



**Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**  
Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628  
Volumen 51 - Número 2, 2025

---

## **La función de marcadores discursivos y modales en la estructura de la argumentación oral y escrita de estudiantes universitarios**

*Paula Alonso Chacón*

Alonso Chacón, P. (2025). La función de marcadores discursivos y modales en la estructura de la argumentación oral y escrita de estudiantes universitarios. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 51(2), ebm35a83.  
<https://doi.org/10.15517/bmx35a83>



Doi: <https://doi.org/10.15517/bmx35a83>  
URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

# La función de marcadores discursivos y modales en la estructura de la argumentación oral y escrita de estudiantes universitarios

## *The Role of Discourse and Modal Markers in the Structure of Oral and Written Argumentation of College Students*

Paula Alonso Chacón

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

[paula.alonso.chacon@una.ac.cr](mailto:paula.alonso.chacon@una.ac.cr)

<https://orcid.org/0000-0003-2042-2182>

DOI: <https://doi.org/10.15517/bmx35a83>

Recepción: 02-02-24

Aprobación: 05-06-24

### RESUMEN

Este artículo analiza, por un lado, el uso de los movimientos retóricos que conforman la *estructura de la argumentación*, para determinar la influencia de la producción oral y escrita en ellos. Por otro lado, analiza la función de los marcadores discursivos y modales en esta *estructura*, para determinar 1) si estos recursos lingüísticos demarcan las aperturas de los movimientos retóricos y 2) cuáles movimientos retóricos están influenciados por la producción oral y escrita. La muestra está compuesta por 72 argumentaciones analíticas —36 orales y 36 escritas—, producidas por ingresantes universitarios costarricenses sobre el tema *La educación superior es un medio para promover la igualdad social*. Una vez obtenidos los textos, se transcribieron, se segmentaron en cláusulas y se codificaron de acuerdo con las categorías de análisis propuestas para identificar la *estructura de la argumentación* y la función de los marcadores discursivos y modales. Los resultados mostraron que en la *estructura de la argumentación* predominaron los *movimientos argumentativos a favor* y los *movimientos no argumentativos*, y que tanto los marcadores discursivos como los modales encabezaron frecuentemente las aperturas de estos movimientos retóricos, especialmente en los textos orales, por lo que se corrobora el rol de los marcadores para demarcar los textos en unidades discursivas argumentativas y no argumentativas.

**Palabras clave:** marcadores discursivos; marcadores modales; estructura de la argumentación; discurso oral y escrito; estudiantes universitarios.

### ABSTRACT

This article analyzes, on the one hand, the use of rhetorical movements that make up the *structure of argumentation*, in order to determine the influence of oral and written production on them. On the other hand, it analyzes the role of discourse and modal markers in this *structure*, in order to determine 1) whether these linguistic resources demarcate the openings of rhetorical movements and 2) which rhetorical movements are influenced by oral and written production. The sample is integrated by 72 analytical arguments —36 oral and 36 written—, produced by recently admitted college students concerning the topic of Higher education as a way to promote social equality. Once the texts were obtained, they were transcribed, segmented into clauses, and coded according to the proposed categories of analysis to identify the *structure of the argumentation* and the function of discourse and modal markers. The results showed the prevailing of the argumentative movements in favor and the argumentative movements against, and that the discursive markers as well as the modal ones frequently headed the opening of these rhetorical movements, especially in oral texts, which corroborates the role of markers as a mean to demarcate texts into argumentative and no argumentative discourse units.

**Keywords:** discourse markers; modal markers; structure of argumentation; oral and written discourse; college students.

## 1. Introducción

Los resultados de algunos estudios de psicolingüística evolutiva, que examinan la adquisición de las habilidades de construcción del discurso mediante tareas letradas en diferentes géneros discursivos orales y escritos, han revelado la capacidad de los marcadores discursivos (en adelante MD) y marcadores modales (en adelante MM) para demarcar el discurso en unidades discursivas (Tolchinsky et al., 2005) como lo es la agrupación de cláusulas.<sup>1</sup> Por ejemplo, Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) analizaron dentro de su repertorio el uso de MD léxicos generales (p. ej., MD de opinión propia, como *pienso, en mi opinión, desde mi punto de vista*;<sup>2</sup> MD de desagrado, como *desafortunadamente*; estructuradores, como *primero, segundo, primero que todo* y MD lógico-argumentativos consecutivos, como *por lo tanto, entonces*) y MD léxicos específicos (p. ej., MD lógico-argumentativos, como *además, sin embargo*; atenuadores, como *al menos* y MD de certeza y evidencia, como *en efecto, obviamente, claramente*) en las agrupaciones de cláusulas de apertura, en textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del hebreo de diferentes edades.<sup>3</sup> Las autoras encontraron que la variedad y la canonicidad de ambos tipos de MD léxicos aumentaron con la edad y la marcación fue cada vez más diferenciada a través de las edades y tipos de textos orales y escritos. En los textos narrativos, los grupos menores (9-13 años) marcaron las agrupaciones de cláusulas de apertura que definieron el orden cronológico de los eventos a través de MD específicos de carácter temporal, lo que resultaba innecesario al ser el texto narrativo una secuencia de eventos organizada temporalmente, mientras que los grupos mayores (16-17 años y adultos) marcaron relaciones menos evidentes entre eventos por medio de MD léxicos generales y específicos no temporales. De modo similar, en los textos expositivos los grupos menores tuvieron dificultades para marcar las agrupaciones de cláusulas de apertura por medio de MD léxicos específicos y, cuando lo hicieron, recurrieron a una variedad muy limitada de ellos, sobre todo en textos escritos, mientras que los grupos mayores y, en particular, los adultos marcaron las agrupaciones de cláusulas de apertura mediante una amplia variedad de MD léxicos generales y específicos con función canónica.

Asimismo, Katzenberger (2004) investigó tanto la estructura global de textos expositivos como la aparición de MD léxicos generales —MD de opinión propia, MD de desagrado, estructuradores y MD lógico-argumentativos consecutivos— y MD léxicos específicos —MD lógico-argumentativos, atenuadores y MD de certeza y evidencia— en las agrupaciones de cláusulas de apertura de textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del hebreo de distintas edades. Tras el análisis textual, la autora observó que 1) los textos escritos, producidos por adultos, tenían una estructura global más desarrollada que los orales, puesto que mostraban información más jerarquizada; 2) el grupo menor (9-13 años) usó MD léxicos generales en los textos escritos, mientras que los otros grupos de edad utilizaron MD léxicos específicos de forma sostenida y variada, al punto que las transiciones entre las agrupaciones de cláusulas de apertura fueron más explícitas que en

<sup>1</sup> Se entiende por cláusula cualquier unidad que contempla un predicado unificado, es decir, aquel que expresa una única situación —actividad, evento, estado—. Normalmente, este predicado concuerda con el verbo principal —conjugado o no conjugado— más sus predicados (Berman y Slobin, 1994).

<sup>2</sup> Los *MD de opinión propia* son considerados en este estudio como MM.

<sup>3</sup> Esta línea de investigación suele trabajar con participantes de edades distintas que, a su vez, representan los niveles de escolaridad existentes en Israel y España. Así, los grupos menores abarcan niños y adolescentes (9-13 años), mientras que los grupos mayores abarcan adolescentes maduros (16-17 años) y adultos universitarios.

las orales y 3) en los grupos mayores (16-17 y adultos) disminuyó el uso de MD léxicos con funciones generales y aumentaron las funciones específicas de MD en textos escritos y orales. En el caso de los textos escritos para expresar funciones de generalización (p. ej., *en principio, al final, en general*), contraste (p. ej., *sin embargo, en contraste, además*) y explicación (p. ej., *por lo tanto, por eso, de hecho, claramente*) y, en el caso de los orales, de explicación y clarificación (p. ej., *por ejemplo, esto es*).

