



# Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria

## Analysis of the use of discursive connectors in written argumentation in students of basic education

Blanca Araceli Rodríguez Hernández<sup>a\*</sup>, Cecilia Nohemí Martínez Serna<sup>b\*</sup>

\*Universidad Autónoma de San Luis Potosí

### RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación que analiza qué conectores discursivos utilizan alumnos de primaria para justificar sus puntos de vista y contraargumentar la postura contraria, así como la manera en que lo hacen. El trabajo forma parte de una investigación aplicada de corte didáctico, en la cual se diseñó un caso ficticio a partir de una situación polémica y cercana a los alumnos para que escribieran su opinión. Se evaluaron 114 textos con una tabla control que permitió comparar los usos que los alumnos dieron a los conectores. Los resultados mostraron que los conectores más usados son *porque*, *para que*, *pero* y *por eso*. Además, se identificó que los usos no convencionales están en función tanto del desconocimiento de sus funciones gramaticales como de la falta de conocimientos del tema que permitirían a los alumnos construir enlaces pragmáticamente correctos entre los enunciados.

### ABSTRACT

This article shows the result of an investigation that analyzes which discursive connectors are used by students of basic education to justify their points of view and debate the opposite position as well as how they do it. The objective was to know the initial stage of their language ability to guide the design of teaching activities by doing applied research with new didactic strategies. In the diagnostic phase, a fictitious case was designed from a controversial and close situation to the students in order to get their opinion. 114 texts were evaluated with a control table that allowed us to compare how connectors are used by the students. Results indicate that the connectors most widely used were *porque* (because), *para que* (so that), *pero* (but), and *por eso* (that is why). At the same time, it was identified that non-conventional uses are in function because of lack of grammatical knowledge and not knowing about the subject matter which would allow students to construct pragmatically correct links between the sentences.



Recibido: 17 de julio de 2018;  
aceptado: 29 de octubre de 2018



*Palabras clave:*  
*lengua escrita;*  
*enseñanza de la escritura;*  
*enseñanza de la lengua materna;*  
*conectores discursivos.*



*Keywords:* *Written language;* *teaching of writing;* *teaching of the mother tongue;* *discursive connectors.*



Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación. CC-BY-NC-ND



DOI: 10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583

© ENES Unidad León/UNAM

## INTRODUCCIÓN

A partir de 2015, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) implementaron el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), una prueba estandarizada que mide el nivel de logro de los alumnos de educación básica en los campos de formación del Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento Matemático. En la aplicación de 2015, los resultados mostraron que sólo el 2.6% de los alumnos de sexto grado de primaria poseen un nivel sobresaliente en el dominio de los contenidos de español; mientras que el 50% se ubicó en un nivel insuficiente (PLANEA, 2015). En esta misma aplicación, los resultados obtenidos por los alumnos de tercero de secundaria mostraron cifras similares: 6.1% obtuvo un nivel de dominio sobresaliente y 46% un nivel insuficiente.

Ahora bien, es interesante notar que uno de los aprendizajes necesarios para alcanzar el dominio sobresaliente es la comprensión y producción de textos argumentativos complejos (PLANEA, 2015; PLANEA, 2017), entre los cuales se encuentra el artículo de opinión (PLANEA, 2015). Paradójicamente, al revisar los programas de estudio vigentes para la educación primaria encontramos que los textos argumentativos no se proponen como objetos de enseñanza sistemáticos en los seis grados escolares y que el trabajo con la producción de artículos de opinión no se aborda sino hasta secundaria.

Entonces, los aprendizajes vinculados con la comprensión y producción de textos argumentativos se evalúan como parte del dominio sobresaliente del currículo escolar, pero no se abordan sistemáticamente en los programas de estudio vigentes. Al menos en este aspecto, no hay congruencia entre los aprendizajes evaluados por las instituciones oficiales y lo que se propone a nivel curricular, también por instituciones oficiales, para la enseñanza. A nuestro entender, esto tiene su origen en la falta de un criterio consistente para definir lo enseñable (y por lo tanto aprendible) a lo largo de la educación básica en la asignatura de español. Indudablemente, esto genera complicaciones tanto en la interpretación de los resultados de las evaluaciones PLANEA (los bajos puntajes de los alumnos generalmente se atribuyen al trabajo de los docentes) como en la formación recibida por los alumnos (no hay sistematicidad en la enseñanza de la

producción e interpretación de textos argumentativos).

Más allá de esta incongruencia entre evaluación y enseñanza, sostenemos que es necesario enseñar a producir e interpretar artículos de opinión en la escuela primaria para preparar a los estudiantes en el dominio de prácticas de escritura formales donde se requiere la argumentación. Además, consideramos que esta enseñanza tendría que ajustarse sistemáticamente a las capacidades de los alumnos; es decir, graduar el objeto de enseñanza en lugar de incorporarlo repentinamente en tercero de secundaria. En este marco de ideas, consideramos indispensable indagar cuál es la mejor metodología didáctica para enseñar a producir este género textual en contextos educativos mexicanos. En la investigación más amplia, de la que derivan los resultados reportados aquí, nos propusimos diseñar una secuencia didáctica en torno al artículo de opinión para implementarla con estudiantes del tercer ciclo de una escuela primaria rural en San Luis Potosí.

En la primera etapa de dicha investigación se propuso conocer las capacidades lingüísticas de los alumnos en relación con la producción del artículo de opinión. Para lograrlo, diseñamos una evaluación diagnóstica considerando las características tanto de los estudiantes como del género textual en cuestión. El objetivo de este artículo es mostrar los resultados de esta evaluación en lo que se refiere a una de las capacidades lingüísticas analizadas: el uso de conectores discursivos en un artículo de opinión. Las preguntas que orientaron el trabajo fueron: ¿qué conectores usan los alumnos de los dos últimos grados de una escuela primaria al escribir un artículo de opinión?, ¿cómo los utilizan para defender su punto de vista y refutar el contrario? Es importante aclarar que para responderlas no nos orientamos por la búsqueda de ningún indicador de desarrollo, sino por una intención didáctica: identificar el estado actual de una capacidad lingüística para diseñar estrategias de enseñanza que puedan potenciarla.

Idealmente, para el escritor, los conectores funcionan como apoyo en la construcción del significado del texto; son auxiliares de los que puede echar mano para que su mensaje quede claramente expuesto y para que el lector se oriente, en la medida de lo posible, durante la interpretación. Para este, los conectores serán guías de rutas

inferenciales en el procesamiento del texto (Loureda, Nadal y Recio, 2016), es decir, instrucciones que recibe para saber cómo procesar la información.

Sabemos que los escritores pueden utilizar otros recursos lingüísticos para construir textos cohesivos en el marco del propósito comunicativo y de las formas lingüísticas propias del artículo de opinión. Un ejemplo es la puntuación; sin embargo, decidimos profundizar en el análisis de los conectores por las razones que exponemos a continuación.

