Máster en Investigación en Lenguas y Literaturas
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació

Usos argumentativos orales en estudiantes adolescentes

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

MANEL GIMENO MARTÍNEZ

DIRECCIÓN:

DRA. Dª. BEATRIZ GALLARDO PAÚLS

DEPT. TEORIA DELS LLENGUATGES I

CIÈNCIES DE LA COMUNICACIÓ

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

VALENCIA, 2012

A mi padre (in memoriam)

Agradecimientos

Porque sin duda, al final de cada día, la recompensa del esfuerzo era saber que habíais estado, estabais y estaríais aquí. Porque con y por vosotros todo este esfuerzo ha sido más liviano y la recompensa más gratificante.

A mi directora de tesis, Beatriz Gallardo, por su confianza incondicional, por su infinita generosidad y por sus valiosas enseñanzas. Un cuento mágico de navidad hizo que me reencontrara con la que yo recordaba como una profesora excelente, y me permitió descubrir una persona extraordinaria con una mente y un alma maravillosas. Gracias, Beatriz.

A mi madre y a mi hermana, porque sin ellas no sería ni tendría nada de lo que soy ni de lo que tengo.

A Ariadna, simplemente por existir.

A Marc, por su compañía paciente y comprensiva.

A Javier Rodríguez, por mostrarme el camino.

A Toni Lloret, per tantes i tantes molèsties i cap queixa.

A Philippe, por su energía.

A todos los chicos y chicas adolescentes que han participado en esta investigación; sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A todos mis amigos y amigas, por su apoyo, por sus mimos y por su aguante.

La gratitud es la memoria del corazón

Jean Baptiste Massieu

Cree a aquellos que buscan la verdad; duda de los que la han encontrado.

André Gide

El argumento se asemeja al disparo de una ballesta, es igual de efectivo dirigido a un gigante que a un enano.

Francis Bacon

Índice

1. **INTRODUCCIÓN**..... 11

2. **LA ARGUMENTACIÓN** 19

2.1. MARCO TEÓRICO 19

2.1.1. Argumentación y lógica formal..... 21

2.1.2. Argumentación, persuasión, convicción y manipulación 25

2.1.3. Definiciones de Argumentación..... 31

2.1.4. Enfoques y paradigmas de estudio de la argumentación..... 38

2.1.5. Estructuras argumentativas..... 56

2.2. ARGUMENTACIÓN Y CONVIVENCIA..... 64

2.3. ARGUMENTACIÓN Y COGNICIÓN 73

2.4. ARGUMENTACIÓN Y TEXTO: MECANISMOS LINGÜÍSTICOS 83

2.4.1. Cohesión sintáctica en la argumentación 87

2.4.2. Cohesión léxico-semántica en la argumentación: cadenas correferenciales 100

2.4.2.1. Correferencia léxico-semántica: 102

2.4.2.2. Correfencia gramatical..... 106

2.4.2.3. Otros fenómenos de cohesión textual 108

2.4.3. Otros mecanismos 116

3. **LOS DATOS** 121

3.1. PROCEDENCIA DE LOS DATOS 121

3.2. SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN 124

3.3. EL DEBATE EN EL AULA 126

4. **ANÁLISIS Y RESULTADOS** 131

4.1. COHESIÓN SINTÁCTICA: CONECTORES Y OTROS MARCADORES DISCURSIVOS 131

4.1.1. El uso de "PERO" 134

4.1.2. El uso de "PORQUE" 142

4.1.3. El uso de "PUES" 148

4.1.4. Otros marcadores 160

4.1.4.1. *"TAMBIÉN"* 160

4.1.4.2. *"ENTONCES" y "POR ESO"* 161

4.1.4.3. "CLARO" 166

4.1.4.4. "O SEA" 167

4.1.4.5. "BUENO" 171

4.1.4.6. "A VER" 174

4.1.4.7. Marcadores interactivos 175

4.2. COHESIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA Y GRAMATICAL: CADENAS CORREFERENCIALES Y OTROS MECANISMOS 184

4.3. COHERENCIA: ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS 202

4.4. COHERENCIA: TIPOS DE ARGUMENTOS 216

4.4.1. Argumentos racionales 231

4.4.2. Argumentos falaces 239

4.4.3. Argumentos emotivo-afectivos 246

4.5. CAPACIDAD INTERSUBJETIVA: HUELLAS LINGÜÍSTICAS DE LA TEORÍA DE LA MENTE..... 251

4.5.1. Emergencias del emisor 259

4.5.2. Verbos mentalistas 265

4.5.3. Emergencias del receptor 268

4.5.4. Polifonía y dialogismo: las voces del texto 273

4.6. ADECUACIÓN: MECANISMOS DE MODALIZACIÓN 281

4.6.1. Funciones del lenguaje y modalidades oracionales 286

4.6.2. Operadores argumentativos, modales y enunciativos 296

4.6.3. Léxico axiológico 306

4.6.4. Mecanismos de impersonalidad 314

4.6.5. Cortesía verbal 318

4.6.6. Algunas figuras retóricas..... 339

5. **CONCLUSIONES** 345

6. **DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN**..... 355

6.1.ENSEÑANZA Y ARGUMENTACIÓN 355

6.2.APLICACIONES: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS 364

6.3.DIFICULTADES Y CARENCIAS DETECTADAS, E INTERVENCIONES DIDÁCTICAS NECESARIAS 374

6.4.TRES SECUENCIAS DIDÁCTICAS..... 380

6.4.1. Secuencia 1: “Lo cortés no quita lo valiente” 382

6.4.2. Secuencia 2: “Apagando los motores de repetición” 387

6.4.1. Secuencia 3: “Dar gato por liebre” 391

BIBLIOGRAFÍA 399

ANEXO: TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS 423

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone un estudio de algunos mecanismos, usos y estrategias argumentativas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo básicamente a las tres propiedades textuales abordadas durante esta etapa de la enseñanza de lengua: cohesión, coherencia y adecuación. A pesar de que la bibliografía al respecto es más bien escasa, al menos en el ámbito hispanohablante, el objeto de estudio que nos planteamos nos parece de gran interés y aplicabilidad.

Todos aquellos que somos miembros de un claustro de un Instituto de Enseñanza Secundaria y Bachillerato (probablemente también en otros niveles), hemos formulado o escuchado en más de una ocasión quejas relativas a la ignorancia o falta de destreza de nuestros alumnos a la hora de argumentar. Sea cual sea la asignatura impartida, es fácil escuchar a los docentes lamentarse de que sus alumnos no justifican nunca sus respuestas –presentes en cualquiera de sus actividades evaluadoras–, o que lo hacen sin claridad y mostrando serios problemas. Más allá de estos razonamientos breves y muy contextualizados, en la asignatura de "Lengua Castellana" (o de cualquier otra lengua autonómica o extranjera) nos encontramos con la responsabilidad de impartir conceptos y trabajar procedimientos que incluyen el texto argumentativo. Esta tarea se presenta ardua en la etapa de secundaria y de bachillerato, a pesar de que, a nuestro entender, es precisamente entonces cuando adquiere una especial importancia el desarrollo de habilidades que permitan manejar convenientemente el discurso argumentativo.

No cabe duda de que la adolescencia se configura como una etapa de la vida en la que el individuo comienza a forjar su universo ideológico y a tejer sus relaciones interpersonales. Es precisamente en estas dos facetas donde la argumentación como habilidad cognitivolingüística adquiere una especial relevancia. Por otro lado, de todos es sabido que la etapa de la adolescencia supone un momento evolutivo muy convulso, de tránsito a la vida adulta, de búsqueda de una identidad personal y de un universo ideológico y de pensamiento propios. En una etapa con estas características, contar con unas buenas estrategias argumentativas puede jugar un papel decisivo en

este proceso, favoreciendo la negociación con los otros, así como el propio crecimiento personal.

Por otra parte, en un momento educativo como el actual, en el que teóricamente se pretende dar protagonismo, mediante asignaturas específicas, a la educación para la ciudadanía, a las habilidades sociales y a la resolución pacífica de los conflictos, el estudio de la argumentación y el trabajo en su posible mejora adquiere más sentido y aplicación que nunca. Estamos convencidos de que formar ciudadanos críticos y responsables en la pluralidad y la igualdad de derechos debe pasar por mejorar su competencia argumentativa. La argumentación es esencial para que los estudiantes cuestionen sus propias creencias y pongan a prueba sus puntos de vista, reforzando su capacidad crítica y aumentando sus mecanismos de defensa ante el aluvión de mensajes persuasivos y manipuladores a los que están expuestos a diario. La capacidad para defender sus opiniones y no solo tenerlas (sin saber por qué esas y no otras, por inercia, por influencia, por prejuicio, etc.) mide su responsabilidad y, en última instancia, su libertad. Para todo ello no solo es necesario que el adolescente sepa dar forma a sus argumentos, sino que también es necesario que sepa valorar y evaluar los argumentos de los otros, defender los suyos y refutar los ajenos.

Ahora bien, creemos conveniente subrayar que para intentar mejorar la capacidad argumentativa de nuestros adolescentes es necesario conocer previamente cómo se manejan en la práctica argumentativa: cuáles son las dificultades y carencias más destacables que presentan, así como las estrategias utilizadas con mayor frecuencia (y cómo las utilizan), la manera de estructurar sus textos argumentativos, cómo interaccionan con los demás en un proceso argumentativo, etc. En este sentido, consideramos que es necesario llevar a cabo un estudio que nos permita conocer con detalle estos y otros aspectos de la pragmática textual argumentativa en la adolescencia; y es aquí donde esta tesis doctoral encuentra su motivación y su razón de ser.

Así pues, la presente investigación se configura como el análisis de un corpus oral, conformado por nueve debates grabados en aulas de cuarto curso de ESO, desde una perspectiva descriptiva, pero surgida con la vocación de servir a una finalidad

ulterior de carácter didáctico que cristalice en propuestas aplicables en el ámbito de la enseñanza (ESO y Bachillerato), quedando, por tanto, inscrita en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.

En definitiva, nuestro objetivo con este trabajo es dar a conocer los rasgos (y también las carencias) más destacables que presentan los adolescentes en el manejo del discurso argumentativo oral, fijándonos en diferentes niveles lingüísticos. Y todo ello con la intención de que nos sirva de base para poder llegar de forma adecuada a las aplicaciones mencionadas más arriba. En este sentido, queremos subrayar el relativismo de los resultados presentados aquí, en la medida en que estos pudieran verse matizados por algunas variantes de tipo sociocultural, no consideradas en nuestra investigación.

Por lo que respecta a la metodología seguida, cabe comentar que hemos partido, como decíamos, de un corpus de datos orales, que han sido transcritos y luego analizados, según diferentes aspectos lingüísticos, relacionados, en su mayoría, con la pragmática textual. En cada uno de los apartados que presentamos hemos respetado una estructura similar: una pequeña introducción teórica que enmarca nuestro análisis y la presentación de los resultados del mismo, recurriendo a continuos ejemplos de nuestro corpus, para acabar con las conclusiones pertinentes.

Por otro lado, queremos remarcar que hemos preferido trabajar con datos orales fundamentalmente por dos motivos: a) los estudios de la oralidad en este ámbito son todavía más escasos y b) entendemos que la lengua escrita no es más que una representación secundaria de la lengua oral. Pese a la mayor dificultad metodológica (el tratamiento de los datos es más complejo cuando ha de mediar una transcripción previa), asumimos planteamientos pragmáticos básicos según los cuales la oralidad es la manifestación lingüística por excelencia. Es, además, el uso lingüístico que no admite revisión ni planificación previa, por lo que nos parece más interesante comenzar nuestro trabajo pensando en dotar al estudiante de estrategias argumentativas orales, válidas para la inmediatez que caracteriza las relaciones cotidianas típicas de la adolescencia. Como plan de futuro, creemos que será más fácil trasladar estrategias orales a la escritura que al contrario. Al mismo tiempo, el género

discursivo elegido –el debate– se presta al estudio de la argumentación en su vertiente dialógica, ampliando, de esta forma, el espectro de elementos lingüísticos susceptibles de análisis. Aunque la cultura en la que se desenvuelven nuestros alumnos da muchísima más visibilidad a los textos narrativos, tanto en el uso social general como en el uso académico, esto no significa que no exista la argumentación, sino que, simplemente, está más implícita; por tanto, nos parece indispensable un esfuerzo de "visibilización" de los procesos y mecanismos lingüísticos persuasivos y argumentativos.

A continuación, a modo de *partitio*, haremos una breve alusión a los distintos capítulos y apartados tratados a lo largo de esta tesis doctoral.

Comenzamos nuestro estudio con un capítulo dedicado a la argumentación como objeto de estudio (capítulo 2). En el seno de este capítulo, el apartado 2.1 propone un marco teórico en el que abordaremos el concepto de argumentación con el objetivo de conocer y delimitar claramente nuestro objeto de estudio general. Para ello intentaremos clarificar una serie de dicotomías con otras prácticas cercanas a la argumentación, pero cuyas fronteras conviene marcar con claridad (§ 2.1.1. y § 2.1.2.). Asimismo, presentaremos múltiples definiciones de argumentación (§ 2.1.3.) propuestas por diferentes autoridades en la materia y haremos un breve recorrido por los diferentes enfoques y paradigmas (§ 2.1.4) desde los que puede afrontarse el estudio de esta habilidad cognitivolingüística, remarcando las líneas de investigación más importantes de cada uno de ellos, de forma que podamos partir de un panorama global de los estudios de la Teoría de la Argumentación. Además, nos detendremos en algunos conceptos como el de "estructuras argumentativas" (§ 2.1.5.), dando cuenta de la bibliografía más destacada en este sentido.

Por otro lado, en el apartado 2.2., analizaremos las relaciones posibles entre la argumentación y la convivencia cívica, deteniéndonos en las posibles consecuencias positivas de la primera en la segunda, y estableciendo nexos de unión entre ambas.

La relación entre argumentación y cognición (§ 2.3.) será otro de los aspectos que abordaremos en este marco teórico inicial, subrayando la dimensión cognitiva del

proceso argumentativo, y remarcando tanto su dimensión de cognición social como de metacognición.

Por último, para cerrar el marco teórico, nos centraremos en el nivel textual y haremos referencia en el apartado 2.4. y sus diferentes subapartados a los diferentes aspectos lingüísticos susceptibles de análisis en los textos argumentativos.

El capítulo tercero de nuestro trabajo ofrece un breve comentario del corpus de la investigación, explicando la procedencia de los datos con los que hemos trabajado, sus características y el tratamiento recibido (§ 3.1), así como algunas indicaciones sobre la transcripción y sus convenciones (§ 3.2), para terminar con una consideración acerca del trabajo en las aulas con el debate (§ 3.3.).

El cuarto capítulo constituye el cuerpo del presente trabajo, puesto que se refiere al análisis de los datos y la exposición de los resultados del mismo. Hemos dividido esta parte sustancial de nuestra investigación en varios apartados. Así, comenzamos en el apartado 4.1 con un análisis dedicado a la cohesión sintáctica, centrado en la conexión, en el que destacamos los conectores empleados con mayor frecuencia por parte de nuestros informantes, y comentamos los valores más destacados de esos marcadores.

Seguidamente, y todavía en el terreno de la cohesión, abordamos el análisis de la cohesión léxico-semántica y gramatical (§ 4.2.), con el examen de un fragmento escogido del corpus que nos parece representativo de su totalidad..

A continuación, entramos en el terreno de la coherencia y nos centramos en el análisis de las estructuras argumentativas (§ 4.3.), reflexionando sobre los modelos utilizados por nuestros informantes y su manejo de las diferentes posibilidades combinatorias.

Posteriormente, en el apartado 4.4. continuamos en la parcela de la coherencia con un análisis pormenorizado de los diferentes tipos de argumentos a los que recurren los adolescentes de nuestro corpus, partiendo de una clasificación de argumentos que distingue básicamente entre: 1) argumentos racionales (§ 4.4.1.), 2) argumentos falaces (§ 4.4.2.) y 3) argumentos emotivo-afectivos (§ 4.4.3.).

Más tarde, en el apartado 4.5., acometemos el estudio de las huellas lingüísticas de intersubjetividad, partiendo de la teoría de Benveniste sobre las huellas formales de la enunciación, y asumiendo la premisa de que la expresión de la subjetividad resulta especialmente importante en la etapa estudiada. En este sentido, rastrearemos la presencia de emergencias del emisor (§ 4.5.1.), verbos mentalistas (§ 4.5.2.), emergencias del receptor (§4.5.3.) y polifonía (§ 4.5.4.).

A las huellas lingüísticas de teoría de la mente les sigue un estudio de los mecanismos de modalización más destacables (§ 4.6.), comprendidos en la propiedad textual de la adecuación. En este capítulo analizaremos las funciones del lenguaje y las modalidades oracionales presentes en los debates transcritos (§ 4.6.1.); observaremos el uso de algunos operadores argumentativos, modales y enunciativos (§ 4.6.2.); y seguiremos con un análisis del léxico valorativo (§ 4.6.3.) empleado por nuestros informantes; posteriormente, nos centraremos en algunos mecanismos de impersonalidad (§ 4.6.4.) para pasar a continuación a examinar el manejo de la cortesía (o descortesía) verbal (§ 4.6.5.), y finalizar con un apartado de breve referencia al uso de algunas figuras retóricas (§ 4.6.6.).

Para cerrar el cuerpo de nuestra investigación ofrecemos un capítulo de conclusiones finales (capítulo 5) en el que resumimos los resultados obtenidos y remarcamos una serie de circunstancias relacionadas con el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas.

Por último, concluimos esta tesis doctoral con un capítulo dedicado a la didáctica de la argumentación, que comprende una reflexión sobre la conveniencia de trabajar en la argumentación de manera sistemática, formalizada y precoz en el ámbito educativo (§6.1.), así como la explicitación de la asociación y complementariedad existentes entre la argumentación y los programas de desarrollo de habilidades sociales y estrategias de resolución pacífica de los conflictos (§6.2.). Así, en el apartado 6.3. ofrecemos, a partir de los resultados de la investigación, un diagnóstico de las principales dificultades y carencias mostradas por los adolescentes, sugiriendo una serie de necesidades de actuación didáctica correspondientes a cada una de ellas. Finalizamos este capítulo con la propuesta de tres secuencias didácticas

breves (6.4.1, 6.4.2. y 6.4.3.) a modo de ilustración de las intervenciones didácticas necesarias.

En el Anexo recogemos las transcripciones de los debates que constituyen el corpus de nuestra investigación.

2. LA ARGUMENTACIÓN

2.1. MARCO TEÓRICO

Enfrentarnos al estudio de la argumentación supone manejar un objeto de estudio totalmente multidisciplinar. La argumentación interesa a muchas y diversas disciplinas; la filosofía, la lógica formal, la psicología, las ciencias jurídicas, la retórica, la sociología, el ámbito de la publicidad, el mundo empresarial o la lingüística son algunos de los campos de conocimiento desde los que se muestra interés por la práctica de la argumentación. Probablemente esta multidisciplinariedad viene provocada por el hecho de que el terreno de la argumentación es un terreno vivo y dinámico, puesto que no solo nos implica intelectualmente, sino también psicológica y afectivamente. Argumentar supone llevar a cabo una serie de procesos mentales y lingüísticos, cuyo punto de partida cuenta con una intención por parte del emisor y un elemento perlocutivo que involucra al receptor y que implica una línea de relación interpersonal y, como consecuencia, toda una serie de repercusiones sociales. Así pues, la práctica argumentativa queda enmarcada en una múltiple dimensión: psicológica, lingüística, social, afectiva y cultural.

Desde la perspectiva de la lingüística, la argumentación adquiere una especial relevancia tanto cuantitativa como cualitativamente. Se trata de una práctica discursiva presente continuamente en nuestro día a día de interacción verbal y social; no solo argumenta el periodista que escribe un artículo de opinión, el abogado defensor en un juicio, o el publicista que crea un anuncio. Argumentamos todos, con independencia de nuestra edad, con independencia de nuestro círculo social y con independencia de nuestro grado de competencia lingüística. Y argumentamos prácticamente en todos los contextos comunicativos; de hecho, la argumentación forma parte consustancial de nuestra práctica conversacional cotidiana.

De todo lo anterior se desprende el carácter omnipresente de esta práctica discursiva. Sin embargo, no es solo, como señalábamos más arriba, desde una dimensión cuantitativa como nos resulta atractiva la argumentación, sino que lo es

especialmente desde una perspectiva cualitativa. Argumentar es fundamental para saber defender las ideas propias, para ponerse de acuerdo para una acción común o confrontar opiniones diferentes; es decir, adquiere –como explicaremos en apartados posteriores– una pertinencia muy destacable en procesos de desarrollo ontológico y en procesos de negociación y cooperación.

En este primer apartado de marco teórico delimitaremos el concepto de argumentación, diseñando las fronteras con otras prácticas muy cercanas a ella; repasaremos diferentes enfoques y paradigmas del estudio de la argumentación; y desgranaremos algunos conceptos fundamentales con los que trabaja la teoría de la argumentación, deteniéndonos especialmente en sus definiciones y en las diferentes propuestas de estructuras argumentativas. Comenzaremos por tratar una serie de dicotomías en las que participa la argumentación.

2.1.1. Argumentación y lógica formal

Varios son los autores que se afanan en distinguir y oponer la argumentación a la demostración, de tal forma que cabría decir que se ha instaurado un cierto paradigma de disociación entre ambas nociones. Efectivamente, la argumentación de las lenguas naturales no coincide con los procedimientos deductivos de la demostración, al menos desde la perspectiva cartesiana del razonamiento; mientras que el discurso demostrativo se fundamenta en lo apodíctico, la argumentación se maneja en el campo de la verosimilitud, lo plausible, lo probable.

> *"A diferencia de la demostración en el sentido lógico estricto, la argumentación cotidiana (y también la científica) se ocupa en muy pocas ocasiones de una relación 'necesaria' entre hipótesis y conclusión (es decir, de una implicación), sino que más bien se dedica a una relación de probabilidad, credibilidad, etc."* (Beaugrande y Dressler, 1981: 158)[1].

La demostración busca la verdad y la corrección de los razonamientos, desarrollándolos de manera sistemática y esquematizada, exigiendo la univocidad y estabilidad de sus elementos. El discurso demostrativo parte de premisas indiscutibles para llegar a conclusiones lógicas, algo que no comparte necesariamente con la argumentación, ya que esta no está formada por un razonamiento irrefutable. El discurso argumentativo puede estar muy distanciado del apodíctico, puede trabajar con premisas que sean discutibles y llegar a conclusiones unipersonales, aceptables siempre que las leyes que vinculan las premisas con la conclusión se consideren como válidas (Lo Cascio, 1991: 251). En este sentido, ya Aristóteles establecía la siguiente distinción: existe demostración cuando las premisas son afirmaciones verdaderas; hablamos de deducción dialéctica cuando los puntos de partida son ideas admitidas.

A diferencia de la demostración formal la argumentación admite los sobreentendidos y la repetición. Las premisas utilizadas por la lógica llevan a una única

[1] Cabría pensar que esta distinción entre argumentación lógica-verdad y argumentación natural-verosimilitud mantiene cierto paralelismo con la diferenciación que establece la teoría de los prototipos de Wittgenstein entre el significado estable de los metalenguajes científicos y el significado como uso de las lenguas naturales.

conclusión, pero en el caso de la argumentación podemos utilizar las mismas premisas para llegar a conclusiones diferentes, o incluso a la inversa: utilizar diferentes hipótesis para llegar a la misma conclusión. En este sentido, podríamos decir que la argumentación de las lenguas naturales funcionaría con valores –que como tales varían con los individuos y con las culturas– y no remitiría a pruebas empíricas. Son factores externos como la evolución histórica y la situación social y cultural concretas los que determinan los mecanismos argumentativos y sus efectos (por ejemplo, hace años estar obeso era un signo de salud y, sin embargo, actualmente la interpretación es la contraria).

Asimismo, mientras que la demostración se basa en proposiciones ubicadas en un contexto despersonalizado y es, por tanto, totalmente indiferente y ajena al público, la argumentación depende enteramente de él; es decir, la argumentación es sensible al contexto, mientras la demostración no. Esta es una de las diferencias que señalan Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958: 47-49), para quienes es muy importante distinguir entre demostración y argumentación. Estos autores subrayan que la demostración no tiende a convencer a un público específico o a modificar su opinión, y observan que, generalmente, los hablantes de una lengua solo llegan a justificar sus afirmaciones, sin poderlas probar formalmente. La argumentación tiene presente casi siempre al otro, al interlocutor, puesto que se configura como un intento de modificar en cierta medida su pensamiento o su actitud. En este sentido, tiene un valor interpersonal e interactivo que la demostración no contempla en absoluto, en la medida en que solo está interesada en presentar razonamientos empíricos que lleven a la verdad. Si la lógica tiene como valor principal la verdad, para la argumentación el valor principal sería la aceptabilidad, la verosimilitud.

> *"No se trata, entonces, de establecer las conclusiones rigurosamente sino de defender una tesis con razones convincentes, de volverla probable, es decir susceptible de ser aceptada como verosímil, como teniendo las mayores posibilidades de estar en consonancia con la verdad."* (Vignaux, 1976: 18).

Por otra parte, como señala Van Eemeren, en la teoría de la argumentación, esta se considera no solo como el producto de un proceso racional de razonamiento

(tratamiento que llevaría a cabo la lógica tradicional), sino también como parte de un desarrollo comunicativo y un proceso interactivo. Es decir, la lógica formal no tiene en cuenta la dimensión pragmática, mientras que la teoría de la argumentación es una teoría intrínsecamente pragmática[2]. En una aproximación puramente lógica no se tienen en cuenta factores contextuales y situacionales, aspectos relacionados con la conducta y el resultado de la interacción.

Fuentes y Alcaide (2002: 15) destacan que argumentación y demostración únicamente comparten la presencia obligada de una conclusión y el intento de llevar al destinatario a la misma. A partir de aquí todo son diferencias:

a. La argumentación pertenece a las lenguas naturales, mientras que la demostración es una propiedad de la lógica.

b. La demostración es objetiva, claramente definida y ha de ser definitiva. La conclusión de un proceso argumentativo no es definitiva: recurre a presuposiciones, implicaturas y sobreentendidos; y, en ocasiones, incluso a recursos lógicos imperfectos o inacabados (entimemas). Asimismo, las conclusiones dependen del contexto y son cancelables, esto es, si se modifica la situación contextual, un mismo argumento puede conducir a conclusiones opuestas (Gutiérrez Ordoñez, 2002a: 63).

c. El número de argumentos en la demostración suele ser fijo y predeterminado; en la argumentación, no.

d. En la argumentación no todas las pruebas aportadas poseen la misma fuerza argumentativa (Gutiérrez Ordóñez: 1996).

e. La argumentación no tiene por qué ser necesariamente objetiva.

Sin embargo, existen algunas voces discordantes (claramente minoritarias) que no comulgan con esta disociación absoluta entre argumentación y demostración. En

[2] Este valor eminentemente pragmático es subrayado en toda su amplitud por Gutiérrez Ordóñez cuando señala: "*La argumentación es un capítulo en el concurren todas las dimensiones de la Pragmática*" (2002a: 59).

esta línea teórica, Plantin (2010), partiendo de la consideración de la argumentación como una actividad esencialmente dialógica, señala que la demostración es monológica como producto, y dialógica como proceso. Este autor señala que las diferencias imputadas a ambas nociones son operativas en el terreno monológico, pero de ninguna manera en el dialógico. Así, Plantin defiende que la argumentación está presente en los primeros momentos de la construcción de una demostración, y afirma que "*la demostración se construye argumentativamente*" (2010: 179), aunque cuando deviene un producto pierde toda su esencia argumentativa. En definitiva, este autor concluye que

> *"La argumentación no debe ser vista como la contrapartida de la demostración; es posible construir otra visión, fundada sobre el diálogo, que pone en continuidad argumentación y demostración."*

2.1.2. Argumentación, persuasión, convicción y manipulación

Otra de las dicotomías o relaciones fronterizas de las que participa la argumentación es la que se refiere a su relación con la persuasión. Si en el caso de la lógica formal podíamos trazar una frontera más o menos clara, en el caso de la persuasión nos encontramos con una situación mucho más difusa y, en algunos momentos, incluso de imbricación.

Algunos autores como Ciaspuscio (1992) creen que se puede hablar de dos actos claramente diferenciados: acto argumentativo *vs* acto persuasivo. En relación a los rasgos del lenguaje de la ciencia, esta autora afirma que este

> *"debe ser argumentativo, por lo tanto, no debe ser persuasivo ni manipulativo para darles a sus destinatarios las chances oportunas en función de una participación activa y competitiva en el proceso de trabajo."* (1992: 183).

Como vemos, separa argumentación de persuasión, y saca a colación un nuevo concepto interrelacionado: la manipulación.

No obstante, la mayoría de autores que trabajan con la argumentación incluyen en sus definiciones alguna referencia al deseo de convencer y persuadir al receptor, de lo cual podemos concluir que a pesar de ser dos conceptos que no deban igualarse, sí es cierto que mantienen una relación muy íntima y que, en ocasiones, se entremezclan o aparecen imbricados. De hecho, Lo Cascio (1991) distingue entre argumentaciones que definen la posición de un hablante con respecto a un tema y argumentaciones en las que un hablante intenta convencer o persuadir a un interlocutor de la validez de su opinión personal. Según esto, la propuesta de Lo Cascio vendría a decir que la persuasión y el convencimiento serían efectos de un determinado tipo de actos argumentativos caracterizados por lo que podríamos llamar una dimensión perlocutiva; este tipo de argumentación se caracterizaría por ser menos objetiva, puesto que como el propio autor señala

> *"el convencimiento o la persuasión en una situación argumentativa dependen en buena parte (…) de predisposiciones emotivas."* (Lo Cascio, 1991: 39).

Lo que no hace Lo Cascio, como es el caso de otros autores, es establecer una distinción entre *convencer* y *persuadir*, sino que los sitúa en un mismo plano.

En la *Crítica de la razón pura* (1781), Kant distinguía entre la argumentación objetiva o *convicción* y la argumentación subjetiva o *persuasión*, señalando que mientras la primera tendría que ver con procedimientos formales y filosóficos, la segunda se basaría en reglas sociales, mutables, individuales o de grupos, que serían aplicables al mundo de la política o de lo cotidiano. Posteriormente, en su obra *Crítica del juicio* (1790), añadía a los concepto de *convencer* y *persuadir* un tercero: el de *sugestionar*; lo define como una presión psicológica (lo que llama *retórica psicagógica*), concepto que en nuestra opinión es equiparable al de *manipulación*, y lo iguala con la seducción.

> *"Toda argumentación (…) no debe solamente persuadir, sino convencer o al menos contribuir a la convicción (…) porque de otra forma el intelecto resulta seducido pero no convencido."* (*apud* Lo Cascio, 1991: 250).

Como podemos observar, ya Kant sacaba a la palestra las tres categorías con las que nos encontrábamos más arriba: convencer, persuadir y manipular. Y parece que mientras las dos primeras tienen cabida en la argumentación, la que en todo momento es refutable y debe vigilarse su intromisión en el terreno argumentativo es la manipulación, ya que supone un intento de convencer al otro con argumentos engañosos e insinceros. Asimismo, a partir de la visión kantiana podemos establecer un sistema de equivalencias claro entre estas tres categorías y el tipo de argumentos predominante que puede manejar cada una de ellas:

a) Convicción → Argumentos racionales.

b) Persuasión → Argumentos subjetivos.

c) Manipulación → Argumentos falaces.

Por su parte, Perelman (1989: 65-66) afirma que

> *"para aquel que se preocupa por el resultado, persuadir es más que convencer, al ser la convicción sólo la primera fase que induce a la acción".*

De estas palabras se deduce que considera ambas categorías como dos estadios diferentes de un todo-proceso. Convencer tiene un efecto exclusivamente en el terreno mental o intelectual, mientras que persuadir implica una acción-reacción como consecuencia del convencimiento intelectual. Este investigador critica las posturas que entienden la convicción como algo puramente basado en elementos racionales y formales, y la persuasión como una estrategia basada en argumentos subjetivos. Y lo hace porque entiende que la consideración del convencimiento como algo puramente racional supone la incoherencia de entender el acto argumentativo como algo aislado y, por tanto, fuera de todo contexto, y sin dar ninguna importancia al auditorio.

Por otro lado, Perelman no está de acuerdo con la distinción basada en objetivo (convencer) / subjetivo (persuadir), como defendía Kant, y aboga por una distinción fundamentada en el tipo de auditorio (concepto de suma importancia en toda su obra, como veremos más adelante). Según Perelman, la argumentación persuasiva pretende llegar a un auditorio concreto y particular; mientras que la argumentación convincente supone la adhesión de todo ser racional (*auditorio universal*). No obstante, insiste en la dificultad que existe para distinguir entre estos auditorios, y subraya que el matiz entre los términos *convencer* y *persuadir* es siempre impreciso y en la práctica –esto es, en un contexto determinado y con un auditorio particular– se suprime.

Parece ser que el resurgimiento de la retórica, al que se refiere Ceballos en la siguiente cita, se preocupa especialmente por la argumentación informal e interpreta que esta tiene, en la vida cotidiana, unos intereses marcadamente persuasivos:

> *"el moderno resurgimiento de la retórica (...) restablece el valor social y académico de las técnicas de persuasión, sugiriendo un enfoque más flexible que no se opone a los enfoques dialécticos. En este sentido, se entiende que la argumentación en la vida cotidiana persigue fundamentalmente la meta de persuadir."* (Ceballos et al., 2003: 65).

En resumen, y según nuestra opinión, no solo no se puede establecer una frontera tajante entre argumentación y persuasión, sino que consideramos que ambas van de la mano. Y ello porque entendemos que los paradigmas teóricos basan esta

distinción en el hecho de que la argumentación debiera ser exclusivamente garante de racionalidad, y pensamos, con Van Eemeren (1984: 9), que

> *"aunque los usuarios de la lengua que emplean la argumentación siempre apelan –explícita o implícitamente– a algún patrón de razonabilidad, ello no implica que la argumentación sea siempre razonable".*

En efecto, en la práctica diaria la argumentación puede carecer de razonabilidad y es bastante frecuente que se haga uso de argumentos que pertenecen más al terreno de la subjetividad y de lo emotivo, especialmente cuando se trata de la argumentación interpersonal, precisamente la que nos interesa en especial medida. Por otra parte, estamos de acuerdo con Van Eemeren y Houtlosser (2008: 41) cuando parten del supuesto de que

> *"los objetivos persuasivos no tienen por qué realizarse necesariamente a costa del logro de objetivos críticos".*

Si pensamos en la argumentación como una forma de racionalidad monológica, debemos desterrar toda emotividad o subjetividad, porque estas suponen un obstáculo; ahora bien, ese lenguaje subjetivo debe analizarse

> *"en el marco de los fenómenos de visiones divergentes que constituyen el fondo de la situación argumentativa; es una condición del ejercicio de la argumentación común."* (Plantin, 1996: 105).

Podríamos concluir, por tanto, que la persuasión es el objetivo último de toda argumentación, entendida esta como acto interactivo. En palabras de Lo Cascio (1991: 250):

> *"La argumentación auténtica tiene como fin la persuasión, porque en ella es el elemento central y condicionante no tanto la ley deductiva inevitable del razonamiento, sino la naturaleza del auditorio que debe juzgar el razonamiento".*

Todo lo cual implica la consideración de la argumentación como objeto de estudio de la pragmática, que en este trabajo abordaremos desde una óptica de

lingüística perceptiva. Esta aproximación es también coherente con la postura de Vignaux (1976), quien afirma que la argumentación constituye el ámbito de la persuasión, de forma que en ella se han de tener en cuenta dos modos de persuasión: los relativos al carácter del orador, y los que apelan a las disposiciones del oyente. En consecuencia, la argumentación siempre debe tomar en consideración al sujeto tanto en su rol de hablante como de oyente. Ello implica que antes de nada una argumentación existe como

> *"una representación que un sujeto construye para otros"* (1976: 44),
>
> *"una puesta en escena para otros."* (1976: 78).

Este investigador considera que el autor de una argumentación debe manejar las costumbres y virtudes, por un lado, y las emociones, por el otro. No cabe duda de que el sustrato de esta propuesta se encuentra en la teoría retórica de Aristóteles[3].

Sin embargo, nos parece imprescindible subrayar que no siempre la persuasión es deseable. Si nos encontramos, por ejemplo, ante un proceso de mediación, la argumentación desarrollada tendrá como objetivo la negociación de una solución para una situación conflictiva, y no la persuasión. Como veremos más adelante, esta circunstancia adquiere una especial importancia en el desarrollo de las técnicas y estrategias de resolución pacífica de conflictos que tan necesarias son en el tratamiento de la convivencia en los centros educativos.

Por último, rescatamos la categoría *manipulación* para subrayar que a pesar de que se la suele entender como un uso totalmente ilegítimo de la argumentación, basado en la violación de uno de los principios de cooperación discursiva (el de calidad, que remite a la sinceridad de nuestras intervenciones), pensamos que lo que determina los límites de la legitimidad de la argumentación es la relación hablante-oyente. La argumentación cotidiana, en la medida en que no se basa en la verdad, sino

[3] Gutiérrez Ordóñez (1995: 15-16) llama la atención sobre la total vinculación existente entre la Retórica Antigua, definida como el arte de la persuasión, y la Teoría de la Argumentación (inserta en la Pragmática). Este investigador señala que muchas de las categorías, relaciones, clasificaciones e incluso explicaciones empleadas por la Teoría de la Argumentación son *heredadas* de la Retórica clásica. Un buen ejemplo de ello lo constituye el papel asignado por la Teoría de la Argumentación a los *topoi* de Aristóteles.

en la verosimilitud, es típicamente falaz. La falacia puede ser una argumentación no racional, sin que esto suponga manipulación en sentido ético.

2.1.3. Definiciones de Argumentación

Una de las consecuencias del carácter pluridimensional de la argumentación que venimos describiendo es la multiplicidad de definiciones que ofrece el panorama bibliográfico, que confiere a este tema un carácter "resbaladizo" e inasible. Por este motivo, creemos necesario y pertinente presentar aquí algunas definiciones de argumentación con el fin de acotar desde un punto de vista teórico el concepto de base de este trabajo. Lo haremos recurriendo a la bibliografía básica sobre la argumentación y concluyendo rasgos discordantes o comunes a todas ellas.

Comenzaremos por una definición de Marafioti, autor dedicado al estudio y conciliación de las diferentes ramas de la teoría de la argumentación, cuya definición nos parece muy completa, ya que incluye la consideración del carácter interactivo de todo movimiento argumentativo y su consecuente valor perlocutivo, así como las dos dimensiones fundamentales de la argumentación: cognitiva y lingüística:

> *"La argumentación es la operación por la cual un enunciador busca transformar por medios lingüísticos el sistema de creencias y representaciones de su interlocutor".* (2003: 92)

Si retrocedemos en el tiempo, Toulmin (1958), desde un punto de vista más simplista, y poniendo el acento en el carácter instrumental del acto argumentativo, considera que la argumentación es siempre en última instancia un acto "*justificatorio*" de una determinada aseveración.

Más adelante, desde la perspectiva de la argumentación como hecho discursivo, Vignaux adopta planteamientos claramente interactivos y la define como

> *"el conjunto de las estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de este auditorio acerca de una situación o acerca de un objeto."* (1976: 30).

No obstante, este autor añade que esto no es suficiente para que un discurso sea considerado argumentativo; sería necesario tomar en consideración también una serie de recursos extradiscursivos pertenecientes al ámbito de la sociolingüística o más

bien, podríamos matizar, del contexto sociopragmático que afecta al uso verbal, como por ejemplo, el nivel socio-cultural. De esta forma, define el discurso argumentativo como aquel que señala la posición del hablante respecto de un tema, posición que refleja su adscripción a una determinada formación social y que a su vez viene condicionada siempre por el otro, que participa como *referencial delimitativo*; este concepto es importante porque nos permitirá introducir nociones pragmáticas como la de conocimiento compartido, presuposición o capacidad intersubjetiva en nuestro análisis del corpus. Vignaux redondea su caracterización de la argumentación afirmando que

> *"El discurso argumentativo apunta, si no siempre a convencer, al menos a establecer la justeza de una actitud, de un razonamiento, de una conclusión."* (1976: 66).

La propuesta de Vignaux destaca dos características definitorias de la argumentación:

a) su estructura se configura a través de un conjunto de proposiciones que reflejan la postura del hablante,

b) se trata de un discurso que remite siempre a otro, individual o colectivo, implícito o explicito.

El carácter social, que vincula cada acto argumentativo a un contexto interactivo concreto, aparece también en la definición que en el marco de la escuela pragmadialéctica presentan Van Eemeren y Grootendorst (1984: 19):

> *"un acto de habla formado por una constelación de afirmaciones destinadas a justificar o rechazar una opinión, y concretadas en una discusión organizada para convencer a un juez racional sobre un punto de vista particular con relación a la aceptabilidad o falta de ésta en una opinión expresada."*

Posteriormente (2002: 17), insistiendo en la imbricación social e interactiva de la acción argumentativa, reformulan esta definición de la siguiente manera:

> *"La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista."*

Como puede verse, en esta última definición mantienen el valor de aceptabilidad, la finalidad de convencer y la presencia de un interlocutor razonable; asimismo, añaden el hecho de que la argumentación tiene una dimensión lingüística, social y cognitiva.

Siguiendo esta línea, en nuestro país Fuentes y Alcaide han desarrollado una línea de trabajo que, desde una perspectiva enteramente pragmática, aborda los diversos mecanismos lingüísticos al servicio de la dimensión argumentativa, considerando que la argumentación puede concernir a cualquier tipo de texto; estas autoras señalan que

> *"La argumentación es un proceso discursivo por el cual el hablante ofrece una serie de enunciados como buenas razones para que su interlocutor crea u opine de una manera y no de otra, u obre en una dirección concreta."* (2007: 9).

Esta definición insiste, pues, en la consideración dialógica de la argumentación, así como en una dimensión tanto ilocutiva como perlocutiva, justo en el planteamiento opuesto, que encontramos en otros autores como Stati (1990: 63), quien nos proporciona un enfoque descontextualizado de la argumentación, que no considera al destinatario; afirma que la argumentación es

> *"la estrategia por medio de la cual un hablante, expresándose en una lengua natural, llega a sacar conclusiones válidas."*

Podemos apreciar, como decíamos, que esta definición se fundamenta en una consideración monológica de la argumentación y, como vemos, no apela a la verdad, sino a la aceptabilidad de una premisa en un contexto dado.

A continuación, ofrecemos diversas definiciones de la argumentación, todas ellas aportadas por Plantin (1996: 39-40). En la primera observamos que este autor se centra exclusivamente en los componentes básicos de la estructura de un movimiento argumentativo (argumento→conclusión):

> *"Operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento– para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) –la conclusión".*

Sin embargo, la que mostramos a continuación es más completa, en la medida en que al componente estructural reseñado más arriba añade el aspecto directivo/perlocutivo:

> *"Argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados".*

Esta otra encaja en el tipo de argumentación que hemos recogido en el corpus de este trabajo, y presta especial atención al carácter dialógico y a la controversia que origina la práctica argumentativa:

> *"Desde el punto de vista del diálogo se puede considerar como argumentativo todo discurso producido en un contexto de debate orientado por un problema".*

Por último, ofrece una definición en la que se fija en el proceso justificativo e interactivo que supone toda argumentación, subrayando de nuevo su propósito perlocutivo:

> *"Conjunto de técnicas (conscientes o inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos (conscientes o inconscientes) de la persona o personas que constituyen su objetivo".* Esta última se fija en el acto ilocutivo, en el ámbito dialógico.

Por otra parte, nos parece muy interesante para el presente apartado explicitar el resumen de los rasgos definitorios de la argumentación que, con los mismos planteamientos pragmáticos de orientación textual que asumimos en este trabajo, expone Gutiérrez Ordóñez (1996: 99-100):

a) *El papel de la argumentación es ofrecer las razones que conducen a una conclusión determinada. Estas razones son los argumentos.*

b) *La argumentación es de carácter relacional: una relación entre argumentos y una conclusión.*

c) *La argumentación es indisociable de la polémica: se hace necesaria a causa de un desacuerdo (real o hipotético).*

d) *La argumentación posee una finalidad perlocutiva.*

e) *La argumentación no es forzosamente dialogal: existen autorrefutaciones.*

f) *Los límites del argumento no coinciden necesariamente con los del enunciado.*

Como decíamos al principio, el repaso bibliográfico presenta un panorama disperso que refleja absolutamente la riqueza disciplinar del tema que nos ocupa. Con la intención de resumir los aspectos más relevantes de las distintas definiciones que hemos presentado, podemos establecer una serie de elementos recurrentes en todas ellas:

a) La argumentación se configura como un proceso discursivo o acto de habla, que, como tal, utiliza medios lingüísticos.

b) Cuenta con un sentido perlocutivo, en la medida en que tiene la pretensión de repercutir de alguna manera (convencer, modificar, influir) sobre el otro o sobre el propio hablante (afirmarse, confirmar, reforzar). A este respecto, Gutiérrez Ordóñez (2002a: 59-60) señala que la argumentación

"*Constituye una manifestación prototípica de los actos de habla perlocutivos, ya que toda argumentación tiene como objetivo modificar el estado de conocimientos de nuestros interlocutores*"

c) Casi todas las definiciones destacan un carácter dialógico que justificaría lo señalado en b). La presencia de un interlocutor y la organización de la argumentación a partir de él son determinantes. Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto (Camps, 1995; Plantin, 1996; Gutiérrez Ordóñez, 2002a; Van Eemeren y Grootendorst, 2002; Fuentes y Alcaide, 2007).

d) En su estructura interna la argumentación presenta unos argumentos o premisas que inducen a una conclusión o tesis.

Desde el punto de vista de la estructura discursiva, coincidimos con Lo Cascio (1991: 47) en considerar la argumentación como un "macroacto" de habla[4] (acoge en su seno distintos actos de habla), sujeto a una serie de mecanismos lingüísticos y pragmáticos. En cuanto *macroacto* incluye un acto ilocutivo y un acto perlocutivo. De nuevo siguiendo a Lo Cascio, creemos que un hablante produce un acto argumentativo para convencerse a sí mismo (dimensión monológica en la que el emisor se desdobla y ficcionaliza como segunda persona) o a un interlocutor (dimensión dialógica) de la validez de una determinada tesis. Hemos visto que casi todos los autores de la teoría de la argumentación moderna la contemplan como un proceso dialogal; únicamente las definiciones de Stati y Toulmin obvian esta consideración y presentan la argumentación como un proceso monológico y descontextualizado, próximo a la demostración lógica. Es evidente que el interés del presente trabajo se centra en la perspectiva dialogal de la argumentación, lo cual no impide que le reconozcamos una dimensión monológica (que al fin y al cabo siempre será "falsamente monológica" y dialogal, en la medida en que el primer oyente de un hablante siempre es el propio hablante), orientada a la justificación interna de una creencia u opinión propia, sin

[4] Obsérvese su posible relación con la postura de Jacobs y Jackson (2008: 54) cuando afirman que interpretan la argumentación "*no como una clase de acto de habla sino como una clase de reparación interactiva que se manifiesta en términos de una expansión de secuencias de actos de habla*".

ninguna pretensión de convencer o persuadir a nadie, sino simplemente como un ejercicio de autojustificación o autoafirmación, procesos estos que jugarían un papel fundamental en la etapa adolescente como expondremos en apartados posteriores. No siempre se trata de que el otro acabe pensando como el hablante, sino de saber darle consistencia a la opinión propia con buenos argumentos, con el objetivo de que el interlocutor y el propio hablante la perciban como justificada y coherente.

Quizá sea precisamente esta habilidad argumentativa de consolidar y asentar la propia opinión la que más necesiten desarrollar los adolescentes, ya que las carencias relacionadas con la destreza a la hora de saber justificar respuestas y defender posicionamientos se hace patente de manera especial en el ámbito académico-escolar. En un estadio ulterior habría que trabajar en la evaluación de las argumentaciones de los otros y también las propias, para detectar fenómenos de manipulación.

Con todo, proponemos nuestra propia definición: “la argumentación es un acto de habla a través del cual un hablante trata de defender (para sí o para otro) una determinada conclusión, aportando una serie de razones justificatorias”.

2.1.4. Enfoques y paradigmas de estudio de la argumentación

El estudio de la argumentación –aunque sin utilizar este concepto como tal– se remonta a la retórica clásica. De hecho, podemos considerar la teoría de la argumentación como la vertiente actual de la retórica (Laborda, 2006) y, por supuesto, como parte del sistema retórico (Plantin, 1996). En el s.V a.C., la caída de los tiranos en la Magna Grecia (actual Sicilia) dio lugar a la democracia, y con maestros como Córax de Siracusa y su discípulo Tisias, se propició el uso cívico, político e institucional de la convicción, la persuasión y la argumentación, y en este contexto surgieron los estudios relacionados con estas estrategias. Los sofistas propugnaban un cierto relativismo: la verdad es imposible, todo conocimiento está determinado por la actividad humana. Esta premisa suponía claramente una lanzadera para la actividad argumentativa y el estudio de la misma.

Con Platón se llega al "método dialéctico", que supone la confrontación y controversia de dos opiniones diferentes por medio del diálogo entre dos interlocutores que tratan de refutarse[5] . Para Platón, la dialéctica argumentativa es un método de búsqueda de la verdad con base en una clasificación sistemática de las ideas mediante criterios inductivos o deductivos. En la *Republica* identifica la dialéctica con el grado máximo de conocimiento que el gobernante ideal debe perseguir.

Por su parte, Aristóteles, en oposición a Platón, relaciona la dialéctica con la *doxa*, esto es, con el ámbito de la opinión, recuperando, así, el valor de este concepto. La dialéctica es, para Aristóteles, un método de discusión sobre cualquier tema partiendo de opiniones (compartidas en mayor o menor grado) con el objetivo de defender o atacar una tesis. Le reconoce tres usos posibles: 1) sirve para adiestrar la práctica de la argumentación, 2) permite conducir correctamente las discusiones que cada uno emprende en sus encuentros, y 3) es útil también para las ciencias filosóficas. Según Aristóteles, retórica, dialéctica y ciencia tienen en común el hecho de ser técnicas discursivas de aproximación a la verdad, y se diferencian entre sí por el marco en el que se inscribe cada una de ellas. Así, la retórica se producía en un marco social;

[5] Obsérvese la importancia dada al concepto de refutación, que, sin embargo, en la actual teoría de la argumentación recibe poca atención.

la dialéctica, en el ámbito privado, esto es, en el ámbito de la opinión; y la epistémica o ciencia, en el ámbito del saber.

Aristóteles señala que en la argumentación ninguna aserción se basta a sí misma para probar la verdad de algo, sino que es necesaria la presencia de dos afirmaciones entrelazadas: la que se quiere transmitir al interlocutor (conclusión) y aquella en que se basa la primera (premisa). Por otro lado, no habla del concepto de "argumento", sino que lo más parecido es su "prueba" (*pistis*), a partir del discurso. Distingue dos géneros de prueba: deducción e inducción. Destaca que en la dialéctica conviene utilizar premisas lo más alejadas posibles de la conclusión y no omitir ningún paso deductivo; sin embargo, para la eficacia de la persuasión retórica las premisas deben ser cercanas y se han de omitir pasos en las deducciones (Marafioti 1995: 41-42).

La retórica clásica (primero Aristóteles, cuyos pasos sigue Cicerón, y posteriormente Quintiliano) distingue cinco etapas –canonizadas por Cicerón– en la creación de un discurso argumentado:

1) *Inventio*: consiste en la planificación del qué decir. A través del pensamiento se buscan pruebas, razones o argumentos con los que apoyar lo dicho. Es, por tanto, la fase más argumentativa, al menos desde la perspectiva de la cognición. Esta etapa se relaciona con conceptos actuales como los de intencionalidad, procesos mentales de planificación y resolución de problemas. Aristóteles destaca que la planificación previa puede estar orientada en dos líneas: una lógica, destinada a convencer; y otra psicológica, destinada a conmover. La primera se basa en pruebas; la segunda en recursos morales o subjetivos (obsérvese la relación inmediata con la distinción entre convicción y persuasión).

2) *Dispositio*: se corresponde con la organización de lo que se va a decir. Se ordenan los argumentos encontrados. Es, por tanto, la etapa más textual y se relaciona con la coherencia y la cohesión textuales. Aristóteles propone la siguiente estructura del discurso:

a) *Exordio*: parte introductoria que incluye la *captatio benevolentiae* y la *partitio* (parte metatextual donde se explicita la distribución del discurso completo).

b) *Expositio*: narración o exposición clara y precisa de los hechos sobre los que se trata.

c) *Demostratio*: incluye tres momentos: 1) *Propositio*: causa y núcleo de la discusión; 2) *Argumentatio*: despliegue de argumentos; y 3) *Altercatio*: interrupción dialógica.

d) *Peroratio*: conclusión en la que se deben recapitular los puntos más interesantes.

3) *Elocutio*: es la etapa en la que hay que dar forma verbal a los argumentos, incluyendo el embellecimiento del discurso.

4) *Actio* y 5) *Memoria*: son las etapas finales y suponen la puesta en escena del acto de habla. La *actio* estaría relacionada con los conceptos de situacionalidad y adecuación; y la *memoria*, con la intertextualidad. La escolástica medieval confina la retórica en los monasterios y, consecuentemente, la reduce a un desarrollo de la inventio y, muy especialmente, la elocutio, con lo que memoria y actio son excluidas.

Sin embargo, siguiendo a Plantin (1998), la teoría antigua de la argumentación no es exclusivamente retórica, sino que es importante señalar que desde el inicio se desarrolló

> *"una visión de la argumentación científica dentro del marco de una lógica."* (1998: 15).

Esta vertiente aparece en obras aristotélicas como los *Tópicos* o los *Analíticos*, en las que se expone la teoría del silogismo científico por oposición al entimema/sorites[6].

El estudio de la argumentación nunca ha recibido una atención tan especial como la que le procuran los estudios contemporáneos. En este sentido, parecen de especial atención las aportaciones de dos filósofos anteriores al siglo XX: Kant y Shopenhauer. Kant tiene, en general, una visión negativa de la dialéctica y no cree que la razón sea la única manera de crear conocimiento. Por su parte, Shopenhauer afirma (1864: 17-18) que la dialéctica es un instrumento de la maldad humana que sirve para satisfacer la prepotencia del hombre. Para este autor, la dialéctica es "el arte de tener razón" (dialéctica erística) y es totalmente independiente de la búsqueda de la verdad. Se trata de salir vencedor en una discusión. Hay que dejar de lado la verdad objetiva y ocuparse de cómo defender las afirmaciones propias y cómo invalidar las del otro. Shopenhauer elabora una serie de estratagemas dialécticas, basadas todas ellas en mecanismos falaces.

Será a partir de la mitad del siglo XX cuando se produzca una eclosión de estudios relacionados con la argumentación. La crisis del discurso político y las formas modernas de publicidad y comunicación de masas (Plantin, 1996) tienen mucho que ver con esta diversidad de paradigmas de estudio y análisis del fenómeno argumentativo. La prevalente atención prestada a la argumentación durante la segunda mitad del siglo XX y el inicio del siglo XXI la demuestran la existencia de instituciones como la *Sociedad internacional para el estudio de la argumentación* o la revista *Argumentatio*, fundada en 1987 y en funcionamiento hasta hoy. En el presente trabajo, haremos referencia a cuatro de estas perspectivas de estudio: la Nueva Retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, el modelo de Toulmin, la Pragmadialéctica de Van Eemeren, y la Teoría de la Argumentación en la Lengua de Ascombre y Ducrot.

[6] **entimema**: figura de pensamiento por adición que supone una acumulación argumental, y que consiste en la reducción de un silogismo eliminando las premisas (una o ambas), o reduciéndolas a una sola *ratio*; puede haber s de [propositio + rationes], la etiología, o bien de [rationes + conclusio]. (Lausberg, 1966).

sorites: polisilogismo al que le falta la conclusión de cada uno de los silogismos de los que consta, pero en el que sí aparece la conclusión final (figura de pensamiento por adición que supone una acumulación argumental); tipo de entimema.

Como se puede observar, cada una de ellas va ligada a un determinado autor o autores, que han creado escuela.