En una línea similar, Aparici et al. (2014) analizaron el desarrollo de MD (p. ej., MD lógico-argumentativos, reformuladores, focalizadores, ordenadores y marcadores conversacionales), según la taxonomía propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y exploraron la relación entre los tipos de MD y la demarcación de agrupaciones de cláusulas de apertura en textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por hablantes del catalán. El resultado reveló que el 35.1 % de todas las agrupaciones de cláusulas de apertura suelen estar marcadas, tanto en textos escritos como en los orales, pero, particularmente, en los orales por parte de grupos jóvenes (9-13 años), en tanto que las agrupaciones de cláusulas de apertura, producidas por grupos mayores (16-17 años y adultos), fueron marcadas en los textos orales y escritos. En opinión de los autores, este tipo de marcación está relacionado con la función de los MD. En la modalidad de producción escrita, ellos explicitan la organización del discurso e impulsan el desarrollo del discurso con información nueva; en la oral, los MD que tienen función fáctica —o hiladores del discurso— (p. ej., *este, eh, ¿cómo se llama?*) funcionan como estrategia de compensación ante las limitaciones de los participantes para formular el discurso y procesar su información simultáneamente.

A la luz de estos antecedentes, se considera pertinente analizar 1) los movimientos retóricos —segmentos discursivos que cumplen una función comunicativa concreta— (Upton y Cohen, 2009) que conforman una estructura textual denominada *estructura de la argumentación* (Vilar, 2021; Vilar y Tolchinsky, 2022) en argumentaciones analíticas orales y escritas y 2) la relación entre los MD, los MM y la *estructura de la argumentación*, no solo porque esta estructura permite comprender cómo la argumentación, en calidad de ejercicio cognitivo, se concreta en el discurso (Canals, 2007) de los participantes, sino también porque los MD y MM desempeñan operaciones argumentativas, para presentar y contrastar conceptos y posturas desde un punto de vista lógico (Britton, 1994), así como operaciones metadiscursivas y modales para vincular el núcleo de la argumentación (Adam, 1992) con su desarrollo. Por tanto, desde la disciplina del análisis del discurso, se plantean dos objetivos de investigación. Por un lado, examinar el uso de los *movimientos argumentativos* y *no argumentativos* en las argumentaciones analíticas monológicas orales y escritas, producidas en español, para establecer la influencia de la producción oral y escrita en estos *movimientos*. Por otro lado, examinar en los mismos textos el comportamiento de los MD y MM en las aperturas de los *movimientos argumentativos* y *no argumentativos*, para determinar si ambos tipos de marcadores constituyen un recurso de demarcación en esa posición textual y si esta demarcación es más frecuente en la producción oral o escrita. De lo anterior, se colige que las variables de estudio son: 1) los MD y MM, 2) los *movimientos argumentativos* y *no argumentativos* de la *estructura de la argumentación*, 3) las argumentaciones analíticas y 4) la producción oral y escrita.

Estos objetivos de investigación responden al “vacío” que ha señalado la revisión bibliográfica. Son comunes los estudios enfocados no solo en las funciones semántico-

pragmáticas y en la variedad de los MD, sino también en las funciones epistémicas y deónticas de los MM en los textos analíticos escritos; sin embargo, los estudios que analizan la función demarcadora de los MD y MM en los movimientos retóricos de una estructura textual específica para luego establecer la influencia de la producción oral y escrita en dichos movimientos han sido escasos (Aparici et al., 2014).

## 2. Marco teórico

En este apartado, se conceptualizan y caracterizan los MD y MM, la argumentación como ejercicio cognitivo y la *estructura de la argumentación* con sus respectivos movimientos retóricos, lo cual se complementa con las posibles funciones que los MD y MM podrían desempeñar en estos movimientos. Por último, se define la argumentación analítica como el género discursivo por analizar en esta investigación.

### 2.1. Marcadores discursivos y marcadores modales

MD es una clase funcional y heterogénea de palabras invariables, parentéticas (aparecen a modo de inciso entre cláusulas o en una cláusula), que poseen movilidad posicional y un significado procedimental —instrucciones que orientan el procesamiento de la información enunciada— (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), o bien, un significado “híbrido” entre lo procedimental y lo conceptual (Murillo, 2010), cuyo cometido es facilitar el procesamiento de la información para comprender el discurso (Martín Zorraquino y Portolés, 1999) mediante las siguientes funciones: 1) conectar dos o más cláusulas (p. ej., *además, sin embargo, en consecuencia, entonces*, etc.), 2) condicionar la interpretación interna de una cláusula (p. ej., *además, es más, incluso, ni siquiera, en principio, en realidad*, etc.), 3) reformular información (p. ej., *es decir, esto es, mejor dicho, en cualquier caso*, etc.), 4) estructurar información (p. ej., *en primer/segundo lugar, por un/otro lado, ante todo, en parte*, etc.), 5) sostener la progresión del discurso oral (p. ej., *este, ¿verdad?, hum, eh*, etc.), 6) manifestar la relación entre los actores durante la comunicación (p. ej., *mire (usted), ¿me entiende?, bueno*, etc.) y 7) proyectar la actitud del hablante —y escritor— sobre una idea que se quiere intensificar, atenuar, evidenciar o aceptar (p. ej., *de hecho, en parte, desde luego, sin duda, bueno, claro*, etc.) (Loureda y Acín, 2010; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 2010; Portolés, 2001), o bien, proyectar la actitud del hablante —y escritor— sobre la relación de afinidad o de distanciamiento que se establece con el contenido de la cláusula (p. ej., *por suerte, por fortuna, por desgracia*) (Martín Zorraquino, 2010).

Siguiendo los planteamientos de Cuenca (2015), el MM es un tipo de marcador pragmático que 1) morfológicamente no es totalmente invariable, 2) tiene un significado mayormente conceptual que transmite información modal, es decir, proyecta el nivel de conocimiento o convicción que tiene el contenido de la cláusula para el hablante —o escritor— (p. ej., *a mi entender, desde mi punto de vista, en mi opinión, pienso, considero, creo (que)*, etc.) (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino, 2010) y 3) que puede introducir oraciones subordinadas sustantivas.

Desde una perspectiva gramatical, Martín Zorraquino (2010) y López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) señalan que los MD pueden ser adverbios (p. ej., *bien, asimismo, claro, entonces*, etc.) y adverbios de foco (p. ej., *por ejemplo, además, también, ni siquiera*, etc.), locuciones adverbiales (p. ej., *en consecuencia, en resumen, sin embargo, no obstante, en conclusión*, etc.), locuciones conjuntivas (p. ej., *es decir, o sea*, etc.), formas verbales en modo imperativo (p. ej., *oiga (usted), mire (usted), vea (usted), escuche (usted)*, etc.), interjecciones (p. ej., *eh, bueno*, etc.), formas apelativas (p. ej., *hombre, mujer*, etc.), apéndices (p. ej., *¿no?, ¿eh?, ¿verdad?*, etc.), adjetivos que forman “expresiones parentéticas de modalidad” (Martín Zorraquino, 2010, p. 164) (p. ej., *obvio, cierto, exacto*, etc.) y pausas articuladas (p. ej., *este, eh, mmm, hum*, etc.), mientras que los MM pueden ser sintagmas preposicionales (p. ej., *a mi entender, desde mi punto de vista, en mi opinión*, etc.) y verbos de actitud preposicional (p. ej., *considero, pienso, creo, siento, veo*, etc.).

