperativa, autoritaria, déspota, incluso desobligada, con la que se dirige el padre hacia el hijo (“¡levántate!; ¡vení vago, ayúdame a trabajar!; ¡no sirves pa mierda!”); de entrada, los enunciados del padre tienen anomalías tonales que menguan la sostenibilidad del diálogo, en cada palabra está presente la provocación agresiva directa. Por su parte, los enunciados del hijo se destacan por la entonación brusca o grosera, son respuestas desagradables que evidencian tono irreverente, hosco (¿A qué?; ah, no joda). Fonéticamente hay un diálogo poco armonioso, plagado de imperativos con tonemas ascendentes que desdibujan la concepción de conversación y se cataloga como una secuencia de enunciados ofensivos

mutuos, en algunos casos monosilábicos. Semánticamente, los enunciados del padre sugieren subyugación y violencia verbales, son afirmaciones directivas; constituyen estructuras verbales enclíticas imperativas, estructuras exhortativas de acciones consecutivas definidas (levántate, vení, ayúdame / ayudame). Los enunciados del hijo son interjecciones grotescas que sugieren disgusto, enojo por la tonalidad, la gestualidad y la mímica que les imprime (ah, no joda, encoge los hombros), representan enunciados displicentes, despectivos y humillantes.

Desde el punto de vista pragmático, a pesar de constituirse en una petición no hay fórmulas o unidades que gestionen la cortesía requeridas para lo propio, tampoco elementos argumentativos que lleven al éxito de la solicitud. Por el contrario, el diálogo se desarrolla en un ambiente discursivo sustentado por el poder o el báculo que tiene el padre sobre el hijo, se busca un propósito por la fuerza familiar-institucional-social que da el rol de padre; es probable que el estrato y el nivel de escolaridad del padre incida en este comportamiento discursivo. Las respuestas del hijo, por cierto, irrespetuosas, son consecuencia directa de la estructura de los enunciados que recibe; el contexto pragmático de cada enunciado propuesto por el padre supone belicismo, traducido en palabras, tonalidades y acentos que desconocen el valor de la persona a quien se dirige. En un primer momento se diría que el hijo interactúa en atención al contexto impulsivo del discurso, pero en un segundo momento, es oportuno recordar que la respuesta discursiva violenta, genera más violencia y produce barreras de intercomunicación; no es necesario poner la otra mejilla, pero es sensato menguar las condiciones tóxicas que puedan surgir en un proceso comunicativo.

Seguidamente, se trabaja los anteriores enunciados con marcadores y fórmulas de cortesía que hacen posible el éxito de la petición, así:

- i) Padre: por favor te levantas, / te importaría levantarte*
- ii) Hijo: pero / a propósito / por cierto ¿A qué?*
- iii) Padre: debo trabajar, pero / no obstante / sin embargo, necesito ayuda /*
- iv) Hijo: por favor / pues bien, espérame unos minutos*
- v) Padre: pero / de acuerdo / de acuerdo, pero / entonces / en todo caso / eso si cuento contigo*
- vi) Hijo: de acuerdo*

Cada marcador tiene funcionalidades contextualizadas en el enunciado, tal es el caso:

En i) *por favor / te importaría* actúan como marcadores persuasivos que gestionan la cortesía; introducen el diálogo para producir empatía y beneficio propio, son estructuras “mágicas” que en cierta medida garantizan el logro del objetivo e incluso tipifican el nivel de respeto que hay sobre el otro y sobrepasa el simple adorno sintáctico. En ii) *pero* trabaja como marcador contraargumentativo que tiene la intención de cuestionar la solicitud inicial, especialmente, guía la inferencia de la petición imprevista o el desconocimiento del deber solicitado; los casos de */ a propósito / por cierto* introducen una digresión por las razones expuestas. En iii) *pero / no obstante / sin embargo* marcan la contraargumentación de un segmento del enunciado “debo trabajar” donde, claramente, se afirma una situación lograble con una condición “necesito ayuda”; es decir, hay un deber por realizar bajo unas circunstancias, una afirmación con cierta restricción. En iv) *por favor* como respuesta a una cortesía inicial, el interlocutor formaliza su enunciado; *pues bien* introduce un tópico de negociación de la solicitud, es un contraargumento negociado “*si... pero*”. En v) hay varias posibilidades: de contraargumentación y condición necesaria “*pero cuento contigo*”; de pacto o de alianza con condición */ de acuerdo / de acuerdo, pero cuento contigo*; de consecuencia con respecto a una solicitud *entonces / en todo caso / eso sí* “cuento contigo”, o conclusión parcial a una solicitud anterior “espérame unos minutos”. Finalmente, vi) *de acuerdo* es la conclusión final a la solicitud realizada, en este marcador subyacen dos inferencias de aceptación inmediatas a dos eventos: “levantarse” y “ayudar en el trabajo”, pero también hay otras de respeto, de camaradería, de apoyo, en general, de sostenibilidad de la conversación.

Para explicitar el enfoque sugerido se propone otro ejemplo que da cuenta de la utilidad que representan los MDACA:

Escenario b): discusión de dos estudiantes (niñas de 15 años) a través del chat. Contexto: escolaridad 9 grado, estratos medio bajo, mensajes enviados a través del móvil, día viernes en la tarde. Para la transcripción del diálogo se cambiaron los nombres originales.

*Lidia: hola mk (marica) vis al parche manana, es uno chimba<sup>6</sup>, ba el peluso jajaja*

*Gema: no jodas, is un mierda, sapa<sup>7</sup>, no mer habbles deese jajaja*

*Lidia: trátamne vieen mkona (maricona) jajaja y vienel*

*Gema: jaja, la reyna, te maltrate las uñas jajaja piroba<sup>8</sup>... es mi es- pañil pendeja jajaja*

*Lidia: vlae, vienes y acomodi el ambiente con el man jajaja*

Desde el punto de vista morfosintáctico y semántico, el texto anterior es anómalo, equivale a la manera descuidada de conversar; los interlocutores asumen que hablan escribiendo o escriben hablando, es claro que la brevedad y la espontaneidad con la que hablan-escriben provoca la inestabilidad del discurso escrito; los niveles morfológico y sintáctico son deficientes y exigen cierto esfuerzo para comprender la estructura de la palabra, la cohesión y la coherencia de cada enunciado; se utilizan palabras (medio palabras) disonantes matizadas con la onomatopeya de la risa (jajaja); se diría que, aunque la digitalización ha potencializado las prácticas de lectura y de escritura en el contexto académico, el usuario tiene poco cuidado con el uso de estos recursos digitales para el desarrollo de prácticas escritoras (Cassany, 2011).