- 1) Diversas investigaciones han demostrado que desde edades tempranas los hablantes participan en situaciones comunicativas que implican argumentación. En sus conversaciones cotidianas, los niños exponen sus puntos de vista, los justifican y negocian o refutan con otros hablantes. En todas estas prácticas, utilizan los conectores y los acompañan de apoyos extralingüísticos para organizar sus ideas (Perelman, 2001; Camps y Dolz, 1995). A partir de estos hallazgos, podemos afirmar que los niños de entre 10 y 13 años – edades entre las que oscilan los participantes de este estudio – han tenido experiencias de argumentación oral en donde han utilizado diferentes conectores.
- 2) El uso de conectores discursivos es una de las capacidades lingüísticas necesarias para producir un texto de opinión que forma parte de los programas de estudio oficiales. Específicamente en quinto grado, se plantea la enseñanza de “la función de los nexos en textos argumentativos” escritos (SEP, 2011, p. 52), entendidos estos como “conectivos causales, temporales y lógicos” (SEP, 2011, p. 52). A diferencia de PLANEA, nuestra evaluación diagnóstica retoma contenidos que sí aparecen en la malla curricular de los grados evaluados y que, por lo tanto, tienen altas probabilidades de haberse enseñado.
- 3) El empleo adecuado de los conectores en los textos escritos no es un aprendizaje sencillo. Los resultados de investigaciones que abordan el uso de conectores en textos argumentativos con alumnos de diferentes niveles de escolaridad (Perelman, 2001; Dolz y Pasquier, 1996; García y Alarcón, 2015; Hess y Godínez, 2011) coinciden en señalar que uno de los problemas enfrentados por los alumnos en la elaboración de estos textos es la escasez de recursos cohesivos, como los conectores, para encadenar

en forma lógica sus ideas, justificar su postura o refutar una contraria. Estas investigaciones identificaron problemas con el uso de los conectores causales, consecutivos y contraargumentativos en estudiantes de secundaria, de bachillerato y de universidad (Perelman, 2001; Dolz y Pasquier, 1996; García y Alarcón, 2015; Hess y Godínez, 2011). Sus resultados muestran que, si bien los escritores mejoran paulatinamente en el dominio de las funciones de los conectores conforme aumenta el nivel de escolaridad, los alumnos de licenciatura todavía presentan dificultades con el uso de los contraargumentativos, lo cual repercute en la calidad de sus escritos. En nuestra opinión, este hecho podría ser consecuencia de la falta de una enseñanza intencionalizada, graduada y sistemática de estos conectores en el marco de producciones textuales situadas.

- 4) Sostenemos una hipótesis didáctica: los conectores discursivos en tanto recursos fijos con significado procedimental tienen potencial didáctico, por lo que pueden enseñarse en los primeros acercamientos de los alumnos a la escritura de un *artículo de opinión*.

En resumen, evaluar qué conectores usan los alumnos participantes en el marco de la producción de un texto de opinión y cómo los emplean es pertinente, porque son recursos que están presentes en las prácticas orales de los alumnos en tanto hablantes del español desde edades tempranas; porque forman parte del programa de estudios oficial desde quinto grado; porque se ha demostrado que su aprendizaje requiere de varios años, incluso más allá de la educación básica; y porque es posible que tengan potencial didáctico en la enseñanza del género textual artículo de opinión.

El artículo se organiza del siguiente modo: primero presentamos la perspectiva teórica en que se sustenta la investigación y, dado que se trata del análisis del uso de elementos gramaticales sobre los cuales existen interesantes discusiones lingüísticas, especificamos cuáles referentes retomamos. En el apartado metodológico describimos a detalle la situación de evaluación diagnóstica y sus condiciones de aplicación; además, presentamos los pasos que seguimos para el análisis. Posteriormente, exponemos los resultados a partir de dos ejes: qué conectores emplean los alumnos en sus textos y cuál es la manera en que los usan. Finalmente, mostramos las

conclusiones del trabajo en donde adelantamos algunas de las hipótesis didácticas que orientarán el diseño de la secuencia de actividades.

## PERSPECTIVA TEÓRICA DE REFERENCIA

En esta investigación, nos diferenciamos de los trabajos de corte evolucionista en los que se puede enseñar a *argumentar* en la medida en que emergen en el *sujeto* ciertas estructuras asociadas a su edad que le permiten aprender los contenidos vinculados con la producción de textos argumentativos.<sup>1</sup> En cambio, nos sustentamos en estudios de interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007; Riestra, Goicochea y Tapia, 2014). Estos trabajos sostienen que la enseñanza de la argumentación no espera al momento propicio en el que emergen las capacidades en los alumnos y, entonces, proponen un conjunto de interacciones con el lenguaje para que los estudiantes se involucren paulatinamente en la práctica de producir artículos de opinión.

En el marco del interaccionismo sociodiscursivo, Dolz y Pasquier (1995; 1996), y Camps y Dolz (1995) realizaron investigaciones cuyo principal objetivo fue diseñar, implementar y evaluar secuencias didácticas para la enseñanza de la argumentación en escuelas suizas y españolas. Estos autores sostienen que la enseñanza temprana de la argumentación en la escolaridad básica es posible y, además, necesaria para incorporar a los alumnos en el uso de prácticas de escritura formal. Los resultados de sus trabajos muestran que los estudiantes pueden construir textos argumentativos en el contexto de situaciones comunicativas adecuadas a sus capacidades lingüísticas. En este tenor, nos propusimos identificar en los alumnos participantes las capacidades para la producción de un texto de opinión, usando una evaluación diagnóstica.

Llamamos capacidades lingüísticas a aquellas “aptitudes que el alumno requiere para la producción de un género en una situación de interacción determinada” (Dolz y Schneuwly, 1997, p. 85). En lo tocante a la producción de un escrito de opinión, la capacidad lingüística dominante es el “afianzamiento, refutación y negociación de toma de posición” (Dolz y Schneuwly, 1997, p. 90).

<sup>1</sup> Para una revisión más amplia de esta demarcación, puede consultarse Dolz, Pasquier y Bronckart (1994).

Para consolidar esta capacidad, los escritores requieren echar mano de mecanismos de cohesión textual que les permitan construir una estructura argumentativa que encadene razonamientos, construya argumentos y plantee contraargumentos. Uno de los recursos lingüísticos propios del español cuya función distintiva fija es establecer una relación entre dos segmentos del discurso son los marcadores textuales lógico-argumentativos (Loureda y Pons, 2015). En este trabajo nos centramos en el análisis de un tipo particular de estos marcadores: los conectores discursivos.