## 2.2. Estructura de la argumentación, los marcadores discursivos y los marcadores modales

La argumentación es el ejercicio cognitivo por el cual los participantes proponen razones orientadas hacia la aceptación o, mejor dicho, la convicción de una conclusión (Rodríguez Bello, 2004; Toulmin, 1958). La argumentación se caracteriza porque 1) se enfoca en temas polémicos que admiten distintos modos de tratamiento, 2) se explicita “una manera de ver e interpretar la realidad” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 285), por cuanto se abandona la neutralidad ideológica; 3) se centra en el “otro” y en la oposición de posturas y 4) pretende modificar el sistema de creencias del interlocutor (Tolchinsky et al., 2017), lo cual resulta más relevante que la exposición y defensa de la opinión misma (Cuenca, 1995). En este contexto, Vilar (2021) y Vilar y Tolchinsky (2022) diseñaron un modelo llamado *estructura de la argumentación*<sup>4</sup> para analizar la argumentación en el contexto académico. Este modelo está integrado por una secuencia compleja de movimientos retóricos. Por un lado, se encuentran los *movimientos argumentativos*, formados por una postura y su complemento o evidencia —aquí se analizan la evidencia, la garantía, el respaldo, la reserva y el cualificador modal del modelo toulminiano—, como se ilustra en el ejemplo a:

- (a) considero [% inicia con mayúscula].  
 que la educación superior si [: sí] es un medio.  
 para promover la igualdad social. (**postura**)  
 ya\_ que las personas que reciben este tipo de educación pueden formular criterios,  
 juicios de valor.  
 además las personas que reciben este tipo de educación pueden llegar al mismo nivel.  
 que una persona profesional,  
 pueden rodearse [: rodear~se] con todo tipo de personas.  
 por su conocimiento obtenido (.). (**evidencia**) [GAEscritoA]

Por otro lado, se encuentran los *movimientos no argumentativos* que contienen preguntas retóricas, datos o evidencias no relacionados directamente con la postura, datos o evidencias complementados por la apreciación del participante, reflexiones generales sobre el

<sup>4</sup> Este modelo está basado en el modelo argumentativo de Toulmin (1958) y en la tipología de movimientos retóricos planteada por Weinberger y Fischer (2006).

tema en debate y comentarios que aluden a la organización textual (Vilar, 2021; Vilar y Tolchinsky, 2022), como se aprecia en el ejemplo b:

- (b) la [% inicia con mayúscula] educación superior debe velar.  
por\_que [: porque] el profesional que se está formando, sea un buen profesional,  
que ame su trabajo,  
que no esté en ese puesto solo por el dinero.  
que puede obtener del empleo (.). [GAEscritoA]

Además, el desarrollo de ambos tipos de *movimientos* suele señalarse mediante el uso de MD y MM. Los MM introducen la postura del autor (p. ej., *en mi opinión, desde mi punto de vista, pienso, a mi entender*, etc.) y los MD señalan las posibles orientaciones argumentativas entre cláusulas. Así que si la postura del autor es favorable respecto del tema en debate, se marcará con expresiones del tipo *asimismo, además, igualmente, inclusive*, etc.; si la postura del autor es desfavorable, se marcará con expresiones como *no obstante, sin embargo, ahora (bien) y por el contrario*, etc.; si la postura del autor es equilibrada —contrapone posturas a favor y en contra—, se marcará mediante elementos distributivos como *en parte... en parte; de un lado... de otro lado*, etc. y si la postura del autor es de balance o conclusión, se marcará por elementos como *en síntesis, en resumen, en conclusión, en definitiva*, etc. (Cuenca, 1995; Vilar, 2021; Vilar y Tolchinsky, 2022).

Otras funciones que suelen desempeñar los MD en la articulación de las cláusulas que componen las evidencias de una postura son la consecutiva (p. ej., *en consecuencia, por (lo) tanto, por consiguiente, entonces, así (pues)*), la contraargumentativa (p. ej., *no obstante, sin embargo, en cambio*, etc.), la ordenación del discurso (p. ej., *en primer/segundo/tercer lugar, por otro lado, para terminar*, etc.), la ejemplificación (p. ej., *por ejemplo, en particular, en concreto*, etc.), la reformulación (p. ej., *es decir, esto es, en otras palabras, a saber, dicho de otro modo*, etc.) y la focalización para destacar parte del contenido informativo de una cláusula (p. ej., *incluso, ni siquiera, ante todo*, etc.), la reafirmación (p. ej., *de hecho, en efecto, sin duda, por supuesto, claro, desde luego*), la atenuación (p. ej., *hasta cierto punto, en parte, en cierta forma, a lo mejor*) y la evaluación (p. ej., *por suerte, por dicha, por desgracia*, etc.) (Cuenca, 1995; Fuentes y Alcaide, 2007; López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010).

De acuerdo con Adam (1992), la gran parte de los discursos no están conformados únicamente por cláusulas narrativas, expositivas o argumentativas; por el contrario, existe una gran heterogeneidad en su composición que se alcanza con el desarrollo de la *cultura letrada (literacy)* (Berman, 2004) y, en este sentido, constituye un desarrollo tardío del lenguaje.<sup>5</sup> Así, las narraciones complejas incluyen cláusulas de tipo expositivo para hacer generalizaciones y comentarios evaluativos, y las exposiciones complejas incluyen cláusulas narrativas para referirse a situaciones específicas o a experiencias personales (Berman y Verhoeven, 2002). A la luz de esta información, se define la *argumentación analítica* como un tipo de discurso en el que alternan cláusulas expositivas y argumentativas e incluso narrativas, a fin de enunciar una postura sobre un asunto para sustentarlo con evidencias que se concretarán en la

---

<sup>5</sup> Son los cambios lingüísticos graduales y significativos, producto del aprendizaje de la relación entre formas lingüísticas y funciones discursivas que se generan a partir de los 6 años, continúan en la adolescencia y se prolongan inclusive hasta la adultez (Berman, 2004).

presentación de argumentos, contraargumentos, datos y ejemplos concretos (Tolchinsky et al., 2017).

En el próximo apartado, se describirá la metodología empleada en esta investigación. Específicamente, se describen la muestra y los participantes, las categorías y criterios de análisis no solo para examinar la *estructura de la argumentación*, sino también para examinar la relación entre los MD, los MM y esta *estructura*. Por último, se describen las tareas y el procedimiento utilizados para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo.

### 3. Método

#### 3.1 Muestra y participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 72 argumentaciones analíticas monológicas —36 orales y 36 escritas—, producidas por estudiantes universitarios sobre el tema *La educación superior es un medio para promover la igualdad social*. Estos participantes conformaban un grupo mixto de 72 costarricenses, cuya edad promedio era de 18 años, y los criterios de inclusión para seleccionarlos fueron los siguientes: 1) ser nativohablantes del español sin problemas cognitivos, de aprendizaje o de lenguaje; 2) provenir de instituciones públicas de educación secundaria y 3) ser ingresantes universitarios en el I ciclo del 2016, matriculados en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Dichos criterios se verificaron mediante la aplicación de un cuestionario lingüístico, adaptado del proyecto de investigación *Developing literacy in different contexts and in different languages* (Berman y Verhoeven, 2002).