1. La *Nueva Retórica* de Perelman

Chaïm Perelman y Catherine Olbrechts-Tyteca publican en 1958 *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*[7]*.* Esta obra se convertirá en el punto de referencia fundamental de todo lo relacionado con el estudio de la argumentación y actualmente es un clásico en este sentido. Perelman encontró en la retórica el marco apropiado para una teoría de la argumentación como ámbito de la comunicación razonable. Su propuesta pretende considerar la argumentación en todos los ámbitos posibles, y en especial en la cotidianidad[8], desmarcándose de aquellos estudios de la argumentación centrados exclusivamente en el ámbito científico o retórico.

El Tratado de la argumentación surge en oposición al racionalismo cartesiano, que había dominado la filosofía occidental durante tres siglos, y que por la misma época reivindica Chomsky para su enfoque generativista:

> *"Los hombres se adhieren a toda clase de opiniones con una intención variable, que sólo se puede conocer al ponerla a prueba."* (Perelman, 1958: 40)

El objetivo último es comprender el mecanismo articulador del pensamiento a través del lenguaje. En palabras de sus autores:

> *"El objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a la tesis presentada para su asentimiento."* (1958: 34).

[7] El título original de la obra de Perelman, esto es el de la primera edición (editado por Presses Universitaires de France), es *La nueva retórica. Tratado de la argumentación*. La inversión de los componentes del título se produjo en 1970, con la segunda edición, publicada por Ediciones de la Universidad de Bruselas (Plantin, 2010).

[8] Paralelamente, la etnometodología comienza a estudiar ese mismo lenguaje cotidiano como mecanismo articulador de las construcciones sociales (Coulon, Garfinkel), lo que culminará con el desarrollo del análisis conversacional en los 70.

La perspectiva argumentativa se define por la influencia mayor o menor que se logra sobre el auditorio, uno de los conceptos fundamentales de la teoría de Perelman. Es imprescindible para el desarrollo de una argumentación que exista contacto entre los participantes, de modo que el orador conquiste la atención de su auditorio. Así pues, toda argumentación se desarrolla en función de un auditorio. Perelman distingue tres tipos:

a. Auditorio Universal: es una especie de ente abstracto que representa un auditorio ideal para el que existen unos criterios unánimes de verdad. Marafioti (2010: 155) dice de este auditorio que "*es aquel que supone que todos los hombres, con la misma preparación, la misma capacidad y la misma información, llegarán a las mismas conclusiones*". Es el auditorio propio de la lógica formal.

b. Auditorio particular: el interlocutor o interlocutores concretos a los que se dirige un hablante, cuyo universo de creencias e ideológico es necesario conocer en pro de la efectividad argumentativa.

c. El propio sujeto: las deliberaciones íntimas del hablante que trata de forjarse una opinión.

Es necesario para el orador saber la opinión del auditorio y el condicionamiento de este frente a aquella; en este sentido, el orador debe tener en cuenta el auditorio y adaptarse a él:

> *"En la argumentación, lo importante no está en saber lo que el mismo orador considera verdadero o convincente, sino cuál es la opinión de aquellos a quienes va dirigida la argumentación."* (1958: 61).

En la perspectiva de la nueva retórica, el discurso argumentativo se produce en una situación real[9], concreta, cotidiana; el sujeto argumentador debe integrar los elementos situacionales a modo de premisas. La tesis que defienden estos autores es

[9] Siguiendo este postulado, Vignaux (1976: 41) afirma que "*Lo que ditingue en particular a la argumentación es que ella es siempre relativa a una situación, está inscrita en una situación y se refiere a una situación*".

que se utilizan los mismos procedimientos argumentativos en diferentes ámbitos o situaciones comunicativas (medios de comunicación, tribunales, conversaciones cotidianas…).

Por otro lado, Perelman explica que los acuerdos se organizan, por un lado, a partir de "hechos" y "verdades"; y por otro, a partir de "valores" y "tópicos". Los primeros se refieren a la realidad, y los segundos se refieren a las preferencias. Los hechos y las verdades son objetos sobre los que el auditorio universal se ha puesto de acuerdo y sobre los que ya no es necesario trabajar la adhesión. Por su parte, los valores son parámetros de preferencia que definen la inclinación hacia una cosa en lugar de otra; mientras que los tópicos (de cantidad o de calidad) son valores relacionados con una determinada visión del mundo.

Por último, presentamos la clasificación de argumentos que propone Perelman. Distingue básicamente los siguientes:

a. Argumentos cuasi-lógicos: tienen apariencia de razonamientos formales o matemáticos, pero son discutibles.

b. Argumentos basados en la estructura de lo real: pretenden establecer una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intentan promover.

c. Argumentos que fundamentan la estructura de lo real: el ejemplo, la analogía, el modelo y la ilustración. Serían procedimientos todos ellos inductivos.

2. La propuesta de Toulmin

También en 1958 se publica en Gran Bretaña *The uses of argument* de S.E. Toulmin. Esta obra surge como una crítica a algunas concepciones tradicionales y formalistas sobre la lógica o la epistemología, y centra su atención en la lógica práctica, una lógica operativa o aplicada. A diferencia de Perelman, considera que es precisamente en la lógica donde se debe encontrar un modelo normativo para la

argumentación. Su obra se plantea fundamentalmente tres conceptos: justificación, racionalidad y probabilidad. Respecto de la racionalidad insiste en que esta debe prestar atención

> *"a las distintas maneras en que una situación puede modificar tanto el contenido como el estilo de los argumentos."* (Toulmin, 2003: 45).

Este investigador persigue dar cuenta de la argumentación real, cotidiana, tratada de forma insuficiente por la filosofía moderna; y este será el punto de partida para sus investigaciones posteriores sobre la razón, la racionalidad y el entendimiento (Toulmin, 1972, 1990, 2001, 2003). En consecuencia, se basa en el estudio de prácticas argumentativas cotidianas, lugar donde, en su opinión, se producen los argumentos del lenguaje natural mediante los que justificamos nuestras creencias y afirmaciones de todo tipo.

Este autor trabaja en el marco del análisis lingüístico que tiene como soporte metodológico el hecho de que el significado está en el uso. Se apoya en el enfoque pragmatista de la filosofía del lenguaje ordinario de Wittgenstein. En esta línea, Toulmin introduce el concepto de "campos argumentativos" para referirse a los distintos ámbitos de aplicación de los argumentos, unos argumentos que aparecen estandarizados para cada uno de esos ámbitos. Los campos de la argumentación (político, legal, científico, deportivo, empresarial, artístico, matemático, cotidiano, etc) se constituyen como

> *"los marcos de referencia a partir de los cuales se puede evaluar si una aserción es o no es una buena razón para justificar una aserción"* (Bitonte y Matienzo, 2010: 68).

De estos campos argumentativos dependerían tanto los criterios de validez como la fuerza de los argumentos (Zamudio y Rolando, 2010). Es precisamente este abanico plural de posibilidades de validez, sin restarle el sentido crítico a este

concepto, lo que Habermas[10] (1987) destaca como una ventaja de la teoría toulminiana; ambos autores convergen en una visión racionalista sobre la argumentación, de acuerdo con la idea de que la discusión consiste en aportar razones que justifiquen lo que hacemos, pensamos o decimos.

En definitiva, Toulmin estudia las modalidades argumentativas desde un punto de vista netamente pragmático, sobre todo, en el sentido de que "*parte de un movimiento centrado en lo práctico*" (Santibáñez Yáñez, 2010: 196). Al contrario que Perelman, Toulmin sostiene que se argumenta de modo diferente según la situación o ámbito; así, no se argumenta igual en el ámbito científico, en el jurídico, en el empresarial, en el artístico, o en el ámbito de la conversación cotidiana. Todo ello implica que cada campo argumentativo tiene unos objetivos y estrategias específicas que varían de uno a otro (Toulmin *et al.*, 1979). Desde algunas instancias se le ha criticado la dificultad de mantener esta separabilidad entre ámbitos, puesto que entre ellos existen muchos elementos de conexión.

Por lo que respecta a los argumentos, los entiende como el producto de actos argumentativos, y no se ocupa de la argumentación como proceso. Según indica Bermejo (2010):

> *"Según Toulmin, los argumentos surgen normalmente como intentos de responder al cuestionamiento de nuestras afirmaciones. En este sentido, un argumento sería un intento de establecer una afirmación a través de una razón".*

La afirmación y la razón son, de acuerdo con la propuesta de Toulmin, los dos elementos principales que podemos distinguir en todo argumento. En su modelo todo

[10] La teoría de la argumentación de Habermas (2000, 2003) surge como una teoría consensualista de la verdad, una teoría de la razón que no puede desligarse del lenguaje, y que maneja una argumentación racional que permitiría trascender los intereses particulares de los participantes en una discusión. Mantiene una evidente relación con la teoría de los actos de habla, presentando la argumentación como un acto de habla; sin embargo, no se detiene en las consecuencias que el contexto en el que se produce el acto de habla pudiera tener para la argumentación, sino que insiste en asociar la argumentación con elementos normativos como la verdad, la exactitud o la sinceridad. Considera la verdad como una propiedad independiente del contexto y universalizable. Esta anulación del contexto y consideración de universalidad lo alejan de las posturas toulminianas.

argumento está constituido por una afirmación o conclusión (*claim*) y las razones o pruebas (*data*) aportadas como apoyo a esa afirmación; el tercer elemento de todo argumento sería el garante (*warrant*), otro de sus conceptos claves, que permitiría llevar a cabo las inferencias oportunas. Por lo tanto, la propuesta de Toulmin considera que los argumentos son mecanismos cuya función primaria es precisamente la justificación.

Sus puntos de partida son básicamente dos: 1) una de las actividades centrales del ser humano es la de razonar y 2) el valor primario de todo argumento es justificatorio: la argumentación supone la justificación de una aserción. El proceso de justificación se funda en el garante, cuya validez depende de los tópicos y de la situación en la que se produce la argumentación (Bitonte y Matienzo: 2010). Por otra parte, insiste en que las formas de aducir y evaluar argumentos son enormemente variadas: las formas serán distintas en virtud del problema o tema del que se está tratando. La propuesta de Toulmin trata de describir las estrategias argumentativas para ponerlas al servicio de una táctica argumentativa.

Según Toulmin, la argumentación trata de precisar el "grado de verdad" de un enunciado, ya que la verdad no es un concepto binario (verdadero/falso), sino gradual. En este sentido, el modelo de Toulmin no es retórico, sino "vericondicional" (Marafioti, 1995). Su planteamiento permite una pluralidad de pretensiones de validez (pluralidad de opiniones, sentido crítico) y estas pretensiones varían según los contextos de acción. Un argumento tiene peso y funciona solo si es presentado a la audiencia apropiada y en un foro apropiado. En relación a ello habla de "argumentación relevante", que implica que solo se entiende la fuerza o importancia de un argumento cuando se comprueba en qué medida este sirve a las pretensiones del campo argumentativo en el que se emplea. Asimismo, la fuerza de un argumento depende de la solidez de las conexiones entre sus partes.

3. La *Pragmadialéctica* de Van Eemeren

La *Pragmadialéctica* (Van Eemeren, 1984; Van Eemeren *et al*., 2006; Van Eemeren & Grootendorst, 1992, 1994, 2004; Van Eemeren & Houtlosser, 2003) es un

paradigma de la teoría de la argumentación que parte de la pragmática y cuyo creador es Frans Van Eemeren, a quien han seguido autores como Grootendorst, Jackson y Jacobs, entre otros. Se trata de una escuela con muchas aportaciones al análisis de la argumentación, y cuyo punto de partida es la afirmación de que la argumentación tiene como objetivo resolver una diferencia de opinión por medios verbales, convenciendo al otro de un cierto punto de vista.

Así pues, para la pragmadialéctica, la finalidad de la argumentación es la resolución de diferencias de opinión. El acento se pone en la consecución del acuerdo con el otro, creando una predisposición a la discusión crítica y constructiva. En toda diferencia de opinión hay una persona que adelanta una proposición desde un punto de vista positivo o negativo, y otra que o lo duda o se opone. Por otro lado, señalan cuatro etapas presentes en toda discusión crítica, aunque indican que no siempre las partes en litigio atraviesan estas cuatro fases, o bien no respetan el orden:

a) Confrontación: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión.

b) Apertura: acuerdan resolver la diferencia de opinión y establecen para ello reglas, puntos de partida y papeles dialógicos.

c) Etapa argumentativa: se presentan argumentos y contraargumentos para defender el punto de vista sostenido.

d) Conclusión: se evalúa a favor de quién se ha decantado la discusión.

Según estos autores, la teoría de la argumentación debe tener, por un lado, una vertiente descriptiva (cómo son y cómo se llevan a cabo las argumentaciones) y, por otro, una dimensión normativa[11] (cómo deben hacerse esas argumentaciones). En este sentido, proponen un modelo ideal llamado *discusión crítica*, que sirve para localizar los aspectos del discurso que son fundamentales para la resolución de una disputa: los puntos de vista presentados, las posturas de los interlocutores respecto de estos

[11] Buena parte de la teoría de la argumentación actual se sustenta en el ámbito de la evaluación o normatividad de la misma, implementando una serie de procedimientos de evaluación de los argumentos (Johnson, 2000; Johnson y Blair, 2006).

puntos de vista, los argumentos implícitos y explícitos aducidos por los hablantes, la fuerza argumentativa o la estructura de las argumentaciones presentadas.

Van Eemeren (2006) cree, en la línea clásica de Searle (1975), que la argumentación es un acto de habla que debe cumplir unas condiciones de corrección: condiciones preparatorias y condiciones de responsabilidad. Las condiciones preparatorias suponen que el hablante debe creer que el oyente no acepta el punto de vista expuesto, que aceptará el enunciado empleado en la argumentación, y que la verá como aceptable. Por su parte, las condiciones de responsabilidad implican básicamente no engañar al otro y estar convencido de que el punto de vista y los argumentos son aceptables.

Desde esta concepción normativa de la praxis argumentativa, Van Eemeren sistematiza y enuncia una serie de reglas (once en total) de la "buena argumentación" que todo usuario de la lengua debería aplicar específicamente a las discusiones argumentativas. Las tres primeras corresponden a cómo las partes deberían proponer sus puntos de vista o posturas para trabajar constructivamente hacia la resolución de la diferencia de opinión; y las otras ocho se refieren a la presentación de argumentos y a la construcción de la conclusión. La violación de cualquiera de estas reglas da lugar a una falacia, rompiendo el estatus ideal y correcto de la discusión. Asimismo, se proponen una serie de consejos para la presentación o construcción más adecuada de un texto argumentativo. De esta manera, la pragmadialéctica ofrece a los hablantes una serie de estrategias que abarcan tres ámbitos de aplicación: el análisis, la evaluación y la presentación de las argumentaciones. Estas reglas o principios de la comunicación argumentativa propuestos por la pragmadialéctica se pueden relacionar fácilmente con las máximas implicadas en el principio de cooperación de Grice (máximas de calidad, cantidad, manera y pertinencia), así como con las condiciones de éxito postuladas por Searle para los actos de habla.

La teoría pragmadialéctica solo toma en consideración la situación comunicativa en la medida en que esta permite determinar las condiciones ideales del intercambio argumentativo. El conocimiento de las particularidades del contexto es

más bien un complemento útil a las orientaciones dadas por el modelo de argumentación ideal.

Por último, al igual que hicimos con Perelman, presentaremos una clasificación de argumentaciones propuesta por esta escuela, que distingue entre:

a) Argumentación basada en una relación sintomática: se argumenta un punto de vista basándose en el hecho de que una cosa es síntoma de otra.

b) Argumentación basada en una relación de analogía: la defensa del punto de vista se basa en la semejanza entre una cosa y otra. Lo que es verdad para un caso, también lo será para un caso semejante.

c) Argumentación basada en una relación causal: existe una conexión causa-efecto entre el argumento y el punto de vista. Una cosa conduce a la otra.

4. La Teoría de la Argumentación en la Lengua

Anscombre y Ducrot (1983,1984b) a lo largo de diferentes textos publicados desde principios de los años ochenta defienden un enfoque al que ellos llaman *Teoría de la Argumentación en la Lengua.* Pons Rodríguez (2003: 515) explica muy claramente los pilares sobre los que se sustenta esta perspectiva teórica de la argumentación:

> *"Los puntos de partida de esta teoría están en el paradigma estructural (especialmente en lo que se refiere a semántica estructural paradigmática, en la que se inició Ducrot), en la filosofía analítica inglesa de Austin y Searle y su rechazo del verificacionalismo, y en la teoría de la enunciación de Benveniste."*

Este paradigma de estudio se inscribe en la pragmática; se asienta en los principios de una semántica intencional, no referencialista; y defiende que todo acto lingüístico es *per se* argumentativo. Podría entenderse como una especie de corolario de la teoría benvinistiana de la enunciación; si para Benveniste todo hablante deja huellas formales de la enunciación en su enunciado, para Anscombre y Ducrot esas

huellas se tiñen necesariamente de matiz argumentativo. La argumentación es un proceso que puede afectar a cualquier tipo de texto y se manifiesta lingüísticamente a través de mecanismos de todo tipo.

Tal como la entienden Anscombre y Ducrot, en la argumentación en la lengua "significar" implica "argumentar"; los enunciados lingüísticos orientan inevitablemente al interlocutor hacia determinadas conclusiones. La hipótesis principal en la Teoría de la Argumentación en la Lengua es, pues, que la significación de las palabras es argumentativa. Son las unidades lingüísticas, y no los hechos de la realidad, las que regulan la orientación argumentativa de un discurso. Estos autores defienden que no se pueden emplear muchos enunciados sin que estos orienten al interlocutor hacia una determinada conclusión, lo cual supone que la argumentación es intrínseca a la lengua. El significado no es informativo, sino de naturaleza argumentativa, de manera que la lengua no describe una realidad, sino que guía argumentativamente e indica las posibles continuaciones discursivas (De la Fuente García, 2007).

A esta orientación interna de los enunciados la llaman estructura argumentativa, la cual sería el objeto de estudio de lo que ellos llaman "retórica integrada". Esta retórica integrada cuestiona la diferencia entre semántica y pragmática, y las integra. Según esta retórica, no todas las relaciones argumentativas entre enunciados se deducen de su contenido informativo. Hablan de relaciones o propiedades "logicoideas", que suponen que los enunciados, además de con un sentido, cuentan con una orientación, conducen a algo de alguna manera. En realidad, esta distinción se aproxima a la distinción de Searle entre fuerza ilocucional (intención) y fuerza proposicional (significado). Cabría decir que estamos ante una "lectura argumentativa de la pragmática. Entienden la argumentación como una semántica intencional: el sentido no está orientado hacia el pensamiento o la realidad, sino hacia la continuación del discurso. El significado es, pues, un factor determinante del valor argumentativo de las palabras. Podríamos decir que el significado nunca es *inocente*, en el sentido en que siempre aporta una huella de subjetividad. A este respecto resulta interesante recordar aquí la diferenciación entre significado conceptual y significado

procedimental[12]. En la base de esta distinción se encuentra la consideración de que no todas las unidades lingüísticas contribuyen de la misma manera a la interpretación de los enunciados: algunas aportan representaciones conceptuales (significado conceptual), otras, teniendo en cuenta tanto el cotexto como el contexto, establecen instrucciones inferenciales para el proceso de interpretación (significado procedimental[13]). Es lo que Leonetti y Escandell Vidal (2004: 1727) resumen de la siguiente manera:

> *"ciertas unidades codifican conceptos y otras codifican instrucciones de procesamiento."*

Desde este paradigma se considera que algunos morfemas, conectores o modalizadores tienen efectos argumentativos directos; a algunos de ellos, como veremos más adelante, se les llaman "operadores de fuerza argumentativa". Portolés (2004) comenta que algunos mecanismos, tales como la estructuración informativa del texto, la entonación, la determinación, los tiempos y modos verbales, o los nexos de las construcciones condicionales cuentan con contenidos *instruccionales,* de forma que dirigen la continuidad del discurso hacia una dirección determinada. Gutiérrez Ordóñez (2002b) especifica la misma operatividad de semántica procedimental para la pausa y la conjunción *y*. Así pues, parece obvio que las diferencias entre significado conceptual y significado procedimental resultan relevantes no solo para una caracterización semántica, sino también para el estudio de la argumentación, dado que parece evidente que los contenidos argumentativos deben ubicarse en el significado procedimental (De la Fuente García, 2006).

En definitiva, la Teoría de la Argumentación en la Lengua plantea que las formas lingüísticas constriñen los encadenamientos argumentativos independientemente del contenido informativo que portan los enunciados.

[12] Esta distinción tiene su origen en los postulados de la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson.

[13] La noción de significado procedimental (*procedural meaning*) ha sido desarrollada ampliamente por Blakemore (1987, 2002) en relación a la responsabilidad que algunas unidades lingüísticas como *por lo tanto* o *en consecuencia* tienen en la interpretación del significado conceptual de algunas palabras o expresiones.

A continuación, revisaremos algunos de los conceptos fundamentales que maneja la teoría de la argumentación en la lengua. Si bien no lo haremos de forma exhaustiva, puesto que no es este un trabajo teórico sobre este paradigma del estudio de la argumentación, sí creemos conveniente delimitar mínimamente una serie de nociones, cuyo conocimiento e implementación resultan de gran interés para el análisis de nuestro corpus, y que, consecuentemente, recuperaremos a lo largo de esta investigación.

a) El Topos:

Este concepto tiene su origen en la noción clásica de *lugar común*, propuesta por Aristóteles. El *topos* se constituye como un principio o valor compartido por toda una comunidad, a partir del cual se licita el encadenamiento discursivo que da paso del argumento a la conclusión. Este concepto es de tal importancia para esta teoría que incluso suele aludirse a ella como la "Teoría de los Topoi". El *topos* es de carácter general, no particular, de forma que su aplicación es válida para la mayoría de los casos.

Por otra parte, el *topos* es gradual; pone siempre en relación dos escalas o propiedades de carácter gradual. Ello da lugar a otro concepto importante en esta teoría: la gradualidad o *escalaridad*, que se refiere a la relatividad de la orientación de los argumentos en defensa de una conclusión. Veamos un ejemplo para comprender mejor esta noción:

Iván es un alumno muy nervioso. No obtendrá buenos resutados académicos

En esta afirmación el topos pone en relación dos escalas:

1. Nerviosismo
2. Resultados académicos

Y en este caso se establece una relación gradual de + a – entre ellas dos. Sin embargo, esta *escalaridad* puede darse en otros sentidos:

A pesar de ser un alumno muy nervioso, Iván ha obtenido buenos resultados académicos

+nerviosismo +resultados académicos

Esto supone que el topos puede presentarse bajo varias formas, a las que se les llama *formas tópicas*. La elección de una forma tópica u otra esconde siempre la intención y la subjetividad del hablante.

b) La *fuerza argumentativa:*

Si aceptamos que el topos y la misma significación son graduales, el uso de determinadas palabras u operadores pueden condicionar la dinámica argumentativa, dotándola de mayor o menor fuerza. Con esta función encontramos a los marcadores de modalidad o modalizadores, del tipo *probablemente*, *sin duda*, etc.

Directamente vinculado a la noción de fuerza argumentativa se encuentra el concepto de *suficiencia argumentativa*, propuesto por Portolés (1998b, 1998c). La suficiencia argumentativa supone que, aun existiendo varios argumentos correctamente orientados hacia una conclusión, es posible que algunos de ellos sean insuficientes. Asimismo, este concepto explica las situaciones en las que el marcador *pero* vincula dos miembros del discurso que no se encuentran antiorientados, sino coorientados, pero en las que solo el segundo de los miembros resulta suficiente para conducir a la conclusión.

El hotel era fabuloso, las habitaciones amplias, pero lo mejor su ubicación

c) *Modificador realizante y modificador desrealizante*:

Ambos conceptos se incluyen en la llamada teoría de los modificadores argumentativos (Anscombre y Ducrot, 1983; Ducrot, 1998). Los modificadores realizantes aumentan la fuerza argumentativa (*Susana pintaba sus cuadros afanosamente*), mientras que los modificadores desrealizantes la atenúan o incluso modifican la orientación argumentativa (*Mi hermana raramente hace los deberes* o *Es inteligente, pero feo)*.

A partir de este tipo de modificadores han surgido derivaciones como la noción de *modificador sobrerrealizante* (García Negroni, 1995), que serían una marca de subjetividad del hablante. Sitúan al elemento al que modifican en el extremo positivo

de la escala argumentativa en la que operan (*Te has pasado, pero bien*). Por el contrario, *el modificador sobredesrealizante*, propuesto por Berlanga (2002) sitúa en el extremo negativo de la escala argumentativa al sintagma que complementa. Esta autora señala al prefijo *in-* como un ejemplo de partícula lingüística con este valor (*Este calor es insoportable*).

En su evolución, la Teoría de la Argumentación en la Lengua ha ido introduciendo algunas novedades. Sin embargo, su aportación más reciente la constituye la noción de *argumentatividad radical*, que, explicado de una forma simplista, viene a significar que todo es argumentación, esto es, que el componente más profundo de la lengua es puramente argumentativo. Desde este punto de vista, se defiende que en cualquier nivel de análisis de la lengua (conectores, elección léxica, flexión verbal, etc.) está presente la argumentación. Como hemos adelantado, cabe interpretar esta teoría como una "radicalización argumentativa" de toda la teoría pragmática.

Tras haber presentado algunos de los enfoques o paradigmas de estudio más destacables de la argumentación, diremos que se puede trabajar siguiendo alguna de estas teorías como marco teórico general, o bien, como es nuestro caso, trabajar a partir del análisis de un corpus, aprovechando lo mejor de cada una de ellas, de una manera integradora y coherente.

2.1.5. Estructuras argumentativas

En otro orden de cosas, señalaremos que uno de los aspectos que nos parecen imprescindibles a la hora de llevar a cabo un estudio sobre la argumentación es el que se refiere a la estructura o estructuras argumentativas. Varios autores que investigan en el marco de la teoría de la argumentación se detienen en el análisis de esta organización argumentativa.

Toulmin (1958, 1979) es quizás uno de los primeros en establecer una serie de categorías constitutivas de la estructura argumentativa. Para él, los componentes o categorías básicas del modelo argumentativo lo forman C: CONCLUSIÓN (claim), que es la tesis u opinión avanzada, y D: DATOS (grounds), que son las pruebas o razones que se tienen sobre un hecho determinado, estableciendo una línea sucesiva del tipo D → C. Para que D dé lugar a C es necesario aceptar una regla o principio general que sirva de GARANTÍA (o *garante*) (G). Toulmin define los garantes como

> *"enunciados generales, hipotéticos, los cuales pueden actuar como puentes, y autorizan el tipo de paso al cual nuestro argumento particular nos compromete."* (1958: 98).

En relación a la *garantía* o *garante*, distingue entre "argumento regular", que se basa en una garantía comúnmente aceptada y que no se cuestiona, y "argumento crítico", que, en lugar de aplicar la regla general, la justifica o la cuestiona. Las garantías –a diferencia de las razones o datos– se definirían por su carácter de regla y por ser implícitos.

La siguiente sería la estructura argumentativa básica según Toulmin:

D → C

↓

G

A estos componentes primarios se les pueden sumar otros secundarios, pero también importantes:

- MODALIZADORES (M), también llamados CALIFICADORES, que pueden aparecer en el enunciado de C y que, como señalan Anscombre y Ducrot (1983), pueden aportar mayor o menor fuerza argumentativa. Es el campo de la modalidad (*probablemente*, *quizás*, *por lo que parece*, etc.). Toulmin los considera como
  "*una referencia explícita al grado de fuerza que nuestras razones confieren a nuestra afirmación en virtud de nuestro garante.*" (1958: 101).

- FUENTE (F): origen y fundamento (también llamado *soporte* o *respaldo*) de las informaciones que permiten garantizar la aceptabilidad de los argumentos y de la conclusión. Toulmin se refiere a los respaldos como "*otras garantías*" que permanecen "*detrás de nuestros garantes*" (1958: 103).

- RESERVA (R), se trata de dudas o reservas que pueden suponer obstáculos para la afirmación de C. En su obra las define como "*circunstancias en las cuales la autoridad general del garante habría de dejarse a un lado*" (1958: 101).

De esta manera, una macroestructura más compleja propuesta por Toulmin sería la siguiente:

D → en conclusión, M + C

↓ ↓

ya que G a menos que R

↓

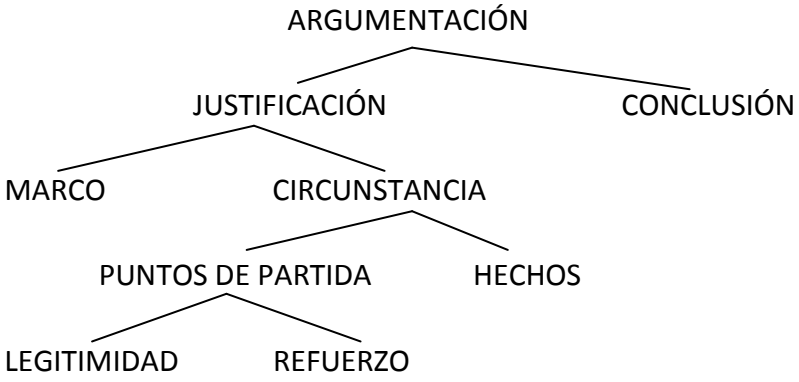
dado que F

Tesis, argumentos y garantía figuran siempre en la argumentación de manera explícita o implícita. Los otros elementos son facultativos y, por tanto, su presencia no es necesaria. Por último, para el caso de argumentaciones complejas, Toulmin acuña el término "red argumentativa" para referirse a una estructura formada por una argumentación principal a la que acompañan una serie de argumentaciones secundarias.

Siguiendo el planteamiento de Toulmin, Van Dijk (1978) indica que el esquema básico para la superestructura argumentativa (y también para la demostración) es la secuencia HIPÓTESIS (premisa) → CONCLUSIÓN, y subraya que esta estructura es propia tanto de contextos formales como del discurso argumentativo familiar y cotidiano.

Profundizando en la estructura argumentativa, señala que esta secuencia básica se complementa con otras categorías; así, habla de la necesidad de una base que relacione las circunstancias con las conclusiones, que autorice la llegada a la conclusión; a esta categoría la denomina LEGITIMIDAD (equivalente al "garante" de Toulmin). Por otro lado, a la "fuente" toulminiana, es decir, el respaldo del garante lo llama REFUERZO, y reconoce la existencia de un MARCO, que se definiría como el contexto o situación que da sentido a la aplicación de la "legitimidad". Lógicamente también alude a las justificaciones (ARGUMENTOS), que acompañan al movimiento premisa-conclusión; y, por último, recoge el concepto de LIMITACIÓN, entendida como una excepción que pudiera poner en peligro la regla que legitima el paso de la hipótesis a la conclusión (equivalente a la RESERVA de Toulmin).

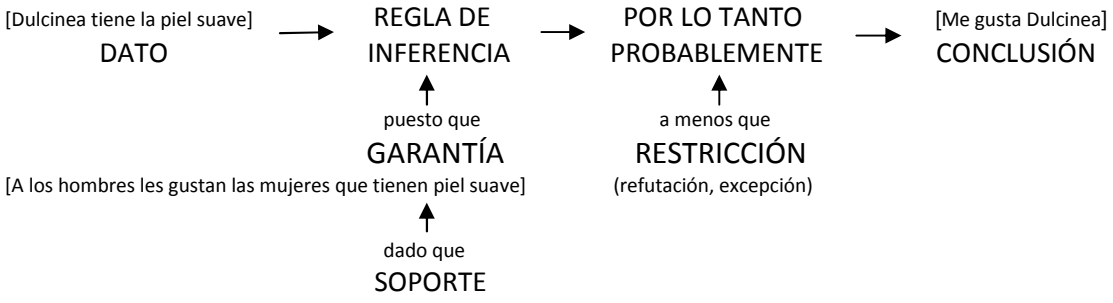
La propuesta de Van Dijk hace hincapié en el hecho de que la estructura canónica de las argumentaciones puede quedar modificada, especialmente a través de los implícitos, es decir, la omisión de algunas categorías cuya presencia explícita, sobre la base de texto, contexto y conocimiento del mundo, pudieran no ser necesarias. El siguiente es el esquema arbóreo o jerárquico que propone Van Dijk para las categorías argumentativas (1978: 160):



Adam (1992), desde un planteamiento más sencillo, afirmaba que la secuencia argumentativa prototípica podría ser la siguiente:

TESIS + DATOS + INFERENCIAS + por lo tanto, CONCLUSIÓN

En un trabajo posterior, Adam (1995: 11) concluía que el esquema de base de la argumentación establece una relación entre una serie de *datos* y una *conclusión*. Esta relación puede contar con un apoyo implícito o explícito (*garantía* y *soporte*) o ser contrariada (*refutación* o *excepción*).Y proponía el siguiente esquema de base de un movimiento argumentativo:



Por su parte, Lo Cascio (1991: 40-41) señala que toda estructura argumentativa debe incluir tres elementos: 1) dato o argumento; 2) regla general, que permite, a partir del dato, llegar a 3) opinión o tesis. La *regla general* (RG) no tiene por qué ser objetiva, puede ser fruto de una creencia social, ideológica o moral; se trata, por tanto, de una operación más bien cultural. Posteriormente afirmará que todo texto argumentativo debe presentar una serie de componentes mínimos:

- Tema
- Protagonista
- Antagonista
- Opinión
- Argumentos
- Conclusión

El orden de la estructura argumentativa básica puede variar de la siguiente manera:

Opinión → Argumento / Argumento → Opinión.

Atendiendo a la estructura formal, Lo Cascio (1991: 101-105) distingue entre argumentación *simple* (O + A1) y argumentación *compleja* o *múltiple* (O + A1+A2+A3…). Cuando cada A presentado se convierte en una O que tiene sus propios A (O1+A1(O2)+A1+A2…), habla de argumentación *ramificada*. El análisis de la estructura planteado por este autor está basado en el análisis sintáctico arbóreo. Plantea un paralelismo entre la sintaxis (funciones y sintagmas, relaciones jerárquicas, coordinación y subordinación) y la argumentación, que, en ocasiones, explica a través de una especie de reglas de reescritura del tipo: ARG'' → ARG'1 + {R (ARG2)} + {AL (ARG3)}.

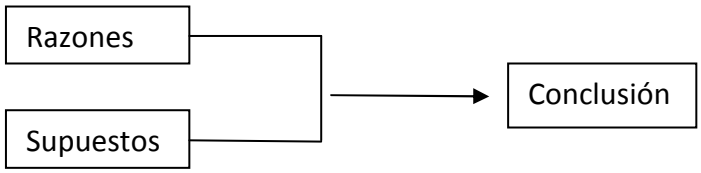
Algunos autores, como Bassart (1995), describen la estructura de un movimiento argumentativo como una relación de apoyo, concretada en una relación entre el enunciado-argumento y el enunciado-conclusión. Esta relación necesita de unos valores compartidos por emisor y receptor (*topoi*), de forma que un argumento puede estar orientado o antiorientado hacia una conclusión porque presenta una marca axiológica compartida por la mayoría de los miembros de una comunidad. Según Bassart, la estructura mínima de una secuencia argumentativa responde a la de un silogismo en el sentido dialéctico del término:

Premisa mayor + Premisa menor ⟶ Conclusión.

Sin embargo, en un trabajo posterior (1996) pone en duda que exista un esquema argumentativo prototípico, o al menos cuestiona que este sea relevante, puesto que, en su opinión, se basa exclusivamente en la reiteración del esquema de apoyo (argumento ⟶ conclusión):

> *"Although the notion of support is central to accounting for the processing of argumentative text (chains or tabular convergencies of support relationship), its pretextual cognitive generality (Bruner, 1992) raises doubts as to relevancy of a prototypical argumentative text schema."* (Brassart, 1996: 171).

Gutiérrez Ordóñez (2002a: 61-62) insiste a su vez en que el núcleo de una estructura argumentativa no solo está constituido por los elementos: argumento y conclusión, sino también, y de manera esencial, por una serie de principios o conocimientos compartidos (lugares comunes) en los que se apoya la relación argumento-conclusión. A estos principios los llama *supuestos*, destacando que de ellos depende la aceptabilidad de un razonamiento. Propone el siguiente esquema estructural:



Por su parte, Van Eemeren (2002: 70-72), en función de las macroestructuras posibles de una argumentación, establece una diferenciación entre una argumentación simple, una argumentación múltiple, una argumentación coordinada y una argumentación subordinada. En la argumentación múltiple se aportan diferentes argumentos en defensa de una proposición, que son independientes entre sí, presentados uno tras otro y de forma alternativa. Sin embargo, en la argumentación coordinada los argumentos no forman series alternativas, sino que se combinan en un conjunto para defender a la vez una postura, es decir, son dependientes unos de otros. Por último, la argumentación subordinada supone una cadena de argumentos derivados unos de otros, de manera que el posterior se subordina al anterior (ej. "*No puedo acompañarte el lunes, porque no tengo tiempo, porque tengo que preparar un examen, porque necesito aprobar para que me den la beca*").

Fuentes y Alcaide (2007: 25) proponen el siguiente esquema argumentativo:

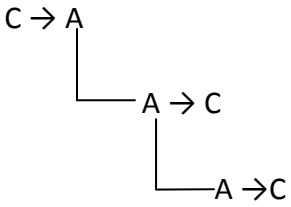
A (modalidad) → C (modalidad)

↑ topos y base argumentativa

----------marco argumentativo----------

El *topos* no suele aparecer de forma explícita, pero, cuando lo hace, estas autoras aluden a él como *base argumentativa*, que se configura como la explicitación del topos o regla general, permitiendo asociar el argumento a la conclusión.

Fuentes y Alcaide insisten también en que las estructuras argumentativas básicas pueden seguir un orden C → A, o bien un orden A → C. Y, al igual que Lo Cascio, hablan de argumentaciones simples (C ↔ A) y argumentaciones complejas:



Establecen como elementos básicos de una argumentación los siguientes:

- Argumentos (A): son las razones que justifican una opinión.
- Conclusión(C), que puede derivarse de ellos.
- La regla o *topos*: legitima la relación entre los argumentos y la conclusión; se basa en un conocimiento previamente aceptado por los participantes de la comunicación.
- La fuente: origen de los argumentos y conclusiones.
- Marco argumentativo: contexto en el que se produce el acto argumentativo. Es la función argumentativa del contexto y en ocasiones puede verbalizarse.
- Calificadores: marcadores modales que son elementos de fuerza argumentativa.

En resumen, podríamos destacar que las teorías en torno a las estructuras argumentativas presentadas más arriba cuentan con numerosos elementos comunes; en efecto, prácticamente todas ellas identifican, aunque con términos diferentes, tres componentes básicos para el movimiento argumentativo: ARGUMENTO, CONCLUSIÓN y GARANTE. Asimismo, todos los investigadores que hemos tenido en consideración centran su atención en estos componentes principales, haciendo también alusión a una serie de elementos secundarios que recubren el proceso argumentativo. Por su parte, Lo Cascio, Van Eemeren y Fuentes y Alcaide añaden a todo lo anterior una clasificación de los movimientos argumentativos en virtud del orden en que aparecen sus componentes, de sus relaciones y de sus posibles combinaciones. Fuentes y Alcaide explicitan, además, la sensibilidad de la argumentación al contexto al aludir al "marco argumentativo" como componente esencial de la estructura argumentativa.

Para concluir, subrayaremos la vinculación existente entre los conceptos de regla general, garantía y topos con el concepto de "lugar común". El *topos* es el garante argumentativo, relacionado con lo implícito, con el saber compartido de la comunidad; vendría a ser como una premisa mayor. Este concepto de topos como garante que hace posible el paso del argumento a la conclusión (ley de paso) lo manejan también Anscombre y Ducrot (1983: 217-219), para quienes el topos tiene tres características: 1) se trata de creencias comunes a una colectividad; 2) tiene carácter general, es válido para múltiples ocasiones; y 3) es gradual, pone en relación dos predicados graduales, dos escalas. Defienden una teoría de los topoi, cuya tesis principal es que hablar consiste en emplear uno o varios topoi: hablar no es describir el mundo, sino construir una imagen tópica de ese mundo. Postulan un carácter no referencial de la lengua y relacionan la teoría de los topoi con la teoría de los estereotipos de Fradin. La teoría de los topoi elimina cualquier referencia objetiva o informativa: las unidades léxicas no aluden a un referente, sino a un "lugar común; esto se correlaciona con una concepción "enciclopédica" de la semántica, y en última instancia con la semántica de prototipos.

2.2. ARGUMENTACIÓN Y CONVIVENCIA

«El recurso a la argumentación supone el establecimiento de una comunión de los espíritus que, mientras dura, excluye el empleo de la violencia»

(E. Weil, apud Perelman, 1958: 106)

La argumentación juega un papel decisivo tanto en la construcción del yo –como veremos en el siguiente apartado– como en la construcción de las relaciones interpersonales. La comunicación interpersonal es el pilar fundamental de la vida en sociedad y, por tanto, de la convivencia. En esta convivencia con los otros, el trabajo en la argumentación se nos antoja fundamental en relación a aspectos como la asertividad, el respeto a las diferencias, la cooperación y el diálogo constructivo, elementos todos ellos que velan por una convivencia pacífica, de justicia social y enriquecedora, y que son básicos en la educación secundaria. A este respecto, insistimos en la importancia de trabajar en las aulas los textos argumentativos de diversa índole, aprovechando al máximo su potencial para desarrollar valores democráticos y de cooperación. Los debates que conforman el corpus de esta investigación son un buen ejemplo de ello:

> *"El debate en la escuela constituye la mejor preparación para la vida democrática: allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respeto y cordialidad."* (De Luca, 1983: 73).

Las instituciones sociales marcan los patrones de la argumentación con el objetivo de plasmar un determinado punto de vista sobre la realidad. Este uso del discurso está directamente relacionado con aspectos como: libertad y manipulación, verdad y falsedad, democracia y dictadura, legitimidad e ilegitimidad, discrepancia y alineamiento. Ante los desacuerdos o conflictos de opinión, surge la argumentación

como un recurso, como una vía de negociación entre las personas, que privilegia la capacidad de entendimiento y el razonamiento crítico humano por encima de la violencia, el autoritarismo o la manipulación (Cademartori y Parra, 2000: 72).

Cuando señalábamos que el estudio de la argumentación se remontaba a la retórica clásica, destacábamos que había sido la llegada de la democracia ateniense la que había propiciado el interés por el estudio de la argumentación y la persuasión, y, por tanto, la eclosión de la retórica, entendida esta como el arte de razonar y el arte de persuadir a un auditorio en un entorno público, y de dialogar en un entorno social o privado. Laborda (1993 y 2006) señala que el nacimiento de la retórica supone un descubrimiento formal, pero también un descubrimiento ideológico. Y esta irrupción ideológica de la que habla Laborda es inseparable de la *polis* griega. La ciudad se revela como el territorio de los conflictos sociales, pero enmarcados estos en los valores de la democracia. Con la llegada de la democracia se dejan atrás los valores absolutistas y dominantes de la tiranía y se instauran dos nuevos principios políticos: la igualdad ante la ley (*isonomia*) y la igualdad en el uso de la palabra ante la asamblea del pueblo (*isegoria*). Es en este contexto socio-político en el que la retórica desarrolla un papel fundamental, puesto que se entiende como la expresión de la libertad de la palabra y se opone al ejercicio dominante de la autoridad del poder. La palabra sustituye a la fuerza y a la violencia en las disputas o conflictos que se plantean en la *polis.* La vida política de la ciudad se constituye en una lucha ideológica a través de la palabra. No existían partidos políticos estables, por lo que las adhesiones ideológicas se dirigían especialmente hacia aquellos oradores cuya capacidad argumentativa infundiese mayor credibilidad (Salcedo Fernández, 2007). Saber razonar, saber debatir o discutir, y saber decidir son capacidades esenciales para los ciudadanos de Atenas, porque en democracia, como señala Laborda (2006), quien tiene la oportunidad de hablar en público debe cultivar su talento y los otros deben entrenarse para comprender, criticar y apreciar los mensajes que les llegan, ya que al final tendrán que votar y expresar su opinión en las urnas.

Esta mirada hacia atrás, hacia el nacimiento de la retórica y de la democracia, nos sirve para darnos cuenta de la absoluta vigencia de estos parámetros en nuestra época actual. Probablemente, la eclosión de estudios e investigaciones de la

argumentación a partir de la segunda mitad del siglo XX, de la que dábamos cuenta en el apartado anterior, está ligada entre otras cosas al resurgimiento de las democracias en la mayor parte del mundo occidental, y al final de siglos de absolutismo y de muchos regímenes dictatoriales.

La libertad de expresión y el uso del diálogo político y social regulan nuestra vida en la sociedad actual, y, como ocurría en la *polis* griega, la palabra es un arma de poder, la herramienta política por excelencia. Tanto es así, que, tal como suele suceder con los poderes, la palabra es susceptible de corrupción, y ello deriva en la manipulación a través de la palabra. Algunos elementos de la modernidad contribuyen a la generación de esta palabra corrupta y manipuladora; nos referimos a los medios de comunicación de masas, la propaganda política, la publicidad, las autopistas comunicativas de las nuevas tecnologías, etc. Por tanto, en nuestra sociedad actual la argumentación es determinante no solo desde el punto de vista de la producción, sino también desde el punto de vista de la interpretación. Saber manejarse en la práctica argumentativa, es decir, saber expresar y justificar nuestra opinión o postura en relación a una determinada cuestión, estando en condiciones de llevar a cabo un diálogo razonado con los otros, contribuye de manera especial a mejorar nuestra vida en sociedad. Pero lo que es también muy importante, como individuos que formamos parte de un entramado social moderno, es potenciar nuestras habilidades a la hora de evaluar o interpretar las palabras de los otros, en especial su fuerza ilocutiva, para desenmascarar las posibles manipulaciones a las que estamos expuestos a diario, dado el alto índice de mensajes que recibimos continuamente. Esta capacidad de discernimiento nos puede ayudar a desarrollar un pensamiento crítico, protegiéndonos de la manipulación y el engaño, y fortaleciendo la capacidad de crear nuestro propio universo ideológico. Ni que decir tiene que todo esto resulta de especial relevancia en la etapa vital en la que se centra el presente trabajo: la adolescencia.

Por otro lado, no solo es importante poder decir lo que pensamos, el derecho a la palabra; sino también pensar libremente lo que decimos.

> *"Pensar por sí mismo es la razón por la cual cada miembro de una comunidad puede argumentar ante los otros y ante uno mismo"* (Marafioti, 2003: 12).

Y es aquí donde creemos que la educación juega un papel fundamental, puesto que se configura como la instancia –y la escuela como la institución– desde la que trabajar esta competencia. Como explica Roland Barthes (1970), la verdadera retórica consiste en la formación de las personas a través de la palabra. En este sentido, coincidimos con Laborda cuando señala que para los lingüistas la retórica –y por extensión la teoría de la argumentación– debería considerarse como

"un modelo cívico que gira alrededor del discurso." (2006: 17).

Este modelo cívico nos lleva a la reflexión en torno a la dimensión ética de la actividad humana; en la medida en que la argumentación trata de actuar sobre los comportamientos, actuará sobre los intereses, los valores y la subjetividad de las personas a las que se trata de convencer. Como hemos visto, el pensamiento formal no acepta la contradicción, mientras que el dialéctico sí lo hace. Acepta la incertidumbre, la imposibilidad del pensamiento absoluto y por tanto se erige como una ventana abierta a la pluralidad de opiniones y al pensamiento crítico. En este sentido, Popper (1994), aplicando los principios del racionalismo crítico, según el cual el conocimiento es esencialmente falible, subraya la necesidad de desarrollar en el individuo una disposición a revisar de manera crítica las ideas propias y a rectificarlas siempre que se considere necesario. En esta pretendida disposición se encontraría el germen de una sociedad abierta a la crítica y a la tolerancia, y blindada contra todo tipo de dogmatismo y violencia.

Toda sociedad que aprecie sus valores debe fomentar, con un ritmo regular, las ocasiones en las que los discursos argumentativos se produzcan; es fundamental crear una cultura de diálogo y unos espacios de debate que contribuyan a la buena salud de la convivencia, porque en palabras de Van Eemeren (2006: 17):

"Los debates argumentativos son el eje de la vida social."

En esta línea, Habermas (1987) desarrolla el concepto de "racionalidad comunicativa", que apunta a dar cuenta de la capacidad que tiene el discurso argumentativo de generar consenso sin coaccionar, si se lleva a cabo dentro de una comunidad racionalmente motivada. El uso de la argumentación implica que se ha

rechazado el uso de la coacción por la fuerza, que se apuesta por la libertad de pensamiento, por la adhesión del otro a través de una discusión razonada:

> "*Consentir la discusión es aceptar ponerse en el punto de vista del interlocutor, es dedicarse solo a lo que admite el interlocutor y valerse de sus propias creencias solo en la medida en que aquel al que pretendemos persuadir esté dispuesto a aceptarlas*." (Perelman, 1958: 106)

> *"La argumentación es, pues, un juego de lenguaje en el que los participantes buscan colectivamente y mediante el diálogo llegar a acuerdos válidos intersubjetivamente. Esta validez intersubjetiva se apoya en la fuerza de las razones ofrecidas."* (Miranda Alonso, 2002: 8).

Este "*ponerse en el punto de vista del interlocutor*" y esta "*validez intersubjetiva*" enlazan directamente con el concepto moderno de empatía y, como veremos, con la Teoría de la Mente. Si el hablante que argumenta ha de tener en cuenta el universo de creencias y valores de su interlocutor, es necesario que haga un ejercicio de empatía. Comprender al otro y mejorar la capacidad intersubjetiva son habilidades a cuyo afianzamiento en el individuo puede contribuir la práctica argumentativa. Ser capaz de "empatizar" con los demás es una garantía de convivencia tranquila y es una condición imprescindible para saber manejar estrategias de resolución pacífica de conflictos.

Los defensores del pensamiento crítico ven en la voluntad de comprender a los demás el principio del diálogo y el fundamento de una ética liberal. Así, R. Maliandi (1997) habla de una "ética convergente", basada en el concepto de "razón dialógica", según el cual razonar implica dialogar. La premisa mayor de esta ética convergente es que, en toda discusión, el objetivo ha de ser llegar a un consenso o al menos a un punto de acercamiento de posturas, evitando en todo momento situaciones que alejen los posicionamientos en pro de la superioridad de uno de los interlocutores. Esta idea coincide con la filosofía de la Pragmadialéctica de Van Eemeren, para quien las discusiones argumentativas están destinadas a alcanzar un acuerdo razonable, y también está en la base de la teoría comunicativa de Habermas. La práctica argumentativa se lleva a cabo en todo su esplendor, ofreciendo argumentos y

contraargumentos por parte de los hablantes, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones. Indica Maliandi:

> *"El diálogo crítico sólo es posible cuando los participantes están, en efecto, dispuestos a modificar, eventualmente, sus propias opiniones, y a subordinar sus propios intereses al acuerdo intersubjetivo."* (1997: 109).

Desde este mismo prisma, Popper (1988) defiende la discusión racional, entendida como aquella en la que los interlocutores escuchan objeciones, y rectifican o abandonan sus razones desde una actitud totalmente abierta; a esta actitud subyace una asunción de igualdad y tolerancia por parte de los interlocutores. Popper destaca tres principios que rigen este tipo de discusión en la que predomina la razonabilidad:

1. El principio de falibilidad: remite a la posibilidad de que ambos interlocutores estén equivocados.

2. El principio de discusión racional: exige valorar de forma objetiva los *pros* y *contras* de una determinada postura.

3. El principio de aproximación a la verdad: una discusión carente de ataques personales genera una perspectiva de acercamiento a la verdad.

Es evidente que esta ética comunicativa convergente es, en verdad, una meta o una aspiración, puesto que en la realidad cotidiana predominan las discusiones divergentes, en las que el interlocutor se ve como un oponente al que hay que vencer (uno gana y otro pierde). Esta es precisamente la filosofía contraria a la que postulan las teorías de la resolución pacífica de conflictos –como la mediación–, donde el objetivo es llegar al eje: *yo gano*-------*tú ganas*, coincidente con el modelo de la ética convergente.

Es cierto que en el mundo actual, aunque parezca paradójico, nos encontramos con serias dificultades para identificar discursos cooperativos y para desarrollar un pensamiento crítico y una práctica argumentativa. Rasgos de nuestra sociedad moderna como el auge del individualismo, la ausencia de valores, un relativismo

extremo o la pérdida del norte educativo no ayudan al asentamiento de una razón crítica y de un hábito argumentativo en nuestros ciudadanos. De ahí que creamos necesaria la reivindicación de una formación ética y de un trabajo en la mejora de las competencias argumentativas en el contexto de la enseñanza obligatoria. Creemos que las habilidades argumentativas incentivadas e instruidas a través de la práctica de ejercicios como los debates dirigidos en las aulas pueden tener un papel fundamental para el desarrollo de esa razón crítica y ese hábito argumentativo; y, al mismo tiempo, pueden constituir un foro que sirva para favorecer el desarrollo ideológico de los adolescentes.

De todos es sabido que los medios de comunicación se dedican, en ocasiones, a la manipulación dirigida por grupos económicos y políticos. Parece evidente que estamos en la sociedad de la información; sin embargo, en ocasiones, esta información se convierte en "información indiscriminada". Y ello pone de manifiesto la importancia de trabajar en la asunción de un pensamiento crítico –entendido no solo como un pensamiento independiente, sino también como una actitud crítica ante el conocimiento y la transmisión de información (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003: 63) – y, de nuevo y consecuentemente, en la instrucción argumentativa.

Veíamos más arriba lo esencial de evaluar los mensajes que nos llegan para defendernos de la manipulación, y lo crucial que resulta esto para los adolescentes. En términos griceanos, la manipulación puede ser fruto de la violación de la máxima de calidad, que hace referencia a la sinceridad de nuestras aportaciones discursivas. Sin embargo, no se manipula siempre faltando a la verdad; de hecho, se puede manipular ocultando parte de la información necesaria, por ejemplo, o mediante la manera de hablar e incluso a través de rasgos paralingüísticos. En la manipulación es la intencionalidad del hablante lo que cuenta. La manipulación supone la presencia de una evidente asimetría entre emisor y receptor, en la que queda patente una pretensión oculta y malintencionada por parte del manipulador. El manipulador tiene como objetivo vencer, no convencer. El resultado que produce la manipulación a corto plazo es un *yo gano-tú pierdes*, que, a largo plazo, suele convertirse en *yo pierdo-tú pierdes* (Salcedo Fernández, 2007).

> *"No entendemos el diálogo argumentativo como una guerra en la que al final una parte queda vencedora, al ser derrotada la otra. Preferimos la metáfora que nos la presenta como el esfuerzo interpersonal o intercomunitario por generar y posibilitar el entendimiento entre distintos puntos de vista, que se enriquecen mutuamente sin que necesariamente tengan que disolverse en un único discurso."* (Miranda Alonso, 2002: 10).

Fuentes y Alcaide (2007: 16) señalan algunos medios de manipulación frecuentes:

- Uso de falacias conducentes a una conclusión equivocada.
- Recurso a una argumentación para la que no se tienen conocimientos básicos.
- Presentación de algo como indiscutible, recurriendo a marcadores que indican esa irrefutabilidad.
- Sin argumentar, imponiendo la autoridad del poder.

Probablemente, de todos estos medios de manipulación, aquellos que se presentan de forma más enmascarada y, por tanto, son más difíciles de reconocer se corresponden con las falacias (Lo Cascio, 1991; Weston, 1994; Plantin, 1996). Para restringir la libertad del otro podemos ponerlo bajo presión para que no se oponga o desacreditarlo ante los demás. Las amenazas que tratan de restringir una propuesta contraria son falacias *ad baculum* o falacia del garrote. Otra forma bastante efectiva de presionar es la de jugar con las emociones ("*¿Cómo puede reprobar mi tesis doctoral? He trabajado en ella día y noche*"); esta es la falacia *ad misericordiam* o apelación a la piedad del interlocutor. Cuando se desacredita a la otra parte, se habla de falacia *ad hominem* o *ad personam*. Existen otros tipos de falacias algunas más sutiles y complejas de identificar como la falacia de la causa falsa o la falacia *non sequitur*, que presenta una conclusión que no se deriva necesariamente de las premisas propuestas. Más adelante dedicaremos un apartado al estudio de las falacias en el habla adolescente.

Para concluir, diremos que lo importante es saber cómo se ejerce la manipulación, al servicio de qué intereses funciona y proporcionar a los estudiantes cierta destreza para identificarla y desmontarla.