Los conectores son recursos lingüísticos especializados en conectar frases y que actúan como señales para guiar al lector en la comprensión del texto a fin de que siga, sin esfuerzos ni dificultades, el camino interpretativo trazado por el escritor (Montolío, 2017). La literatura de referencia muestra que existen diferentes formas de nombrarlos (enlaces extraoracionales, conectores extraoracionales, conectores discursivos, partículas discursivas, enlaces textuales, marcadores del discurso, entre otros), que se han creado distintas tipologías y no hay coincidencia en qué constituye un conector y qué no —pueden ser conjunciones, adverbios, locuciones y sintagmas nominales, verbales o preposicionales— (Hess y Godínez, 2011).

Dado que el fin de este trabajo es concretar una evaluación diagnóstica, no nos detendremos en estas discusiones especializadas, por lo que utilizamos en todo momento el término *conectores*. Además, asumimos que se trata de expresiones fijas en el español cuya función es señalar explícitamente en qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto para guiar al lector en el proceso de interpretación (Montolío, 2017).

Según Calsamiglia y Tusón (2007), los marcadores del discurso se pueden clasificar en tres grupos. El primero se compone por los marcadores metatextuales, que permiten la ordenación del discurso. Algunos ejemplos de ellos son los ordenadores (*primero, en primer lugar, etc.*), los distribuidores (*por un lado, por una parte, etc.*) y los iniciadores (*para empezar, antes que nada*), etc. El segundo grupo engloba aquellos que introducen operaciones discursivas como las expresiones de punto de vista (*en mi opinión, a mi juicio, etc.*), las de confirmación (*en efecto, por supuesto, etc.*), las de reformulación (*esto es, es decir, etc.*), entre otras. Finalmente, el tercer grupo

de marcadores discursivos se compone por los conectores, los cuales tienen la función de establecer relaciones lógico-semánticas entre segmentos textuales, sean estos enunciados o conjuntos de enunciados. De ahí que existan diversos tipos de conectores –aditivos, de base causal (causativos, finales y consecutivos), contrastivos o contraargumentativos, temporales y espaciales– utilizados en determinados contextos escritos según el tipo de relación que se desee expresar.

En este trabajo nos centramos en el análisis de aquellos conectores que permiten establecer relaciones lógico-semánticas en la elaboración de secuencias argumentativas: conectores de base causal y conectores contraargumentativos y cuyo empleo adecuado, por ende, contribuye al aprendizaje de la capacidad de lenguaje dominante en la construcción de un artículo de opinión. Asimismo, incluimos en nuestro análisis el conector *además* porque al servir para añadir elementos, puede utilizarse para reforzar la argumentación.

Para analizar los usos de los conectores construimos un referente común con sus usos y funciones al que denominamos “tabla control” (Cuadro 1). Para elaborarlo tomamos como base los trabajos de Calsamiglia y Tusón (2007) y de Montolío (2017) porque consideramos que condensan información relevante de diferentes investigaciones sobre el tema. En el apartado metodológico explicamos cómo se utilizó la tabla control durante el análisis de datos.

**Cuadro 1. Tabla control**

| TIPO DE CONECTOR                              | FUNCIONES CANÓNICAS  | EJEMPLOS  |
|---|--|---|
| <b>A. DE BASE CAUSAL:</b>                     |  |   |
| - Causativos                                  | Indican que los enunciados siguientes explican los enunciados antecedentes.<br>Creen una relación causal entre los elementos que engarzan.   | <i>porque</i><br><i>puesto que</i><br><i>por</i><br><i>pues</i>   |
| - Consecutivos                                | Indican un orden argumentativo de carácter progresivo.<br>Establecen una relación de causa-consecuencia entre los elementos que unen.<br>Indican que los enunciados siguientes son efectos de razonamientos antecedentes o de una condición. | <i>así que</i><br><i>por eso</i>  |
| - Finales                                     | Introducen una causa como meta o propósito buscado.  | <i>para que</i>   |
| B. ADITIVOS                                   | Permiten orientar al lector sobre el avance del texto en una determinada dirección.<br>Añaden elementos tanto en sentido afirmativo como negativo.   | <i>además</i>   |
| <b>C. CONTRAARGUMENTATIVOS O CONTRASTIVOS</b> |  |   |
|   | Permiten contrastar opiniones.<br>Se presentan en dos modalidades:<br>- De oposición, en donde una postura presenta mayor validez que la otra.<br>- De concesión, en donde se niega una relación de causa-efecto.                            | <i>pero</i><br><i>en cambio</i><br><i>sin embargo</i><br><i>ahora</i><br><i>a pesar de</i><br><i>aunque</i><br><i>no obstante</i> |

Fuente: elaboración propia a partir de Calsamiglia y Tusón (2007), y Montolío (2017).

## METODOLOGÍA

Este trabajo es parte de una investigación aplicada de corte didáctico. En consecuencia, la metodología constó de dos fases. La primera es la evaluación diagnóstica de los alumnos participantes para conocer a detalle su nivel de dominio en una de las capacidades de lenguaje necesarias al elaborar un artículo de opinión. A continuación, explicamos los aspectos metodológicos de esta fase.

### Participantes

La escuela primaria en donde se realizó la investigación se ubica en una localidad rural de la zona centro del estado de San Luis Potosí, México. La evaluación se aplicó a cuatro grupos, dos de quinto y dos de sexto. En total, se analizaron 114 textos distribuidos como indica el Cuadro 2.

**Cuadro 2. Distribución de frecuencias de textos evaluados**

| Grado y grupo | No. de alumnos | Edad       |
|---------------|----------------|------------|
| 5º “A”        | 30             | 10-12 años |
| 5º “B”        | 32             |            |
| 6º “A”        | 25             | 11-13 años |
| 6º “B”        | 27             |            |

Fuente: elaboración propia.

Se decidió trabajar con el último ciclo de educación primaria porque a partir de una revisión de los programas de estudio vigentes, identificamos que es hasta estos grados cuando se trabaja con dos prácticas del lenguaje vinculadas con el texto de opinión: participación en un debate oral y producción de cartas de opinión (SEP, 2011). En las actividades relacionadas con estas prácticas se plantea la enseñanza de la función de los conectores causales, temporales y lógicos en los textos argumentativos (SEP, 2011).

### Situación de escritura

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica se diseñó una situación de escritura que tomó en cuenta la fina-

lidad comunicativa y la función social del artículo de opinión. Según Calsamiglia y Tusón (2007), el propósito comunicativo de este texto es persuadir o crear una opinión en el lector a través de la producción de un texto argumentativo. Por ello, un aspecto fundamental es que la temática sea socialmente conocida e interesante tanto para el escritor como para los posibles lectores.