Desde el punto de vista pragmático, requiere detectar e inferir indicios tipográficos que permitan la conjetura de la estructura de la palabra adecuada; es visible la digitación anómala, poco cuidada y ausente de corrección; cada intervención se escribe de forma desprevenida y sin acabado tipográfico y ortográfico; no obstante, las autoras de los mensajes los descifran sin dificultad, aspecto evidenciado por la inmediatez con la que responden a cada enunciado. Conviene destacar que, a pesar de utilizar algunas palabras soeces (marica, maricona, mierda, pendeja), en el contexto de las interlocutoras, no afecta la comunicación; dichas palabras no se asumen con el significado real, sino como marcas o fórmulas de tratamiento ritual cercano, esto se manifiesta a partir de que cada enunciado termina con la onomatopeya de la risa (jajaja); el texto, “jajaja” es una marca que induce el entendimiento, la camaradería entre las interlocutoras; los insultos son combinados con esta fórmula que facilita la continuidad de la conversación prevista (“asistir a la fiesta”).

~~~~~  
6 En Colombia significa el órgano sexual femenino; persona, cosa o acción estupenda, en otros contextos puede ser lo contrario.

7 En Colombia significa delatora o chismosa.

8 En Colombia significa persona homosexual si es hombre y prostituta si es mujer.

El estudio del diálogo se efectúa en etapas (tabla 8), a saber:  
**a)** Reconstrucción de la tipografía y cohesión de los enunciados: se busca la comprensibilidad del mensaje.

**Tabla 8.** Mensaje de chat mejorado.

	Texto original	Texto mejorado
Lidia	hola mk vis al parche mañana, es uno chimba, ba el peluso jajaja	Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo (a), va el peluso jajaja
Gema	no jodas, is un mierda, sapa, no mer habbles deese jajaja	no me interesa, no me hables de ese jajaja
Lidia	trátamne bien mkona jajaja y vienel	trátame bien jajaja. El viene
Gema	jaja, la reyna, te maltrate las uñas jajaja piroba... es mi españil pendeja jajaja	jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... es mi español amiga jaja
Lidia	vlae, vines y cuadremos el ambiente con el man jajaja	vale, vienes y cuadramos el ambiente con el man jajaja

En el texto mejorado, los mensajes enviados se entienden y se conjetura que se trata de una invitación que hace Lidia a Gema a una fiesta en la que participará “el peluso” quien puede ser el amigo común de las interlocutoras; pueden ser, el cantante, la persona famosa o el enamorado de Gema o de quien está enamorada Gema. Por los enunciados “no me interesa, no me hables de ese” “vale, vienes y cuadramos el ambiente con el man”, sutilmente, se puede pensar que “el man” es el amigo común, pero hay reservas para afirmarlo.

**b)** Reelaboración de los enunciados con la inclusión de los MDA-CA: se pretende mostrar la variabilidad del estilo para el logro de la intención comunicativa. La inclusión de los marcadores facilita la comprensión más directa, en cuanto guían las inferencias que puede hacer el lector (tabla 9). En términos generales, las variaciones, las inclusiones, las sustituciones léxicas realizadas en cada enunciado facilitan el acercamiento del interpretante a las verdaderas intenciones comunicativas del emisor; sin perder las subjetividades inmersas en las palabras y en el contexto sintáctico en el que se encuentren, hay una tendencia a la objetivación del discurso, probablemente, merma el esfuerzo aclarativo que debe desarrollar el destinatario del discurso.



**Tabla 9.** Mensaje de chat mejorado con marcadores.

	Texto mejorado	Texto con marcadores
Lidia	Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo, viene el peluso jajaja	Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo, <i>por cierto</i> , viene el peluso jajaja
Gema	no me interesa, no me hables de ese jajaja	no me interesa, <i>además</i> , no me hables de aquel jajaja
Lidia	trátame bien jajaja. El viene	Al <i>menos</i> , trátame bien jajaja. <i>De todos modos</i> , él viene
Gema	jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... es mi español amiga	jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... <i>al fin y al cabo</i> , es mi español amiga
Lidia	vale, vienes y cuadramos el ambiente con el man	vale, vienes y al menos cuadramos el ambiente con el man

c) Comparación de la estructura de la primera versión del diálogo con la segunda y la tercera. En esta sección, el docente guía al estudiante para que: reflexione en los cambios que se suscitaron en cada uno de los enunciados, compare en cuál se entiende mejor el mensaje, asuma una posición frente al estilo propuesto en uno o en otro enunciado, concluya cuál de las tres formas es lingüística y socialmente más adecuada para dirigirse a la compañera (tabla 10). En este aspecto, vale considerar lo planteado por Loureda (2020:9) en el contexto de la lingüística contrastiva:

*La adopción del discurso como objeto de comparación significa que se pueden considerar los espacios y dinámicas socio-comunicativas que se construyen en el hablar, la doble dimensión del texto como actividad y como producto, y, finalmente, los signos, las unidades y las estructuras empleadas o la actividad cognoscitiva que provocan su comprensión y su producción.*

*A la construcción del discurso contribuyen de forma decisiva los marcadores del discurso. Actúan de acuerdo con un contenido fundamentalmente procedimental: limitan el contexto accesible y guían conforme a sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias durante la comunicación.*

**Tabla 10.** Mensaje de chat original, mejorado y con marcadores.

	Texto original	Texto mejorado	Texto con marcadores
Lidia	hola mk vis al parche mañana, es uno chimba, va el peluso jajaja	Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo, viene el peluso jajaja	Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo, <i>por cierto</i> , viene el peluso jajaja
Gema	no jodas, is un mierda, sapa, no mer hablles deese jajaja	no me interesa, no me hables de ese jajaja	no me interesa, <i>además</i> no me hables de ese jajaja
Lidia	trátamne bien mkona jajaja y vienel	trátame bien jajaja. El viene	<i>Al menos</i> , trátame bien jajaja. <i>De todos modos</i> , él viene.
Gema	jaja, la reyna, te maltrate las uñas jajaja piroba... es mi españil pendeja	jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... es mi español amiga	jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... <i>al fin y al cabo</i> , es mi español amiga
Lidia	vlae, vines y cuadremos el ambiente con el man	vale, vienes y cuadramos el ambiente con el man	vale, vienes y <i>al menos</i> cuadramos el ambiente con el man

Un paneo ligero al corpus de donde se toma el diálogo original, permite inferir que este tipo de estructuras son las que, más menos, utiliza cotidianamente, el estudiante promedio; los estudios de estos diálogos reales de los estudiantes proporcionan aprendizajes auténticos sobre la base de la sistematización y la reflexión de aciertos y de anomalías presentes en el enunciado. El análisis de estos discursos es más complejo, por ahora viabiliza el control de los avances logrados y las dificultades presentadas; además, con la mediación del docente, guía la producción escrita de textos reales y formales con el uso de los MDACA.

En talleres piloto realizados con estudiantes de 9 grado de cuatro instituciones públicas sobre los tres diálogos propuestos, se les pregunto: ¿Cuál de las tres formas prefieren, si desean comunicar la misma información? Las conclusiones fueron (sic):

*Con el texto tres hay más cortesía, pero es más demorado y no se tiene tiempo para escribir con los marcadores porque tenemos que escribir rápido. Si nos gustaría aprender hablar bien y que no nos maltratemos con las palabras porque luego se pasa a las manos.*

*Escribir con los marcadores discursivos es más difícil, pero suena más bonito. Nos gustaría hablar y escribir con estas palabras, pero no las conocemos o poco nos las enseñan y a veces tenemos que hablar rápido y no nos acordamos de estas palabras.*

*El texto mejorado está bien, porque no es tan grosero y se entiende más. El texto tres es más complicado, pero se entiende mejor y parecen personas muy educadas, nos gustaría hablar así.*

*Consideramos que podríamos hablar como se muestra en el texto mejorado puesto que por modales suena mucho mejor, pero el texto original es como nos sale al momento de expresarnos en el momento en el que estamos teniendo la conversación sin pensar cómo suene mejor.*

Esta prueba piloto da cuenta de la urgencia que reviste trabajar los discursos del estudiante, tanto los que produce como los que recibe; además, según la observación directa realizada por la profesora, los estudiantes se sienten más a gusto con los análisis de las propias formas de interactuar, se juzgan identificados y tocados en lo que hacen cotidianamente. Para confrontar estas posiciones se realizó un foro con estudiantes de 9 grado de un colegio privado cuyos resultados fueron similares (ver anexo 7). Se hizo con una institución privada de reconocido prestigio por la facilidad que tienen los estudiantes para acceder a las nuevas tecnologías, y con el deseo de confrontar las formas de pensar sobre el caso en estratos diferentes.

**d) Evaluación del proceso realizado:** se pretende identificar los aspectos fáciles de corregir y de narrar las dificultades lingüísticas encontradas para reordenar el discurso e incluir los MDACA de manera adecuada. Estas actividades proveen la valoración de los avances conceptuales y pragmáticos del estudiante, partiendo de la propia interacción comunicativa.

Los ejercicios desarrollados asimilan el propósito general del área de lengua, en este caso, consideran el uso de los MDACA en las varieda-

des de lengua que se suscitan en una comunidad de habla o en un sociolecto particular; en este orden: concientian el mejoramiento de los niveles de coherencia y cohesión de las conversaciones familiares cotidianas; describen las funciones de los MDACA y su utilidad para tramitar el éxito de las intenciones comunicativas; inducen las inferencias subsumidas en los enunciados. Además, los ejercicios llevan en sí mismos propósitos cognitivos, sociales y comunicativos profundos que gestionen la comunicación sostenible, mediada por el respeto, la tolerancia y demás aspectos que contribuyen con el bien vivir; en esta perspectiva, el área de lengua debe ser consecuente con la máxima de enseñar y de aprender lengua para comunicar y vivir mejor.

Finalmente, se propone un listado de MDACA utilizados con frecuencia por los estudiantes, según las experiencias de intercomunicación que tienen los docentes; si bien, varios de los marcadores están definidos globalmente, es meritorio precisar que en los contextos discursivos adquieren valor escalar o niveles de fuerza argumentativa diferenciada. Este listado puede ser ampliado con nuevas entradas propias del contexto donde se desarrolla el proceso educativo, a saber:

- **Sin embargo:** elimina una parte de la conclusión que se pudiera inferir de un enunciado precedente. Locución adverbial que se emplea para oponer dos ideas, nexo adversativo-concesivo (va entre comas en el texto escrito); incluye la preposición sin que expresa carencia (*sin cinco*), negación (*sin ver*), imperativo (*sin pelear*). Ha suscitado algunas derivaciones lexicalizadas, tales como: *sinsentido*, *sinfín*, *sinigual*, *sinrazón*, *sinvergüenza*, *sintecho*. Por ejemplo: “Gobiernos *sinvergüenzas* de turno acuden a la *sinrazón* para dejar a los *sintecho*, en el completo abandono”. Además, incluye la forma *embargo* (lat. *imbarricare* < barra) que significa prohibición, impedimento, exclusión; proceso jurídico (sequestrar, decomisar, incautar, retener, quitar), estado sentimental (cautivar, fascinar, embelesar, arrobar, abrumar); por ejemplo: “Al alcalde corrupto le *embargan* los bienes / a Juana la *embarga* una pena de amor / la *embarga* la alegría”. Para más información consultar a Nadal (2019), quien hace un estudio profundo de este marcador.

- **ahora bien:** ocupa la posición inicial del enunciado y carece de movilidad; une oraciones o párrafos completos; elimina alguna conclusión que se pudiera inferir del enunciado, párrafo o argumento precedente; con las debidas restricciones de sentido, es

equivalente al marcador discursivo *pero*. Se puede sustituir con el marcador *ahora*, con mayor frecuencia de uso en el discurso coloquial; ejemplo “Los MDACA son determinantes significativos en las distintas formas expresivas formales o informales, *ahora bien*, tú decides si los utilizas o no”. Este marcador se conforma del adverbio *ahora* que significa en el momento, y el adverbio *bien que*, en este caso, significa “de acuerdo con una norma o una convención sobreentendida o preestablecida”. En este tejido, *ahora bien* significa: es momento para tomar una decisión alterna a la prevista; por ejemplo: “Los MDACA engalanan el discurso científico o coloquial, *ahora bien*, la mayoría de académicos desconocen la funcionalidad de los mismos / es preciso orientar en profundidad el tema en las aulas escolares”.

- ***pero***: descarta parte de la premisa, del enunciado o del argumento; es el marcador de mayor uso para contraargumentar entre los jóvenes. Restringe, explica, compensa, rectifica o disminuye lo dicho en una premisa inicial; en algunos enunciados puede ser un marcador expletivo enfático, por ejemplo: “*pero* te he dicho que no vengas”. En el habla de la zona andina nariñense tiene uso multifuncional, además de lo estipulado en la norma, se ubica al final del enunciado y actúa como reformulador pragmático que insiste en la intención del hablante; tiene sentido fático, continuativo e intensificador; es una apelación anafórica, por ejemplo: “vienes, *pero* / no te olvides, *pero* (Ramírez, 2019).

- ***por el contrario* / *contra***: introduce una contrariedad directa al enunciado que lo precede; supone una oposición entre los enunciados o argumentos articulados por este marcador. La premisa, el enunciado o el argumento se invalida, esto supone desencanto en la conclusión, la tesis obtenida es adversa a la esperada; por ejemplo: “En algunos casos, la ausencia de marcadores discursivos en el texto restringe la comprensión, *por el contrario*, la presencia de estos estimula no solo la comprensión sino también la interpretación”

- ***aun así* / *ni aun así***: expresa una oposición entre dos enunciados, marca un contraargumento; expresión adverbial de significado adversativo que radicaliza la oposición o el refuerzo del contraargumento, ejemplo: “El estudio y la aplicación del discurso argumentativo en la escuela enriquece la capacidad crítica del estudiantado, *aun así*, no se estudia con denuedo en los primeros años de escolaridad”

• ***aunque***: debilita parcialmente la premisa anterior o posterior, introduce un refuerzo a la justificación presentada, de igual modo atenúa el contraargumento; se puede sustituir con marcadores de la clase *si bien*, *a pesar de que* y *pese a que*, con los cuales se hacen salvedades o se generan disculpas contingentes. Las marcas *a pesar de (que)* y *pese a que* son formas cultas que marcan un contraste animoso entre los argumentos o enunciados introducidos. Cabe señalar que la fuerza que imprima un marcador está en correspondencia con el enunciado que marca, por ejemplo:

- (i) *Aunque* me regale dinero no voto por este candidato
- (ii) Viene a clase todos los días, *aunque* llega tarde

En (i) *aunque* marca un enunciado tajante, radical, excluyente, que puede ser sustituido por *así*, *pese a que*; en (ii), dicho marcador es más flexible, condescendiente, incluyente, en el argot popular se diría “pasable”.

• ***por (lo) tanto, de ahí que, por tal razón, así, así pues, por ende*** marcan la consecuencia del razonamiento previo; articulan un antecedente y un consecuente. Contrastan una causa, una condición, sugieren continuidad discursiva; ejemplo: “Los marcadores discursivos aportan cohesión y coherencia al texto escrito, *por tanto / por tal razón / de ahí que / por ende*, configuran un elemento esencial del estilo estético de la escritura”. El marcador *así pues* es un consecutivo que complementa, concluye, sintetiza una proposición inicial; ejemplo: “Los marcadores discursivos, generalmente, no poseen significado conceptual, *así pues*, su función principal es procedimental, orientar la interpretación del texto”. En el habla de la zona andina nariñense *pues* es un marcador distintivo, emblemático que se utiliza de manera permanente al inicio, en medio o al final del enunciado, en algunos casos, es muletilla; ejemplo: A. “*pues* yo no vengo” B. “venga acá le obsequiamos el desayuno *pues*” A. “no, *pues* tengo otras cosas que hacer”.

• ***por consiguiente, en consecuencia, consecuentemente, por (lo) tanto, como consecuencia***, marcan la conclusión de premisas precedentes de un texto. Son marcadores que sugieren la consecuencia de un antecedente, los efectos o derivaciones de actos previos, los corolarios o resultados de acciones anteriores. Sellan lo que continúa, inminentemente, a otra premisa o forma discursiva. Ejemplo: “Marcar un argumento es suministrar

un giro semántico, *por consiguiente / en (como) consecuencia*, la fuerza argumentativa del texto se enfatiza, se atenúa, se reorienta”. En este campo también se incluye el marcador *entonces*, menos determinante que los anteriores, pero también introduce consecuencias de premisas previas; marca nuevas informaciones relacionadas con informaciones precedentes, es un consecutivo que expresa la relación causa-consecuencia entre enunciados; el segundo enunciado representa la consecuencia o efecto (Martín Zorraquino y Portolés, 1999).

- **Como poco / como mínimo, como mucho / como máximo, ni siquiera:** sugieren cantidades insuficientes y suficientes; marcan argumentos que devalúan o sobrevaloran la situación que enuncian; ocurre con otros marcadores que también tienen valor escalar (Fuentes, 2016b). Ejemplo: “Los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos producen cambios sustanciales en la interpretación del texto, *como mínimo / como poco* generan sutilizas de sentido // Los libros de texto escolar, *como mucho / como máximo*, mencionan el estudio de uno u otro marcador discursivo desde la perspectiva gramatical”.

- **ni que hablar / ni que decir:** integran enunciados completos, ejemplo: “La argumentación es poco estudiada en los niveles de Educación Básica y Media, *ni que hablar/decir* de los marcadores discursivos argumentativos y conrargumentativos”; también se presentan de manera aislada, ejemplo: “A. ¿Tienen todas las instrucciones claras y precisas para la evaluación de hojas vida de los postulantes? B. *Ni que hablar/decir*” o semiaislada, ejemplo: “A todos les entrego la misma cantidad de dinero, en este sentido, *ni que hablar /decir*”. La estructura *ni que hablar*, además, aparece con la forma sintética: *ni hablar*, con el mismo sentido discursivo. Como se ve, estos marcadores enfatizan la dirección semántica del argumento previo, con un valor escalar plenamente identificable; incluso, se diría que, en algunos casos, son taxativos, radicales en aseverar o asegurar la afirmación o la negación previas. En palabras de Fuentes (2021:169):

*[...] se desarrolla un contenido procedimental<sup>9</sup> con contenido escalar y evidencial. Presenta lo que sigue como algo de lo que no hay dudas y que está situado en posición elevada de la escala. El operador discursivo ni qué hablar / ni qué decir, aún en proceso de fijación en el sistema. Generalmente diferencian sus usos. Ni qué hablar presenta fundamentalmente el contenido escalar y ni qué decir se especializa en el reafirmativo. Este, además, confluye con ni qué decir tiene, operador argumentativo fijado.*

La polifuncionalidad de los marcadores (Portolé, 2020) hace que en algunos discursos sea apropiada, pero en otros incide en argumentaciones distorsionadas o que faltan a la ética discursiva (Portillo, 2018; Wiśniewska, 2021), en cualquier caso, el marcador no es bueno ni malo, tiene variaciones y matices de sentido que logra:

- Banalizar el enunciado: “*ni siquiera* sabe hablar peor escribir”.
- Asumir parte de la información conveniente para sí y deformar el sentido discursivo: “lo primero regular, *aunque* con lo segundo borró lo poco que había dicho”.
- Degradar la importancia de un suceso hasta invertir el sentido del texto: “siempre dice que leamos, *pero* él jamás se ha leído un libro completo”.
- Desviar el orden argumentativo con otro tema que no guarda relación con el inicial: “me dices que soy inútil, *sin embargo*, no te das cuenta que siempre llego temprano y saludo a todos”.
- Enfatizar en comportamientos sociales inaceptados para ratificar la postura en un tema: “si ellos tiran basura a la calle, *después de todo*, por qué no lo puedo hacer yo”.
- Ocultar o deformar la realidad mediante una mentira: “atacaremos a los corruptos porque, *sea como sea*, mi gobierno es de personas decentes, gente de bien”.
- Sobrevalorar sucesos insignificantes: “dijo que me ayudaría, *pero* no vino, *por eso* no hice ninguna tarea”.

---

9 Según Cortes y Camacho (2005), desde Serber y Wilson (1993) no es oportuno insistir en que el marcador tiene más o menos significado y si incide o no en el contenido. La distinción entre significado conceptual y de procedimiento quedó desdibujada, ellos muestran que una expresión puede ser simultáneamente conceptual y no incidir en dicho contenido, o, a la inversa, ser de procedimiento e incidir en el significado de la proposición. Si esto es así, no se puede aducir este rasgo como característica distintiva de los marcadores del discurso. Para Sperber y Wilson, expresiones como, esto es o en otras palabras son conceptuales.



- Incluir fuentes adversas o erradas para justificar una postura: “mi mamá dice que soy la más bonita, *por tanto*, todos me deben obedecer”.
- Incluir *topois* como información novedosa: “de lo bueno no dan tanto, aunque esta vez puede ser verdad”.
- Polarizar argumentos o enunciados previos hasta el ridículo: “me dicen que no fume porque contamina el ambiente, *sin embargo*, los buses contaminan por cien mil fumadores”.
- Negar la potestad de quien dice el argumento: “*por cierto*, mira quien lo dice”.
- Recurrir a totalizaciones frente a lo ocurrido en una circunstancia específica: “este funcionario público es ladrón, *por tanto*, todos los compañeros son ladrones, quien con lobos se junta a aullar se enseña”.

Los anteriores ejemplos, pueden ampliarse con los diccionarios de marcadores discursivos existentes (Santos, 2003; Briz, Portolés y Pons, 2008; Fuentes, 2009, Holgado, 2010, 2017) para concienciar al estudiante de los problemas discursivos argumentativos que surgen en la interacción comunicativa oral; igualmente, pueden utilizarse para visualizar dificultades que se presentan en la construcción del texto escrito; para el caso, se recogen los trabajos realizados por Nigro (2003), Deditius (2020), Medina (2020), Wiśniewska (2021), entre otros, quienes muestran las irregularidades textuales y las posibilidades de convertirse en recursos didácticos para el desarrollo de la escritura creativa. En este contexto, conviene preguntarse: ¿Cómo son los marcadores discursivos que se utilizan en los recibos de servicio público? ¿Cuáles son las inferencias que generan los MDACA que se utilizan en documentos oficiales o jurídicos?, entre otros; las respuestas a estos interrogantes, probablemente, generen inferencias que permitan ver con claridad las certezas, pero también las irregularidades.

### **3.2. Rutas didácticas para la enseñanza de los MDACA**

Este apartado describe, explica y argumenta algunas actividades que ayudan al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los MDACA. En la región y el país es notorio que el tema no se ha tratado con la debida responsabilidad en las aulas escolares de lengua materna; de la misma forma, los manuales o libros de texto, al igual que en la enseñanza del ELE, mencionan el tema de soslayo, lo consideran de baja

importancia e incluyen ejercicios acartonados, poco contextualizados e incluso con vaguedades conceptuales, dado que no hay distinciones de MDACA de otros marcadores (Marchante, 2005; Fernández, 2008; Basáñez, 2017). La situación descrita trae consigo confusiones en el docente y en el estudiante, además de lo puntualizado, porque con los manuales escolares se enfrentan a la variedad terminológica, a la ausencia conceptual de las múltiples funciones que desempeñan estas partículas en el discurso oral o escrito, entre otros.

En el capítulo I se menciona las diferentes etiquetas que distintos investigadores les asignan a las partículas; en esta investigación, como se dijo, se asume la de marcador discursivo. Se toma como referencia dicha nomenclatura porque generaliza las posibilidades de articulación enunciativa, es un hiperónimo que además de la conexión, ordena y ajusta la progresión del discurso en contexto, ya sea oral o escrito; en el primero con mayor aparición que en el segundo y, en el segundo con mayor planificación que en el primero. Se utilizan para delimitar actos de habla o fracciones discursivas que corresponden a un mismo texto (Schiffrin, 1987), además, se usan como elementos textuales que evidencian el desempeño comunicativo, refuerzan la significatividad e incluso la tendencia ideológica sumergida en el contexto del enunciado y de la comunidad de habla en la que se produce. Los marcadores discursivos en cualesquiera de sus manifestaciones atavían el texto o el discurso, fundamentalmente, articulan y favorecen el sentido comunicativo e interpretativo del mismo.

Para la enseñanza de los MDACA en la EBS y Media es importante reflexionar en el anterior apartado, uso de las partículas en la comunicación cotidiana y anotar que encajan en procesos metadiscursivos conversacionales, por cuanto facilitan al hablante la comodidad, las pausas o los descansos que le ayudan a la organización del discurso (*no, bueno, este, eh*). Dicho de otra manera, comenzar con procesos de concienciación del funcionamiento que tienen los MD en la conversación diaria y espontánea es una ventaja para la enseñanza de las partículas; técnicamente supone la consideración del enfoque cognitivo, la detección de las inferencias como fundamentos de la comprensión de los niveles de cohesión y coherencia discursivos (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986).

Con base en lo anterior, adquieren importancia los trabajos de investigación que, desde las perspectivas sociolingüística, pragmática, semántica y cognitiva, asumen el uso de MD por los jóvenes en sus conversaciones coloquiales, informales y espontáneas; por ejemplo Jørgensen y Martínez (2007) precisan que la población joven prefiere los marcadores conversacionales de modalidad deóntica, los metadiscursivos

conversacionales del tipo: *bueno, bien, vale, eh, este*, y los enfocadores de alteridad del tipo *hombre, oye*, con intención fática o de mantener el contacto social. De igual modo, están presentes los marcadores conversacionales con funciones explicativa, *o sea, bueno*; epistémica, *claro, por lo visto*; estructuradora de información, comentador y conector consecutivo *pues*. Los usos de marcadores refuerzan las relaciones interpersonales, sin embargo, los autores señalan que entre los jóvenes de Madrid poco usan aquellos marcadores que tengan correspondencia directa con la argumentación.

La realidad descrita por Jørgensen y Martínez (2007) puede replicarse en otros lugares de habla hispana, probablemente, es un antecedente para afirmar que la dificultad para construir textos argumentativos por los estudiantes de EBS y Media persiste en la institución escolar de manera generalizada. Bolívar y Montenegro (2012) describen algunas razones de las dificultades, entre ellas están: a) relevancia insuficiente en la comunicación oral dada a estos elementos; b) prácticas de escritura rígidas, acartonadas y alejadas de la realidad; c) escritura como forma de evaluación antes que forma de comunicación real; d) aprendizajes de informaciones que distan del desarrollo de competencias comunicativas que refuercen la deducción, la inducción y la argumentación; e) preferencia de la narración y la exposición frente a la argumentación por considerarla compleja para ciertos niveles escolares; f) formación pedagógica y didáctica escasa en el tema de los docentes de lenguas y de otras disciplinas.

Por su parte, Torre (2016) plantea una serie de problemas que no facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los MD en el ELE, algunas de ellas aplicables a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua materna; por ejemplo, dificultad para: a) explicar el significado procedimental de las unidades en estudio; b) caracterizar las funciones sintáctica, semántica y pragmática que cumplen; c) asimilar los usos en situaciones reales; d) diferenciar los usos pragmáticos de los gramaticales; f) conseguir o estructurar manuales, gramáticas, diccionarios que puedan servir al profesor para aclarar las dudas que surgen en torno al asunto; g) entender que los marcadores sirven para comprender y producir un texto; h) superar la idea de que son unidades superfluas que solo sirven para realzar el discurso; i) contextualizar las enseñanzas y los aprendizajes en atención a las diferencias culturales de los estudiantes.

Reguera (2010); Bañales, et al. (2015); Muse, Núñez y Martín (2018), entre otros, realizan un amplio recorrido sobre las manifestaciones de las dificultades nombradas en estudiantes universitarios, en lo

concerniente al uso de estrategias argumentativas que den cuenta del pensamiento analítico y crítico; es decir, el problema, no es exclusivo de la EBS y Media, también se replica en la educación superior.

La propuesta entre manos tiene un hilo conductor que se centra en los procesos de concienciación del uso de MDACA en la expresión oral (Domínguez, 2016), en la comprensión lectora y en la construcción de textos argumentativos escritos. En otras palabras, proporciona pistas para que el maestro pueda concienciar al estudiante sobre las siguientes preguntas: ¿Cómo aprovecha los MDACA en el discurso oral, cotidiano y espontáneo?, ¿Cómo los emplean los escritores para darle cohesión y coherencia a los textos y facilitar la comprensión lectora? ¿Cómo se deben aplicar en las propias producciones escritas? Este trayecto hace posible la identidad integral con la que funcionan dichas marcas en la expresión oral, la identidad parentética y flexible que adquieren en la expresión escrita (Montolío, 2001); permite comparaciones de uso y aplicación que conllevan interiorización o asimilación directa del fenómeno.

Otro aspecto fundamental de la propuesta es que se ubica en el contexto de los enfoques de la argumentación en el discurso (Meyer, 1987; Moeschler y Reboul, 1999) y la argumentación en la lengua (Anscombre y Ducrot, 1994). En la argumentación en el discurso porque el empleo de los MDACA también se circunscribe al contexto de intercomunicación, genera inferencias a partir de relaciones entre lo implícito y lo explícito, se utilizan con la intención de apoyar la cohesión, la coherencia, de igual modo, reforzar el significado o el sentido del enunciado; en la argumentación en la lengua porque el uso de marcadores supone una variación discursiva argumentativa, adquieren valor pragmático independientemente del contenido informativo que tengan, favorecen la organización, la fuerza y el peso argumentativos del enunciado, desvelan la condición creativa del locutor para relacionar ideas fruto de los encadenamientos semánticos que propician los marcadores. Los dos enfoques no se excluyen, son complementarios en el proceso de análisis del fenómeno citado.

En general, la propuesta tiene como objetivos: reflexionar en las posibilidades didácticas de los MDACA en la escuela; concienciar al docente de las capacidades creativas que puede desarrollar para la enseñanza del discurso argumentativo, en especial, del uso de los MDACA en la expresión escrita, y plantear algunos recursos didácticos que superen los problemas que surjan en el proceso.

### 3.2.1. Función de los MD en la comprensión e interpretación de lectura

La comprensión y la interpretación de lectura son habilidades que constituyen las principales preocupaciones de la comunidad educativa, por cuanto, saber leer es la esencia del sujeto para su evolución. Si lee apropiadamente al otro, a la naturaleza y a todo tipo de texto que ofrezca un significado o un sentido, las decisiones que tome, seguramente serán consecuentes con los anhelos y las prácticas de vida asertiva (Ramírez, 2020b). La comprensión y la interpretación del texto lingüístico es una prioridad en la escuela, así que se considera de suma importancia la visualización de la incidencia que tienen los marcadores en el proceso. Para desarrollar este precepto veamos un caso en el que los MD apoyan y posibilitan los procesos en mención:

*En primer lugar, la escuela actual funciona, fundamentalmente, para cumplir la norma académica del Ministerio de Educación Nacional, después de todo, poco asume las necesidades de quienes asisten a las aulas escolares; es decir, no contempla las formas de vida del adolescente, en este sentido, se ha quedado rezagada, en gran parte, frente a los deseos de quienes construirán el futuro del país.*

El texto anterior tiene los siguientes MD conocidos por el estudiante, pero seguramente no tiene claro el funcionamiento semántico y pragmático en el texto escrito; por tanto, es necesario introducir los conceptos básicos que albergan, así:

*En primer lugar [...]* (organizador), este marcador inicia el texto y sugiere la certeza de que la escuela tiene varias funciones; sin embargo, la que se señalará es primordial; *[...] fundamentalmente [...]* (modalizador de énfasis), corrobora la versión anterior, en señalar que, de todas las funciones la descrita tiene prioridad; *[...] después de todo [...]* (digresor), evoca y justifica una acción paralela, “las necesidades de quienes asisten a las aulas escolares”, sutilmente tratadas dentro de las funciones de la escuela; *[...] es decir [...]* (reformulador), busca explicar mejor, en este caso, la carencia; trata de hacer más explícita, la función negligente de la escuela; *[...] en este sentido [...]* (conclusivo), concluye el texto con una tesis que es menguada por el siguiente marcador; *[...] en gran parte [...]* (modalizador cuantificador), marcador que cuantifica la carencia, pero, deja abiertas posibilidades de que la escuela cumple con otras funciones, igual de importantes.

Del anterior análisis se infiere que los marcadores favorecen la detección de la literalidad con la que se asume el escrito; de igual modo, inducen pistas que coadyuvan a la comprensión e interpretación del texto; queda claro que la escuela cumple funciones de distinto orden, pero especialmente, las que le determina el MEN; sin embargo, poco cumple con la función esencial de facilitar al estudiante espacios de reconocimiento de su condición de ser humano que recrea, construye historia y cultura desde su entorno, con la ayuda de quienes regentan las labores escolares.

Ahora, el texto sin los respectivos MD:

*La escuela actual funciona para cumplir la norma académica del Ministerio de Educación Nacional, poco asume las necesidades de quienes asisten a las aulas escolares; no contempla las formas de vida del adolescente, se ha quedado rezagada frente a los deseos de quienes construirán el futuro del país.*

El párrafo presenta afirmaciones, incluso lapidarias, que pueden dar pie a que el lector se radicalice en la versión que tiene de la institución; salvando, la inclusión del adverbio de cantidad *poco* que atenúa la afirmación, el resto de enunciados causan distorsión de lo que realmente son las funciones de la escuela. Con este párrafo, el docente puede recurrir a los siguientes ejercicios:

- Completar los espacios en blanco con los MD que considere apropiados y según la preferencia (tabla 11):

**Tabla 11.** Ejercicios de complementación con marcadores discursivos.

Texto	MD alternativos
<p>-----, la escuela actual funciona, -----                      ---, para cumplir la norma académica del Ministerio de Educación Nacional, -----, poco asume las necesidades de quienes asisten a las aulas escolares; -----, no contempla las formas de vida del adolescente, -----                      ----, se ha quedado rezagada, -----, frente a los deseos de quienes construirán el futuro del país.</p>	<p><i>En primer lugar, antes que nada, en primer lugar, fundamentalmente, especialmente, particularmente, después de todo, por cierto, a propósito, es decir, en otras palabras, o sea, en este sentido, a todo esto, en gran parte, en lo respecta,</i></p>

- Escuchar la lectura del texto y reconocer la funcionalidad de los MD:

La lectura en voz alta del párrafo permite que el estudiante identifique

las diferencias retóricas y estilísticas que tiene el texto, de cara a los MD; distinga la elocuencia o la vehemencia, incluso fonética, que hay con una u otra forma discursiva. El ejercicio se puede complementar con cambios fortuitos de marcadores que viran el sentido inicial del texto e inclusive, producen sentidos jocosos. Este ejercicio facilita la concienciación de la importancia y la utilidad subyacentes en el uso de uno o de otro marcador, especialmente, conciencia sobre los valores argumentativos semántico, pragmático subsumidos en el uso de cualesquier MD.

Los anteriores ejercicios, por una parte, muestran la función discursiva (que va más allá de la oración o de la gramática prescriptiva), la inducción al razonamiento, las condiciones anafórica, cataforica y metafórica de los MD, aspectos de suma importancia para entender los procesos de comprensión e interpretación lectoras; por otra parte, resultan ilustrativos para comprender que son unidades invariables, polifuncionales, no se coordinan entre sí, aparecen junto a distintas categorías léxicas y sintagmáticas, tienen cierta libertad de posición, entre otros (Portolés, 1988; Martín Zorraquino y Portolés y, 1999).

La función pragmático-discursiva de los MD es estudiada ampliamente con clasificaciones mencionadas y categorizaciones de distinta índole, por ejemplo: Briz, Portóles y Pons (2008) establecen cuatro macrofunciones: conexión (argumentativa, reformuladora y estructuradora) modalización (intensificación y atenuación), focalización, control del contacto. Loureda y Acín (2010) señalan planos de clasificación, tales como: modalizador (modalizadores discursivos), marcador (marcadores propiamente dichos), formulativo (formuladores), estructural (organizadores de la información), argumentativo (conectores y operadores argumentativos), informativo (focalizadores discursivos), control del contacto (marcadores de control del contacto). Esta variopinta de clasificaciones incrementa las posibilidades didácticas, dado que el estudiante reconoce con mayor precisión la multifuncionalidad de estos elementos.

En general, el conocimiento de los MD es una estrategia clave para evaluar la claridad del texto leído, el nivel de razonamiento del lector, la coherencia y la cohesión de la producción oral o escrita; permite el desarrollo de la crítica minuciosa del texto entre manos, sobre todo, la inferencia de sentidos subsumidos en el texto.

### 3.2.2. Actividades didácticas con MDACA del habla cotidiana del estudiante (parte I)

La experiencia docente y sociocultural muestra que la cultura discursiva del estudiante adolescente (11-16 años) se caracteriza por el uso de algunos marcadores repetitivos, incluso, transformados en muletillas, por ejemplo, para introducir una respuesta utilizan: *mmh, ah, eeh, ya*, con menor frecuencia *¿a ver?, bueno, claro, mira*; para mantener el contacto, además de las anteriores, están presentes marcas del tipo: *ves, oye, mira, ¿ah?, ¿ya?, ¿no cierto?, ¿a ver?, fijate, ¿sabes?, verdad, ¿ah sí?*; marcadores de adición, tales como: *(y) también, (y) entonces, (y) todavía, (y) después, (y) de ahí, (y) además*; de modalidad que atenúan *no sé, no sé pues, es que, bueno, ¿verdad?, todavía, no cierto (que), digamos, no creo, en fin, creo (yo), creo que no*; de énfasis *sí, entiendes, por supuesto, todavía, claro, no, siquiera, desde luego, también, tampoco, prácticamente* (Poblete, 1999; San Martín, 2011; taller realizado con profesores de lengua participantes de la investigación, 2021).

Una población considerable de adolescentes y jóvenes usan de manera frecuente los marcadores contraargumentativos *pero, aunque, tampoco*; de causalidad *entonces, porque, por eso, bueno*; de explicación *o sea, es decir, digamos, porque, por ejemplo* (Poblete, 1999). Conviene agregar que las mujeres utilizan con mayor frecuencia y de manera más consecuyente, los marcadores discursivos, en especial los argumentativos y los contraargumentativos (Valencia, 2014). Se localiza un número representativo de trabajos que describen, analizan el uso de los marcadores conversacionales<sup>10</sup> (Meneses, 2000, López Quero, 2007; Quintero, 2016; Serna y Hernández, 2016; González, y Perdomo, 2018, entre otros) y ayudan a graficar la didáctica de los mismos. Los ejemplos anteriores de marcadores son una muestra que puede ampliarse con el reconocimiento que haga el docente de la actividad comunicativa de sus estudiantes.

Habitualmente, como se dijo, se enseña normas gramaticales fuera de contexto o se instruye en la memorización de conceptos lingüísticos poco utilizables en la realidad discursiva, con el supuesto de enseñar el correcto modo de hablar. Con la propuesta en curso, la meta es que el docente propicie condiciones didácticas para que el estudiante, en un primer momento, se sensibilice de sus propias expresiones y, particular-

10 Para ampliar esta información se puede revisar el Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta Hispánica Juan M. Lope Blanch; obra colectiva «Marcadores discursivos en la norma culta hispánica» (2014).



mente, advierta el uso que hace de los marcadores discursivos; es una etapa de autorreconocimiento que permite autoevaluar las variedades de habla que tiene la propia expresividad oral; en un segundo momento, complementario al anterior, identifique las características discursivas que tiene la propia forma de hablar cuando utiliza los MDACA; en un tercer tiempo, gane confianza con la aplicación de estas partículas en las alocuciones que realiza; y finalmente, produzca con conciencia, textos escritos argumentativos permeados por los MDACA.

El estudio del tema en el aula parece árido o poco llamativo, esencialmente, porque no hay unas rutas claras para lo propio o porque se lo considera superfluo, sin embargo, se esbozan algunas actividades didácticas que ayudan a superar las circunstancias detalladas. Es necesario implementar un proceso que permita la concienciación del porqué y del para qué se enseña estos elementos discursivos, para lo cual se sugiere:

- Asumir discursos que tratan un problema, en un contexto y con interlocutores reales, relevantes en procesos de argumentación.
- Seleccionar textos argumentativos cortos e identificar la estructura y la función de los elementos que integran.
- Pedir a los estudiantes que piensen durante unos minutos acerca del porqué del tema, cuáles son las implicaciones para el desarrollo personal.

Por otra parte, se recomienda que el docente genere escenarios discursivos contextualizados que permitan al estudiante la identificación y el reconocimiento de las diferencias pragmáticas y conceptuales de la cuestión frente a otros contenidos; para ello, puede preguntar a los estudiantes sobre:

- El tipo de temas que argumenta en la cotidianidad.
- El estudio del tema en ocasiones pasadas y cuál fue el resultado.
- Los diferentes tipos MDACA que se dan en el propio discurso o en el de otros y los conceptos que tiene sobre los mismos.

En síntesis, se pretende que el docente consiga que el estudiante se autorreconozca y converse de aquello que le resulta fácil y difícil comprender de los MDACA, tome nota de las dificultades más relevantes e intercambie ideas con los compañeros, analice las sensaciones que tiene cuando argumenta y usa dichas partículas discursivas. Los ejercicios que se proponen a continuación están diseñados para: identificar los MDACA en un texto argumentativo; especificar las ventajas e inconvenientes del

uso; y para puntualizar la mejor manera de utilizarlos en la construcción de textos argumentativos escritos.

Una de las funciones del docente es enseñar al estudiante a que se pregunte permanentemente, sobre la condición y las complejidades discursivas que le son propias; proponerle interrogantes que lo lleven a descifrar las fortalezas y las carencias del desarrollo personal y del ser humano en general (Prensky, 2017); en esta dirección metacognitiva, se formulan enunciados propios de la actividad lingüística real de los estudiantes y con ayuda de los mismos, se amplía el corpus discursivo de análisis.

Los enunciados se recogen a través de grabaciones anónimas y diario de campo, se seleccionan los fragmentos apropiados para esta investigación, incluyendo la variedad de habla con la cual se expresa el informante. Se insiste en que, por la falta de planificación del discurso oral, sobre todo de la conversación espontánea del hablante, surgen marcadores, muchas veces duplicados (tabla 12) y en algunos casos, tipificados como muletillas (*oye, oye; mira, mira, etc.*); funcionan condicionados por los rasgos suprasegmentales que le imprima el hablante, afloran de manera independiente y conforman una intervención o un turno de palabra (Briz y Pons, 2004; Montañez, 2015; Domínguez, 2016;). A pesar de estas características, tienen sentido y mantienen el contacto de interlocución, es decir, concretan la función fáctica; así, por ejemplo:

### Taller A. Conversación entre estudiantes sobre acciones personales (tabla 12)

Tabla 12. Diálogo estudiantil.

<p><b>Miguel:</b> <i>oye, oye, marica, en la tarde vamos al estadio, ¿bueno?</i><sup>11</sup></p> <p><b>Luis:</b> <i>uuh, no se pues, es que mi mamá no me deja marica, ¿ves?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>mmh, pues marica, entonces le dices que no nos demoramos, ¿vale? ¿bueno?</i></p> <p><b>Luis:</b> <i>uju, es que no sé, si me deja, pues, yo te aviso, ¿bueno?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>vale, vale, verás pero</i></p> <p><b>Luis:</b> <i>listo, listo marica</i></p>
---

**Actividad 1. Autorreconocimiento.** El estudiante se reconoce en sus discursos, en las formas particulares de hablar con sus compa-