#### 3.2. Categorías y criterios de análisis para la estructura de la argumentación

A efectos de este análisis, se utilizó el sistema de categorización y los criterios de análisis para la *estructura de la argumentación* planteados por Vilar (2021), así como Vilar y Tolchinsky (2022), los que obedecen a dos dimensiones de análisis: micronivel y macronivel. En la primera dimensión de análisis —micronivel— se establecieron dos categorías: los *movimientos argumentativos* (MOAR) y los *movimientos no argumentativos* (MONAR). Por un lado, el *movimiento argumentativo* se define como un segmento discursivo compuesto por la presencia de una postura por parte del participante sobre un asunto en concreto. A su vez, puede ser complementada por otros componentes que se supeditan a ella y que forman parte de este movimiento retórico (Vilar, 2021; Vilar y Tolchinsky, 2022; Weinberger y Fischer, 2006). Por otro lado, el *movimiento no argumentativo* se define como un segmento discursivo que carece de posturas. Por tanto, aparece como 1) un conjunto de evidencias no relacionadas directamente con una postura —pero debe preservar la coherencia temática—, 2) declaraciones metatextuales: una reflexión o comentario sobre el tema o la alusión a la organización del texto, 3) un conjunto de evidencias complementadas por la apreciación del participante y 4) preguntas retóricas vinculadas al tema en cuestión, pero no asociadas directamente a una postura. Los criterios de análisis para esta dimensión consistieron en la identificación de *movimientos argumentativos* (MOAR) y *movimientos no argumentativos* (MONAR). Para reconocer el primer tipo, se localizaron la postura y su evidencia. De este modo, se tomaron como

indicadores 1) la dependencia semántica respecto de un argumento, 2) el abordaje de un tema distinto, 3) el cambio en la persona o en el número, 4) la posible coincidencia con la puntuación —solo para los textos escritos—, 5) el cambio de la afirmación a la negación y a la inversa, 6) el uso de estructuras impersonales o sustituibles por ese tipo de estructura y 7) el empleo de MD o MM. Para reconocer el segundo tipo, se tomaron en cuenta dos aspectos: 1) la coherencia temática, entendida como desarrollo de un único tema, y 2) la tipología, entendida como la detección de evidencias, declaraciones metatextuales, exposición de evidencias complementada por la apreciación del participante sobre estas y preguntas retóricas.

En la segunda dimensión de análisis —macronivel— se establecieron seis categorías: el *movimiento argumentativo global* (MOARGL), que refleja la postura del participante sobre el tema por debatir (postura global) y, por ello, organiza todo el texto; el *movimiento argumentativo a favor* (MOARF), que apoya la pregunta generadora *¿Es la educación superior un medio para promover la igualdad social?* o el *movimiento argumentativo global*; el *movimiento argumentativo en contra* (MOARC), que es contrario a la pregunta generadora o al *movimiento argumentativo global*; el *movimiento argumentativo neutro* (MOARN), que expresa una postura que no está ni a favor ni en contra de la pregunta generadora o del *movimiento argumentativo global*; el *movimiento argumentativo equilibrado* (MOARE), que expresa posturas a favor y en contra de la pregunta generadora o del *movimiento argumentativo global* y puede estar conformado por una postura o por dos que trabajan en conjunto para proporcionar una opinión equilibrada, y el *movimiento argumentativo de balance o conclusión* (MOARB), que contiene una o varias posturas que expresan un balance o una conclusión de todo el texto.

Para esta dimensión, los criterios de análisis consistieron en la detección de la presencia o ausencia de un *movimiento argumentativo global* (MOARGL). Cuando no se detectó un *movimiento argumentativo global*, se identificaron las relaciones (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance o conclusión) entre cada *movimiento argumentativo* (MOAR) y la pregunta generadora de la argumentación analítica. Por el contrario, cuando se detectó un *movimiento argumentativo global*, se identificaron las relaciones (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance o conclusión) entre cada *movimiento argumentativo* y el *movimiento argumentativo global* (Vilar, 2021; Vilar y Tolchinsky, 2022).

### 3.3. Categorías y criterios de análisis para la relación entre marcadores discursivos, modales y la estructura de la argumentación

La clasificación de MD —la cual contempla funciones modalizadoras— planteada por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) distingue 1) *Marcadores interaccionales*, exclusivos para la producción oral, que desempeñan funciones y subfunciones propias de los participantes en un contexto monológico. Entre sus categorías y subcategorías se encuentran:

- Intervención-Toma de palabra (p. ej., *primero que todo/nada, bueno, pues, oiga, mire, vea*).
- Intervención-Llamada de atención (p. ej., *oiga, vea, imagínese, fíjese*).
- Reacción-Colaboración (p. ej., *claro, desde luego, por supuesto, etc.*).

- Reacción-Rechazo (p. ej., *pero* y *pues*).

2) *Marcadores metadiscursivos* que cumplen funciones y subfunciones relacionadas directamente con la construcción del discurso oral y escrito como distribuir información, comentarla, enfatizarla, efectuar digresiones y cambios temáticos y sostener el discurso oral. Entre sus categorías y subcategorías se encuentran:

- Estructuración-Ordenación (p. ej., *en primer/segundo lugar, por un lado, por otro lado, para finalizar*, etc.).
- Estructuración-Demarcación (p. ej., *ahora bien, por cierto, a propósito, entonces*, etc.).
- Estructuración-Focalización (p. ej., *sobre todo, en especial, en particular, ni siquiera, incluso, por ejemplo*, etc.).
- Estructuración-Comentario (p. ej., *pues bien, así las cosas, dicho esto*).
- Formulación-Reformulación (p. ej., *esto es, es decir, en otras palabras, de cualquier forma, en definitiva*, etc.).
- Formulación-Ilación (p. ej., *¿verdad?, eh, este, ¿cómo se dice?*).

3) *Marcadores cognitivos* que, tanto en el discurso oral como escrito, expresan la relación lógica entre las cláusulas, la atenuación del discurso y la actitud, aprobación o desaprobación de los hablantes o escritores frente al contenido lingüístico. Entre sus categorías y subcategorías se encuentran:

- Argumentación-Coorientación (p. ej., *además, asimismo, igualmente, de igual forma, incluso, ni siquiera, en consecuencia, por consiguiente*, etc.).
- Argumentación-Antiorientación (p. ej., *sin embargo, no obstante, empero, en cambio, por el contrario, ahora bien*, etc.).
- Modalización-Atenuación (p. ej., *supongo, de algún modo, en principio, en teoría, por decirlo así*, etc.).
- Modalización-Veracidad (p. ej., *en mi opinión, pienso/considero, al parecer, evidentemente, en efecto, de hecho, desgraciadamente, por suerte*, etc.).

Una vez codificados los MD y los MM, según las funciones que desempeñaban en su contexto de uso, se emplearon los criterios de análisis propuestos por Cahana-Amitay y Katzenberger (2000) y Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) por tres razones: 1) la estructura general del texto determina sitios estratégicos, en los cuales los MD y MM demarcan el texto a nivel global, con lo cual suelen señalar el inicio y el final de las unidades del discurso (Georgakopoulou y Goutsos, 1998); 2) en las investigaciones efectuadas por los autores mencionados, a saber, Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014) han resultado útiles y, por tanto, fiables en la identificación de MD y MM como recursos de demarcación textual; y 3) se acoplan a los propósitos de esta investigación, ya que interesa determinar si los MD y MM constituyen un recurso de demarcación en las aperturas de los *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR) y cuáles son los tipos de *movimientos* orales o escritos con mayor demarcación.

Por consiguiente, se identificaron los MD o MM en las aperturas de los *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR). En este contexto, se consideró el primer MD o MM, cuando comparecían dos marcadores de la misma categoría y se excluyó la conjunción y cuando precedía al MD o al MM.<sup>6</sup> Luego, se contabilizaron las categorías de MD y de MM, así como las categorías de *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR) orales y escritos marcados en sus aperturas.