2.3. ARGUMENTACIÓN Y COGNICIÓN

Los planteamientos cognitivos sobre la argumentación la vinculan con la dimensión social e interpersonal, ya que comunicación y persuasión son dos de los procesos a través de los cuales el individuo accede a las normas de conducta vigentes en su entorno social y demuestra la pertinencia de su propia conducta. En este apartado repasaremos las teorías que han analizado esta dimensión enunciativa del acto argumentativo, no centrando ya el interés en el propio mensaje, sino en el contexto psicológico y social en que se desarrolla la argumentación.

La retórica interpersonal (Laborda, 1996) considera que el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción del sujeto a partir de tres estrategias de identificación: identificación interior, relacional y cultural. Como señalábamos en el inicio del apartado anterior, la argumentación juega un papel fundamental tanto en la construcción del yo como en la interacción social con los demás; en este sentido, se configura como un proceso que presenta una doble vertiente: la primera, relacionada con el pensamiento y la meta-cognición; y la segunda, vinculada con las relaciones interpersonales, es decir, con la cognición social.

Desde la perspectiva de la primera de estas vertientes, este tipo de proceso discursivo cuenta con un carácter epistémico desde el momento en que está claramente asociado a una serie de procesos de organización del conocimiento. La argumentación es un proceso discursivo, uno de cuyos rasgos es su participación en la construcción de conocimiento. Los sofistas ya destacaban la importancia de esta propiedad de la argumentación: un mismo hecho puede provocar percepciones diferentes y, como consecuencia, perspectivas opuestas, sin que ninguna de ellas se pueda considerar falsa. Protágoras[14] entendía el pensamiento como un proceso discursivo en la medida en que lo concebía como argumentación con uno mismo.

[14] Sofista del s. V a. C. cuya obra nos ha llegado de manera indirecta a través de los diálogos de Platón (uno de los cuales lleva su nombre), y las referencias de otros autores como Aristóteles o Diógenes de Laercio. Conocido especialmente por la sentencia según la cual “El hombre es la medida de todas las cosas”.

Autores contemporáneos también han subrayado la vinculación de la argumentación con los procesos cognitivos. Billig (1987), a partir de la postura clásica representada por el mismo Protágoras, concibe la argumentación como un aspecto retórico central del pensamiento humano, puesto que se basa en argumentos que articulan diferentes posturas respecto al estado de las cosas, generando argumentos opuestos, pero todos ellos verdaderos:

> *"No poseemos sólo una manera de mirar y hablar acerca del mundo. En cambio, nuestra especie se caracteriza por la existencia de visiones contrarias."* (1987: 79)

Según este autor, la función principal de la argumentación consiste en la articulación de una serie de razonamientos para convencer, visión que sirve tanto para el contexto interpersonal como para el intrapersonal. Para Billig, uno conversa con uno mismo como dirigiéndose a otra persona y, así, uno se provee del contexto retórico para sus propios pensamientos, pudiendo dividirse tanto en el proponente como en el oponente. En este sentido, también Perelman (1958) insiste en que el diálogo interior o lenguaje interiorizado del individuo trabaja en la argumentación desde una dimensión polifónica, en la que el sujeto se desdobla en diferentes voces. Por su parte, Khun (1992) plantea que detrás de toda creencia u opinión existe un proceso de argumentación racional. Así, entiende el pensamiento como argumento, y esta interpretación supone la concepción de la argumentación como un proceso central en el funcionamiento cognitivo.

Sin duda, al plantearnos la importancia de la argumentación en el ámbito cognitivo también resulta obligado citar las propuestas de Jerome Bruner (1993. 1996) para quien la argumentación y la narración no son dos tipos textuales, sino dos tipos complementarios de procesamiento cognitivo; no profundizaremos en esta propuesta en la medida en que esta investigación no se plantea los límites entre ambos tipos de texto.

Leitão (2000) indica que la concepción de la argumentación como una pieza del discurso racional, y aquella que la analiza como una disputa interpersonal, están totalmente articuladas, de tal manera que

> *"Como una forma racional de llevar a cabo disputas, la argumentación necesariamente requiere del discurso para producirse en orden de definir y justificar una posición, un producto. Además, también requiere a los hablantes que examinen sus propuestas a la luz de las propuestas de otros, lo que los engancha en un proceso social, limitado por el contexto y orientado a metas."* (2000: 343).

Asimismo, esta autora entiende la argumentación como una actividad epistémica, que favorece en los individuos la revisión de su conocimiento del mundo y la reconstrucción de puntos de vista y posicionamientos ante la realidad. Afirma que

> *"las propiedades semióticas y dialógicas de la argumentación le confieren a este tipo de discurso una dimensión epistémica que lo convierte en un recurso privilegiado de mediación de los procesos de construcción de conocimiento."* (Leitão, 2007a: 132)

Este papel mediador que Leitão otorga a la argumentación se revela en dos sentidos: *revisión* y *reflexión*. La revisión o trasformación del conocimiento se produce porque en la argumentación se admite tácita o explícitamente la existencia de perspectivas alternativas: contraargumentos, dudas y alternativas diferentes a las que se defienden. Por su parte, la reflexión se produce cuando se tienen que justificar los propios puntos de vista y cuando se tienen que refutar los contrarios. Al ser la argumentación una actividad discursiva en la que tiene lugar la defensa de puntos de vista y la consideración de divergencias, se produce en su seno un proceso de negociación que tiene como resultado la construcción de conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Este pensamiento reflexivo se define como un proceso autorregulador del pensamiento que se produce cuando un individuo considera las bases que justifican sus concepciones del mundo y los límites que las restringen. (Leitão, 2007b)[15].

[15] Esta concepción de Leitão sobre la argumentación como lugar en que el individuo construye conocimiento en dos sentidos: en relación al mundo (revisión) y en relación a sí mismo (reflexión) se asocia directamente con el actual enfoque de la enunciación, según el cual esta es el lugar donde el sujeto construye el mundo y se construye a sí mismo.

En el pasado, autores como Piaget (1923) y Vigotsky (1934) ya habían relacionado argumentación y reflexión, pero sin explicitar ni aportar luz sobre la base de ese vínculo. El punto de vista de Leitão (2007a, 2007b), en la línea de Vigotsky, es que la cognición humana y otras funciones psicológicas surgen en el contexto de las relaciones dialógicas. Es la interacción con el mundo y con los demás la condición para el desarrollo del conocimiento. Desde esta perspectiva la argumentación debe ser estudiada como una modalidad específica de diálogo. Se entiende por diálogo no solo una interacción verbal cara a cara, sino también

> *"las relaciones entre mundo-pensamiento, sujeto-sujeto, enunciado-enunciado."* (Leitão, 2007b: 455).

Todos estos procesos están, además, construidos histórica y culturalmente. El reconocimiento de la naturaleza dialógica de los procesos mentales concede un lugar central a los recursos semióticos y, muy especialmente, al lenguaje. Los procesos psíquicos elementales surgen de forma biológica, sin que medie la cultura y, por tanto, el signo; mientras que los procesos psíquicos superiores solo se ponen en marcha con la interacción con la cultura y la semiótica.

> *"Os procesos de significaçao e interpretaçao do mundo surgem, por tanto, como formas externalizadas, materializados numa gama de discursos historica e culturalmente produzidos e socialmente disponivilizados (...) o domínio dos variados gêneros discursivos dota o indivíduo de recursos organizadores do pensamento permitindo-lhe que sua açao (de linguagem o não) seja pensada a partir de certos fins, abrindo, por tanto, caminho para o surgimento das formas auto-reguladas e conscientes de funcionamento psicologico que caracterizam as funções psíquicas superiores."* (Leitão, 2007b: 456)

Desde esta perspectiva, se defiende que la argumentación cuenta con un gran potencial en el incremento del control y de la reflexión voluntaria sobre los fundamentos y límites del propio pensamiento. Asimismo, se postula que los movimientos argumentativos posibilitan el paso de un primer nivel de pensamiento (pensar sobre el mundo) a un segundo nivel de representación del pensamiento (pensar sobre lo que se piensa del mundo). El proceso reflexivo es caracterizado como

una argumentación autodirigida, una auto-argumentación. La argumentación posee, pues, un mecanismo inherente de construcción de conocimiento. Leitão (2007a) pretende que el estudio de la argumentación aporte luz sobre lo que ocurre en el funcionamiento psicológico de los participantes en un acto discursivo argumentativo.

En definitiva, hemos comprobado cómo la argumentación incide en una serie de mecanismos meta-cognitivos y de meta-pensamiento, que explican el interés por la argumentación en el estudio psicológico de la conciencia humana, y su importancia educativa, en el sentido en que el meta-pensamiento aparece como un proceso central en el aprendizaje y, especialmente, en el aprendizaje significativo, que es el que interesa prevalentemente a la educación.

Las teorías de la respuesta cognitiva subrayan el hecho de que el mensaje argumentativo-persuasivo produce algún tipo de discordancia en la organización cognitiva del receptor (Reardon, 1981; León, 1992; Gallardo, 2001). Esta discordancia genera una tensión interna que el sujeto resuelve mediante un reajuste cognitivo que le lleva a incluir la nueva información en su sistema de creencias y actitudes; todo ello implica un proceso psicológico que se denomina interiorización. Este proceso se asemeja de forma considerable al fenómeno que define al aprendizaje significativo, que se produce cuando el individuo recibe una información nueva que entra en conflicto con la información que forma parte de su conocimiento del mundo hasta ese momento y le obliga a reconstruir sus esquemas mentales.

Por último, dada la importancia que tienen los procesos de meta-cognición para el desarrollo cognitivo y social, y para el aprendizaje, el estudio de los procesos de auto-argumentación –en especial aquellos que suponen auto-verbalizaciones– se constituyen como esenciales. Esta auto-argumentación ha sido considerada en el ámbito de la psicología como un elemento favorecedor en la adquisición de asertividad, entendida como la expresión de una sana autoestima. En la medida en que seamos capaces de forjar nuestra propia visión de la realidad y desarrollar un determinado posicionamiento ante cualquier cuestión –tras haber pasado por un proceso de reflexión y auto-argumentación– también seremos capaces de contar con una habilidad asertiva que sea reflejo de nuestro auto-convencimiento. Esta habilidad

o competencia se vincula con el concepto de *ethos*, que se interpreta como la imagen que un individuo proyecta de sí mismo a través del discurso (Tejedor, 2006).

El concepto de *ethos* lo introduce Aristóteles en el Libro Primero de su *Retórica* y, por tanto, se trata de una figura bien conocida y estudiada en el ámbito retórico. No cabe duda de que se erige como un concepto de vital importancia en el terreno de la argumentación, ya que el hablante debe ganarse la confianza del receptor, y, en ese sentido, la imagen que proyectamos de nosotros mismos resulta determinante. Aristóteles subrayaba el predominio del *ethos* como instrumento de convicción. Plantin (2010: 173) profundiza en la noción de *ethos*, indicando que

> *"La noción intuitiva de ethos corresponde a un agregado de elementos heterogéneos denominados reputación, capital simbólico, aura, carisma, influencia psicológica, autoridad, experticia, benevolencia manifiesta o figuras ligadas a cierta manera de decir y de probar, todas cualidades que se suponen se actualizan en o derivan de la enunciación hic et nunc del discurso."*

Podemos concluir, en definitiva, que la vertiente intrapersonal e interpersonal de la argumentación, entendida como un proceso cognitivo, quedan imbricadas en muchos aspectos y resultan inseparables.

Desde la perspectiva interpersonal, la argumentación es un acto de dimensión social, relacionado, por tanto, con los procesos que el cerebro lleva a cabo para influir en la mente del otro, asociándose así a conceptos como los de teoría de la mente y empatía. Perelman, que plantea la argumentación como un posible objeto de estudio de la psicología, insiste en que el entorno psicológico y social son determinantes para la argumentación; en la medida en que se pretende la adhesión de los individuos, cabe hablar de un "contacto intelectual". El conocimiento del auditorio –factor de especial relevancia en su teoría de la argumentación–, implica aspectos de carácter psicológico y sociológico; es necesario para el orador saber la opinión del auditorio y el condicionamiento de este frente a aquella, es necesario trabajar con y conocer bien el *pathos*, lo cual supone un ejercicio de adaptación al auditorio: hay que organizar nuestra argumentación de manera que se adecue a nuestro interlocutor. Este planteamiento subraya, tal como mencionábamos con anterioridad, el carácter

interactivo de la argumentación y consecuentemente la importancia de la presencia del otro, del receptor.

En la esfera de las relaciones interpersonales y de las prácticas argumentativas cotidianas, estas premisas teóricas de conocimiento del interlocutor, que incluyen de manera esencial la previsión de sus posibles reacciones e interpretaciones, pueden quedar enmarcadas en el ámbito de la teoría de la mente. Desde este planteamiento las palabras de Perelman resultan muy elocuentes:

> *"Consentir la discusión es aceptar ponerse en el punto de vista del interlocutor."* (1958: 106).

En consecuencia, en el proceso argumentativo se debe prever al interlocutor, conocer sus opiniones, así como su universo ideológico y epistemológico. Todo ello nos conduce directamente a las teorías sobre la capacidad intersubjetiva y la teoría de la mente (Premack y Woodruff, 1978; Rondal, 2007; Gallardo, 2007).

La teoría de la mente se refiere, como sabemos, a la capacidad de los seres humanos de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas; es decir, implica el hecho de conocer y predecir el comportamiento del otro, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Si esto es así, parece obvia la vinculación de la teoría de la mente con teorías y conceptos pragmáticos como la teoría de la argumentación, el principio de cooperación de Grice, y en general con los aspectos de modalización textual. Y aún más, la capacidad de teoría de la mente se muestra como una premisa esencial para desarrollar habilidades de empatía, otro de los mecanismos esenciales en la práctica argumentativa.

En el concepto de teoría de la mente se incluyen aspectos meta-cognitivos como la capacidad de interpretar emociones básicas ajenas, la capacidad de captar sentidos figurados como metáforas, ironías o mentiras, y, en efecto, habilidades sociales como la empatía o la inteligencia emocional (Tomasello 2003)[16]. El lenguaje es

[16] Tomasello (2003) señala que el mecanismo de Teoría de la Mente incluye cuatro componentes:

1. Detectar intenciones ajenas (DI)
2. Detectar la Dirección de la mirada (DDM)
3. Mecanismo de Atención Compartida (MAC)
4. Mecanismo de Teoría de la Mente (MTdM)

el principal medio de expresión y uso de la teoría de la mente: explicaciones y justificaciones de la conducta de los demás, inferencias explícitas para empatizar, razonamientos, etc. Así pues, las relaciones entre la pragmática y la teoría de la mente son evidentes desde el momento en que usar e interpretar adecuadamente el lenguaje en diferentes situaciones sociales resulta imposible sin una buena competencia en teoría de la mente. Puesto que la argumentación es un proceso comunicativo intrínsecamente pragmático que hace uso continuamente de inferencias y razonamientos, es una práctica comunicativa para la que la teoría de la mente resulta fundamental.

En efecto, en todo proceso argumentativo se ponen en marcha una serie de mecanismos cognitivos fundamentales. El procesamiento correcto de un texto argumentativo exige un mayor esfuerzo cognitivo que el de otros tipos de texto; se precisa de una atención mantenida a lo largo de toda su estructura, así como de la realización continua de inferencias[17]. El propio hecho de tener que trabajar continuamente con implicaturas y otras inferencias hace necesaria la activación de una serie de procesos ejecutivos como la memoria de trabajo y la atención. La argumentación requiere razonamientos que siguen procedimientos inductivos y/o deductivos, y, en ciertos contextos, una preparación previa que exige una buena planificación de las tareas ejecutivas y una óptima estructuración del pensamiento.

Por otro lado, la argumentación es un fenómeno de naturaleza relacional que exige actividades de encadenamiento que el emisor lleva a cabo para anticipar y guiar la interpretación del receptor. Todos estos elementos de anticipación e inferencia han hecho que algunos autores relacionen la argumentación con la Teoría de la Relevancia de Sperber y Willson (1986) que, como sabemos, se basa en la relación entre comunicación y cognición, y, por tanto, confiere suma importancia a los aspectos inferenciales en la comunicación y en la comprensión; su punto de partida (Wilson y Sperber 1979, 1981) es la máxima griceana de la pertinencia o relevancia, con lo que podemos decir que el Principio de Cooperación se sitúa en la base de su aplicación.

[17] Los estudiantes adolescentes no suelen estar acostumbrados (desde otro paradigma se diría que no están todavía cognitivamente preparados) a estas tareas, en las que hay que relacionar diferentes secuencias de pensamiento, y establecer y manejar relaciones abstractas.

Gabucio (2002) señala que se puede interpretar la comunicación argumentativa desde la perspectiva de la teoría de la relevancia, de forma que esta serviría de marco teórico para replantear una teoría de la argumentación con verosimilitud psicológica. Mientras la teoría de la relevancia pretende ser una teoría cognitiva de la comunicación, la práctica argumentativa implica unos intercambios comunicativos que requieren comprensión y también poseen, como hemos visto, una dimensión cognitiva. Lo esencial de la teoría de la relevancia sería que la comunicación lingüística supone, más que "un decir", "un dar a entender". Desde esta postura, tal y como ya señalara Grice (1957), resulta apropiado hablar de dos tipos de comunicación: una comunicación codificada (significado n o *natural*) y una comunicación ostentivo-inferencial (significado nn o *no natural*). La segunda consiste en emitir enunciados que pueden alterar el entorno cognitivo del receptor y, por tanto, llevarle a activar inferencias, de modo que resulta fácil vincularla con la argumentación en la medida en que premisas y conclusiones son, con frecuencia, no explícitas:

> *"En un proceso de argumentación se genera una competencia entre la estructura inferencial ofrecida por el emisor y las inferencias espontáneas generadas por el receptor."* (Gabucio, 2002: 363).

Cuando argumentamos no transportamos pensamientos de nuestro cerebro al del receptor, sino que le hacemos pensar o inferir. En este sentido, podemos afirmar que la argumentación promueve el cambio cognitivo entre quienes participan en ella.

Por último, y para concluir este apartado, nos gustaría hacer una somera referencia a la existencia de un debate abierto en torno a la argumentación como lo que podríamos llamar fenómeno cognitivo evolutivo. Cotteron (1995: 83) cita algunos estudios psicológicos señalan que los niños solo son capaces de sostener una opinión hacia los diez u once años, de dar forma a un texto y distanciarse de él a los trece o catorce, y de dominar el terreno de la negociación a los dieciséis años. Desde este punto de vista, los niños y adolescentes se encontrarían con una falta de dominio de las estrategias argumentativas que se debería a una imposibilidad cognitiva pendiente del desarrollo ontológico. Sin embargo, la postura contraria, defendida por otros psicólogos y por la mayoría de pedagogos, pone el acento en el hecho de que esta

incompetencia argumentativa de los niños no sería consecuencia de una incapacidad cognitiva de carácter evolutivo, sino de la falta de familiaridad con el uso y enseñanza de esa práctica discursiva. No cabe duda de que este debate tiene un interés especial para nuestro trabajo y, en consecuencia, lo retomaremos cuando nos adentremos en el ámbito de la didáctica.

2.4. ARGUMENTACIÓN Y TEXTO: MECANISMOS LINGÜÍSTICOS

En el presente apartado pretendemos hacer referencia a los elementos y mecanismos lingüísticos susceptibles de uso en el discurso argumentativo, es decir, todos aquellos elementos cuya presencia suele ser habitual en la expresión de la argumentación. Un análisis completo, detallado y exhaustivo de tales mecanismos excedería los límites de un único apartado y, sin duda, podría ser objeto de una investigación completa. Pero a fin de no alejarnos de nuestro propósito, nos limitaremos a presentar un panorama global describiendo el inventario de procesos, mecanismos y recursos (morfosintácticos, semántico-léxicos y pragmáticos) que hemos estudiado en el análisis de nuestro corpus. Los elementos, estructuras o mecanismos lingüísticos a los que nos vamos a referir siguen un trazado que recorre algunas propiedades textuales como la cohesión sintáctico-gramatical, la cohesión léxico-semántica, la coherencia y la adecuación (modalización).

Cuando veíamos las diferentes definiciones que se proponían para la argumentación, señalábamos que uno de los rasgos recurrentes en todas ellas era el uso de medios lingüísticos. Presentamos aquí una definición de Marafioti que refleja lo dicho hasta ahora:

> *"La argumentación es la operación por la cual un enunciador busca transformar por medios lingüísticos el sistema de creencias y representaciones de su interlocutor." (El subrayado es nuestro).* (2003: 92).

Siguiendo a Cuenca (1995), diremos que podemos considerar la argumentación como una característica del discurso humano que se manifiesta a partir de marcas lingüísticas y discursivas concretas. Parece obvio que la elección lingüística que hagamos como usuarios de la lengua marcará la intención y el efecto (actos ilocutivos y perlocutivos) de nuestro discurso. En palabras de Plantin:

> *"La palabra (…) tiene una doble función, designa y orienta: al designar las cosas de una determinada manera, la palabra revela la orientación del discurso.".* (1998: 103).

Algunos autores como Gutiérrez Ordóñez (1996, 2002) distinguen entre mecanismos discursivos y mecanismos de lengua en toda argumentación. Los primeros están vinculados a la retórica, a la persuasión; se trata de aspectos "translingüísticos" que se vinculan con etapas como la *inventio* o la *dispositio* (estructura del discurso). Los segundos son las estructuras lingüísticas de las que dispone cada lengua, que condicionan el "modus operandi". Son estos últimos los que nos interesan especialmente en este apartado.

Por otra parte, la presente investigación trabaja siempre en y desde el nivel discursivo, en el que se inscribe la enunciación. La perspectiva enunciativa considera que el sentido de un enunciado debe tener en cuenta

> *"las circunstancias espacio-temporales en las que se produce y los agentes que intervienen en esa comunicación, así como su adecuación al contexto y la situación, y su integración en el texto."* (Fuentes Rodríguez, 1996: 17).

En efecto, la estructura del discurso argumentativo y el tipo de estrategias empleadas son muy variables, siempre en función de la situación en la que se produce la argumentación. Todo ello, por consiguiente, apunta tanto a la cohesión como a la coherencia textual, propiedades que se estudiarán y analizarán en este trabajo desde la perspectiva de la pragmática textual.

Las fronteras entre los conceptos de coherencia y cohesión resultan un tanto difusas, y ambas suelen confundirse con cierta frecuencia. Algunos autores (Marcus, 1980) relacionaron la cohesión con la sintaxis, y la coherencia con la semántica. En el ámbito hispánico, Bernárdez (1982: 290) indica que el término cohesión se emplea a menudo como sinónimo de coherencia, si bien la cohesión se refiere a

> *"la existencia de relaciones entre los componentes del texto que permiten su identificación como pertenecientes a una unidad mayor (el texto)."*

Otros autores como Grabe (1984) defendían que tanto la sintaxis como la semántica formaban parte de la cohesión, en la línea clásica de Halliday y Hasan (1976), quienes afirmaban que los mecanismos sintácticos y semánticos mediante los

cuales se establecían relaciones en el texto correspondían a la cohesión textual. Estos autores explicaban el funcionamiento de la cohesión textual de la siguiente manera:

> *"The concept of cohesion is a semantic one, it refers to relations of meaning that exist within the text and define it as a text. Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element of the discourse is dependent on that of another. The-one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decode except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed are thereby at least potentially integrated into a text."* (Halliday y Hasan, 1976: 6).

En un trabajo posterior, comentando las contribuciones de la cohesión a la coherencia textual, y, por tanto, subrayando la vinculación entre ambas, definían la cohesión como

> *"the set of linguistics recourses that every language has (as a part of the textual metafunction) for linking one part of a text to another."* (Halliday y Hasan, 1989: 48)

En definitiva, entendemos por cohesión el conjunto de mecanismos lingüísticos que posibilitan la articulación de las diferentes partes de un texto. Es una propiedad que aporta la continuidad necesaria para dotar de estabilidad a un texto y contribuir a economizar el esfuerzo de procesamiento, desde un punto de vista cognitivo (Beaugrande y Dressler, 1981). La cohesión permite interpretar un elemento del texto gracias a otros elementos de ese mismo texto. Los elementos sustitutivos deben entenderse como instrumentos o indicadores que remiten al lector a otros elementos del texto (Bernárdez, 1982). Se trata, pues, de elementos sintáctico-semánticos propios de la estructura superficial, cuya manifestación más notable la constituyen las cadenas o senderos correferenciales y los conectores (Herrero, 2005). No obstante, los estudios centrados en el análisis de la cohesión revelan una flagrante dificultad a la hora de clasificar los fenómenos de cohesión textual como sintácticos, semánticos o pragmáticos (Bernárdez, 1982).

Por otro lado, en la actualidad, parece existir cierto consenso en considerar la coherencia como un concepto más amplio que la cohesión, que apunta a la macroestructura del texto, a su sujeción enunciativa y a las inferencias activadas por los hablantes. La coherencia se situaría en un nivel más abstracto, desde una vertiente marcadamente pragmática, y abarcaría aspectos como la adecuación, la intención del emisor y la interpretación del receptor. De este planteamiento se puede inferir la consideración de la coherencia como una propiedad más global, que integraría en su seno a la cohesión. En efecto, ya Beaugrande y Dressler destacaban que "*la cohesión descansa sobre la suposición de la existencia de una coherencia subyacente*" (1981: 121), y explicaban que

> *"La continuidad del sentido está en la base de la COHERENCIA, entendida como la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y las RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante."* (1981: 135)

En esta línea, Calsamiglia y Tusón (1999: 220) afirman que "*la cohesión constituye una de las manifestaciones de la coherencia*" y especifican que la cohesión

> *"se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones que precisa un texto para construirse como unidad de significación."*

Bajo este mismo prisma, Casado Velarde (1993) se refiere a la coherencia como la propiedad textual esencial, que dota de unidad al texto, estableciendo una conexión entre sus partes. Más adelante, cuando atiende a la cohesión, alude a ella como la propiedad que

> *"proporciona trabazón entre los constituyentes del texto, pero no garantiza por sí sola la coherencia de tal texto."* (1993: 18).

Por último, Bernárdez (1995), partiendo de la premisa según la cual la coherencia es la propiedad que permite considerar a un texto como tal, destaca que esta propiedad fundamental se refleja en una serie de fenómenos a los que suele llamarse cohesión. Para Bernárdez, "*la cohesión viene a equivaler a una «sintaxis*

textual» mientras que la coherencia se refiere al contenido (más que al significado)" (1995: 129), subrayando el interés de la manifestación de la coherencia en factores contextuales o de la interacción y, sobre todo, en procedimientos cognitivos.

En definitiva, postulamos, en coincidencia con las propuestas bien conocidas de Halliday y Hasan (1989), Bernárdez (1982, 1995) o Calsamiglia y Tusón (1999), la consideración de la cohesión como un ingrediente de la coherencia, entendida esta última como una propiedad más amplia e integradora.

Para finalizar, ofrecemos un cuadro en el que Casado Velarde (1993) resume los posibles mecanismos de cohesión textual semánticos, sintácticos y pragmáticos, que analizaremos en las páginas siguientes.

Elementos de cohesión textual:

- Recurrencia
- Paráfrasis.
- Elipsis
- Sustitución
- Tiempo y aspecto verbal
- Marcadores o conectores
- Orden de los constituyentes
- Entonación

Cuadro 1: Resumen de fenómenos de cohesión textual (Casado Velarde, 1993)

2.4.1. Cohesión sintáctica en la argumentación

Desde el punto de vista de la cohesión sintáctico-gramatical, la estructura argumentativa recurre esencialmente a las relaciones lógicas entre las diferentes partes del texto, y el mecanismo fundamental para manifestar estas relaciones es el

uso de conectores[18], cuya función es la de servir de enlace adecuado entre las oraciones y los párrafos (Bernárdez, 1982; Schiffrin, 1987; Portolés, 1998a; Martín Zorraquino y Montolío, 1998; RAE, 2009). Tal como indica Pons Bordería:

> *"La conexión es una función en la que se pueden distinguir dos dimensiones: la primera consiste en indicar el carácter argumentativo-inferencial del mensaje. La segunda, en estructurarlo."* (2000: 202).

En este sentido, prácticamente todos los conectores cuentan con valores argumentativos.

Por otro lado, las oraciones o párrafos cohesionados, conectados mutuamente, vinculan la comprensión de cada uno de ellos con la comprensión de los demás y, por tanto, refuerzan también la coherencia del texto, lo que nos sitúa en un ámbito no ya sintáctico, sino pragmático. Además, los conectores ponen de manifiesto la unión semántica de las partes y marcan la orientación pragmática y, concretamente, argumentativa de los componentes de la oración y del texto. Según el tipo concreto de orientación argumentativa, en los textos argumentativos podemos señalar como específicos los conectores contrastivos, los causales y consecutivos, y los distributivos (Cuenca, 1995).

Los conectores contrastivos[19] aparecen lógicamente con frecuencia en el texto argumentativo, puesto que este suele presentar una contraposición de opiniones o posturas entre dos o más líneas argumentativas. Así, es habitual que en el desarrollo argumentativo se sucedan las conexiones de carácter adversativo con el fin de contraponer ideas.

Por su parte, en cuanto a los conectores causales y consecutivos, cabe decir que los primeros son también lógicamente abundantes desde el momento en que en una argumentación el valor justificativo de los enunciados es primordial; a través de los conectores causales ofrecemos razones y apoyamos e introducimos los argumentos

[18] Como es bien sabido, el término "conector" es uno de los menos acotados del metalenguaje pragmático; en general, en nuestro trabajo lo utilizaremos a modo de hiperónimo de todos aquellos elementos y categorías al servicio de la conexión o marcación del discurso.

[19] También llamados "conectores de antiorientación".

que configuran nuestra argumentación, especialmente en el caso de escoger una estructura: Conclusión → Argumento.

Respecto de los conectores consecutivos, su presencia es también abundante en la argumentación y se justifica por el hecho de que normalmente sirven de enlace entre un argumento y una conclusión (*en consecuencia*, *por* (*lo*) *tanto, por consiguiente, así pues, de ahí* (*que*)*, luego, entonces*…).

En este sentido, también los conectores de carácter conclusivo (*en conclusión, en síntesis*…) sirven para encabezar la conclusión de la argumentación. Adam (1992) explica que la estructura de tipo causal, donde aparece en primer lugar la conclusión, indica un orden argumentativo de carácter regresivo, mientras que la estructura consecutiva, que parte de las premisas, implica un orden progresivo.

Por último, en relación a los conectores distributivos o de ordenación del discurso (*en primer lugar, además, por otra parte, por una lado, por otro* (*lado*)*, primero, segundo, finalmente, por último*…), es importante señalar que juegan un papel fundamental en los textos argumentativos en la medida en que la presentación y enumeración de diferentes argumentos a lo largo del discurso hace necesario su uso, con el fin de garantizar un orden correcto y perfectamente comprensible para el receptor.

Además de estos grandes tipos de conectores, sintácticamente reconocibles y muy utilizados en la estructura argumentativa, Cuenca (1995: 29) señala que también podemos encontrar usos pragmáticos en toda una gama de marcadores textuales de gran variedad, sobre todo condicionales (*si, en caso de, en este caso…*) y marcadores de estrategias textuales habituales en la argumentación como la ejemplificación (*por ejemplo, pongamos por caso, en concreto, como muestra el hecho de que*…), la generalización (*en general, generalmente*…) o la reafirmación (*en efecto, de hecho, efectivamente*…).

Conectores:

- Contrastivos
- Causales
- Consecutivos
- Distributivos

Marcadores:

- Condicionales
- Ejemplificación
- Reafirmación

Cuadro 2: Resumen de Cuenca, 1995

Por otro lado, Fuentes y Alcaide (2007), partiendo de una clasificación eminentemente argumentativa, basada en la orientación[20] de las premisas hacia la conclusión – perspectiva que toman de los postulados de la teoría de la argumentación en la lengua, propuestos por Anscombre y Ducrot (1983) –, destacan en la argumentación el uso de cuatro tipos de conectores que prácticamente coinciden con los propuestos por Cuenca:

a) Conectores aditivos, que introducen argumentos *coorientados*, es decir, que favorecen el establecimiento de la conclusión.

b) Conectores de oposición, que introducen argumentos *antiorientados*, esto es, que marcan una refutación de una determinada conclusión.

c) Conectores de causalidad, que establecen y marcan la relación argumento-conclusión.

d) Conectores de conclusión.

Estas autoras indican que dentro de los conectores operan factores argumentativos como la "fuerza" o "la suficiencia" (conceptos estos también tomados

[20] La orientación argumentativa se define como la relación entre el contenido semántico de un enunciado y el conjunto de conclusiones a las que ese enunciado permite acceder.

de las teorías de Anscombre y Ducrot), que se manifiestan de manera evidente en otro tipo de marcadores discursivos, a los que llaman *operadores*, pertenecientes al terreno de la modalización, como comprobaremos más adelante. Al hablar de modalización textual nos referimos a lo que tradicionalmente se designaba como "actitud del hablante", que remite a la diferencia clásica entre *modus* y *dictum* (Bally, 1950). Adelantamos aquí que en nuestro análisis la modalización será fundamental como punto de enlace entre la pragmática textual propiamente dicha y la pragmática enunciativa (Benveniste, 1970).

Los operadores aparecen dentro del enunciado sin desempeñar ninguna función sintáctica. Pueden indicar: a) la forma de hablar, quién enuncia y cómo lo hace; b) modalidad[21] o actitud subjetiva del hablante; c) organización informativa (tema/rema) del enunciado; d) contenidos argumentativos (orientación, fuerza o suficiencia) (Fuentes Rodríguez, 2009). Estos últimos serían los llamados operadores argumentativos, el único tipo de operador al que se refieren Portolés y Martín Zorraquino (1998, 1999). A su vez, Ducrot (1980) comienza hablando de "conectores pragmáticos" (marcas inscritas en el proceso enunciativo que establecen relaciones entre el decir y lo dicho) para pasar después a diferenciar entre "conectores argumentativos" y "operadores argumentativos".

En otro orden de cosas, parece predecible que si la modalización atiende a la presencia del emisor en el propio texto y supone la expresión de su subjetividad, el argumentativo, que es un texto subjetivo por definición – en el sentido en que supone la expresión y justificación de una postura personal–, será un texto prolífico en elementos modalizadores, como vamos a analizar a continuación.

La presencia del sujeto emisor en la argumentación se muestra a través de diferentes mecanismos de modalización, como los operadores argumentativos. Con esta denominación, autores como Ducrot (1983, 1984) han subrayado la existencia de una serie de elementos y fenómenos que contribuyen a la orientación de un determinado enunciado hacia una conclusión. Se trata de partículas que dirigen al

[21] Entendemos por modalidad "*el conjunto de actitudes en las que se pone de manifiesto cómo el hablante se enfrenta al mensaje*" (Pons Bordería, 2000: 211).

receptor en la interpretación de los enunciados. Con la inserción de este "operador", un enunciado inicialmente neutro puede contener un matiz determinante en el proceso argumentativo; asimismo, también puede situar al enunciado en una determinada escala. A este respecto, coincidimos plenamente con Tordesillas (1993: 235) cuando señala que cuando investigamos la argumentación es importante estudiar

> *"las relaciones que mantienen los diferentes contenidos semánticos a partir de las posibles marcas argumentativas presentes en el enunciado. Ello nos permite localizar los medios que el locutor posee para orientar su discurso, la manera de establecer lazos entre argumentos, etc.…; en resumen, las distintas posibilidades de realización del acto de argumentación desde la polifonía discursiva."*

No cabe duda de que esta afirmación no solamente es rentable para el estudio de los operadores argumentativos, sino que también lo es para otros mecanismos pertenecientes a otros niveles lingüísticos, y que también habrán de ser tratados en la presente investigación.

Se pueden considerar operadores argumentativos elementos diversos como algunos adverbios o locuciones adverbiales, o algunas conjunciones[22]. Fuentes y Alcaide (2007: 64) definen estos operadores argumentativos como

> *"Unidades que marcan dentro de un enunciado orientación, fuerza y/o suficiencia (al menos, sólo, al fin y al cabo, después de todo…) argumentativa."*

Asimismo, destacan que estos operadores indican una posición en la escala (*hasta, ni siquiera, incluso, sobre todo*…) y pueden ser "realizantes" o "desrealizantes", de acuerdo a su tendencia coorientada o antiorientada hacia la conclusión. Estas autoras establecen la siguiente clasificación de operadores argumentativos:

a) Operadores específicamente argumentativos: *hasta, incluso, sólo, ni siquiera* o algunos adverbios de cantidad.

[22] Las conjunciones, como categoría sintáctica, pueden, pues, realizar distintas funciones pragmáticas: conector y operador.

b) Operadores modales o de enunciación: *por supuesto, verdaderamente, lamentablemente, posiblemente, evidentemente*…

c) Operadores escalares: se trata de cuantificadores que actúan como intensificadores: *como mínimo, nada menos que, más o menos, extraordinariamente*…

d) Operadores que indican preferencia en la escala: *sobre todo, especialmente, en particular*…

e) Operadores atenuantes: *en principio, en cierto modo, de alguna manera*…

Conectores:

- Adición
- Oposición
- Causalidad
- Conclusión

Operadores:

- Argumentativos
- Modales
- Escalares
- Atenuantes

Cuadro 3: Resumen de Fuentes y Alcaide, 2007

En su propuesta de 2009, Fuentes Rodríguez establece cuatro tipos de operadores matizando la clasificación anterior:

a) Operador argumentativo.

b) Operador modal.

c) Operador enunciativo.

d) Operador informativo.

Esta clasificación demuestra, en palabras de la autora, que los operadores

"funcionan, pues, en las tres macroestructuras: enunciativa, argumentativa e informativa" (Fuentes Rodríguez, 2003: 83).

Conectores:

- Aditivos
- Opositivos
- Concesivos
- Condicionales
- Temporales
- Conclusivos
- Ejemplificadores
- Justificativos
- Ordenadores del discurso
- Reformulativos

Operadores:

- Enunciativos
- Modales
- Informativos
- Argumentativos

Cuadro 4: Resumen de Fuentes Rodríguez 2009

Por lo que respecta a la distinción entre modificadores realizantes y desrealizantes a la que aludíamos más arriba, podemos afirmar que se trata de un tipo de calificadores que pueden ser también de diversa índole: conectores, conjunciones, adverbios o adjetivos. El elemento o modificador realizante marca o aporta mayor fuerza argumentativa para conducir a una determinada conclusión: "*eso fue una verdadera metedura de pata*"; mientras que el desrealizante disminuye o atenúa su fuerza, o invierte su orientación y, por tanto, lleva a una conclusión diferente:

"esconsecuencia de un simple despiste". Por último, también se habla de los modificadores "sobrerrealizantes" (García Negroni, 1995), del tipo: "*Te has pasado, pero bien*".

Relacionados con los operadores y los modificadores, están los llamados adverbios oracionales o modalizadores, que modifican a toda la oración –suelen encabezarla– y suponen un juicio de valor sobre el contenido del enunciado (*lamentablemente, afortunadamente, felizmente…)*. Se corresponden con lo que Fuentes y Alcaide (2007) llaman operadores modales o de enunciación. Por último, nos parece acertado citar aquí lo que Martín Zorraquino y Portolés (1999) denominan "marcadores discursivos de distanciamiento", que sirven para llevar a cabo una contraargumentación de inhibición, muy cercana al fenómeno de la concesión (*en cualquier caso, de todos modos, en todo caso*…).

Parece evidente que abordar el estudio de la conectividad implica una complejidad en diferentes ámbitos: terminología, establecimiento de taxonomías, consideración de los diferentes matices o valores de cada elemento de conexión, etc. En efecto, debemos explicitar aquí la complejidad de la conexión discursiva y el hecho de que sus límites no siempre son precisos (Fuentes Rodríguez, 2003). Cuando analizamos conectores, hemos de tener en cuenta que trabajamos con un conjunto de elementos muy heterogéneo, como demuestra la diversidad de términos empleados para referirse a ellos. Es también destacable la heterogeneidad de las categorías gramaticales a las que pertenecen, así como su multifuncionalidad.

Los términos conector, marcador discursivo, partícula u operador se emplean a lo largo de los estudios de la conexión de forma indistinta, muchas veces como sinónimos o aportando matices diferenciadores, que casi siempre dependen del enfoque o paradigma de estudio que se siga. Diferentes acercamientos al estudio de los conectores implican diferentes definiciones, clasificaciones y consideraciones de los mismos. La Teoría de la Argumentación subraya las propiedades argumentativas de los conectores, a los que se considera elementos que vehiculan un determinado efecto argumentativo. En el Análisis del Discurso los conectores resultan imprescindibles para entender las relaciones entre los constituyentes de una conversación. Para la Teoría de

la relevancia los conectores restringen las posibles interpretaciones cuando se deben llevar a cabo inferencias (Pons Bordería, 1998). Por lo que respecta a la relación entre los conectores y el establecimiento de inferencias, Portolés (1988: 25-26) indica que

> *"Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y posen un cometido coincidente con el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación."*

Algunas de las últimas investigaciones en el ámbito hispano recogen, en forma de diccionarios, todos aquellos elementos que sirven a la cohesión textual, y lo hacen, en general, referenciándolos con el término "partículas discursivas" (Briz, 2004, 2005a; Santos, 2003). Es cierto que el término *partícula* resulta ambiguo y poco comprometido metodológicamente (Fuentes Rodríguez, 2009: 11), pero probablemente es el que tiene la capacidad de incluir toda la amplia gama de elementos que están al servicio de la cohesión textual, en su vertiente de la conectividad.

Es importante, además, atender a la relación entre dos conceptos muy cercanos que generan posturas divergentes: conector y conjunción. Una vertiente bibliográfica niega que las conjunciones puedan funcionar extraoracionalmente (Fuentes Rodríguez, 1987); sin embargo, desde otro enfoque (Gili Gaya, 1961), se señala que esto sí es posible para algunas conjunciones, que en algunos contextos adquieren, por ejemplo, valores de apertura o cierre de las secuencias de una conversación (Pons Bordería, 1998). Según este autor, no resulta rentable ni conveniente marcar una distinción entre ambos conceptos, considera que las conjunciones están dentro del grupo de los conectores, y amplía el ámbito de acción de las conjunciones, señalando que estas

> *"no funcionan sólo en el ámbito del enunciado, uniendo constituyentes, sino también en el de la enunciación, manifestando la actitud con que se produce o recibe el mensaje lingüístico"* (Pons Bordería, 2000: 198).

Por su parte, también Casado Velarde (1993) pone el acento en que algunas conjunciones expresan conexiones mentales que van más allá de la oración.

Por otro lado, una de las principales diferenciaciones terminológicas con las que se opera en el terreno de la conexión, tal como hemos podido comprobar en este apartado, es la de conector/operador (Tordesillas, 1993; Fuentes Rodríguez, 2003, 2007; Fuentes y Alcaide, 2007). Si bien, en muchas ocasiones ambos términos suelen confundirse, y a veces se utilizan como sinónimos, generalmente, se considera que los conectores suponen enlaces entre enunciados y necesitan, por tanto, dos miembros entre los que intercalarse, asignándoles a cada uno de ellos un determinado rol dentro de una misma estrategia argumentativa (Ducrot, 1983). Sin embargo, el campo de aplicación de los operadores se reduce a un único enunciado (Ducrot, 1983; Fuentes Rodríguez, 2003, 2009).

Otro término empleado para referirse a los mecanismos de conexión es el de "operador discursivo", empleado, entre otros, por Llorente Arcocha (1996) en el ámbito del estudio de los organizadores de la conversación.

Como es lógico, conectores y operadores se combinan frecuentemente. Asimismo, algunas unidades pueden ser conectores y operadores a la vez, o bien pertenecer a diferentes tipos de una categoría u otra, apuntando, así, a una evidente multifuncionalidad.

Precisamente adoptamos esta idea de la polifuncionalidad de los conectores como punto de partida del análisis de los mecanismos de conexión en nuestra investigación. En efecto, pensamos que las partículas o unidades que se pueden prestar al servicio de la cohesión textual pertenecen a categorías gramaticales diversas y adquieren unos valores u otros en función del contexto en el que se inscriben, puesto que "*son unidades puramente discursivas, cuyo ámbito de trabajo es el contexto*" (Fuentes Rodríguez, 2009: 10). Esta multifuncionalidad la podremos corroborar en el apartado dedicado al análisis del uso de los conectores en el corpus con el que hemos trabajado.

Por otra parte, y puesto que nuestra investigación adopta un enfoque esencialmente pragmático, debemos subrayar que, a pesar de que desde un punto de vista estrictamente sintáctico los conectores son elementos que establecen relaciones lógicas en dos niveles (coordinación y subordinación), si el punto de partida es conversacional o pragmático, como es nuestro caso, el concepto de conexión se amplía considerablemente, dando cabida a elementos de muy diversa índole y considerando otras categorías pragmáticas. En este sentido, existen formas pertenecientes a diversas categorías gramaticales que tienen valores vinculados a la interacción entre hablante y oyente, y que "*no están integrados ni en la estructura sintáctica de la oración ni en su estructura semántica*" (Pons Bordería, 2000: 197). Este autor insiste en el amplio abanico de formas que tienen la facultad de servir a la marcación del discurso, en la que estarían inmersos tanto el enunciado como la enunciación:

> *"(…) tanto conjunciones como otros elementos (fundamentalmente, adverbios, locuciones prepositivas y adverbiales, unos pocos adjetivos y algunas formas verbales e interjecciones) comparten un espacio funcional caracterizado por su carácter no oracional, tanto en el ámbito dialógico (donde marcan la actitud con que se enuncia el mensaje, indican acuerdo o desacuerdo o manifiestan relaciones interactivas) como en el monológico (ejemplifican, jerarquizan o reformulan). Este es el espacio al que se denomina marcación del discurso."* (Pons Bordería, 2000: 200).

y, para evitar refutaciones inmediatas en torno a una posible contradicción velada en su afirmación, continúa diciendo:

> *"Afirmar que algunos adverbios, verbos o conjunciones son marcadores discursivos no es una contradicción; significa que, en algunas ocasiones, funcionan como tales; la nueva clase de palabras se establece a partir de la función común que los engloba."* (Pons Bordería, 2000: 200).

Igualmente, es necesario hacer referencia aquí a los elementos llamados expletivos y muletillas, propios del lenguaje oral, y que adquieren valores de indicadores de conexión extraoracional. Las muletillas y algunos elementos expletivos se suelen utilizar para compensar las dificultades de planificación que se presentan en

el lenguaje oral. Son una especie de elementos "retentivos" que generan una pausa, en la que se gana tiempo para organizar lo que se va a decir. Bajo la apariencia de conectores, en ocasiones no sirven a la cohesión textual, sino que simplemente son elementos superfluos y prescindibles, usados de forma inconsciente por el hablante. Como señala Cortés Rodríguez (1991: 28), los expletivos se emplean "*a modo de salvavidas en el naufragio del discurso humano*"; son asideros para evitar el silencio o la desconexión, tratando de producir una mayor coherencia expresiva. Los expletivos se convierten en muletillas cuando se usan de forma abundante e inconsciente. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que toda muletilla es un expletivo, pero no todo expletivo es una muletilla.

Para concluir este apartado, nos referiremos brevemente a la modalidad oracional; en este sentido, es interesante subrayar que las oraciones interrogativas y exclamativas suelen ser también muy frecuentes en el discurso argumentativo. En el registro oral estas oraciones suelen cumplir con una función expresiva, enfática y apelativa, y dan mucho juego; sin embargo, en el terreno de la escritura, las que más abundan son las exclamaciones e interrogaciones retóricas. Estas últimas tienen un valor argumentativo intrínseco y se relacionan con la polifonía (son preguntas que responde el mismo hablante). Ducrot (1986) explica el concepto de polifonía como la intervención de diferentes "voces" en el discurso, que se corresponden con los diferentes "enunciadores" o sujetos lingüísticos del discurso. El carácter dialógico de la argumentación se sirve de la polifonía como mecanismo discursivo. Fuentes y Alcaide (2002: 114) equiparan el valor de la polifonía al de los operadores argumentativos y señalan que, como estos, la polifonía puede tener un valor de coorientación o de antiorientación. Además, introducen el concepto de diafonía, también relevante en la argumentación, consistente en un juego entre dos voces: el hablante encadena su discurso sobre la voz del interlocutor.

2.4.2. Cohesión léxico-semántica en la argumentación: cadenas correferenciales

Como hemos visto más arriba, el mecanismo básico que aporta cohesión léxico-semántica a los textos son las cadenas correferenciales, constituidas por una serie de elementos léxicos del texto que comparten un mismo referente. En otras palabras, los senderos de correferencia se establecen entre una referencia ya presente en el texto y una serie de instancias posteriores, empleando procedimientos de cohesión referencial, sustitutiva y léxica (Herrero, 2005). Por consiguiente, existen varios mecanismos de correferencialidad, es decir, de mención de los mismos referentes a lo largo de la cadena sintagmática. La primera mención es el *núcleo* y las siguientes, los *anillos*.

> *"Las cadenas arrancan de la primera referencia léxica o mostrativa, que es el núcleo de la cadena, a la que suceden (anafóricamente) y en ocasiones preceden (catafóricamente) las otras menciones correferenciales, o anillos."* (Herrero, 2005: 307).

Las cadenas están formadas por hechos de vuelta-repetición que aseguran la continuación local de toda secuencia lingüística (Adam, 1990). Tanto en la lengua oral como en la escrita, cualquier referencia nominal o verbal suele repetirse, y ello porque hablamos sobre núcleos temáticos que implican campos semánticos y conceptuales. A estas repeticiones, como decimos, se les designa bajo el rótulo de cadenas correferenciales. La validez de la repetición surge precisamente porque se trata de uno de los valores indispensables para garantizar el carácter de texto de una secuencia de enunciados; como explica Adam (1990: 45):

> *"la textualité peut être définie comme un équilibre delicat entre une continuité-répétition, d'une part, et une progression de l'information, d'autre part."*

En palabras de Beaugrande y Dressler, la repetición consiste en "*la reutilización directa de elementos o de patrones formalmente idénticos*" (1981: 91); estos autores

consideran que el abuso de la repetición disminuye la informatividad del texto. Por su parte, Bernárdez define la repetición como

> *"la reaparición o recurrencia de un elemento del texto en el mismo texto", y más concretamente subraya que la repetición supone "la recurrencia de un elemento con valor semántico o funcional."* (1981: 102).

Este autor distingue básicamente dos tipos de repetición:

- Sustitución léxica sinonímica.
- Pronominalización (sustitución por proformas)

Casado Velarde (1993) matiza que la repetición o recurrencia puede ser total o parcial, y reconoce tres tipos de repetición:

- "Mera reiteración léxica": repetición literal de una referencia.
- Repetición léxica sinonímica, o mediante hiperónimos.
- Repetición léxica de lo designado: equivalente a la sinonimia textual.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) destacan los siguientes mecanismos, fundamentalmente de reiteración, para mantener la referencia iniciada, esto es, mecanismos de correferencialidad:

- Simple repetición (exacta o parcial).
- Sinónimos o cuasi sinónimos.
- Hiperónimos, hipónimos y antónimos.
- Metáfora y metonimia.
- Denominaciones valorativas.
- Proformas léxicas.

Podemos concluir, por tanto, que la correferencia se establece a través de los siguientes mecanismos de cohesión fundamentales, cuya presencia es habitual en el discurso argumentativo:

- Cohesión referencial: deícticos.
- Cohesión sustitutiva y elíptica: anáforas, catáforas, proformas, elipsis.
- Cohesión léxica: redes semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia).
- Otros mecanismos de cohesión: colocaciones, paralelismos, organización o estructuración informativa, entonación.

Sintetizando toda la revisión bibliográfica que hemos llevado a término, creemos conveniente y operativo, desde el punto de vista del análisis del discurso, postular la existencia de dos tipos básicos de mecanismos correferenciales:

1. Correferencia léxica: mecanismos correferenciales que emplean designaciones léxicas alternativas para una misma realidad, a partir de la estructuración de lso campos léxicos.
2. Correferencia gramatical: mecanismos correferenciales que se apoyan en técnicas gramaticales, como la deixis fórica, las proformas o la determinación.

Esta será la clasificación teórica que nos servirá como punto de partida para el análisis de nuestro corpus argumentativo.

2.4.2.1. Correferencia léxico-semántica:

Este procedimiento lingüístico consiste en utilizar unidades léxicas alternativas para designar una misma realidad. Se trata, pues, de un mecanismo de recurrencia o sustitución léxica cuya función es la de mantener un continuo homogéneo de

significación (isotopía textual[23]), un tema común, asegurando la continuidad del discurso con nuevas especificaciones, y actualizando en el mismo las referencias virtuales de los lexemas mencionados.

Estas relaciones se establecen en el texto mediante la sustitución léxica y a partir de las relaciones léxico-semánticas (redes semánticas). Aquí quedarían incluidas tanto las relaciones de sinonimia como las relaciones entre lexemas en las que no existe identidad referencial, como pueden ser los hiperónimos, hipónimos, merónimos, e incluso fenómenos como la derivación y la antonimia. En este sentido, Bernárdez (1982) y también Calsamiglia y Tusón (1999) distinguen dos tipos de relaciones semánticas entre lexemas:

a) Relaciones basadas en rasgos semánticos comunes (sinónimos, hiperónimos, homónimos, derivación).

b) Relaciones basadas en el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores (campos asociativos o conceptuales). Se trata de unidades léxicas que se relacionan léxicamente, sin identificar un mismo referente. Por consiguiente, mantienen únicamente relaciones de sentido, o bien relaciones de contraste (antonimia).

A estos dos tipos de relaciones léxico-semánticas, que se relacionan con una primera referencia, se las llama en lingüística textual cadenas nominativas[24]. Las relaciones léxico-semánticas fundamentales son las siguientes:

[23] El concepto de isotopía textual fue propuesto por Greimas para abordar la coherencia intratextual de los discursos, y se refería a ella como "*la permanencia recurrente a lo largo de un discurso de un haz de categorías justificativas de una organización paradigmática*" (1976: 20). Por su parte, Lozano *et al.* (1986: 31) la definen en los siguientes términos: "*la isotopía es una propiedad semántica del texto que permite destacar los planos homogéneos de significación y que se apoya sobre la redundancia y reiteración en varios segmentos textuales de algunos elementos semánticos idénticos, estos últimos constituyen una base sobre la cual se insertan las significaciones particulares de cada segmento del texto, sin que su especificidad comporte ni dispersión ni inconciliabilidad de los diversos sentidos*".

[24] El concepto de "cadenas nominativas" (vinculado a la noción de cadenas isotópicas) fue acuñado por Dieter Viehweger (1976) en el marco de una semántica referencial.

- Sinonimia:

  El paradigma de estudio de la sinonimia incluye teorías muy dispares que incluyen desde la negación de la existencia del fenómeno hasta su defensa a ultranza. No entraremos en estas consideraciones teóricas, y nos centraremos en el fenómeno desde una perspectiva fundamentalmente textual.

  En una relación de sinonimia se reitera el significado de un elemento léxico con un lexema diferente que mantiene una relación de "identidad" con el primero; puede darse en el nivel estrictamente léxico (palabra 1 = palabra 2) o en el nivel sintagmático (lo que incluye las aposiciones). Dado que la sinonimia perfecta no existe a nivel léxico, sí podemos hablar de sinonimia textual. Así pues, son sinónimos textuales dos términos que poseen "identidad referencial", es decir, que aluden a un mismo referente de la realidad.

- Hiperónimos e hipónimos: se produce una relación de hiperonimia cuando en el significado de una palabra (hiperónimo) se incluye la totalidad de los semas de otra (hipónimo). Son, pues, relaciones de inclusión léxica. Esta relación de inclusión es *extensional* si leemos la relación semántica del hiperónimo al hipónimo, e *intensional* si lo hacemos a la inversa (Gutiérrez Ordóñez, 1989: 128). En otras palabras, el hiperónimo es el término que designa la clase general ('flor') y el hipónimo, el que corresponde a un miembro de la clase ('clavel'). La relación entre dos o más hipónimos recibe el nombre de cohiponimia.

Otras relaciones léxicas bastante frecuentes las constituyen la antonima – aunque las relaciones léxico-semánticas suelen trazar equivalencias, también pueden darse relaciones de oposición cohesivas (Beaugrande y Dressler, 1981) – la merominia[25] y la derivación.

[25] Se denomina merónimo ('mano') a la palabra cuyo significado constituye una parte del significado total de otra palabra; a esta última se la denomina holónimo ('dedo').