~~~~~  
 11 Diálogo grabado en el Liceo de la Universidad de Nariño. Estudiantes de grado noveno de EBS edad 13 años. 6-03-2020. Se cambiaron los nombres de los participantes para proteger la identidad de los mismos.

ñeros. Este proceso colaborativo de metacognición posibilita que el estudiante se encuentre consigo mismo y evalúe el desarrollo expresivo personal (Villar et al, 2018). En estos contextos, se asume que enseñar es proporcionar señas para que el otro pregunte, cuestione, reinvente o construya su propio conocimiento; no es explicar y dar respuestas a una cuestión, es brindar escenarios en los que el participante se interroga quién es, qué tanto sabe y qué debe o necesita conocer para comunicarse apropiadamente o para vivir dignamente. En este discurrir, se plantean las siguientes pistas (tabla 13):

**Tabla 13.** Autorreconocimiento.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                                                                     | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta el diálogo anterior y sugiere revisar las particularidades expresivas.</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee el diálogo y opina sobre el contenido y la forma del mismo.</li> </ul>                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la participación de los estudiantes para que opinen sobre la forma de hablar.</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona en la propia forma de hablar y la confronta con su forma de pensar.</li> </ul>                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Examina la complejidad humana en las formas de utilizar el lenguaje ¿Realmente decimos lo que pensamos? o ¿Disfrizamos el pensamiento?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimila elementos básicos de la relación pensamiento, lenguaje y comportamiento.</li> </ul>                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genera pistas para que el participante se reconozca en su propio discurso: "dime cómo hablas y te diré quién eres".</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerda cuáles son las palabras que más usa formal o informalmente. Identifica las muletillas que utiliza.</li> </ul> |

**Actividad 2. Identidad discursiva.** El estudiante analiza con la mediación del docente, las variedades de lengua, variedades sociolectales subsumidas en el español hablado en la región y las características del idiolecto. Explora la identidad cultural, las formas de pensar y de actuar de los pueblos, a través de las formas de hablar. Se identifica como parte de una cultura con características sociolingüísticas singulares (tabla 14).

**Tabla 14.** Identidad discursiva.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                                    | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica las posibles variedades de habla dadas en la región y en el mundo hispano.</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia la realidad lingüística de los pueblos de la que, eventualmente, promueve la academia.</li> </ul>    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plantea la relación lengua y cultura: la lengua como evidencia de la forma de ser de un pueblo.</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se reconoce como hablante de un territorio con una variedad de habla particular.</li> </ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las palabras que actúan como marcadores discursivos en el diálogo.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza la función que desempeñan los marcadores discursivos presentes en el diálogo.</li> </ul>                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Confronta los marcadores que se usa en el habla coloquial y los que se usa en el habla formal.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Interioriza la diferencia entre el habla formal y el habla coloquial.</li> </ul>                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica por qué el uso repetitivo de ciertas palabras. Precisa el concepto de marcador y de muletillas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recuerda cuáles son los marcadores que utiliza como muletillas cuando habla coloquial o formalmente.</li> </ul> |

Conviene precisar que algunos marcadores conversacionales como *¿eh? ah, eeh, ya*, entre otros, aparentemente vacíos, prescindibles, porque no contribuyen al significado del enunciado, aportan sentidos importantes al acto discursivo (Holgado, 2010; González y Hanegreefs, 2010); en la comunicación informal cobran más importancia que otras propiedades gramaticales, entre otros, porque se encargan de mantener vivas las relaciones de intercomunicación. A continuación, se listan algunos marcadores conversacionales, según el docente, más usados en la región por la población juvenil, así:

- Mantienen el contacto e introducen el enunciado: *mmh, ah, eeh, ya, ¿a ver?, bueno, claro, mira, ves, oye, ¿ah?, ¿ya?, ¿no cierto?, ¿a ver?, ¿sabes?, verdad, ¿ah sí?, oiga, marica.*
- Aditivos: *(y) también, (y) entonces, (y) todavía, (y) después, (y) de ahí, (y) además.*
- Modalizadores que atenúan: *no sé, no sé pues, es que, bueno, ¿verdad? todavía, no cierto (que), digamos, no creo, en fin, creo (yo), creo que no.*
- Modalizadores de énfasis: *sí, entiendes, por supuesto, todavía, claro, no, siquiera, desde luego, también, tampoco, elay (qué paso), eeh, pero* (al final del enunciado).
- Organizadores: *ante todo, primero que todo, antes que todo, antes que nada, para empezar, bueno para comenzar /empezar, primeramente /oiga-primeramente, vera, oiga, fíjate, mira, oye, e la vera.*

- Digresores: *al fin y al cabo, después de todo, definitivamente, pues, así pues, así pues que, como mucho, por cierto, desde luego, en ese orden, en ese orden de ideas, a todas estas, por tal razón, bueno, a ver, mira, ya ves, verás, veamos, pues bien, fue que, es que fue que.*
- Contraargumentativos: *no sé... pero, lo que creo es que, pasa que, lo que pasa es que, para mí que, por favor, por Dios, pero como, a ver, no, sí-pero no, ni por el chiras.*
- Reformuladores: *o sea, es decir, más bien, digamos, digo, yo creo.*
- Conclusivos: *finalmente, a la final, para terminar, de todas maneras, ven, les dije, le dije, entiendes, igual, quedamos así, así quedamos, entonces quedamos así, entonces así quedamos, si me entiendes, vale, verdad, ves, ya ves, no, pero,* estos últimos con la respectiva forma interrogativa.

Como parte de los ejercicios didácticos, el docente solicita a los estudiantes que, colaborativamente, complementen o incrementen este listado inicial con los marcadores que escuchan o utilizan en sus conversaciones formales o informales; el propósito es reafirmar las especificidades del habla regional e identificar las diferentes formas de marcación discursiva en las conversaciones casuales.

**Actividad 3. Confianza discursiva.** El estudiante, una vez reconoce su forma de hablar, está dispuesto a transformar o reinventar las estructuras que le resultan inadecuadas y a fortalecer aquellos elementos que los considera fundamentales para la comprensibilidad de su discurso. La confianza del estudiante se produce cuando se reconoce en su discurso, en el del compañero y en el discurso del docente; cuando hay aprendizajes compartidos y cooperativos entre los participantes del proceso, cuando las experiencias académicas son incentivadas desde la vida misma. En esta fase, el docente, sin saberlo todo, provoca al estudiante para que descifre su condición de hablante argumentador (tabla 15); es decir, docente y estudiante aprenden conjuntamente la naturaleza de procesos argumentativos formales e informales.

El diálogo en cuestión, a pesar de incluir enunciados argumentativos y contrargumentativos, no presenta marcadores formales de estas características; sin embargo, algunos de los marcadores conversacionales concurrentes actúan como tal, por ejemplo: *no sé pues, es que/ es que no sé, pues marica, verás pero.* Estos elementos producen sentido

adversativo, inducen réplicas o contraargumentos; son específicos, distintivos en las conversaciones cotidianas, en algunos idiolectos se convierten en muletillas insalvables, constitutivas del diálogo.

**Tabla 15.** Confianza discursiva.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                                   | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Sugiere la reflexión del porqué quita, agrega o sustituye palabras.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta los argumentos de por qué se realizan los cambios al diálogo.</li> </ul>                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta un listado de marcadores conversacionales con los respectivos conceptos, usos y aplicaciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza las alternativas de marcadores, los ubica en el diálogo y realiza la sustitución, la supresión o la adición del caso.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Induce al estudiante a que piense otras formas de producir el diálogo expuesto.</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone nuevas estructuras del diálogo, solo o en conjunto con el compañero de banco.</li> </ul>                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone conceptos básicos sobre qué es un marcador discursivo.</li> </ul>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce, infiere y asimila la funcionalidad de los marcadores discursivos.</li> </ul>                                                     |

En esta sección, con el apoyo del docente, el estudiante realiza ejercicio de cohesión y coherencia con instrucciones tales como:

**a) Complementación de espacios:** completar los espacios en blanco con el marcador discursivo o la palabra de su preferencia (tabla 16):

**Tabla 16.** Complementación de espacios con marcadores discursivos.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Miguel: -----en la tarde vamos al estadio-----<br/>                 Fernando: -----mi mamá no me deja -----<br/>                 Miguel: -----le dices que no nos demoramos-----<br/>                 Fernando: ----- si me deja, -----, yo te aviso-----<br/>                 Miguel: <i>vale</i>, -----<br/>                 Fernando: -----</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**b) Selección múltiple:** completar los espacios en blanco con los respectivos marcadores discursivos o palabras listados al frente (tabla 17):

**Tabla 17.** Selección múltiple de marcadores discursivos.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Miguel: en la tarde vamos al estadio-----<br/>                 Fernando: -----mi mamá no me deja<br/>                 Miguel: -----le dices que no nos demoramos<br/>                 Fernando: ----- si me deja, yo te aviso-----<br/>                 Miguel: <i>vale</i>,</p> | <p><i>Probablemente</i><br/> <i>en fin</i><br/> <i>¿vale?</i><br/> <i>por eso</i><br/> <i>¿bueno?</i></p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Actividad 4. Proposición.** El docente organiza, anima, gestiona situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante la evocación de diálogos que hace con los amigos o familiares para ser sometidos al análisis (tabla 18). El estudiante crea diálogos a partir de las conversaciones que escucha en la casa, la escuela o los medios de comunicación.

**Tabla 18.** Proposición discursiva que promueva el uso de marcadores discursivos.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                                                            | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone nuevos diálogos propios del estudiante que tiene enfrente.</li> </ul>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiona sobre los cambios que se pueden producir en el propio discurso oral formal.</li> </ul>                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Clasifica los marcadores discursivos conversacionales utilizados en el diálogo.</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las bases para clasificar los marcadores discursivos conversacionales.</li> </ul>                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve diálogos orales formales con la utilización de marcadores discursivos sobre temas de importancia para los estudiantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Habla de manera formal con sus compañeros, utilizando marcadores convenientes para lo propio, sobre los temas que le compete.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa los diálogos que se generan entre los estudiantes, en atención al uso de marcadores textuales.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa los avances que ha tenido con el uso de los marcadores textuales en el desarrollo de las conversaciones personales.</li> </ul>    |

En síntesis, con las actividades anteriores se pretende familiarizar al estudiante con el tema, particularmente, inducirlo o motivarlo para el estudio del mismo. A partir del texto analizado, es dable practicar con los estudiantes el examen de los siguientes diálogos del corpus, aclarando que la producción de uno o de otro discurso no es directamente proporcional al estrato o a la escolaridad del hablante; si bien el nivel de escolaridad y el estrato altos incide en la producción de habla formal, no es norma taxativa tal relación, como tampoco es norma determinante que en el estrato y escolaridad bajos se produzca únicamente, habla informal.

El ejercicio se puede desarrollar individualmente o en equipo. El docente de lengua explica las diversas posibilidades de estructuración del enunciado y de la utilización de uno o de otro marcador, considerando la multifuncionalidad de los mismos; puede recurrir a las siguientes instrucciones:

- Reestructurar los enunciados de los siguientes ejemplos con el uso de MDACA.
- Considerar la posibilidad de incluir más de un marcador sin perder el sentido inicial del enunciado.
- Procurar que el texto modificado sea más comprensible.
- Analizar los cambios realizados.

- Compartir el nuevo texto con los compañeros.
- Discutir las ventajas y los inconvenientes del proceso: los aspectos fáciles y difíciles de llevar a efecto.
- Sacar conclusiones específicas del ejercicio desarrollado.

**Escenario a):** recomendación de madre (40 años) a hija (14 años). Contexto: cocina de casa, sábado en la mañana, profesión de la madre: ama de casa, estrato bajo, escolaridad: bachillerato (tabla 19).

**Tabla 19.** Diálogo entre madre e hija.

|                                       |                    |
|---------------------------------------|--------------------|
| Madre: ya arreglaste tu cuarto        | Hija: no           |
| Madre: qué esperas para hacerlo       | Hija: ¡ya voy!     |
| Madre: ¡qué!... ¿será que lo hago yo? | Hija: ¡que ya voy! |
| Madre: ¡a ver si te mueves!           |                    |

**Escenario b):** solicitud de hijo (12 años) a padre (45 años). Contexto: salón de casa, sábado en la mañana, profesión del padre: docente de matemáticas de EB, estrato medio bajo, escolaridad: profesional (tabla 20).

Instrucciones:

- Reestructurar los enunciados de los siguientes ejemplos con el uso de MDACA.
- Utilizar los marcadores del listado expuestos en la columna derecha de la siguiente tabla.
- Procurar que el texto modificado sea más comprensible.
- Analizar los cambios realizados.
- Compartir el nuevo texto con los compañeros.
- Discutir las ventajas y los inconvenientes del proceso: los aspectos fáciles y difíciles de llevar a efecto.
- Sacar conclusiones específicas del ejercicio desarrollado.

**Tabla 20.** Diálogo entre padre e hijo.

|                                                  |                                                       |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Hijo: quiero ir a jugar al parque con Pepe       | <i>Por favor / puedo / es posible que / me dejas/</i> |
| Padre: ese muchacho no me gusta para nada        | <i>Puede ser/ pero/ puede ser, no obstante/</i>       |
| Hijo: es mi amigo y no me ha hecho nada          | <i>Sin embargo / además / pero/</i>                   |
| Padre: no sabes qué pasara mañana                | <i>No obstante / sin embargo / al fin y al cabo/</i>  |
| Hijo: no es justo, ya hice las tareas            | <i>Pero / por cierto / además/</i>                    |
| Padre: juega aquí en la casa, está haciendo frio | <i>Así que / así pues/</i>                            |
| Hijo: no es lo mismo                             | <i>Aunque / digas lo que digas/</i>                   |



**Escenario c):** solicitud de padre (50 años) a hija (14 años). Contexto: patio de ropas, sábado en la mañana, profesión del padre: docente de lengua, estrato medio, escolaridad: profesional.

Instrucciones (tabla 21):

- Identificar los MDACA en cada uno de los enunciados del siguiente diálogo petitorio.
- Especificar la función que desempeña cada marcador utilizado.
- Analizar los matices de significación y estilo que produce el uso de los MDACA en cada uno de los enunciados de la solicitud.
- Compartir el análisis realizado con los compañeros.
- Discutir las ventajas y los inconvenientes o los aspectos fáciles y difíciles de realizar en el proceso de identificación y análisis de los MDACA.
- Sacar conclusiones específicas del ejercicio antes desarrollado.

**Tabla 21.** Diálogo entre padre e hija.

|                                                              |                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Padre: por favor lustra tus zapatos del uniforme del colegio | Hija: pero ahora estoy ocupada, además estoy con otros deberes que me encargo mi mamá |
| Padre: de acuerdo, puede ser cuando termines                 | Hija: sin embargo, no te aseguro en qué momento, porque me demoro con estos deberes   |
| Padre: de todos modos, no te olvides de lo dicho             | Hija: al contrario, lo haré una vez termine con esto                                  |

Se insiste en que las clasificaciones de los marcadores y de sus funciones, a pesar de ser exhaustivas, en algunos casos, se pierden en el uso real y cotidiano de uno o de otro marcador, de allí la dificultad para asumir una clasificación o característica funcional como definitiva o terminada.

### 3.2.3 MDACA en diálogos estudiantiles cotidianos y coloquiales (parte II)

En esta sección, nuevamente se presentan situaciones reales en las que el estudiante utiliza los MDACA, para ello se transcriben diálogos argumentativos y contraargumentativos de interacción comunicativa entre estudiantes, estudiante y profesor, padre e hijo, además, se adiciona algunos elementos teóricos de la argumentación. Se pretende, a través de los discursos reales, concienciar al estudiante sobre cuál o cuáles son las marcas que más utiliza en esta tipología discursiva. Los MDACA no

representan una realidad concreta que se corresponda con un objeto, pero aluden a variaciones procedimentales que determinan el sentido del texto; en algunos casos incluyen otros elementos gramaticales (el adverbio *más* en *además*, el adjetivo *claridad* en *claro*), sin embargo, se resalta el significado procedimental (Portolés, 2016).

**Taller B. Diálogos argumentativos:** los siguientes diálogos se graban de manera anónima en contextos de intercomunicación real y se transcriben literalmente<sup>12</sup> (tabla 22). Se constituyen en pretextos para adelantar las fases iniciales de enseñanza y de aprendizaje; el docente asume el rol de mediador y de aprendiz: de mediador porque promueve aprendizajes y de aprendiz porque descifra nuevos conocimientos en las entrelíneas de los discursos, a través de las actividades de autorreconocimiento, identidad, confianza y proposición.