En función de lo anterior, se retomó una situación real y cercana para los alumnos y se planteó un caso ficticio para que escribieran un texto en donde expresaran su opinión, es decir, se posicionaran a favor o en contra.<sup>2</sup> En el marco de la efervescencia que provocó la visita de la Selección Mexicana de Futbol (en adelante SMF) a la capital del estado (la capital del estado se ubica a 20 km de la localidad en donde se encuentra la escuela participante) para enfrentarse al equipo de Trinidad y Tobago, se retomó el caso del futbolista mexicano Rafael Márquez (en adelante RM) quien fue acusado de prestanombres de un narcotraficante. Ante la acusación, no se sabía bien a bien si el futbolista jugaría o no con la SMF en el Mundial de Rusia 2018. Se tomaron como marco estos acontecimientos para diseñar un caso ficticio en donde se realizaría un juicio para decidir el futuro del jugador.

El caso que se leyó a los alumnos fue el siguiente:

El capitán del equipo de futbol de la selección mexicana, Rafa Márquez, fue señalado como presta nombres de un narcotraficante detenido recientemente. A partir de esta situación, se ha llegado al punto de suspender su participación en diversos juegos en su actual club deportivo (Atlas) y en partidos oficiales de la selección mexicana. Rafa Márquez se ha destacado gracias a sus habilidades futbolísticas no sólo en México, sino también en Europa y Estados Unidos. Además, ha sido el capitán de la selección desde el año 2002 y esperaba retirarse de las canchas en el Mundial de Rusia 2018. Por ello, la situación ha creado incertidumbre entre los aficionados y en todo México. ¿Jugará Rafa Márquez con la selección mexicana? ¿Podrá despedirse del futbol desde el mundial?

Después, se leyó la siguiente consigna:

Imagina que eres un miembro del jurado y tienes que decidir entre permitir que RM juegue el mundial o sancionarlo, una vez que has decidido tienes que convencer al resto del jurado para que gane tu opinión. ¿Qué les dirías? ¿Cómo los convencerías? Escribe un artículo de opinión para dar a conocer a los demás jueces lo que piensas sobre este importante tema y convencerlos de opinar como tú.

## Procedimiento para el análisis de los conectores

Para evaluar el uso de los conectores en los 114 textos de opinión, se procedió de la siguiente forma: 1) se transcribieron y codificaron los textos; 2) se contabilizó la presencia de conectores en los textos independientemente de su uso; 3) se clasificaron los conectores en tres grupos (de base causal, aditivos y contraargumentativos); 4) se elaboró una tabla control de las funciones convencionales de los conectores identificados en los textos (Cuadro 1); y 5) se contrastaron los usos de los alumnos con los usos delimitados en la tabla control.

## RESULTADOS

Este apartado se divide en dos secciones que corresponden con interrogantes derivadas de la pregunta de investigación. En la primera, abordamos qué conectores utilizan los alumnos participantes para justificar su postura en los textos de opinión. En la segunda, exponemos qué usos asignan los alumnos a los conectores empleados en sus textos.

### Los conectores utilizados en los textos

En los textos evaluados se identificaron 11 variedades de conectores que se ubican en tres grupos: de base causal, contraargumentativos y aditivos. Del primer grupo encontramos los causales *porque*, *puesto que*, *por* y *pues*, los consecutivos *así que* y *por eso*, y el final *para que*. Del segundo identificamos: *pero*, *a pesar de* y *aunque*. Finalmente, del tercer grupo, ubicamos el conector *además*. En el Cuadro 3 presentamos la frecuencia de uso de estos conectores y su distribución por grupo.

<sup>2</sup> Aunque en el análisis de los textos encontramos alumnos que adoptaron una postura intermedia.

**Cuadro 3. Conectores identificados en los textos de opinión**

| CONECTORES                      | FRECUENCIAS |           |           |           |
|---------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
|                                 | 5ºA         | 5ºB       | 6ºA       | 6ºB       |
| <b>A. DE BASE CAUSAL:</b>       |             |           |           |           |
| Causales                        |             |           |           |           |
| • porque                        | 40          | 30        | 29        | 33        |
| • puesto que                    | -           | -         | 1         | -         |
| • por                           | 1           | 4         | 1         | -         |
| • pues                          | -           | 1         | 1         | -         |
| Consecutivos                    |             |           |           |           |
| • así que                       | -           | -         | 1         | 1         |
| • por eso                       | 2           | 6         | 2         | 3         |
| Finales                         |             |           |           |           |
| • para que                      | 10          | 3         | 1         | 8         |
| <b>B. ADITIVOS:</b>             |             |           |           |           |
| • además                        | -           | 1         | 1         | 2         |
| <b>C. CONTRAARGUMENTATIVOS:</b> |             |           |           |           |
| • pero                          | 4           | 1         | 4         | 4         |
| • a pesar de                    | -           | -         | 1         | -         |
| • aunque                        | -           | -         | 1         | -         |
| <b>Total por grupo</b>          | <b>57</b>   | <b>46</b> | <b>43</b> | <b>51</b> |

Fuente: elaboración propia.

En los cuatro grupos de alumnos participantes, entre el 88 % y el 95 % de los conectores utilizados son de base causal. De estos, el conector *porque* es el más utilizado. Según su frecuencia de uso, siguen los conectores *por eso*, *para que* y *pero*. Los tres aparecen en los cuatro grupos, aunque en menor porcentaje que el causal *porque*. Con usos aislados, encontramos el conector aditivo, los contraargumentativos *a pesar de* y *aunque* y el consecutivo *así que*.

En suma, los datos del cuadro 3 muestran que los alumnos participantes usaron diferentes conectores discursivos en sus textos de opinión. Además, las frecuencias parecen señalar que no existen diferencias significativas en el uso de conectores entre los grupos: tanto en quinto como en sexto tienden a utilizar conectores de base causal, principalmente.

Ahora bien, hicimos un análisis cualitativo para profundizar en los conocimientos de los alumnos sobre los conectores que usaron. A continuación, presentamos los resultados de los conectores que aparecieron en los cuatro grupos de alumnos y que, además, fueron los más frecuentes: *porque*, *por eso*, *para que* y *pero*.

## Los usos de los conectores

Entendemos como uso convencional cuando el conector empleado coincide con las funciones señaladas en el Cuadro 1 y como uso no convencional cuando se usa de manera alternativa. En el Cuadro 4 se muestra el concentrado de los usos convencionales (C) y no convencionales (NC).

**Cuadro 4. Concentrado de usos C y NC de los conectores**

| Grupo  | De base causal |          |         |      | Contraargumentativos |       |              |        |
|--------|----------------|----------|---------|------|----------------------|-------|--------------|--------|
|        | Causales       |          | Finales |      | Consecutivos         |       | Contrastivos |        |
|        | porque         | para que | por eso | pero | C                    | NC    | C            | NC     |
| 5º “A” | 18             | 21       | 10      | 0    | 1                    | 1     | 1            | 3      |
| 5º “B” | 20             | 12       | 3       | 0    | 6                    | 0     | 1            | 0      |
| 6º “A” | 22             | 7        | 1       | 0    | 2                    | 0     | 1            | 3      |
| 6º “B” | 24             | 8        | 8       | 0    | 3                    | 0     | 1            | 3      |
| Total  | 84             | 48       | 22      | 0    | 12                   | 1     | 4            | 9      |
| %      | (63 %)         | (37 %)   | (100 %) | -    | (92 %)               | (8 %) | (31 %)       | (69 %) |

Fuente: elaboración propia.