Por último, se realizaron pruebas de diferencias de medias para muestras relacionadas con desviaciones estándar, que se suponen iguales correspondientes a los elementos que conforman la *estructura de la argumentación* identificada en las argumentaciones analíticas monológicas orales y escritas de los participantes, para establecer diferencias significativas entre los *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR).

### 3.4 Tareas y procedimiento

Se solicitó a cada participante la producción de un discurso sobre el tema *La educación superior es un medio para promover la igualdad social*, que se formula como pregunta para que los participantes produzcan una argumentación analítica monológica oral y escrita. Respecto del marco de elicitación, se consideraron dos órdenes de producción distintos para controlar o neutralizar el efecto del orden de aplicación en los resultados, de modo que se obtuvo un primer orden —orden A—, que antepone la tarea escrita a la oral y un segundo orden —orden B— que antepone la tarea oral a la escrita. De esta manera, se distribuyó a los participantes de forma contrabalanceda según estos dos órdenes de producción.<sup>7</sup> Para llevar a cabo la escritura de los textos, los estudiantes accedían a un formulario en *Google forms*, en el cual los textos redactados se registraban automáticamente, mientras que los textos orales eran grabados en su totalidad a través de una grabadora digital.

Tras la obtención de 72 textos —36 escritos y 36 orales—, estos fueron transcritos y codificados para el análisis de los MD y MM en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) (MacWhinney, 2015). Previamente, los textos orales y escritos se habían segmentado en cláusulas como unidad de análisis, siguiendo los criterios de Berman y Slobin (1994), puesto que han constituido un método válido y fiable de segmentación y análisis textual en estudios sobre la conexión intraoracional y extraoracional en diversos géneros discursivos y producciones orales y escritas (Berman y Verhoeven, 2002). Una vez hecho esto, se analizaron los movimientos retóricos en un micronivel, que consistía en distinguir los *movimientos argumentativos* (MOAR) de los *no argumentativos* (MONAR), y en un macronivel, que consistía en establecer las relaciones (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance o conclusión) entre los *movimientos argumentativos* (MOAR) y la pregunta

---

<sup>6</sup> En los casos en que la y funcionaba como conjunción, se asumió que la función relevante recaía sobre el MD o el MM.

<sup>7</sup> La justificación de esta decisión metodológica tuvo su origen en el plan piloto del proyecto *Developing literacy in different contexts and in different languages* (Berman y Verhoeven, 2002), en el cual se obtuvieron efectos significativos en el orden de producción oral y escrita. En consecuencia, este proyecto y todos los subsiguientes que se circunscribieron a esta línea de investigación consideraron el orden de elicitación como una variable por controlar, pero no como una variable de estudio (Aparici, 2010; Chenu et al., 2012). En el contexto de la investigación de este artículo, también se optó por considerar el orden de elicitación como variable de control, pues la metodología usada se adaptó del proyecto supracitado.

generadora del texto o el *movimiento argumentativo global* (MOARGL). Posteriormente, se identificaron los MD y MM presentes en las aperturas de ambos tipos de movimientos retóricos.

## 4. Resultados y discusión

### 4.1. Estructura de la argumentación

De acuerdo con el proceso de codificación de la *estructura de la argumentación*, se estableció la presencia de ambos tipos de movimientos retóricos y de todas las relaciones posibles entre los *movimientos argumentativos* (MOAR) y la pregunta generadora o el *movimiento argumentativo global* (MOARGL) (a favor, en contra, neutra, equilibrada y de balance o conclusión) en las argumentaciones analíticas, tanto orales como escritas. También se estableció que los movimientos retóricos más frecuentes fueron el *movimiento no argumentativo* (MONAR) y el *movimiento argumentativo a favor* (MOARF). A ellos les siguen el *movimiento argumentativo en contra* (MOARC), el *movimiento argumentativo equilibrado* (MOARE), el *movimiento argumentativo de balance o conclusión* (MOARB), el *movimiento argumentativo neutro* (MOARN) y el *movimiento argumentativo global* (MOARGL). Esta distribución podría asociarse con el nivel de dificultad que los movimientos retóricos conllevaron para los participantes. La gran cantidad de *movimientos no argumentativos* (MONAR) podría obedecer a que cumplen un doble papel en la *estructura de la argumentación*. Cuando este tipo de *movimiento* precede a los *movimientos argumentativos* (MOAR), funcionan como expansiones (Britton, 1994) que comentan o amplían a estos últimos. En el ejemplo c, el participante emplea el *movimiento no argumentativo* (MONAR) para comparar las posibilidades de ingreso a los estudios superiores entre el pasado y el presente, lo cual sirve como contextualización para introducir su postura en el *movimiento argumentativo en contra* (MOARC), es decir, en épocas anteriores la educación superior no promovía la igualdad porque no era asequible para todos los estudiantes:

- (c) en\_mi\_opinión [% escribe la primera letra con mayúscula] siento.  
 que la educación hoy\_en\_día ha cambiado muchos en aspectos,.  
 antes eran muy pocas las personas.  
 que podían acceder a la educación,.  
 las familias no tenían los medios necesarios.  
 para poder pagar los estudios de los hijos o hijas,. [+ MONAR]  
 antes no se promovía tanto la igualdad,.  
 es\_decir para\_mi no existía,. [+ POSTURA]  
 puesto\_que sólo las familias de mucho dinero tenían facilidad a este derecho,. [+ MOARC]  
 [EPEscritoA]

No obstante, si los *movimientos no argumentativos* (MONAR) suceden a los *movimientos argumentativos* (MOAR), amplían o ejemplifican la postura. En el ejemplo d, se observa desde un inicio la postura contenida en el *movimiento argumentativo a favor* (MOARF): la educación superior sí es un medio para promover la igualdad social; seguidamente, aparece el *movimiento no argumentativo* (MONAR), en el cual el participante comenta cómo la pobreza puede ser un obstáculo para emprender estudios superiores y menciona, a modo de ejemplo, las posibles consecuencias de excluirse del sistema educativo como lo son la drogadicción y la delincuencia:

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

El volumen de los *movimientos argumentativos a favor* (MOARF) podría deberse a que requieren la formulación y defensa de una única postura, lo que pareciera ser más simple que la formulación de dos posturas como mínimo y poderlas sostener críticamente a lo largo del texto.

Al comparar los movimientos retóricos entre los textos orales y escritos, el resultado de las pruebas de medias solo arrojó diferencias significativas para el uso del *movimiento argumentativo equilibrado* (MOARE) en las argumentaciones analíticas orales,  $t(35) = -2.34$ ,  $p = .025$ . Ello podría indicar que este tipo de *movimiento* desempeña un papel estratégico en la modalidad de producción oral, pues, cuando los participantes disertan ante el investigador no solo está en juego su razonamiento sobre un tema, sino también la proyección de su imagen personal. Así, parece ser que los participantes no se comprometen con una postura positiva o negativa, sino que, a través de una equilibrada, la atenúan. Esto se evidencia en el ejemplo e, donde la participante matiza su postura sobre el acceso a la educación superior pública. Si bien emite una postura positiva admitiendo que “está al alcance de todo el mundo”, la condiciona a través de una postura negativa que alude a la exclusión de la universidad pública, sea por desinformación o por el autosabotaje de los mismos estudiantes:

- (e) o\_sea yo sé que la [/] la universidad pública.  
sí está al\_alcance de todo el mundo (.).  
pero: igual tal\_vez por ideas erróneas sobre quién tiene derecho a la universidad.  
o quién no (.).  
entonces no todo mundo ingresa (.). [+ **POSTURA**] [+ **MOARE**]  
en\_cambio la [/] la universidad pú [//] eh privada (.) di [% diay] ingresa.  
el que tiene la [//] el dinero verdad.  
o\_sea poca [//] pocas personas que no cuentan con ese recurso (.) se mandan  
de\_una\_vez a la universidad privada. [+ **CE**] [+ **MONAR**] [KMOraA]

#### 4.2 Función de los marcadores discursivos y modales en la estructura de la argumentación

Los resultados indicaron que ambos tipos de marcadores (MD y MM) suelen encabezar frecuentemente ambos tipos de movimientos retóricos (97 marcadores en las aperturas escritas y 188 en las orales), pero, sobre todo, suelen aparecer en las aperturas de los *movimientos no*

*argumentativos* (MONAR) y de *los movimientos argumentativos a favor* (MOARF) orales, en donde se encontraron 83 marcadores frente a 36 en los escritos y 38 marcadores frente a 26 en los escritos, respectivamente. De este modo, se corrobora, en calidad de hallazgo, que las aperturas de los movimientos retóricos constituyen una posición preferente para introducir ideas y efectuar transiciones entre unidades del discurso, como lo han propuesto Katzenberger y Cahana-Amitay (2002), Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014). Según este último estudio, la marcación en las aperturas, particularmente en los textos orales, obedece a la función de los MD, pues en la escritura ayudan a la organizar el texto y en la oralidad gestionan el procesamiento de la información en tiempo real. Este hallazgo se ha constatado en las argumentaciones analíticas en cuestión, en vista de la complejidad que acarreó para los participantes la construcción del discurso oral monológico, pues en este tipo de producción el discurso debe procesarse bajo restricciones *on-line*. Esto significa que los participantes debieron planearlo, producirlo y monitorearlo simultáneamente (Strömqvist et al., 1999; Wengelin y Strömqvist, 2004). Además, debieron considerar cómo abordarían el desarrollo de un tema abstracto que implica una argumentación académica.

Ahora bien, respecto a la categorización de MD y MM, se apreció la presencia de MM, que, según la clasificación de referencia (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010) pertenecen a la *Modalización-Veracidad-Opinión propia* (p. ej., *pienso/creo/en mi opinión, desde mi punto de vista*), especialmente, en las aperturas de los *movimientos argumentativos a favor* (MOARF) de los textos escritos. En los ejemplos f y g, se ilustra esta presencia mediante los MM *en mi opinión y considero*, cuya función es introducir la postura positiva de los participantes. De acuerdo con el contenido de estos ejemplos, la educación superior promueve la igualdad social no solo porque muchos estudiantes sí logran ingresar, sino también porque estimula el pensamiento crítico en los estudiantes y esto impactará positivamente en sus relaciones sociales:

- (f) *en mi opinión* [% inicia con mayúscula] la universidad nos brinda muchas ventajas a nivel social. [+ **POSTURA**]  
ya que esta le abre las puertas a cualquier persona.  
que quiera formar parte de la comunidad estudiantil,. [+ **MOARF**] [JVEscritoB]
- (g) *considero* [% inicia con mayúscula].  
que la educación superior sí [: sí] es un medio.  
para promover la igualdad social,. [+ **POSTURA**]  
ya que las personas que reciben este tipo de educación pueden formular criterios, juicios de valor,. [+ **CE**]  
además las personas que reciben este tipo de educación pueden llegar al mismo nivel.  
[+ **CE**]  
que una persona profesional,  
pueden rodearse [: rodear~se] con todo tipo de personas.  
por su conocimiento obtenido (.). [+ **MOARF**] [GAEscritoA]

Otra función relevante —solo para los textos escritos— fue la *Argumentación-Antiorientación-Oposición* (p. ej., *no obstante, sin embargo, ahora bien*). En el ejemplo h, se observa la postura negativa del participante cuando reconoce que no todas las universidades son promotoras de igualdad social. Esta postura negativa, introducida por el MD *sin embargo* en el *movimiento argumentativo en contra* (MOARC), es la prevaleciente en el texto, porque aparece ampliada en el *movimiento no argumentativo* (MONAR). En síntesis, del contenido

del *movimiento argumentativo en contra* (MOARC) se infiere no solo la imposibilidad de muchos para ingresar a universidades privadas, sino también que las condiciones económicas de los estudiantes generan una brecha entre ellos, aunque en el *movimiento argumentativo a favor* (MOARF) se reconoce que el quehacer académico puede proveerles a los estudiantes cierta igualdad.:

- (h) es [% inicia con mayúscula] por esto.  
 que la educación superior puede ser un medio.  
 para promover la igualdad social,. [+ **POSTURA**]  
 ya\_ que muchos estudiantes van a tener en\_ común carreras, materias, horarios, zonas de  
 residencia y gustos parecidos (.). [+ **MOARF**]  
*sin embargo*, [% inicia con mayúscula] no en todas las  
 universidades hay un interés en.  
 promover la igualdad social (.). [+ **CLAIM**]  
 muchas [% inicia con mayúscula] por ser privadas. [+ **MOARC**]  
 y para no generalizar, hablaré de algunos casos. [+ **CE**]  
 en donde la brecha social es evidente.  
 y mas [: más] cuando hay personas de dinero. [+ **CE**] que no necesitan trabajar.  
 y otras que tienen  
 que trabajar.  
 para poder pagar su carrera,.  
 hace.  
 que su condición económica no sea la misma.  
 y hayan grandes diferencias.  
 que marquen hasta las amistades. [+ **MONAR**] [KCEscritoA]

En contraposición con los textos escritos, en las aperturas de los *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR) de los textos orales, predominaron la *Formulación-Ilación* (p. ej., *este, bueno, ¿cómo se llama?, eh, ¿verdad?*), que alerta sobre la dificultad de los participantes para procesar la información discursiva al mismo tiempo que la generan (Strömquist et al., 1999; Wengelin y Strömquist, 2004), y la *Intervención-Toma de palabra* (p. ej., *bueno, bien, usted mire, usted vea, fijese, entonces*, etc.), que es prototípica para señalar el inicio del discurso. Ello se observa en el ejemplo i. El participante anuncia el comienzo de su intervención mediante el MD *bueno*. De seguido, y en el resto de las cláusulas, aparece un conjunto de “hiladores” discursivos del tipo *este, digamos, por así decirlo, eh y qué se yo* que reflejan la vacilación del participante para elaborar ideas y repetirlas. También se observa cómo alternan los “hiladores” con MD atenuadores idénticos en cuanto a forma (p. ej., *digamos, por así decirlo*), pues está aduciendo que el acceso a la educación superior está permeado por el alto costo de las universidades privadas y los resultados de las pruebas de admisión a las públicas:

- (i) *bueno este* en\_mi\_opinión siento.  
 que *digamos* más\_ que\_ todo (.) *este*: [//] la educación superior hoy\_en\_día (.) *este* no  
 promueve tanto la igualdad social. [+ **POSTURA**]  
 siento.  
 que más\_ bien *digamos* [//] antes *e:h* [//] *digamos* [//] *por así decirlo* [: por\_ así\_ decir~lo] *e:h*  
 algunas personas *digamos* tienen como el acceso. [+ **INC**]  
*digamos* tienen la facilidad *de qué sé yo este*.  
 a unas personas tienen como *e:h* la facilidad de.  
 ingresar a una universidad privada (.) *por así decirlo* [: por\_ así\_ decir~lo] (.). [+ **INC**]  
 mientras\_ que otras (.) *este*: no pueden ingresar a una privada.  
 porque no tienen los medios económicos.  
 para poder pagársela [: pagár~se~la].