**Tabla 22.** Ejemplos de diálogos argumentativos.

| Entre estudiantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Entre profesor y estudiante                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Entre estudiante y padre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Francisco:</b> <i>hola</i>, me prestas tu cuaderno, <i>¿sí o qué?</i></p> <p><b>Max:</b> <i>no, porque</i> lo necesito yo también, tengo que estudiar</p> <p><b>Francisco:</b> <i>marica</i>, te lo devuelvo hoy mismo <i>¿Vale?</i></p> <p><b>Max:</b> <i>no</i>, es que la otra vez me quedaste mal, <i>marica</i></p> <p><b>Francisco:</b> <i>fue que</i> me olvidé, <i>deja de ser mierda, vale.</i></p> <p><b>Max:</b> <i>si pues</i>, ahora también te puedes olvidar, <i>¿sí o qué?</i></p> <p><b>Francisco:</b> que no se te ofrezca, <i>marica.</i></p> | <p><b>Profesor:</b> Aura explíquenos su trabajo</p> <p><b>Aura:</b> profe, <i>es que</i> se me que quedó en la casa</p> <p><b>Profesor:</b> <i>¿Cómo</i> la evaluó?</p> <p><b>Aura:</b> no sé, <i>pues</i></p> <p><b>Profesor:</b> <i>¿Qué</i> propones tú?</p> <p><b>Aura:</b> <i>pues</i> no sé, <i>que hago</i>, <i>si quiere</i> lo presento mañana.</p> | <p><b>Hija:</b> papá, <i>¿me</i> compras un perro? <i>¿bueno?</i></p> <p><b>Padre:</b> <i>es que</i> no me gustan las mascotas</p> <p><b>Hija:</b> <i>mira</i> estoy muy sola, no tengo con quien jugar <i>¿ves?</i></p> <p><b>Padre:</b> no. Los perros tiran pelo por toda la casa, el pelo de perro, me hace estornudar mucho</p> <p><b>Hija:</b> <i>mira</i>, yo cuidaré para que no bote pelo <i>¿bueno?</i></p> <p><b>Padre:</b> <i>es que</i> eres muy pequeña, cuando puedas cuidar el perro compraremos uno <i>¿vale?</i></p> |

**Actividad 1. Autorreconocimiento.** El estudiante se reconoce en sus propios discursos argumentativos y contraargumentativos y analiza las formas de razonar con sus compañeros, con el profesor o con el padre de familia. Este proceso metacognitivo facilita que el estudiante

12 Las grabaciones anónimas se realizan en pasillos escolares (Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto), en un aula escolar (Institución Educativa Liceo Universidad de Nariño) y en el salón familiar de un hogar de la región (2, 4, 18 de febrero 2020, respectivamente)

evalúe las características de este tipo de discurso y concienzamente las ventajas y los inconvenientes que supone hablar de una o de otra manera, interiorice las carencias que tiene cuando demuestra- prueba que lo que afirma o niega es verdad (tabla 23).

**Tabla 23.** Autorreconocimiento a través del diálogo.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                              | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta los diálogos y sugiere revisar las particularidades expresivas.</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lee los diálogos y opina sobre el contenido y la forma de los mismos.</li> </ul>                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve la participación para que los estudiantes opinen sobre la propia forma de dar razones.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiona en la propia forma de hablar y la confronta con su forma de razonar.</li> </ul>                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Examina la complejidad humana en las formas de utilizar el lenguaje, la razón y la razonabilidad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Asimila elementos básicos de la relación razonamiento, lenguaje y comportamiento.</li> </ul>                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Genera pistas para que el participante se reconozca en sus propios razonamientos.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recuerda cuáles son las palabras que más usa formal o informalmente. Identifica las propias muletillas.</li> </ul> |

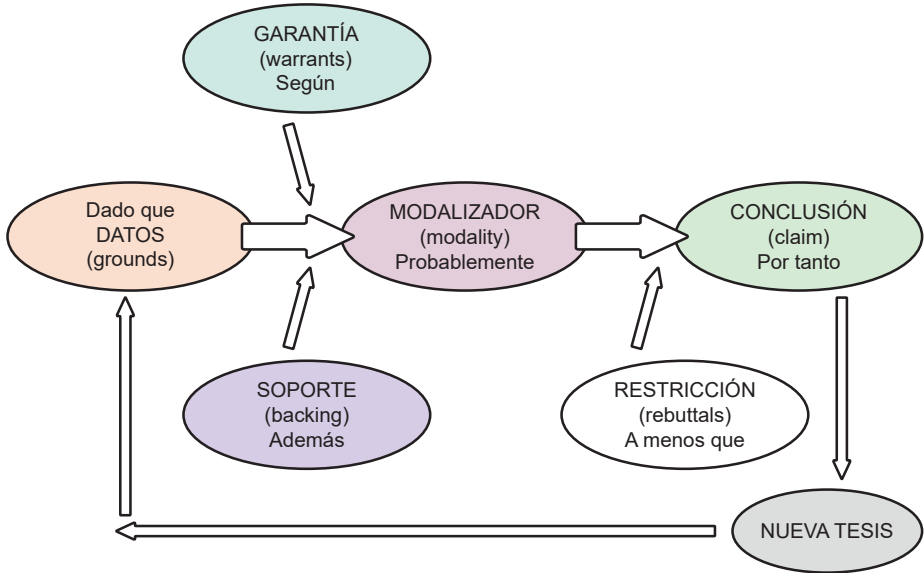
**Actividad 2. Identidad discursiva.** El estudiante analiza la variedad de MDACA y las características del idiolecto personal. Reconoce las formas de argumentar y de contraargumentar de los compañeros (tabla 24).

**Tabla 24.** Identidad discursiva en el diálogo.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                              | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica las posibles formas de argumentación y de contraargumentación dadas en la región.</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia las formas de argumentación y de contraargumentación dadas en la región.</li> </ul>                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plantea la relación entre argumentación / contraargumentación y la complejidad humana.</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se identifica como sujeto argumentador y contraargumentador.</li> </ul>                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las palabras que actúan como MDACA en los diálogos.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza la función que desempeñan los MDACA presentes en los diálogos.</li> </ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Confronta los MDACA que se usan en el habla coloquial y los que se usa en el habla formal.</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Interioriza la diferencia entre los MDACA en el habla coloquial y el habla formal.</li> </ul>                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica por qué el uso repetitivo de ciertos MDACA. Precisa el concepto de MDACA y de muletillas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recuerda cuáles son los MDACA que utiliza como muletillas cuando habla coloquialmente o formalmente.</li> </ul> |

Para el desarrollo de esta etapa se sugiere asumir el modelo de argumentación prototípico propuesto por Toulmin (1958), por cuanto facilita reconocer los elementos discursivos requeridos en un proceso argu-

mentativo (figura 3). En este esquema el estudiante observa las diferencias de una argumentación coloquial con respecto a una argumentación formal; es importante, en todo momento, la recurrencia a los saberes previos del estudiante y, sobre todo, responder el cuestionamiento: ¿Para qué se aprende esta teoría, o por qué es necesario aprender a argumentar en los contextos académico, social, familiar y, en general, en la vida del sujeto?



**Figura 3.** Esquema de Toulmin (1958) modificado

Es de suma importancia la comparación que se haga de los MDA-CA usados en el habla coloquial con los usados en el contexto expresivo formal, este proceso da cuenta de la identidad argumentativa que tienen el sujeto y los hablantes que pertenecen a su comunidad de habla. En los siguientes esquemas se muestra con un ejemplo el funcionamiento de los MDACA, considerando la escala o fuerza argumentativa o contraargumentativa que posee cada uno de los marcadores, así:

**Causativos:** introducen un argumento o un dato; marcan la razón o el motivo de una aseveración, constituyen el enlace directo entre el antecedente y el consecuente, concretan el valor de una afirmación (figura 4).

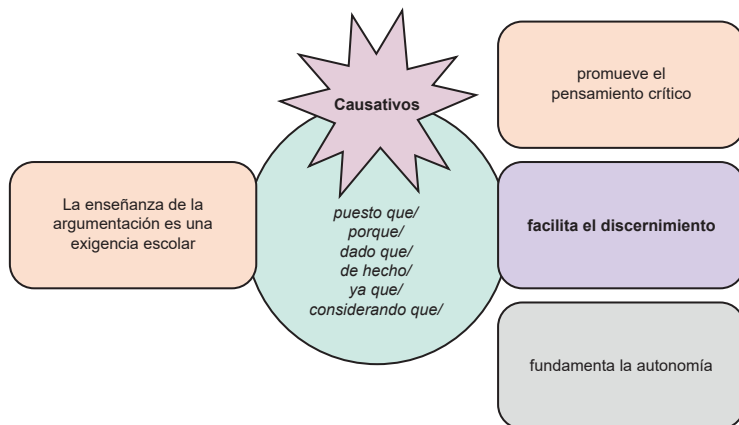


Figura 4. Marcadores causativos

**Consecutivos:** introducen la tesis o la conclusión del argumento; tiene una relación estrecha con los marcadores causativos; configuran la afirmación o la negación de manera explícita (figura 5).

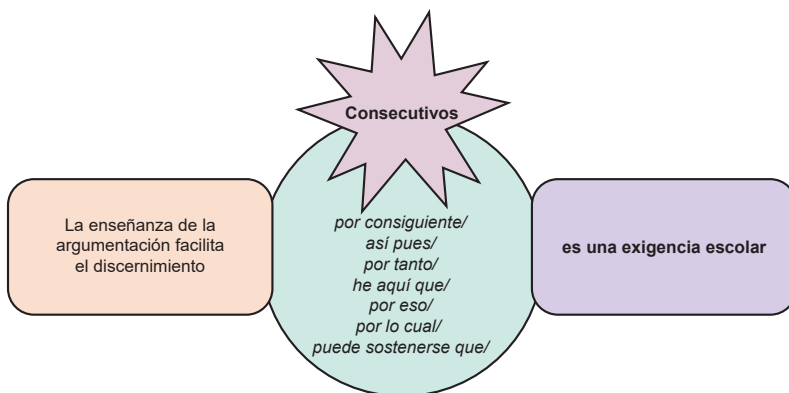


Figura 5. Marcadores consecutivos

**Generalizadores / causativos:** introducen la regla general considerada como la certeza, a partir de la cual se reafirman nuevos fenómenos, principios o circunstancias de vida (figura 6).

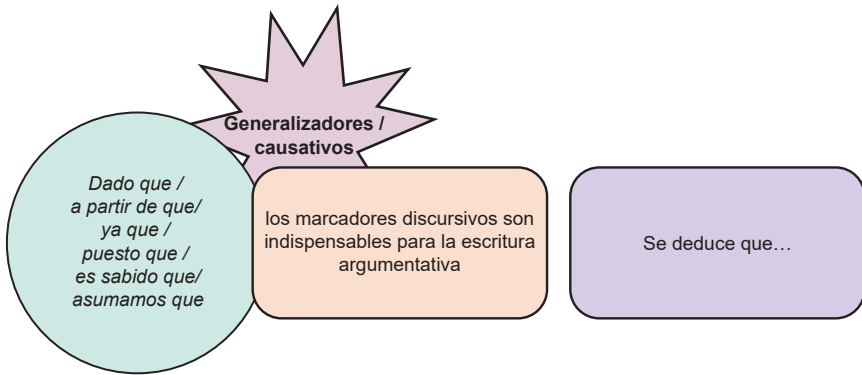


Figura 6. Marcadores generalizadores / causativos

**Modalizadores:** disminuyen y dejan salvedades en la contundencia semántica de la conclusión del argumento, reducen el compromiso y la responsabilidad del locutor con el sentido del enunciado (figura 7).

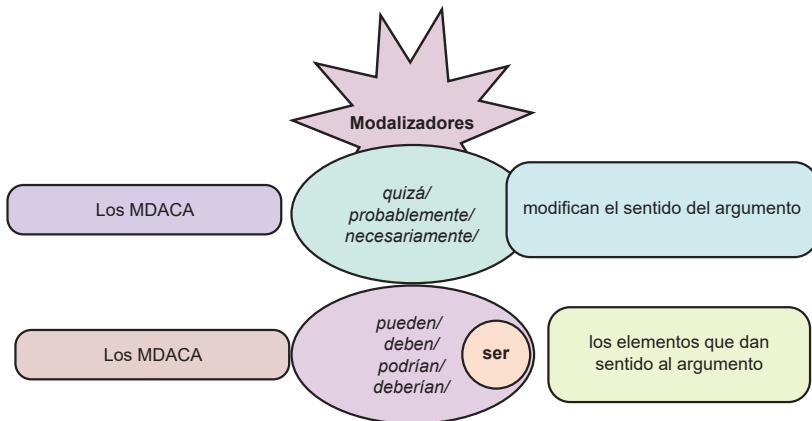


Figura 7. Marcadores modalizadores

**Refuerzos:** introducen el refuerzo a la justificación presentada; son marcas que anuncian sentidos que fortalecen, compensan o subsanan el argumento propuesto. Introducen los enunciados que vigorizan o le dan solidez a un argumento previo (figura 8).

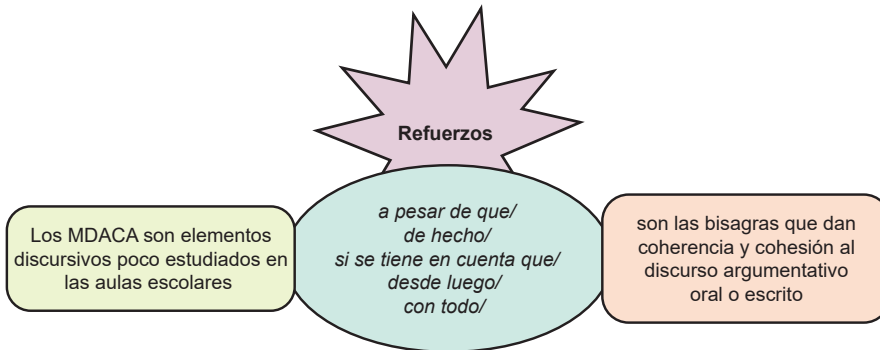


Figura 8. Marcadores de refuerzo

**Contraargumentativos:** introducen enunciados que objetan, recusan, refutan a un argumento, una afirmación o a una tesis principal; en general, marcan la réplica o el cuestionamiento a la conclusión, a una premisa o a la garantía del argumento (figura 9).

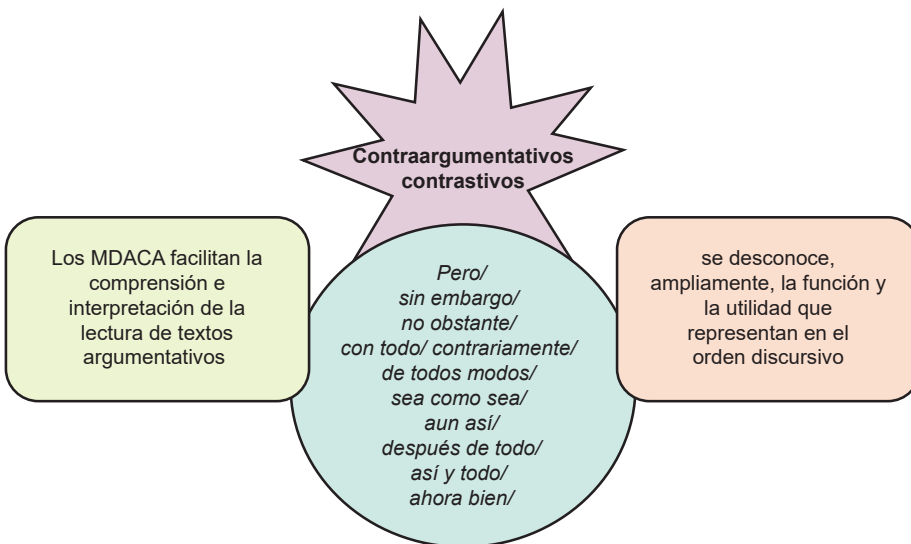


Figura 9. Marcadores contraargumentativos / contrastivos

Ramírez (2010: 171) señala tres formas en que se presenta la contraargumentación, a saber: "concesión: consiste en aceptar una proposición que parece contraria a la tesis que se defiende, para luego limitar su fuerza argumentativa; refutación: consiste en referirse a argumen-

tos que no se comparten y se muestra que no son ciertos; rectificación: implica saldar un equívoco, lo cual, demuestra conocimiento de quien lo hace y le proporciona seguridad discursiva". Por su parte, Marraud (2017) propone tres niveles de fuerza contraargumentativa, grados con los cuales la contrapropuesta radicaliza o flexibiliza la opinión contraria a un argumento previo, tres niveles tipificados como: objeción, recusación y refutación. La primera es una opinión contraria radical a la conclusión, la segunda, constituye una versión opuesta pero flexible, niega una premisa o parte de la premisa, y la tercera, es una postura conciliadora e incluso complementaria al argumento inicial; aprueba, pero niega la garantía o una parte de alguna premisa; en los dos últimos casos se elimina una parte de la probable conclusión que se pudiera inferir de un argumento precedente.

La objeción y la recusación por ser procesos más determinantes que la refutación, no requieren la ponderación de razones. En la refutación es necesario analizar la verdad, aceptabilidad o la falsedad / inaceptabilidad de las premisas o los datos y la confiabilidad o generalidad de la garantía o la regla.

La contraargumentación no se reduce a cuestionar una o más partes del argumento, sino también a justificar la negación de la pretensión de validez que tiene. Desde esa perspectiva "[...] se puede argumentar que alguna de las premisas no es verdadera, que la garantía no es válida o que no es aplicable al caso considerado, o que la conclusión es falsa [...]" (Marraud, 2017: s. p.).

Conviene precisar que el uso de uno u otro MDACA es el encargado de matizar y sopesar los aspectos mencionados, por ejemplo: el marcador *sin embargo* es más consecuente con la negación que el marcador, *no obstante*; en los dos casos se niega parcialmente el enunciado precedente, pero en el segundo se mengua con más intensidad el sentido contrario. El conector *con todo*, sugiere que el enunciado que marca elimina una conclusión que se pudiera inferir del enunciado que le precede; la diferencia de este marcador con los anteriores es que el argumento o enunciado precedente es argumento fuerte para inducir una conclusión contraria a la expresada. Estas matizaciones producen, dependiendo del caso, degradación o debilitamiento del sentido.

Se propone algunos ejemplos, los cuales evidencian lo dicho, insistiendo en que el marcador matiza la negación prevista en el enunciado o el argumento como tal, a saber:



## Formas de contraargumentar (Marraud, 2017):

i) **Objeción:** oposición tajante al enunciado o al argumento inicial (figura 10); las premisas son falsas, por consiguiente, la conclusión también es contradictoria. Según Moliner (1998: 475) se presenta la *objeción de conciencia*, “negativa de un ciudadano a aceptar ciertas obligaciones impuestas por el Estado contrarias a sus convicciones morales o religiosas”.

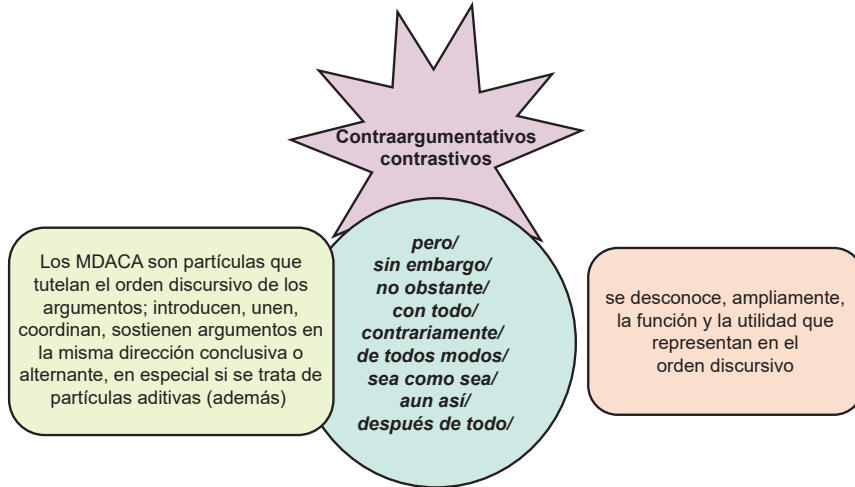


Figura 10. Objeción, una forma de contraargumentar

ii) **Recusación:** rechazo a la garantía invocada, se considera una regla inválida o la considera válida pero no es relevante para el caso, por tanto, la conclusión no se justifica (figura 11). De igual modo, sugiere que una reserva genera inferencias cuestionables o dudosas. La contraargumentación en este caso es flexible y tiende a la conciliación.

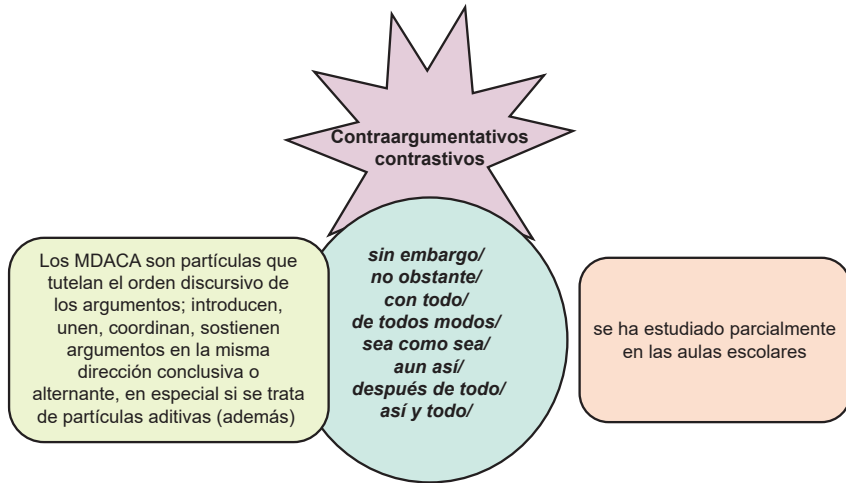


Figura 11. Recusación, una forma de contraargumentar

**iii) Refutación:** contradicción de la aseveración inicial con la posibilidad de encontrar acuerdos flexibles a un propósito o idea objeto del debate (figura 12). Se aceptan las razones, pero condicionadas a determinadas circunstancias: se consiente la razón A, que consiente B, que permita inferir C. En síntesis, el argumento B es una refutación que, con la mediación y ponderación de A frente a B deriva a una conclusión C.