Según la información del Cuadro 4, los alumnos usaron los conectores convencionalmente en la mayoría de los casos; la excepción fue el conector *pero* que mostró un alto porcentaje de usos no convencionales.

Más específicamente, el conector que siempre se utilizó convencionalmente es *para que* y el grupo que más lo utilizó fue 5º A; le sigue el consecutivo *por eso*, aunque es importante notar que es uno de los menos frecuentes. Por su parte, el conector *porque* es el más usado por todos los alumnos participantes, con 63 % de usos convencionales y 37 % de usos no convencionales (los cuales se concentran principalmente en el grupo de 5º A). El contrastivo *pero* es el único conector que pertenece a esta categoría y aparece en los cuatro grupos. Los datos muestran una escasa presencia de estos conectores y un alto porcentaje de usos no convencionales.

A continuación, presentamos ejemplos de los usos de los cuatro conectores:

### Porque

Los conectores causales establecen una relación de causa y efecto entre los segmentos textuales (Calsamiglia y Tusón, 2007). Su función dentro del artículo de opinión

es enlazar la postura del autor con los argumentos que la sostienen. El conector *porque* específicamente expresa una relación de causa-consecuencia, cuyo primer elemento (la causa) generalmente aparece pospuesto. En los textos evaluados, más de la mitad de los usos fueron convencionales. Veamos algunos ejemplos:

N32 opina que deben encarcelar a Rafa Márquez. El alumno utiliza el conector *porque* para introducir la razón que justifica su postura: cometió un delito muy grave.

Y que lo metan a la cárcel **porque** hizo un delito muy grave (N32\_5ºA).<sup>3</sup>

N12 de 6º B, al igual que el alumno del ejemplo anterior, opina que el futbolista no debe jugar y también agrega una justificación. A diferencia del texto de su compañero, N12 no parece asumir que se haya cometido el delito, sino que se trata sólo de una acusación.

Yo no quiero que juegue Rafa Márquez en el mundial Rusia 2018 **porque** lo culparon por prestanombres de un narcotraficante (N12\_6ºB).

En ambos fragmentos el conector *porque* establece conexiones causales entre la opinión de los niños y la razón que la justifica. Primero, dan su opinión sobre el caso planteado y, posteriormente, introducen la justificación; la consecuencia es su opinión sobre el caso (a favor o en contra de que RM juegue) y la causa es la razón que utilizan para justificarla.

En los usos no convencionales de este conector, encontramos dos posibilidades. Una de ellas es que los alumnos no escriban la consecuencia, es decir, su opinión, pero utilicen el conector para introducir algo que podría ser una razón o causa. N4 de 6º B no escribe su opinión, únicamente anota la justificación. La parte no escrita está clara para él, pero el lector debe inferirla.

**Porque** Rafa Márquez es el capitán del equipo de México y tiene que dirigirlo (N4\_6ºB).

<sup>3</sup> Los textos se transcribieron respetando la ortografía y puntuación originales; se agregaron negritas en los conectores analizados y una codificación entre paréntesis (N seguida del número de texto analizado y el grado y grupo al que pertenece).

En estos casos, no podemos afirmar que los escritores desconozcan la finalidad discursiva del conector, más bien parece que hay una conexión causa-consecuencia entre dos ideas, pero una de ellas no está escrita. Es decir, los alumnos parecen suponer que, con sólo escribir sus argumentos, se puede inferir qué opinan sobre el tema. Esta situación puede estar relacionada con la enorme complejidad que implica para los escritores representarse al lector mientras escriben. Según Blanche-Benveniste (2005), en el caso de escritores debutantes pareciera que estiman que, si ellos pueden leer el texto, los demás también podrán hacerlo, por lo que no lo toman en cuenta mientras escriben.

Otro uso clasificado como no convencional consiste en el empleo del conector entre dos enunciados que no mantienen una relación lógica de causa-consecuencia. En (1) y (2) no resulta clara la relación que los autores establecen entre los dos fragmentos unidos con *porque*. En (1) se puede observar que el escritor carece de conocimientos sobre derecho (quizás derechos humanos), por ello, no es claro cuál es la relación entre “tiene derecho a jugar” y “el equipo no haría nada sin él”. Para que exista una relación lógica entre ambas ideas, el autor debería presentar una consecuencia vinculada directamente con el sentido de su opinión; por ejemplo, relacionar el derecho a jugar con la falta de pruebas en la acusación en contra del jugador:

(1) Rafa Marquez tiene el derecho a jugar en la selección mexicana **porque** el equipo no haría nada sin él (N15\_6ºB).

En (2), el escritor supone que al negarle la posibilidad de jugar en el mundial a RM, el jugador rectificará su conducta. Sin embargo, esta idea no queda clara, pues no está explícito cuál es la relación entre no participar en un partido de fútbol y no vender drogas:

(2) Yo le diría que ya no jugara **porque** puede vender más drogas como los ancianos y a los jóvenes (N17\_5ºA).

Ambos ejemplos permiten observar que para que los escritores puedan establecer relaciones de causa-consecuencia en sus textos es necesario que conozcan mejor el tema de opinión. Esto les permitiría fundamentar me-

jor su postura y tener claridad en cuanto a cuáles ideas pueden relacionarse con un vínculo causal y cuáles no.

Finalmente, el análisis detallado de los escritos muestra que más de la mitad de los usos de *porque* son convencionales, mientras que los demás usos no parecen estar vinculados con el desconocimiento de la función gramatical del conector, sino con otras problemáticas de la producción escrita como la representación del lector y el conocimiento de la temática de escritura.

Sobre la primera problemática, Rodríguez, Vaca y Barrera (2017), afirman que los escritores debutantes muestran escasas habilidades para adecuar su texto a las características del lector y, por ende, al propósito comunicativo en cuestión. Esta situación se acentúa en la producción de textos formales (Carlino, 2004), donde los escritores deben dar todas las pistas posibles para ayudar al lector en la construcción del significado y deben sortear, de algún modo, la ausencia del contexto extralingüístico directo que caracteriza las interacciones orales con las que están más familiarizados.