Desde el punto de vista de la argumentación, cabe destacar que las redes de relaciones semánticas adquieren mucha importancia en el texto argumentativo. El juego de presentación de argumentos y contraargumentos facilita la aparición de relaciones de contraste variadas, como la antonimia propiamente dicha o antónimos graduales (*frío/calor, blanco/negro*), la complementariedad o antónimos complementarios (*soltero/casado, vivo/muerto*), o la inversión o antónimos recíprocos (*padre/hijo, vender/comprar*). Por otro lado, también la sinonimia, la hiponimia y la polisemia son importantes en un discurso que gira en torno a un tema o a una problemática concreta y que, por tanto, cuenta con un valor global de isotopía semántica. En consecuencia, la cohesión léxica de un texto argumentativo se basa en un fuerte entramado de palabras y expresiones (cadenas correferenciales) que constituyen campos léxico-semánticos relacionados entre sí. Morley (2009) insiste en que los campos semánticos de un texto no solo contribuyen a la cohesión del mismo, sino también a su orientación y estructura argumentativa, creando un determinado efecto retórico. Otros recursos léxicos que pueden ser frecuentes en la práctica argumentativa son las repeticiones léxicas enfatizadoras, o el uso de estructuras léxicas de carácter enfático que han perdido su valor denotativo como *vaya, menudo, bonita contestación,* etc (mucho más características del discurso oral).

Por otro lado, es importante destacar, siguiendo a Cuenca (2010: 40), que la cohesión léxica, a diferencia de la plenamente gramatical, además de dar continuidad al tema del texto, ayuda a caracterizarlo. En relación a esta misma reflexión, Calsamiglia y Tusón indican que

> *"los procedimientos de sustitución permiten incorporar la subjetividad y la modalización porque aportan la visión del hablante."* (1999: 223).

A este respecto, y sin abandonar el nivel léxico, cabe comentar que una de las formas fundamentales que tiene un hablante de mostrar su subjetividad es a través de la elección de las palabras: nos referimos al léxico valorativo o axiológico. La elección de un término u otro delata un determinado posicionamiento o valoración de la situación. Toda unidad léxica es subjetiva "per se", pero existen unidades léxicas que aportan un rasgo subjetivo específico, de forma que con ellas el enunciador evalúa la

situación de una determinada manera. En el léxico valorativo se incluyen sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos con un marcado carácter connotativo ("*sin esos libros la biblioteca está mutilada*", "*en el primer mundo seguimos inflándonos de hamburguesas*"…). Asimismo, diremos que los tecnicismos también pueden tener un gran valor argumentativo, sobre todo, porque, generalmente, funcionan como marcas de autoridad.,

En definitiva, las abundantes posibilidades y variantes de sustituir un referente, de reformularlo, implican un amplio abanico de posibles matizaciones de los sentidos discursivos y

> *"la capacidad de proporcionar una orientación argumentativa a sus enunciados, según la elección léxica efectuada."* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 223).

Las elecciones léxicas que cada hablante lleva a cabo son un reflejo de su interpretación y visión del mundo; a través del léxico empleado se puede apreciar la forma de pensar o la ideología del hablante en relación a un determinado tema.

2.4.2.2. Correfencia gramatical

Hemos visto que podemos mantener la referencia con elementos léxicos, pero también podemos hacerlo a través de formas gramaticales, y lógicamente ambos procedimientos están emparentados. Parece evidente que la sustitución gramatical suele ser más frecuente que la sustitución léxica. En la correferencia gramatical los anillos de la cadena referencial recurren básicamente a las proformas, es decir, los elementos de que dispone el código lingüístico para aludir a referentes previos mediante fórmulas lingüísticas que, pese a ser explícitas, no transmiten significados proposicionales propios.

Las proformas son los ingredientes de lo que se denomina deíxis textual, y básicamente constituyen mecanismos de sustitución. Los elementos deícticos son los que sitúan los referentes del texto espacial y temporalmente (deixis mostrativa), o por referencia a otros elementos del mismo texto (deixis fórica). La primera de ellas es la

deixis con función exofórica, que se encarga de situar los referentes del enunciado por referencia a los de la enunciación en el plano espacial, temporal y personal. La segunda es la deixis textual propiamente dicha, es decir, aquella que cuenta con una función endofórica y, por tanto, actúa en el interior del texto. En definitiva, Bernárdez señala que

> *"todas las proformas establecen una referencia e identidad plena, aunque limitando su valor a señalar que lo que encontramos en un punto del texto debe identificarse exactamente con algo que ha aparecido anteriormente en el mismo texto, o que podemos identificar extratextualmente mediante nuestro conocimiento del mundo o del contexto."* (1982: 116).

Resulta evidente que, en general, las formas deícticas que nos interesan aquí son las que tienen una función endofórica (en el interior del texto) y no exofórica (en el exterior del texto). Los elementos con función endofórica son las proformas, con ellas se reduce la redundancia, al mismo tiempo que se mantiene el referente mediante una relación bien anafórica o bien catafórica; asimismo, implican un menor esfuerzo de procesamiento. Bernárdez define a estos elementos deícticos como

> *"elementos lingüísticos cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto."* (1982: 105).

Las anáforas suelen ser el método más frecuente de correferencialidad, constituyéndose como mecanismos de economía lingüística. Por su parte, la catáfora crea en el receptor un efecto de motivación para seguir leyendo o escuchando, aumentando así su interés (Beaugrande y Dressler, 1981).

Cumplen esta función deíctica una serie de elementos gramaticales variados, como los pronombres personales, las marcas verbales de persona, los pronombres relativos, los demostrativos, los cuantificadores, los posesivos, los recíprocos y reflexivos, algunos adverbios, etc.

Con el fin de sistematizar esta variedad de elementos, podemos clasificar las proformas de la siguiente manera:

a) Pronombres: personales (solo la tercera persona es endofórica, la primera y segunda persona son marcas exofóricas), demostrativos, posesivos, indefinidos, relativos, recíprocos, reflexivos. Las formas neutras como *esto*, *eso*, *ello* tienen una referencia general y amplia, denominada "anáfora extendida o globalizadora" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 215).

b) Proadverbios: pueden emplearse para sustituir elementos del texto con función adverbial; solo cabe considerarlos en su función endofórica. Bernárdez (1982) no los considera auténticas proformas (al igual que a los pro-verbos), sino más bien hiperónimos.

c) Proformas léxicas: se trata de palabras con un significado amplio, con función de sustitutos cuasi-universales y generalistas; también se las llama "palabras baúl". Pueden tener valor nominal (*cosa*, *hecho*) o verbal, como el proverbo *hacer*, y es fácil apreciar su valor cercano a la hiperonimia.

2.4.2.3. Otros fenómenos de cohesión textual

A. Elipsis: se trata de un fenómeno a través del cual obviamos algo ya nombrado. En general, supone la ausencia o supresión de un elemento lingüístico en un texto; así pues en la elipsis nos encontramos con un mecanismo de sustitución en el que el sustituto es cero (ø). Supone, pues, un fenómeno de economía lingüística, entendido como una anáfora cero, sin manifestación fonética alguna. La elipsis es la forma de cohesión textual más frecuente; y la más recurrente es la elipsis del sujeto. Suele ser anafórica, aunque también es posible encontrarla en función catafórica. A pesar de tratarse propiamente de un mecanismo de cohesión, un exceso de elisión puede provocar carencias importantes en la cohesión textual (Beaugrande y Dressler, 1981), con efecto en la coherencia.

Casado Velarde (1993) propone tres tipos diferentes de elipsis:

1. Elipsis nominal: elisión de una frase o núcleo nominal. (*La temporada pasada metió veinte goles, y esta tan solo quince*).

2. Elipsis comparativa: se produce cuando en las estructuras comparativas se omite el segundo término de la comparación. (*¿Te apetece salir a cenar? – No, prefiero quedarme en casa*).

3. Elipsis verbal: en este caso el elemento elidido es el verbo, sea en forma conjugada o en forma no personal. (*¿Quieres postre?- No, un café*)

B. Determinación: es otro fenómeno de cohesión gramatical, consistente en determinar sintagmas nominales previamente presentados como indeterminados (*Pensó en regalarle una novela para su cumpleaños. La novela debía ser un clásico, le encantaba la literatura del pasado*). Como podemos observar en el ejemplo propuesto, la determinación a través del artículo se produce cuando una referencia nominal se presenta la primera vez con un indeterminado, y posteriormente la precede siempre ya un determinado, puesto que ya es conocida por el oyente. Supone una manifestación de la oposición conocido/no conocido (Bernárdez, 1982).

   El uso de artículos determinados e indeterminados tiene consecuencias diferentes. Weinrich (1976: 169) señala que

   "*El artículo indeterminado tiene para el oyente el valor sígnico de atraer su atención hacia la información posterior. Por el contrario, el artículo determinado señaliza que aquí interesa una información anterior. ¿Dónde debe buscarse esa información?... o en la situación o en el texto. La referencia es exofórica o endofórica."* (trad. en Bernárdez, 1982: 136).

Para Halliday y Hasan (1976: 71) el artículo determinado indica que el elemento al que determina es específico e identificable; que en algún lugar puede recuperarse la información necesaria para la identificación.

C. Organización o estructuración informativa: Casado Velarde (1993) la considera un fenómeno más de cohesión textual. Se refiere al hecho de que

"*los componentes de un enunciado suelen polarizarse en elementos conocidos (lo que suele llamarse tema, tópico, presuposición...) y 'elementos nuevos' (rema, comentario, foco).*" (1993: 26).

Para evitar la confusión terminológica, y siguiendo a Gutiérrez Ordóñez (2000: 20-32), optaremos por los rótulos de *soporte* (información conocida, supuesta o supuestamente conocida) y *aporte* (información nueva, supuestamente desconocida).

Desde el punto de vista del análisis de la cohesión del discurso, lo que resulta más interesante son los llamados mecanismos de *tematización* o *topicalización*, consistentes en la selección de un elemento como foco de la información. De acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (1997b: 34), el hablante puede realzar un segmento u otro del decurso, según su intención comunicativa. Es entonces cuando pone en marcha la función *foco* o *relieve* (función informativa) para subrayar la importancia de un determinado segmento en el proceso informativo. Obsérvese la diferencia entre los dos siguientes enunciados:

- La Capilla Sixtina la pintó Miguel Ángel

- Miguel Ángel pintó la Capilla Sixtina

Ambos poseen la misma organización en funciones sintácticas y semánticas, pero lo que las diferencia es su organización informativa, esto es, la elección del orden de los contenidos de acuerdo con aquello que resulta más relevante para el conocimiento del destinatario.

En la expresión lingüística es posible recurrir a diferentes formas de focalización:

- El orden: el recurso más frecuente en este sentido es la anteposición focalizadora, es decir, la colocación en posición inicial del elemento a destacar. Este procedimiento puede dar lugar a ambigüedades en la interpretación del receptor. Para evitar esta posible circunstancia el hablante ha de recurrir al *acento de insistencia*, consistente en una

  "*sobrecarga energética que afecta a un segmento con el fin de subrayar su oposición a otro elemento generalmente más esperado*" (Gutiérrez Ordóñez, 1997b: 36)

  - ARTURO habla ruso

  - Arturo habla RUSO

- Marcadores especializados: *en cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta a*, etc.

  - En cuanto al viaje a Londres, ni hablar.

- Recursos léxicos, del tipo *menudo*, *bonito*... o el *qué* como adjetivo exclamativo. Suelen funcionar en secuencias exclamativas (Gutiérrez Ordóñez, 1997b: 36):

  - ¡Menudo ridículo me has hecho pasar!

  - ¡Bonita respuesta es ésa!

  - ¡Qué casa tiene Almudena!

- Reduplicación léxica:

  - Estudiar, lo que se dice estudiar, no estudia mucho

- Estructuras de énfasis (Gutiérrez Ordóñez, 1997b: 37-39): en este caso los constituyentes se realzan a través del

ordenamiento sintáctico. Existen diferentes tipos de estructuras de énfasis:

- Estructuras ecuacionales: conformadas por a) el segmento focalizado, b) el verbo SER, y c) el resto del enunciado introducido por un relativo.

  - El becario fue quien asesinó al catedrático de bioquímica

- Estructuras ecuandicionales[26]: en este tipo de estructuras se sustituye la oración relativa por una condicional que aparece en primer lugar. La función desempeñada por el relativo en las ecuacionales la adopta ahora un indefinido.

  - Si algo me gusta de ti es tu sentido del humor

- Adyacentes nominales atributivos: tienen su origen en una secuencia SVAtributo, transformada de manera que el atributo pasa a convertirse en núcleo de un sintagma nominal complementado por el antiguo sujeto.

  - Una maravilla de escultura (en su origen *Esta escultura es una maravilla*)

- Secuencias en las que algunos atributos y aditamentos modales se anteponen en un grupo nominal, al que sigue una oración de relativo.

  - Lo buenas que estaban las lentejas de tu abuela

- Separación en la oración del segmento focalizado mediante una pausa:

  - El fútbol, eso sí que le interesa

[26] Para una revisión exhaustiva de este tipo de estructuras véase Gutiérrez Ordóñez (1994).

Por su parte, Fuentes y Alcaide (2002: 247) también insisten en que la estructura informativa y la organización del discurso son otros dos aspectos fundamentales en el estudio de los textos argumentativos, y destacan como medios para focalizar una información la progresión temática y el uso de algunos operadores o elementos de fuerza argumentativa. No obstante, indican que los mecanismos focalizadores más importantes en la argumentación son los siguientes:

- El orden: al igual que Gutiérrez Ordóñez, se refieren a la modificación del orden lógico para destacar una determinada información, anteponiéndola. Se basa en las relaciones tema-rema. El orden en la argumentación implica una selección por parte del hablante de aquello que pretende que el interlocutor considere en primer lugar. En consecuencia, el orden nunca es gratuito o indiferente, antes bien cuenta con una función orientativa.

- Estructuras focalizadoras del tipo:

  - *"Es el quien ha provocado la situación"* o "*si alguien ha provocado la situación ha sido él".*

  - Introducidas por "*es que": "lo que te pasa es que…", "la cosa es que…"*

  - Secuencias formadas por un "*lo"* intensivo: *"lo guapo que está".*

  - Adyacentes nominales de carácter atributivo: *"el listo de mi hermano", "una maravilla de mujer".*

  - Enunciados truncados introducidos por "*si*" (las llamadas "condicionales suspendidas"): "*si ya te lo dije yo*".

  - Apelaciones al auditorio: *"créanme", "tú sabes que", "saben ustedes".*

D. Colocaciones y paralelismos: Herrero (2005) los considera procedimientos cohesivos de carácter léxico-gramatical. Las

colocaciones son secuencias de palabras que suelen ser constituyentes de un mismo sintagma (*saldar una deuda, llamar la atención, echar una mano*) y se presentan bajo una combinatoria estable (verbo+nombre, nombre+complemento, nombre+verbo). En definitiva, las colocaciones son mecanismos de asociación léxica basadas en combinaciones sintácticas. Por su parte el paralelismo –muy frecuente en lenguaje cotidiano– es un fenómeno de repetición sintáctica o 'coligación' que genera asociaciones léxicas entre los términos que pone en paralelo:

- Si María dice que fue un involuntario, Luis lo negará

Como indica Herrero (2005: 309):

"*Lo importante es la contribución que la repetición del esquema sintáctico-temático hace no sólo a la estabilidad sino al progreso cohesivo del texto; al sucederse, los esquemas actorizan nuevos argumentos, van cambiando el predicado, produciendo secuencias implícitas entre ellos, secuencias que son a veces la única guía para seguir el desarrollo del texto.*"

E. La entonación: son Beaugrande y Dressler (1981) quienes subrayan especialmente la consideración de la entonación como fenómeno de cohesión. Tomando como punto de partida la circunstancia de que el tonema marca la tendencia ascendente (↑) o descendente (↓) de un fragmento de texto expresado de forma unitaria (grupo tonal), estos autores señalan que el tonema descendente generalmente informa, es decir, equivale al rema o información nueva, mientras que el tonema ascendente sirve para "invocar", esto es, para presentar el tema, la información conocida. La entonación ascendente motiva la discusión, la apertura del discurso a nuevas intervenciones; por el contrario, la descendente da por concluido el discurso o la intervención.

Según Beaugrande y Dressler, la elección de una entonación u otra es un reflejo de la intención del hablante, por un lado, y de la aceptabilidad del oyente, por otro. Y ello sugiere la actitud tanto del uno como del

> otro en relación a la cohesión, la coherencia y la informatividad del texto que están construyendo. Concluyen que las repeticiones y paráfrasis pueden tener una función u otra según la entonación con la que se produzcan. De esa forma, una repetición ascendente suele asociarse a una justificación o a una explicación adicional, mientras que en general una repetición descendente implica confirmación o una muestra de comprensión.

Para finalizar el presente apartado, quisiéramos resaltar la importancia del trabajo de la competencia léxico-semántica en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Esta importancia queda justificada en tres características que Gómez Molina (2009) fija para la competencia léxico-semántica: a) su función como elemento estructurador del pensamiento, b) su papel como vehículo necesario para la intercomunicación humana, y c) la influencia que el dominio léxico ejerce como parte integral de la competencia comunicativa. Por su parte, Mahlberg (2009), en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras también subraya la conveniencia (y a su vez la dificultad) de trabajar la cohesión, destacando su impacto positivo en la claridad y comprensión de los argumentos empleados en un texto, así como su contribución a la mejora de su competencia comunicativa:

> *"an appropriate use of cohesive devices is essential for language learners to develop a native-like competence of text production and reception."* (2009: 104).

La descripción de la cohesión resulta muy compleja, entre otras cosas porque en ella interactúan aspectos de diferentes niveles lingüísticos.

2.4.3. Otros mecanismos

Junto a los mecanismos claramente sintácticos o léxico-semánticos que hemos mencionado, existen otros rasgos de alcance pragmático frecuentes en el texto argumentativo, cuya adscripción a sintaxis o semántica no es siempre evidente, por lo que los agruparemos en un apartado de "otros mecanismos", generalmente relacionados con la modalización.

Nos referimos a rasgos como la utilización de la ironía, mecanismo modalizador importante en la argumentación, puesto que se trata de un recurso muy usado y muy rentable para orientar al receptor hacia nuestra posición. La ironía presenta una contradicción de valores argumentativos y suele ser utilizada para criticar; con esta misma función, pero en grado más agresivo, destacamos el uso del sarcasmo, cuyo matiz mordaz y cruel lo hace fácilmente reconocible en movimientos argumentativos falaces "ad personam" o "ad hominem". Ducrot (1984a) y Gutiérrez Ordóñez (2002a) interpretan que también la ironía es una modalidad de polifonía.

Asimismo, un recurso retórico al que recurre frecuentemente la argumentación es el de la "acumulatio". Se trata de un proceso repetitivo de fuerza argumentativa, que se manifiesta con la acumulación de argumentos, las repeticiones sintácticas (paralelismos y anáforas), o el uso del adverbio *además* y análogos.

Por otra parte, no podemos descuidar el hecho de que, por tratarse de un proceso personal y subjetivo, la argumentación recurre con frecuencia a las estructuras impersonales precisamente para dar una apariencia más objetiva y despersonalizada, con el fin de dotar al texto de mayor verosimilitud y universalidad. Así, las formas de impersonalidad utilizadas son variadas: construcciones con *se* (*se sabe.., se piensa…*), oraciones impersonales gramaticalizadas (*hay que tener en cuenta que…, es obvio que…*), uso de sujetos indeterminados con valor general (*todo el mundo sabe que…*), uso del pronombre indefinido *uno* (*uno se pregunta si…*), o el uso de la segunda persona del singular con valor impersonal (*un día te das cuenta de que…*). La impersonalidad sugiere un valor de distanciamiento con consecuencias de atenuación, que, en ocasiones, implica una determinada fuerza argumentativa.

A propósito de la atenuación[27], diremos que este fenómeno puede cumplir diversas funciones en los textos argumentativos: acercarse al oyente (*captatio benevolentiae*), atenuar el contenido de lo dicho porque se prevé que pueda molestar o afectar negativamente al receptor, o insistir en la cortesía, atenuando la fuerza asertiva. Todos los elementos que subrayan la expresión de opinión (*yo creo que…, en mi opinión…, desde mi punto de vista…*) tan abundantes en la argumentación, son factores de atenuación que sirven para presentar lo dicho como algo subjetivo, sin valor, por tanto, de autoridad, ni de forma tajante. Fuentes y Alcaide (2007: 66) señalan la existencia de operadores específicamente atenuativos como *de alguna manera*, *en cierto modo*, y análogos; y también hablan de cuantificadores que actúan como atenuativos (*un poco*, *pequeño*, y análogos). Por último, cabe señalar que los diminutivos también pueden ser elementos de atenuación.

Como vemos, la atenuación está muy relacionada con otro fenómeno de cierta importancia en los textos argumentativos: la cortesía (§ 4.6.5.), fenómeno sociopragmático que determina el grado de adecuación de los actos de habla, y que comparte con la atenuación algunos mecanismos de expresión lingüística. El marco teórico de la cortesía parte de las aportaciones en el ámbito de la pragmática de diversos autores: Grice (1975) con el principio de cooperación (equivalente a la condición de sinceridad en Searle, 1965) y sus máximas conversacionales; Brown y Levinson (1978) que aportan dos conceptos básicos: racionalidad e imagen pública, y consideran el poder del hablante, la distancia social y el grado de imposición como elementos determinantes de la naturaleza de la cortesía; o Leech (1983) que propone tres escalas de medición del grado de cortesía e introduce la máxima de la concordancia, que maximiza los acuerdos y minimiza los desacuerdos. En general, se puede hablar de dos tipos de cortesía: 1) la cortesía negativa es la mitigadora de la amenaza; se utiliza para compensar la posible agresión al interlocutor y utiliza estrategias de atenuación; 2) la cortesía positiva intenta establecer una relación positiva y de respeto con el interlocutor; utiliza elementos de intensificación. Algunos

[27] La atenuación se erige como un mecanismo de control propio de los discursos dialécticos y de las emisiones de juicios de valor. Los mecanismos atenuadores controlan tanto el enunciado como la enunciación (Briz, 1994).

recursos lingüísticos utilizados por la cortesía son los siguientes: modalizadores, expresiones atenuantes, tiempos y modos verbales atenuantes, la modalidad interrogativa atenuante, oraciones impersonales, fórmulas de tratamiento, repetición léxica de lo dicho por el otro, diminutivos, plural de modestia, y eufemismos, entre otros. En el terreno de la oralidad, en el que se inscribe el presente trabajo, adquieren especial importancia algunos aspectos relacionados con la cortesía como saber escuchar (escucha activa), la gestión del turno de palabra, las interrupciones, la entonación o la modalidad oracional.

Desde el punto de vista de la coherencia, la estructura informativa y la organización del discurso son otros dos aspectos fundamentales en el estudio de los textos argumentativos, puesto que la estructuración de un texto puede tener consecuencias fundamentales en el plano argumentativo. En este sentido, es importante tener en cuenta una serie de medios que sirven para focalizar la información. Siguiendo a Fuentes y Alcaide (2002: 247), podemos decir que los mecanismos focalizadores más importantes en la argumentación son: a) el orden, modificación del orden "lógico" para destacar una determinada información anteponiéndola (tematización); y b) las estructuras focalizadoras.

Respecto a estas últimas, establecen una detallada distinción (253-257) de la que damos somera cuenta aquí:

a) estructuras con el verbo "ser", del tipo "*es él quien ha provocado la situación*" o "*si alguien ha provocado la situación ha sido él*";

b) estructuras introducidas por "es que", del tipo "*lo que te pasa es que…*", "*el tema es que…*", "*el hecho es que…*";

c) secuencias formadas por un "lo" intensivo: "*lo simpática que es*"; adyacentes nominales de carácter atributivo: "*el listo de mi hermano*", "*una maravilla de hombre*";

d) enunciados truncados introducidos por *si* (las llamadas condicionales suspendidas): "*si ya te lo dije yo*", "*si aún le pasa poco*";

e) estructuras del tipo "no X, sino Y":"*no es que me haya enfadado, sino que no te quiero volver a ver*", etc.

También con un valor focalizador –además de un valor modal y polifónico– nos parece interesante destacar unos mecanismos de estructuración informativa muy recurrentes en el discurso argumentativo como son los incisos, las reformulaciones o los comentarios parentéticos. Los incisos y las reformulaciones[28] son intervenciones en las que el hablante aclara o matiza sus propias palabras; mientras que los enunciados parentéticos son comentarios improvisados del locutor que interrumpe su propio discurso.

Para concluir este apartado, daremos cuenta de algunos elementos fónicos o propios de la oralidad cuyo uso también resulta crucial para la argumentación (aunque no nos ocuparemos de su estudio por exceder los objetivos de este trabajo). En la oralidad, el ritmo, el fraseo, la entonación, la repetición, o el tono de voz adquieren valor argumentativo. Las pausas y la entonación, por ejemplo, determinan la extensión de los enunciados con las consecuencias informativas que ello conlleva, y los efectos que provoca en el receptor. No utilizar mucha conexión sintáctica y optar por enunciados separados por pausa los dota de valor argumentativo independiente, y ello aumenta su fuerza argumentativa. Por otro lado, las modalidades oracionales interrogativa y exclamativa, con sus respectivos matices tonales, también adquieren un valor argumentativo porque reclaman la atención y la presencia del receptor; y porque además focalizan determinada información para centrar en ella la atención del receptor.

[28] Fuentes Rodríguez (1998b) se refiere a la argumentación como el campo en el que se establece una relación íntima entre la subjetividad y las reformulaciones y las precisiones.

3.LOS DATOS

3.1. PROCEDENCIA DE LOS DATOS

El corpus de datos con el que hemos trabajado lo conforman las transcripciones de nueve debates grabados con cámara de video en las aulas de un Instituto público de Educación Secundaria y Bachillerato de la provincia de Alicante[29]. Las grabaciones se han llevado a cabo en cinco grupos diferentes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de manera que nuestros informantes son estudiantes adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y 16 años.

Los debates se propusieron como actividades de aula en el marco de la asignatura denominada "Lengua Castellana y Literatura", con la finalidad de trabajar los textos argumentativos y la expresión oral. En cada uno de los debates participaron dos grupos de 5 alumnos que habían de defender una postura (a favor o en contra) con respecto a un determinado tema planteado previamente, de forma que cada grupo tenía asignado a priori un determinado posicionamiento que debía defender.

Desde el punto de vista de la distribución del tiempo, se marcó de forma orientativa que cada grupo contara con aproximadamente 4 minutos de exposición y defensa de su postura, y, posteriormente, se abriera un debate libre de una duración aproximada de 8 minutos, de manera que la duración total de cada uno de los ejercicios era de 16 minutos aproximadamente (aunque, en general, la mayor parte de ellos excedieron este tiempo).

Por lo demás, apenas se dieron más indicaciones restrictivas que no fueran las que subrayaban la importancia de respetar el turno de palabra, con el fin de que no se produjeran solapamientos de varias voces. Por otro lado, el investigador trató de no interrumpir en ningún momento el proceso de los debates con el objetivo de asegurar el valor ecológico de los datos, y solo hubo de intervenir[30] en algún momento puntual

[29] Se trata del IES La Nucia, en la localidad homónima de La Nucia (Alicante).

[30] Estas intervenciones no se han recogido en las transcripciones por considerarlas irrelevantes para nuestra investigación.

para animar a continuar a los estudiantes cuando parecían estar bloqueados (circunstancia esta que se produjo especialmente y casi de manera exclusiva al inicio de las grabaciones, cuando nuestros informantes se mostraban más tímidos).

Por último, queremos comentar que en ninguno de los tres debates se paró la grabación para repetir algún pasaje, sino que se grabó siempre de manera continuada, con el fin de que lo transcrito fuera un fiel reflejo del discurso espontáneo de nuestros informantes adolescentes.

A continuación, detallamos la temática de los nueve debates que conforman el corpus de esta investigación (observaremos cómo cada uno de ellos va acompañado de unas preguntas que sirven de posible hilo discursivo para los estudiantes). En total, se plantearon cuatro temas diferentes y se realizaron dos debates acerca de cada uno de los temas, a excepción del último de ellos que contó con tres grabaciones:

A. La infidelidad: ¿creéis que es la fidelidad es una muestra de amor?; ¿perdonaríais una infidelidad de vuestra pareja?; ¿le contaríais a un amigo/a que su pareja le está siendo infiel si tuvierais esa información?

B. La reinserción de los presos[31]: ¿creéis que es posible la reinserción social de los presos?; ¿qué función puede cumplir la cárcel en este sentido?

C. La propuesta de una nueva ley del aborto[32] en España: ¿estáis a favor o en contra de la nueva ley del aborto, según la cual una adolescente de 16 años puede decidir abortar sin consentimiento de sus padres?; ¿pensáis que una chica de esa edad está capacitada para tomar una decisión de ese tipo en solitario?

[31] Estos debates se llevaron a cabo tras el visionado de la película *Cadena perpetua* (Frank Darabont, 2002).

[32] Esta ha sido la denominación popular pese a que, en realidad, se refiere a la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.

D. Aplicación de la mal llamada "ley antitabaco"[33]: ¿qué repercusiones positivas o negativas puede tener la aplicación de esta ley? ¿A quién puede perjudicar o beneficiar?

Para concluir este apartado, creemos conveniente explicar la manera de citar los ejemplos que utilizaremos en el espacio dedicado a análisis y resultados. En este sentido, hemos de decir que las intervenciones de cada debate aparecerán numeradas en un orden lógico sucesivo, y precedidas de las letras *A* (la infidelidad), *B* (la reinserción social de los presos), *C* (la nueva ley del aborto) o *D* (la ley antitabaco), según la temática a la que correspondan; asimismo, la letra irá acompañada del número de debate correspondiente (1,2 o 3). De esta forma, un ejemplo en el que aparezca *B1-049* se referirá a la intervención número 49 del primer debate transcrito acerca del tema de la reinserción social de los presos. Nos hemos decantado por esta forma de citar los ejemplos con la intención de facilitar al máximo al lector la localización de los mismos, puesto que en muchas ocasiones será recomendable contextualizarlos en el conjunto global del debate correspondiente para optimizar su comprensión, recurriendo, por tanto, a las transcripciones del Anexo. Por otro lado, y puesto que muchos de nuestros informantes son bilingües y en determinados momentos se expresan en catalán, hemos traducido estos pasajes en los ejemplos, mostrándolos entre paréntesis a continuación de su expresión original, con el fin de asegurar su comprensión.

Las transcripciones completas de las grabaciones de los nueve debates que configuran el corpus de la presente investigación quedan recogidas en el ANEXO.

[33] Lógicamente, se refiere a la Ley 42/2010, de 30 de diciembre, por la que se modifica la Ley 28/2005, de 26 de diciembre, de medidas sanitarias frente al tabaquismo y reguladora de la venta, el suministro, el consumo y la publicidad de los productos del tabaco.

3.2. SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN

Podemos afirmar que básicamente existen dos modelos de transcripciones de procedencias diferentes: 1) el modelo procedente de la psicología (CHILDES, SALT) y 2) el procedente de la lingüística.

Hemos optado por el sistema más frecuente en los estudios de análisis conversacional y pragmático, recogiendo la línea de trabajo iniciada en Gallardo (1993) a partir de las convenciones desarrolladas por Gail Jefferson en sus transcripciones de las clases de Harvey Sacks (fundador del análisis conversacional etnometodológico). En el ámbito hispánico las convenciones de Briz et al. (1995a) se han asentado como el modelo más habitual en varios corpora (corpus de Barcelona o Málaga).

Notación	Significado
001	turno de la transcripción.
E.:	el turno pertenece al hablante identificado como "E.".
§	sucesión inmediata ("encabalgada") entre dos emisiones de hablantes distintos.
=	mantenimiento del turno de un hablante en un solapamiento.
[	lugar donde se inicia un solapamiento.
]	lugar en que termina un solapamiento; no siempre es fácil de determinar, especialmente en los casos de turnos colaborativos.
/	pausa corta, de menos de medio segundo.
//	pausa que oscila entre medio segundo y un segundo.
///	pausa de un segundo de duración.
(5.0)	pausa de cinco segundos; se cronometran en casos de especial relevancia.
–	pausa en el interior de un turno, por reinicios, refacturas o autointerrupciones.
→	entonación suspendida.
↑	entonación ascendente.
↓	entonación descendente.
°( )°	pronunciación en voz muy baja, próxima al susurro; a veces son emisiones de "hablar para uno mismo".

MAYÚSCULA	pronunciación en voz muy alta.
( )	pronunciación extraña: entrecortada, costosa, o alterada.
p(e)ro	reconstrucción de un fragmento que no ha sido pronunciado por el hablante.
h	aspiraciones.
aa	alargamiento o suspensión tonal (en posición final no se coloca el tonema porque sería redundante)
m'han dicho	elisiones por fonética sintáctica y velocidad de pronunciación.
cursiva	fragmentos de estilo directo o discurso repetido.
(xxx xxx)	fragmento indescifrable, aparentemente de dos palabras.
((la doctora))	transcripción dudosa; el transcriptor propone una posibilidad pero no está seguro.
aquí (RISAS)^{R}	la R en superíndice significa que el gesto en cuestión se realiza repetidamente.

Cuadro 5: Convenciones de la transcripción.

3.3. EL DEBATE EN EL AULA

En su primera acepción el diccionario de la RAE define el debate como "*Controversia sobre una cosa entre dos o más personas*". Esta breve y genérica definición remarca, sin embargo, dos características fundamentales del género discursivo del debate: la diferencia de opinión y la interacción.

Si bien la primera de las características es consustancial a toda argumentación, en el caso de actividades argumentativas como los debates resulta evidente la afirmación de Moeschler (1985: 47), según la cual el discurso argumentativo se establece siempre en relación con un *contradiscurso efectivo o virtual*. No cabe duda que lo que genera un debate es la controversia de poner en juego como mínimo dos opiniones diferentes en torno a un mismo tema. Por su parte, la segunda de las características define al debate como un acontecimiento comunicativo dialogal o una posibilidad dialogal, desligada de la conversación (Gallardo, 1994: 158).

Larringan (2002: 21) dirige su análisis sobre el debate entre jóvenes en dirección a la existencia de tres espacios discursivos: el espacio de la interlocución, el espacio del tema y el espacio relativo a la tarea misma. Este autor considera el debate como una *práctica verbal, pública y formal*.

Como género discursivo, el debate cuenta con diferentes ámbitos de aplicación; así, podemos hablar del debate televisivo, radiofónico, parlamentario, etc. Lógicamente el que nos interesa aquí es el debate en el aula, es decir, entendido como una actividad didáctica, enmarcada en un contexto académico. Desde este punto de vista, el debate es una técnica que consiste en enfrentar posturas distintas en relación con una determinada temática. El ejercicio de construcción y defensa de argumentos ayuda a profundizar los puntos de vista y comprender de mejor manera la perspectiva de los otros; además, familiariza a los estudiantes con actos de habla como la refutación y la discrepancia, tan importantes para la convivencia..

Siguiendo a Mendoza Gonzalo (1994: 73-84) explicitaremos, a continuación, una serie de funciones deseables del debate en el aula, que desarrollan capacidades y

valores de diferente talante, y que justifican la importancia de trabajar el debate y con el debate en las aulas:

- Favorece la búsqueda de autoidentidad: provoca que los alumnos reflexionen y creen su propia opinión, sustentada en argumentos. Y ello en una etapa vital en la que, además, está configurándose o se encuentra en plena eclosión su universo de pensamiento e ideológico.
- Desarrolla el control de emociones: actitudes y valores de respeto (opiniones diferentes, turnos de palabra, uso de la palabra para la resolución de conflictos, etc.).
- Estimula la reflexión y el sentido crítico.
- Fomenta la creatividad: se discute entre iguales.
- Desarrolla aspectos motivacionales: motiva intereses científicos, sociales y vitales.
- Es un ámbito de libertad: se comparten dudas, certezas, diferencias, nadie está en posesión de la verdad absoluta.
- Desarrolla valores de empatía y solidaridad.
- Ayuda a expresarse en público: supone la práctica de la expresión oral ante un público.
- Entrena para la tolerancia y educa para las situaciones conflictivas: se admite la dialéctica y se asume el diálogo como medio de resolución pacífica de conflictos.
- Mejora la dinámica y el conocimiento del grupo-clase.
- Fomenta la cognición social: entrena las relaciones interpersonales.

En otro orden de cosas, creemos conveniente recordar que suele hablarse de dos tipos de debate teniendo en cuenta la presencia o no de la figura del moderador:

a) Con moderador: suelen ser debates más controlados.

b) Sin moderador: más espontáneos, por lo que exigen el dominio de más valores, como el respeto del turno de palabra de forma fluida sin ningún elemento de control (moderador).

En el caso de nuestra investigación hemos optado por los debates sin moderador en razón de su mayor pretensión ecológica, y muy especialmente porque queríamos trabajar con un debate que fuese un tipo de interacción verbal entre iguales. Tal como defiende Gallardo (1994: 163)

> *"el debate se puede considerar 'entre iguales' sólo si prescindimos del moderador."*

Por otra parte, el debate se caracteriza por ser una interacción lingüística programada. En este sentido, los alumnos que han participado en los debates del corpus de nuestra investigación han conocido con una o más semanas de antelación la programación de la actividad, la configuración de los grupos participantes, la temática sobre la que versaría el debate, y la postura determinada que cada grupo debía defender; también sabían que iban a ser grabados en tal situación.

Por último, quisiéramos hacer referencia a una dificultad con la que nos hemos encontrado a la hora de llevar a cabo los debates con los estudiantes adolescentes. Nos estamos refiriendo a su visión absolutamente "viciada", por equivocada, del funcionamiento y los objetivos de un debate. La imagen que tienen los chicos y chicas es la proyectada por acontecimientos comunicativos televisivos mal considerados "debates" o "tertulias". De todos es sabido que en la actualidad proliferan los programas –generalmente relacionados con la prensa rosa[34]– donde supuestamente se realizan debates; "supuestamente", porque la realidad es que lo que allí se celebra

[34] Desafortunadamente, han desaparecido casi en su totalidad los programas televisivos serios que ofrecían debates de interés social, político o científico (recuérdese, por ejemplo, el programa La Clave de Televisión Española que moderó principalmente José Luis Balbín entre 1976 y 1985) ; y los que todavía resisten en la parrilla cuentan con poca audiencia o están relegados a canales minoritarios. Por el contrario, del lado del *pseudodebate* se encuentran las cadenas televisivas mayoritarias y más comerciales. Sin querer poner ejemplos concretos, algunas de estas cadenas parecen estar especializadas en este tipo de programas circenses.

es algo muy alejado de la caracterización de un debate, más bien nos encontramos con unos interlocutores que violan constantemente valores del debate como el respeto del turno de palabra o a la diferencia de opinión. Se trata de interacciones verbales ("*pseudodebates", "tertulias"*) en las que son significativamente escasas las estrategias de cortesía verbal, y donde la imposición (en muchas ocasiones de quien más grita) y las descalificaciones son recurrentes[35]. Estamos, pues, ante un terreno abonado al empleo de las falacias más agresivas (*ad baculum*, *ad personam*, *tu quoque*).

Como señalábamos, esta es la concepción que, en general, tienen los estudiantes adolescentes de lo que es un "debate". Es cierto que conocen, aunque sea mínimamente, las reglas del juego de un verdadero debate, pero estas quedan muy difuminadas ante la invasión televisiva de estas prácticas pseudoargumentativas. En consecuencia, como podremos comprobar a lo largo del análisis de nuestro corpus, la inercia en muchas ocasiones de los alumnos es la de cruzar la frontera de la ortodoxia del debate para caer en la intoxicación televisiva.

Podemos concluir, por tanto, que todo ello delata una carencia relevante en la enseñanza, que se muestra en dos direcciones: a) escasa o nula presencia en las unidades didácticas de la asignatura de "Lengua Castellana y Literatura" del debate como género discursivo y b) escasa o nula utilización del debate como técnica o estrategia didáctica en cualquier materia del currículum escolar.

[35] Aunque excede el objetivo de este trabajo, cabe señalar que en gran parte de los casos los responsables de las cadenas televisivas seleccionan a sus participantes, buscando precisamente estos efectos comunicativos.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. COHESIÓN SINTÁCTICA: CONECTORES Y OTROS MARCADORES DISCURSIVOS

En este apartado revisaremos la aplicación concreta de los mecanismos lingüísticos argumentativos utilizados por parte de los informantes adolescentes de nuestro corpus, centrándonos exclusivamente en la conexión. No cabe duda de que en el discurso argumentativo los conectores juegan un papel decisivo en tanto en cuanto

> *"el conector marca el comienzo de los distintos movimientos argumentativos del discurso."* (Briz, 1994: 386).

No obstante, el análisis que presentamos aquí no constituye un estudio exclusivamente argumentativo del uso de los conectores, sino que cuenta con una pretensión más general y amplia, que recoja valores cuantitativos y cualitativos respecto del manejo de estos mecanismos por parte de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Probablemente esta visión más holística encuentra su fundamentación en los intereses de aplicación didáctica de esta tesis, así como en la necesidad de conocer previamente aspectos generales del uso de los conectores por parte de los alumnos, precisamente con el objetivo de contar con unos cimientos válidos para iniciar ese trabajo didáctico.

Una de las primeras conclusiones que podemos extraer del análisis de este apartado es que los adolescentes estudiados presentan una acusada precariedad[36] en

[36] La bibliografía no ofrece estudios cuantitativos específicos sobre el uso de estos mecanismos en otras franjas de edad; si bien nuestro análisis de la argumentación adolescente nos ofrece un panorama de escasa elaboración argumentativa, somos conscientes de que se trata de un rasgo poco desarrollado en los modelos discursivos.

el uso tanto de conectores como de marcadores discursivos[37]. En este trabajo nos detendremos más en el tipo de marcadores que consideramos conectores, puesto que nos centramos en el estudio de la conectividad, pero sin dejar de atender a otros marcadores más relacionados con la dinámica discursiva. La variedad en el uso de conectores pertenecientes a un mismo tipo es significativamente escasa y, como veremos en detalle, utilizan los más simples de cada tipología.

En los nueve debates transcritos y analizados, los estudiantes utilizan de manera prácticamente exclusiva conectores y marcadores contrastivos (*pero*), causales (*porque*), consecutivos (*pues, por eso, entonces*), aditivos (*y, también, además*), condicionales (*si*), explicativos (*o sea*), ejemplificadores (*por ejemplo*) y de afirmación (*claro*)[38]. El resto de tipologías, o no aparecen en absoluto, o aparecen en un número poco significativo. De los citados más arriba, los más utilizados –en coherencia con las características de un texto argumentativo, como señalamos en el apartado 2.4 de nuestro trabajo– son los contrastivos, los causales y los consecutivos.

Tras el análisis, y como anunciábamos más arriba, nos parece evidente que los adolescentes, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, presentan carencias importantes en el conocimiento –o al menos en el uso– de los marcadores discursivos; su competencia lingüística se ve claramente mermada y delata una importante carencia formativa en estos chicos y chicas. Es evidente que la riqueza de marcadores discursivos forma parte de una competencia lingüística que pertenece a registros más formales, y en especial a la escritura; no obstante, sería deseable que unos alumnos de cuarto de ESO tuvieran una competencia lingüística mucho más desarrollada, que

[37] Los términos *conector* y *marcador discursivo* presentan fronteras especialmente difusas, dando lugar a una confusión terminológica presente en buena parte de la bibliografía especializada. En muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, o bien se considera el término "marcador" como un hiperónimo de "conector" (véase la nota n.4). Pons Bordería, en relación a esta cuestión de nomenclatura –y después de indicar que el término conector pertenece a la tradición europea, mientras que el de marcador discursivo pertenece a la americana–, señala que: "*en su uso actual, el concepto de marcador discursivo (…) puede ser tomado como sinónimo del término conector o como hiperónimo referido a casi cualquier clase de palabra sin significado proposicional*" (1998: 15). Por último, destacamos que también es frecuente encontrar la terminología integradora "conectores discursivos".

[38] Nos referimos aquí a nomenclaturas que atienden a clasificaciones genéricas y tradicionales, si bien en el análisis del uso de cada uno de estos tipos de conectores podremos apreciar la diversidad de valores y matices con los que cuentan, y que, en algunos de los casos, desdicen esta nomenclatura generalista.

permitiera ver una mayor riqueza en el uso de marcadores, y que les hiciera posible construir de una manera más elaborada y formal la cohesión de sus producciones lingüísticas. Sobre todo, si tenemos presente que uno de los objetivos curriculares mínimos de la ESO y el Bachillerato es el dominio absoluto de la lengua española. Sin embargo, comprobaremos a lo largo de este trabajo que esta denuncia se repite en más de una ocasión.

Antes de pasar al estudio sistematizado de los resultados del análisis, creemos conveniente señalar que, a pesar de su innegable importancia y frecuencia de uso, hemos considerado no significativa la inclusión de la cópula "*y*" en el análisis de los conectores al tratarse del conector neutro por excelencia, con un valor de conexión pura no marcado.

4.1.1. El uso de "PERO"

El conector más utilizado por los adolescentes en estos debates (habiendo excluido del recuento las conjunciones "*y"* y *"si"*) es *pero*; lo utilizan hasta en 276 ocasiones diferentes, lo cual supone un 25% del total de ocasiones en las que usan un marcador.

El valor original y de base del conector *pero* es contraargumentativo[39] (Portolés, 1998a; Martín Zorraquino y Portolés, 1999), es decir, hace referencia a una relación argumentativa de oposición que cancela conclusiones. Tal como señalábamos en otro apartado del presente trabajo, es muy frecuente el uso de los conectores contrastivos en los textos argumentativos desde el momento en que este tipo de discurso suele presentar una contraposición de posturas u opiniones entre los interlocutores. Lo que es subrayable es que de toda la amplia gama posible de conectores contraargumentativos (*pero, sin embargo, ahora bien, sino, sino que, en cambio, por el contrario, antes al contrario, no obstante, más bien, antes bien*, etc.) prácticamente solo utilicen *pero* para expresar ese contraste u oposición.

El análisis bibliográfico (Acín, 1993; Briz e Hidalgo, 1998; Fuentes Rodríguez, 1997, 1998a, 1999; Porroche, 1996; Portolés, 1995) nos ofrece distintas clasificaciones o propuestas sobre el uso discursivo de *pero*; no en balde es el conector prototípico de la oposición y recoge en su significado distintos matices y valores contextuales que lo convierten en un conector polivalente, aunque siempre en el marco de la relación de oposición contraargumentativa (Ducrot *et al*., 1980). Estas clasificaciones ofrecen más puntos en común que diferencias e intentan recoger toda la variedad de matices contextuales que atesora el uso de *pero*.

En este sentido, consideramos que la clasificación propuesta por Domínguez García (2007: 98-109) engloba todas las anteriores y lleva a cabo lo que nos parece una

[39] Desde la perspectiva de la Teoría de la Argumentación en la Lengua, la contraargumentación se entiende como "*la relación discursiva en la que se unen dos miembros de tal manera que el conjunto de topoi o la dinámica discursiva generada por el primero aparecen como antiorientados con respecto al conjunto de topoi o la dinámica discursiva generada por el segundo, que, además, es el que posee mayor fuerza argumentativa y determina, por tanto, las posibles continuaciones discursivas*" (de la Fuente García, 2007: 373).

actualizada y muy acertada sistematización de las mismas. Además de ello, hemos de decir que esta autora presenta la clasificación de los usos de *pero* en un estudio dedicado a los conectores presentes en los textos argumentativos, lo cual interesa clara y específicamente al presente trabajo. Estas son las razones por las que seguiremos, aunque sin perder de vista otras aportaciones reseñadas más arriba, la clasificación propuesta por Domínguez García en el análisis de los valores de *PERO* más usados por los adolescentes de nuestro corpus.

Esta autora distingue básicamente cinco valores para *pero*:

1. Valor contraargumentativo *restrictivo*: se trata de un uso de *pero* que no excluye el enunciado precedente, sino que lo admite pero con restricciones o condicionantes. Es el valor genérico de este conector.

2. Valor *refutativo*: es un valor típico de los diálogos; a través de él se establece una oposición entre lo dicho por distintos enunciados. A este valor refutativo ya aluden Portolés (1995: 259-263) y Briz e Hidalgo (1998: 187).

3. Valor *rectificativo*: se produce cuando el segundo término de la relación aparece como una rectificación del primero. En estos casos es conmutable con conectores como: *en cambio, por el contrario* o *sin embargo*. A este uso también se habían referido con anterioridad otros autores como Portolés (1998: 141) o Acín (1993: 199).

4. Valores de *oposición débil*: en estos casos, aunque sigue expresando una oposición restrictiva, tiene más un valor justificativo o explicativo (Acín, 1993: 201-203). Estos valores cancelan la conclusión del enunciado anterior y, al mismo tiempo, justifican esa conclusión. En algunos contextos, este *pero* es equivalente a algunos conectores aditivos (Fuentes, 1999: 342). Por último, cabe destacar que en ocasiones puede tener una función amplificativa.

5. Valores *metadiscursivos*: aquí la función del conector es más bien de organización y control del proceso discursivo, es decir, se trata de un uso

especializado como marcador discursivo, que no se refiere al enunciado, sino a la enunciación. En este caso, funciona como un marcador contraargumentativo ilocutivo. También en este contexto puede tener un valor amplificativo y además un valor de cierre, en la medida en que introduce el último enunciado del discurso. Con este matiz existe una intención de introducir el enunciado más importante de la argumentación. No obstante, en ningún momento estos valores metadiscursivos pierden la función contraargumentativa prioritaria de *pero*.

Valores de *PERO*:
1. Restrictivo
2. Refutativo
3. Rectificativo
4. Oposición débil
5. Metadiscursivo

Cuadro 6: Resumen clasificación de los valores de *pero* de Domínguez García (2007)

Los cuatro primeros valores (restrictivo, refutativo, rectificativo y de oposición débil) son valores propiamente argumentativos y fundamentalmente contraargumentativos. En la génesis de todos ellos se encuentra en realidad un valor restrictivo, de manera que el refutativo, rectificativo y de oposición débil añadirían matices a un valor contraargumentativo restrictivo presente *per se* en todos ellos. En una dinámica diferente incluiríamos a los *pero* metadiscursivos, carentes de una función propiamente argumentativa.

A pesar de que, como explicábamos más arriba, el valor rectrictivo incluiría a los otros tres valores propiamente argumentativos, hemos preferido separarlos en nuestro análisis con el objetivo de afinar su interpretación. Teniendo esto presente y partiendo de la taxonomía propuesta por Domínguez García, diremos que nuestros informantes utilizan en mayor número el valor restrictivo de *pero*, es decir, el que expresa de forma prototípica la relación de contraargumentación. Así, en un 34% de los *pero* utilizados podemos reconocer un valor restrictivo que, en la mayoría de los

casos, sirve para admitir con restricciones un comentario previo del interlocutor[40]. Veamos algunos ejemplos[41]:

[Ej. 001]

A1-040: pues que cada uno/ se vaya con/ quien quiera

A1-041: vale/ <u>pero</u> si esa persona piensa como tú/ pero igual él te quiere y le estás haciendo daño

Podemos comprobar con claridad que en esta secuencia el *pero* subrayado actúa de manera restrictiva con respecto a la intervención *A1-040*. Se admite lo expuesto por el interlocutor y esa admisión se expresa a través del operador modal *VALE* (Fuentes Rodríguez, 2009: 346) y, a continuación, se introduce la restricción de esa admisión con el conector *pero*, que introduce una condición que debe cumplirse para que lo enunciado por el otro pueda ser admitido.

Como decíamos, muchos son los ejemplos de este uso:

[Ej. 002]

C2-055: si tú no estás de acuerdo en tenerlo

C2-056: sí/ lo puedes tener/ <u>pero</u> si no lo quieres tener para eso está la ley del aborto

[Ej. 003]

C1-029: es un error/ <u>pero</u> que si se puede solucionar/ si se puede evitar/ mejor→// que tener un hijo a los dieciséis años

[Ej. 004]

D3-056: vale/ yo no te digo que no/ <u>pero</u>/ con el humo del tabaco estás perjudicando la salud de alguien que no quiere↑/ que no quiere

[40] Este movimiento concesivo-opositivo es muy frecuente en el discurso argumentativo de tipo dialógico y coloquial, y ha sido puesto de relevancia en el análisis conversacional: "Este tipo de argumentación es propio de la técnica dialéctica del "SÍ, PERO", también llamada técnica de la CONCESIÓN CICERONIANA. Se acepta una parte del argumento contrario, o su aspecto menos importante, para rectificarlo o contradecir el resto." (Gallardo, 1993: 165).

[41] Véase § 3.1, donde explicábamos la manera de citar los ejemplos.

Por otra parte, el segundo valor de *pero* más detectado (un 25% del uso de *pero*) es el metadiscursivo, es decir, referido a la propia enunciación y al encadenamiento de actos de habla. Exponemos algunos ejemplos:

[Ej. 005]

A1-110: <u>pero</u> también es cómo lo digas/ porque si lo sueltas así es que→

[Ej. 006]

C1-149: <u>pero</u> al fin y al cabo tú vas a convivir con tus padres/ y si les mientes/ y si no les dices nada/ luego no confiarán en ti

[Ej. 007]

B2-069: <u>pero</u> a ver/ no estamos hablando de que lo metan o no/ estamos hablando de que se reinserte/ si tú tienes un hijo/ y ha hecho algo malo/ y tú no vas a hacer que se reinserte/ ¿no?

En estos tres casos, más que servir únicamente a la función de contraargumentación en el enunciado, parece que *pero* tiene un valor expletivo, puesto que resulta fácilmente prescindible, y da la impresión de tener un mero valor introductorio del discurso. O como en los ejemplos *008* y *009*, donde parece funcionar como un elemento de control del discurso:

[Ej. 008]

A2-118: ¿qué pensáis?– ¿qué preferís/ que os ponga los cuernos/ con una tía o tío que digas/ 'joder/ me los ha puesto <u>pero</u> porque estaba más buena que yo/ está mejor'/ o con una revista o una máquina?

[Ej. 009]

A2-119: no no/ <u>pero</u> nadie está hablando de que tú la engañes con otra/ en los sex shops/ en las farmacias/ existen cosas para usar los dos juntos

Otro de los valores de *pero* localizado con bastante frecuencia en nuestro corpus (aproximadamente un 14% de todos los *pero* empleados) es el refutativo:

[Ej. 010]

B1-057: no/ perquè tu ja has pogut meditar// jolines/ durant/ vint anys/ a mi si em tornen a fer això/ tu ja tens temps pa'a meditar/ que em farien si jo ho tornara a fer

(no/ porque tú ya has podido meditar// jolines/ durante/ veinte años/ a mí si me vuelven a hacer eso/ tú ya tienes tiempo para meditar/ qué me harían si yo lo volviera a hacer)

B1-058: <u>però</u> és que hi ha gent que eix i/ torna a fer lo mateix

(<u>pero</u> es que hay gente que sale y/ vuelve a hacer lo mismo)

En el *pero* subrayado podemos ver un valor de refutación del argumento aducido en la intervención previa del interlocutor. Como en este otro caso:

[Ej. 011]

D1-059: es que– lo que pasa es que/ la mayoría de la gente/ no quiere que vosotros estéis fumando dentro de un sitio donde ellos están tranquilos// y tragarse vuestro humo/// así de claro

D1-060: pero es que no/ tiene por qué tragarse el humo si hay otra parte→/ otra sección/ o sea de fumadores y no fumadores/ y los no fumadores estáis tan tranquilos en vuestro espacio sin humo

Por último, aunque en porcentajes menores, también contamos con ejemplos de *pero* con valor justificativo o de oposición débil y con valor rectificativo. Presentamos dos ejemplos del primero:

[Ej. 012]

C1-161: tos[42] pares en setze anys/ et veuen en una mentalitat/ pues que ellos en setze anys a lo millor han fet lo mateix/ ¿saps?/ o tenen amics/ o tenen a un conegut/ <u>però</u> és que/ seguríssim que tenen amics coneguts que ellos mateixa ho han viscut

(tus padres con dieciséis años/ te ven con una mentalidad/ pues que ellos con dieciséis años a lo mejor han hecho lo mismo/ ¿sabes?/ o tienen amigos/ o tienen a un conocido/ <u>pero</u> es que/ segurísimo que tienen amigos conocidos que ellos mismos lo han vivido)

[42] Nótese cómo la transcripción literal del catalán da lugar en algunas ocasiones a formas muy alejadas de su correcta realización (vulgarismos, dialectalismos, etc.), como es el caso de este "tos" que equivale al posesivo de segunda persona "els teus".