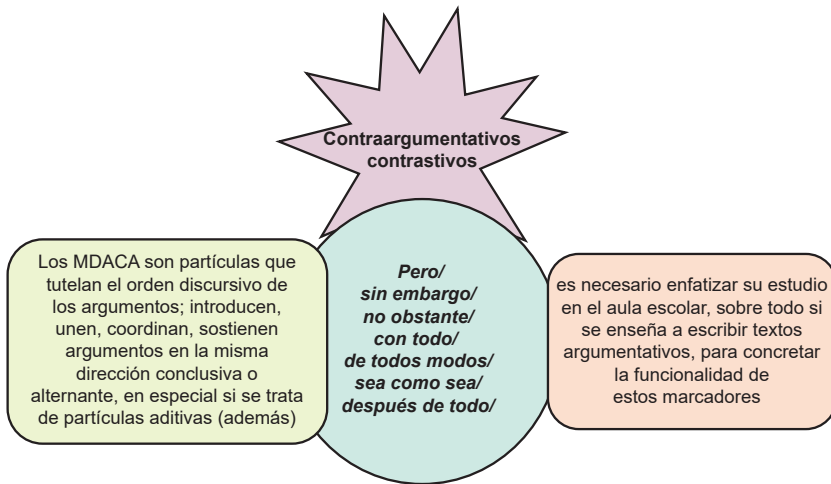


Figura 12. Refutación, una forma de contraargumentar

Blair y Johnson (1989), Johnson (2006) proponen el escenario de la lógica informal, apartada un tanto de la lógica formal aristotélica, en ella establecen un test que, basado en los criterios de relevancia, suficiencia y aceptabilidad, permite conceptuar si una argumentación es o no correcta en un determinado contexto. Esta teoría supone que el contraargumento es válido si se sustenta, de igual modo, en dichos criterios; es decir, sólo si sus premisas son relevantes, suficientes y aceptables para la conclusión, aspectos que, indudablemente están sujetos a los contextos de interacción comunicativa y a los procesos que exige la razonabilidad (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986; Blair y Johnson, 2006; Johnson, 2006). En esta perspectiva, los marcadores cumplen el papel de presentar el contraargumento de manera moderada / flexible o radicalizada / determinante.

Con la información anterior se procede a desarrollar diferentes actividades que den cuenta de la función y la utilidad que representan los MDACA, se busca que el estudiante pase a la siguiente fase.

**Actividad 3. Confianza discursiva.** El estudiante, una vez reconoce las diferentes funciones y formas de utilizar los MDACA, está dispuesto a transformar las estructuras lingüísticas que utiliza para expresarse oralmente y por escrito, en atención a cualificar la comprensibilidad de su discurso (tabla 25).

**Tabla 25.** Confianza discursiva en el diálogo.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                  | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Sugiere la reflexión sobre por qué quitar, adicionar o sustituir determinado MDACA.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta los argumentos sobre por qué realiza los cambios al diálogo.</li> </ul>                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta un listado de MDACA con los respectivos conceptos, usos y aplicaciones.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza las alternativas de MDACA para ubicarlos en el diálogo y realizar la sustitución, la supresión o la adición del caso.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Induce al estudiante a idear otras formas de producir el diálogo argumentativo.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone nuevas estructuras del diálogo argumentativo, en atención a los MDACA, en conjunto con el compañero.</li> </ul>                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone conceptos básicos sobre MDACA. Realiza la clasificación básica de los mismos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce, infiere y asimila las clases y funcionalidad de los MDACA.</li> </ul>                                                            |

En esta sección se recupera los diálogos revisados en la etapa anterior, con el propósito de someterlos al análisis, considerando la funcionalidad de los MDACA expuestos. Este ejercicio colaborativo busca que el estudiante adquiera confianza para revisar la cohesión y la cohe-

rencia que tienen los discursos que produce de manera espontánea; en esta dirección se propone:

**a) Complementación de espacios:** rellenar los espacios en blanco con el marcador discursivo o la palabra de su preferencia (tabla 26):

**Tabla 26.** Complementación de espacios con marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

| Entre estudiantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Entre profesor y estudiante                                                                                                                                                                                                                                                                   | Entre estudiante y padre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Francisco:</b> -----tenemos evaluación, me prestas tu cuaderno, -----</p> <p><b>Max:</b> ----- yo también lo necesito, tengo que estudiar</p> <p><b>Francisco:</b> ----- te lo devuelvo hoy mismo-----</p> <p><b>Max:</b> -----es que la otra vez me quedaste mal-----</p> <p><b>Francisco:</b> ----- me olvidé, -----.</p> <p><b>Max:</b> ----- ahora también te puedes olvidar, -----</p> <p><b>Francisco:</b> -----que no se te ofrezca, -----.</p> | <p><b>Profesor:</b> Aura explíquenos su trabajo</p> <p><b>Aura:</b> profe, ----- se me que quedó en la casa</p> <p><b>Profesor:</b> como la evaluó</p> <p><b>Aura:</b> no sé, -----</p> <p><b>Profesor:</b> qué propone Ud.</p> <p><b>Aura:</b> ----- no sé, ----- -- lo presento mañana.</p> | <p><b>Hija:</b> papá, ¿me compras un perro? -----</p> <p><b>Padre:</b> ----- no me gustan las mascotas</p> <p><b>Hija:</b> estoy muy sola, no tengo con quien jugar-----</p> <p><b>Padre:</b> no. los perros tiran pelo por toda la casa, -----el pelo de perro, me hace estornudar mucho</p> <p><b>Hija:</b> ----- yo cuidaré para que no bote pelo</p> <p><b>Padre:</b> ----- eres muy pequeña, cuando puedas cuidar el perro compraremos uno -----</p> |

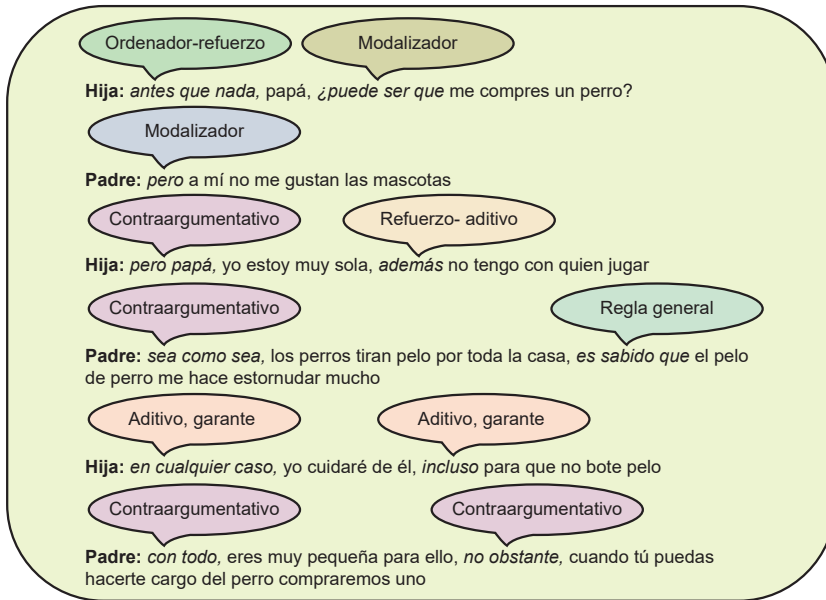
**b) Selección múltiple:** completar los espacios en blanco con los respectivos marcadores discursivos o palabras listados al frente (tabla 27):

**Tabla 27.** Selección múltiple de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Francisco: -----tenemos evaluación, me prestas tu cuaderno, -----</p> <p>Max: ----- yo también lo necesito, tengo que estudiar</p> <p>Francisco: ----- te lo devuelvo hoy mismo ----</p> <p>Max: -----, la otra vez me quedaste mal</p> <p>Francisco: -----, me olvidé, -----.</p> <p>Max: -----, ahora también te puedes olvidar,</p> <p>Francisco: -----, puedes, primero, estudiar tú y luego me lo prestas</p> <p>Max: -----vienes a recogerlo por la noche</p> | <p><i>¿sabes?</i></p> <p><i>por favor</i></p> <p><i>desafortunadamente</i></p> <p><i>lo siento</i></p> <p><i>por eso</i></p> <p><i>¿vale?</i></p> <p><i>entonces,</i></p> <p><i>por cierto</i></p> <p><i>de hecho</i></p> <p><i>igualmente</i></p> <p><i>después de todo</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**c) Inclusión e identificación del tipo de marcador:** se identifica y se sitúa el respectivo marcador; además de incluir el MDACA respectivo, se sugiere al estudiante que identifique la clase de marcador con el propósito de interiorizar la función que desempeña el mismo (tabla 28):

**Tabla 28.** Inclusión e identidad del marcador discursivo argumentativo y contraargumentativo.



**Para pensar:**

- ¿Qué pasa con la estructura del texto cuando se le incluye MDACA?
- ¿Qué ocurrió con la semántica (significado o sentidos) del texto?
- ¿Cuáles son los segmentos que se modifican?
- ¿Cuál es la relación entre segmento A y segmento B?
- ¿Cuáles MDACA cambiaría o sustituiría?
- ¿Cómo logra mayor grado de argumentación-persuasión?
- ¿Cómo haría Ud. la misma solicitud?
- ¿Cómo valora el nuevo texto?
- ¿Cuáles son las posibilidades de sustitución de MDACA?

**d) Encuentra los MDACA que hay en la sopa de letras:** se trata de jugar a la identificación de las partículas discursivas señaladas previamente, en una sopa de letras. Se inicia con ejercicios sencillos y progresivamente se complejizan en atención al grado de escolaridad del estudiante. Para lo propio, se propone el siguiente ejemplo:

**Instrucciones:** encuentre los siguientes MDACA en el cuadro de sopa de letras de abajo; previamente identifique la función que, cada uno de ellos desempeña en el orden discursivo.

- i) Introducen un argumento o un dato: porque/dado que/ ya que/ puesto que / pues
- ii) Introducen la tesis o la conclusión: así pues/por tanto/por eso/ deduce/esto es
- iii) Introducen la regla general- generalizadores: dado que / ya que
- iv) Introducen la modalidad – modalizadores: quizá
- v) Introducen la fuente, la autoridad, los garantes: según / incluso / asimismo
- vi) Introducen la reserva: salvo que/ aunque
- vii) Introducen refuerzo para la justificación presentada: aun así / aunque / además
- viii) Introducen el contraargumento: pero/ no obstante/ con todo/ contrario/ aun así/ eso si

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | S | I | M | I | S | M | O | P | U | E | S | Y | A | E |
| I | N | C | L | U | S | O | S | E | G | U | N | A | U | S |
| A | N | O | O | B | S | T | A | N | T | E | V | Q | N | A |
| U | C | C | C | O | N | T | R | A | R | I | O | U | A | L |
| N | A | D | E | M | A | S | X | E | S | T | O | E | S | V |
| Q | S | A | D | S | A | I | Y | E | S | O | S | I | I | O |
| U | I | D | E | I | N | E | Z | E | Q | U | I | Z | A | Q |
| E | P | O | D | N | U | M | U | P | O | R | E | S | O | U |
| A | U | Q | U | O | G | P | O | R | T | A | N | T | O | E |
| S | E | U | C | P | E | R | O | P | O | R | Q | U | E | R |
| I | S | E | E | M | S | E | D | E | D | U | C | E | B | O |

Los anteriores ejercicios pueden ser complementados con actividades de trabajo colaborativo que fortalezcan en el estudiante la confianza en el uso de estos elementos discursivos. En cualquier caso, los textos que se seleccionen para estas actividades deben corresponder al interés del participante, deben ser textos que usa formal o informalmente para que interiorice las características funcionales, retóricas, estilísticas, éticas y políticas que representan en la intercomunicación; en este sentido se recomienda:

- Leer un texto de preferencia del estudiante y localizar los MDACA presentes.
- Clasificar los MDACA según el valor, significado o el sentido que señalen.
- Indicar el marcador más adecuado entre varias opciones que se proponen.
- Relacionar los argumentos o los enunciados del texto en atención al marcador utilizado.

**Actividad 4. Proposición.** El estudiante construye textos argumentativos en los cuales utiliza MDACA para ser sometidos al análisis (tabla 29). Confronta los documentos argumentativos en atención al uso y la función que representan dichas partículas discursivas (Herederó, 2017). En esta fase del proceso, el docente recurre a nuevas fuentes bibliográficas que amplían el valor conceptual y metodológico del tema, de tal suerte que adquiere nuevas pistas para la enseñanza y el aprendizaje del mismo.

**Tabla 29.** Proposición de diálogos y discursos argumentativos.

| ¿Qué hace el profesor?                                                                                                                         | ¿Qué hace el estudiante?                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone la escritura de textos argumentativos reales con el uso de los MDACA del caso.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe textos argumentativos de su incumbencia con el uso de MDACA.</li> </ul>                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasifica los MDACA y los confronta con otros marcadores conversacionales.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las bases conceptuales para clasificar los MDACA.</li> </ul>                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la escritura de ensayos argumentativos de temas importantes para los estudiantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe ensayos, utilizando los MDACA sobre los temas que le compete.</li> </ul>                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa los textos argumentativos, en atención al uso de los MDACA.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa los avances que tiene con el uso de los MDACA en la escritura de textos argumentativos.</li> </ul> |

Lo señalado se complementa con una tabla que incluye los tipos de MDACA que se encuentran en el texto. Cada cajón contiene la definición de lo que representa el marcador discursivo (tabla 30). Con el siguiente texto se ejemplifica lo dicho:

*Argumentar es razonar con justicia la existencia de un fenómeno; un pueblo es feliz si los habitantes argumentan sus propuestas de vida; Ortega y Gasset (1983) dice que la felicidad consiste en encontrar algo que satisfaga la condición humana en el marco de la equidad; la felicidad total no existe, buscarla es la razón de la vida y uno de los caminos es el argumento justo en el pensamiento y en la acción.*

En el texto anterior no se incluye MDACA, sin embargo, es comprensible, no obstante, hay enunciados que constituyen afirmaciones esenciales sueltas que, una vez, articuladas con los marcadores en cuestión adquieren matices de sentido distintos (tabla 30), veamos el caso:

***Dado que**, argumentar es razonar con justicia la probable existencia de un fenómeno, **se puede sostener que /se deduce que**, un pueblo es feliz si los habitantes argumentan sus propuestas de vida; **como dice** Ortega y Gasset (1983), la felicidad consiste en encontrar algo que satisfaga la condición humana en el marco de la equidad, **aunque** la felicidad total no existe; **no obstante**, buscarla es la razón de la vida, **es sabido que**, uno de los caminos es el argumento justo en el pensamiento, **pero también** en la acción.*

**Tabla 30.** Función de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos en contexto.

| Marcador discursivo                        | Concepto / Función                                                |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <i>Dado que</i>                            | Introduce un argumento o un dato.                                 |
| <i>Se puede sostener que/se deduce que</i> | Introducen la tesis o la conclusión del argumento.                |
| <i>Como dice</i>                           | Introduce la fuente o la autoridad.                               |
| <i>Aunque</i>                              | Introduce una reserva o refuerzo para la justificación propuesta. |
| <i>No obstante</i>                         | Introduce un contraargumento, en este caso, una refutación.       |
| <i>Es sabido que</i>                       | Introduce una regla general.                                      |
| <i>Pero también</i>                        | Introducen un contraargumento, en este enunciado, una refutación. |



Este ejercicio se refuerza con actividades de trabajo colaborativo y se sugiere los siguientes interrogantes que faciliten el análisis, a saber:

- ¿Cuáles son los cambios de sentido que experimenta el texto?
- ¿Cuáles son los aspectos que mejoran o empeoran en el texto?
- ¿Qué ocurre si cambio el orden de los marcadores o los sustituyo por otros?

**Actividad 5. Evaluación del proceso:** se trata de valorar los alcances y las limitaciones de las actividades desarrolladas; las siguientes preguntas permiten apreciar cuál es el nivel de los aprendizajes obtenidos por el estudiante y la conciencia que tiene sobre los mismos, así:

1. ¿Antes de esta información y práctica académicas, utilizabas varios marcadores del discurso argumentativo cuando hablabas o escribías?
2. ¿Después de esta sesión, crees que vas a utilizar con más frecuencia los marcadores discursivos argumentativos? ¿Por qué?
3. ¿Crees que los marcadores del discurso argumentativo son importantes para un estudiante de español? ¿Por qué?
4. ¿De los MDACA trabajados, para ti cuál o cuáles son más fáciles y cuáles son más difíciles de utilizar?

### **3.3. Sugerencias para la elaboración de guías de enseñanza de los MDACA**

El tratamiento de estos marcadores en los LTE, actualmente, no es claro y coherente; los presentan desde una perspectiva gramatical sin clasificarlos, sin terminología específica, sin distinción entre marcadores conversacionales y del texto escrito, no se los incluye en contextos de uso real. Posiblemente, los autores de los LTE consideran que: la complejidad y amplitud del tema, la diversidad y densidad de clasificaciones, la diversidad de funciones, de terminologías y de conceptos, son aspectos que crean confusión en el docente y en el estudiante (La Rocca, 2011); por tanto, omiten precisiones teóricas y prácticas en el tratamiento de estos elementos discursivos.

Con base en lo anterior, se propone algunas pistas al docente para que elabore guías didácticas (Ramírez, 2023) que potencien el uso de los MDACA en los estudiantes de EBS y Media, por ejemplo:

- Organizar las actividades de ser posible con secuencias didácticas que tomen como referencia problemas reales del estudiante, la institución o de la sociedad en general; circunscribir

los contenidos a un proyecto de aula susceptible de convertirse en pretexto para analizar una realidad determinada y para proponer alternativas de transformación a la misma (Ramírez, 2006). En esta dirección, la construcción de textos argumentativos en función de una dificultad determinada y real facilita el uso de MDACA con una intención concreta, que, a su vez, provee la asimilación de estas partículas.

- Apoyar la descripción o la explicación de los MDACA con figuras, dibujos, fotografías, gráficas, esquemas, tablas, entre otros; el diseño, el colorido y la congruencia que tengan con el tema facilitan la comprensibilidad del mismo; las ilustraciones consistentes con el objetivo transmiten sensibilidad y gusto por aprender el objeto de conocimiento.
- Desarrollar aspectos teóricos, conceptuales y pragmáticos, en atención a los siguientes criterios (tabla 31):

**Tabla 31.** Elementos conceptuales en la construcción de guías para la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

#### ASPECTOS TEÓRICOS

|                         |                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estilo</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener en cuenta la sencillez, la claridad y la precisión con que se exponen la teoría y los ejemplos sobre el tema.</li> </ul>                                                             |
| <b>Cohesión</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar las conexiones y las afinidades textuales en cada una de las teorías, de las actividades y de las instrucciones presentadas en relación con los MDACA.</li> </ul>               |
| <b>Coherencia</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar la correspondencia entre los conceptos expuestos en el texto. Analizar los significados de las categorías y los principios en conjunción con los objetivos propuestos.</li> </ul> |
| <b>Comprensibilidad</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir la adecuación léxica, semántica e ilustrativa a la edad del estudiante y al nivel de escolaridad para el que está dirigido el tema.</li> </ul>                                      |
| <b>Actualidad</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar las imágenes y demás actividades al momento y a las condiciones del estudiante, de tal manera que sean consecuentes con los deseos del participante.</li> </ul>                    |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ejemplificación</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurrir a casos particulares en los cuales se evidencie la aplicación de la teoría. Se analiza los conceptos en aplicaciones prácticas, tales como los problemas familiares o entre compañeros.</li> </ul>                           |
| <b>Situacionalidad</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir la relevancia de los MDACA con respecto a la situación comunicativa e interés del estudiante; integrar el contexto del estudiante con ejemplos y actividades propios de la cultura en la que se estudia dicho tema.</li> </ul> |
| <b>Interdisciplinariedad</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar el estudio de los MDACA con otros conceptos de la misma área y temas de diferentes disciplinas; es dable articularlo con la literatura, la oratoria, la ética (convivencia, tolerancia) entre otros.</li> </ul>            |
| <b>Intencionalidad</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar y demostrar la importancia, la rigurosidad y la pasión con que se asumen los MDACA para que sean comprendidos en el concepto y en el uso.</li> </ul>                                                                          |

**HABILIDADES GENÉRICAS PARA DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE**

|                       |                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Comprensión</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce y comprende las relaciones textuales y discursivas que generan los usos de los MDACA.</li> </ul>                                                                                     |
| <b>Interpretación</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasciende el significado de los MDACA y les adjudica el sentido que desarrollan en diferentes contextos de uso. Crea y plantea usos alternativos de estas partículas discursivas.</li> </ul> |
| <b>Argumentación</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica, ejemplifica, refuta y sostiene, sobre la base de la razón y la razonabilidad la funcionalidad y el uso de los MDACA en contexto.</li> </ul>                                        |
| <b>Proposición</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea y propone textos argumentativos que incluyen el uso de los MDACA.</li> </ul>                                                                                                             |

**3.3.1. Evaluación del proceso en la guía**

Finalmente, se proponen algunas actividades de evaluación que muestren los avances obtenidos por los estudiantes (tabla 32):

**Tabla 32.** Evaluación del proceso de uso de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

| <b>EVALUACIÓN</b> |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inicial</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los saberes previos para inferir las ventajas y las dificultades conceptuales sobre los MDACA.</li> </ul>                                                                                           |
| <b>Procesual</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar ejercicios durante el transcurso de las diferentes actividades para justipreciar los alcances y las limitaciones conceptuales y prácticas de los procesos académicos, en torno a los MDACA.</li> </ul> |
| <b>Final</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Plantear ejercicios al final de la guía o de cada secuencia didáctica para valorar las habilidades aprendidas y desarrolladas durante el proceso.</li> </ul>                                                    |

Lo señalado se puede concretar a través de actividades que contienen ejercicios propios de la realidad cotidiana y del nivel de escolaridad de los participantes; el propósito es que el estudiante se refleje en el uso efectivo que hace de los MDACA, comprenda textos orales cotidianos argumentativos a partir de los elementos referidos, así:

### **Fase 1: reconocimiento de los MDACA en la expresión oral**

- Discusiones familiares en las cuales intervienen los hijos y los padres.
- Anuncios publicitarios que propone la televisión.
- Campañas sociales promovidas por instituciones públicas.
- Dramatización de escenas argumentativas que contengan MDACA.
- Intervenciones o entrevistas de políticos y funcionarios públicos.
- Identificación de MDACA más usados en mesa redonda, simposios, exposiciones.
- Identificación de MDACA en discusiones forenses.

### **Fase 2: reconocimiento de los MDACA para la comprensión de lectura**

- Uso de los MDACA en el cine infantil y juvenil, en la construcción de textos propios de historias visionadas (documentales, dibujos animados, películas comerciales, etcétera). Ventajas e inconvenientes.
- Revisión de los MDACA en columnas de opinión o informaciones sobre fútbol, moda, política.
- Identificación de MDACA en textos extractados de: revistas, periódicos, letras musicales, textos teatrales o cinematográficos.