y obvio <o: no pue> [//] o [//] no pudieron ingresar a una universidad pública (.). [+ INC]  
[+ MOARC] [DCOralA]

Nótese que los ejemplos anteriores muestran la influencia de la modalidad de producción en el uso de los MD y MM, pues los textos escritos se diferencian de los orales por la marcación de algunas operaciones argumentativas. Así, solo en los textos escritos se observa la explicitud de posturas (p. ej., *creo, a mi parecer, desde mi punto de vista*, etc.) y la contraposición de ideas (p. ej., *sin embargo, no obstante, empero*), mientras que solo en los textos orales se observa el uso de “hiladores” y de MD que introducen el inicio del discurso (p. ej., *bueno, bien, entonces, vea usted*, etc.) Esto confirma la función esencial que cumplen en esta modalidad de producción discursiva. Al respecto, Katzenberger y Cahana-Amitay (2002) y Katzenberger (2004) han documentado que los MD y MM son indicadores de la diferenciación entre tipos de textos (p. ej., narrativo frente a expositivo) y modalidades de producción. Esto significa que los textos analíticos suelen reclutar, por un lado, marcadores que se ajustan a su propósito comunicativo y, por otro, que los textos orales y escritos movilizan MD y MM que se acoplan a las restricciones del procesamiento de la información (Strömqvist et al., 1999; Wengelin y Strömqvist, 2004).

Ahora bien, en ambos tipos de textos, y en las aperturas de *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR), se destacó la presencia de MD concernientes a la *Argumentación-Coorientación-Consecuencia* (p. ej., *entonces, en consecuencia, por consiguiente*) y, en menor grado, la *Estructuración-Demarcación-Cambios de tópico* (p. ej., *pero, bueno, entonces*, etc.) y la *Estructuración-Ordenación-Marcador de cierre* (p. ej., *para finalizar, en conclusión, en síntesis*, etc.). Seguidamente, los ejemplos j, k y l ilustran estos usos respectivamente.

En el ejemplo j, se observa el MD *entonces* con valor consecutivo, que expresa como una consecuencia negativa en el segundo *movimiento argumentativo en contra* (MOARC) la competencia entre estudiantes de diferentes estatus económicos por el acceso a la educación superior:

- (j) viendo [% inicia con mayúscula] esto.  
se ve tal\_vez un poco de desigualdad,.  
en lo son las oportunidades,. [+ POSTURA]  
porque tal\_vez solo aquellos que pasen el examen de admisión como es el caso de las universidades públicas, o tengan el dinero para entrar a una privada, serán. [+ 4CE]  
los que tengan acceso a una educación superior (.). [+ MOARC]  
*entonces* [% inicia con mayúscula] en\_lo\_personal veo.  
que es como una competencia con <el compañero de la par> [% entre comillas].  
para ver.  
quien [: quién] logra entrar.  
y obtener una educación superior,. [+ POSTURA]  
y en esa competencia algunos tal\_vez logran tener mas [: más] herramientas.  
para obtener lo deseado (.). [+ MOARC] [JMEscritoA]

En el ejemplo k, con el MD *pero*, el participante introduce un cambio de tema, a saber, de la educación a la igualdad (en términos amplios), que constituye el enfoque que desarrollará en el resto del texto a través de un *movimiento no argumentativo* (MONAR), en el cual mencionará la desigualdad que han sufrido las mujeres y los indígenas como poblaciones vulnerables. Con el objetivo de desarrollar un aspecto nuevo sobre el tema de la desigualdad

indígena, recurre al MD *ahora* que marca nuevamente un giro temático; en esta ocasión, introduce un subtema sobre el tema recién mencionado de la desigualdad indígena:

- (k) la [% inicia con mayúscula] educación es muy importante,. [+ MONAR]  
*pero* el tema de la igualdad es muy amplio.  
 y no todos comprenden lo amplio.  
 que puede llegar a ser el tema de la igualdad (.). [+ MONAR]  
 la [% inicia con mayúscula] igualdad o inclusión abarca muchos temas de interés para la sociedad.  
*pero* hay que personas.  
 a las que les gusta.  
 hacer oídos sordos.  
 cuando se le habla de la igualdad o inclusión (.).  
 la [% inicia con mayúscula] igualdad o la inclusión es muy tema lo suficientemente amplio.  
 que va desde la igualdad de género hasta lo de los indígenas.  
 que no tienen la misma oportunidad de estudio.  
 que nosotros (.). [+ MONAR]  
*ahora* [% inicia con mayúscula], el Gobierno siempre dice.  
 que anda en busca de la igualdad para los indígenas. [+ MONAR]  
*pero* para mí esto es una verdad a medias,. [+ POSTURA]  
 ya que siempre existen personas.  
 que intentan boicotear las leyes.  
 en las que se puede ayudar a.  
 mejorar la inclusión en dicho tema (.). [+ MOARC] [JEscritoB]

En el ejemplo 1, se aprecia el MD de cierre *entonces* que abre el *movimiento argumentativo de balance o conclusión* (MOARB), cuya postura es la prevaleciente en el texto, porque confirma el contenido de los *movimientos argumentativos a favor* (MOARF) que conforman el texto. En el primero de ellos, el participante expone las ventajas socioeconómicas que el sistema de educación superior pública le brinda a la población estudiantil y en el segundo, de carácter más personal, destaca no solo una formación académica que le permitirá crecer socialmente, sino también destaca una educación humanista que lo transformará en un ser humano más crítico y sensible sobre la justicia social:

- (l) entonces yo: (.) básicamente lo que puse.  
 es.  
 que (.) la educación superior sí es un (.) medio.  
 para promover el [//] la equidad social (.). [+ POSTURA]  
 porque: (.) digamos todos [//] todas las personas están [//] tienen la [//] el acceso (.) a:  
 [/] a la educación (.) universitaria (.).  
 y pues se tienen en sí muchas facilidades.  
 para poder entrar (.) como las becas y todo eso (.).  
 lo único es.  
 que al principio y: uno tiene que: eh ver.  
 cómo hace con transporte y todo eso (.).  
 pero (.) al final (.) e:h (.) uno [//] o al tener uno beca uno tiene muchos beneficios (.) de todo tipo. [+ CE] [+ MOARF]  
 y (.) pues <lo que> [/] lo que hace.  
 es [//] la [/] la educación superior es.  
 a uno prepararlo [: preparar~lo] (.) profesionalmente (.). [+ POSTURA]  
 para tener un mejor futuro (.).  
 y desempeñarse [: desempeñar~se] en la profesión (.).  
 también lo hace a uno mu:y humano y: (.) con sentido de todo eso de la equidad.  
 y: [/] y: también siendo equitativo con todas las personas (.). [+ MOARF]  
*entonces* yo pienso que eso sí.

de [//] por todos esos motivos la educación superior sí promueve la [/] la equidad social  
(.). [+ **POSTURA**]  
más\_que\_todo por eso porque tiene (.) el acceso a todas a las personas (.)  
y tiene muchas facilidades (.). [+ **MOARB**] [DCOralA]

Obsérvese que las funciones de los MD en las aperturas de los *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR) de los textos orales y escritos contribuyen a la progresión textual. Por un lado, las funciones *Argumentación-Coorientación-Consecuencia* y *Estructuración-Ordenación-Marcador de cierre* introducen consecuencias o conclusiones derivadas de una postura. Por otro lado, la función *Estructuración-Demarcación-Cambios de tópico* permite realizar expansiones en los *movimientos no argumentativos* (MONAR) para ampliar o ejemplificar información que complementa la postura. En este orden de cosas, pareciera que los MD coordinan el desarrollo del discurso para construir una unidad semántica compleja.