En el ejemplo *012*, observamos cómo el *pero* subrayado indica una oposición muy débil y, sin embargo, prevalece una función justificativa de la conclusión del enunciado anterior, así como de amplificación de la misma (a ello también contribuye el uso del superlativo "*seguríssim" ["segurísimo"]*). En este caso, vemos cómo este *pero* es perfectamente conmutable por *Y*. Desde un punto de vista argumentativo, se trata de un *pero* que funciona como un modificador sobrerrealizante, es decir, que aporta fuerza argumentativa. En el ejemplo *013* el conector también es sustituible por un aditivo:

[Ej. 013]

A2-118: ¿qué pensáis?– ¿qué preferís/ que os ponga los cuernos/ con una tía o tío que digas/ 'joder/ me los ha puesto <u>pero</u> porque estaba más buena que yo/ está mejor'/ o con una revista o una máquina?

Para terminar con el análisis del uso del conector *pero*, ofrecemos un ejemplo en el que aparece un valor rectificativo, conmutable por *sin embargo* o *en cambio*:

[Ej. 014]

C1-011: eeh ellos/ eeh/ el equipo– bueno/ ellos dicen que están a favor de que– de que una niña de dieciséis años vaya a la farmacia/ con sus padres– con el permiso de sus padres/ <u>pero</u> nosotros creemos que no/ que una niña de dieciséis años tiene la cabeza/ pa'a pensar/ y además que tener un hijo es/ una cosa de/ la– es un→

En el ejemplo *014* comprobamos que el segundo término de la oposición aparece como una rectificación del primero. En este caso, *pero* es perfectamente conmutable por *en cambio*, *por el contrario* o *sin embargo*.

Desde una perspectiva estrictamente argumentativa, y partiendo del hecho de que los conectores de discurso argumentativo indican el tipo de relación argumentativa existente entre argumento y conclusión (Gutiérrez Ordóñez, 2002a: 258), es importante subrayar que, en el caso de los conectores de oposición, estos generalmente marcan antiorientación (Fuentes y Alcaide, 2007: 62):

[Ej. 015]

A2-124: nosotros seguimos en la postura de ser infieles// yo entiendo/ que pueda molestar/ está claro que molesta/ pero es una forma– una forma de ver un poco// una forma de ver las cosas un poco antigua/ hay que cambiar un poco la sociedad/ que estamos en el siglo XXI

Sin embargo, en el caso de *pero* se puede apreciar también, en algunos contextos, una marca de coorientación, de sobrerrealización (como veíamos en el ejemplo *012*) o, en el extremo opuesto, de desrealización. No hemos encontrado en nuestras grabaciones casos evidentes de marcas de coorientación ni de desrealización. En su mayor parte, los *pero* utilizados, si tienen un valor propiamente argumentativo, están al servicio de la contraargumentación, lo cual viene a corroborar nuestra afirmación al inicio de este apartado, en la que señalábamos que *pero* es el conector prototípico de la contraargumentación.

En definitiva, podemos concluir que el valor más frecuente para la conjunción *PERO* en su función de conector es el restrictivo, mientras que como marcador discursivo destaca su uso metadiscursivo. Desde un punto de vista propiamente argumentativo, es obvio el predominio de los valores contraargumentativos (si sumamos los usos restrictivos, refutativos, rectificativos y de oposición débil), y ello en coherencia con los valores prototípicos de los conectores de contraste u oposición. Sin embargo, también nos parece destacable la presencia de un alto porcentaje de usos metadiscursivos.

4.1.2. El uso de "PORQUE"

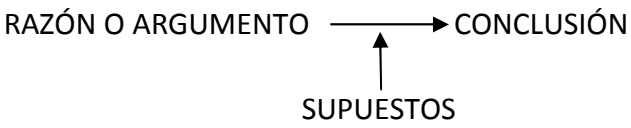
El segundo conector más empleado por parte de los adolescentes de nuestro corpus es *PORQUE.* Emplean este conector hasta en 228 ocasiones diferentes, lo cual representa un 21% del uso total de conectores. Este uso abundante está lógicamente justificado al tratarse de textos argumentativos en los que hay que justificar y argumentar una serie de afirmaciones o posicionamientos respecto de un determinado tema. *Porque* sería el conector prototípico de la causalidad, y la causalidad (conectores causales), la relación lógica más característica de la argumentación. Los conectores que indican causalidad marcan la relación argumento-conclusión (Fuentes y Alcaide, 2007: 62).

Gutiérrez Ordóñez, en su capítulo sobre las causales publicado en el Boletín de la Real Academia Española, ya subrayaba que las oraciones causales constituyen

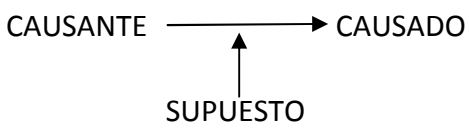
> *"una manifestación o concreción lingüística de la función argumentativa del lenguaje" (2000: 103)*

A partir de esta afirmación, señalaba la necesidad de estudiar las funciones argumentativas derivadas de las oraciones causales. La relación entre las causales y la argumentación es inextricable, y se basa en el hecho de que tanto una relación causal como una relación argumentativa comparten la misma estructura nuclear[43], compuesta por tres elementos:

Relación argumentativa:



Relación causal:



[43] Véase § 2.1.5

El paso de la causa al efecto, al igual que sucede con la transición del argumento a la conclusión, exige la asunción de los supuestos, cuyo carácter es pragmático, y se accede a ellos a través de un proceso inferencial. En *Mi padre no trabaja hoy porque es domingo* la comprensión del enunciado será efectiva en nuestra cultura porque inmediatamente inferimos el supuesto (tópico) "los domingos son el día de descanso".

En cuanto a nuestro corpus, vuelve a llamar la atención la poca riqueza y variedad de conectores causales que manejan los adolescentes sin dejar de tener presente que estamos en un registro oral, y ello condiciona y reduce el uso. De todos los conectores causales posibles (con excepción de escasos empleos de "*ya que"*) utilizan única y exclusivamente *porque*, el más simple de ellos y el perteneciente a un registro más coloquial. Si bien es cierto que *porque* es el conector causal prototípico (Domínguez García, 2007: 143), creemos que se debe esperar de los estudiantes de Secundaria el uso de otros conectores causales.

Gutiérrez Ordóñez (2000: 47) comenzaba su artículo caracterizando el estudio de las causales como un terreno científico de *falsos horizontes*, queriendo significar que se trata de una parcela de la investigación lingüística en la que nunca se cierra definitivamente un análisis o una propuesta, de forma que siempre queda abierta la consecución de una reflexión ulterior que matice o modifique la previa. Partiendo de este aviso para navegantes acerca de la complejidad de clasificar y sistematizar las construcciones causales, intentaremos remarcar de forma somera algunos de los aspectos más interesantes en el estudio de la causalidad, sin ninguna pretensión teórica, y con el análisis de nuestro corpus como único horizonte.

La bibliografía acerca de los valores de la expresión de la causa no se detiene tanto en los matices específicos de los conectores causales como en la clasificación de las oraciones causales o de los tipos de causa expresada. Así, ya la gramática latina distinguía entre *causa real* y *causa lógica* (Galán, 1995: 125), y sobre la base de esta distinción otros autores proponían algunas clasificaciones de las causas: Bello (1872) distingue *causa de lo dicho* / *causa del decir*; Lapesa (1978:) habla de *causales del acto enunciativo* frente a *causales de la acción enunciada*; y Marcos Marín (1979) diferencia

las *causales del enunciado* de las *causales de la enunciación*. Todas estas clasificaciones distinguen, desde una perspectiva fundamentalmente semántica, entre unas causales que expresan la causa real o posible de un determinado efecto (enunciado) y otras que expresan la causa de que emitamos la oración causal (enunciación).

Las clasificaciones más actuales siguen partiendo básicamente de esta misma diferenciación. Así, Quirk (1985: 154) con un criterio más sintáctico, pero con idéntico resultado, distingue:

1. Causa indirecta: no está relacionada con la acción descrita en la principal, sino que expresa la motivación del acto implícito del decir (equivalente a las causales de la enunciación)

2. Causa directa: establece una conexión más estrecha entre principal y subordinada.

Por su parte, Cuenca (1991: 143-146), manejando aspectos pragmáticos y sintácticos, propone una distinción de las oraciones causales muy similar a las anteriores:

1. Centrales: si la relación causal se establece entra los contenidos proposicionales de dos oraciones: Q porque P, donde Q es el efecto y P, la causa ("*Tiene hambre porque no ha desayunado*"). estas serían equivalentes a las causales del enunciado.

2. Periféricas: siempre que la oración puede parafrasearse: "el hecho P es la causa de que diga Q" ("*No están en casa, porque no hay luz*"). Estas son equivalentes a las causales de la enunciación.

Por último, hacemos referencia a la distinción ofrecida por Galán (1995: 128-129), que vuelve a ser paralela a la diferenciación entre causa del enunciado y causa de la enunciación:

1. Causales propiamente dichas: el vínculo entre las oraciones A y B se expresa como una relación causa-efecto o motivación-resultado. Esta es una relación no consabida.

2. Causales explicativas: presentan un hecho B que, a juicio del hablante, podría ser una explicación o justificación razonable de A.

Centrándonos ya en el análisis de los usos de *porque* por parte de nuestros informantes adolescentes, hemos de destacar que son muchas las ocasiones en las que este conector introduce argumentos o justificaciones a afirmaciones inmediatamente anteriores, y lo hace constituyéndose, en ocasiones, como una causa del enunciado (ejemplos *016* y *017*) y, en otras, como una causa de la enunciación (ejemplos *018* y *019*):

[Ej. 016]

D1-004: (…) yo por ejemplo cuando estoy→ en un bar o →/ en un restaurante comiendo y fuman al la'o mío/ pues yo muchas veces/– no estoy acostumbrada porque en mi casa no se fuma// y yo muchas veces me tengo que salir porque→// me da→– no respiro bien (…)

[Ej. 017]

D2-003: puede provocar incendios/// porque si se tira una colilla en el campo o/ en cualquier lugar// puede/ hacer fuego/ y que se queme (4.0) y/ destruir el espacio// indicado

[Ej. 018]

B1-012: jo/ crec que/ trenta anys és/ massa poc per a pagar la vida d'una persona/ perquè eixa persona que ha matat algú no té dret de llevar-li la vida a ningú/ entonces/ té que pagar-ho durant tota la seua vida

(yo/ creo que/ treinta años es/ demasiado poco para pagar la vida de una persona/ porque esa persona que ha matado a alguien no tiene derecho a quitarle la vida a nadie/ entonces/ tiene que pagarlo durante toda su vida)

[Ej. 019]

A1-009: … i a les persones/ que els han fet mal no podrán vore-les mai més/ perquè/ ¿com li paguen una pèrdua d'eixe familiar a algú?↑/ una persona que ha matat algú/ eix fora i la gent no voldrà/ tonar a vore-lo perquè ha matat algú o li ha fet molt de mal

(… y a las personas/ que les han hecho daño no podrán verlas nunca más/ porque/ ¿cómo le pagan una pérdida de ese familiar a alguien?↑/una persona que ha matado a alguien/ sale fuera y la gente no querrá volverlo a ver porque ha matado a alguien o le ha hecho mucho daño)

Por otra parte, destaca el uso de *porque* en posición inicial con valor causal, pero introduciendo una intervención que supone una especie de turno colaborativo para apoyar o completar de manera coorientada una afirmación del interlocutor anterior con el que lógicamente se está de acuerdo. Este matiz nos parece que lo acerca más a la categoría de marcador discursivo. Veamos dos ejemplos:

[Ej. 020]

A1-004: por eso/ nunca perdonaríamos/ unaa infidelidad

A1-005: porque si se lía con otra persona es porque no encuentra/ en ti/ todo lo que quiere/ entonces/ ¿para qué está contigo?/ que se busque otra pareja o→/ no sé→

[Ej. 021]

D3-042: yo creo que es peor/ oler a sudor/ que oler a humo/ pero bueno

D3-043: porque después de tantos años oliendo a humo/ ya estás acostumbrado y ya ni te molesta

Asimismo, podemos hablar de un uso de *porque* muy cercano al valor de pausa oralizada, tal y como veremos posteriormente para *pues,* precediendo a un titubeo o momento de duda del hablante. También en este caso más que de un conector se trata de un marcador:

[Ej. 022]

A1-016: la infidelidad es un/ punto/ importante sobre una/ pareja/ yyy/ vamos a hablar// que no supone mucho/// quee// podríamos perdonar una infidelidad se podría perdonar→// porque no sé/ a lo mejor es quee→ es que no sé cómo explicarlo

[Ej. 023]

C2-001: (...) no se puede // abusar/ de estas cosas/ vas // a tener un hijo/ hala/ abortas otra vez/ otra vez// esto no // tiene que ser un caso opcional/ no puede ser siempre// como/ última medida// y→ porque*/ pienso que/ tenemos que estar a favor/ porque todos cometemos errores y todos tenemos derecho a rectificarlos (...)*

En los ejemplos *024*, *025* y *026* podemos ver un uso de *porque* introduciendo respuestas breves, en este caso negativas; y, en el ejemplo *026*, reforzadas por *pues*:

[Ej. 024]

A1-062: <u>porque</u> no/ eso es que no lo quieres

[Ej. 025]

A1-063: <u>perquè</u>– <u>perquè</u> no/ <u>perquè</u> no pots estar en dos

(<u>porque</u>– <u>porque</u> no/ <u>porque</u> no puedes estar con dos)

[Ej. 026]

A1-086: pues <u>porque</u> no↑/ <u>porque</u> yo→=

Por último, nos parece interesante destacar un uso de *porque* que creemos equivalente al valor continuativo de *pues*, en la medida en que ayuda a mantener el hilo discursivo más que a introducir una causa, como vemos en los siguientes ejemplos:

[Ej. 027]

C1-054: és que hi ha que anar en precaució/ <u>perquè</u> tu no vas allí/ a la virulé→

(es que hay que ir con precaución/ <u>porque</u> tú no vas allí/ a la virulé→)

[Ej. 028]

C1-066: yo ahora me veo todos los domingos por la mañana/ una filita/ enfrente de la farmacia/ para comprar la pastilla del día después/ <u>porque</u> es que es lo que va a pasar

En definitiva, podemos concluir que *PORQUE* es un conector muy utilizado por nuestros informantes tanto para introducir la causa del enunciado como la de la enunciación. Por otra parte, observamos otros usos diversos de *porque* que lo definen más como un marcador discursivo.

4.1.3. El uso de "PUES"

El tercer conector más utilizado por los estudiantes es *PUES*. Emplean este marcador hasta en 176 ocasiones diferentes, lo cual representa un 16% del uso total de conectores. Para el estudio de los valores de *PUES* nos basaremos fundamentalmente en los trabajos de Portolés (1989), Hernando Cuadrado (1994) y Fuentes Rodríguez (2009).

Según Portolés (1989), *pues* tiene un doble valor causal y consecutivo; este autor lo considera una conjunción coordinante, y afirma que los enunciados seguidos de *pues* más que una causa indican un argumento para concluir lo que se dice en la oración anterior (1986: 121). Asimismo, destaca que *pues* siempre tiene un valor anafórico intrínseco, puesto que se refiere a lo dicho en el enunciado anterior o a la enunciación misma. Distingue los siguientes usos[44]:

1. Valor causal.
2. Valor consecutivo.
3. Valor irónico.
4. Valor expletivo: en este caso su uso es totalmente prescindible, pero normalmente se utiliza "para hacer más llena o armoniosa la locución".
5. Valor de conjunción continuativa: su posición es casi siempre inicial. Portolés indica que este uso coincide con el que Alcina y Blecua (1975: 1183) llaman "pues continuativo o inicial", del que dicen que
   "*permite comenzar el discurso enlazando con lo dicho o simplemente con lo pensado o sugerido por la conversación o como simple recurso de iniciación.*"

   Con este valor, en algunos casos, su uso es expletivo. Portolés distingue dos posibles usos de esta conjunción continuativa: 1) encabezando una

[44] No ofreceremos ahora ejemplos que ilustren cada uno de los valores de los conectores expuestos en las diferentes clasificaciones, ya que para ello recurriremos a ejemplos del corpus a lo largo del análisis.

réplica indica la reapertura de una negociación que pudiera parecer cerrada, y 2) iniciando una respuesta muestra que se ha comprendido la pregunta y se prepara la contestación.

Por su parte, Hernando Cuadrado (1994) distingue también cinco valores para *pues*:

1. Adverbio incidental: cuenta con un valor anafórico que proyecta sobre el enunciado anterior. Está relacionado con un valor consecutivo, y es fácilmente conmutable con conectores consecutivos como *por lo tanto* o *por consiguiente*.

2. Elemento expletivo: en este caso carece de valor anafórico. Es el que le permite actuar como mero soporte conversacional, privado de sentido y muy próximo a las unidades de función fática. Hernando Cuadrado (1994: 46) señala que, con este valor, *pues* sirve de enlace con la idea anterior y cubre el espacio de tiempo muerto que hay desde que el hablante piensa lo que va a decir hasta que lo expresa, o bien encubre un titubeo del hablante, que recurre instintivamente a esta partícula para salir del paso.

3. Valor causal.

4. Encabezando respuestas cortas afirmativas o negativas, seguido de los adverbios *sí* o *no* (*pues sí, pues no*).

5. Valor irónico: en la expresión *pues sí que…* contribuye a subrayar una apreciación irónica (¡*pues sí que estamos buenos!*).

Podemos apreciar cómo las clasificaciones de Portolés y de Hernando Cuadrado comparten tres valores: causal, expletivo e irónico. Por otro lado, creemos que el valor 4, propuesto por Hernando Cuadrado, podría estar incluido en el valor 5 de Portolés. Por último, parece evidente que el valor consecutivo señalado por Portolés está presente en el valor incidental de Hernando Cuadrado. En conclusión, ambas

clasificaciones son muy similares, si bien nos parece más completa la de Portolés por el hecho de aportar el valor causal, inexistente en la propuesta de Hernando Cuadrado.

Por último, Fuentes Rodríguez (2009: 291-294) distingue seis valores de *pues*:

1. Conector consecutivo: introduce una conclusión o consecuencia del enunciado previo.

2. Conector ordenador discursivo continuativo: se trata de un elemento anafórico que se utiliza para mantener el hilo discursivo. Puede aparecer tras un titubeo o una digresión, o tras condicionales o causales.

3. Conector ordenador discursivo interactivo: lógicamente aparece en el ámbito dialógico. Se utiliza para iniciar una respuesta o una réplica a una intervención anterior.

4. Conector de oposición: inicia una intervención de réplica y suele ir con enunciados exhortativos o aseverativos.

5. Operador informativo: se trata de un conector continuativo y operador informativo a la vez; anuncia el rema tras el tema o precede al elemento informativo más importante del discurso.

6. Conector ordenador discursivo de cierre: introduce el enunciado que cierra una intervención.

Esta clasificación de Fuentes Rodríguez aporta un valor más que las dos anteriores y parece asentarse en un terreno más pragmático y metadiscursivo. Con respecto a la propuesta de Portolés, por un lado comparte el valor consecutivo y continuativo y, por otro, difiere en la no presencia de los valores irónico, causal y expletivo. El valor de oposición presentado por Fuentes no llega a ser reconocido por Portolés, a pesar de que sí trata esa posibilidad; y el valor interactivo podría estar incluido en el valor continuativo de Portolés; sin embargo, pensamos que Fuentes Rodríguez lo aísla para dar cabida a la oralidad y al ámbito dialógico. Por su parte, el valor informativo aportado por Fuentes Rodríguez nos parece, en realidad, un tipo de

continuativo; por su parte, tanto el valor informativo como el de cierre nos parecen más cercanos a lo dialógico. Por último, diremos que las clasificaciones de Hernando Cuadrado y Fuentes Rodríguez son las más alejadas.

Ofrecemos, a continuación, un cuadro en el que se recogen las tres propuestas analizadas:

PORTOLÉS (1989)	HERNANDO CUADRADO (1994)	FUENTES RODRÍGUEZ (2009)
1. Causal 2. Consecutivo 3. Irónico 4. Expletivo 5. Continuativo	1. Incidental 2. Expletivo 3. Causal 4. Encabezando respuestas 5. Irónico	1. Consecutivo 2. Continuativo 3. Interactivo 4. Oposición 5. Informativo 6. Cierre

Cuadro 7: Resumen de las clasificaciones de los valores de *PUES* (Portolés, 1989; Hernando Cuadrado, 1994; Fuentes Rodríguez, 2009)

A la hora de analizar y clasificar los usos de *pues* empleados por nuestros informantes, hemos tenido en cuenta fundamentalmente la propuesta de Portolés, puesto que nos parece la más completa y amplia al tener en cuenta valores más diferenciados entre sí. Asimismo, hemos añadido el valor interactivo aportado por Fuentes Rodríguez, porque, como comentábamos más arriba, este valor se refiere a la oralidad y a lo dialógico, ámbitos que interesan especialmente en nuestro trabajo con los debates.

Por otro lado, nos gustaría hacer aquí algunas apreciaciones en torno a las posibles diferencias de matices entre los valores continuativo y expletivo. La propuesta de estos tres autores deja entrever, a nuestro parecer, que la frontera entre uno y otro es muy difusa, e incluso en ocasiones difícil de mantener. De hecho, así lo explicita el propio Portolés (1989: 129-130), que es el único de los tres autores que diferencia el valor expletivo del continuativo, señalando que lo que define al valor continuativo –y, por tanto, lo diferenciaría del expletivo– es su posición inicial. Por su parte, ni Fuentes

Rodríguez ni Hernando Cuadrado prevén esta distinción. Fuentes Rodríguez no tiene en cuenta el valor expletivo, y destaca que lo que caracteriza al continuativo es su carácter anafórico, circunstancia que Hernando Cuadrado niega para el valor expletivo, sin llegar a considerar el valor continuativo. En conclusión, y por lo que concierne a nuestro estudio, consideraremos un valor *continuativo-expletivo* surgido de estas simbiosis, y en aras de una mayor operatividad y simplificación –que no simplicidad– a la hora de establecer conclusiones en el uso de conectores por parte de nuestros informantes. Tal decisión encuentra su justificación en el hecho de que esta tesis no pretende ser exclusivamente un trabajo sobre la conexión en textos argumentativos de adolescentes. A pesar de todo ello, en el análisis específico de los ejemplos correspondientes haremos referencias a todos los posibles matices continuativos y expletivos.

En definitiva, la clasificación que hemos aplicado en el análisis de nuestro corpus tras la revisión bibliográfica es la siguiente:

Valores de *PUES*:

1. Causal
2. Consecutivo
3. Irónico
4. Continuativo-expletivo
5. Interactivo

Cuadro 8: Clasificación de los valores de *PUES* utilizada en el análisis de nuestro corpus.

De nuestro análisis se desprende que los valores causal e irónico son inexistentes en nuestro corpus. Creemos que la ausencia del valor causal puede tener su razón de ser en el uso especializado de estos valores en textos orales o escritos de carácter formal, lo cual sugiere que las carencias de los adolescentes se encuentran básicamente en el dominio de registros de cierta formalidad. Por lo que respecta al valor irónico, su ausencia bien podría ser inmotivada, ya que la ironía sí es un recurso presente en nuestro corpus.

Así pues, los únicos valores de *pues* empleados por nuestros informantes son el continuativo-expletivo, el consecutivo y el interactivo. Este último valor encuentra en los debates su contexto lingüístico y pragmático ideal, al tratarse de un género discursivo inherentemente interactivo, de ahí su importante presencia en nuestro corpus (aproximadamente un 20%). Sin embargo, el continuativo-expletivo es el valor que en forma muy significativa aparece con mayor frecuencia; en efecto, casi el 50% de los *pues* de nuestro corpus son continuativos o expletivos. El 30% restante correspondería a valores consecutivos.

A continuación, analizaremos algunos ejemplos que ilustran ese uso continuativo-expletivo tan predominante:

[Ej. 029]

A2-110: en vez de engañarle con una máquina/ como tú dices/ pues le propones cosas nuevas/ no vas a/ engañarle con una máquina

Podemos ver cómo en esta intervención *pues* sirve básicamente para mantener el hilo del discurso y darle continuidad; paralelamente se puede apreciar cierto valor fático cuya función es la de mantener el turno; no se trata, por tanto, solo de la continuidad del enunciado (la ampliación de los significados), sino que, operando en la enunciación, observamos un matiz pragmático de ampliación del turno.

En *030* el conector tiene un valor anafórico, ya que se refiere a la información precedente y, a la vez, mantiene la continuidad discursiva:

[Ej. 030]

A1-019: eeh// si tú sabes que a un amigo le están poniendo los cuernos/ pues no se lo vas a decir→/ porque te estás metiendo en la vida de otra persona/ y/ eso// yo que sé// igual/ viene la otra persona y te pega/ yo que sé/// o chivato o algo/ o te parte la boca a ti sin venir a cuento/// te callas y ya está

En el ejemplo *031*, observamos cómo el hablante ofrece muchas dudas y titubeos en su intervención, repitiendo y reformulando su discurso continuamente. Aquí nos encontramos con un *pues* continuativo-expletivo que aparece como una

marca de pausa después de un titubeo del informante. Además, podemos apreciar en este *pues* un uso expletivo, que, como señala Portolés, suele acompañar en ocasiones al valor continuativo:

[Ej. 031]

B1-003: vamos que todo el mundo tiene derecho aaa// una oportunidad/ ¿no?/ todo el mundo tienee// no sé/ una oportunidad→// todo el mundo– pues/ no sé↓ que– tampoco tenemos que ser tan exigentes (…)

Fijémonos en este otro caso en el que es bastante representativo el uso abusivo de *pues* con carácter expletivo, que lo acerca a una muletilla expresiva, pudiéndose apreciar casi un uso infantil de enumeración de actos de habla:

[Ej. 032]

A1-007: lo que pasa es que si ve que tú lo perdonas/ pues dice/ 'bueno'/ pues/ otra vez/ pues se lo hace otra vez/ pero→

En el siguiente ejemplo aparecen varios *pues* (y su variante vulgar *pos*) que toman el valor de una unidad fática y tienen una esencia meramente expletiva:

[Ej. 033]

D3-020: y también/ también las– las máquinas de los bares pues no se ganan dinero/ se ganarán cinco céntimos/ las máquinas están ahí/ pos pa'a que la gente que esté consumiendo/ pos se entretenga y esté más tiempo con un cigarro/ y que haya más ambiente// si ahora cogen y→// y aparte que no se ganan dinero en la máquina/ cogen y le quitan el derecho que la gente esté ahí/ pues digo yo que cada año/ pues irán– habrá menos bares y todas esas cosas

Tal como se aprecia en el ejemplo que exponemos a continuación, en la fase expositiva del debate *D1* prácticamente todos los miembros del grupo B inician sus intervenciones expositivas con un *pues* continuativo-expletivo que sirve, en palabras de Alcina y Blecua (1975: 1183), "*como simple recurso de iniciación*":

[Ej. 034]

D1-007: pues→/ mi grupo y yo estamos en contra de la ley antitabaco (…)

D1-009: pues yo me pongo en el lugar de los empresarios y// pienso que→ (…)

D1-010: pues finalmente todas las personas tienen el mismo derecho (RISAS) y/ deben tener la misma libertad (…)

En el ejemplo *035* nos encontramos con un *pues* (el primero) continuativo y con matiz expletivo:

[Ej. 035]

C1-042: hombre <u>pues</u> si se lo quieren quedar ellos <u>pues</u> que se lo queden/ un hermanito más→ (RISAS)/ pero que me lo pongan a mí encima a cargo/ bueno a mí no/ a mi hermana/ claro pero que no/ que no/– si quieren que lo tenga la hija↑/ <u>pues</u> que se lo queden ellos

El segundo y el tercer *pues* también podrían ser considerados continuativos, pero al mismo tiempo cuentan con un cierto matiz consecutivo, y aparecen tras una condicional, algo que Fuentes Rodríguez (2009: 291) señala como bastante habitual, queriendo reafirmar lo propuesto en el enunciado anterior. Queda patente, por tanto, que no siempre se puede asignar un único valor o matiz para cada uso.

Desde una perspectiva eminentemente argumentativa, Domínguez García (2007: 178) señala que cuando *pues* aparece en este tipo de contextos, es decir, tras una hipótesis más o menos aceptada, introduce una consecuencia *protocondicionante* y la sustitución por *ENTONCES* es posible. Precisamente este uso como conector consecutivo que introduce una consecuencia derivada de una hipótesis formulada explícitamente en el cotexto inmediato es uno de los valores consecutivos más empleados por los estudiantes de nuestra investigación:

[Ej. 036]

B2-004: también// hay→// hay muchos/ psicólogos dentro de→/ los centros penitenciarios (RISAS) hay muchos psicólogos// que/ les hacen– hacen un seguimiento exhaustivo a los presos/// yy// y/ ellos/ son los que→/// dicen/ o hacen partes/ sobre si está/ en condiciones para salir a la calle o no/ en el momento en que han dicho que puede salir// es porque/ está reinsertado/ puede→/ hacer una vida normal y corriente// a pesar del delito

que haya cometido/ cuando lo cometió// pero/ si ha estado yendo a psicólogos/ si ha estado// trabajando para→// para→/// para reinsertarse pues/// tiene todo el derecho del mundo a/ volver otra vez a la calle

En el ejemplo *036* podemos apreciar con facilidad este valor consecutivo al que nos referíamos; tras la formulación de una hipótesis "*si ha estado trabajando con psicólogos*" entonces (obsérvese la total equivalencia de *entonces* con *pues*) "*merece reinsertarse*".

Continuando con el estudio de los valores consecutivos de *pues*, observamos en nuestro corpus una serie de usos en los que el conector introduce una consecuencia presentada como una deducción del enunciado anterior, que se acepta como verdadero. Comprobemos este matiz en los dos siguientes ejemplos:

[Ej. 037]

D3-025: hay más gente fumadora que→– bueno hay más gente/ en contra de la ley que a favor/ <u>pues</u> los que no quieran que haya fumadores/ pues que no entren en los bares o que se monten bares/ aposta para gente que→ que no fume

[Ej. 038]

A2-107: yo voy a responder a Lorry/ en el tema de ser infiel con una máquina// ¿tu pareja no te da lo que te tiene que dar?↑/ <u>pues</u> te vas/ como dice Marta/ al sex shop/ y compras aparatos para la cama/ que pueden estar los dos de acuerdo

Desde el punto de vista de la expresión de las relaciones de contraargumentación, el conector que nos ocupa también realiza algunas aportaciones, cuya importancia cualitativa supera su valor cuantitativo, menos significativo. En el ejemplo *039* el informante utiliza el *pues* para introducir una réplica, adquiere el valor de oposición indicado por Fuentes Rodríguez (2009: 293) y acompaña a un enunciado aseverativo. Al mismo tiempo, siguiendo a Portolés (1989: 132), podríamos decir que sirve como reapertura de una negociación que pudiera parecer cerrada:

[Ej. 039]

C1-043: pero no todos los padres quieren que/ su hija tenga/ un niño

C1-044: pues por eso hay que barajar las diferentes situaciones/ quee una/– o sea por una parte/ tus padres te pueden ayudar a decidir// lo que está bien para ti o lo que no/eso está claro/ estás bajo su responsabilidad

O lo mismo observamos en *040*, donde, sin argumentar, se introduce una replica en oposición al argumento expresado por el interlocutor anterior:

[Ej. 040]

A2-042: si quieres a una persona de verdad/ no hace falta/ liarte con otra para saber que la quieres

A2-043: pues a lo mejor sí↑

Y, por último, en 041 observamos el uso de un *pues* que, a modo de recapitulación, introduce una refutación, expresando una información contraria a la esperada.

[Ej. 041]

C2-015: y también que/ nosotros no somos lo suficientemente responsables para conducir/ comprar alcohol o tabaco/ pero sí para→// matar una vida/// pues yo creo que no/ porque/ si tú matas una vida/ es que con dieciséis años no tienes→– no sabes→/ no tienes– no eres lo suficientemente responsable para (xxx) una vida/ y si// y si tú– haber usa'o algo/ porque/ hoy en día hay muchos métodos para// no quedarte embarazada...

Pasaremos ahora a analizar otros usos relacionados con el valor interactivo que, como ya señalábamos, interesa aquí sobremanera por el género discursivo con el que trabajamos.

En el intercambio mostrado en el ejemplo *042* ambos interlocutores utilizan el *pues* para iniciar una respuesta, haciendo uso de su valor interactivo, propio del ámbito dialógico:

[Ej. 042]

B1-033: <u>pues</u>/ és lo que t'ha llevat

(<u>pues</u>/ es lo que te ha quitado)

B1-034: <u>pues</u> ja está/ ja està compensat

(<u>pues</u> ya está/ya está compensado)

En el ejemplo *043* vemos dos intervenciones muy breves y de réplica rápida en las que *pues* introduce respuestas cortas:

[Ej. 043]

C1-128: <u>pues</u>/ ¿por qué no?

C1-129: ¿por qué no?/ <u>pues</u> porque no/ no

Por último, mostramos un ejemplo con *pues*, que introduce una respuesta afirmativa breve y mantiene la posición inicial típica en oraciones exclamativas:

[Ej. 044]

A1-011: si tens nòvia/ té que ser teua/ no pot anar-se'n en un altre

(si tienes novia/ tiene que ser tuya/ no puede irse con otro)

A1-012: <u>pues</u> claro↑

En definitiva, la frecuencia de uso de *PUES* en nuestro corpus es muy abundante, aunque su variedad funcional se reduce al empleo de básicamente tres valores: el interactivo, el consecutivo y el continuativo-expletivo, siendo este último el uso significativamente más frecuente. La presencia exclusiva de estos valores resulta coherente con el subgénero discursivo (debate oral) analizado en la presente investigación, y, por otra parte, vuelve a poner de relieve la distancia que los estudiantes mantienen con el registro formal, en el que pudiera ser más habitual la presencia de otros valores de *pues* (causal o consecutivo, expresado con un *pues* tónico[45]). Desde el punto de vista puramente argumentativo, lo que nos parece

[45] El pues tónico ocupa la posición de inciso o final (nunca la inicial), y necesariamente va seguido de pausa (Domínguez García, 2007: 177): *"Tu trabajo me ha parecido muy coherente y documentado; propongo, pues, que se te conceda matrícula de honor"* (el ejemplo es nuestro).

reseñable es que, en nuestro corpus, no se aprecia un uso significativo de *pues* al servicio de la argumentación, es decir, que el empleo de este conector no aporta demasiado a los movimientos argumentativos de los estudiantes.

Por último, creemos conveniente subrayar que la utilización de los marcadores *PERO* y *PUES* es muy abundante y por momentos excesiva, llegando a adquirir un matiz de muletilla o tic lingüístico en algunos pasajes.

4.1.4. Otros marcadores

Una vez analizados con detalle los usos y valores de los tres marcadores más utilizados por nuestros informantes, pasaremos, a continuación, a revisar de manera más somera la utilización que hacen de algunos otros conectores también están presentes en los debates transcritos.

4.1.4.1. *"TAMBIÉN"*[46]

Se trata de un conector muy rentabilizado por los estudiantes adolescentes de la presente investigación. Nuestra experiencia docente nos permite asegurar que se trata del conector sumativo prototípico empleado por los estudiantes adolescentes en cualquier modalidad textual. Cuando se llevan a cabo tareas de corrección de la expresión escrita y oral de alumnos de ESO y Bachillerato (textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), resulta muy habitual reconducir a los estudiantes en el uso abusivo del conector *también*, instándoles al empleo de otros conectores sinónimos pertenecientes al mismo tipo de conexión (en general la única alternativa que emplean es *además*), tratando de evitar la repetición continua que hacen de *también* para añadir elementos o ideas diversas.

En el corpus de esta tesis doctoral nuestros informantes utilizan el conector *también* hasta en 87 ocasiones diferentes, dato que representa el 8% del uso total de conectores. En efecto, junto con *además*, son prácticamente los únicos conectores de adición a los que recurren, lo cual vuelve a reafirmar la tesis de su escasez de conocimiento y usos de diferentes conectores de una misma modalidad, así como la incapacidad de emplear conectores de una cierta mayor formalidad, dado que, como ocurría en el caso de los conectores causales, observamos que hacen uso de los más coloquiales.

En su origen, *también* se constituye como un adverbio que establece la igualdad o semejanza entre elementos; como conector tiene un valor sumativo que

[46] Si bien consideramos con Fuentes Rodríguez (2009: 330) que *TAMBIÉN* es un operador argumentativo, lo incluimos en este apartado de conectividad, porque tradicionalmente en las gramáticas y en las didácticas usadas en las aulas suele aparecer como un conector sumativo.

marca la igualdad sintáctica e informativa, y desde la perspectiva argumentativa indica coorientación (Fuentes Rodríguez, 2009: 330).

Aparte de los usos habituales de *también* operando dentro de un enunciado, modificando a una oración, sintagma o palabra, nos interesa aquí, sobre todo, ofrecer algunas muestras de su uso como operador argumentativo, marcando la ya mencionada coorientación de argumentos hacia a una misma conclusión. Así, en los ejemplos que siguen podemos reconocer este valor coorientativo en intervenciones que suman argumentos conducentes a una misma conclusión: hacia la inconveniencia de la ley antitabaco por los perjuicios causados a los establecimientos hosteleros, en el primer caso, y hacia la conveniencia de que existan locales para fumadores y para no fumadores, en el segundo:

[Ej. 045]

D2-015: <u>también</u>/ la gente prefiere quedarse en su casa/ y consumir el tabaco↓/ antes que ir a un establecimiento en el que/ no puedes hacerlo// y/ no/ consumes dinero en ello/ entonces <u>también</u>// las ganancias de los establecimientos donde se vende/ tabaco/ baja/ y es dinero/ que se pierde

[Ej. 046]

D1-045: no/ lo que yo me quiero referir/ es que si yo en mi local quiero tener que– que mis→/ clientes puedan fumar/ tú en tu cliente– tú en tu local <u>también</u> puedes tener que tus clientes no fumen (...)

4.1.4.2. *"ENTONCES" y "POR ESO"*

Por lo que respecta a los conectores consecutivos, *ENTONCES* y *POR ESO* son los empleados con mayor frecuencia en nuestro corpus[47]. Corroboramos la observación de Cortés Rodríguez (1991: 89) en referencia al alto índice de empleo del marcador *entonces* entre los informantes más jóvenes, que detectaba en su estudio sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado, un trabajo que tenía en cuenta variables sociales y de edad en el uso de los conectores. Efectivamente, los

[47] Lógicamente dejamos fuera los posibles valores consecutivos de *pues*, ya que estos han sido analizados en § 4.1.2.

adolescentes hacen más uso de este conector (hasta en 43 ocasiones) que de cualquier otro de tipo consecutivo.

Para el análisis de los valores de *ENTONCES* seguiremos la clasificación propuesta por Fuentes Rodríguez (2009: 152-153). Esta autora establece los siguientes valores para este conector:

a) Conector temporal: de carácter anafórico, establece una relación de sucesión temporal entre diferentes acciones. Puede introducir un enunciado o un párrafo.

b) Conector consecutivo: introduce la consecuencia o el efecto de lo dicho con anterioridad. En el terreno de la oralidad lo define como un "*archiconector consecutivo*".

c) Conector continuativo: sirve para mantener el hilo discursivo entre enunciados o intervenciones de hablantes diferentes.

d) Conector conclusivo: introduce un enunciado a modo de conclusión con respecto a lo precedente. Suele aparecer tras una secuencia amplia, a la cual sirve de cierre.

Asimismo, tendremos en consideración la propuesta de Cortés Rodríguez (1991), cuya clasificación recoge los siguientes valores: conclusivo y continuativo, como conector extraoracional; temporal, como forma adverbial; y, por último, un valor expletivo.

Resulta fácil comprobar la práctica coincidencia entre los valores de ambas propuestas. Si bien en Cortés Rodríguez no aparece el valor consecutivo, este queda incluido en su valor conclusivo, ya que el autor indica que es equivalente a formas como *por lo tanto* o *por consiguiente*, claramente consecutivas. Por último, la ausencia del valor expletivo en la propuesta de Fuentes Rodríguez, no nos parece significativa si atendemos a la frontera difusa entre los valores continuativo y expletivo, como ya hacíamos notar en el análisis de los usos de *pues*.

De esta forma, el siguiente cuadro muestra los valores tenidos en cuenta en el estudio de nuestro corpus:

Valores de *ENTONCES*:
1. Temporal
2. Consecutivo
3. Conclusivo
4. Continuativo

Cuadro 9: Clasificación de los valores de *ENTONCES* utilizada en el análisis de nuestro corpus.

Por lo que respecta al valor temporal, claramente sintáctico, hemos de subrayar que no aparece ni una sola vez a lo largo de las grabaciones. Sin embargo, los otros valores, más próximos al concepto de marcador discursivo, sí están presentes en diferente medida. Los valores conclusivo y consecutivo son los que se repiten en mayor número de ocasiones. En este sentido, volvemos a reseñar a Cortés Rodríguez cuando señalaba:

> *"ENTONCES se muestra como la forma más innovadora, evidentemente no como temporal sino como conclusiva." (1991: 89)*

Veamos algunos ejemplos:

[Ej. 047]

B1-012: jo/ crec que/ trenta anys és/ massa poc per a pagar la vida de una persona/ perquè eixa persona que ha matat algú no té dret de llevar-li la vida a ningú/ entonces/ té que pagar-ho durant tota la seua vida

(yo/ creo que/ treinta años es/ demasiado poco para pagar la vida de una persona/ porque esa persona que ha matado a alguien no tiene derecho a quitarle la vida a nadie/ entonces/ tiene que pagarlo durante toda su vida)

[Ej. 048]

A1-115: el sexo y el amor son cosas diferentes/ porque tú puedes tirarte a uno una noche→/ pero no estás enamorada de él/ <u>entonces</u> pues no es lo mismo

En ambos ejemplos el marcador *entonces* está utilizado con una función de cierre y, por tanto, lo podemos considerar como un conector conclusivo, con función recapituladora, y aportando una conclusión argumentativa (Llorente, 1996: 198, apud García Domínguez, 2007).

Por otra parte, en los ejemplos que siguen encontramos un uso consecutivo de *entonces*, lo que Fuentes Rodríguez (2009: 152) llama "archiconector consecutivo en lo oral". En estos casos introduce la consecuencia (real o deducida) o el efecto de lo dicho anteriormente:

[Ej. 049]

D2-041: pues pierdes más dinero/ dejando– o sea que→ sean no fumadores todo que hacer el muro porque la gente no va– hay mucha gente que no va por eso/ <u>entonces</u> perderías→

[Ej. 050]

C1-018: tampoco hay dinero para– para un aborto/ <u>entonces</u> lo mejor es/ la pastilla

[Ej. 051]

C1-124: por eso tienes que ir con los padres a la farmacia a por la pastilla del día después

(…)

C1-127: <u>entonces</u> tienes que ir/ a comprar condones con tus padres ¿no?/ porque es lo mismo

Por último, encontramos también algún caso de *entonces* con valor fórico que recoge una circunstancia precedente y que presenta una marca condicional que podríamos considerar equivalente a *en tal caso*, tal y como podemos comprobar en las siguientes intervenciones:

[Ej. 052]

B1-018: no/ hemos dicho no poner dinero/ en la rehabilitación de los presos

B1-019: <u>entonces</u>/ ¿cómo se rehabilitarán?

[Ej. 053]

A1-055: no xico/ jo ho faria d'amagat

(no chico/ yo lo haría a escondidas)

A1-056: entonces es que no la quieres↑

Desde la perspectiva del estudio de la argumentación *entonces* es un conector que, en nuestro corpus, nos ayudará a trazar la forma de las estructuras lingüísticas empleadas por nuestros informantes.

En cuanto al conector consecutivo *POR ESO*, su uso está muy rentabilizado –quizás incluso rozando la sobreexplotación– por parte de los adolescentes (lo usan hasta en 24 ocasiones). En efecto, se trata de un conector muy rentable para el discurso dialógico, dado su marcado carácter anafórico, lo cual facilita los enlaces y, en consecuencia, la cohesión entre las diferentes intervenciones de los participantes en los debates. Generalmente, lo utilizan como una referencia cotextual que sirve para sustituir toda la argumentación anterior del otro. Su función primordial es la de establecer relaciones de causa-efecto, bien entre los hechos, o bien entre los actos de decir. En diversas ocasiones aparece precedido por el marcador *pues*, lo cual refuerza tanto su valor anafórico, como su valor consecutivo. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

[Ej. 054]

C1-122: tú opinas/ pero ellos te pueden aconsejar también

C1-123: claro pues por eso/ ellos no tienen que decirlo/ lo que va a ser de tu vida

C1-124: por eso hay que ir con los padres a la farmacia a por la pastilla del día después

[Ej. 055]

D2-047: ya/ pues que haya más control a la hora de→ pues en esos locales hay que sancionarlos

D2-048: pues por eso estamos a favor de la ley

4.1.4.3. "CLARO"

Por otro lado, resulta también muy interesante el uso del marcador *CLARO*, muy frecuente en el discurso oral y, por tanto, muy presente en los debates que son objeto de nuestro análisis. Aunque la tradición lingüística lo considera un conector de afirmación, Fuentes Rodríguez (2009: 67-68) lo interpreta como un operador modal que actúa como modalizador de evidencia, principalmente en textos conversacionales.

Por su parte, Cortés Rodríguez (1991: 66-74) distingue básicamente cinco valores para *claro*: restrictivo, continuativo, confirmativo (conmutable por la forma *por supuesto*, y equivalente al modalizador de evidencia reseñado por Fuentes Rodríguez), reforzador y expletivo. En nuestro corpus el valor restrictivo no aparece en ninguna ocasión; el continuativo, el expletivo y el reforzador se emplean en algunas ocasiones; sin embargo, el valor confirmativo es el que cuenta con mayor presencia (70%). Es el uso que ejemplifican las siguientes secuencias:

[Ej. 056]

B1-161: tos pares en setze anys/ et veuen en una mentalitat/ pues que ellos en setze anys a lo millor han fet lo mateix/ ¿saps?/ o tenen amics/ o tenen a un conegut/ però és que/ seguríssim que tenen amics coneguts que ellos mateixa ho han viscut
(tus padres con dieciséis años/ te ven con una mentalidad/ pues que ellos con dieciséis años a lo mejor han hecho lo mismo/ ¿sabes?/ o tienen amigos/ o tienen a un conocido/ pero es que/ segurísimo que tienen amigos conocidos que ellos mismo lo han vivido)

B1-162: <u>claro</u> que sí/ con dieciséis años lo habrán vivido ellos también

[Ej. 057]

A1-008: por ejemplo/ si yo descubro que a mi amiga/ le han puesto los cuernos/ lo primero/ yo se lo voy a contar a ella/ no me voy a quedar callada

A1-009: <u>claro</u>/ porque es tu amiga y se lo tenías que contar/ porque ella confía en ti/ y mejor que se entere por ti que no por otra persona

A propósito del ejemplo *057*, es importante destacar el uso del marcador ejemplificador *POR EJEMPLO*, que lógicamente en la mayor parte de ocasiones sirve, atendiendo a la tipología de argumentos, para introducir un argumento de ejemplo.

4.1.4.4. "O SEA"

El quinto conector más utilizado por nuestros informantes es *O SEA*, prácticamente el único usado de los pertenecientes a la tipología clásica de los explicativos (tan solo emplean *es decir* en una sola ocasión). Para el estudio de este marcador recurriremos a las propuestas de Cortés Rodríguez (1991) y Fuentes Rodríguez (2009).

Cortés Rodríguez (1991: 48-63) distingue los siguientes seis valores para *O SEA*:

a) Apositivo: actúa como un introductor de fórmulas apositivas que sustituyen a un término anterior, sin modificar el significado de este.

b) Explicativo-causal: se trata del valor prototípico de este conector; en este caso, introduce una justificación explicativa de la idea expresada con anterioridad. En ocasiones puede confundirse con el valor de aposición.

c) Conclusivo: es un valor más propio de registros formales, generalmente seguido de *que* (*o sea que*), y suele ser conmutable por *de manera que* o *de forma que*.

d) Continuativo: permite mantener el hilo discursivo y puede resultar equivalente a formas afirmativas como *en efecto*.

e) Correctivo: el hablante recurre a este uso cuando pretende llevar a cabo una autocorrección en palabras de Cortés Rodríguez *rectificativa, supositiva o atenuativa*.

f) Expletivo: adquiere el valor de una fórmula para rellenar las vacilaciones propias de la lengua oral.

Por su parte Fuentes Rodríguez (2009: 241) señala que se trata de un conector reformulativo de explicación, aclaración o rectificación, añadiendo otros dos posibles valores: continuativo (o muletilla) y de aposición.

Podemos comprobar cómo ambas clasificaciones comparten la mayoría de los valores, de manera que la de Fuentes Rodríguez incluye todos los valores de la de Cortés Rodríguez, con excepción del conclusivo. El valor expletivo de nuevo quedaría incluido en el uso continuativo; en este caso, reafirmado por ese valor de muletilla reconocido por Fuentes Rodríguez para algunos hablantes.

Así pues, el siguiente cuadro recoge los valores rastreados en el corpus de nuestra tesis:

Valores de *O SEA*:
1. Explicativo
2. Reformulativo.
3. Apositivo
4. Continuativo-expletivo
5. Conclusivo

Cuadro 10: Clasificación de los valores de *O SEA* para el análisis de nuestro corpus

Del análisis del empleo de *o sea* por parte de nuestros informantes se desprende que hacen uso de todos los valores que aparecen en la taxonomía propuesta, si bien dos de ellos aparecen de forma muy poco significativa: el valor conclusivo y el de aposición. Este último se detecta en una sola ocasión, y, en consecuencia, podemos reseñar su escaso uso al servicio de la contraargumentación. Exponemos un ejemplo muy ilustrativo del valor conclusivo presente en el siguiente intercambio:

[Ej. 058]

A1-103: pero/ ¿qué más da?↑ ya que lo haces→

A1-104: o siga que tu estàs en uno// i com si res

(o sea que tú estás con uno// y como si nada

Por otra parte, los valores explicativo y reformulativo se utilizan con exacta frecuencia (19% cada uno de ellos). El uso explicativo aparece representado en el ejemplo *059*, donde el interlocutor justifica con una explicación la idea que precede al conector:

[Ej. 059]

B1-021: però és que no només/ els presos han matat algú/ o sea poden/ haver cometut algún// algunaa [algún delicte/ robo]

(pero es que no solo/ los presos han matado a alguien/ o sea pueden/ haber cometido algún// algunaa [algún delito/ robo]

En el ejemplo *060* y *061* se puede apreciar un uso reformulativo o de autocorrección:

[Ej. 060]

D2-068: yo creo que van// casi– o sea la gente no va ahora porque no quiere/ pero podría ir perfectamente porque/ si se puede ir fuera a–a– a fumar/ no pasa nada

[Ej. 061]

C2-018: además también/ existe el caso de– de quedarse infértil/ al final de tanto tomarla/ el cuerpo se acostumbra y→/ al final/ no te va a servir para nada/ ¿vale?/ y además/ cuando realmente te quieres quedar embarazada ya no puedes/ porque se ha acostumbrado el cuerpo a eso y tiene– o sea/ segrega las/ hormonas/ para que no/ te quedes embarazada/ justamente/ y entonces/ si algún día quieres tener– quieres tener hijos/ a lo mejor ya no existe tanto la posibilidad como si no te tomas tantas veces la pastilla...

Sin embargo, el valor del marcador *o sea* empleado con mayor frecuencia por parte de los estudiantes adolescentes de nuestro estudio es, sin ninguna duda, el continuativo-expletivo, que representa un 49% de todos los usos de este conector. Esto quiere decir que prácticamente en la mitad de las ocasiones en las que recurren al uso de *o sea* lo hacen sin dotarlo de un significado explicativo –valor que pudiera definirlo en su origen– y simplemente lo emplean como un mero apoyo a la continuidad del discurso o como una simple muletilla de relleno del turno de habla, evitando la posible interrupción del interlocutor.

La bibliografía sobre el uso de los conectores en la lengua oral (Bazzanella, 1985; Beinhauer, 1965; Biq, 1990; Briz, 1995a, 1996, 1998; Casado Velarde, 1991; Cortés Rodríguez, 1991, 1994; Pons Bordería, 1998) insiste de forma unánime en la prevalencia de los valores expletivos en el discurso oral y muy especialmente en registros informales; en este sentido, la oralidad de nuestro corpus refuerza estas conclusiones, aunque nos hace reflexionar una vez más sobre la necesidad de aportar recursos de mayor formalidad discursiva para los estudiantes de secundaria.

Algunos ejemplos de este uso continuativo-expletivo de *o sea* en los debates analizados en esta tesis son los siguientes:

[Ej. 062]

C1-099: también hay chicas que se quedan/ embarazadas/ o sea/ quieren tener el hijo– o sea no cuentan con la opinión del padre– de los padres/ y quieren ese hijo/los padres por ejemplo no quieren/ y al final cuando tienee el hijo/ los que se hacen responsables/ y cargan con el niño son los padres o sea muy conscientes no son para para– o sea/ para→

En el ejemplo *062* observamos que en una intervención no muy extensa aparece *o sea* hasta en cuatro ocasiones, configurándose como una especie de tic lingüístico.

En estos otros ejemplos *o sea* tiene un valor de continuación del discurso o de simple relleno de la alocución:

[Ej. 063]

D2-034: pero a ver si un bar haces/ o sea una pared o un muro hasta arriba todo/ ¿por qué tiene que entrar humo?

[Ej. 064]

D2-041: pues pierdes más dinero/ dejando/ o sea que→ sean no fumadores todos que hacer el muro porque la gente no va/ hay mucha gente que no va por eso/ entonces perderías→

4.1.4.5. "BUENO"

Otro de los marcadores empleados con cierta frecuencia (39 ocasiones) por nuestros informantes es *BUENO*. Se trata de un marcador de origen adjetival de uso abundante en la lengua oral. Para el análisis de este marcador en nuestro corpus partiremos una vez más de las clasificaciones de Cortés Rodríguez (1991).y Fuentes Rodríguez (2009).

Cortés Rodríguez distingue los siguientes valores para *bueno*.

1. Restrictivo: equivalente a *pero*.
2. Continuativo.
3. Correctivo: el hablante lo usa cuando quiere matizar lo dicho.
4. Marcador: introduce respuestas que generalmente marcan un giro con respecto a lo expresado con anterioridad.
5. Expletivo.

Como hemos hecho hasta ahora, fundiremos los valores continuativo y expletivo en un único uso. Por otro lado, pensamos que el valor restrictivo puede quedar incluido en el valor de corrección, de forma que la propuesta de Cortés Rodríguez podría reducirse a tres valores: continuativo, correctivo y marcador.

Por lo que respecta a la propuesta de Fuentes Rodríguez, esta autora reconoce los valores de bueno que explicitamos a continuación.

1. Interactivo: marca el inicio de una intervención o un cambio de turno. Puede introducir una reacción antiorientada con respecto a lo expresado por otro interlocutor.
2. Cierre: se trata de un uso conclusivo.
3. Reformulativo: se usa para concretar, parafrasear o corregir.
4. Continuativo.

5. Operador modal: es un marcador de aceptación, utilizado, generalmente, en respuestas.

Si revisamos ambas propuestas, nos damos cuenta de que existen algunos valores coincidentes como el continuativo o el reformulativo. Asimismo, podemos concluir que el valor de "marcador" atribuido por Cortés Rodríguez y el valor "interactivo" refieren un mismo uso. Finalmente, la propuesta de Fuentes Rodríguez aporta dos valores más: el conclusivo y el modal de aceptación.

En definitiva, la clasificación de los valores de *bueno* que seguiremos en este trabajo es la que exponemos en el siguiente cuadro:

Valores de *BUENO*:
1. Interactivo.
2. Reformulativo.
3. Continuativo
4. Modal
5. Conclusivo

Cuadro 11: Clasificación de los valores de *BUENO* para el análisis de nuestro corpus.

Todos los valores reseñados en el cuadro previo están presentes en nuestro corpus; no obstante, los que cuentan con mayor presencia (con exactamente el mismo número de apariciones para ambos) son el interactivo y el modal.