- Uso de las TIC para la búsqueda y la aplicación de los MDACA.
- Identificación del uso de los MDACA en textos literarios.
- Revisión de los MDACA en textos de otras disciplinas (problemas de matemáticas, teoría de ciencias naturales, etcétera). Comprensión lectora a partir de dicha revisión.

### **Fase 3: uso de los MDACA en la producción escrita**

- Construcción de textos cotidianos para comprender el significado y uso de los MDACA.
- Elaboración de diálogos a partir de historias del visionado de una película del gusto de los participantes, incluyendo MDACA.
- Construcción de textos argumentativos con el uso de MDACA.
- Escritura de cartas petitorias (sobre costos de servicios públicos), usando MDACA.

Las actividades reseñadas se complementan con el uso de materiales físicos de distinta índole; este aspecto está supeditado a la creatividad e inventiva del docente, se advierte que los materiales emergen desde el uso de objetos reciclables hasta la aplicación del artefacto sofisticado o de última tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; tal es el caso:

- Fichas de cartulina en colores para el establecimiento, la diferencia y la función de los MDACA en textos específicos.
- Juguetes personales del estudiante que faciliten y motiven la creación de textos.
- Guías de trabajo con textos cotidianos que posibiliten el uso de MDACA.
- Pelota de caucho, dados, cartas, naipes, con MDACA más usuales.
- Tiras de papel de color con los MDACA para complementar los espacios en blanco de un texto.
- Mapas conceptuales de los MDACA con sus funciones específicas.
- Sopa de letras, crucigramas, listas de chequeo que documenten el uso de MDACA.
- Infografías, carteleras, diapositivas, videos argumentativos que grafiquen el uso de MDACA.

Las sugerencias didácticas se complementan con el uso de los diferentes programas informáticos que proporcionan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tal es el caso de ChatGPT<sup>13</sup> (*Generative Pretrained Transformer*), un modelo de procesamiento del lenguaje natural desarrollado por OpenAI y diseñado para entender y generar texto a partir de la conversación. Este programa identifica y corrige errores de ortografía y gramática, incluido el uso o abuso de MDACA, de igual modo, genera resúmenes de textos largos y proporciona herramientas que identifican las partículas discursivas que sean tema de aprendizaje. El ChatGPT facilita discusiones, proporciona retroalimentación personalizada, sin embargo, es indispensable configurar nuevas formas de evaluación del pensamiento crítico y la creatividad del estudiante (Knust Graichen, 2023).

Como se puede ver, la enseñanza de dichas partículas discursivas admite diversidad de estrategias y contempla multiplicidad de recursos; depende de la iniciativa y originalidad del docente para que el proceso sea halagador y, sobre todo, útil para la potenciación de las habilidades argumentativas de los estudiantes. Lo que se lea en este documento, simplemente son estelas que dan cuenta de algunas posibilidades que ayudan a comprender, interpretar y a proyectar el tema en disímiles contextos de interacción comunicativa.

### 3.3.2. Para saber más

Actualmente, el tema es trabajado por diversos autores, para el caso, se sugiere la consulta de documentos que fortalecen el estudio de los MDACA, tales como:

Bosque, I., Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.

Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: A/L.

Briz, A., Portolés, J. y Pons, S. (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*, en: <http://www.dpde.es>.

Real Academia Española (2009). Nueva gramática de la lengua

---

13 El chatGPT es útil para aplicaciones como chatbots (simulador de conversaciones reales), asistentes virtuales y otros sistemas de inteligencia artificial conversacional.

española. Asociación de Academias de la Lengua Española. En [https://www.rae.es/sites/default/files/Sala\\_prensa\\_Dosier\\_Gramatica\\_2009.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf)  
Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, Vigésima tercera Edición. Madrid: Real Academia Española.

## CONCLUSIONES

Investigar un tema específico correspondiente al campo del discurso argumentativo es sondear las posibilidades que tiene el sujeto para razonar, discernir, criticar y proponer; es vislumbrar el lado ideológico y político del discurso lingüístico. Con todo, es urdir fino en la ética y la estética de la comunicación argumentativa, especialmente, porque los MDACA, aparte de ser elementos procedimentales que guían las inferencias, dan coherencia y cohesión al discurso, también son elementos que reflejan las habilidades del usuario de una lengua para matizar los enunciados, en uno o en otro sentido. Los MDACA articulan las frases, las oraciones, los párrafos, los argumentos, los contraargumentos, especialmente, con la marcación combinan y permean ideas de: inicio, causa y efecto, flexibilidad o radicalización, refuerzo de otra idea, restricción, contradicción, entre otros.

En atención a lo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de estos elementos es consecuente con el desarrollo de la expresión oral y escrita. La investigación muestra que las concepciones y las didácticas acerca de los MDACA que tenían los docentes de lengua y literatura de EBS y Media en las instituciones educativas del municipio de Pasto no eran suficientes para el desarrollo de la tarea; sin embargo, evidenciaron creatividad para asumir lo desconocido; además, demostraron disposición e interés para adelantar procesos de formación y cualificación; todos y cada uno de los docentes, participantes de la investigación manifestaron una actitud receptiva y una aptitud perspicaz para formarse en el tema.

Los recursos y los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA utilizados por los docentes en mención, también eran insuficientes; no obstante, a través de los talleres experimentales, demostraron carácter y decisión para elaborar y diseñar materiales y actividades de cara a la enseñanza del tema. Las actividades didácticas diseñadas en los talleres experimentales son el fruto de la reflexión mancomunada entre investigador y participantes del proceso; provienen de las necesidades educativas y del contexto de interacción comunicativa.

Con base en lo dicho, la propuesta didáctica sugerida integra una serie de actividades que se entienden como pistas que desarrollan la creatividad del docente y la del estudiante en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA. Es una ruta para que el docente asuma, valore y aplique, en los contextos de la producción oral y escrita, los marcadores en referencia; se estructura sobre los principios fundamentales de la pragmática y la semántica cognitiva: de la pragmática porque parte del



uso real que el participante hace de la lengua materna y de la semántica cognitiva porque busca la significancia -significado y sentido- del uso de los marcadores mencionados en contextos específicos de comunicación.

El primer aspecto que se destaca en la propuesta es el reconocimiento que hace el participante del uso de la lengua, específicamente del uso de los MDACA, esto con el fin de intensificar la motivación por el desciframiento de los detalles que componen los procesos de intercomunicación en contextos definidos, cuando utiliza las partículas en cuestión; es un proceso de sensibilización, en el cual, el yo comunicador conceptúa sobre la propia realidad comunicativa en torno a los marcadores.

El segundo aspecto contempla el direccionamiento de ejercicios que dan cuenta de la identidad discursiva del estudiante cuando interactúa con los padres, los amigos, el profesor y sociedad en general; las actividades se desarrollan de cara a la concienciación de cómo, por qué, cuándo, para qué se utiliza un MDACA y no otro; cuáles son las implicaciones de sentido que se originan en dicha elección. Esta fase muestra señales discursivas para que el hablante identifique las carencias, las limitaciones y las posibilidades comunicativas que tiene con respecto al uso de los marcadores en estudio.

El tercer elemento asume la conceptualización y la diferenciación de los MDACA, proporciona información sistemática sobre los diferentes usos y las funcionalidades de estas partículas; provee indicios que ayudan en los procesos de comprensión lectora a partir de las inferencias que producen o generan los MDACA. Es un espacio inicial de asimilación, de interiorización de la utilidad que representan estos elementos en los procesos de intercomunicación oral o escrita.

El cuarto aspecto se proyecta hacia la confianza que despliega el participante cuando interioriza, usa y aplica los MDACA en el discurso oral y escrito; trata del proceso metacognitivo que impulsa al participante a ganar seguridad en las actividades intercomunicativas coloquiales, informales y formales, sean orales o escritas. Probablemente, la locuacidad y la solvencia discursivas están asociadas al grado de confianza que el sujeto tiene de sí mismo, pero también al conocimiento que tiene de las estructuras y los elementos lingüísticos que utiliza cuando se comunica.

Finalmente, se destaca el proceso de evaluación y de reflexión sobre las fortalezas y las carencias que representan las actividades desarrolladas; se sugiere derroteros que autovaloren los conocimientos adquiridos e identifiquen los aciertos o vacíos de la estrategia. La evaluación direcciona decisiones apropiadas para el mejoramiento de una o de otra actividad que impacte la propia humanidad del sujeto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Nathan.
- Ahmed Ali, A. (2022). Función procedimental y programación didáctica de los conectores consecutivos en los manuales de ELE. *Tonos Digital* 42, 1-21.
- Ahumada, L. (2006). El discurso argumentativo de los estudiantes universitarios en los foros de discusión de un campus virtual: análisis del uso de marcadores discursivos. *Psicoperspectivas*, V(1), 7-22.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Alcina, J. y Bleuca, M. (1975). *Gramática española*. Ariel.
- Álvarez, A. (2020). El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*, 53, 11–19. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10671>.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Aristóteles (1999). *Retórica*. Gredos
- Arroyo, I. (2021). Operadores de afirmación confirmativos. El caso de sipi en Twitter. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34, 1-30.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.
- Alonso, P. (2013). La competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. *Revista Nuevo Humanismo*, 1(1), 73-83. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/5849/60>.
- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Azevedo, I. (2019). Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. En Vitale, M. et al. (Eds.). *Estudios sobre discurso y argumentación* (pp. 167-193). Grácio Editor.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (Ed.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la en-*

- señanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Edelsa.
- Balibrea, A. (2010). *La enseñanza de los marcadores del discurso en ELE a la luz del marco común europeo de referencia. Propuesta didáctica*. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]
- Bajtín, M. (1929). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bañales, G., Vega, N., Narciso, A. y Reyna, A. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Basáñez, V. (2017). Aumentar la gramática discursiva: *análisis y propuesta para la enseñanza de los marcadores discursivos en el aula de ELE en Islandia*. [Tesis, Universidad de Islandia].
- Barrenechea, A. (1969). Operadores pragmáticos de actitud oracional. Los adverbios en mente y otros signos. En Barrenechea, A. (Eds.). *Estudios lingüísticos y dialectológicos* (pp. 39-59). Hachette.
- Bello, A. (1951). *Obras completas. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Fundación La Casa de Bello.
- Blair, J. y Johnson, R. (1989). *Informal Logic*. Edgepress.
- Blair, J. y Johnson, R. (2006). *Logical Self-Defense*. IDEA Press.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Blackwell.
- Blakemore, D. (1986). La organización del discurso. En F. Newmeyer (ed.). *Panorama de la Lingüística moderna de la Universidad de Cambridge, IV* (pp. 275-298). Visor.
- Bohr, N. (1932). Luz y vida. Conferencia inaugural del Congreso Internacional de Luminoterapia en Copenhague, Dinamarca.
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en alumnos de décimo grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103.
- Borreguero, M. (2019). El valor adversativo de *aunque*, un rasgo de la oralidad mirnética. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 22(2), 235-264.
- Borreguero, M. y Loureda, O. (2013). Los marcadores del discurso: ¿Un capítulo inexistente en la NGLE? *Linguística Española Actual*, XXXV (2), 181-210.
- Bosque, I., Demonte, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española. Real Academia Española.
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial. Su papel argumentativo. *Contextos*, XI(21-22), 145-188.
- Briz, A. y Pons, S. (2004). Unidades, marcadores discursivos y posición. En Ó. Loureda y E. Acín. (Eds.). *Los estudios sobre marcadores*

- del discurso en español, hoy* (pp.327-358). Arco Libros.
- Briz, A., Portolés, J. y Pons, S. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. <http://www.dpde.es>.
- Briz, A. (2019). *Al hilo del español hablado: Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Colección lingüística.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza.
- Bruner, J. (1992). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Caballero, F. y Larrauri, M. (1996). El análisis de textos filosóficos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, 17-26.
- Calsamiglia, B y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calventus, J. (2000) La lógica borrosa como aporte a una nueva epistemología en ciencias sociales: una aproximación conceptual. *Revista Psicología*, 1(2).
- Campos, M. (2015). *La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital* [Tesis de Máster, Universidad de Girona]. [https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11649/CamposGimenezMaria\\_Treball.pdf?sequence=1](https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11649/CamposGimenezMaria_Treball.pdf?sequence=1)
- Carbonero, P. (1980). Afirmación, negación, duda. *Revista Española de Lingüística*, (10), 161-176.
- Carbonero, P. y Santana, J. (2010). Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social. En Ó. Loureda y E. Acín. (Eds.). *Los estudios sobre marcadores del discurso del español, hoy* (pp. 497-521). Arco Libros.
- Casado-Velarde, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. Zorraquino y M. Montolío. (Eds). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 55-70). Arco libros
- Casado-Velarde, M. (1991). Los operadores discursivos es decir, esto es, o sea y a saber en español actual. Valores de lengua y funciones textuales. *Lingüística española textual* 13(1), 87-116.
- Cassany, D. (2011). *La ortografía en Internet: escritura ideofonemática y tecnologías*. XVII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. <http://www.slideshare.net/DanielCassany>
- Cicerón, M. T. (1968). *El orador*. Alma Mater.
- Clarke, D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke, (Eds.). *Mixing methods in psychology* (pp 81-100). Psychology Press.

- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Marea.
- Collins, K., Onwuegbuzie, A. y Sutton, I. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed-Methods Research in Special Education and Beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 4(1), 67-100.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- Cortés, L. (1995). Bibliografía: marcadores del discurso. *Español actual: Revista de español vivo* 63, 63-82.
- Cortés, L. y Camacho, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arco Libros
- Corral, C. (2009). *Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE*. V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, Belo Horizonte: Instituto Cervantes.
- Cuartas, L. (2011). *Marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Cartagena de Indias*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Chiaro, S. (2020). Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 267-289.
- Christl, J. (1996). Muletillas en el español hablado. En W. Oestereicher, y K. Zimmermann, (Eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 117-146). Vervuert Iberoamericana.
- Cuartas, L. (2011). *Marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Cartagena de Indias*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Da Silva, M. (2020). Argumentación y escritura: Secuencia didáctica para un proyecto de periódico escolar. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 143-168. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.007>.
- Davini, M. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Paidós.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Crítica.
- Deditius, S. (2020). Protegelosocéanos. Mecanismos lingüísticos de la argumentación utilizados en Instagram. *Linguística Silesiana*, 41, 67-83.
- Díaz, L., Turrucó, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). Metodología de la investigación en educación médica. *Revista investigación médica*, 2(7), 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_ar](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_ar)

ttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2007-5057.

- Dimaté, C. (2017). Desarrollo profesional docente. Aporte a la construcción de políticas docente. En O. Tapiero, R. Rodríguez, S. Inés, M. Montoya, L. Marulanda, C. González y C. Dimaté. (Eds). *Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros* (pp. 141-165). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3(6), 11-46.
- Domínguez, N. (2016). *Bueno, pues, es que... en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?* *Revista Signos*, 49(90), 2-24.
- Ducrot, O. (1988). Polifonía y argumentación [Conferencia]. *Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del discurso*, Cali, Univalle.
- Errázuriz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/>.
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *ONOMÁZEIN*, 30, 217-236.
- Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Esparza, S. (2013). *Adquisición de marcadores discursivos en niños y niñas de tres, cuatro y cinco años*. [Trabajo de grado, Universidad Pública de Navarra].
- Fernández, M. (2008). La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE [Actas]. *XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (SEL). <http://www.unav.es/linguis/simp-siosel/actas/>.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina, J. A., Grunfeld, D., Avendaño, F., y Baez, M. (2000). *Sistema de escritura, constructivismo y educación: A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. HomoSapiens Ediciones.
- Feuer, M., Towne, L. y Shavelson, R. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Fischer, K. (Ed.) (2006). *Approaches to Discourse Particles*. Elsevier.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fuentes, C. (1990). Apéndices con valor apelativo. En P. Carbonero y M. Palet. (Ed.). *Sociolingüística andaluza: habla de Sevilla y hablas americanas* (pp. 171-196). Universidad de Sevilla.

- Fuentes, C. (1998a). *Pero/sino y la orientación argumentativa. Pragmalingüística*, 6, 119-151.
- Fuentes, C. (1998b). Pero ¿Cuál es su valor? *Philologia Hispalensis*, 12, 123-145.
- Fuentes, C. (1999). El uso de *pero* en la conexión de párrafos. En P. Carbonero, P. Gómez, M. Casado, (Eds.). *Lengua y discurso. Estudios dedicados a Lamiquiz* (pp. 333-347). Arco Libros.
- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Arco Libros.
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco Libros.
- Fuentes, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*, 2, 9-30.
- Fuentes, C. (2015). Operadores de comentario y argumentación. *Spanish in Context*, 12, 56-79.
- Fuentes, C. (2016). Macrosintaxis y lingüística pragmática [Memorias]. *Congreso Internacional Enunciado y Discurso: estructura y relaciones*. Universidad de Sevilla.
- Fuentes, C. (2016b). Los marcadores de límite escalar: argumentación y “vaguedad” enunciativa. *RILCE*, 32(1), 106-133.
- Fuentes, C. (2019). Fijación de construcciones con valor argumentativo: aunque sea. En M. González y V. Pérez. (Eds.). *ELUA: Macrosintaxis en construcción* (pp. 9-31). Anexo VI.
- Fuentes, C. (2021). Ni qué hablar/ni qué decir, ¿construcciones u operadores escalares? *Pragmalingüística*, (29), 149-172.  
<http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.08>
- Gallego, M. (2009). *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito. Propuesta didáctica*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Garachana, M. (2011). *Marcador discursivo*. <http://www.ub.edu/diccionario-linguistica>
- Garcés, G. (1791). *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas* (tomo I). Imprenta y Estereotipía de M. Rivadeneyra.
- García, J. (2017). ¿Es posible enseñar cuando no se sabe? Estrategias y metodologías utilizadas por docentes en estas situaciones. [Tesis de Máster, Universidad de Córdoba]
- García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71). 33-62.
- García Negroni, M (2020). La evidencialidad desde el enfoque dialógico

- de la argumentación y de la polifonía. Un estudio contrastivo de los empleos inferencial y citativo del marcador evidencial *así que*. En Ó. Loureda y E. Acín. (Eds.). *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 41-62). Arco Libros.
- García Negroni, M. y Libenson, M. (2016). Argumentación, evidencialidad y marcadores del discurso. El caso de *por lo visto*. Argumentación y polifonía enunciativa. *Tópicos del Seminario*, 35, 51-75.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Paidós.
- Gardner, H., Blithe, T. y White, N. (1991). *Inteligencia práctica en la escuela*. Escuela de Diplomados en Ciencias de la Educación de la Universidad de Harvard.
- Gily Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Minerva.
- Gómez, J. (2019). Argumentación y cambio comportamental. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (18), 22-37. <http://doi.org/10.15366/ria2019.18.002>.
- González Melón, E. y Hanegreefs, H. (2010). Efectos discursivos de los marcadores *mira* y *a ver* en contextos argumentativos orales divergencia vs. convergencia comunicativa [Acta]. *XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*.
- González, A y Perdomo, M. (2018). Aproximación al estudio de los marcadores discursivos en muestras de habla culta de La Habana. *Cuadernos Alfal*, 5, 107-139.
- Grupo de Investigación en Argumentación –GIA (2016). *Competencia argumentativo oral: casos en escuelas rurales*. Editorial Universidad de Nariño.
- Grajales, R. (2011). Funciones del marcador discursivo *pues* en el habla de Medellín, Colombia. *Forma y Función*, 24(1), 25-45.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Nova Terra.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan. (Eds.). *Syntax and semantics* (Vol. 3) (pp. 43-58). Academic Press,
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I*. Taurus,
- Halliday, M. (1973). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnicas.
- Halliday, M. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de cultura económica.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.
- Helbig, G. y Buscha, J. (1972). *Deutsche Grammatik*. Enzyklopädie.
- Herederó, D. (2017). Retórica contrastiva intercultural: aplicaciones didácticas a partir del uso de marcadores discursivos en un ensayo



por aprendientes eslovenos de ELE. *Verba\_Hispanica*, XXIV, 37-52.

- Hermoso, A. (2017). *Dicho sea de paso y por cierto: dos marcadores de actitud exclamativa*. *Philologia Hispalensis*, 30(1), 33-52.
- Hernández, G. y García, T. (1994). *Historia breve de la retórica*. Síntesis.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, J. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill Interamericana.
- Herrero, F. (2012). Conectores contraargumentativos en español. Semejanzas y diferencias en su origen y desarrollo [Actas]. *II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Universidad de Buenos Aires.
- Holgado, A. (2010). *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Holgado, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Peter Lang.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En D. Huxley y E. Ingram. (Eds.). *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes. (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Hoyos-Morales, I. (2019). Enseñanza de habilidades argumentativas básicas a través de un juego serio on line. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 18, 38-67. <http://doi.org/10.15366/ria2019.18.003>.
- Johnson, R. (2006). Making Sense of *Informal Logic*. *Informal Logic*, 26(3). 231-258.
- Jia, J. (2018). Didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas: problemas y propuesta. *Doblele Revista de lengua y literatura*, (4), 194-210. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele>
- Jørgensen, A. y Martínez, J. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5(9), 1678-8931.
- Kafipour, R. (2016). Errors in the Translation of Discourse Markers from English into Persian in Movie Subtitles. *American Journal of Educational Research*, 4(15), 1100-1105.
- Knust Graichen, R. (2023). *¿Cómo usar chatgpt en el aula?* <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/KNUST-como-usar-chatGPT-en-el-aula>

- Koole, S. y Kuhl, J. (2008). Dealing with unwanted feelings. The role of affect regulation in volitional action control. En J. Shah, y Gardner, W. (Eds.) *Handbook of Motivation Science* (pp. 295–307). Guilford Press.
- Koole, S. y Aldao, A. (2015). The Self-Regulation of Emotion: Theoretical and Empirical Advances. En K. Vohs, y R. Baumeister. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-36). Guilford Press,
- Kosko, B. (1994). *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*. Hyperion.
- La Rocca, M. (2011). Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010). *redELE Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 21, 1-38.
- Landone, E. (2012). La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo. En *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione*, XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007), a cura di A. Cassol, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravacci, Roma, AISPI Edizioni.
- Lamiquiz, V. (1991). Valores de entonces en el enunciado discursivo. *El español de América. Actas del III Congreso del Español de América*, 2, 759-764.
- Leontiev, A. (1975). *Activity consciousness and personality*. Prentice Hall.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre
- Lipman, M. (2000). *Elfie*. Ediciones de la Torre.
- Lo Cascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación*. Alianza.
- Loaiza, Y., Taborda, J. y Ruiz, F. (2020). La pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 13-38. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>
- Lomas, C. (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Piadós.
- Lopes, E. (2020), (Im) Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 30-56.
- López, Á. (1994). *Gramática del español I: La oración compuesta*. Arco Libros.
- López Quero, S. (2007). Marcadores discursivos y cortesía en la conversación virtual en español. *Language Design*, 9, 93-112.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I., Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La for-*

*mación de educadores desde la investigación*. Octaedro.

- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Loureda, O. (2020). Prólogo. En O. Loureda, M. Rudka y Parodi (Eds.). *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (pp. 9-16). Iberoamericana Vervuert.
- Loureda, O., Cruz, A. y Recio, I. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español: Una aproximación experimental. *Revista Signos*, 49(S1), 52-77.
- Loureda, O. (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I). *Pragmalingüística*, 18, 74-107.
- Loureda, Ó. y E. Acín (coords.) (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español*, hoy. Arcos Libros.
- Llamas, C. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión [Conferencia]. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos.
- Llontop, M. (2013). *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres*. [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres].
- Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma*. [Tesis doctoral, Universidad Ricardo Palma].
- Manga, M. (2015). *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*. [Tesis de máster, Universidad de León].
- Machante, M. (2005). El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de E/LE [Conferencia]. *I Congreso Internacional: el español lengua del futuro*. Toledo.
- Maričić, S. y Durić, M. (2011). “pero”, “sin embargo” y “no obstante” como conectores discursivos. *Facta Universitatis. Linguistics and literature*, 9(2), 89-98.
- Marraud, H. (2017). *De las siete maneras de contraargumentar*. [http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/40/359#content/contributor\\_reference\\_1](http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/40/359#content/contributor_reference_1)
- Martí Sánchez, M. (2011). Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores). *lingüística en la red*, (9). 1-37.

- Martín Naranjo, M. (2018). *Escucha activa y empática*. Elearning S.L.
- Martín Zorraquino, M. (1998). Los marcadores del Discurso desde el punto de vista gramatical. En M. Martín Zorraquino, E. Montolío. (Eds.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 19-53). Arcos Libros.
- Martín Zorraquino, M. (2006). Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su estudio [Actas]. *I Congreso Internacional: análisis del discurso: lengua, cultura*.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés L. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque, V. Demonte. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Real Academia Española / Espasa Calpe.
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93.
- Meneses, A. (2000). Marcadores discursivos en el evento “conversación”. *Onomazein*, (5), 315-331.
- Meyer, M. (1987). *Lógica, Lenguaje y argumentación*. Hachette.
- Meyer, M. (2001). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer. (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Gedisa.
- Mingers, J. y Gill, A. (1997). *Multimethodology: The theory and practice of combining management Science methodologies*. Wiley.
- Ministerio de Educación Nacional (1979). *Decreto 2277 por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Presidencia de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 2082 por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (2006b). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Pacto social por la educación. [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Decreto N°. 3782. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía N° 31. Guía Metodológica*.

*Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002.*

- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores.*
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje.* [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.* [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL\\_ISBN%20web.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf)
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation.* Hatier, Crédif.
- Moeschler, J. (1994). Structure et interprétabilité des textes argumentatifs. *Pratiques*, 84, 93-111.
- Moeschler, J. y Reboul, A. (1999). *Diccionario Enciclopédico de Pragmática.* Arrecife.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español.* Gredos.
- Montañez, M. (2015). *Marcadores discursivos conversacionales y posición final. Hacia una caracterización discursiva de sus funciones en unidades del habla.* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Montemayor, A. (2012). Conectores espaciales con valor de marcadores contraargumentativos en el Discurso especializado de las humanidades y las ciencias sociales: el caso de *Lejos de [Actas]. II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo.* Universidad de Buenos Aires.
- Montolío, E. (1992). Los conectores discursivos: *acerca de, al fin y al cabo.* En C. Martic. (Eds.). *Lenguajes naturales y lenguajes formales VIII* (pp. 453-460). PPU.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita.* Ariel Practicum.
- Montoya, M. (2017). Los fines de la política de formación de maestros: reflexiones en torno a la identidad del maestro, el desempeño y la carrera docente. En O. Tapiero, R. Rodríguez, S. Inés, M. Montoya, L. Marulanda, C. González y C. Dimaté. (Eds). *Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros* (pp. 121-140). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Mora, R. (2021). *Respaldo a crítica a “doctoritis”.* El Observatorio de la Universidad Colombiana. [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)
- Muñoz, N., Musci, M., Pac, A., Meoniz, S. y Costantini, A. (2010). *Examen de las nuevas teorías de la argumentación para un replanteo de*

- su enseñanza*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Muse, C., Núñez, J. y Martín, M. (2018). Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado. *Revista Digital Internacional de lexicología, lexicografía y terminología - Redillett* (1), 1-18. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLLeT/issue/view/1746>
- Nadal, L., Cruz, A., Recio, I. y Loureda, O. (2019). *Partículas discursivas y cognición: principios del procesamiento cognitivo de la marcación discursiva*. Universidad de Heidelberg.
- Nadal, L. (2019). *Lingüística experimental y contraargumentación: un estudio sobre el conector sin embargo del español*. Peter Lang.
- Neuner, G. (1981). *Pedagogía*. Libros para la Educación.
- Nigro, P. (2003). El valor argumentativo de los marcadores textuales en las comunicaciones de las empresas a sus clientes [Actas]. *Congreso Internacional "La argumentación"*, Universidad de Buenos Aires.
- Nogueira da Silva, A. (2010). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, (9), 59-85. <https://doi.org/10.26378/rnlael59156>.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Pasado y porvenir para el hombre actual* (Tomo IX). Ed. Revista de Occidente.
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 7-29.
- Penna, F. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. En G. Frigotto. (Ed.). *Escola «sem» partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 35-48). UERJ.
- Peniche, R., Palacios, J. y Ramon-Mac, C. (2020). Reflexiones metodológicas sobre un estudio mixto bajo el enfoque de la eficacia escolar en la educación media superior en México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 120-129. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog>.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Gredos.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*.
- Prensky, M. (2017). No necesitamos exámenes ni asignaturas. Entrevista de Pilar Álvarez. *El País (España)*. <http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2017/02/28/actuali->

- dad/1488306938\_841859.html?id\_externo\_rsoc=TW\_CC
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Universidad Nacional de Moreno.
- Plantin, Ch. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Biblos.
- Poblete, M. (1999). Distribución de marcadores discursivos en distintos tipos de discurso. *Onomazein*, 4, 53-75.
- Portillo-Fernández, J. (2018). Marcadores discursivos, argumentación y humorismo absurdos. *Pragmalingüística*, 26, 289-312.
- Portolés, J. (2020). ¡Atención, se escriben! Algunas consideraciones sobre la relación entre la escritura y el estudio de los marcadores en el discurso. En O. Loureda, M. Rudka, y Parodi, (Eds.). *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (pp. 17-40). Iberoamericana Vervuert.
- Portolés, J. (2010). Los marcadores y la estructura informativa. En Ó. Loureda y E. Acín. (Eds.). *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 281-352), Arco Libros.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Portolés, J. (1988). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M. Zorraquino y E. Montolío. (Coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 71-91). Arco Libros.
- Portolés, J. (1995). Diferencias gramaticales y pragmáticas, entre conectores discursivos *pero, sin embargo y no obstante*. *Boletín de la RAE*, LXXV, 231-269.
- Portolés, J. (2016). Los marcadores del discurso. En J. Gutiérrez-Rexach, (Ed.). *Enciclopedia Lingüística Hispánica* (pp. 689-699). Routledge.
- Quintero, S. (2016). Marcadores discursivos en el blog de José Ramón Fernández. *Lingüística y Literatura*, (70), 47-69.
- Quintiliano, F. (1942). *Instituciones Oratorias*. Casa Editorial Hernando S.A.
- Ramírez, R. (2006). Secuencia didácticas (SD) en los procesos de enseñanza aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *Revista Folios*, (24), 27-43.
- Ramírez, R. (2007). *Desarrollo de la argumentación escrita a partir de la aplicación del Programa inteligencia práctica en la escuela*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Editorial Universidad de Nariño.

- Ramírez, R. (2012). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Editorial Universidad de Nariño.
- Ramírez, R. et al. (2016). *Competencia argumentativa oral. Casos en escuelas rurales*. Editorial Universidad de Nariño.
- Ramírez, R. (2019a). Argumentar en contextos escolares multiculturales. En A. Morales. (Ed.). *¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que preocupan a la comunidad iberoamericana?* (pp. 239-253). GKA Ediciones.
- Ramírez, R. (2019b). Los marcadores discursivos, *pero* y *¿no?* en el habla sur andina de Nariño, Colombia. *Revista Folios*, (50), 65-82.
- Ramírez, R. (2020a). *Lectura inferencial y crítica en la escuela. Cualificación docente*. Institución Educativa Libertad.
- Ramírez, R. (2020b). *Sensible razón de leer y de escribir*. Editorial Universidad de Nariño.
- Ramírez, R. (2023). *Libros de texto escolares impresos y digitales: Realidades y prospectivas*. Mimeografiado, Universidad de Nariño.
- Raths, J. y McAninch, A. (2003). *Teacher Beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*. United States of America: Age publishing.
- Recio, I. y Loureda, O. (2020). Los estudios experimentales alrededor del discurso. En C. López, C. Carranza y T. Van Dijk. (Eds.). *Estudios del Discurso. The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 85-98). Routledge
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima tercera Edición). Real Academia Española.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*.
- Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En V. Castel y L. Cubo de Severino. (Ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1109-1115). Universidad Nacional de Cuyo.
- Reyes, A. (1961). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincon, L. (2013). Variación en los marcadores del discurso en el habla de Bucaramanga, Colombia. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 18(2), 17-35.
- Rodríguez, I. y Sandier, P. (1942). *Instituciones oratorias*. Casa Editorial Hernando, S.A.
- Ros, M. (2017). *Estudio de los conectores contraargumentativos en las*



- definiciones lexicográficas*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Sainz, E. (2014). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los marcadores discursivos del español a estudiantes italianos. En E. Sainz. (Ed.). *De la estructura de la frase al tejido del discurso* (pp.247-301). Peter Lang.
- Salazar, A. (2014). *Los marcadores discursivos en las comunidades de habla de Barranquilla, Cartagena y Valledupar: un estudio comparativo*. [Tesis de maestría, Universidad del Atlántico].
- Sánchez, S., Martín, N. y Servén, C. (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Síntesis.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, XXXI(2), 169-199.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-Española de Ediciones.
- San Martín, A. (2011). Los marcadores interrogativos de control de contacto en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, XLVI(2), 135 – 166.
- Secretaría de Educación Municipal de Pasto (2018). *Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y Alternatividad –PIEMSA*. Editorial Unimar.
- Secretaría Departamental de Nariño (2017). *Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2016- 2019 “Educar con el Corazón”*. Pasto- Nariño.
- Serna, M. y Hernández, N. (2016). *Los marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Pereira con base en el corpus del proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América – PRESEEA*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Blackwell.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Sternberg, R. y Wendy, W. (1991): *Inteligencia Práctica en la Escuela*. Departamento de Psicología de la Universidad de Yale.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Un desafío de masas. Paidós.
- Svinicki, M. (2005). Authentic Assessment: Testing in Reality. *New Direc-*

- tions for Teaching and Learning*, 100, 23-29.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Santillana.
- Torre, A. (2016). Una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos *venga, vamos y anda* en la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 28, 1-43.
- Tovar, A. (1953). *Introducción a Aristóteles, Retórica*. Instituto de Estudios Políticos, V-XLVIII.
- Toulmin, S. (1984). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Trias, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Unesco, OIT (1996). *La recomendación de 1966 relativa a la situación del personal docente. ¿En qué consiste? ¿Quién debe utilizarla?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Organización Internacional del trabajo.
- Valencia, A. (2014). Marcadores del discurso de Santiago de Chile. *Cuadernos de la Alfa*, (5), 246-276.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Foris Publications.
- Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias*. Universidad Católica de Chile.
- Velázquez, K y Santiesteban, E. (2019). El método comparativo funcional: una vía para enseñar gramática. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 29-45. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.65936>.
- Vásquez, A. (2005). *Los Marcadores discursivos en la comunidad de habla de Barranquilla*. [Tesis de Maestría, Instituto Caro y Cuervo].
- Verón, E. (1987). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Vigotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Villar, E., Fuerte, A., Vértiz, J., Gálvez, E. y Arévalo, J. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa* 6(2), 607-629. [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250).
- Villar, E. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes de una universidad de Surco.

[Tesis de Máster, Universidad Cesar Vallejo].

- Vignaux, G. (1976). *La argumentación*. Ensayo de lógica discursiva. Hachette.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. JosseyBass Publishers
- Williams, M. y Burden, R. (2005). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Wiśniewska, N. (2021). Operadores argumentativos como mecanismo lingüístico de la argumentación utilizado en Instagram: el caso de las cuentas #STUDYGRAM. *Revista de Estudios Filológicos*, (40), 1-22.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas*. Trotta.
- Zadeh, L. (1996). Nacimiento y evolución de la lógica borrosa, el *soft computing* y la computación con palabras: un punto de vista personal. *Psicothema*, 8(2), 421–429. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7379>
- Zadeh, L. (1983). Entrevista a Lofti A. Zadeh, creador de la teoría de los conjuntos difuso. *Ciencia*, 3(29), 40-49.
- Zebadúa, M. y García, E (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México.

## ANEXOS

**ANEXO 1. Lista de términos que elaboran Cortés y Camacho (2005: 235 y sig.) en los anexos de su libro *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: A/L**

Empleo de los distintos vocablos referidos al término «marcador del discurso» en diferentes lenguas:

- Abtönungspartikeln:** Weydt (1969), Burkhardt (1994).  
**adverbial compounds:** Van Dijk (1985).  
**adverbs:** Stubbs (1983/1987).  
**apposition markers:** Blakemore (1996).  
**appuis du discours:** Luzzati (1982).  
**attitude markers:** Dimmendaal (1996).  
**conjunctive expressions /elements:** Halliday y Hasan (1976).  
**comment clause / cláusulas-comentario:** Quirk y otros (1985: 1112).  
**connective / conectores:** Crystal y Davy (1975: 90), Van Dijk (1977: 14).  
**connecteur phatique:** Davoine (1980).  
**connecteur pragmatique:** Brockway (1982), Berrendonner (1984).  
**continuer / continuativos:** Schegloff (1982: 81).  
**cue phrases:** Knott and Dale (1994).  
**discourse connective / conectores del discurso:** Blakemore (1987: 125, 1992), Warner (1985).  
**discourse-deictic items:** Levinson (1983: 162).  
**discourse markers:** Schiffrin (1987), Fraser (1988, 1990, 199, 19991), Jucker y Ziv (1998), Schourup (1999), Blakemore (2002).  
**discourse operators / operadores del discurso:** Redeker (1991: 1139).  
discourse particle / partículas de discurso: Goldberg (1983), Schourup (1985), Abraham ed. (1991), Kroon (1991), Hansen (1996), Hakulinen (1998), Aijmer (2002).  
**discourse-shift marker / marcador de cambio de discurso:** Polanyi (1985: 184).  
**discourse word / palabras del discurso:** Stenström (1987: 65).  
epistemic modal forms / formas epistémico-modales: Coates (1987).  
**filler / marcadores de relleno:** Brown (1977: 107), Brown and Yule (1983: 106).  
**fumble / titubeo:** Edmondson (1981: 153).  
**gambit / gambitos:** Keller y Warner (1976, 1979a, 1979b), Keller (1979:

220), Faerch y Kasper (1982: 74).

**Gesprächswörter:** (Burkhardt, 1982).

**Gliederungssignale:** (Gülich, 1970).

hedge / marcadores de relleno o retardadores: Brown y Levinson ([1978] 1987), Levinson (1983: 162).

**inference particles:** Fretheim (1989).

initiator / marc. de apertura: Quirk y otros (1985: 444).

**Konnektive elemente:** Dorfmueller-Karpusa (1982).

**marker / marcador:** Sinclair y Coulthard (1975), Burton (1980: 130).

**marker of pragmatic structure / marcador de estructura pragmática:** Redeker (1990: 372).

**marqueurs de structuration de la conversation:** Auchlin (1981: 93), Roulet y otros (1985).

**Modalpartikeln:** Liden y Dahl (1981), Abraham (1986).

**mots du discours:** Ducrot y otros (1980).

**parenthetic phrase / frase parentética:** Crystal (1988: 47).

**particule énonciative:** Fernández (1994: 5).

**partikeln:** Hartmann (1979).

**phatic connective:** Bazanella (1990)

**pragmalexeme:** Rathmayr (1985).

**pragmatic connective / conectores pragmáticos:** Van Dijk (1979: 449), Even-Zohar (1982: 179).

**pragmatic connectors:** Stubbs (1983/1987).

**pragmatic devices:** Stubbe y Holmes (1995).

**pragmatic expression / expresiones pragmáticas:** Erman (1986: 131; 1987: 2).

**pragmatic markers:** Fraser (1996), Andersen (2000), Brinton (1996), Andersen y Fretheim, eds. (2000).

**pragmatic operators:** Redeker (1991), Ariel (1994).

**pragmatic particle / partículas pragmáticas:** Östman (1981: 5; 1995: 98), Levinson (1983: 372), Fillmore (1984: 132-133), Holmes (1990), Gupta (1992), Meyerhoff (1994).

**punctors:** Vincent (1983), Vincent y Sankoff (1992).

**semantic conjuncts:** Quirk y otros (1985).

**sentence adverbs:** Van Dijk (1985).

**sentence-initial elements:** Dooley (1986).

**sentence connectives:** Halliday y Hasan (1976).

**tags:** Keller (1979: 220), Holmes (1982), Siebert (1984).

**utterance particles:** Gibbons (1980).

Empleo de los distintos vocablos referidos al término «marcador del discurso» en español:

**apéndices:** Ortega (1985, 1986), Fuentes (1990b).

**conectores:** Pons (1998).

**conectores argumentativos:** Portolés (1989), Barros (1993)

**conectores discursivos/ del discurso:** Lamíquiz (1991b) , Montolío (1992), Portolés (1992, 1995b), Cuartero (2002).

**conectores pragmáticos:** Solano (1989), Fuentes (1993a), Briz (1993a, 1993b, 1994).

**elementos de cohesión:** Martín Zorraquino (1991).

**enlaces extraoracionales:** Gili Gaya (1961), Fuentes (1987).

**expletivos:** Cortés (1991).

**marcadores conversacionales:** Cepeda y Poblete (1996).

**marcadores discursivos / del discurso:** Salón y Llobera (1989), Portolés (1993, 1995a), Martín Zorraquino (1994a), Berenguer (1995), Casado (1996b), Portolés (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999).

**marcadores interaccionales:** Obregón (1985).

**marcadores textuales:** Fernández Bernárdez y Vázquez Veiga (1994), Casado (1996).

**muletillas:** Gili Gaya (1961)

**operadores discursivos / del discurso:** Casado (1991), Llorente Arcocha (1996)

**operadores epistémicos:** Garrido (1993)

**operadores pragmáticos:** Barrenechea (1977), Martín Zorraquino (1993, 1994b).

**ordenadores del discurso:** Narbona (1988), Portolés (1993).

**organizadores de la conversación:** Llorente Arcocha (1996).

**partículas discursivas:** Martín Zorraquino (1992).

**relacionantes supraoracionales:** Fuentes (1996).

## ANEXO 2. Encuesta a docentes – pre-test, cuestionario



Universidad de  
Nariño

### UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

#### DIDÁCTICA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL Encuesta a docentes – pre-test Cuestionario

**Objetivo:** analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura de Educación Básica Secundaria-EBS y Media, en instituciones educativas públicas de Nariño- Colombia.

#### Datos generales:

**Institución:** \_\_\_\_\_ urbana \_\_\_\_\_  
rural \_\_\_\_\_. Fecha \_\_\_\_\_

**Grado de escolaridad:** licenciado\_\_ especialista\_\_ magíster\_\_ doctor\_\_  
otro\_\_¿Cuál? \_\_\_\_\_

**Título optado:** \_\_\_\_\_

**Año de graduación:** \_\_\_\_\_, años ejerciendo la docencia en el área\_

**Niveles escolares en los cuales ejerce:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** apreciado profesor, lea cuidadosamente cada una de las preguntas y responda con la mayor sinceridad del caso. Recuerde que estos datos permitirán construir las opciones didácticas apropiadas para solventar dificultades que se presenten en la enseñanza de algunos MDACA en el área de lengua y literatura de la EBS y Media.

**A. Visibilidad de los MDACA en la Educación Básica Secundaria**  
**Importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según:**

1. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

2. Los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

3. El Proyecto Educativo de su Institución es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

4. El proyecto de escritura o lectoescritura de la institución si lo hay, es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

5. El programa (programación) de aula es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento que poseen:**

1. Los docentes de su institución sobre argumentación, es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

2. Los docentes de su institución sobre MDACA, es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento que Ud., posee acerca de:**

1. Argumentación es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

2. Marcadores argumentativos y contraargumentativos es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

3. El conocimiento que Ud. requiere sobre argumentación y MDACA es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**Brevemente describa los conocimientos sobre argumentación y cite algunos autores que asume, si los hay**

---



---



---



---



---



---



---

## Enseñanza de los MDACA en la EBS y Media

1. La enseñanza de los MDACA en la Educación Básica Secundaria de su institución es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

2. El conocimiento que poseen los docentes de su institución sobre enseñanza de la argumentación es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

3. El conocimiento que poseen los docentes sobre enseñanza de los MDACA es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

4. El conocimiento que Ud. posee sobre enseñanza de la argumentación es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

5. El conocimiento que Ud. posee sobre enseñanza de los MDACA es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

6. El conocimiento que Ud. requiere para enseñanza de los MDACA es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**Brevemente describa las estrategias didácticas que utiliza para la enseñanza de los MDACA, si las hay**

---



---



---



---



---

## B. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MDACA EN LA EBS y MEDIA

1. La información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de la argumentación es:

|                |            |                 |              |                  |        |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|
| Muy suficiente | Suficiente | Poco suficiente | Insuficiente | Muy insuficiente | NS /NR |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|

2. La información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de los MDACA es:

|                |            |                 |              |                  |        |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|
| Muy suficiente | Suficiente | Poco suficiente | Insuficiente | Muy insuficiente | NS /NR |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|

3. La elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación por su parte es:

|                |            |                 |              |                  |        |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|
| Muy suficiente | Suficiente | Poco suficiente | Insuficiente | Muy insuficiente | NS /NR |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|

4. La elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA por su parte es:

|                |            |                 |              |                  |        |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|
| Muy suficiente | Suficiente | Poco suficiente | Insuficiente | Muy insuficiente | NS /NR |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|

5. El conocimiento que Ud. requiere para la elaboración de materiales didácticos para enseñar MDACA es:

|                |            |                 |              |                  |        |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|
| Muy suficiente | Suficiente | Poco suficiente | Insuficiente | Muy insuficiente | NS /NR |
|----------------|------------|-----------------|--------------|------------------|--------|

**Brevemente describa los materiales didácticos que utiliza para lo propio, si los hay**

---



---



---



---



---

## C. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MDACA EN LA EBS Y MEDIA

**Necesidad de cualificación del profesor en MDACA que:**

1. Introducen un argumento o un dato es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

2. Introducen la tesis o la conclusión del discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

3. Introducen la regla general: generalizadores en el discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

4. Introducen la modalidad o el calificador en el discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

5. Introducen la fuente, la autoridad: garantes en el discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

6. Introducen una reserva: relativizadores en el discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

7. Introducen un refuerzo para la justificación presentada: refuerzos en el discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

8. Introducen un contrargumento en el discurso argumentativo es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

9. Nivel de cualificación en enseñanza de la argumentación o de los MDACA que ha recibido es:

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alta | Alta | Media | Baja | Muy baja | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

Observaciones adicionales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mil gracias

### ANEXO 3. Entrevista abierta a docentes – pre-test, cuestionario

UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



#### DIDÁCTICA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL Cuestionario

**Objetivo:** analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura de Educación Básica Secundaria-EBS y Media, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia.