En cuanto a la segunda problemática, Montolío (2017) afirma que un conector no puede proponer una relación entre ideas que contradiga nuestros conocimientos sobre el mundo. Los textos analizados sugieren que para establecer relaciones de causa-consecuencia claras para la audiencia, los alumnos requieren conocimientos sobre el mundo y acerca del tema de opinión, además de conocer la función gramatical de este conector. En el artículo de opinión solicitado a los participantes, estos conocimientos pueden estar en función del tema sobre el cual opinan (el caso de RM) o sobre construcciones sociales que van más allá de la temática en cuestión (derechos, justicia, ilegalidad, orgullo futbolístico, por mencionar algunos), pero que están relacionadas.

#### *Por eso*

Según Calsamiglia y Tusón (2007), los conectores consecutivos introducen una consecuencia entre segmentos textuales. En los textos de opinión, su función es indicar un orden argumentativo de carácter progresivo (premisas-inferencias-conclusión) a diferencia de los conectores causales, que denotan una estructura opuesta (conclusión-inferencias-premisas) (Cuenca, 1995). Frequentemente, los conectores consecutivos se usan para introducir la conclusión de la argumentación al presen-

tar un efecto de los razonamientos que le preceden. En los textos evaluados, el conector *por eso* se usó 13 veces, 12 de forma convencional y una de forma no convencional. Veamos ejemplos de los usos convencionales:

N13 de 5º B está en contra de que RM juegue con la SMF y lo justifica con dos razones:

Es un cómplice de los narcotraficantes y es un pres-tanombres **por eso** yo opino que no tiene que jugar (N13\_5ºB).

N17, del mismo grupo, está a favor de que el jugador participe en el Mundial y lo fundamenta con dos razones:

Rafa Márquez nunca ha perdido en el partido y tam-bién siempre gana la copa por meter tantos goles **por eso** él sí debe jugar (N17\_5ºB).

En los dos ejemplos, el conector consecutivo introduce la conclusión después de dos justificaciones.

Un aspecto interesante que observamos en los usos de este conector es que en más del 50% está precedido de la conjunción *y*. Es probable que en todos los casos la conjunción sea innecesaria. Esto parece sugerir que los niños todavía no logran comprender la función conectiva de *por eso* e introducen el archiconector *y* (Perelman, 2001) como si quisieran asegurarse de engarzar las ideas. Veamos un ejemplo:

Que no juegue porque hizo una cosa mala que podría afectar al mundo **y por eso** no queremos que juegue en el mundial (N10\_6ºA).

Por último, presentamos el único uso no convencional de *por eso*. Su presencia parece innecesaria porque el fragmento que introduce no se deriva de los anteriores, entonces, no está claro cuál es la conexión que el escritor quiere mostrar entre los dos fragmentos textuales:

Yo no quiero que juegue Rafa Márquez porque estaba comprándole a un traficante **y por eso** no está bien (N13\_5ºA).

Una de las características de los textos de opinión es que los escritores orientan sus argumentos hacia un cie-

rre en donde reiteran su punto de vista para reforzarlo o reformularlo. Esto se cumple en los textos analizados, pues donde aparece el conector *por eso*, su función es reiterar la opinión del escritor. Además, estos fragmentos textuales no están al inicio de los escritos en lo que pudiéramos identificar como introducción, sino al final, en el cierre del texto. Entonces, el uso de este conector muestra que los alumnos pueden concatenar las ideas que ellos mismos proponen para afianzar una conclusión, lo cual es un aspecto importante para concretar el propósito comunicativo de sus textos.

#### *Para que*

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2007), los conectores finales tienen la función de introducir las metas o los propósitos que se persiguen. En los textos evaluados, el conector final *para que* se utilizó siempre de forma convencional. A continuación, presentamos ejemplos estos usos:

N13 da su opinión sobre el caso planteado y la apoya en una finalidad. Es decir, en sentido estricto, no da razones para justificar por qué deben encarcelar al jugador. Para este escritor hay un delito y su propósito es establecer una sentencia.

Yo diría que lo encarcelara **para que** ya no consumiera drogas (N24\_5ºA).

N22 está a favor de que RM participe en el Mundial 2018. Para este escritor, RM debe jugar para que el equipo gane. Con esta afirmación puede suponerse que la justificación implícita es que RM es un buen jugador y, por lo tanto, su presencia en el equipo es necesaria. Al igual que en el ejemplo anterior, la opinión se justifica con un propósito:

Quiero que juegue **para que** gane su equipo (N22\_6ºB).

Ahora bien, dentro de los usos convencionales identificamos fragmentos textuales en donde el conector se utilizó para introducir finalidades, pero no como parte de su opinión ni de su justificación, sino dentro de la situación de escritura planteada. En el siguiente ejemplo, *para*

*que* introduce una finalidad, pero del actuar del juez:

Yo pienso que el juez diga que sí debe jugar en la selección Rusia 2018 **para que** juegue con la selección mexicana Rafa Márquez (N18\_5ºB).

Si bien estos conectores se utilizaron siempre de forma convencional, debemos destacar que no son los más idóneos en un artículo de opinión. La principal función de los conectores finales no es justificar una opinión, sino expresar la finalidad, el propósito o el objetivo de una acción. En la situación de escritura que planteamos, los estudiantes debían escribir afirmaciones más contundentes que las introducidas como finalidades. En el marco de la producción del texto de opinión, el uso de *para que* puede trabajarse en conjunto con el de *porque*, ya que es útil en la construcción de ejemplos que fundamenten las justificaciones.

#### *Pero*

Los conectores contraargumentativos modifican el sentido del texto e introducen un cambio de postura (Calsamiglia y Tusón, 2007). En los textos de opinión, el uso principal de este grupo de conectores está en los contraargumentos, ya sea para refutar la postura contraria o para plantear concesiones. En los textos evaluados, el 69 % de estos conectores se utilizó de forma no convencional; es el único de los cuatro conectores analizados que tiene un alto porcentaje de usos no convencionales.

Veamos un ejemplo de uso convencional. N1 reconoce que para dar una opinión a favor o en contra es necesario investigar sobre el tema y utiliza *pero* para introducir una postura a favor de RM. Además, es posible observar que el escritor reconoce la postura contraria y establece cierto distanciamiento con respecto a ésta, para plantear contraargumentos:

Primero hay que investigar más sobre el tema **pero** que sí juegue porque México necesita un capitán (N1\_6ºB).

En los usos que clasificamos como no convencionales encontramos dos posibilidades: *a)* utilizarlo con funciones diferentes a la oposición y *b)* usarlo en contra-

argumentos de concesión o refutación que no se logran concretar. Veamos ejemplos de cada una:

Los alumnos escriben el conector, pero no se emplea para oponer enunciados, sino para cumplir otras funciones. N31 está a favor de que RM juegue en la SMF; sin embargo, no deja claro si admite o no que el jugador cometió un delito. Primero, asume que requiere fianza (implícitamente está aceptando que hay un delito que pagar). Posteriormente, cuestiona la veracidad de las acusaciones en contra. Para ello, utiliza el conector *pero*. No obstante, el uso no es convencional porque lo emplea con una función aditiva y no de oposición. Parece que N31 utiliza *pero* para introducir diferentes contraargumentos que no alcanza a desarrollar:

Él tiene una carrera y tiene que jugar con el Atlas y México y le debe de alcanzar fianza, **pero** tampoco tienen pruebas que es un prestanombres, tampoco si es verdad lo que dijo el delincuente (N31\_5ºA).