El valor interactivo o de marcador aparece mayoritariamente en los inicios de intervenciones, y, muy en especial, en la fase inicial expositiva de los debates. En ocasiones, este *bueno* supone una fórmula retardataria para pensar la respuesta (Cortés Rodríguez, 1991). En el ejemplo *065* podemos observar cómo las dos primeras intervenciones del debate arrancan con un *bueno* marcador interactivo:

[Ej. 065]

D1-001: <u>bueno</u>/ eh→ nuestro equipo// eh→ vamos a hablar sobre/ que estamos a favor/ de la ley antitabaco/ pensamos que realmente es una ley/ muy buena ya que→/ evita/ el riesgo de→/ de ser fumador pasivo de alguna manera (…)

D1-002: <u>bueno</u> yo como mi compañero Óscar ha expuesto el problema este// también hay otro que es las discotecas por la noche// cuando→ alguien tiene problemas en los ojos o algo de eso/// pues→// no tiene por qué estar/ estar tragando humo de otras personas (…)

En este otro ejemplo también se utiliza para iniciar una intervención que suma argumentos a la exposición inicial del grupo y que, por tanto, aporta un valor de coorientación a la relación argumentativa:

[Ej. 066]

C1-006: <u>bueno</u> también yo creo que// las adolescentes/ deberían haber– eh– informar aa/ los padres// eh de que los padres tienen que decidir/ yo creo que es importante que los padres decidan (…)

Por lo que respecta al uso como modal, se utiliza *bueno* con un valor cercano a *vale* o *de acuerdo*, indicando aceptación de lo dicho por el interlocutor anterior, aunque en ocasiones esta aceptación vaya seguida de una expresión que restringe dicha aceptación, tal como sucede en los ejemplos *067* y *068*:

[Ej. 067]

A1-097: però és que no té que ser a cada nit↑

(pero es que no tiene por qué ser cada noche)

A1-098: <u>bueno</u> pues a cada semana

(<u>bueno</u> pues cada semana)

[Ej. 068]

D3-076: ya pero a lo mejor luego salen otras cosas peores↑/ ¿quién sabe?/ en alcohol o otras cosas

D3-077: <u>bueno</u>/ pero no es en el tabaco

4.1.4.6. "A VER"

A continuación, nos detendremos con el marcador discursivo *A VER*, para el que Fuentes Rodríguez (2009: 32-33) reconoce principalmente dos valores:

a) Operador modal: supone una apelación al receptor para que reaccione de una determinada manera.

b) Marcador ordenador discursivo continuativo: al hablante le sirve para marcar una pausa con el objeto de pensar y organizar su discurso; es, por tanto, un elemento "retardatario".

Se trata de un marcador discursivo procedente del verbo de percepción visual pasiva *VER*, que se utiliza entre pausas, y que morfológicamente se ha lexicalizado como forma plena en la 1ª persona plural de imperativo: *vamos a ver.* El marcador *A VER* es una forma reducida, cuyo uso habitualmente suele asociarse a la introducción de elementos poco corteses, o que de alguna manera pueden resultar amenazantes para la imagen del interlocutor (Gallardo y Marín, 2006).

En la mayor parte de ocasiones en los debates que estamos analizando *a ver* se usa con el segundo valor propuesto por Fuentes Rodríguez: ordenador discursivo continuativo. Generalmente, se usa como elemento de pausa para preparar el discurso propio; de hecho, es frecuente encontrarlo seguido de una pausa bastante marcada:

[Ej. 069]

A2-012: (...) también otro de los temas/// es/ la intuición/ bueno la→– el instinto ¿no?/ porque a ver (5.0) si hay→– tú estás con una relación/ estás bien/// pero si→ otra chica/ o chico/// te tienta así→// y ves que te gusta más y eso/ pues al final/// cae/ al final caes en la tentación// yo creo que// que es muy difícil/ aguantar/ mucho tiempo/ en una relación// y creo que la infidelidad// si lo hablas con tu pareja/ puede ser– se puede arreglar/ se puede resolver// y no hace falta dejarlo

[Ej. 070]

B1-002: a vore// pues després d'haver estat un montó de temps allí en la presó sense poder///– sense poder// fer lo que volien…

(a ver// pues después de haber estado un montón de tiempo allí en la prisión sin poder///– sin poder// hacer lo que querían…)

[Ej. 071]

C1-159: a ver/ yo creo que si tú mantienes relaciones sexuales con una persona/ yo creo que/ tus padres se van a enterar/ sí o sí/ o lo van a suponer/ entonces→

En el ejemplo *072*, sin embargo, podemos discernir un valor de *a ver* como operador modal, usado en respuestas para indicar un desacuerdo atenuado:

[Ej. 072]

A1-104: o siga/ que tu estàs en uno// i com si res

(o sea/ que tú estás con uno// y como si nada)

A1-105: no/ a vore→ tampoc és això

(no/ a ver→ tampoco es eso)

4.1.4.7. Marcadores interactivos

Finalmente haremos referencia a una serie de marcadores que incluiremos bajo el rótulo general de "marcadores interactivos" (a algunos de ellos como *bueno* o *claro* ya hemos hecho referencia cuando analizábamos sus valores interactivos). Bajo esta denominación aludimos a marcadores del tipo: *¿no?*, *¿vale?*, *¿de acuerdo?*, *mira*, *oye*, *ya*, etc.

De todos ellos, el más utilizado por los adolescentes de nuestro corpus es *¿NO?*, empleado siempre como un elemento apelativo que, o bien demanda la cooperación del interlocutor en forma de confirmación a un planteamiento o pregunta, como es el caso del ejemplo *073,* o bien sirve como un elemento fático al servicio de la continuidad del discurso, tal como podemos observar en *073*:

[Ej. 073]

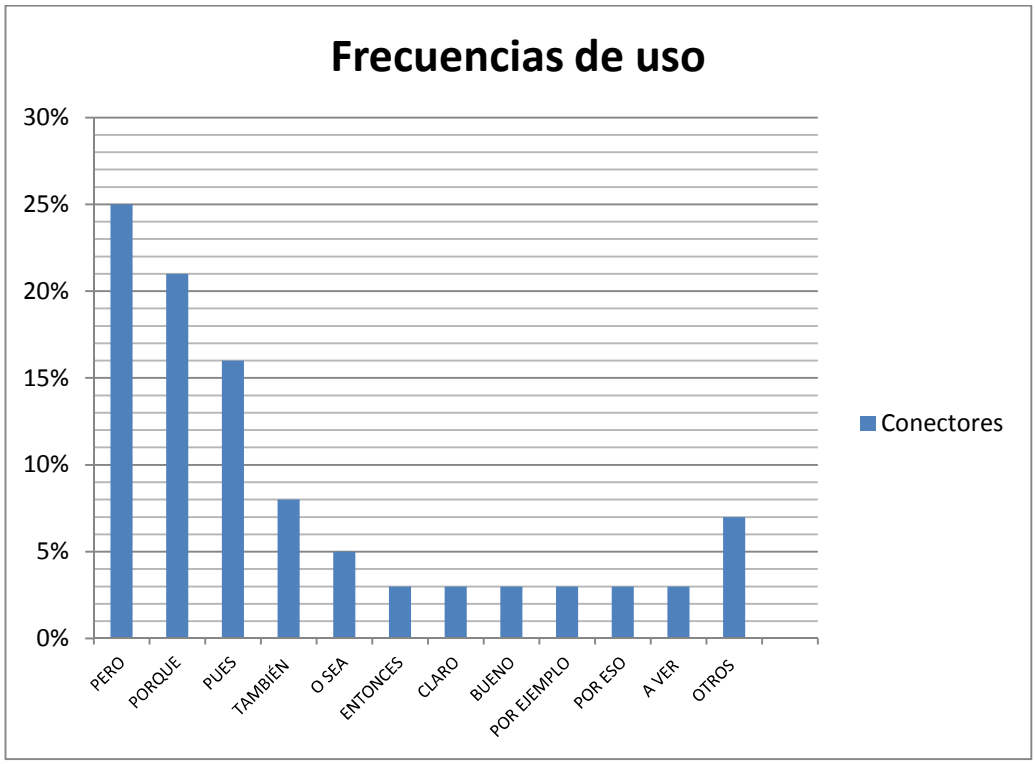
B2-069: pero a ver/ no estamos hablando de que lo metan o no/ estamos hablando de que se reinserte/ si tú tienes un hijo/ y ha hecho algo malo/ y tú no vas a hacer que se reinserte/ ¿no?

[Ej. 074]

A2-018: ...pero→ (5.0) no tiene nada que ver el concepto de infilidi– infedeli– joder↑ (RISAS) ***in fi de li dad****/ con acuerdo liberal/ ¿no?/ si tú haces un acuerdo con tu pareja porque te quieres hacer un trío/ porque te quieres montar una orgía/ porque le dices/ 'mira vámonos a un club de (xxx)/ y nos intercambiamos/ cada uno con otro/ y ya está' (RISAS) eso no es lo mismo que una infidelidad*

Concluimos este subapartado, destacando el uso escaso de los marcadores de recepción (Vazquez Veiga, 2003) como *ya* o *vale*.

A continuación, mostramos un gráfico en el que se recogen los valores relativos de frecuencia de uso de cada uno de los conectores que hemos analizado; como puede observarse, PERO, PORQUE y PUES constituyen la gama más amplia del uso de este tipo de nexos, y existe un amplio conjunto de otros usos (*TAMBIÉN*, *O SEA*, *ENTONCES, CLARO, BUENO*…) cuya presencia es mucho más reducida (del 8% de *TAMBIÉN* al 3% de *A VER*, o *POR EJEMPLO*).



En otro orden de cosas, si atendemos a otros elementos de conexión con función básicamente sintáctica, nos parece interesante destacar el uso abundante de las oraciones condicionales[48] introducidas por la conjunción *si*; nuestros informantes no utilizan ningún otro marcador condicional, y lo hacen hasta en 294 ocasiones. Después de las relaciones causales, contrastivas y consecutivas, las condicionales son las más recurrentes. Estas oraciones condicionales juegan un papel muy importante en los debates, puesto que se recurre a ellas para: a) introducir argumentos condicionales (premisas, cuyo cumplimiento implica una determinada conclusión); b) establecer restricciones a las afirmaciones de los interlocutores o a las propias; o bien c) plantear situaciones hipotéticas a partir de las cuales arrancar el proceso argumentativo ("si hipotético-deductivo" de Ducrot). Veamos un ejemplo de cada una de ellas:

[Ej. 075]

B1-046: si ho fa una volta/ és capaç de fer-ho més d'una volta

(si lo hace una vez/ es capaz de hacerlo más de una vez)

[Ej. 076]

C1-058: tienes que ser consecuente con lo que haces

C1-059: vale/ pero si eso se puede evitar/ i si pots/ intentar no tindre-lo i tindre un futur millor

(…y si puedes/ intentar no tenerlo y tener un futuro mejor)

[Ej. 077]

A1-019: eeh/ si tú sabes que a un amigo le están poniendo los cuernos/ pues no se lo vas a decir→/ porque te estás metiendo en la vida de otra persona/ y/ a ti eso// yo que sé// igual/ viene la otra persona y te pega/ yo que sé/// o chivato o algo/ o te parte la boca a ti sin venir a cuento/// te callas y punto

Para concluir este apartado, destacaremos que, como se deduce del análisis realizado, los marcadores discursivos usados con más frecuencia por parte de nuestros informantes coinciden con aquellos cuya prevalencia en el discurso oral es más alta en

[48] "La condicionalidad es un movimiento mental muy importante que permite PROYECTAR aquellos acontecimientos y situaciones que podrían suceder o que podrían haber sucedido en el mundo textual" (Beaugrande y Dressler, 1981: 126).

coherencia con el tipo de texto estudiado en la presente investigación. Este hecho estaría igualmente relacionado con el dato que viene a demostrar que los valores más repetidos en casi todos los conectores son los continuativos y expletivos, usos más cercanos a la oralidad más informal.

Los estudios sobre la oralidad (Narbona, 1988; Cortés Rodríguez, 1991) coinciden en afirmar que en el discurso oral se produce una sintaxis escasamente elaborada

> *"con una ligazón mucho más ligera que la propia de la lengua escrita"* (Cortés Rodríguez, 1991: 17).
>
> *"en un estilo más expresivo los conectores están implícitos: así se suele dar en el uso coloquial, con el apoyo del entorno entonativo, o en el uso estilístico escrito, con yuxtaposición de segmentos cortos, sin conectores (asíndeton)."* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 235).

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999), observamos la presencia prioritaria de marcadores propios del discurso espontáneo y de la comunicación directa, en la que prima la expresividad y la inmediatez enunciativa. Tal como señalan estas autoras, si el uso de este tipo de conectores se repite con cierta insistencia, estos pierden su significado original y se reducen a elementos de apoyo o expletivos (obsérvese la abundancia de este valor en el análisis de nuestro corpus), convirtiéndose en muletillas causadas por las vacilaciones propias del discurso oral en directo. Estas dudas a las que se refieren Calsamiglia y Tusón encuentran su motivación en el hecho de que en este tipo de circunstancias discursivas los procesos cognitivos se dan de forma simultánea a los procesos de verbalización, circunstancia que explicaría también los alargamientos vocálicos y consonánticos que funcionan como piezas de relleno.

[Ej. 078]

B2-003: bueno pues (4.0) lo que (xxx) es que todos tenemos derecho a un trabajo y→// un trabajo/ para tener un salario para tener una vivienda digna yyy poder comer/ y poder cuidar a nuestra familia// yyy de todas maneras/ eeehm// una cosa– un punto que hemos previsto/ un contraargumento que nos podéis dar es/ quee– que/ no todos/ tienen por qué estar/ a punto para reinsertarse en la sociedad ¿no?/ peroo/ seamos– seamos/ claros/ seamos coherentes/ si nosotros/ confiamos/ digamos/ en el código penal/ como para que metan a esa persona en la cárcel/// cuando tiene que celebrarse un juicio aportando pruebas// y diversos puntos de vista→/// eh/ si una persona ha sido capaz de tomar la decisión de meter a una persona en la cárcel/ también tiene que– los años que tiene que pasarlos/// y/ si los cumple/ en teoría// teóricamente ya está preparado para reinsertarse/// entonces ahí/ uhmmm/ eso ya empieza a rayar un poco la hipocresía

Asimismo, podemos concluir la misma alta prevalencia para los conectores más informales, lo cual habla de la falta de manejo de un registro formal oral, cuyos elementos y características desconocen o al menos no emplean. Creemos que estas carencias en el registro formal se derivarían, en buena parte, de la edad de nuestros informantes: la adolescencia, y de su momento formativo: enseñanza secundaria. A este respecto, creemos interesante traer aquí una de las conclusiones de Calsamiglia y Tusón en torno a las consecuencias de uso de marcadores en personas de limitada experiencia comunicativa:

> *"hay que considerar que la profusión de piezas que actúan de soporte conversacional es muy elevada, tanto en las interacciones espontáneas dialogales como en las actividades monologales formales de personas con falta de experiencia y con escasa competencia para hacerse con la palabra de manera fluida."* (1999: 240).

Sin embargo, creemos que el hecho de comprobar que se manejan bien en el registro informal, pero que no ocurre lo mismo para los contextos formales, arroja luz en relación a por dónde deberían ir encaminados los esfuerzos de las propuestas didácticas para la ESO. De hecho, en esta investigación hemos podido comprobar que solamente en los debates grabados durante el último trimestre del curso, es decir, tras haber trabajado explícitamente en el aula el uso y manejo de conectores, se puede apreciar la presencia de algunos conectores de carácter ligeramente más formal:

[Ej. 079]

C2-013: ...<u>en primer lugar</u>/ <u>en mi opinión</u>/ la responsabilidad de/ traer una vida al mundo// es algo inmenso/ pero si no se ha tenido cuidado// debe de/ ser asumido porque nuestra justicia/ por ejemplo/ se basa en/ en– en→/ la responsabilidad de nuestros actos/ se– se – hay que asimilarlo/ siempre↑// en eso nos basamos/ es nuestra ética// por lo tanto ¿por qué/ nosotros/ tenemos que negar un derecho a la vida...

[Ej. 080]

C2-071: <u>sin embargo</u>/ puede apoyarse en su/ entorno/ si// si no– si no tiene ese entorno para apoyarse/// realmente/ los asistentes sociales/ pueden ayudarlo/ o sea/ si no quiere tener al hijo// simplemente/ puede donarlo a asuntos sociales...

En nuestra opinión, se debería trabajar más y mejor los usos formales, sin que ello suponga solamente la atención a la corrección gramatical y ortográfica, ámbitos a los que se están dedicando casi de manera exclusiva las prácticas didácticas de la enseñanza secundaria hasta ahora. Por el contrario, creemos necesario principalmente el trabajo de estrategias pragmáticas que enriquezcan y amplíen sus capacidades como usuarios de la lengua a otros usos y contextos –en este caso de mayor formalidad– a los que ellos no están tan expuestos.

Este planteamiento se alinearía, además, con el enfoque de enseñanza por y en competencias que preside el actual paradigma pedagógico de la enseñanza secundaria, lo cual lo dotaría de una mayor coherencia. Estamos convencidos de que este enfoque pragmático que reclamamos para el trabajo en las aulas del registro formal redundará en la formación de ciudadanos más críticos, y mejorará también su capacidad cognitiva: ordenarán mejor su pensamiento y progresarán en su competencia comunicativa, y, en consecuencia, en sus relaciones interpersonales. La atención a la formalidad oral se está considerando también en ámbitos de oralidad generalizados, es decir, no solo en las aulas de lengua, sino en la globalidad comunicativa de todo un centro educativo (Abascal, 2010).

Por otra parte, también hemos podido comprobar que, coincidiendo con el estudio que realizaron Schneuwly *et al.* (1989) con niños de entre diez y catorce años,

los conectores utlizados con mayor frecuencia por los estudiantes adolescentes son los de contraste, causa-consecuencia y adición.

Por último, insistimos de nuevo en la simplicidad y falta de variedad en el uso de los marcadores que muestran los adolescentes, dejando en evidencia carencias en su formación léxica y lingüística y, consecuentemente, en su competencia lingüística. Hemos podido comprobar que usan siempre los mismos, y que no conocen los matices diferenciales entre un conector y otro, resultado coincidente con otras investigaciones (Martínez Sánchez, 1997 y 2011).

A este respecto, cabe decir que, desde un punto de vista didáctico, nos encontramos ante la problemática de que estas cuestiones no se trabajan en las aulas, o se hace de forma muy escasa, con listados y clasificaciones, pero sin atender a un enfoque pragmático que tenga en cuenta el uso real de estos enlaces. Defendemos aquí la conveniencia de trabajar en las aulas de secundaria (y también de otros niveles de enseñanza) el uso de los conectores, subrayando que se trata de mecanismos cuyo manejo facilita y enriquece el proceso de componer un texto (en especial, los textos expositivos y argumentativos), así como su resultado. Elaborar un texto es una actividad muy compleja en la que hay que poner en marcha muchas estrategias cognitivas; en este sentido, un cierto dominio del uso de los conectores puede facilitar esa tarea tan compleja. Por otro lado, un uso adecuado de los conectores aligera la tarea del lector a la hora de decodificación del texto, ahorrándole tareas cognitivas más complejas[49]. A este respecto, Montolío (2001: 29-30) señala que

> *"los conectores, en general, tienen un significado que consiste en una instrucción para el interlocutor sobre cómo tiene que procesar las informaciones que se plantean en el enunciado. De ahí que la bibliografía especializada hable de elementos de significado procedimental o procesural, ya que, en efecto, el significado de esta unidad tiene que ver con el proceso de interpretación que debe llevar a cabo el interlocutor."*

[49] No obstante no dejamos de tener en cuenta que, aunque el uso de conectores en general facilita la labor de comprensión al receptor, y se entiende como un acto de cortesía del hablante para con el oyente, el uso escaso de conectores puede facilitar en determinados contextos el grado de informatividad de un texto (Beaugrande y Dressler, 1981).

En definitiva, la necesidad de un esfuerzo didáctico dedicado al uso de los conectores queda justificado, puesto que estos trabajan para confortar la cohesión y la coherencia del texto, lo cual es beneficioso tanto para el emisor como para el receptor. Si un texto (oral o escrito) cuenta con conectores, eso le garantiza más claridad, mayor cohesión entre las partes y mejor articulación interna. Redundan, por una parte, en una optimización de las relaciones semánticas, y, por otra, en la estructura de lo que se quiere expresar o argumentar. Montolío (2001: 25) advierte de que todo esto es así siempre que se haga un uso adecuado de los conectores, ya que su simple presencia no basta para garantizar la coherencia de un texto; muy al contrario si se usan inadecuadamente pueden generar incoherencias textuales desde un punto de vista semántico y también sintáctico. De ahí, la importancia de trabajar con los alumnos los matices y significados de cada conector[50]. E insistimos en que para ello la enseñanza de la lengua en secundaria debe dar un vuelco definitivo hacia un enfoque claramente comunicativo y pragmático, de manera que no solo se trabajen normas gramaticales, sino también competencias de uso (no perdamos de vista el hecho de que en estos niveles estamos formando sobre todo usuarios de la lengua).

Estamos de acuerdo con Martínez Sánchez (1997: 11) cuando afirma que

> *"La enseñanza tradicional de la lengua se queda con demasiada frecuencia en los niveles superficiales de ortografía-sintaxis-vocabulario correctos. El excesivo hincapié que suele hacerse sobre estos niveles provoca con frecuencia una sobrecarga cognitiva en el estudiante que le dificulta el acceso a otros niveles de procesamiento como, por ejemplo, el de la estructuración de las ideas."*

No cabe duda de que estos otros niveles de procesamiento son imprescindibles para formar usuarios de la lengua competentes, y se muestran como fundamentales

[50] Como sugiere Montolío (2001: 27), "*el problema más frecuente que plantea el uso de conectores en los textos de autores insuficientemente entrenados en la elaboración de textos escritos formales es que estos elementos nexivos no son usados con su auténtico significado, sino con otro que erróneamente el autor les ha supuesto*". A pesar de que la autora se refiere a textos escritos, el comentario nos parece extrapolable a textos orales que persigan un cierto grado de formalidad; de hecho, podemos documentar este uso erróneo en algunos de nuestros informantes.

en la producción y comprensión del tipo de texto que interesa a este trabajo: el argumentativo.

4.2. COHESIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA Y GRAMATICAL: CADENAS CORREFERENCIALES Y OTROS MECANISMOS

Para llevar a cabo el presente apartado nuestro referente será § 2.4.2., donde desarrollábamos el marco teórico relativo a la cohesión léxico-semántica y gramatical. En primer lugar, y desde un punto de vista metodológico, queremos reseñar la decisión de presentar aquí el análisis de un fragmento seleccionado de entre los nueve debates que configuran el corpus de esta investigación. Este planteamiento metodológico se fundamenta en el hecho de que el análisis de un continuo de significación o isotopía semántica (Greimas, 1966) exige la consideración de un todo textual; por consiguiente, no hemos creído acertado en esta ocasión remitirnos a ejemplos sueltos extraídos del corpus en general, sino centrarnos en el análisis de un fragmento aislado, que pueda ilustrar el uso de los mecanismos de cohesión por parte de nuestros informantes. No obstante, esto no significa que no hayamos tenido en cuenta el conjunto de los debates que conforman el corpus; de hecho, nos referiremos a esa globalidad para justificar algunas conclusiones y para tratar algunos determinados fenómenos de cohesión, como es el caso de los mecanismos focalizadores.

En consecuencia, planteamos este apartado como el análisis en un fragmento concreto de las cadenas correferenciales que conforman todo un entramado léxico y gramatical, para lo cual, centraremos la atención en los mecanismos de repetición y sustitución léxica identificados tradicionalmente como elementos básicos de cohesión semántico-léxica. En este sentido, trazaremos los campos semánticos y/o asociativos y analizaremos las relaciones semánticas que se establecen en el texto (sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia), y nos detendremos en el uso de repeticiones léxicas simples (totales o parciales), derivación, repeticiones enfatizadoras o reduplicaciones léxicas.

En segundo lugar, realizaremos un análisis de la correferencia gramatical, observando la presencia de mecanismos de sustitución textual como los pronombres, los proadverbios y las proformas léxicas.

Por último, redondearemos el análisis examinando otros fenómenos de cohesión textual tales como la elipsis, las colocaciones, los paralelismos, la determinación o algunos elementos relacionados con la organización informativa (orden, marcadores especializados, estructuras de énfasis, mecanismos de focalización, etc.).

Por lo que respecta al estudio del uso de unidades léxicas valorativas (léxico axiológico), no lo realizaremos en este apartado. A pesar de que, efectivamente, son elementos que aportan cohesión léxica, nos ocuparemos de ellas en el apartado dedicado a los mecanismos de modalización, ya que pensamos que su aportación es más importante en lo que se refiere a la presencia de la subjetividad del hablante en el texto que en lo que se refiere a la estricta cohesión léxica del mismo.

Reproducimos, a continuación, el fragmento seleccionado para el análisis, perteneciente al debate *D3*, cuya temática es la aplicación de la ley conocida como "ley antitabaco":

D3-029: la gente de los bares está habilitando las calles para que/ se pueda fumar fuera/// y no pasen frío

D3-030: pero si os quejáis de suciedad y colillas

D3-031: pues se recogen

D3-032: hay ceniceros

D3-033: ya/ pero igualmente hace más frío fuera que dentro/// lo habilitas fuera/ en la calle/ o sea pero igualmente estás pasando/ frío/ o calor/ más que si estuvieras dentro/ que hay calefacción o→/ aire acondicionado

D3-034: y ensucias la calle en vez de dentro

D3-035: no/ porque hay ceniceros

D3-036: hombre/ si por voso(tros)– si por vosotros fuera no nos pondríais ni (RISAS)// ni estufas en la calle/ por eso los dueños de los bares pues se tendrán que ganar a los– a los clientes que fuman tabaco/ y tenerlos satisfechos

D3-037: lo están habilitando/ se tienen que gastar/ otra vez dinero↑ en habilitar eso/ o sea otra vez se están gastando dinero

D3-038: luego prohibirán fumar en las terrazas/ y las estufas ¿qué harán con ellas?/ ¿las venden?/ ¿o las tiran?

D3-039: y no son baratas las estufas de calle (5.0) (xxx) había olores en los bares y→/ y ahora mismo pues a lo mejor tú entras a cualquier discoteca o// a cualquier bar y/ tiene más

posibilidades de oler a– a sudor/ a aseo/ por decirlo así/ y eso// también– también molesta/ ¿sabes?

D3-040: no tiene por qué/ puede tener ambientadores puestos

D3-041: pero tú ya no te fumas el humo de los demás/ porque ya no se puede fumar dentro (4.0) el sudor sí/ pero el humo no

D3-042: yo creo que es peor/ oler a sudor/ que oler a humo/ pero bueno

D3-043: porque después de tantos años oliendo a humo/ ya estás acostumbrado y ya ni te molesta

D3-044: a mí personalmente me molesta mucho

D3-045: pero no tienen los niños pequeños por qué tragarse el humo/ o que les incite a fumar

D3-046: es que se supone que en los bares/ en los pubs por ejemplo que está habilitado fumar/ los niños pequeños no pueden entrar

D3-047: es que no entran a los que están habilitados/ se van a los que no

D3-048: y a los niños no hace falta incitarles/ se incitan solos// si quieren fumar

D3-049: pero porque ven a alguien fumar/ ¿no?

D3-050: no/ no tiene por qué

D3-051: un niño/ si nunca ha visto un cigarro/ no se lo va a poner en la boca

*D3-052: que no lo haya visto/ pero que haya oído hablar de ello/// porque/ *acordaros cuando/ aquí no estaba/ habilitada la maría y todo esto/ no se veía fumar porros/ y la gente los fumaba igual/ no tiene por qué*

D3-053: y al final es que de tantas prohibiciones que vais a poner pos/ no me extraña que/ de una cosilla así de chiquitilla/ pos se haga un montón así de grande/ luego pasará que lo prohibirán/ juicios/ por/ una cala'á d'un cigarro tal/ te tendrás que esconder/ y las cosas pues irán peor

*D3-054: porque ahora mismo *están habiendo muchas multas de gente que está fumando/ y no más hay→*

D3-055: cuando no se muere ninguna persona/ que luego hay accidentes de coche/ con alcohol/ y– y ahí sí que hay peligro de verdad

D3-056: vale/ yo no te digo que no/ pero/ con el humo del tabaco/ estás perjudicando la salud de alguien que no quiere↑/ que no quiere

D3-057: tú eres– tú eres el que respira mi humo/ si no quieres respirar lo que yo respiro/ te vas a otra habitación→/ y tan contentos

D3-058: o te vas tú↑

D3-059: yo no tengo por qué estar obligado a irme

D3-060: cada uno a lo suyo/ si el bar permite fumar/ porque→// no lo han prohibido→

D3-061: pero como lo han prohibido/ te tienes que ir tú

Como se habrá podido observar, hemos seleccionado un fragmento en el que se debate especialmente sobre la problemática generada alrededor de la prohibición de fumar en los establecimientos hosteleros, y, por tanto, este será el núcleo temático en torno al cual se construirá el entramado léxico-semántico del texto.

La primera prueba de ello es que, efectivamente, en un primer nivel de análisis, podemos reconocer dos campos conceptuales acerca de los dos grandes ejes temáticos que se pueden trazar en el texto: a) el tabaco y b) la hostelería. Los campos conceptuales recogen relaciones basadas en el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores, es decir, incluyen unidades que se relacionan léxicamente, sin identificar un mismo referente, y, por lo tanto, mantienen únicamente relaciones de sentido. Los reconstruimos a continuación, colocando junto a cada unidad léxica, y entre paréntesis, el número de veces en las que aparece:

Campo conceptual del tabaco:

- fumar (y su flexión) (13)
- colillas (1)
- ceniceros (2)
- tabaco (2)
- humo (7)
- porros (1)
- maría (por marihuana) (1)
- cigarro (2)
- perjuicio para la salud (1)

Campo conceptual de la hostelería:

- bar/es (6)
- terrazas (1)
- clientes (1)
- dueños (de los bares) (1)
- discoteca (1)
- pubs (1)

La existencia de estos dos campos conceptuales constituye el elemento más global e integrador de la cohesión léxico-semántica del fragmento presentado. Sin embargo, si nos detenemos en el examen de las redes semánticas, podemos apreciar, por una parte, que los informantes utilizan escasos sinónimos y, por otra, que apenas trazan relaciones de hiperonimia e hiponimia. Con respecto al uso de sinónimos, en el presente fragmento tan solo podemos testimoniar la existencia de dos parejas de unidades léxicas que, si bien no comparten un significado idéntico, sí designan un mismo referente en el texto: *fuera-calle* y *bares-pubs*.

Nuestros informantes suplen este reducido recurso a la sustitución de elementos léxicos acudiendo de forma reiterada a la repetición simple (total o parcial); en este sentido, se puede constatar la repetición de la palabra *fumar* hasta en 13 ocasiones, la de *humo* en 7, y la de *bar/es* hasta en 6. Pero no solo se repiten estas unidades léxicas pertenecientes a campos semánticos fundamentales en el texto, también lo hacen otras palabras que ayudan a la cohesión léxica del texto (señalamos entre paréntesis el número de repeticiones): *habilitar* (12), *calle* (4), *fuera* (3), *frío* (3), *dentro* (3) *oler* (4), etc. La mayor parte de estas unidades repetidas forman un campo conceptual asociado a uno de los temas derivados de la temática principal del fragmento: las consecuencias de tener que salir de los locales para poder fumar; a este respecto, podemos extraer del texto el siguiente campo asociativo:

- habilitar (y sus variantes)
- calle
- fuera
- terrazas
- estufas
- frío
- dentro
- calor
- calefacción
- aire acondicionado

En este caso, observamos en el entramado léxico la presencia destacada de relaciones semánticas de antonimia: *dentro*/*fuera* (antónimos complementarios y deícticos espaciales con función exofórica), frío/calor (antonimia gradual), calefacción/aire acondicionado. En el campo conceptual de la hostelería, que

mostrábamos más arriba, también podemos detectar una pareja de antónimos, en este caso inversos o recíprocos: *dueños* (de los bares)/*clientes*. En § 2.4.2.1. ya nos hacíamos eco de la importancia de las relaciones de antonimia en un texto como el argumentativo, donde se suceden las argumentaciones y contraargumentaciones, y, por consiguiente, se trabaja siempre en niveles de contraste y de oposición. La siguiente intervención, extraída del fragmento que estamos analizando, resulta muy ilustrativa a este respecto:

> *D3-033:* ya/ pero igualmente hace más frío fuera que dentro/// lo habilitas fuera/ en la calle/ o sea pero igualmente estás pasando/ frío/ o calor/ más que si estuvieras dentro/ que hay calefacción o→/ aire acondicionado

Recuperando el comentario que hacíamos en relación a la ausencia de relaciones sinonímicas, nos parece conveniente señalar que esta circunstancia puede constatarse como una tendencia general a lo largo de los nueve debates de nuestro corpus. En efecto, los estudiantes adolescentes no suelen señalar un mismo referente con unidades léxicas diferentes. Por ejemplo, en los debates *B1* y *B2*, cuya temática versa sobre la reinserción de los presos en la sociedad, solo emplean un sinónimo de la palabra *cárcel* (contabilizada en 31 ocasiones); se trata de la palabra *prisión*, utilizada en 7 ocasiones y siempre por la misma informante, que, por otra parte, y resulta curioso, nunca utiliza la palabra *cárcel*. Algo parecido sucede con la unidad léxica *presos* (con 12 presencias en total), a la que se sustituye solo en dos ocasiones con sendos sinónimos: *presidiarios* y *prisioneros*. La primera conclusión que pudiera extraerse de esta observación es que los alumnos de secundaria muestran una cierta pobreza léxica en el uso discursivo, algo constatable también, desde la experiencia docente, en sus textos escritos. Si bien la escasez de relaciones sinonímicas no necesariamente debe afectar a la cohesión del texto, puesto que existen otros muchos mecanismos dispuestos para ello, algunos autores, como Beaugrande y Dressler (1981) indican que esta carencia puede acarrear una disminución de la informatividad del texto.

Asimismo, debemos subrayar que tampoco encontramos ejemplos de hiperónimos en este fragmento. Es cierto que en el conjunto de los debates sí

podemos dar cuenta del uso de algunos de ellos; de hecho en los debates *D1*, *D2* y *D3* encontramos casos como: *locales*, *establecimientos* (hiperónimos) y *bares*, *pubs*, *discotecas* (hipónimos). Sin embargo, como en el caso de los sinónimos, su presencia es significativamente escasa en el conjunto del corpus.

Si volvemos al análisis del fragmento que nos ocupa, podemos dar testimonio de la presencia de algún otro tipo de relaciones léxicas. Nos referimos, por ejemplo, a la unidad léxica *terrazas*, que funciona en el texto como un holónimo de *bares* (su merónimo).

Prestando atención ahora a la repetición léxica, recordaremos que, como señala Adam (1990: 45), las cadenas correferenciales están formadas por hechos de vuelta-repetición que aseguran la continuación local de toda secuencia lingüística. Los adolescentes de nuestro corpus rentabilizan de manera significativa este recurso a los movimientos de recuperación-repetición, que aportan cohesión al texto (fenómenos de progresión temática). Es muy habitual que un hablante recupere las palabras del interlocutor anterior para continuar con el discurso y así, por ejemplo, vemos que en las secuencias subsiguientes al fragmento que estamos analizando, los informantes hacen avanzar el discurso a partir del siguiente proceso: repetición de lo dicho anteriormente para añadir información nueva o rebatir la tesis del otro. Este proceso, en ocasiones, se produce de forma encadenada:

D3-039: (...) y ahora mismo pues a lo mejor tú entras a cualquier discoteca o// a cualquier bar y/ tiene más posibilidades de <u>oler a– a sudor</u>/ a aseo/ por decirlo así/ y eso// también/ también molesta/ ¿sabes?

D3-040: no tiene por qué/ puede tener ambientadores puestos

D3-041: pero tú ya no te fumas el humo de los demás/ porque ya no se puede fumar dentro (4.0) <u>el sudor sí/ pero el humo no</u>

D3-042: yo creo que es peor/ <u>oler a sudor/ que oler a humo</u>/ pero bueno

D3-043: porque después de tantos años <u>oliendo a humo</u>/ ya estás acostumbrado y ya <u>ni te molesta</u>

D3-044: a mí personalmente <u>me molesta mucho</u>

Lo mismo ocurre en la siguiente secuencia más breve; en este caso, y desde una interpretación argumentativa, el mecanismo cohesivo de vuelta-repetición sirve para contaargumentar:

D3-060: cada uno a lo suyo/ si el bar permite fumar/ porque→// no lo han prohibido→
D3-061: pero como lo han prohibido/ te tienes que ir tú

Obsérvese la vinculación de este fenómeno destacado por Adam con los fenómenos de paralelismos reseñados por Herrero. Este autor define el paralelismo como:

> *"un fenómeno de repetición sintáctica de un esquema (coligación) que produce asociaciones léxicas entre los términos correspondientes (...). Lo importante es la contribución que la repetición del esquema sintáctico-temático hace no sólo a la estabilidad sino al progreso cohesivo del texto; al sucederse, los esquemas autorizan nuevos argumentos"* (Herrero, 2005: 309).

En la transcripción de los debates hemos podido registrar con cierta frecuencia este tipo de estructuras, y podemos afirmar que aportan fuerza argumentativa y tienen, por tanto, un valor coorientado. Creemos que merece la pena recurrir a algunos ejemplos del conjunto del corpus:

[Ej.081]
B2-041: es que no estamos diciendo que todo el mundo lo haga/ pero que mucha gente lo puede llegar a hacer por eso// no tienen dónde dormir↑/ allí tienen un colchón/ no tienen dónde ducharse/ no tienen dónde comer/ allí les dan de comer/ tienen hasta tele/ mucha gente→

Encontramos paralelismos que incluyen una gradación, como la intervención del ejemplo 082, que, por otra parte, se muestra rica en fenómenos de repetición:

[Ej. 082]
A015: el cuerpo en general yo que sé/ no puedes permitir– tú no puedes permitir que tu novio esté con alguien/ que esté bailando que se está refregando con él/ porque no sé/ no es normal// y te molesta muchísimo

Y otros paralelismos o anáforas que basan su fuerza argumentativa puramente en su sustancia repetitiva a modo prácticamente de letanía:

[Ej. 083]

C074: la gente se calla/ la gente se calla↑/ y así/ van/ yendo van yendo

[Ej. 084]

C160: pueden suponer/ pueden pensar/ pueden/ pero no saben cierto lo que has hecho

La repetición, fundamentalmente en la oralidad, es un procedimiento que adquiere valor argumentativo[51], por lo general, de fuerza argumentativa, que viene dada por la propia idiosincrasia de la reiteración. La expresión de la *acumulatio* puede llevarse a cabo a través de diferentes mecanismos, que dotan de ritmo a la argumentación, sugiriendo valores de jerarquía e intensidad. En efecto, podemos comprobar en las secuencias reproducidas cómo la repetición de ciertos esquemas contribuye al avance cohesivo del texto, y también a su progresión argumentativa o contraargumentativa.

Por otra parte, cabe destacar que no hemos encontrado casos reseñables de derivación; a este respecto, y teniendo muy presente que no se trata de un fenómeno de derivación en sí, solo cabría destacar las variantes flexivas de algunos verbos, que resultan nucleares para la cohesión léxico-semántica del fragmento, como: *fumar* (*fuman*, *fumas*, *fumando*, *fumaba*) o *habilitar* (*habilitando*, *habilitas*, *habilitado*).

Continuando en el terreno de la repetición léxica, encontramos en este fragmento un ejemplo de repetición con función enfatizadora. En la intervención que presentamos el informante se sirve de esta reduplicación léxica para subrayar tanto la importancia informativa como la fuerza argumentativa de lo que expresa; estos pretendidos efectos se ven reforzados por una entonación ascendente:

[51] Fuentes Rodríguez (1998b) subraya como técnicas argumentativas propias de la oralidad la acumulación de argumentos y la contraposición.

D3-056: vale/ yo no te digo que no/ pero/ con el humo del tabaco/ estás perjudicando la salud de alguien que no quiere↑/ que no quiere↑

En la respuesta, su interlocutor emplea lo que suele reconocerse como una estructura léxica de carácter enfático ("*y tan contentos*"), despojada de su valor denotativo. Con este recurso léxico el informante aspira a cerrar de forma tajante y victoriosa su argumentación:

D3-057: tú eres– tú eres el que respira mi humo/ si no quieres respirar lo que yo respiro/ te vas a otra habitación→/ y tan contentos

En definitiva, cuando analizamos el recurso a las diferentes relaciones léxicas por parte de nuestros informantes, vemos que el elemento más desatacado es su escasa utilización, lo que evidencia un bajo nivel de riqueza léxica.

A continuación, centraremos nuestra atención en el análisis de la correferencia gramatical del fragmento propuesto, para lo que analizaremos la presencia de mecanismos de sustitución textual (proformas) con función cohesionadora. Nos detendremos exclusivamente en aquellos mecanismos con función endofórica (anáforas, si la referencia a la que sustituyen se presenta con anterioridad en el texto; o catáforas, si elemento sustituido aparece posteriormente), puesto que son ellos los que realmente contribuyen a la cohesión del texto.

Comenzaremos con el análisis de los pronombres, donde encontramos que son muchos los casos de pronombres personales de tercera persona que vehiculan la correferencia gramatical; veamos algunos ejemplos (nótese que todos ellos cuentan con valor anafórico; de hecho, no existe ningún elemento catafórico en el fragmento):

D3-036: (...) los dueños de los bares pues se tendrán que ganar a los– a los clientes que fuman tabaco/ y tenerlos satisfechos

D3-038: luego prohibirán fumar en las terrazas/ y las estufas ¿qué harán con ellas?/ ¿las venden?/ ¿o las tiran?

D3-045: pero no tienen los niños pequeños por qué tragarse el humo/ o que les incite a fumar

D3-051: un niño/ si nunca ha visto un cigarro/ no se lo va a poner en la boca

D3-060: cada uno a lo suyo/ si el bar permite fumar/ porque→// no lo han prohibido→

En las dos siguientes intervenciones el mecanismo de correferencia gramatical al que se recurre es el pronombre demostrativo neutro "*eso*"; se trata de un mecanismo también muy rentabilizado por los informantes del corpus. En la primera intervención sustituye a "la zona para fumadores", a la que los informantes se están refiriendo desde el inicio del fragmento sin que aparezca de manera explícita. En el segundo ejemplo la referencia sustituida está presente en el cotexto:

D3-037: lo están habilitando/ se tienen que gastar/ otra vez dinero↑ en habilitar eso/ o sea otra vez se están gastando dinero

D3-039: (...) y ahora mismo pues a lo mejor tú entras a cualquier discoteca o// a cualquier bar y/ tiene más posibilidades de oler a– a sudor/ a aseo/ por decirlo así/ y eso// también/ también molesta/ ¿sabes?

Por lo que respecta a los proadverbios, podemos testimoniar una sola muestra en el fragmento examinado; se trata del adverbio "*ahí*", empleado para sustituir de forma anafórica la hipótesis presentada previamente:

D3-055: cuando no se muere ninguna persona/ que luego hay accidentes de coche/ con alcohol/ y/ y ahí sí que hay peligro de verdad

Para cerrar el estudio de la cohesión gramatical, prestaremos atención a la presencia de las llamadas proformas léxicas[52]. En este sentido, detectamos especialmente la presencia de la proforma léxica nominal "*gente*" (precedida del

[52] En las unidades didácticas desarrolladas en la etapa de Secundaria se suele aludir a las proformas léxicas con la expresión "palabras baúl", cuya significación, dado su valor gráfico, resulta muy accesible a los alumnos.

artículo determinado en dos ocasiones). Veamos los ejemplos extraídos del fragmento con el que estamos trabajando:

D3-029: la gente de los bares está habilitando las calles para que/ se pueda fumar fuera/// y no pasen frío

*D3-052: (...) *acordaros cuando/ aquí no estaba/ habilitada la maría y todo esto/ no se veía fumar porros/ y la gente los fumaba igual/ no tiene por qué*

*D3-54: porque ahora mismo *están habiendo muchas multas de gente que está fumando/ y no más hay→*

En el primer ejemplo se puede apreciar perfectamente cierta vaguedad léxica; en efecto, en esta intervención el informante emplea "*gente de los bares*" para referirse a todos aquellos que pertenecen a una parte del sector hostelero. Las alternativas plausibles son múltiples y de diferente grado de formalidad (hosteleros, empresarios de la hostelería, dueños de los bares, personas que regentan bares, etc.), y, sin embargo, se recurre a una expresión que denota imprecisión.

El análisis del conjunto de nuestro corpus delata el hecho de que las proformas léxicas suelen ser muy frecuentes en el uso adolescente, llegando a la sobreexplotación, lo que nuevamente indica pobreza léxica general en nuestros informantes (y/o en el registro oral que utilizan). Las proformas léxicas más repetidas son "persona" y "gente"; así, en los debates sobre la posibilidad de reinserción social para los presos (B1 y B2) "persona" aparece en 57 ocasiones y "gente", en 20; por su parte, en los debates sobre la infidelidad (A1 y A2) contabilizamos la presencia de la proforma "persona" hasta en 54 ocasiones y hasta 9 para "gente". Este dato volvería a redundar en la denuncia de la necesidad de enriquecer el léxico de estos estudiantes, ya que el empleo de proformas léxicas denota una vaguedad o imprecisión léxicas, que reflejan una expresión oral (en este caso, pero también escrita) limitada.

Por último, nos fijaremos en otros fenómenos de cohesión textual presentes en el texto. Aunque no son muy abundantes, encontramos algunos ejemplos de elipsis,

tanto nominal como verbal. En la mayor parte de las ocasiones, las elipsis se producen por un fenómeno de economía lingüística, para evitar la repetición, ya que el elemento elidido está presente en el cotexto más o menos inmediato. Mostramos un ejemplo de elipsis nominal (señalada con el símbolo ø):

D3-030: pero si os quejáis de suciedad y colillas
D3-031: pues se recogen **ø**

En las siguientes intervenciones el elemento elidido es de naturaleza verbal:

D3-039: y no son baratas las estufas de calle (5.0) (xxx) había olores en los bares y→/ y ahora mismo pues a lo mejor tú entras a cualquier discoteca o// a cualquier bar y/ tiene más posibilidades de oler a– a sudor/ **ø** *a aseo/ por decirlo así/ y eso// también– también molesta/ ¿sabes?*

D3-043: porque después de tantos años oliendo a humo/ ya estás acostumbrado y ya ni te molesta **ø**

En este último ejemplo detectamos una elipsis de predicado verbal sin un referente en el cotexto; en este caso, la elisión se produce más bien por un fenómeno de relajación en la expresión, provocado quizás por la aceleración del hablante en su intención de darle fluidez al discurso:

*D3-053: y al final es que de tantas prohibiciones que vais a poner pos/ no me extraña que/ de una cosilla así de chiquitilla/ pos se haga un montón así de grande/ luego pasará que lo prohibirán/***ø** *juicios/ por/ una cala'a d'un cigarro tal/ te tendrás que esconder/ y las cosas pues irán peor*

Nos detendremos ahora en el análisis de la presencia de las colocaciones, procedimientos que, junto con los paralelismos, son considerados por Herrero (2005: 308) como fenómenos situados entre la correferencia y la conexión. Por lo que respecta a las colocaciones, Herrero las define de la siguiente manera:

> *"son secuencias de palabras, normalmente dos, que tienden a aparecer juntas y en combinaciones casi estables, de modo que la presencia de una de ellas hace esperar la presencia de la otra" (Herrero, 2005: 308)*

Y más adelante añade:

> *"las colocaciones son fenómenos de asociación léxica a través de combinaciones sintácticas semiestables" (Herrero, 2005: 309)*

Podemos testimoniar la presencia de algunas colocaciones en el fragmento que nos ocupa:

D3-033: ya/ pero igualmente hace más frío fuera que dentro/// lo habilitas fuera/ en la calle/ o sea pero igualmente estás pasando/ frío/ o calor/ más que si estuvieras dentro/ que hay calefacción o→/ aire acondicionado

D3-037: lo están habilitando/ se tienen que gastar/ otra vez dinero↑ en habilitar eso/ o sea otra vez se están gastando dinero

D3- 056: vale/ yo no te digo que no/ pero/ con el humo del tabaco/ estás perjudicando la salud de alguien que no quiere↑/ que no quiere↑

Obsérvese que todas las colocaciones reseñadas están directamente vinculadas a la isotopía semántica del texto (ley antitabaco y su consecuente prohibición de fumar en los locales cerrados) y, por tanto, cuentan con una función cohesiva.

Por lo que respecta al uso de la determinación como mecanismo de cohesión gramatical, señalado, por ejemplo, por Bernárdez (1982) y Calsamiglia y Tusón (1999), no hemos encontrado ningún ejemplo en el fragmento analizado, y su empleo tampoco resulta significativo en el conjunto del corpus.

Por último, nos detendremos en el análisis de los elementos de organización o estructuración informativa, concretamente en los mecanismos focalizadores, que tratan de destacar una determinada información. A este respecto, cabe decir que los adolescentes de nuestro estudio no los utilizan de forma abundante. Así, subrayamos

la ausencia de marcadores especializados (*en cuanto a*, *por lo que respecta a*, *por lo que se refiere a*, etc.) no solo en el fragmento estudiado, sino también en el conjunto global del corpus; de hecho, solo podemos constatar la presencia de "*en cuanto a"* y "*respecto a*", ambos en una única ocasión a lo largo de los nueve debates (nótese que estos marcadores aparecen precisamente en los debates grabados tras haber estudiado explícitamente en el aula los conectores). Esta circunstancia también resulta esclarecedora en relación a las carencias de los estudiantes adolescentes en el uso de conectores y marcadores a la que aludíamos en § 4.1.

Por lo que respecta a las estructuras de énfasis aludidas por Gutiérrez Ordóñez (1997b), y a las que hemos hecho referencia en § 2.4.2.3., no hemos registrado presencia alguna. Asimismo, de entre todos los mecanismos de focalización propuestos por Fuentes y Alcaide (2002), solamente destacan los enunciados introducidos por *"es que"*, como muestran los ejemplos que siguen, extraídos del conjunto del corpus:

[Ej. 085]
A1-007: lo que pasa es que si ve que tú lo perdonas/ pues dice (…)

[Ej. 086]
C1-045: mira/ lo que yo creo es que/ ahora la pastilla del día después/ se va a utilizar como un método anticonceptivo (…)

Sin embargo, sí que observamos que recurren a otros mecanismos que focalizan una determinada opinión, como algunos marcadores discursivos procedentes de verbos de percepción como "*mira*" (presente ya en el ejemplo *086*), "*a ver*" o "*vamos a ver*":

[Ej. 087]
B1-026: però anem a vore// una persona viola a un altre/ ¿vale? (…)
(pero vamos a ver// una persona viola a otro/ ¿vale?)

[Ej. 088]

C1-159: a ver/ yo creo que si tú mantienes relaciones sexuales con una persona (…)

Como sabemos, estos elementos (*mira, (vamos) a ver, oye*) pueden considerarse miembros prototípicos de la categoría de marcador discursivo; tienen un mismo origen semántico (percepción sensorial) y comparten una serie de características formales y funcionales (Gallardo y Marín 2006)[53]:

- Derivan de formas imperativas.
- Tienen un carácter conativo básico que los vincula al receptor.
- Manifiestan un valor conversacional (fático) típico de la lengua oral.
- Desde el punto de vista morfosintáctico, se han lexicalizado y carecen del valor predicativo verbal, apareciendo por lo general en la periferia de la construcción oracional.

La utilización de conectores distributivos, que resaltan la información más importante, es otro de los mecanismos focalizadores que, aunque de manera significativamente escasa, podemos registrar en el corpus:

[Ej. 089]

A1-001: (…) lo primero que queríamos comentar era que laaa/ fidelidad es una prueba fundamental de amor (…)

[Ej. 090]

C2-013: bueno/ pues/ en estos cuatro minutos voy a/ mostrar o exponer por qué yo y mis compañeros estamos en contra de esta ley// en primer lugar/ en mi opinión/ la responsabilidad de/ traer una vida al mundo// es algo inmenso

[53] Estos rasgos desvinculan sintácticamente los elementos analizados de la clase verbal y los sitúan en la periferia de la conexión. Asimismo, los identifican como formas gramaticalizadas en mayor o menor grado, cuyo valor pragmático general es la fuerza apelativa o conativa que manifiestan, relacionada con el modo imperativo del cual provienen. Esta característica, junto con el valor fático que han desarrollado, da lugar a las funciones discursivas específicas que giran alrededor de su papel como "organizadores textuales".

En cualquier caso, el mecanismo focalizador más empleado por nuestros informantes es la alteración del orden lógico, anteponiendo una determinada información con el objetivo de resaltarla. En el fragmento que hemos analizado en este capítulo encontramos un ejemplo de este uso, en el que el hablante invierte el orden lógico SUJETO + PREDICADO, con el fin de focalizar la atención en el argumento que se está defendiendo (el gasto económico que la ley antitabaco supone para los dueños de los establecimientos hosteleros):

D3-038: luego prohibirán fumar en las terrazas/ y las estufas ¿qué harán con ellas?/ ¿las venden?/ ¿o las tiran?

D3-039: y <u>no son baratas las estufas de calle</u> (5.0) (xxx) había olores en los bares y→/ y ahora mismo pues a lo mejor tú entras a cualquier discoteca o// a cualquier bar y/ tiene más posibilidades de oler a– a sudor/ a aseo/ por decirlo así/ y eso// también– también molesta/ ¿sabes?

Para cerrar este capítulo, resumiremos las conclusiones alcanzadas a partir del análisis de la cohesión léxico-semántica y gramatical de la siguiente manera:

a) Pobreza léxica de los alumnos adolescentes, delatada fundamentalmente por tres datos: 1) escaso manejo de relaciones léxicas, especialmente las de sinonimia e hiperonimia, 2) sobreexplotación de la repetición simple como elemento de cohesión y 3) uso abusivo de las proformas léxicas.

b) La antonimia es la relación léxico-semántica con mayor presencia en el corpus, probablemente motivada por las relaciones de contraste características del texto argumentativo.

c) Facilidad en el uso de estructuras paralelísticas de vuelta-repetición (recuperación de la información anterior para presentar una nueva) como recurso de progresión cohesiva y también argumentativa.

d) Buen uso de la correferencia gramatical, especialmente con el empleo de pronombres de tercera persona átonos (“los, las, les”), aunque cabe

destacar la sobreexplotación del pronombre demostrativo neutro “eso” como sustitución anafórica.

4.3. COHERENCIA: ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS

Para llevar a cabo el estudio de las estructuras argumentativas presentes en el corpus de nuestra investigación, recordaremos previamente algunos de los aspectos básicos, de los que dábamos cuenta en el apartado 2.1.5., dedicado al marco teórico de estos elementos. En este sentido, cabe recordar que existen básicamente dos grandes tipos de estructuras argumentativas: simples y complejas. Además, las diferentes propuestas bibliográficas permiten concluir que los componentes básicos de toda estructura argumentativa son los siguientes:

- Datos, razones o argumentos: a partir de ahora nosotros emplearemos la nomenclatura "*argumentos*" (A).
- Opinión, tesis o conclusión: haremos lo propio con el término "*conclusión*" (C).
- Regla general, garantía, ley de paso o topos: se trata de un principio general, aceptado por todos, que legitima el movimiento: Argumento → Conclusión. En este caso optaremos por la nomenclatura *ley de paso*, puesto que nos parece que los otros términos cuentan con un componente polisémico que podría dar lugar a confusión.

Estos serían los tres elementos imprescindibles en toda estructura argumentativa, a los que facultativamente pueden acompañar los llamados *modalizadores* o *calificadores* que, como veíamos en el apartado al que remitíamos más arriba, son operadores de fuerza argumentativa que pueden acompañar tanto a los argumentos como a la conclusión. Sin embargo, de estos elementos nos ocuparemos en apartados posteriores cuando estudiemos con detalle la presencia de mecanismos de modalización. No obstante, sí tendremos en cuenta aquí los elementos de "reserva", que suponen dudas o condiciones y que pueden ser obstáculos para la afirmación de la conclusión.

Por otra parte, todos los autores a los que citábamos en el marco teórico indicaban la doble posibilidad combinatoria de toda argumentación simple: C → A (se

procede de manera deductiva, de lo general a lo particular) o A → C (proceso inductivo que va de lo particular a lo general). Observaremos cómo se comportan estas estructuras en las intervenciones de nuestros informantes.