Si nos enfocamos en la categorización de los MD empleados en las aperturas de los *movimientos argumentativos* (MOAR) y *no argumentativos* (MONAR) en los textos orales y escritos, solamente se observan tres categorías con respecto a la extensa clasificación de referencia (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010). En este orden de cosas, Katzenberger y Cahana-Amitay (2002), Katzenberger (2004) y Aparici et al. (2014) constataron que a mayor edad crece la presencia de MD en las aperturas de agrupaciones de cláusulas orales y escritas. Concretamente, Aparici et al. (2014) observaron que este cambio ocurre primero en las aperturas de las agrupaciones de cláusulas orales y después en las aperturas de las agrupaciones de cláusulas escritas, lo cual es coincidente con los resultados de esta investigación, dado que el volumen de MD es mayor en los textos orales. Por tanto, se asume que, a medida que los participantes avancen en el desarrollo de la *cultura letrada* (Berman y Verhoeven, 2002), podrían surgir los patrones descritos por estos autores.

## 5. Conclusión

El tratamiento analítico de un tema, sea oral o escrito, requiere del uso de distintas funciones comunicativas. Concretamente, el ejercicio de la argumentación establece no solo distintas relaciones entre los *movimientos argumentativos* (MOAR) y la pregunta generadora o el *movimiento argumentativo global* (MOARGL), sino también demanda la presencia de *movimientos no argumentativos* (MONAR) para complementar el contenido de los *argumentativos*. Si bien los *movimientos argumentativos a favor* (MOARF) y *en contra* (MOARC) requieren de una postura apoyada por datos o evidencias y los *movimientos argumentativos equilibrados* (MOARE) requieren, al menos, de dos posturas apoyadas por datos o evidencias, los *movimientos no argumentativos* (MONAR) contextualizan la postura, cuando preceden a los *movimientos argumentativos* (MOAR) y si los suceden amplían o ejemplifican la información contenida en las posturas. Esta progresión del discurso está orientada por las funciones que desempeñan los MD en las aperturas de ambos tipos de movimientos retóricos.

En virtud de los ejemplos anteriores, se evidencia que el uso de MD y MM en las aperturas de los movimientos retóricos marca la macroestructura del texto. Así, los MM introdujeron posicionamientos que constituyen el núcleo de las argumentaciones analíticas; los MD “hiladores” (p. ej., *este, eh, ¿verdad?*, etc.) y los MD que anuncian los cambios de tópico (p. ej., *por tanto, a propósito, pues bien, pero, entonces*, etc.) condujeron el flujo de la información de forma ordenada (Aparici et al., 2014) y los MD lógico-argumentativos consecutivos (p. ej., *entonces, por tanto, y*, etc.) y de oposición (p. ej., *no obstante, sin embargo, empero, ahora bien*, etc.) contribuyeron a la interpretación textual. En consecuencia, se podrían considerar las aperturas como un sitio estratégico, en el cual los MD y MM demarcan los textos en unidades del discurso argumentativas y no argumentativas y contribuyen al desarrollo crítico de un tema.

## Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). Le prototype de la séquence argumentative (3<sup>a</sup> Rev. Ed.). En J. M. Adam, *Les textes: types et prototypes* (pp. 129-155). Armand Collin.
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Aparici, M., Rosado, E., y Oliver, A. (2014, 28 de agosto). *The role of discourse markers in developing text construction*. En G. Rijlaarsdam y H. van den Bergh (Coords.), *Developmental and cross-linguistic perspectives on structuring and connecting discourse* [Simposio]. SIG Writing Research Conference, Amsterdam.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). John Benjamins.
- Berman, R. A., y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale. Erlbaum.
- Berman, R. A., y Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1-43. <https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber>
- Britton, B. (1994). Understanding expository text: building mental structures to induce insights. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 641-674). Academic Press.
- Cahana-Amitay, D., y Katzenberger, I. (2000). Segmentation in text production: a developmental perspective. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado y L. Tolchinsky (Eds.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages* (Vol. 3) (pp. 43-63). ICE Universitat de Barcelona.

- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel Lingüística.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 49-60.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Chenu, F., Jisa, H., y Mazur-Palandre, A. (2012). *Développement de la connectivité syntaxique à travers deux types de textes à l'oral et à l'écrit*. Congrès Mondial de Linguistique Française, Universidad Lumière Lyon 2, Francia.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100253>
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 23-40.  
<https://doi.org/10.1174/021470395321340411>
- Cuenca, M. J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHumanista/IVITRA*, (8), 362-282.  
[https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7\\_eh/files/sitefiles/ivitra/volume8/4.monograficIV/2\\_Cuenca.pdf](https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7_eh/files/sitefiles/ivitra/volume8/4.monograficIV/2_Cuenca.pdf)
- Fuentes, C., y Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco Libros.
- Georgakopoulou, A., y Goutsos, D. (1998). Conjunctions versus discourse markers in Greek: the interaction of frequency, position, and function in context. *Linguistics*, 36(5), 887-917. <https://doi.org/10.1515/ling.1998.36.5.887>
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36(10), 1921-1948.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.01.010>
- Katzenberger, I., y Cahana-Amitay, D. (2002). Segmentation marking in text production. *Linguistics*, 40(6), 1161-1184. <https://doi.org/10.1515/ling.2002.043>
- López Serena, A., y Borreguero Zuloaga, M. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. En O. Loureda y E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 415-495). Arco Libros.
- Loureda, O., y Acín, E. (2010). Preámbulo: cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español. En O. Loureda y E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 7-59). Arco Libros.
- McWhinney, B. (2015). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*.  
<http://childes.talkbank.org/manuals/chat.pdf>

- Martín Zorraquino, M. A., y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, cap. 63). Espasa Calpe.
- Martín Zorraquino, M. A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En O. Loureda y E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 93-181). Arco Libros.
- Murillo, S. (2010). Los marcadores del discurso y su semántica. En O. Loureda y E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 241-280). Arco Libros.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso* (2ª ed. rev.). Ariel Letras.
- Rodríguez Bello, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-18. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm>
- Strömqvist, S., Ahlsén, E., y Wengelin, A. (1999). The production process in speech and writing. En R.A. Aisenman (Ed.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages* (Vol. 1) (pp. 1-21). Tel Aviv University Press.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M., y Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid y H. Shiyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-388). Kluwer.
- Tolchinsky, L., Aparici, M., y Rosado, E. (2017). Escribir para pensar y persuadir. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, (76), 14-21. GRAÓ.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Vilar, H. (2021). *The rhetorical structure of analytical writing: a macro and microdevelopmental approach* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/190441/1/HVW\\_PhD\\_THESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/190441/1/HVW_PhD_THESIS.pdf)
- Vilar, H., y Tolchinsky, L. (2022). The rhetorical structure of analytical writing: a developmental approach. *Text and Talk. An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communication Studies*, 42(1), 131-152. <https://doi.org/10.1515/text-2019-0228>
- Upton, T., y Cohen, M. A. (2009). An approach to corpus-based discourse analysis: The move analysis as exemple. *Discourse Studies*, 11(5), 585-605. <https://doi.org/10.1177/146144560934100>

- Weinberger, A., y Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46(1), 71-95. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.003>
- Wengelin, A., y Strömqvist, S. (2004). Text-writing development viewed through on-line pausing in Swedish. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 177-190). John Benjamins.