N23 también asume una postura a favor del jugador y utiliza el *pero* con una función causal:

Quiero juegue para que gane México **pero** es el capitán además juega muy bien (N23\_6ºB).

En otro tipo de uso no convencional, N17 de 6º B está a favor de que RM juegue, aunque introduce un cambio de postura en lo que parece una concesión que no logra concretar. En suma, tenemos un fragmento textual gramaticalmente correcto, pero pragmáticamente inadecuado. El texto no resulta inteligible porque parece incompleto y no está claro cuál es la información que opone el conector:

Yo quiero que juegue porque el solo quería jugar y dejar el futbol **pero** ayudaba a los narcotraficantes **pero** lo acusaron y no pudo (N17\_6ºB).

Al escribir un artículo de opinión, los escritores deben representarse al destinatario para tratar de persuadirlo y sumarlo a su postura. Para lograrlo, se necesita tener clara tanto la postura propia como la ajena para construir argumentos adecuados a la situación de escritura y cumplir el propósito comunicativo del texto. Esta tarea exige

distanciarse de la opinión propia para tener en cuenta la contraria, lo cual tiene un elevado grado de complejidad para los escritores debutantes (Perelman, 2001; Cotteron, 1995). El uso adecuado de conectores contraargumentativos puede ser un indicador de que los escritores están aludiendo a la postura contraria en sus textos.

En los escritos analizados, es interesante notar que aparecieron pocos conectores de este grupo (únicamente tres: *pero*, *a pesar de* y *aunque*), que hubo una escasa frecuencia de usos y que estos fueron principalmente no convencionales. En conjunto, los resultados nos permiten suponer que: 1) a partir de la situación de escritura que se presentó, los alumnos no lograron representar la postura contraria, por lo que no pudieron elaborar contraargumentos en donde emplearan conectores contraargumentativos; 2) los estudiantes necesitan conocer que existen otros conectores contraargumentativos, además del *pero*, los cuales cumplen funciones similares; y 3) los alumnos todavía no se apropiaron de la función de los conectores contraargumentativos (o quizás la desconocen) en tanto elementos de la lengua que ayudan a introducir un cambio de postura.

## CONCLUSIÓN

La capacidad de lenguaje dominante en la elaboración de un artículo de opinión requiere que los alumnos defiendan su punto de vista y refuten el contrario. Para lograrlo pueden utilizar diferentes recursos lingüísticos que les permitan enlazar de forma cohesiva sus ideas y construir secuencias argumentativas claras y convincentes. Los conectores de base causal y contraargumentativos son un ejemplo de este tipo de recursos. Dado lo anterior, en este trabajo nos propusimos conocer qué conectores utilizaron los alumnos participantes de la investigación en sus textos y cómo lo hicieron. Para ello, diseñamos y aplicamos una tarea de escritura que implicó escribir acerca de una temática cercana e interesante para los alumnos.

El análisis de los textos muestra que los escritores del último ciclo de educación primaria de una escuela ubicada en un contexto rural, utilizan conectores causales, finales, consecutivos y contrastivos para defender su postura y contraargumentar la contraria. Sin embargo, estos usos no siempre establecen relaciones lógico-

semánticas claras entre su opinión y las ideas que la sustentan, ni con la postura contraria.

Más específicamente, los resultados muestran que los alumnos usan convencionalmente los conectores *para que* y *por eso* a diferencia del conector causal *porque* que muestra usos tanto convencionales como no convencionales. Además, fue posible identificar que los alumnos usan una escasa variedad de conectores contraargumentativos (emplean principalmente *pero*), y cuando los usan, no lo hacen adecuadamente.

En parte, estos resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones que estudian el nivel de adquisición del uso de conectores en alumnos de niveles educativos más elevados e identificaron que estos presentan dificultades en el uso de los contraargumentativos (Perelman, 2001; Dolz y Pasquier, 1996; García y Alarcón, 2015; Hess y Godínez, 2011). Por otra parte, y a diferencia de esos mismos estudios, los participantes de este trabajo todavía muestran usos no convencionales del conector *porque*.

Ahora bien, no podemos afirmar que los usos no convencionales de los conectores identificados se deriven de una única causa y que ésta sea el desconocimiento de la función gramatical de estos recursos. A partir del análisis de los textos, pudimos observar que el uso de los conectores se da en el contexto de una situación de escritura particular y está mediado por otros retos de la escritura como la representación del destinatario del texto.

En cuanto a la situación de escritura, pudimos observar que los alumnos necesitaban referentes contextuales acerca de la temática de opinión para establecer relaciones tanto de causalidad como de oposición entre dos ideas. Según Montolío (2017) y Loureda, Nadal y Recio (2016), para usar adecuadamente los conectores, el escritor necesita poner en juego los conocimientos sobre el mundo social que comparte con el lector, es decir, lo no dicho, pero sí comunicado en la información que se maneja implícitamente en los enunciados. En este sentido, los escritores participantes necesitaban conocer mejor el tema de opinión (no era suficiente con que fuera interesante y cercano) y, además, necesitaban contar con otros referentes culturales alrededor de dicho tema.

Acerca de la representación del destinatario del texto, identificamos que los alumnos participantes omitieron información al escribir, lo cual no permitió entender con claridad cuáles eran los fragmentos textuales unidos con

el conector porque uno de ellos no estaba escrito. Esto parece indicar que los estudiantes no están familiarizados con la escritura de textos formales, por lo que no son capaces de dar los suficientes apoyos al lector para orientarlo en la construcción del significado.

Siguiendo a Loureda, Nadal y Recio (2016), en los escritos formales, los autores deben dar todas las pistas posibles al lector para ayudarlo a transitar por su texto, a diferencia de lo que sucede en los contextos orales o de escritura no formal, en donde existen diferentes apoyos extralingüísticos que ayudan a construir el significado aunque la información no esté claramente expuesta.

En general, los resultados de esta evaluación diagnóstica contribuyen al alcance de la investigación más amplia de la que forman parte, porque muestran los conocimientos de los alumnos participantes en el uso de determinados conectores discursivos al elaborar un artículo de opinión. Esta información nos ayuda a establecer la gradualidad en el tratamiento didáctico de un género textual que no se ha enseñado en estos grados.