Asimismo, analizaremos el uso de estructuras que se correspondan con lo que autores como Lo Cascio (1991) o Van Eemeren (2002) clasificaban como:

a) Argumentación compleja o múltiple.

b) Argumentación coordinada (en terminología de Van Eemeren).

c) Argumentación subordinada (en terminología de Van Eemeren) o ramificada (en terminología de Lo Cascio).

Por lo que respecta a las posibilidades combinatorias de las estructuras argumentativas simples (C → A / A → C), su utilización por parte de los adolescentes investigados es muy similar. Esto es, tanto una combinación como otra aparecen en un número de ocasiones muy parejo, sin que podamos concluir que alguna de ellas sea más frecuente y, por tanto, más definitoria del estilo argumentativo de los adolescentes. Ambas son muy utilizadas y, como decíamos, en prácticamente un mismo número de ocasiones. Los ejemplos mostrados a continuación dan cuenta de ello:

[Ej. 091]

C1-006: bueno también/ yo creo que// las adolescentes/ deberían– a ver/ eh– informar aaa/ los padres//–eh de que los padres tienen que decidir/ yo creo que es importante que los padres decidan/ porque a esa edad/ yo creo que una/ niña de dieciséis años mentalmente pues/ haría lo que le conviene y no// no pensaría// en el futuro ni nada de eso

En el ejemplo *091* observamos cómo la informante introduce una tesis o conclusión que subraya la importancia de que los padres conozcan y tomen partido en la decisión acerca de abortar o no ante un supuesto embarazo de su hija adolescente (C), ofreciendo posteriormente un argumento alusivo a la inmadurez e irresponsabilidad de la mentalidad de una adolescente (A). Sigue, por tanto, una estructura simple: C → A.

En el ejemplo *092* el hablante elige la misma estructura argumentativa, presentando en primer lugar la opinión o conclusión y posteriormente el argumento que la apoya. En este caso se trata de una refutación a la conclusión del interlocutor, que se convierte en la tesis propia, acompañada del correspondiente argumento. Es lo que Fuentes Rodríguez y Alcaide (2007: 46) señalan como *contraposición*, identificada como una variante de las estructuras argumentativas simples:

[Ej. 092]

C1-048: pero la gente/ yo creo que con dieciséis años/ es sensata

C1-049: no es sensata/ porque se ha quedado embarazada sin utilizar un preservativo/ u otro medio deee→(C → A)

Sin embargo, en el ejemplo *093* el proceso es el inverso: el argumento precede a la conclusión (A → C):

[Ej. 093]

C1-018: tampoco hay dinero para/ un aborto (A) *entonces lo mejor es/ la pastilla* (C)[54]

O en ejemplo *094*, donde el informante, en primer lugar, aporta una serie de argumentos coorientados hacia una conclusión final ("es bueno que las adolescentes puedan tomar la decisión de abortar sin el conocimiento de sus padres"), conclusión, que, en este caso, se debe inferir de las preguntas finales que lanza a sus interlocutores:

[Ej. 094]

C2-032: <u>y si los padres son unos racistas/ homófobos y ultrarreligiosos</u> (A1)*/ te sale la niña/ que como le diga algo a sus padres/ <u>la van a coger y la van a meter en un colegio de monjas</u>* (A2)*/ sin estar con sus amigas/ su novio/ sin nadie/ ¿tú crees que se lo dirías?/ ¿tú se lo dirías a tus padres?* (C)

[54] Se refiere a las píldoras anticonceptivas de emergencia o "píldora del día después".

En otro orden de cosas, nos parece pertinente destacar los implícitos e inferencias que, como hemos insistido en otros apartados, son tan recurrentes en el proceso argumentativo. En la mayor parte de los casos, los elementos implícitos en las grabaciones de nuestra investigación son las conclusiones que se derivan de uno o más argumentos. Esta elisión suele producirse, o bien porque la conclusión ya aparece en el contexto textual, como en el ejemplo *095*, donde la conclusión de la intervención *C1-016* está implícita porque, en realidad, ha sido anunciada previamente por la intervención *C1-015*:

[Ej. 095]
C1-015: la decisión es de la niña
C1-016: claro y el futuro/ el futuro que se está jugando es el de la niña y por mucho que los padres quieran que lo tenga/ puede ser– es una carga para toda la vida ya

O bien porque para el universo ideológico o el conjunto de creencias de un hablante resulta tan evidente esa conclusión que no considera necesario explicitarla, provocando que el otro deba inferirla. Esta circunstancia, según muchos teóricos de la argumentación, dota de más fuerza y valor al proceso argumentativo:

[Ej. 096]
A1-026: ya/ pero ella tampoco/ se supone// pero eso es una relación abierta/ cada uno hace lo que le da la gana y después el amor y lo que quieras
A1-027: estàs un dia en uno i un dia en un altre↑
(estás un día con uno y otro día con otro↑)

La conclusión implícita en *A027* y que *A026* debe inferir es que una relación del tipo propuesto no es seria ni se puede considerar una relación de amor. Esta inferencia es el resultado de una ley de paso oculta, que indica que una pareja de enamorados debe guardarse fidelidad.

Por otra parte, detectamos una cierta tendencia a utilizar una estructura argumentativa que podríamos llamar *encuadrada*, que sigue el siguiente esquema: C → A → C. En este tipo de estructura cerrada se reafirma la conclusión presentada al

inicio del proceso argumentativo tras exponer un argumento. Este procedimiento concede una mayor fuerza a la tesis defendida, ya que la reitera en un breve espacio textual. Veamos algún ejemplo que ilustre lo que queremos indicar:

[Ej. 097]

A1-001: pues/ vamos a hablar del tema de la infidelidad/ y/ lo primero que queríamos comentar era que laa/ fidelidad es una prueba fundamental de amor (C)

A1-002: porque si tú eres fiel a una persona/ es porque le demuestras que realmente la quieres// si le fueras infiel/ pues le estás demostrando que no te importa/ a esa persona/ o sea que realmente no la quieres/ por eso es una prueba fundamental de amor (C)

En la secuencia de arriba, el primer hablante lanza una conclusión: "*la fidelidad es una prueba fundamental de amor*"; y el siguiente hablante, en una especie de turno cooperativo[55], aporta dos argumentos coorientados y concluye su intervención volviendo a hacer explícita la conclusión presentada por su compañero anterior. Se puede observar claramente, por tanto, que se sigue la mencionada estructura encuadrada C → A → C.

También es posible encontrar este tipo de estructura encuadrada en una versión en la que la conclusión se ve apoyada por un mismo argumento que se repite dos veces: una precediendo a la conclusión y otra siguiéndola; de esta forma, se obtiene el siguiente esquema: A1 → C → A1, tal como vemos en este ejemplo:

[Ej. 098]

B1-068: eixe és el problema/ que no saps quan diuen la veritat i quan no (A1)/ per això la reinserció no es pot fer (C)/ perquè tu no saps si t'han dit la veritat o no (A1)

(ese es el problema/ que no sabes cuándo dicen la verdad y cuándo no (A1)/ por eso la reinserción no se puede hacer (C)/ porque tú no sabes si te han dicho la verdad o no (A1))

En *099* se sigue esta estructura encuadrada, pero ahora no solo se repite el argumento, sino que también se hace lo propio con la conclusión (A1 → C1 → A1 →

[55] Los turnos colaborativos son una categoría típica de la conversación, que expresan alineamiento.

C1). Este tipo de movimientos tan repetitivos son muy habituales en los adolescentes de nuestra investigación:

[Ej. 099]

B2-004: también// hay→// hay muchos/ psicólogos dentro de→/ los centros penitenciarios (RISAS) hay muchos psicólogos// que– les hacen– hacen un seguimiento exhaustivo a los presos/// yy// y/ ellos/ son los que→/// dicen/ o hacen partes/ sobre si está/ en condiciones para salir a la calle o no (A1)*/ en el momento en que han dicho que puede salir// es porque/ está reinsertado/ puede→/ hacer una vida normal y corriente* (C1)*// a pesar del delito que haya cometido/ cuando lo cometió// pero/ si ha estado yendo a psicólogos/ si ha estado// trabajando para→// para→/// para reinsertarse* (A1) *pues/// tiene todo el derecho del mundo a/ volver otra vez a la calle* (C1)

Otra variante de esta misma estructura es la que envuelve a una conclusión con dos argumentos coorientados diferentes (A1 → C → A2). Al aportar dos argumentos distintos se trata de un movimiento argumentativo más rico y no tan repetitivo:

[Ej. 100]

B2-010: (...) si/ han estado dentro/ han estado enseñándoles/ han estado trabajándolo/ muchísimo (A1)/ porque igual han estado diez años metidos en la cárcel// quién sabe/ no sé// y después/ al salir/ ya// ya están/ perfecto/ o sea ya– probablemente ya no tengan que volver a cometer el delito (C)/ porque/ incluso se le busca trabajo en/ en las/// los centros buscan trabajos para ellos (A2)// ya sea de basurero/ o lo que fuera/ pero/ es su trabajo

Por lo que respecta a la presencia de las estructuras argumentativas calificadas por autores como Lo Cascio o Van Eemeren como *argumentaciones complejas o múltiples, coordinadas o subordinadas*, hemos de decir que su uso por parte de nuestros informantes adolescentes es diverso. Así, las argumentaciones complejas o múltiples aparecen en un número considerable, y también, aunque en menor medida, las argumentaciones coordinadas; no ocurre lo mismo con las estructuras argumentativas de tipo subordinado, que son bastante más escasas. Recordamos aquí que las argumentaciones múltiples y las coordinadas son aquellas que aportan varios argumentos en defensa de una misma conclusión. La diferencia entre ambas radica en

que, si en las primeras los argumentos ofrecidos son independientes unos de otros y se presentan como alternativos, en las coordinadas los argumentos forman un conjunto en apoyo de una misma conclusión. Probablemente, el uso de estas estructuras múltiples se ve facilitado por la recurrencia al mecanismo retórico de la *acumulatio*, tan propio del discurso oral. En efecto, en los textos argumentativos orales, como los debates de nuestro corpus, predomina el encadenamiento y la acumulación de argumentos. Esta estrategia, como ocurría en el caso de las repeticiones sintácticas, dota de fuerza argumentativa al texto. La propia dinámica del debate hace que nuestros informantes recurran con mucha frecuencia a la "acumulatio" de argumentos.

Detengámonos en algunos ejemplos de argumentaciones complejas, en las que los informantes aportan varios argumentos diferentes en apoyo de una misma conclusión, estableciendo una cierta recursividad argumentativa. En el ejemplo 088 podemos reconocer una estructura múltiple, porque los argumentos son independientes entre sí. Se trata de una secuencia donde podemos encontrar diferentes intervenciones cooperativas, cada una de las cuales aporta nuevos argumentos coorientados. Este tipo de estructuras son muy frecuentes en los debates de nuestro corpus, probablemente por la propia naturaleza interactiva del debate y por el lógico alineamiento que los turnos colaborativos suponen (los componentes del grupo argumentan en la misma dirección):

[Ej. 101]

D3-002: pues que cuando ibas a un sitio salías con olor a tabaco/ y ahora no/// y había colillas por el suelo/ y estaba todo muy sucio

D3-003: ahora hay gente que ha dejado de fumar porque no puede/ porque no puede fumar en los sitios// donde/ hay más gente// y la gente no compra tanto tabaco/ porque no puede fumar tanto (4.0) y eso es bueno porque no se gasta tanto dinero

D3-004: y no perjudican a su salud

D3-005: los niños pequeños ya/ al no ver//– los niños pequeños ya/ al no ver a la gente/ (xxx) fumar

D3-006: pos que/ los niños pequeños/ al///–– ya no ven a la gente fumar/ y eso ya no les incita a ellos a fumar/ y→/ ya está

D3-007: mucha gente va a dejar de fumar/ y eso va a ser positivo

D3-008: nosotros→// cuando→// por ejemplo podríamos coger una enfermedad por culpa de ese→/ de ese humo/ del/ tabaco↑// entonces ya no→/ ya no la vamos a coger/ porque/ al estar prohibido en otros sitios// o sea/ en los bares y todo eso

D3-009: ya no tenemos por qué ser fumadores pasivos

En la secuencia anterior se está argumentando a favor de la prohibición de fumar en los bares, y en ella podemos contabilizar hasta siete argumentos coorientados:

A1: Ya no hay olor a tabaco.

A2: Ya no hay suciedad.

A3: Ahorro económico

A4: No se perjudica la salud

A5: No se incita a los niños a fumar

A6: Mucha gente dejará de fumar

A7: Desaparecen los fumadores pasivos

En el ejemplo *092* exponemos lo que nos parece un caso claro de argumentación coordinada. Se trata de una intervención breve, pero en la que la informante introduce hasta tres argumentos, que forman un conjunto casi sinonímico desde un punto de vista semántico, en apoyo de una misma conclusión (transcribimos también la intervención del interlocutor anterior para optimizar la comprensión):

[Ej. 102]

C1-084: pero ¿por qué/ saben las consecuencias del tabaco?/ porque han ido al médico

C1-085: pero no van– no van a informar-se (A1)/ no es centren (A2)/ no s'interessen (A3)

(pero no van/ no van a informarse (A1)/ no se centran (A2)/ no se interesan (A3))

Otro tipo de estructura argumentativa coordinada señalada por Van Eemeren *et al.* (2006: 71) es aquella en la que entran en juego argumentos que parecen derivarse unos de otros:

[Ej. 103]

A1-017: la fidelidad no supone una muestra de amor (C)/ todas las personas pueden errar (A1) y→/ todo el mundo se merece una oportunidad (A2)/ no vas a tirar por la borda/ una relación de una persona que has querido (A3)

Una variante de estructura argumentativa compleja que también podemos encontrar en nuestro corpus es la que Fuentes Rodríguez y Alcaide (2007: 50) recogen como *coorientación + antiorientación*. En el ejemplo que sigue, el hablante expone argumentos a favor de su postura y, al mismo tiempo, rebate algunas opiniones contrarias, presentadas con anterioridad por otros informantes ("es una responsabilidad demasiado grande para una adolescente", "no se tienen recursos económicos para cubrir las necesidades de un niño"). Se trata de un movimiento argumentivo más prolijo y elaborado:

[Ej. 104]

C2-013: (...) la responsabilidad de/ traer una vida al mundo// es algo inmenso/ pero si no se ha tenido cuidado// debe de/ ser asumido porque nuestra justicia/ por ejemplo/ se basa en– en– en→/ la responsabilidad de nuestros actos/ se– se– hay que asimilarlo/ siempre↑// en eso nos basamos/ es nuestra ética// por lo tanto ¿por qué/ nosotros/ tenemos que negar un derecho a la vida/ aa– a alguien/ a una futura persona que puede hacer muchísimo bien al mundo?↑/ que aunque no tenga los medios suficientes/ puede contar con apoyo/ de muchísimas personas/ de hecho en nuestro país// hay muchísimas ayudas de todo tipo/ desde asistentes sociales a/ ayudas económicas// para salir adelante una familia con problemas/ sobre todo de este tipo (...)

Hacia el final del debate, el mismo informante vuelve a construir una estructura compleja de coorientación + antiorientación. En este caso se adelanta a una posible refutación ("en las familias de acogida son frecuentes las situaciones de malos tratos):

[Ej. 105]

C2-077: yo voy a concluir nuestro argumento/ diciendo que/// cualquier chica/ siempre quee// siempre que se quede embarazada// no tiene por qué→// acabar con la vida del niño/ simplemente/ puede donarlo// y/ los/ servicios sociales/ tienen un estudio/ riguroso/ para los padres en adopción/ hay casos muy aislados↑/ casi inexistentes/ de maltrato de/ con de/ de familias de acogida/ pero// no es para nada lo corriente↑/ lo normal es que el niño esté bien

Si bien hemos dicho que las estructuras argumentativas subordinadas no son muy abundantes, sí nos parece interesante dejar constancia aquí de alguna de ellas y analizar su composición. Por ejemplo, en la intervención que transcribimos a continuación, a pesar de ser muy breve el informante logra construir el siguiente esquema subordinado, o en términos de Lo Cascio, ramificado: C1 → A1 (C2) → A2, donde un argumento se convierte en conclusión del siguiente argumento:

[Ej. 106]

A1-021: pues/ yo creo que/ debemos perdonar a la gente que nos ha puesto los cuernos (C1)/ porque se merecen una oportunidad (A1-C2)/ porque antes te han querido→ (A2)

Y en el ejemplo 097 también podemos apreciar una estructura subordinada, en este caso más elaborado, en donde los argumentos siguen una progresión *in crescendo* qua apuntan a la gravedad de la situación. Se está defendiendo la opinión de que las adolescentes deben comunicar a sus padres la decisión de abortar; para ello, se construye una argumentación compleja con la siguiente estructura: A1 → C1 + C2 (A2) → C3 + C4→ A3 + A4:

[Ej. 107]

C2-017: y que también si una mujer se acostumbra– o sea se queda embarazada/ y como no tiene confianza con sus padres (A1)*/ siempre se va a tomar la pastilla* (C1)*// y al final se va a acostumbrar* (C2 [A2])*/ y va a haber un día que no le va a hacer efecto/ y al final se va a quedar embarazada* (C3) *(5.0) pues eso/ que al final va a ser malo para la salud* (C4)*/ porque/ le va a hacer daño (A3)/ al final/ va a tener mogollón de problemas* (A4)

Por otro lado, nos encontramos con secuencias argumentativas muy complejas (recordamos que cuando decimos "complejas" no nos referimos a su grado de dificultad conceptual o cognitivo, sino solo a su estructura) que incluyen diversas intervenciones de dos o más interlocutores diferentes, circunstancia propiciada por el carácter dialógico intrínseco del subgénero del debate con el que trabajamos, en las que vemos un juego de argumentación y contraargumentación, con aceptación restringida de la opinión del otro, con *reservas* a las conclusiones y con diferentes argumentos. Transcribimos, a continuación, un tipo de secuencia que ilustra este fenómeno:

[Ej. 108]

B1-046: si ho fa una volta/ és capaç de fer-ho més d'una volta

(si lo hace una vez/ es capaz de hacerlo más de una vez)

B1-047: si és una cosa premeditat→/ està clar que→// pues ahí ja no té→/ pero si/ no sé/si no ho medites que és una cosa– un arrebato que t'eix/ que li pegues una pallissa a una per qualsevol cosa// jo crec que eixe/ sofrirà durant la seua vida/ perquè li han pegat una pallissa i igual me l'ha deixat→/// jo que sé=

(si es una cosa premeditada→/ está claro que→// pues ahí ya no tiene→/ pero si/ no sé/si no lo meditas que es una cosa– un arrebato que te sale/ que le pegas una paliza a una por cualquier cosa// yo creo que ese/ sufrirá durante su vida/ porque le han pegado una paliza y igual me lo ha dejado→/// yo que sé=)

B1-048: [vegetal]↑

B1-049: pues vegetal/ vale/ pero jo si estic vint anys en la presó/ jo no sé (xxx)/ perquè jo/ estic vint anys→

(pues vegetal/ vale/ pero yo si estoy veinte años en la presión/ yo no sé (xxx)/ porque yo/ estoy veinte años→)

B1-050: és lo que et mereixes

(es lo que te mereces)

B1-051: vale/ però després/ al eixir jo tindria remordiments d'haver matat→– d'haver deixat vegetal a una persona

(vale/ pero después/ al salir yo tendría remordimientos de haber matado→– de haber dejado vegetal a una persona)

B1-052: pues és lo que et mereixes

(pues es lo que te mereces)

B1-053: vale/ ja puc eixir/ ja ho he pagat↑

(vale/ ya puedo salir/ ya lo he pagado↑)

En efecto, si analizamos los elementos constituyentes de la secuencia anterior, podemos apreciar fácilmente el tipo de estructura compleja al que nos estamos refiriendo:

Tesis defendida: "los presos no deben tener una nueva oportunidad"

Argumentos:

- Son reincidentes
- Es lo que se merecen

Contraargumentos:

- Se paga con el tiempo pasado en la cárcel
- Tendría remordimiento

Reserva:

- Si hay premeditación

Retomando el concepto de *reserva*, entendido como duda o condición que puede impedir la afirmación de una tesis, cabe comentar que este mecanismo es bastante utilizado por los adolescentes, sobre todo para restringir la argumentación del otro e iniciar una refutación, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

[Ej. 109]

A1-020: i/ lo de que a la// a la nóvia teua/ el seu cos només és teu// que/ la persona és lliure d'anar-se'n en qui vulga/ mentres et vulga a tu/ això ja és cosa d'ella si es gita en un altre o no/// antes això era pecat i anaves a l'infern i→// et clavaven dins d'una tumba viu/ però ara/ no passa res

(y/ lo de que a la// a tu novia/ su cuerpo solo es tuyo// que/ la persona es libre de irse con quien quiera/ mientras te quiera a ti/ eso ya es cosa de ella si se acuesta con otro o no/// antes eso era pecado e ibas al infierno y→// te metían dentro de una tumba vivo/ pero ahora/ no pasa nada)

En *109* el hablante pone en marcha dos mecanismos de reserva que le sirven para armar su contraargumentación: a) "cada uno tiene relaciones sexuales con quien

quiere" y b) "en la época actual la promiscuidad no es un pecado" (obsérvese como la segunda reserva se basa en un tópico de *modernidad* confrontado con uno de *tradición*). Con estas reservas pone obstáculos a la afirmación de su interlocutor, y la autoridad de la ley de paso en la que se basa este ("las parejas no se comparten") queda en entredicho.

Por último, nos gustaría resaltar que se puede apreciar cómo en determinados momentos de los debates se produce una especie de bloqueo argumentativo, en el que todos se desafían mutuamente para argumentar pero nadie lo hace, creando una estructura "viciosa" que no aporta ninguna progresión temática ni argumentativa, y que rompe la coherencia. Nos referimos a secuencias como la siguiente:

[Ej. 110]

A1-080: tu tens nóvio ara/ i et cases quan tens 30 anys/ ¿estàs tota la vida en ell?↑

(tú tienes novio ahora/ y te casas cuando tienes 30 años/ ¿estás toda la vida con él?)

A1-081: sí

A1-082: pues no↑

A1-083: pero entonces tienes que cortar con él

A1-084: PERO ¿POR QUÉ TENGO QUE CORTAR CON ÉL?

A1-085: PERO ¿POR QUÉ NO TIENES QUE CORTAR CON ÉL?

A1-086: pues porque no↑/ porque yo→=

(xxx)

Para concluir este apartado, y a modo de consideraciones finales, diremos que en los debates transcritos predominan estructuras argumentativas simples en las que tanto la combinación C → A como la combinación A → C son igualmente frecuentes. No obstante, el carácter dialógico del debate hace que también estén presentes muchas estructuras argumentativas múltiples o complejas, en las que se acumulan diferentes argumentos. Asimismo, ese mismo matiz dialogal es el que propicia los continuos juegos de argumentación y contraargumentación, con aceptación y reserva, que se estructuran de una forma más compleja.

En líneas generales, creemos conveniente subrayar que del análisis de los datos se desprende la necesidad de suavizar las creencias extendidas entre los docentes en torno a la valoración del proceder argumentativo de los estudiantes adolescentes. Suele considerarse que estos alumnos presentan grandes problemas para encontrar argumentos y elaborar sus movimientos argumentativos, es decir, para la realización del acto argumentativo per se. Sin embargo, en nuestro corpus encontramos una profusión de argumentos considerable, y hemos podido comprobar que emplean estructuras argumentativas complejas y diversas. Si bien es cierto que en algunos momentos de los debates se muestran repetitivos y faltos de ideas; en otros, en cambio, proceden a la inversa, pero estas restricciones (la mayor parte de ellas relacionadas con la escasez léxica) afectan al contenido informativo más que al tipo de acto de habla Es probablemente en el terreno de la contraargumentación, donde se muestren más inseguros e inexpertos, ya que hemos observado que, o bien pasan por alto las argumentaciones del otro, o bien se manejan con torpeza a la hora de rebatir sus argumentos.

Por último, es importante señalar que los debates de los adolescentes carecen de conclusión dentro de la estructura global del macroacto argumentativo, entendida como cierre al debate, esto es, presentan dificultades serias para llegar a un acuerdo o al menos para cerrar con cierta coherencia la discusión. En este sentido, se ha observado que resulta necesaria la participación del docente para guiarles hacia ese remate o solución final.

4.4. COHERENCIA: TIPOS DE ARGUMENTOS

Antes de dar cuenta del análisis de los tipos de argumentos más utilizados en nuestro corpus, creemos necesario comentar aquí algunas taxonomías de argumentos que nos han servido de punto de partida como marco teórico. Muchas y muy variadas son las clasificaciones que los estudiosos han ofrecido de los argumentos. Por otra parte, y puesto que la argumentación es un objeto de estudio multidisciplinar, las propuestas tienen origen en diferentes disciplinas. En el presente apartado nos centraremos en las propuestas para tipificar argumentos, y no tanto en aquellas relacionadas con las diferentes estructuras que puede presentar una argumentación, o con la fuerza argumentativa o su orientación con respecto a la conclusión, ya estudiadas en otros apartados de esta tesis doctoral.

Quizás convendría antes de continuar explicitar qué entendemos por argumento; en este sentido seguiremos a Weston (1987: 11) cuando identifica un argumento como razón o prueba en apoyo de una conclusión:

> *"Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión."*

Así, cabe pensar que una tipología de argumentos no es ni más ni menos que una tipología de las leyes de paso sobre las que se basa una transición: Argumento → Conclusión. Esta ley de paso tiene la función de transferir a la conclusión la aceptación que se le atribuye al argumento (Plantin, 1996: 42). Los argumentos dependen de conexiones claras entre las premisas y la conclusión. En el discurso argumentativo es muy habitual que las premisas se expresen de forma implícita (entimema), o bien que la conclusión no aparezca de manera explícita; en este caso, el interlocutor suele poder inferirla fácilmente a partir de las premisas. Todo ello subraya la importancia de lo implícito y del lenguaje indirecto en la argumentación.

Con el fin de delimitar claramente las fuentes en las que nos hemos basado para llevar a cabo la clasificación de argumentos, diremos que, tal y como anunciábamos más arriba, no tendremos en cuenta las clasificaciones de argumentos que se refieren a las estructuras argumentativas o al contexto en el que se producen,

como la que propone Lo Cascio (1991), que es muy abierta y recoge diferentes aspectos estratégicos, y en la que se distinguen los siguientes tipos: argumentación formal, argumentación no formal, argumentación oculta, argumentación cooperativa, argumentación con argumentos imprevistos, argumentación en cadena, argumentación libre, argumentación consoladora o argumentación generadora. Asimismo, por lo que respecta a las clasificaciones de argumentos que proponen autoras como Fuentes y Alcaide (2001 y 2007), y que atienden a aspectos como la orientación de los argumentos respecto a una conclusión (antiorientados o coorientados) o a su fuerza y escala argumentativa (operadores argumentativos de escala, operadores argumentativos de suficiencia o modalizadores realizantes y desrealizantes), cabe señalar que los abordaremos en el apartado 4.5., dedicado a aspectos relacionados con la modalización.

En definitiva, las propuestas que hemos considerado para clasificar los argumentos utilizados por los adolescentes de nuestra investigación pertenecen a autores como Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), Toulmin (1958), o Van Eemeren (2006) y su escuela de la Pragmadiléctica, cuyas principales líneas teóricas y metodológicas hemos repasado en § 2.1.4.

Según Perelman (1958: 120), los argumentos pueden dividirse básicamente en dos grandes modalidades: los que se refieren a la realidad (son indiscutibles y universalmente aceptados) y los que se refieren a las preferencias (valores y tópicos). Los primeros serían de carácter lógico-racional y los segundos, de carácter subjetivo. Posteriormente, este autor hablará de otras dos grandes categorías:

a) Argumentos de asociación: acercan argumentos generalmente distintos y alejados.

b) Argumentos de disociación: disocian elementos considerados normalmente como cercanos y relacionados.

A partir de la categoría de argumentos de asociación, Perelman elaborará su clasificación más detallada de los argumentos. Es la que esquematizamos a continuación:

a) *Argumentos cuasilógicos* (o *cuasi-lógicos*): cercanos a la lógica formal y a la demostración, pero solo en apariencia. Bajo esta etiqueta incluye procesos como la identidad, definición, *analiticidad* y tautología; la regla de la justicia y la reciprocidad; argumentos de transitividad, de inclusión y de división. Se trata de argumentos expuestos siempre a la refutación.

b) *Argumentos basados en la estructura de la realidad*: son aquellos a través de los cuales se busca que el auditorio acepte una tesis nueva, relacionándola con tesis ya aceptadas con las que concuerda. A diferencia de los argumentos casi lógicos la base no se encuentra en la lógica, sino en la experiencia. En este apartado incluye los enlaces de sucesión (causa-efecto), los enlaces de coexistencia, las dobles jerarquías y las diferencias de orden.

c) *Argumentos que fundamentan la estructura de la realidad*: en este caso se conectan distintos argumentos para justificar la existencia de una determinada realidad. Se trataría de un proceso inductivo. Aquí aparecerían elementos tan rentables desde el punto de vista argumentativo como el ejemplo, la ilustración, el modelo y antimodelo, la analogía y la metáfora.

Por su parte, Toulmin, Rieke y Janik (1984) proponen una tipología más sencilla, menos vinculada a la filosofía, y más anclada en el contexto en el que se produce el proceso argumentativo y en la dimensión semántica. En síntesis, estos son los distintos tipos de argumentos que proponen (ilustramos cada uno de ellos con un ejemplo que pueda ayudar a reconocerlos):

a) Argumentos por analogía. Ej.: “Si todo el mundo lleva a revisar su coche cada año, ¿por qué no nos hacemos un chequeo médico con frecuencia?”

b) Argumentos por generalización. Ej.: “Cuando llueve, el tráfico se pone imposible”

c) Argumentos por el signo. Ej.: “Julia está muy despistada últimamente, seguro que está enamorada”

d) Argumentos por la causa. Ej.: “Muchas especies están en peligro de extinción porque sus pieles son muy codiciadas”

e) Argumentos de autoridad. Ej.: “Los mejores dentistas avalan el uso de este dentífrico”

f) Argumentos por el dilema. Ej.: “Preguntado Sócrates si era mejor casarse o no casarse, respondió: cualquiera de las dos cosas que hagas te arrepentirás” (Diógenes Laercio, *Sócrates*)

g) Argumentos por oposición. Ej.: “Conviene cultivar las buenas maneras porque de lo contrario la convivencia se hace insoportable”

h) Argumentos por gradación. Ej.: “Este equipo tiene la delantera más efectiva, es el equipo más goleador del campeonato”

En cuanto a la propuesta taxonómica de Van Eemeren (2002: 100-105), cabe destacar que es parcialmente similar a la de Perelman, pero más simplificada y, en nuestra opinión, más operativa. El creador de la Pragmadialéctica distingue principalmente tres categorías de argumentaciones:

a) Argumentación basada en una relación sintomática: se argumenta un punto de vista basándose en el hecho de que una cosa es síntoma de otra, una cosa implica la otra. En la evaluación de estos argumentos debemos valorar hasta qué punto la implicación es cierta. Ej.: “Marc es muy inteligente porque resuelve rápidamente los jeroglíficos”. Suelen seguir este esquema:

Y (inteligencia) es una verdad de *X (Marc)*
porque: *Z (resolución de jeroglíficos)* es verdad de *X*
y: *Z* es sintomático de *Y*

b) Argumentación basada en una relación de analogía: la defensa del punto de vista se basa en la semejanza entre una cosa y otra. Lo que es verdad para un caso también lo es para otro semejante. Para evaluar este tipo de argumentos se debe valorar si ambos casos son comparables. Ej.: "A Marc no le dejan salir por la noche porque tampoco dejaban a su hermano mayor". Siguen el siguiente esquema:

Y (no salir por las noches) es verdad de *X (Marc)*
porque: *Y* es verdad de *Z (su hermano)*
y: *Z* es comparable a *X*

c) Argumentación basada en una relación causal: existe una relación causa-efecto entre el argumento y la conclusión; una cosa lleva a la otra. Para evaluar este tipo de argumento se debe tener en cuenta hasta qué punto esa relación causa-efecto es real. Ej.: "Marc debe estar muy sano, porque hace ejercicio todos los días". Se traduce en el esquema que sigue:

Y (estar sano) es una verdad de *X (Marc)*
porque: *Z (hacer ejercicio)* es verdad de *X (Marc)*
y: *Z* conduce a *Y*

Por otra parte, hemos tenido en especial consideración una clasificación ya clásica establecida por Shenck-Hamlin *et al*. (1982), basada en la retórica clásica y retomada en nuestro país por Xavier Laborda (1993). Esta clasificación nos parece especialmente interesante, puesto que no solo tiene en cuenta argumentos de asociación más o menos lógica, sino también otros aspectos relacionados con la intersubjetividad y con el universo ideológico de los hablantes; así como los aspectos ilocutivos y perlocutivos del proceso argumentativo. Esta es su propuesta:

a) Argumentos de sanción (recompensa o castigo): se dirigen a conseguir o evitar una determinada conducta mediante el ofrecimiento de castigos o recompensas por parte del emisor.

b) Argumentos de instrucción: proporcionan razones o justificaciones para preferir un comportamiento o una manera de responder. Se pueden considerar argumentos racionales.

c) Argumentos altruistas: se centran en las relaciones entre emisor y receptor como base de las apelaciones. Tienen, por tanto, un componente emotivo-afectivo importante, y buscan relaciones de empatía.

Por otro lado, junto a estas clasificaciones básicas de tipos de argumentos, hemos considerado imprescindible manejar los conceptos de *tópico* y *falacia* para completar nuestro análisis de los datos. Ambos cuentan con una presencia significativa en el corpus, especialmente las falacias, que, a pesar de no estar incluidas en las clasificaciones de argumentos que hemos explicitado más arriba (lógicamente por su propio carácter de "pseudoargumentos"), deben ser tomadas en consideración en nuestro análisis, ya que son determinantes en los resultados del mismo.

Los tópicos (*topoi*) pertenecen a la tradición de la Retórica clásica, donde suponían un elemento muy importante de la *inventio*. Aristóteles denominó topoi a los lugares comunes del pensamiento en los que podemos asentar nuestros argumentos. Son, por tanto, los constituyentes del *topos,* comentado en el apartado de las estructuras argumentativas, y que hacía referencia a la regla general o ley de paso que validaba una conclusión a partir de un determinado argumento. Así pues, el concepto de lugar común o tópico se vincula con la noción de "garantía" o "garante"[56], siendo esta última la premisa mayor a partir de la cual se desarrolla todo el proceso

[56] Anscombre y Ducrot, en el marco de su teoría de los *topoi,* se refieren a los tópicos como "*garantes de los encadenamientos discursivos*" y explican que "*Si de un enunciado E1 se puede concluir un enunciado E2, es porque interviene un tercer término, un topos, que permite crear un nexo entre esos dos enunciados*" (Anscombre y Ducrot, 1983: 237).

argumentativo; así como con el concepto toulminiano de "apoyo", que se define como el conjunto general de supuestos con profundas raíces en el cuerpo social.

Por otro lado, resulta también fácil establecer cierta relación de similitud entre "tópico" y el concepto de "metáfora convencionalizada[57]" (Lackoff y Johnson, 1980). Las ciencias cognitivas aplicadas (tanto en lingüística como en psicología) sugieren que las similitudes en las concepciones del mundo entre diferentes culturas vienen producidas por el uso de metáforas compartidas (Santibáñez, 2009). La idea es que los valores fundamentales (obsérvese su relación con los topoi) y las opiniones (ídem) de una cultura particular son sistemáticamente coherentes con su estructura metafórica y sus marcos léxicos (Lackoff y Turner, 1989).

Los *tópicos* son valores relacionados con una determinada visión del mundo y están vinculados al *pathos* del auditorio en tanto en cuanto son

> *"creencias presentadas como comunes a cierta colectividad"* (Anscombre y Ducrot, 1983: 218).

Asimismo, Lo Cascio (1991: 260) señala que los argumentos pueden distinguirse entre sí a partir de los tópicos, a los que define como "*las reglas generales del público*".

En su origen, se establecieron dos tópicos principales:

1. Argumento de cantidad, basado en la superioridad de aquello que admite la mayoría; trata de hacer de lo habitual lo normal o normativo, implementando un criterio cuantitativo.

2. Argumento de calidad, basado en el principio de excepcionalidad; cree conveniente desmarcarse de la masa. Se rechaza el criterio cuantitativo para recurrir a la cualidad.

A partir de estos se han desarrollado muchos otros, y es de destacar el juego tan rentable que la jerarquía de valores proporciona a la argumentación. Muchos de los tópicos forman dobletes de contrarios, como el de *cantidad* y *calidad*. Dentro de la

[57] Se define como un tipo de metáfora conceptual que forma parte de la manera de pensar y entender un dominio conceptual de forma natural por parte de un grupo o comunidad.

categoría de tópicos suelen reconocerse los siguientes tipos de argumentos: argumentos de calidad, cantidad, progreso, tradición, estética, existencial, moral, hedonista, justicia o salud. Si bien esta clasificación nos parece un tanto arbitraria y de difícil sistematización, comprobaremos en los datos arrojados por el análisis de nuestro corpus que nuestros informantes se apoyan con frecuencia en este tipo de construcciones cognitivas para validar sus procesos argumentativos. Los tópicos a los que recurren son los de *cantidad*, *progreso*, *hedonista* y *moral*, destacando por su mayor frecuencia los tópicos de *cantidad* y el tópico *moral*.

En el siguiente ejemplo observamos la presencia de un tópico de cantidad, basado en la consideración de un período de tiempo suficiente:

[Ej. 111]

B1-005: (…) cualquiera tienee// oportunidades/ y cualquiera tienee// tiempo para reflexionar y quince años// yaa/ son bastante tiempo para reflexionar

En el ejemplo *102* apreciamos un tópico moral al final de la intervención:

[Ej. 112]

C1-045: mira/ lo que yo creo es que/ ahora la pastilla del día después/ se va a utilizar como un método anticonceptivo/ y eso no lo veo bien/ eso no lo veo bien

Por último, presentamos dos intervenciones en las que claramente se recurre a un tópico de *progreso* para validar la siguiente conclusión: “la infidelidad es algo normal en una pareja liberal y no denota en ningún momento carencia de amor”.

[Ej. 113]

A1-069: estamos/ en otra época/ ahora somos más liberales

A1-070: ara ja estem en el segle XXI

(ahora ya estamos en el siglo XXI)

A este respecto, desde una perspectiva didáctica y docente, nos parece importante subrayar la conveniencia de indicar a los estudiantes la importancia de no

abusar de los tópicos, desenmascarándoles su matiz relativista y su idiosincrasia prejuiciosa. En esta misma línea, Miranda Alonso (2002: 37) señala que

> *"Los tópicos, como los refranes, condensan, bajo un aspecto, parte de la experiencia del pueblo y, por ello, merecen ser tenidos en cuenta en la práctica argumentativa. Pero con frecuencia son aceptados de manera absoluta, sin tener en cuenta las circunstancias particulares en que se aplican, y entonces se convierten en prejuicios, sobre todo, si se impide su cuestionamiento"*

Por lo que respecta a las *falacias* (paralogismos para la tradición latina), lo primero que queremos resaltar, siguiendo a Santibáñez y Marafioti (2008) es que esta denominación está salpicada de ambigüedad, puesto que no existe unanimidad en aspectos tan importantes como su definición, funcionamiento, evaluación y clasificación. Al mismo tiempo, las falacias resultan fundamentales si atendemos a su productividad, esto es, son un movimiento dialógico y argumentativo altamente prevalente en el ámbito de lo cotidiano y de la oralidad, lo cual exige un esfuerzo teórico en pos de una clarificación del concepto.

Lo Cascio (1991: 292) se refiere a las falacias como argumentos ilegales o desleales; una argumentación basada en una inferencia no válida, pero cuya forma recuerda a un argumento válido. Fuentes y Alcaide (2007: 16) se refieren a ellas como medios de manipulación, y Weston (1987: 123) considera que son argumentos que conducen a error y que violan al menos una de las reglas de los buenos argumentos.

Los estudios contemporáneos en torno a las falacias (Walton, 1987, 1995, 1998; Woods y Walton, 1989; Van Eemeren y Grootendorst, 1984, 1992, 2004) hablan de encuentros y desencuentros a la hora de considerarlas. Muchos de estos trabajos entienden las falacias no tanto como argumentos que parecen ser válidos pero que en realidad no lo son, sino más bien como movimientos incorrectos en el discurso argumentativo. Donde suele haber unanimidad, sin embargo, es cuando se debe destacar el enorme poder persuasivo con el que cuentan, así como la facilidad con la que tan a menudo pasan desapercibidas (Van Eemeren y Houtlosser, 2008). La mayor parte de estas investigaciones reconocen la necesidad de llevar a cabo un estudio que, a la hora de calificar ciertos argumentos como falaces, tenga en cuenta parámetros

diferentes a los utilizados por la lógica formal, tal como ya lo anunciara Hamblin (1970).[58] En este sentido, nos parece interesante asociar tal pretensión con las divergencias relativas a verdad y verosimilitud señaladas en § 2.1.1. para la demostración y la argumentación conversacional, respectivamente.

Asimismo, cabe decir que muchas de las modernas teorías de la argumentación –en particular aquellas que tienen pretensiones evaluativas y no solo descriptivas– hacen hincapié en la importancia de considerar los contextos[59] en que se producen los movimientos argumentativos cuando se trata de clasificarlos como razonables o falaces (Ihnen, 2008). En este sentido, la bibliografía (Bermejo, 2008; Tindale, 2008; Van Eemeren y Houtlosser, 2008; Vega Reñón, 2008; Hitchcock, 2010) insiste en que, generalmente, se le da el nombre de una falacia (*ad hominem, ad verecundiam, ad baculum*, etc) a un argumento que puede suponer un movimiento correcto o incorrecto según el contexto en el que se produce y su capacidad de relevancia. Walton (1995, 1998) destaca que un mismo argumento puede ser válido o no valido, falaz o no falaz según sus condiciones de uso. Así pues, como señalan Jacobs y Jackson (2008: 56):

> *"Las falacias no son una clase de esquemas inherentemente inadecuados sino esquemas que han sido incorrectamente aplicados sea como resultado de un error o de esfuerzos por engañar."*

Por su parte, autores como Vasilyeva van todavía más lejos y, desde una perspectiva eminentemente dialéctica, afirman que

> *"no hay falacia hasta que otro participante de la discusión la trata como tal."* (Vasilyeva, 2008: 177)

Por otro lado, nos parece interesante para esta tesis doctoral destacar que no existe consenso en relación al tratamiento de las falacias desde un punto de vista pedagógico: algunos estudios (Blair, 1995) creen conveniente la inclusión en los

[58] La mayor parte de las teorías contemporáneas en torno a las falacias tienen como punto de partida la propuesta de Hamblin, quien sistematizó y formalizó el estudio de los paralogismos.

[59] Autores como Walton (1991, 2000) subrayan la complejidad estructural de las argumentaciones realizadas en lengua natural y su dependencia de factores contextuales.

currículos escolares de estrategias de identificación, clasificación y evaluación de falacias, con el objetivo de desarrollar un pensamiento crítico (nos alineamos claramente con esta postura; véase § 6.4.3.); mientras que otros (Hitchcock, 1995) solo ven desventajas en esta posible intervención didáctica (Santibáñez y Marafioti, 2008).

Una primera división clásica de las falacias habla de dos grandes categorías:

1. Falacias "in dictione": dependen del discurso, y se traducen en ambigüedades u omisiones.

2. Falacias "extra dictione": basadas en la manipulación de los hechos.

Sin embargo, la clasificación de falacias se ha hecho mucho más amplia y variada[60]; un repaso a la bibliografía nos permite distinguir las siguientes:

1. Falacia "*ad personam*": argumenta descalificando al adversario. La discusión sobre el problema se traslada a la discusión sobre el argumentador; se habla mal de quien sostiene algo, aludiendo a una contradicción en sus palabras, en sus creencias o en sus actos, o directamente recurriendo al insulto. Tiene una variante llamada "ad hominem"[61] ("contra el ser humano"), que se fundamenta en unos valores individuales de quien argumenta, sin que estos tengan ningún alcance universal. Ej.: "¿Y me tengo que creer eso diciéndolo tú?"

2. Falacia "*ad baculum*" ("del garrote"): en este tipo de movimiento argumentativo se apela a la fuerza o poder de algo o de alguien. Ej.: "Porque lo digo yo y punto". Tradicionalmente se ha definido como una apelación a la fuerza para causar la aceptación de una conclusión (Copi y Cohen, 1994). Algunos autores, como Levi (1999) niegan la existencia de la

[60] Algunos autores como Edwar Damer (2001) proponen, desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico un repertorio de hasta sesenta tipos de falacias; sin embargo, y de forma paralela, existe una línea de estudio de los argumentos falaces que considera estéril todo intento de descripción y clasificación de falacias, en la medida en que resulta inevitable caer en solapamientos, errores y arbitrariedades (Vega Reñón, 2008).

[61] Algunos autores como Walton (2008) o Hitchcock (2010) cuestionan la existencia de falacia en el argumento *ad hominem*, puesto que, partiendo de la definición de Govier (1995), afirman que no es un error en sí mismo.

falacia *ad baculum*, señalando que no se trata de ningún tipo de argumentación; no constituye un intento de persuadir, sino un intento de forzar.

3. Falacia "*ad misericordiam*": en este caso se apela a la piedad o compasión del otro. Ej.: "No me puedes hacer esto ahora".

4. Falacia "*ad populum*": se basa en la apelación a las emociones de una multitud, intentando llegar a ellas. Es el terreno de la demagogia. Ej.: "La construcción de estos edificios mejorará la calidad de vida de toda la comunidad". "Algunas mentes empeñadas hasta ahora en propulsar la vía del catalanismo en nuestra Comunidad empiezan a darse cuenta de que sus esfuerzos no han hecho otra cosa que mantener la paraeta de Acció Cultural, sin que los intereses sociales valencianos avancen un paso. Resultado: cualquier mediocre profesional catalán lo tiene más fácil que uno bueno valenciano. En TV, en el comercio, en la cultura...", "El bisturí", LAS PROVINCIAS, 24.5.96.

   Siguiendo a Miranda Alonso (2002: 50), también incluimos aquí aquellos movimientos argumentativos en los que se defiende una opinión por el hecho de que "todo el mundo" está de acuerdo con ella.

5. Falacia "*ad ignorantiam*": se trata de afirmar la verdad, infiriéndola de que nadie haya demostrado su falsedad o cuestionando la validez de algo por el hecho de no conocerse algo diferente. Ej.: "Dios existe, puesto que nadie ha demostrado lo contrario". "Sin embargo, al margen del aspecto estético de estas instalaciones [las torres de alta tensión], el impacto medioambiental o sobre la salud que puedan producir es, en todo caso, nulo, ya que no se ha podido demostrar la relación de este tipo de instalación con ninguna enfermedad en concreto y, desde luego, los niveles de radiación y magnetismo que se generan en sus cercanías es miles de veces menor que el que emite un televisor o un horno microondas." LEVANTE, 18.5.96, p.22

6. Falacia "*Ad verecundiam*" (de autoridad): se defiende o se refuta un argumento porque una autoridad piensa lo mismo o lo contrario. Ej.: "Según Freud, eso que estás diciendo no tiene sentido".

   Tindale (2008) sostiene que en nuestro devenir cotidiano y profesional hacemos un uso sistemático de la apelación a la autoridad, y establece hasta siete criterios que nos pueden ayudar a identificar un uso falaz de esas apelaciones a los expertos. De entre las consideraciones propuestas por Tindale destacamos las siguientes: 1) la necesidad de que los expertos estén claramente identificados y cuenten con antecedentes conocidos, 2) la relevancia de las afirmaciones de la autoridad en el contexto[62] en que se produzca la argumentación y 3) la posibilidad de poder verificar lo que dice el experto. La falacia *ad verecundiam* se produce cuando el recurso a la autoridad sirve como única justificación o para zanjar la discusión, sin admitir ninguna refutación.

7. Falacia "*non sequitur*": como indica Weston (1994: 131), se trata de extraer una conclusión que "no se sigue". Normalmente, en esta falacia la conclusión propuesta no tiene por qué inferirse necesariamente a partir del argumento ofrecido. Es posible que la tesis sea válida y que el argumento se corresponda con la realidad, pero falla la ley de paso que justifique la relación entre argumento y conclusión. Ej.: "Puesto que no tienen ordenador, no podrán entregar el trabajo".

   Asociada a este tipo de falacia, se encuentra la falacia de la causa falsa, en la que también es cuestionable la relación causa-efecto. Ej.: "El Tribunal Superior avala la decisión de UV y del PP de suprimir la tilde en el logotipo municipal 'València'.": "... La sentencia, fechada el 26 de abril, recalca que el Ayuntamiento tiene 'la competencia para determinar' su propio logotipo (...) El edil popular apostó por el acento agudo, en contra del criterio de las universidades. Tarancón explicó su decisión de la siguiente forma: 'Nuestro acento es agudo y no se escribe como acento grave porque no se pronuncia

[62] Obsérvese de nuevo la presencia del paradigma que tiene en cuenta el contexto a la hora de juzgar el carácter falaz de un movimiento argumentativo.

como se pronuncia en Barcelona'.", EL PAIS, 11.5.96, Comunidad Valenciana, pág. 4.

8. Argumento Circular: en esta falacia la conclusión y las premisas vienen a decir lo mismo, o bien se presenta como demostrado aquello sobre lo que se debería argumentar. Ej.: "En el instituto no se puede fumar porque está prohibido". También se la llama falacia de "*petitio principii*", aunque algunos autores las diferencian, subrayando la mayor especificidad de la circularidad, e indicando que la falacia de petición de principio

   "*puede envolver un razonamiento que no es circular, como cuando una conclusión está justificada por una premisa que es más cuestionable que la conclusión misma*" (Cuonzo, 2008: 27)

9. Falacia de "*Tu quoque*": en este tipo de falacia no se aportan razones, sino que se devuelven acusaciones. Ej: Crónica que relata la comparecencia de Carrascosa en la Comisión de Control de RTVV, tras los ataques de la socialista Begoña Gómez-Marco y Pasqual Mollà, de EU-Els Verds. "Diputados populares mostraron en privado su perplejidad por la prepotencia empleada. Carrascosa acompañó con risas las críticas más severas y se permitió el lujo de indicarle a Mollà que se había *'equivocado de carrera. Si quería dedicarse a los medios de comunicación, tenía que haber sido periodista'.* Y añadió: *'Si me quiere decir cómo dirigir los informativos, yo le diré cómo tiene que hacer su trabajo de diputado y lo que tiene que decir'.*" J.J. García Gómez, LEVANTE, 18.5.96, p.72

Teniendo en cuenta todos estos modelos y conceptos relacionados con las taxonomías de los argumentos, y siguiendo principalmente un criterio de operatividad, hemos elaborado nuestra propia clasificación para el análisis de las argumentaciones del corpus; es la que exponemos a continuación:

1) Argumentos Racionales: se trataría de aquellos que aportan razones más o menos objetivas. Incluiríamos bajo esta etiqueta los argumentos de instrucción, deductivos, ejemplos, analogías, autoridad, causalidad o

causa-efecto, reciprocidad, datos y estadísticas, y las generalizaciones indiscutibles.

2) Argumentos Altruistas o Emotivo-Afectivos: pertenecientes al terreno de la subjetividad y de la emoción[63]. Como decíamos más arriba, están basados en la relación entre los interlocutores o plantean situaciones de empatía.
3) Argumentos de Sanción (castigo/recompensa): son aquellos que manejan el ofrecimiento de castigos o premios.
4) Argumentos Falaces.

[63] La Retórica clásica, muy en especial Cicerón y Quintiliano, destacan la preeminencia de los afectos y las emociones en el discurso argumentativo.

4.4.1. Argumentos racionales

Tras un análisis pormenorizado de los tipos de argumentos utilizados en nuestro corpus, podemos destacar que los informantes adolescentes recurren en mayor medida a los argumentos racionales; en efecto, estos representan un 46% del total de argumentos empleados. Sin embargo, es de destacar el hecho de que los adolescentes de nuestra investigación no utilicen algunas tipologías que hemos incluido en la categoría de "argumentos racionales", como los argumentos de autoridad, de suma importancia para la teoría de la argumentación, o los de datos y estadísticas. Interpretamos esta circunstancia, al menos parcialmente, como una posible consecuencia lógica del escaso conocimiento enciclopédico con el que cuentan estos escolares, dada su corta edad y formación.

De la clasificación que aportábamos más arriba, el subtipo de argumentos racionales más utilizados es el de los argumentos de instrucción (32% de los argumentos racionales). Recordamos ahora que tomamos esta denominación de Laborda (1993: 84), quien habla de la estrategia argumentativa de instrucción como aquella que apela a la razón y es más reflexiva. Somos conscientes del carácter generalista de esta tipología –bien podría resultar un sinónimo de argumentación racional–, pero hemos preferido considerarla como un hipónimo de argumento racional, incluyendo bajo el rótulo de argumentos de instrucción todos aquellos argumentos racionales que no se pueden encasillar en otras tipologías mucho más cerradas y definidas (ejemplo, analogía, causa-efecto, etc.). Veamos algunos ejemplos en los que se aportan razones lógicas que justifican una determinada tesis, y donde se pone en marcha, por tanto, una estrategia de instrucción:

[Ej. 114]

D1- 030: fumar fuera

D1- 031. ¿por qué fuera?

D1-032: porque/ porque tú estás en un sitio fumando y el humo no se va del sitio/ yo tengo que entrar desde fuera esperando que tú te acabes el cigarro/ entro/ y el humo está ahí

En la secuencia anterior, el interlocutor *D1-032*, para justificar ante la demanda del hablante que le precede que se debe fumar fuera de los locales públicos, emplea una estrategia argumentativa que apela directamente a la lógica.

[Ej. 115]

C1-044: pues por eso hay que barajar las diferentes situaciones/ quee una– o sea por una parte/ tus padres te pueden ayudar a decidir// lo que está bien para ti o lo que no/ eso está claro/ estás bajo su responsabilidad.

En *115* la informante defiende que los padres deben intervenir en la decisión de abortar en el caso del embarazo de una hija adolescente, aportando, de una manera reflexiva, un argumento de instrucción basado en el hecho de que un menor está bajo la tutela y la responsabilidad de sus padres, y eso les confiere el derecho a formar parte del proceso de decisión.

[Ej. 116]

B2-005: de todas formas/ en las cárceles/ cuando van a cumplir su→// su condena/ cuando están a punto de cumplir su condena/ en el último año/ en los últimos meses// están en un centro de reinserción social/ que a lo mejor salen los fines de semana↓/ o salen/ entre semana/ algún día/ o unas semanas que se lo merecen ellos (6.0) y se van integrando poco a poco/ no salen directamente/ se van integrando poco a poco (5.0) y– y ahí dentro/ hacen/ actividades/ y se mezclan con– con otros sexos/ y con/ otras personas y todo (4.0) ahí es como si tuvieran una vida normal y/ no pasa nada// pueden reinsertarse

En el ejemplo *116* el informante defiende la posibilidad de la reinserción social de los presos a través de un argumento de instrucción que reflexiona acerca del trabajo que se realiza con ellos y a su incorporación progresiva a la vida normal tras haber pasado por la cárcel.

En la intervención *117* se recurre a un argumento lógico, de peso y contundente, fundamentado en que el tabaco es perjudicial para la salud:

[Ej. 117]

D2- 002: además hay gente/ que tiene problemas respiratorios/ y// a causa del humo de– del tabaco no puede entrar en un bar ni// puede pasar tranquilamente por los parques ya que el humo es perjudicial para su salud

O en este último ejemplo, donde el hablante rebate la acusación de insensatez que el anterior interlocutor hacía caer sobre la adolescente que se queda embarazada, apelando a la inexperiencia:

[Ej. 118]

C2-036: la verdad es que tienes solo dieciséis años/ no has podido aprender de ningún error/ porque posiblemente incluso sea tu primera vez/ así que no has tenido ninguna posibilidad de aprender de un error/ pienso que si se puede usar la ley del aborto (...)

Siguiendo con el análisis del uso de argumentos racionales, hemos de destacar que el segundo subtipo más usado es el de los argumentos de *ejemplo* (23% de los argumentos racionales). En efecto, los adolescentes se apoyan en muchas ocasiones en la estrategia argumentativa del ejemplo; y frecuentemente lo hacen presentando situaciones hipotéticas e ilustrativas surgidas de su propia invención.