**Datos generales:**

**Institución:** \_\_\_\_\_ urbana \_\_\_ rural \_\_\_ fecha \_\_\_\_\_

**Grado de escolaridad:** licenciado \_\_\_ especialista \_\_\_ magíster \_\_\_ doctor \_\_\_ otro \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**Título optado:** \_\_\_\_\_

**Año de graduación:** \_\_\_\_\_ años ejerciendo la docencia en el área \_\_\_\_\_

**Niveles escolares en los cuales ejerce actualmente:** \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo describe la importancia que actualmente se da a la enseñanza de la argumentación en Educación Secundaria y Media?
2. ¿Cuáles pueden ser sus fortalezas y sus debilidades cuando enseña la argumentación oral o escrita, especialmente los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?
3. ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza para la enseñanza de la argumentación, especialmente, de los MDACA, en Educación Básica Secundaria y Media?
4. ¿Cuál es su apreciación frente al tratamiento que le dan los libros de texto a la enseñanza de la argumentación, especialmente, a los MDACA, en Educación Básica Secundaria y Media?
5. ¿Cuáles pueden ser sus necesidades conceptuales y didácticas frente a la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?
6. ¿Cuáles son las recomendaciones que daría a sus compañeros sobre la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria y Media?

## ANEXO 4. Talleres 1 y 2: profundización en la forma, función y finalidad de los MDACA



Universidad de  
Nariño

UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

### DIDÁCTICA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL

Cordial saludo.

Apreciado participante, primeramente, queremos agradecerle por el diligenciamiento de la encuesta del proyecto de investigación la “**Didáctica de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos en la Educación Básica Secundaria y Media**”, desarrollada por el Dr. Roberto Ramírez Bravo. Con el propósito de aprovechar sus respuestas, es de nuestro agrado invitarlo al taller de cualificación, dado que es el escenario apropiado para plantear didácticas que favorezcan la enseñanza de la argumentación y de los marcadores argumentativos y contraargumentativos en la escuela; se trata de compartir experiencias y en conjunto construir didácticas para lo propio.

Los temas que se desarrollarán en el encuentro son:

- Origen y práctica de la argumentación.
- Modelos argumentativos más recurrentes en la actividad académica.
- Marcadores argumentativos y contraargumentativos, clasificaciones.
- Didáctica de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

Las fechas propuestas para desarrollar estas actividades son los días 28 de mayo y 11 de junio del 2021, de 4:00 a 7:30 pm.

Esperamos contar con su participación y agradecemos una pronta respuesta para remitirle el respectivo enlace.

Muchas gracias por su colaboración

Buen día.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Universidad de  
Nariño

**DIDÁCTICA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL**

**Taller 1: profundización en la forma, función y finalidad de los MDACA**

**Objetivo:** identificar y profundizar las concepciones sobre la forma, la función y la finalidad de MDACA en los docentes de EBS y Media de Instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

**Asistentes:** docentes de EBS y Media de Instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

**Coordinador:** investigador

**Tiempo:** una jornada de 4 horas

**Lugar:** Aulas de la Universidad de Nariño / Aulas virtuales de la Universidad de Nariño

**Actividades:** se ejecutan con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes; se facilita el acceso a procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de los usos de MDACA en los discursos orales y escritos

| ACTIVIDAD                                                              | OBJETIVO                                                                                      | RECURSOS                                              | RESPONSABLE                  | TIEMPO |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------|--------|
| Reconocimiento de los saberes previos sobre argumentación y MD y MDACA | Identificar los saberes previos sobre argumentación y MD y MDACA que poseen los participantes | Valoración de conocimientos previos                   | Investigador y participantes | 30'    |
| Definición y caracterización de los MD y MDACA                         | Ampliar los conceptos y las principales clasificaciones sobre MD y MDACA                      | Clase magistral<br>Diapositivas                       | Investigador                 | 60'    |
| Recuperación y balance de saberes previos y nuevos aprendizajes        | Confrontar los conocimientos previos con los saberes adquiridos                               | Valoración de los avances conceptuales frente al tema | Investigador y participantes | 30'    |

|                                                                                                                               |                                                                                                                                                     |                                                          |                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| <p>MDACA más utilizados por los estudiantes.<br/>MACA requeridos para la producción de textos escritos en los estudiantes</p> | <p>Elaborar un corpus de MDACA más utilizados por los estudiantes y otro de los MDACA más requeridos para para la producción de textos escritos</p> | <p>Listados de MDACA.</p>                                | <p>Investigador y participantes</p> | <p>30'</p> |
| <p>Aplicación de un postest que evalúe los aprendizajes obtenidos.</p>                                                        | <p>Evaluar a través de un postest el nivel de aprendizaje que logró el docente acerca del objeto de estudio.</p>                                    | <p>Postest valorativo de los aprendizajes adquiridos</p> | <p>Investigador y participantes</p> | <p>40'</p> |

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**DIDÁCTICA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL**  
**Taller 2: diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de algunos MDACA**  
**Cuestionario**

**Objetivo:** propiciar la creación y el diseño de actividades didácticas que den cuenta de procesos de enseñanza de los MDACA en los niveles de EBS y Media,

**Asistentes:** docentes de EBS y Media de Instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

**Coordinador:** investigador

**Tiempo:** una jornada de 4 horas

**Lugar:** Aulas de la Universidad de Nariño / Aulas virtuales de la Universidad de Nariño

**Actividades:** se ejecutan con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes para la construcción de didácticas de los MDACA; se facilita el acceso a la detección de procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de las necesidades del estudiante, a la frecuencia del uso de MDACA en la construcción de textos orales y escritos

| ACTIVIDAD                                                                             | OBJETIVO                                                                                                     | RECURSOS                                                  | RESPONSABLE                  | TIEMPO |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------|--------|
| Reconocimiento de los saberes previos sobre didácticas para la enseñanza de los MDACA | Identificar los saberes previos sobre didácticas para la enseñanza de los MDACA que poseen los participantes | Guía valorativa de conocimientos previos                  | Investigador y participantes | 30'    |
| Definición de estrategias didácticas para la enseñanza de los MDACA                   | Conceptuar sobre estrategias didácticas para la enseñanza de los MDACA                                       | Clase magistral<br>Diapositivas                           | Investigador                 | 60'    |
| Recuperación y balance de saberes previos y nuevos aprendizajes                       | Confrontar los conocimientos previos con los saberes adquiridos                                              | Guía valorativa de los avances conceptuales sobre el tema | Investigador y participantes | 30'    |



|                                                                                                                                      |                                                                                                            |                                                                                   |                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----|
| Elaboración de estrategias didácticas para la enseñanza de MDACA requeridos para la producción de textos escritos en los estudiantes | Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de MDACA requeridos para la producción de textos escritos | Documentos para la producción de materiales didácticos para la enseñanza de MDACA | Investigador y participantes | 90' |
| Aplicación de un postest que evalué los aprendizajes obtenidos.                                                                      | Evaluar con un postest el nivel de aprendizaje que logró el docente acerca del tema                        | Postest valorativo de los aprendizajes adquiridos                                 | Investigador y participantes | 40' |

## ANEXO 5. Postest - Cuestionario



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DIDÁCTICA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL**

**Objetivo:** evaluar los conocimientos adquiridos sobre procesos de enseñanza de los MDACA por los profesores de EBS y Media

**Asistentes:** docentes de EBS y Media de instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

**Coordinador:** investigador

**Tiempo:** una jornada de 4 horas

**Lugar:** Aulas de la Universidad de Nariño / Aulas virtuales de la Universidad de Nariño

**Actividad:** se aplica un cuestionario que averigua los alcances y las limitaciones generados en el proceso de cualificación e interacción con los docentes para la construcción de didácticas de los MDACA.

Según la actividad desarrollada, por favor, responda con sinceridad las siguientes preguntas

**El conocimiento que tenía sobre argumentación mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento que tenía sobre MDACA mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento que Ud. tenía sobre enseñanza de la argumentación mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento que Ud. tenía sobre enseñanza de los MDACA mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**Brevemente describa los aspectos que mejoraron en el conocimiento y la enseñanza de la argumentación y los MDACA, si los hay.**

---



---



---



---



---



---

**MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MDACA EN LA EBS y MEDIA**

**El conocimiento de materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento de materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MDACA EN LA EBS Y MEDIA**

**El conocimiento sobre MDACA que introducen un argumento o un dato mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen la tesis o la conclusión mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen la regla general: generalizadores mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen la modalidad mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen la fuente, la autoridad: garantes mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen una reserva: relativos mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen un refuerzo mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

**El conocimiento sobre MDACA que introducen un contrargumento mejoró:**

|          |      |       |      |          |        |
|----------|------|-------|------|----------|--------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo | NS /NR |
|----------|------|-------|------|----------|--------|

Observaciones adicionales \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Mil gracias



**ANEXO 6. Consentimiento informado docentes  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO - COLOMBIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Apreciados profesores,

Actualmente realizo la investigación titulada: *Didáctica de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos (MDACA) en español*. Nuestro interés consiste en comprender las habilidades didácticas en la enseñanza de dichas partículas discursivas en algunos colegios oficiales del Municipio de Pasto-Nariño, mediante una investigación mixta.

En atención a su espíritu de mejoramiento y cualificación de los procesos educativos de su Institución, lo invitamos a participar en el presente estudio, de tal manera que nos permita analizar los conocimientos y las acciones didácticas que realiza en la enseñanza de los marcadores discursivos requeridos para la construcción de discursos y de textos argumentativos en los niveles de Educación Básica Secundaria y Media.

La información que proporcione se utilizará exclusivamente, en la investigación, atendiendo al Código Ético de confidencialidad de la *American Psychological Association* y a las normas constitucionales y legales colombianas sobre la protección de datos personales; su nombre no se mencionará sino a través de un código o seudónimo. Nos colaborará en las siguientes actividades: proporcionando una copia de la programación de la asignatura de lengua y literatura y del proyecto de escritura o lectoescritura de la institución si lo hay; diligenciando las encuestas pre-tes, pos-tes; asistiendo a dos talleres de entrenamiento y elaboración de didácticas para la enseñanza de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos.

Las fechas, el lugar y la hora para la ejecución de las diferentes actividades serán concertados previamente. Cualquier inquietud o sugerencia la puede hacer de manera personal, al celular XXXX o al correo XXXX El docente participante recibe una copia del presente consentimiento informado.

Agradecemos su valioso tiempo y colaboración.  
Atentamente,

| N° | Profesor | Firma | Fecha |
|----|----------|-------|-------|
| 1  |          |       |       |
| 2  |          |       |       |

## INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN EL PROCESO

1. IEM Agustín Agualongo
2. IEM Antonio Nariño
3. IEM Artemio Mendoza Carvajal
4. IEM Aurelio Arturo Martínez
5. IEM Cabrera
6. IEM Centro de Integración Popular
7. IEM Chambú
8. IEM Ciudad de Pasto
9. IEM Ciudadela de Paz
10. IEM Ciudadela Educativa de Pasto
11. IEM Cristo Rey
12. IEM Eduardo Romo Rosero
13. IEM El Socorro
14. IEM Francisco de La Villota
15. IEM Francisco José de Caldas
16. IEM Heraldo Romero Sánchez
17. IEM José Antonio Galán
18. IEM La Rosa
19. IEM Libertad
20. IEM Liceo Central de Nariño
21. IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez
22. IEM Luis Eduardo Mora Osejo
23. IEM Marco Fidel Suárez
24. IEM María Goretti
25. IEM Mercedario
26. IEM Normal Superior de Pasto
27. IEM Nuestra Señora de Guadalupe
28. IEM Nuestra Señora de La Visitación
29. IEM Obonuco
30. IEM Pedagógico
31. IEM San Jose Bethlemitas
32. IEM San Juan Bosco

---

33. IEM Santa Bárbara

---

34. IEM Técnico Industrial

---

35. IEM El Encano

---

36. Liceo Integrado de Bachillerato Universidad de Nariño

## ANEXO 7. Foro virtual con estudiantes de 9 grado

### UNIVERSIDAD DE NARIÑO - COLOMBIA FACULTAD DE EDUCACIÓN



Universidad de  
Nariño

**Objetivo:** identificar las concepciones sobre la percepción que tiene los estudiantes de 9 grado de una institución privada de ciudad de Pasto-Nariño, Colombia sobre las formas de escribir a través del chat, transcritas en la tabla siguiente.

**Asistentes al foro:** docente y estudiantes de 9 grado

**Coordinador:** Profesora del respectivo grado e investigador.

**Tiempo:** jornada de una hora

**Lugar:** Aulas virtuales de la Institución

**Instrucciones:** revisar los tres tipos de textos: el original, el mejorado y el que tiene marcadores; qué piensa sobre ellos; mencione qué tipo de texto le gustaría utilizar 1, 2 o 3.

La actividad se ejecuta con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los estudiantes.

|              | 1                                                                           | 2                                                                                | 3                                                                                               |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | Texto original                                                              | Texto mejorado                                                                   | Texto con marcadores                                                                            |
| <b>Lidia</b> | hola mk vis al parche mañana, es uno chimba, va el peluso jajaja            | Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo, viene el peluso jajaja | Hola, vienes al parche (fiesta) mañana, estará estupendo, por cierto, viene el peluso jajaja    |
| <b>Gema</b>  | no jodas, is un mierda, sapa, no mer hablles deese jajaja                   | no me interesa, no me hables de ese jajaja                                       | no me interesa, además no me hables de ese jajaja                                               |
| <b>Lidia</b> | trátamne bieen mkona jajaja y vienel al prom                                | trátame bien jajaja. El viene al prom.                                           | Al menos, trátame bien jajaja. De todos modos, él viene.                                        |
| <b>Gema</b>  | jaja, la reyna, te maltrate las uñas jajaja piroba... es mi españil pendeja | jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... es mi español amiga    | jaja, la reina, te maltrate las uñas (metáfora) jajaja... al fin y al cabo, es mi español amiga |
| <b>Lidia</b> | vlae, vines y cuadremos el ambiente con el man                              | vale, vienes y cuadramos el ambiente con el man                                  | vale, vienes y al menos cuadramos el ambiente con el man                                        |



## Resultados del foro con estudiantes de 9 grado (edades entre 13 y 15 años)

|    |                                                                                                                                                                                          |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Yo creo que los que escribieron el texto 1 eran muy pasados y mal educados. Yo me quedaría con el texto dos, es como un nivel intermedio                                                 |
| 2  | A mi El Dandy me gusta la forma uno cuando quiero camuflaje, que no me vean, que no me noten. Pero yo si escojo el texto dos, es mas bonito 😊                                            |
| 3  | Me gusta el texto tres mi mamá lo vio y dijo que era el mejor de los tres. Ella es abogada y ahora dijo que quería un curso de redacción para mi                                         |
| 4  | Me gusta el uno. Creo que es original, soy yo diciendo las cosas, es lenguaje de jóvenes y nosotros en noveno nos entendemos. Pero yo quiero aprender el 2. (esto es para castellano? 🙄) |
| 5  | Dicen mucha malas palabras en el uno, suena vulgar. En Nariño usamos una palabra que es guache para el desbocado, y me quedaría como los otros con el 2                                  |
| 6  | No mariK, que pasados ustedes, ustedes escribirían eso? digan quién fue, es para lo de oratoria? Yo escojo el 3 😊                                                                        |
| 7  | Me gusta el estilo dos, entiendo mas.                                                                                                                                                    |
| 8  | Yo escojo el estilo tres, la profe trabajo algo de expresiones argumentativas y esas cosas y nos hace escribir muchos talleres eso, y me dijo que estaban bien                           |
| 9  | El uno si es pasado, creo eso lo escribio uno del inem. Jajajaja                                                                                                                         |
| 10 | En el colegio igual son pasados no sea excluyente joven, a ver que le enseñó su pa. A mi gusta el texto dos, porque entiendo mas 😊                                                       |
| 11 | Le dije a la profe de biología y ella dijo que los tres servian, igual comunicaban y me dejo afuera 🙄                                                                                    |
| 12 | A mi me parece que a lidia no se le entiende, es mas confundidora yo me quedo con Gema. Las dos son groseras. Pero el tres se ve mejor                                                   |
| 13 | El tres tiene menos errores. Dicese de la real academia de la lengua... jajaja: 😊                                                                                                        |
| 14 | A mi gusta el estilo dos y tres. Tienen mas personalidad y no sueñan vulgar                                                                                                              |
| 15 | Tan estilada la fea esta. Tienen mas personalidad. Para que la vean. Jijiji 😊                                                                                                            |
| 16 | Veán no peleen esto es para caste y la profe los regaña. Veán 🙄                                                                                                                          |
| 17 | A mi gusto todos tres dicen lo mismo soloque desde un gamín, un universitario y un profesor, digo yo                                                                                     |
| 18 | Oli cierto, son tres formas de escribir desde el estrato bajo hasta el 6 como la garces                                                                                                  |
| 19 | No me jodas David Luna yo si te respondo. Miedo miedo miedo 🙄                                                                                                                            |
| 20 | Orden, yo escojo el tres, así está en las revistas que hechos leído en sociales para hacer el dossier de prensa. No me gusta uno es bajo 🙄                                               |
| 21 | Yo escojo el dos y tres, el uno no. Se mira muy vulgar y no escribimos así.                                                                                                              |

|    |                                                                                                                           |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22 | Pero las de octavo si dicen eso cuando juegan basquet que boquita de esas ninitas y con frutino 🍌                         |
| 23 | Caye la boca dijo que nada de nombres y para borrar octavo, yo me quedo con el uno, asi todavía. Vera ese popo que colocó |
| 24 | Dejalo que ponga es sin nombre                                                                                            |
| 25 | Yo si eskribo feo .....jajaj escribo                                                                                      |

## AUTOR

### ROBERTO RAMÍREZ BRAVO

Licenciado en Inglés-Español, Universidad de Nariño; Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo; Doctor en Didáctica de las Lenguas y la Literatura (tesis cum laude); estudios de doctorado en Intervención en el Lenguaje, Universidad Complutense de Madrid. Posdoctorado en el Heidelberg Center for Ibero-American Studies, de la Universidad Heidelberg – Alemania.



Autor de diversos libros y artículos sobre lingüística y didáctica de la lengua y la literatura publicados en revistas nacionales e internacionales. Ponente, conferencista y profesor invitado a universidades nacionales, extranjeras. Profesor titular de la Universidad de Nariño. Coordinador del Grupo de Investigación en Argumentación-GIA, Coordinador de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas.



# Editorial

Universidad de **Nariño**

**Didácticas de marcadores discursivos  
argumentativos y contraargumentativos**

Fecha de publicación: 2023  
San Juan de Pasto - Nariño -Colombia

El libro Didácticas de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos constituye una valiosa contribución al estudio del lenguaje por distintas razones teóricas, didácticas y sociales. Su lectura favorece un acercamiento sólido a cuestiones centrales de una lingüística de la comunicación; posibilita, además, el conocimiento de experiencias didácticas de las lenguas a partir de los procesos de producción y comprensión de los discursos; y, finalmente, presenta experiencias didácticas en relación con las distintas realidades sociales y educativas de los alumnos, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas entre los jóvenes y la integración social de estos desde las etapas tempranas.

El estudio de los marcadores del discurso que dirigen la argumentación es crucial para el desarrollo comunicativo de los hablantes. Se trata de centros gravitacionales de la comunicación porque introducen en ella dinámicas que restringen, eliminan o facilitan posibles interpretaciones. Como se subraya en el libro, estas unidades generan rutas propias de acceso a la información, optimizan los esfuerzos de procesamiento de contenidos complejos y facilitan la integración discursiva de las unidades en las que incide. Los hablantes hacen uso constante de estas unidades que facilitan el proceso interpretativo, limitando el contexto más pertinente para extraer inferencias y crear la sensación de haber comprendido lo que se ha expresado.

El libro que tiene en sus manos, querido lector, es importante porque, pese a su relevancia, la didáctica de estas unidades ha estado bastante desatendida. Una gran parte de los manuales de la enseñanza de la lengua y de la comunicación se centra en la oración; los que tratan la gramática que va más allá de la oración, no ofrecen una explicación detallada de estas unidades; y los manuales que intentan una descripción de los marcadores suelen hacerlo de forma no sistemática, y en ocasiones muy ambigua. Por ello este libro rellena un vacío, especialmente en relación con la realidad educativa colombiana, y es útil para estudiantes y docentes.

Oscar Loureda Lamas  
The Heidelberg Center for Ibero – American Studies (HCIAS)  
Universidad de Heidelberg - Alemania



Universidad de Nariño  
FUNDADA EN 1904



ACREDITADA EN ALTA CALIDAD  
RESOLUCIÓN MEN 00922 - JUNIO 11 DE 2023

Editorial  
Universidad de Nariño