Además, a partir del análisis detallado de los textos pudimos observar los vínculos entre los resultados de una evaluación de lengua escrita y la situación de escritura que motiva la producción textual evaluada. En este caso, el conocimiento de la temática de opinión fue determinante en el uso de los conectores; incluso es posible que la dificultad que implicaba la representación de la postura contraria haya repercutido en el uso de conectores contraargumentativos. Por ello, es importante tener en cuenta que al diseñar una situación de escritura para producir un artículo de opinión se deben tomar en cuenta los conocimientos de los alumnos. En los primeros acercamientos a este género textual, se pueden plantear controversias sobre temas que los alumnos conocen y que además son relevantes y polémicos en sus contextos escolares; por ejemplo, el uso de la cancha o patio de la escuela durante el recreo, el uso del celular dentro del salón de clases, los productos que se venden en la cooperativa escolar, las tareas extraclase, entre otros.

Finalmente, los resultados de este trabajo orientan el diseño de sugerencias de enseñanza que pueden servir a los profesores en el tratamiento didáctico de los conectores discursivos vinculados con la producción de textos argumentativos. A continuación exponemos dichas sugerencias:

a) Los conectores son un mecanismo de cohesión

textual. Los alumnos necesitan entender que los conectores son uno de los distintos recursos del español para escribir textos cohesivos (otro de estos recursos puede ser la puntuación, aunque cabe aclarar que en los textos analizados ésta fue muy escasa). La función de estos elementos es enlazar dos o más fragmentos de información a través de diferentes tipos de relaciones: causa, consecuencia, finalidad, oposición y adición, por mencionar algunas.

- b) Los conectores nos permiten establecer distintos tipos de relaciones dentro del texto. Estos tipos de relaciones están en función del conector que se utilice; algunos comparten función y otros cumplen funciones totalmente opuestas. Para elegir el conector más adecuado, debe tomarse en cuenta el propósito comunicativo del texto, el cual estará en correspondencia con el género textual de que se trate. En el caso de los textos de opinión es más adecuado el uso de conectores causales y contrargumentativos.
- c) El uso adecuado de los conectores requiere conocimientos gramaticales y del tema de escritura. El uso correcto de los conectores se acompaña de otros conocimientos que no son de orden gramatical, pero que deben considerarse al establecer relaciones entre los fragmentos de información. Estos conocimientos van de la mano con el tema que desarrolla el escrito y con el propósito comunicativo que se pretende lograr. En el texto de opinión y en la situación que planteamos a los alumnos participantes de esta investigación, hubo temáticas muy claras sobre el futbol en México y sobre el caso particular del futbolista en cuestión y, además, había temáticas implícitas sobre justicia, libertad condicional, derechos y narcotráfico en México, por citar algunos ejemplos. Entonces, los alumnos necesitaban información sobre estos temas para establecer relaciones lógico-semánticas adecuadas entre sus ideas. Es importante que las actividades de enseñanza proporcionen a los alumnos tanto información gramatical sobre el uso de los conectores, como conocimientos suficientes sobre el tema que desarrollan en sus escritos para que puedan establecer enlaces adecuados entre los enunciados que vinculan. En palabras de Riestra (2010), se trata

de una enseñanza de los aspectos gramaticales que no descuide el hacer textual.

- d) La postura contraria. Una de las dificultades que encontramos en los textos de los alumnos es el uso convencional de conectores contraargumentativos. Esto parece estar relacionado con la dificultad que conlleva representar la postura del destinatario para convencerlo o persuadirlo. El artículo de opinión exige, incluso más que otros géneros, poner atención al destinatario. Una alternativa didáctica es generar actividades en donde los alumnos se pongan hipotéticamente en los zapatos de los otros; es decir, que puedan conocer la postura contraria en voz de sus mismos compañeros. De esta manera, el docente les ayudaría a ver los contrargumentos de la propia postura, tan esenciales en un texto argumentativo.

Finalmente, en la enseñanza de los conectores deben diseñarse actividades que ayuden a los alumnos a comprender que los enlaces que establecen entre los fragmentos de información contribuyen al sentido de lo dicho en el texto y, en el caso del artículo de opinión, a fundamentar su postura, no a contradecirla. Sin duda, este aspecto tiene que ver con la construcción del texto completo al que pertenecen los enunciados concretos unidos con los conectores.

## REFERENCIAS

- Blanche-Benveniste, C. (1995). El retrato de mi papá tiene el pelo calvo. En: C. Blanche-Benveniste (ed.), *Estudios Lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 163-176). Barcelona: Gedisa.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 79-94.
- Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 23-40.
- Dolz, J., Pasquier, A., y Bronckart, J. (1994). La adquisición de los discursos: ¿una competencia emergente o aprendizaje de capacidades verbales? En M. Usó (Ed.) *Ensenyament/ Aprendentat ge de llengües* (pp. 59-74). Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1995). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de secundaria*. Navarra: Huarte Gráfica.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Ginebra: Gráficas Ona.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (11), 77-98.
- García, K., y Alarcón, L. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.
- Hess, K., y Godínez, E. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En: K. Hess, G. Calderón, S. Vernon, y M. Alvarado (eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro.
- Loureda, O., Nadal, L. y Recio, I. (2016). Partículas discursivas y cognición: Sin embargo y la conexión contraargumentativa. En: E. Sainz, I. Solís, F. Del Barrio de la Rosa y I. Arroyo (eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 175-186). Venecia: Biblioteca di Rassegna Iberistica.
- Loureda, O. y Pons, L. (2015). Partículas discursivas, gramaticalización y debilitamiento semántico. En: E. Winter-Froemel, A. López, A. De Toledo y B. Frank-Job (eds.), *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel / Tradicionalidad discursiva e idiomática en los procesos de cambio lingüístico* (pp. 317-348). Túbinga: Narr/Francke/Attempto.
- Montolío, E. (2017). *Conejores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA]. (2015). *¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. México: INEE.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA]. (2017). *¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. México: INEE.
- Riestra, D. (2010). Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (39), 191-206.
- Riestra, D., Goicochea, M., y Tapia, S. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez, B., Vaca, J., y Barrera, A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles educativos*, 29(156), 37-58.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. Ciudad de México: SEP.

## NOTAS DE AUTOR

<sup>a</sup> Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN y Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Candidata a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores; Profesora con Perfil PRODEP y miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la UASLP en donde colabora en la Licenciatura en Psicopedagogía con énfasis en lengua. Sus líneas de investigación son la didáctica de la lengua y los procesos de aprendizaje de la escritura en alumnos de escuelas rurales. Correos electrónicos: barodriguezh@gmail.com y araceli.rodriguez@uaslp.mx

<sup>b</sup> Alumna de séptimo semestre en la Licenciatura de Psicopedagogía con énfasis en la lengua en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Participó en la fase diagnóstica del proyecto de investigación “Secuencias didácticas de lengua escrita basadas en el género textual: piloteo de una metodología didáctica”, el cual contó con financiamiento PRODEP (UASLP-PTC-613) y fue coordinado por la Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández. Correo electrónico: cecylia1997@gmail.com