[Ej. 119]

C1-017: claro por ejemplo si una familia no tiene/ un hijo es una– puede resultar una carga si no tiene dinero/ y sii/ tú tienes un hijo pos tienes que pagarle estudios y si no trabaja/ la comida/ y todo/ si es una familia que no tiene dinero/ y encima una niña de 16 años que no tiene dinero que lo tiene que tener/ ¿cómo le paga los estudios si los padres no pueden pagar ni a la hija?/ también→

[Ej. 120]

D2- 068: yo te pongo– yo te pongo un problema a ti a eso de partir/ tú vas con un amigo/ solo con un amigo/ tu amigo no fuma y tú sí/ ¿qué te vas a ir tú a la zona de los que fuman y él a la zona que no? [sí/ pues sí] ¿separa'os?/ ¿toda la noche vais a estar así?/ ¿toda la noche vais a estar así?

[Ej. 121]

D3- 089: jo en ma casa si q'ha vist que– que es gasta menos diners en tabaco perquè/ mon pare antes anava al bar/ i es feia el café i el cigarro// i ara com– com no es pot fumar/ pos ara es fa el café/ i no el cigarro/// i jo això ho veig bé

(yo en mi casa si que he visto que– que se gasta menos dinero en tabaco porque / mi padre antes iba al bar/ y se tomaba el café y el cigarro// y ahora como– como no se puede fumar/ pos ahora se hace el café y no el cigarro/// y yo eso lo veo bien

La argumentación del ejemplo *121*, que defiende el ahorro económico que podría suponer la ley antitabaco, se fundamenta en una experiencia personal. A propósito de este ejemplo, nos parece interesante comentar la constatación en el análisis del corpus de un uso ciertamente recurrente de este tipo de argumentos basados en la experiencia personal, que algunas clasificaciones ubican dentro de la categoría de tópicos.

Relacionados con los argumentos de ejemplo, y dentro de los argumentos que hemos considerado racionales, también es interesante destacar el uso que nuestros informantes hacen de los argumentos por analogía (12% de los argumentos racionales). En la secuencia que mostramos a continuación, el informante *D2-079* emplea una analogía para rebatir el argumento de su interlocutor:

[Ej. 122]

D2-078: una cosa que está afectando a la salud de la gente para que luego/ el dinero que pagas/ (xxx) para vacunas/ y cosas

D2-079: pues igual que te limitan la velocidad/ y te venden/ coches que pueden ir a doscientos

Y en esta otra secuencia se establece un juego de argumentación y contraargumentación a partir de una analogía entre enfermedades:

[Ej. 123]

B2- 045: depende/ hay gente que sí se reinser– se reinserta/ pero por ejemplo en el caso de los violadores/ ellos están enfermos/// violan una persona// para/ causarse satisfacción a ellos/ sexualmente/ ¿por qué tienen que dejar de hacerlo/ si/// si se causan ellos mismos satisfacción?

B2-046: están– están enfermos/ ¿no?

B2-047: sí/ y mucha gente no se puede curar

B2-048: y el que/ tiene cáncer está enfermo/ hay gente que tiene cáncer y se cura

B2-049: y hay gente que no se cura↑

En este último ejemplo se pretende equiparar los efectos perjudiciales del uso abusivo de la píldora abortiva con los de las drogas:

[Ej. 124]

C1-063: ja Bea però això tu no ho saps/ això ja la gent/ ja farà per ell/ vull dir/ si tu te la prens cada fin de setmana saps les conseqüències que té/ saps que pot danyar les parets de l'utero

C1-064: la gent no sap les conseqüències/ la gent no està prou informada d'això

C065: pues joder/ com les drogues/ igual és lo mateix

(pues joder/ como las drogas/ igual es lo mismo)

En ocasiones utilizan falsas analogías, lo cual dota al argumento de un matiz falaz, como podemos observar en el siguiente ejemplo, en el que la interlocutora propone una analogía que realmente no sirve para la situación que se está tratando y que, por tanto, se convierte en una falacia de "causa falsa" y en una digresión:

[Ej. 125]

B1-065: vale/ imagineu-vos que sóc Andy el de la pel·lícula/ que no va fer res=

(vale/ imaginaos que soy Andy el de la película/ que no hizo nada=)

B1-066: [quin Andy?]

([¿qué Andy?])

B1-067: el de la pel·lícula↑/ el protagonista↑/ que no heu fet res i vos han clavat en la presó/ imagineu-vos això// si no hi haguera la reinserció dels presos vos quedaríeu tota la vida en la presó/ això tampoc estaría bé perquè tu no has fet res/ i tu estàs pagant per una altra persona/ que ara mateixa està matant per ahí persones i violant dones/ furtant de tot/ i eixe està pel carrer i tu tens que estar en la presó↑ i damunt no pots eixir↑

(el de la película↑/ el protagonista↑/ que no habéis hecho nada y os han metido en la prisión/ imaginaos eso// si no hubiera la reinserción de los presos os quedaríais toda la vida en la prisión/ eso tampoco estaría bien porque tú no has hecho nada/ y tú estás pagando por otra persona/ que ahora mismo está matando por ahí personas y violando mujeres/ robando de todo/ y ese está por la calle y tú tienes que estar en la prisión↑ y encima no puedes salir↑)

Tras los argumentos de ejemplo, los argumentos racionales más utilizados son los deductivos (15% de los argumentos racionales), que suelen seguir el esquema de un silogismo simple (si *p*, entonces *r*) o de un *modus ponens* (si *p*, entonces *q*/ *p* / luego *q*).

[Ej. 126]

C1-097: si eres responsable de hacer una cosa i/ fer eixes coses que es suposa que ja tens coneixement (y/ hacer esas cosas que se supone que ya tienes sensatez)/ también también tienes que tener conocimiento/ para hablar con tus padres

En las siguientes intervenciones podemos registrar dos argumentos deductivos:

[Ej. 127]

D2-071: como tú dices/ también es un gasto/ y si no fuman no hay gasto para poner esas estufas/ y si fuman hay un gasto para poner una pared

D2-072: pues si pones las estufas/ la gente fuma fuera de los bares y hay gasto

En este último ejemplo el informante, en un movimiento argumentativo bastante elaborado, redondea su argumentación con un argumento deductivo:

[Ej. 128]

D3-020: y también– también las– las máquinas de los bares pues no se ganan dinero/ se ganarán cinco céntimos/ las máquinas están ahí/ pos pa'a que la gente/ qu'es– esté consumiendo/ pos s'entretenga y esté más tiempo con un cigarro/ y que haya más ambiente// si ahora cogen y→// y aparte que no se ganan dinero en la máquina/ cogen y le quitan el derecho que la gente esté ahí/ pues digo yo que cada año/ pues irán– habrá menos bares y todas esas cosas

Por otro lado, también encontramos un uso destacable de los argumentos de reciprocidad (10% de los argumentos racionales). Muy ligados a los argumentos por analogía, definen una relación de reciprocidad entre dos elementos o situaciones, generalmente para reclamar una equidad:

[Ej. 129]

D1- 019: que/ a ver/ que por qué– yo lo entiendo que vosotros no queráis un espacio/ con humo/ nosotros tampoco queremos un espacio sin humo↑/ queremos tener también/ como vosotros tenéis vuestra libertad de pedir un espacio/ sin humo/ nosotros la libertad de tenerlo con humo↑/ [la calle] ¿por qué?/ la calle hace frío/ y ¿por qué vosotros no os podéis salir a la calle?/ ¿por qué nosotros?

[Ej. 130]

A2-065: Adri decía que– que vale/ que pruebas con otro/ para ver si te gusta tu pareja/ bien// pero imagínate que/ con la que pruebas/ tiene una amiga que es amiga de tu pareja/ y se entera/ le estás haciendo daño/ por probar/ a ti te dicen/ que tu novia se ha liado con otro/ y te – ¿te gusta?

Por último, cabe destacar que en la clasificación de los argumentos racionales los menos utilizados (obviando los de autoridad y de datos y estadísticas, que, como comentábamos al inicio, no aparecen ni una sola vez) son los de causa-efecto y las generalizaciones. Exponemos un ejemplo de cada uno de ellos respectivamente:

[Ej. 131]

D2-003: puede provocar incendios/// porque si se tira una colilla en el campo o/ en cualquier/ lugar// puede/ hacer fuego/ y que se queme (4.0) y/ destruir el espacio// indicado

[Ej. 132]

B1-003: vamos que todo el mundo tiene derecho aaa// otra oportunidad/ ¿no?/ todo el mundo tiene/// no sé/ una oportunidad (…) todos pueden// o sea todos// pueden cambiar/ noo// si haces un crimen/ no tiene que ser de por vida un preso

Exponemos ahora una tabla resumen de los usos de los argumentos racionales por parte de los adolescentes de nuestro estudio (expresados en porcentajes):

ARGUMENTOS RACIONALES	**% USO**
Instrucción	32
Ejemplo	23
Deductivos	15
Analogía	12
Reciprocidad	10
Causa-efecto	5
Generalizaciones	3
Autoridad	0
Datos y estadísticas	0

Tabla 1: % Uso de argumentos racionales

4.4.2. Argumentos falaces

Por otra parte, los resultados del análisis evidencian que, tras los racionales, los argumentos utilizados en mayor medida por los adolescentes de nuestra investigación son los de tipo falaz, es decir, las falacias. Podría sorprender que tras los argumentos más sobrios, reflexivos y de una mayor base lógica, como es el caso de los racionales, sean precisamente las falacias las que los siguen en porcentaje de uso; sin embargo, esto no es tan sorprendente si tenemos en cuenta que, como hemos dicho, las falacias son argumentos con apariencia totalmente lógica y válida, pero cuya falsedad se descubre si se los evalúa detenida y convenientemente. Govier (1995: 172) señala que

> *"Por definición, una falacia es un error en el razonamiento, un error que ocurre con alguna frecuencia en los argumentos reales y que es característicamente engañoso."*

El porcentaje de uso de falacias por parte de los adolescentes respecto del total de argumentos empleados es del 32%, y las falacias a las que recurren son las siguientes: *non sequitur*, *ad populum*, argumento circular, *ad personam*, *ad ignorantiam*, *ad verecundiam* y *ad baculum*. La siguiente tabla muestra el porcentaje de uso de cada una de ellas (solamente hemos reflejado el porcentaje de aquellas cuyo uso es más significativo, incluyendo las demás en un apartado de "otras", dado su escasa presencia):

FALACIAS	**% USO**
Non sequitur	43
Ad populum	21
Argumento circular	15
Ad personam	12
Otras	9

Tabla 2: % Uso de falacias

Como podemos comprobar a partir de la tabla expuesta, casi la mitad de las falacias usadas por nuestros informantes adolescentes son del tipo *non sequitur*, es decir, aquel argumento que presenta una conclusión que necesariamente no se sigue de las premisas o argumentos que la acompañan. Es un modo de manipulación muy

sutil, que se presenta con una apariencia de corrección y de validez indiscutibles, pero que esconde un proceso tendencioso porque la ley de paso no es todo lo clara que debiera o simplemente no es válida. Veamos algunos ejemplos que nos ayuden a entender mejor esta estrategia más o menos consciente del hablante.

[Ej. 133]

B2-031: porque si lo haces una/ lo haces dos tres cuatro/ cinco/ seis

En el ejemplo de arriba el informante se refiere a la comisión de un delito, y la conclusión presentada no necesariamente tiene que deducirse del argumento o, al menos, es muy discutible y se puede rebatir fácilmente porque la ley de paso en la que se basa ("el que comete una acción una vez, lo volverá a hacer") no es lo suficientemente sólida.

[Ej. 134]

A1-014: es tu pareja/ entonces es tuya/ es tuya

En el ejemplo *134* vuelve a presentarse una conclusión que no se deriva necesariamente de la premisa. El hablante quiere hacer ver que por el hecho de tener una pareja, esa persona es como una pertenencia o una propiedad privada, y esta ley de paso implícita no valida la conclusión.

Lo mismo ocurre en la siguiente intervención:

[Ej. 135]

C2-008: bueno/ tampoco→– estamos en contra de la ley porque/ esa– esa ley diría/ que podemos decidir nosotros/ sin el consentimiento de nuestros padres// eso podría conllevar a no utilizar métodos/ de// precaución para quedar– para que las mujeres se queden embarazadas/ acostumbrarse a no utilizarlos/ y claro/ cuando te quedas embarazada/ ¿qué haces? (...)

En *136 y 137* los informantes dan por hecho una realidad que no está demostrada de ninguna forma empírica; en realidad, solo es una mera hipótesis, totalmente discutible, y que, por tanto, constituye una falacia *non sequitur*:

[Ej. 136]

C1-003: bueno/ también/ una niña de 16 años/ abusaría de la ley del aborto/ eh/ eh/ comprándose la pastilla tomándosela/ varias veces/ eh de la permitida/ y eso podría perjudicarla

[Ej. 137]

C2-007: y además que una niña de dieciséis años no– no va/ a atender cien por cien al/ al niño↑/ se lo va a empaquetar a la madre o a la abuela

En el ejemplo *138*, donde se presenta algo como probado cuando debería argumentarse para demostrarlo, ocurre algo muy similar:

[Ej. 138]

C1-045: mira/ lo que yo creo es que/ ahora la pastilla del día después/ se va a utilizar como un método anticonceptivo/ y eso no lo veo bien/ eso no lo veo bien

Y en este último ejemplo nos encontramos con una estrategia argumentativa claramente tendenciosa ("los hosteleros tendrán pérdidas económicas considerables porque los fumadores dejaran de ir a los bares"), muy manida en el discurso en contra de la prohibición de fumar en los bares, y que a nuestro juicio constituye una falacia *non sequitur*:

[Ej. 139]

D2-015: también// la gente prefiere quedarse en su casa/ y consumir el tabaco↓/ antes que ir a un establecimiento en el que/ no puedes hacerlo// y/ no/ consumes dinero en ello/ entonces también// las ganancias de los establecimientos donde se vende/ tabaco/ baja/ y es dinero/ que se pierde

La falacia *ad populum* constituye el segundo tipo de argumentación falaz más empleada por los estudiantes de nuestro corpus. El recurso a la instigación de los sentimientos de la masa se presenta generalmente como un argumento infalible. En este sentido, podemos apreciar cómo se rentabiliza la apelación a la demagogia para intentar convencer al otro y rebatir sus argumentos. Comprobemos con una serie de ejemplos la soltura con la que los adolescentes se manejan en este terreno, cuya justificación bien pudiera residir en el hecho de que es el tipo de argumentación que aprenden, que les llega del entorno:

[Ej. 140]

C2-005: eeeh→/ y además que/ un niño que aún no ha nacido no es una vida// queee hay mucha más gente que necesita// comida y to'a esah cosah/ y tú/ por traer otro niño/ pues→/ puede necesitar muchas cosas// antes deberíamos/ coger/ y atender a la gente que más lo necesita/ que traer/ hijos al mundo/ sin– sin un pan bajo el brazo

[Ej. 141]

B2-015: ah/ y en el caso de– de una persona que ha robado// también/ ¿por qué tiene que cambiar?// si sin trabajar/ y sin hacer nada/ va/ por ejemplo/ roba en una casa o en un banco y se lleva mucho mucho dinero// y una persona/ trabajando no gana ni la mitad/// ¿por qué tiene que cambiarlo?/// ¿por qué tiene que cambiar/ si a lo mejor no lo pillan?// además/ mucha gente/ hace cosas malas/ para ir a la cárcel/ porque no tiene un sitio donde vivir/ y allí puede dormir/ comer gratis (4.0) ducharse gratis y con agua// mucha gente no tiene dinero para ducharse/// hay muchas ventajas en la cárcel (...)

[Ej. 142]

D1-067: a ver/ ¿sabéis por qué el tabaco es legal?/ porque es uno de→/ de los– del dinero que más– más dinero entra en España es por el tabaco/ si quitan el tabaco y estamos en crisis/ ¿qué hacemos?/ ¿qué hacemos?/ y el tabaco es que más– más– más dinero da/ es el tabaco (5.0) ¿por qué no puede haber una parte para vosotros y una parte para nosotros?

[Ej. 143]

D3-062: pero es un país libre/ no tienen por qué/ prohibir las cosas

D3-063:pero lo han prohibido

D3-064: ahora nos levantamos/ nos levantamos todos los que estamos en contra de esa ley/ y quitamos la ley↓ así de fácil

D3-065: y cómo/ y te van a hacer caso/ ¿verdad?

D3-066: y otra cosa porque/ se supone que es un país democrático/ y aquí no se vota nada/ pero bueno

D3-067: porque nos ponen leyes sin→/ tener en cuenta/ lo que/ pensamos

D3-068: es una ley que no está votada por los ciudadanos/ por los políticos/ que es diferente

D3-069: el país somos nosotros/ no son ellos

A propósito del uso de las falacias *ad populum*, creemos interesante hacer la siguiente observación: el análisis de la tipología de argumentos utilizados revela que, en ocasiones, la temática de los debates o la cuestión sobre la que se está argumentando parece trazar una tendencia a emplear un tipo de argumentos u otros. Así, podemos observar que los debates en torno a la ley antitabaco y la ley de la interrupción voluntaria del embarazo marcan una tendencia al uso de las falacias *ad populum*, mientras que en el caso del debate sobre la reinserción social de los presos o en el que versa sobre la infidelidad abundan los argumentos emotivo-afectivos; esto puede deberse al componente de especial sensibilidad y sensibilización que los propios temas comportan.

El uso del resto de tipos de falacias está bastante repartido; así, tras la falacia *non sequitur* y *ad populum*, las más utilizadas por los adolescentes son el *argumento circular* y la falacia *ad personam*, usadas en frecuencias prácticamente iguales. El resto de falacias posibles aparecen de manera muy poco significativa.

El argumento circular, como ya hemos explicado, es una falacia en la que lo que se presenta como conclusión no aporta nada nuevo, porque ya está presente en la premisa o premisas. En realidad, es una forma de "no argumentar", puesto que no se ofrecen argumentos que apoyen un punto de vista, sino que simplemente se reafirma. En otros trabajos (Gimeno Martínez, 2009) ya hemos señalado que este tipo de argumento suele ser muy recurrente en el uso adolescente.

[Ej. 144]

C1-111: pero la opinión de tus padres no sirve/ es la tuya la que cuenta

C1-112: sí que sirve ¿por qué dices que no?

C1-113: porque es la tuya la que cuenta/ no tienen que decidir ellos

En este ejemplo vemos cómo se produce el proceso circular que hemos explicado, sin que se aporten argumentos o razones para defender el punto de vista planteado.

Por lo que respecta a la falacia *ad personam* o *ad hominem*[64] suele aparecer en los momentos de mayor desacuerdo del debate y cuando la formalidad de la situación comunicativa ya se ha relajado bastante. Suelen ser ejemplos, como veremos a continuación, en los que aparecen palabras (a veces insultos) que descalifican directamente al otro o a su propuesta:

[Ej. 145]

A2-121: ignorante/ que eres un ignorante

[Ej. 146]

D1-049: es que eres más tonto/ ¿quién va a entrar en un bar para que tú lo mates?↑

[Ej. 147]

A2-121: pues vete de aquí/ entonces/ no pintas nada aquí

Antes de finalizar con el análisis de los argumentos falaces, nos gustaría dar cuenta de otro fenómeno frecuente en los adolescentes de nuestro estudio. Nos referimos a una serie de pasajes en los que los informantes defienden sus posturas con ímpetu y asertividad, pero sin aportar ningún argumento de apoyo; y esto ocurre tanto cuando se pretende defender un punto de vista, como en el terreno de la refutación o contraargumentación. Creemos conveniente incluir este fenómeno en el apartado de las falacias, en la medida en que, aun existiendo aseveración, no se aportan razones, y una forma falaz de argumentar es precisamente la evitación de la argumentación, "*presentando los hechos desde la autoridad*" (Fuentes y Alcaide, 2007: 16). En el ejemplo *138* la informante expone su punto de vista de forma tajante, pero sin aportar argumentos en su favor:

[64] Algunos autores como Hitchcock (2010) cuestionan la existencia de falacia en el argumento *ad hominem*, puesto que, partiendo de la teoría de Govier (1995), afirman que no es un error en sí mismo.

[Ej. 148]

B1-008: a vore/// una persona// que ha comés un delicte/ és culpable per a tota la vida/ perquè si l'ha comés/ será per alguna raó// i/ no s'arrepentirà d'haver-ho fet/ (…)

(a ver/// una persona// que ha cometido un delito/ es culpable para toda la vida/ porque si lo ha cometido/ será por alguna razón// y/ no se arrepentirá de haberlo hecho/ (…))

En la secuencia que muestra el ejemplo *149* se intenta refutar la postura del otro, pero simplemente negándola, sin aportar ningún argumento que justifique esa negación:

[Ej. 149]

B1-034: pues ja està/ ja està compensat

(pues ya está/ ya está compensado)

B1-035: no/ no està compensat

(no/ no está compensado)

B1-036: si compensa/ eixa persona podrá eixir al carrer i fer una vida normal

(si compensa/ esa persona podrá salir a la calle y hacer una vida normal)

B1-037: no

O en el ejemplo *150* donde, sin argumentar, la contraargumentación es una invitación a que haya una refutación por parte del otro (como veremos en otro apartado esta estrategia es bastante frecuente en los adolescentes):

[Ej. 150]

A2-039: sí pero/ cuando haces un/ acuerdo con esa persona/ uuhm/ se supone que/ no sería infide– infidelidad/ entonces/ no entraría/ yyy/ y con lo de/ la prueba de amor/ de que si es una prueba de amor y eso/// eeh/ si tú después de la infidelidad/ no quieres a esa persona// eeh/ entonces/ la dejas/ o la quieres/ pero/ dejas/ o a la persona/ con la que estás engañando/ o→

A2-040: pero ¿por qué tengo que dejarla↑?/ ¿por qué?↑

4.4.3. Argumentos emotivo-afectivos

Nos detendremos ahora en el uso de los argumentos altruistas o emotivo-afectivos, es decir, aquellos que trabajan más en el terreno de la subjetividad y de la emoción. Este tipo de argumentos sientan sus bases en las relaciones entre los interlocutores y en situaciones de empatía, o bien intentan incidir en los sentimientos del auditorio. En Gimeno Martínez (2009), donde, a partir de datos escritos, realizábamos un estudio comparado del uso de tipos de argumentos en adolescentes de Grupo Control y en adolescentes con TDAH, veíamos cómo el uso de este tipo de argumentos era muy significativo en ambos grupos, aunque claramente mucho más incisivo en los adolescentes con TDAH.

En la presente investigación los argumentos emotivo-afectivos constituyen el 23% del total de argumentos empleados por nuestros informantes, e interpretamos este uso menor, con respecto al estudio de 2009, como una posible consecuencia del hecho de que el debate, planteado como un ejercicio en el aula, les hace asumir una situación de mayor formalidad, que se presta menos al uso de argumentos altruistas, en los que la implicación de la segunda persona ha de ser evidente. Sin embargo, y a pesar de lo expuesto, sigue siendo un porcentaje muy considerable; por consiguiente, creemos conveniente reflexionar sobre ello.

Los adolescentes gustan de acudir al terreno de las emociones (“tocar la fibra”) para convencer o persuadir al otro. En este sentido, la estrategia emocional parece tener tanto valor como la racional. Por otra parte, si nos detenemos en la reflexión y en el análisis, es fácil llegar a la conclusión de que buena parte de este tipo de argumentos emotivo-afectivos o altruistas suponen formas de argumentar falaces, en la medida en que este incidir en lo más hondo de las emociones y pasiones del auditorio se convierte en una forma de manipulación. Si sumamos las frecuencias de uso de las falacias y de los argumentos emotivos en nuestro corpus, significativamente cercanos, el total es de un 52%, es decir, un porcentaje superior al alcanzado por las argumentaciones de carácter racional. Este dato bien podría interpretarse como una consecuencia de la carencia de habilidades argumentativas en los adolescentes derivada de su falta de madurez y limitado conocimiento del mundo; sin embargo, no

creemos que esta hipótesis sea tan acertada. Si atendemos a la prevalencia que suele darse de este tipo de argumentos no racionales en contextos cotidianos y orales, tal y como indicábamos en la introducción de este apartado, la conclusión que parece deducirse es que en una investigación con adultos y en estos contextos más informales los resultados serían similares a los de nuestro corpus. Si aceptamos esta hipótesis, postulamos desde aquí que probablemente aquello que explicaría el uso prevalente de argumentos no racionales en los adolescentes sería, en todo caso, su poca familiaridad con contextos argumentativos alejados de la cotidianeidad y de registros más formales (sin dejar de lado cuestiones obvias como la inmadurez y el escaso conocimiento del mundo, necesariamente determinantes en el manejo de un discurso altamente exigente desde el punto de vista cognitivo e intelectual como es el argumentativo). El fundamento de la hipótesis postulada es exactamente el mismo que defendíamos en las conclusiones correspondientes al apartado donde analizábamos el uso de los conectores, es decir, las evidentes carencias en el manejo de registros más formales.

Volviendo al estudio de la tipología de argumentos, cabe destacar que de entre los argumentos emotivo-afectivos usados por los adolescentes de nuestro estudio, podemos distinguir fundamentalmente tres vertientes:

1) los que están basados en las relaciones interpersonales y, por tanto, en leyes de paso fundamentadas en una especie de ética relacional,

2) aquellos que basan su altruismo en no violentar al otro y

3) los que intentan incidir en el pathos del auditorio, en sus emociones más íntimas, cercanos a la falacia *ad populum*, pero sin llegar a caer en la demagogia.

En la siguiente secuencia observamos cómo los argumentos se sustentan en los valores que se esperan de una relación de amistad:

[Ej. 151]

A1-009: claro/ porque es tu amiga y se lo tenías que contar/ porque ella confía en ti/ y mejor que se entere por ti que no por otra persona

A1-010: porque si se entera luego/ que lo sabías/ y no has sido capaz de decírselo va a decir que qué clase de amiga eres// si realmente eres su amiga o si te consideras su amiga tienes que decírselo aunque le moleste

En esta otra intervención se vuelve a recurrir a un argumento emotivo afectivo, haciendo hincapié en la necesaria confianza entre padres e hijos, ley de paso que valida el movimiento argumentativo:

[Ej. 152]

C2-016: además también perderíamos un poco de confianza con nuestros padres al no contarles/// la/ posibilidad de abortar o tener un hijo// yo creo que debemos tener la confianza suficiente pa'a– pa'a– pa'a decir que hemos hecho algo mal// o que no hemos usa'o lo que teníamos que usar

Los ejemplos *153*, *154* y *155* pertenecerían a la segunda vertiente que hemos indicado, aquella que se sustenta en el respeto y la no agresión al otro:

[Ej. 153]

A2-003: y yo/ también me gustaría decir/ que también estoy/ en contra de la// infidelidad/ porque realmente el daño/ ocasionado a la otra persona cuando/ se le es infiel/ es grande/ y yo creo que es algo que nadie/ debe/ sufrir

[Ej. 154]

C2-006: destrozas la visa del niño y la de la madre/ que es lo más probable/ también quedará destrozada/ si no está preparada

[Ej. 155]

D2-028: a mí tampoco me parece bien porque/ el camarero que va a servir/// eeeh lo que hayas pedido/ a la gente que esté fumando tiene que entrar en la parte/ de la zona de fumadores y tragarse todo el humo

Por último, proponemos algunos ejemplos que ilustran la tercera vertiente de la que hablábamos, aquella que tiene en cuenta el sentir del auditorio e intenta incidir en sus emociones. En muchas ocasiones esta apelación a la parte más emocional se establece con el planteamiento de situaciones que exigen un proceso de empatía, algo de especial consideración en el terreno de la teoría de la mente, como comprobaremos en el siguiente apartado. En la intervención que mostramos a continuación, tras presentar una hipótesis ciertamente truculenta, se le pide al interlocutor que se ponga en la piel del otro:

[Ej. 156]

C2-032: y si los padres son unos racistas/ homófobos y ultrarreligiosos/ te sale la niña/ que como le diga algo a sus padres/ la van a coger y la van a meter en un colegio de monjas/ sin estar con sus amigas/ su novio/ sin nadie/ ¿tú crees que se lo dirías?/ ¿tú se lo dirías a tus padres?

[Ej. 157]

*B2-061: una– tú por ejemplo/ ahora mismo/ cogen/ y matan→// tú eres madre y matan a tu hija/ la violan/ la matan/ y *la hacen muchas injusticias/ ¿tú estarías a favor de que esa se persona se– se puede curar/ o puede reinsertarse en la sociedad?*

O en este otro ejemplo donde se plantea una situación extrema con la que se pretende despertar un sentimiento de lástima en el receptor (obsérvese su estrecha vinculación con una falacia *ad misericordiam*):

[Ej. 158]

C2-039: y ¿qué prefieres/ que la niña sin decirle nada a nadie/ coja y se meta/ alguna aguja o algo para matarlo?/ porque eso ha pasado mucho/ yo he visto reportajes en la tele// de coger// personas– ahora no/ porque ahora sí hay aborto en muchos países/ pero coger/ emigrar de su país para irse a otro a abortar// y de no tener dinero pa'a pagarse ese aborto/ coger/ meterse agujas de esas de coser/ matarse al hijo/ y incluso matarse a ella

Por su parte, el uso de los argumentos de sanción (recompensa o castigo) por parte de los adolescentes de nuestro corpus es poco significativo (solo representan un 2%), y se utilizan exclusivamente los de sanción negativa, siendo prácticamente

inexistentes los de recompensa. Recordemos que este tipo de argumentos supone el ofrecimiento o la propuesta de premios o castigos ante una determinada postura, actitud o comportamiento. Veamos dos ejemplos en los que se recurre a una estrategia de sanción con argumentos de castigo:

[Ej. 159]

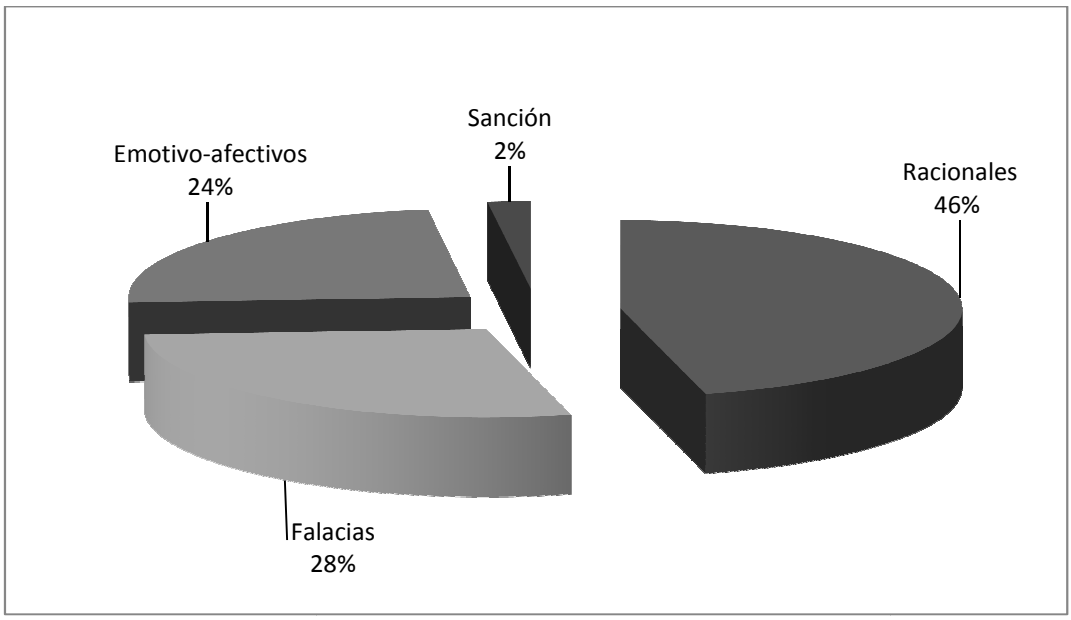
B1-012: (…) perquè eixa persona que ha matat algú no té dret de llevar-li la vida a ningú/ entonces/ té que pagar-ho durant tota la seua vida

(porque esa persona que ha matado a alguien no tiene derecho a quitarle la vida a nadie/ entonces/ tiene que pagarlo durante toda su vida)

[Ej. 160]

D1-006: y→/ bueno/ en resumen de todo lo que han dicho mis compañeros/ me gustaría// añadir/ que/// eh→ la multa que se impone a los fumadores por fumar en lugares públicos/ obviamente (4.0) me parece→ realmente muy→// baja↑/ porque/ se– se debería///realmente// eeeh/ eliminar las máquinas/ yo creo/ de los establecimientos/ también/ pa'a que no se pueda ni comprar/ y se debería ilegalizar incluso/ el tabaco↑ en España (4.0) bueno no tengo nada más que añadir

Para concluir este apartado, mostramos un gráfico en el que se recoge la proporción relativa de uso de cada uno de los tipos de argumentos que hemos analizado:



4.5. CAPACIDAD INTERSUBJETIVA: HUELLAS LINGÜÍSTICAS DE LA TEORÍA DE LA MENTE

La perspectiva que nos interesa para el análisis de algunos aspectos como la emergencia del emisor y del receptor, así como la presencia de otras voces en el texto (polifonía) es el paradigma de la Teoría de la Mente; y ello porque, como explicaremos a lo largo de este capítulo, la capacidad intersubjetiva que supone dicha teoría mantiene una relación evidente con determinados aspectos de la cognición social (inteligencia social, empatía, relaciones interpersonales, etc.) que resultan decisivos para la argumentación. Por otro lado, el marco teórico que tomaremos como punto de partida para el análisis lingüístico será la teoría pragmática de la enunciación de Benveniste (1966, 1970), y seguiremos así la línea iniciada por Gallardo (2008), quien destacaba que hasta el momento los estudios sobre las capacidades intersubjetivas se ceñían exclusivamente al análisis de la comprensión, y proponía el estudio complementario de las huellas lingüísticas de la teoría de la mente en el plano de la expresión. Sin embargo, antes de adentrarnos en el análisis, se hace necesario delimitar el marco teórico en el que nos vamos a mover, arrojando luz sobre algunos conceptos fundamentales que aparecen en el título de este capítulo.

La "teoría de la mente" hace referencia a una capacidad cognitiva, propuesta por Premack y Woodruff (1978) para algunos primates, que se refiere a la habilidad para comprender y predecir el comportamiento del otro, sus conocimientos, sus intenciones, sus creencias. El concepto pronto se extendió al ámbito de la psicología, dando pie a varias líneas de investigación que van desde el propio cuestionamiento del concepto de ToM como una verdadera "teoría" de la mente relativamente objetivable en el sujeto que la posee, hasta diversos intentos de aplicación en la esfera clínica de especial interés para el ámbito de las patologías del lenguaje.

La teoría de la mente se define como la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones al otro; así pues, parece tratarse de una habilidad de inferencia mentalista. En este sentido, Rondal (2007: 51) señala que la teoría de la mente prevé que

> *"los primates humanos disponen de una intersubjetividad*[65]*, de una capacidad de intuir el estado mental de un semejante basándose en el contexto e infiriendo a partir de la propia mente y de las propias experiencias de la vida."*

Por consiguiente, podemos apreciar que la teoría de la mente se presenta como un mecanismo de investigación de cómo la mente comprende la mente (Perner, 1994). Con esta idea se asocia la consideración de Téllez Vargas (2006: 11), según el cual

> *"La teoría de la mente se define como la habilidad psíquica que poseemos para representar en nuestra mente los estados mentales de otros (pensamientos, deseos, creencias, intenciones, conocimientos) y mediante esta representación psíquica poder explicar y predecir su conducta."*

Por su parte, Revière *et al.* (1994) señalan que el hombre es consciente de que tiene mente y de que los otros también la poseen, es decir, que cuenta con una capacidad mentalista, a la que definen como

> *"un subsistema cognitivo, que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y que cumple en el hombre la función de manejar, predecir e interpretar la conducta." (1994: 49)*

En esta misma línea, Revière y Núñez (2001) entienden la teoría de la mente como la habilidad de atribuir mente a uno mismo y a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, como las creencias y los deseos. En definitiva, cuando el sujeto cuenta con teoría de la mente se entiende que tiene la capacidad de comprender y reflexionar sobre el estado mental de sí mismo y del otro. Esta capacidad permite al individuo comprender los comportamientos propios y los ajenos, así como, en última instancia, predecirlos y controlarlos.

[65] Trevarthen (1982) introdujo el concepto de "intersubjetividad" para el que diferencia dos fases de emergencia: la intersubjetividad primaria, basada en emociones y afectos, y, pasado el primer año del niño, la intersubjetividad secundaria, definida como la motivación deliberada de compartir los intereses y las experiencias de otros sujetos. Este autor propone que la actividad mental se transfiere de mente a mente, y esta transmisión se produce a través de la información visual, táctil o auditiva que los sujetos generan (gestos, lenguaje verbal). La intersubjetividad resulta crucial, pues, en el aprendizaje de las prácticas sociales.

Desde un punto de vista ontogenético, parece que el sustrato biológico de la teoría de la mente se encuentra en las neuronas-espejo[66]. En efecto, la hipótesis de Rizzolati y Sinigaglia (2006) indica que la base neurológica de la capacidad mentalista se situaría en este tipo de neuronas, responsables también de la empatía emocional. Por otra parte, existe una división de opiniones en torno a la ontogenia de la teoría de la mente en el individuo, que puede resumirse en dos posturas: la primera reconoce que es una capacidad innata e intuitiva (Leslie y Frith, 1987), y la segunda, por el contrario, postula que es el resultado de la experiencia y el aprendizaje (Karmiloff-Smith, 1994). En cualquier caso, parece aceptado que se trata de una habilidad que en el ser humano se desarrolla entre los 3-4 años de edad, y de la que el sujeto hace un uso intuitivo a lo largo de su vida (Aldana Mena, 2011). De hecho, un déficit en el desarrollo de la teoría de la mente o disfunciones en la misma se han propuesto como explicación de algunos trastornos y patologías, especialmente en el caso del autismo (Baron Cohen *et al.* 1985) o el síndrome de Williams (Gallardo 2007).

Desde un principio parece que queda muy patente la relación de la teoría de la mente con otros conceptos como la inteligencia social, la empatía y la inteligencia emocional, todos ellos implicados sustancialmente en el proceso argumentativo. En el seno del concepto de la teoría de la mente (Tomasello 2003) se incluyen aspectos cognitivos como la capacidad de interpretar emociones básicas, la capacidad de captar metáforas, ironías, dobles sentidos o mentiras, la interpretación de emociones sociales a través de la mirada, o la empatía (Tirapu-Ustárroz, J. *et al*., 2007).

Se puede establecer, por tanto, una conexión muy directa entre la teoría de la mente y la cognición social, que, como veíamos en otros apartados, es decisiva para la argumentación. En efecto, las capacidades interpersonales del ser humano se derivan en gran medida de esta capacidad mentalista.

Por lo que respecta a la empatía, si la consideramos como la capacidad de inferir y compartir las experiencias emocionales del otro, su vinculación con la teoría

[66] Se trata de un grupo de neuronas, identificadas por Gallese y Goldman (1998), que se activan no solo cuando el sujeto realiza un determinado movimiento, sino también cuando observa a otro realizarlo o simplemente cuando infiere que puede o va a realizar un movimiento (Rizzolati y Sinigaglia, 2006).

de la mente se antoja evidente. Tanto la teoría de la mente como la empatía resultan imprescindibles para el ser humano en su proceso de adaptación al grupo social (Téllez Vargas, 2006). La teoría de la mente facilitaría el desarrollo de la inteligencia social, y jugaría un papel crucial en ella, puesto que la comprensión de la mente es fundamental para la comprensión del mundo social (cognición social). De hecho, De Waal (2006) señala los orígenes filogenéticos de esta habilidad en los vínculos afectivos surgidos de las actividades cooperativas propias de los mamíferos sociales. Entender las acciones de los demás y realizar predicciones de conducta (incluyendo conducta verbal) son indispensables para manejarse en las relaciones interpersonales. En este sentido, Téllez Vargas (2006: 7) hace hincapié en el hecho de que

> *"la habilidad para interpretar las intenciones del otro es esencial para lograr la cooperación y una interacción social exitosa."*

Martín García *et al.* (2006) insisten en que el objeto de estudio de la teoría de la mente lo constituiría la "toma de perspectiva", entendida como la capacidad metacognitiva que se encuentra en la base

> *"de otros fenómenos psicológicos como la empatía, la capacidad de distinguir lo que el individuo conoce de sí (autoconocimiento), las relaciones interpersonales y otros déficits en las aptitudes sociales"* (2006: 6)

La toma de perspectiva está directamente relacionada, pues, con conductas sociales como respetar los turnos de palabra, las relaciones interpersonales o las habilidades de empatía. Sin embargo, la teoría de la mente no solo nos permite entendernos y colaborar, interactuar eficazmente y compartir experiencias, sino que también, desde su otra cara de la moneda, nos habilita para competir, engañar y manipular (García García, 2005). Por último, destacamos que la ausencia de teoría de la mente genera una serie de deficiencias sociales y comunicativas que subrayan su gran importancia y su valor en la cognición social.

Desde la perspectiva lingüística, sin duda, el lenguaje es el principal medio de expresión y uso de la teoría de la mente; de hecho, una de las principales funciones de esta sería la cooperación comunicativa: explicaciones y justificaciones de la conducta

de los demás, inferencias explícitas para empatizar, expresión y comprensión de razonamientos, etc. En efecto, por un lado, son evidentes las relaciones entre las habilidades semánticas y la teoría de la mente en el manejo de verbos de conocimiento, de pensamiento, de creencias y de estados mentales[67] (verbos mentalistas o mentales) para poder activar la teoría de la mente (esta capacidad implica, por tanto, actitudes proposicionales[68]). Los verbos mentalistas (*saber, pensar, querer, imaginar, conocer, preferir*...) definen relaciones intencionales entre los sujetos y sus propias representaciones, de manera que funcionan algo así como *etiquetas metarrepresentacionales* (Revière, 2000:318-319).

Por otro lado, también resultan evidentes las relaciones entre la pragmática y la teoría de la mente, relaciones que Gallardo (2007) ha identificado como correlato cognitivo del principio griceano de cooperación; efectivamente, usar e interpretar adecuadamente el lenguaje en diferentes situaciones sociales no es posible sin una buena competencia en teoría de la mente. La teoría de la mente se constituiría en el fundamento de las destrezas pragmáticas presentes en la base de la cooperación comunicativa; y ello se refleja especialmente en la teoría de la relevancia, que persigue el mayor impacto cognitivo posible en el oyente con el menor coste de recursos empleados (Sperber y Wilson, 1986).

> *"La eficacia en la comunicación depende en buena medida de la capacidad de tener en cuenta los 'estados mentales' del interlocutor, es decir, de la capacidad de adaptación a las continuas variaciones de las representaciones, deseos e intenciones del compañero de interacción. [...]La teoría de la mente es la capacidad que permite realizar efectivamente estas adaptaciones"* (Revière et al., 1994: 57).

[67] Recuérdese que la teoría de la mente hace referencia a la habilidad de las personas para explicar, predecir e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como creer, pensar o imaginar (Uribe Ortiz *et al*., 2010).

[68] Los verbos mentalistas muestran una actitud proposicional hacia un contenido proposicional. "*Una frase de contenido proposicional describe el mundo y puede ser correcta o incorrecta, verdadera o falsa. Pero una frase de actitud proposicional expresa un estado mental o postura de la persona en relación al mundo, sin comprometerse con la verdad o falsedad de los contenidos proposicionales a los que hace referencia*" (García García, 2005).

De hecho, parece probado que los niños que desarrollan la cognición e interacción social, y el lenguaje adquieren más precozmente la teoría de la mente (Mendoza Lara y López Herrero, 2004). Por consiguiente, podemos concluir que el desarrollo de la teoría de la mente es paralelo a la adquisición del lenguaje.

Por otra parte, coincidimos con Gallardo (2008) en preferir el término "capacidad intersubjetiva" propuesto por Rondal (2007), ya que esta capacidad cognitiva implica el reconocimiento de que la conducta de los otros no solo responde a la realidad objetiva, sino al conjunto de opiniones y creencias de cada uno, todo lo cual supone, en palabras de Gallardo (2008: 29):

> *"admitir dos posibles representaciones de la misma realidad, separar la propia creencia de la ajena"*

Así las cosas, parece plausible pensar que la construcción y el desarrollo de esta capacidad llegará a través de la interacción real con los otros y de la experiencia personal (Bruner, 1996; Tomasello, 2003). De ahí que pensemos que la expresión "capacidad intersubjetiva" sea mucho más ilustrativa de la realidad a la que se refiere y, por tanto, más operativa. Predecir el comportamiento de los demás seguramente se ve posibilitado por mecanismos en los que participa el componente emocional, como la empatía o la simulación, esto es, mecanismos de intersubjetividad. Emplear el término 'intersubjetividad' supone decantarse del lado de las investigaciones (Trevarthen, 1982, 1984; Hobson, 1991; Harris, 1992. 2005) que no consideran la teoría de la mente meramente como un constructo teórico, sino como una capacidad impregnada por el papel de las emociones en el acceso intersubjetivo. No cabe duda de que esta capacidad de reconocer y admitir diferentes interpretaciones de una misma realidad, así como la capacidad de reconocer que existen posturas ajenas a las propias, están en la base de todo proceso argumentativo y suponen su punto de partida.

En el presente apartado de nuestro trabajo pretendemos rastrear cuáles son las huellas lingüísticas concretas de la teoría de la mente, presentes en los debates transcritos. Es decir, que, a partir del análisis de la expresión, nos centraremos en las

marcas formales de la enunciación[69] que indiquen la capacidad intersubjetiva. Nuestro marco teórico, por tanto, será el de la teoría pragmática de la enunciación (Benveniste, 1966 y 1970), según la cual distinguiremos dos niveles de análisis:

- el nivel del texto, que supone la propia enunciación del hablante;

- y un nivel incrustado, que hace referencia a las situaciones enunciativas (ejemplos ficticios, situaciones hipotéticas) que el hablante incluye en su propio texto, como situaciones que ejemplifican las argumentaciones en las que incluso es posible que aparezcan diálogos de personajes.

El autor de un texto deja en él huellas formales (huellas de la enunciación) que nos informan sobre él mismo y sobre su actitud ante lo que dice, y la utilización de estas marcas le exige el desarrollo de una capacidad intersubjetiva. La subjetividad encuentra su vehículo de expresión en el lenguaje; tal y como señalara Benveniste

> *"El lenguaje es pues la posibilidad de la subjetividad, por contener siempre las formas lingüísticas apropiadas a su expresión, y el discurso provoca la emergencia de la subjetividad, en virtud de que consiste en instancias discretas."* (1966: 184)

Benveniste considera la enunciación como una "instancia intermedia" entre la lengua (en sentido saussureano) como sistema de signos, y el habla (en idéntico sentido) como manifestación expresa de la lengua. En su artículo "El aparato formal de la enunciación" (1970) indica que hay dos tipos de manifestaciones formales de la enunciación:

[69] Vignaux (1976: 78) señala que la aproximación discursiva al estudio de la argumentación resulta esencial, entre otras cosas, porque la presencia del sujeto enunciador queda plasmada en unas marcas discursivas (huellas de las operaciones del sujeto), reveladoras de los juicios y estrategias de pensamiento del hablante. El sujeto realiza una serie de acciones para nombrar referentes (elecciones léxicas, elección del tipo de argumento, elección de la modalidad, etc.), a los que Vignaux llama *fenómenos de representación*, representación que siempre es personal (subjetiva). En este sentido, el autor afirma que "*el lenguaje [...] no quiere verdaderamente instruir sino transmitir a otros una representación que es subjetividad*". Y lo que es más importante, el sujeto no está solo en su representación discursiva, sino que está acompañado por la representación discursiva del auditorio (del interlocutor, del otro). Obsérvese, pues, su relación con los fenómenos discursivos de intersubjetividad que pretendemos analizar en nuestro trabajo.

a) Permanentes: marcas de persona, tiempo y espacio.

b) Variables: rasgos suprasegmentales, modalidades oracionales, ciertos adverbios…

En el articulo "De la subjetividad en el lenguaje", de 1958, además de los recursos permanentes (persona, tiempo y lugar), apuntaba también el papel especial de los VERBA DICENDI, que además de describir o referenciar un proceso de la realidad (como ocurre cuando se los utiliza en tercera persona), en 1ª p.s. pueden crear el acto mismo, son en sí mismos el juramento, la promesa, la certificación, etc.

Teniendo en cuenta la propuesta de Benveniste, analizaremos en nuestro corpus rasgos de intersubjetividad como las marcas de informaciones cognitivas explícitas que revelan creencias, sentimientos o intenciones[70], tanto de los interlocutores como de sus personajes: verbos mentalistas (que expresan creencias, opiniones, sentimientos o intenciones), expresiones mentalistas, marcas de intertextualidad y polifonía textual, y las emergencias enunciativas tanto del emisor como del receptor, fijándonos especialmente en las distintas formas de deíxis personal. En el apartado siguiente abordaremos los mecanismos de modalización, más relacionados con la expresión de la subjetividad del hablante.

Para llevar a cabo el estudio de la presencia de estas huellas o marcas, estableceremos cinco bloques diferentes que han surgido del análisis de los datos:

1. En primer lugar, hablaremos de elementos morfosintácticos que suponen "emergencias del emisor".

2. A continuación, estudiaremos elementos léxicos: verbos mentalistas.

3. En tercer lugar, analizaremos los fenómenos de "emergencias del receptor".

4. El cuarto y último bloque lo dedicaremos a las voces del texto: polifonía.

[70] La acción de un individuo queda vinculada a la intención que motivó su puesta en marcha, algo que se infiere gracias a la teoría de la mente (Téllez Vargas, 2006).

4.5.1. Emergencias del emisor

Existen dos fenómenos interesantes que suponen la emergencia del emisor en su texto: por un lado, los rasgos morfosintácticos estrictamente vinculados a la deíxis personal, y por otro, la introducción de marcas argumentativas de distinta naturaleza, en las que podemos percibir un salto de niveles (Jakobson hablaba de "shifters", otros autores hablan de mecanismos de desembrague entre enunciación y enunciado). A este respecto, cabe destacar la importancia que adquiere en el discurso argumentativo la presencia de elementos deícticos personales que remiten a la presencia en el texto del emisor o del receptor. La deíxis personal se muestra fundamentalmente a través de pronombres, morfemas verbales y posesivos de primera y segunda persona. Lógicamente la tercera persona queda excluida porque esta no se refiere a un interlocutor, a un actor del discurso, sino a un sujeto externo del que se habla.

En los textos argumentativos la presencia de pronombres personales y posesivos de primera persona del singular (también del plural, cuando se habla en nombre de un colectivo, o cuando se trata de la llamada deíxis inclusiva) y de segunda persona suele ser más abundante que en otro tipo de textos. Esta circunstancia lógicamente viene motivada por el hecho de que en la argumentación se expone una postura personal y se intenta rebatir la postura contraria del receptor; es, por tanto, completamente lógico que aparezcan continuamente marcas lingüísticas tanto de uno como del otro. La tematización del *yo* y el contraste *yo/tú* (postura personal frente a la postura del otro/s) son muy frecuentes en la argumentación. Así pues, tal y como veremos en § 4.5.3., también son muy abundantes los deícticos personales de segunda persona, puesto que uno de los mecanismos más recurrentes en el proceso argumentativo interpersonal es el de la apelación al receptor (vocativos, imperativos, interjecciones, interrogaciones, etc.).

Por lo que se refiere al bloque de la deíxis personal, el análisis de los datos arroja información sobre aspectos como la presencia del emisor, el uso de verbos mentalistas, la deíxis personal inclusiva y lo que hemos dado en llamar "deíxis de grupo".

Las emergencias del emisor son constantes, como es de esperar en un discurso argumentativo, y las huellas lingüísticas a través de las que suelen mostrarse son la primera persona del singular de los verbos, algunos pronombres o determinantes posesivos de primera persona del singular, y algunos pronombres personales de primera persona del singular. Así, la huella lingüística de la emergencia del emisor que más se repite es el morfema de primera persona del singular de los verbos, seguida muy de cerca por la presencia de los pronombres personales de primera persona, especialmente el pronombre personal de primera persona "*yo*", detectándose como muy frecuente y repetitiva la estructura: *"yo creo que…"*.

En efecto, los verbos en primera persona del singular que aparecen en las transcripciones con las que hemos trabajado ascienden al número de 239; y los pronombres personales de primera persona del singular son 221, registrándose el *"yo"* hasta en 199 ocasiones. Por su parte, el uso de los pronombres o determinantes posesivos es menor (aparecen en 46 ocasiones). Mostramos algunos ejemplos que ilustran del uso de estas marcas de primera persona:

[Ej. 161]

D1-004: a ver/ yo– yo estoy a favor también/ y→ estoy de acuerdo en que no→/ que en los sitios públicos pues→/ no/ se fume/ porque yo por ejemplo cuando estoy→ en un bar o→/ en un restaurante comiendo y fuman al la'o mío/ pues yo muchas veces/- no estoy acostumbrada porque en mi casa no se fuma// y yo muchas veces me tengo que salir porque→// me da→– no respiro bien// entonces→/ pues me parece muy bien porque no solo yo/ sino también los niños pequeños o las→/ muuujeres embarazadas→ que también es→/ (xxx) o sea respirar el aire de→ o sea el humo del tabaco y→ sí→

[Ej. 162]

B2-034: (...) hay padres y hay padres→/ y si a mí me toca unos padres que son muy liberales/ y sé que no me va a pasar na'a/ yo se lo digo encanta'o/ yo no tengo na'a que esconder a mis padres// pero como me toque unos padres/ católicos cien por cien↑/ estás tú/ que yo le digo algo/ pa'a que coja y me suelte una galleta/ o me mande a un sitio/ pues prefiero coger y ir a la mía/ decirle a una amiga que me ayude a abortar/ o cualquier cosa

[Ej. 163]

A1-008: por ejemplo/ si yo descubro que a mi amiga/ le han puesto los cuernos/ lo primero/ yo se lo voy a contar a ella/ no me voy a quedar callada

En las intervenciones anteriores, aparecen numerosos pronombres de primera persona, así como verbos en primera persona del singular, lo cual dota de una alta dosis de subjetividad a la argumentación de los interlocutores (téngase en cuenta, además, el valor expletivo o redundante del pronombre en español, cuya aparición explícita se carga así de valor enfático). Como señalan Fuentes y Alcaide (2002: 374), el recurso a la primera persona del singular a través de pronombres y verbos implica una carga de subjetividad que tiene un efecto de atenuación sobre el proceso argumentativo, en la medida que este uso subraya que se trata de una opinión personal y, por tanto, no se pretende presentar el punto de vista como una verdad con carácter universal.

La presencia de los pronombres supone en sí misma la plasmación en el discurso de la subjetividad del locutor; de esta forma, Benveniste (1966: 183) afirma que

> *"Los pronombres personales son el primer punto de apoyo para este salir a la luz de la subjetividad en el lenguaje."*

Y ello porque solo se puede expresar la subjetividad de un *yo* en relación a otro (*tú*, *él*), lo cual define la intersubjetividad de la comunicación. Benveniste insiste en la unicidad discursiva de *yo*, señalando que cada *yo* corresponde cada vez a un ser único:

> *"Yo significa la persona que enuncia la presente instancia de discurso que contiene yo."* (1956: 173).

Los pronombres no remiten, pues, a la realidad, sino a la enunciación, cada vez única, que las contiene. Cada hablante para expresar su subjetividad recurre a un indicador general y vacío que no significa nada hasta que un sujeto se lo apropia, y con esa apropiación tiene lugar la expresión de la subjetividad:

> *"los indicadores tú y yo no pueden existir como signos virtuales, no existen sino en tanto que son actualizados en la instancia de discurso, donde marcan mediante cada una de sus propias instancias el proceso de apropiación por el locutor"* (Benveniste, 1956: 175).

Por otro lado, todos los demás pronombres (no personales) se encuentran vinculados o asociados a un indicador de persona. Lo mismo sucede con las formas verbales conjugadas, que existen en la medida en que se actualizan, asociándose con la instancia individual del discurso (persona).

Otro de los fenómenos que podemos analizar como huella del emisor en su texto es el de las reformulaciones y los comentarios parentéticos. Las reformulaciones son intentos de clarificar o matizar con otras palabras lo ya dicho y suelen ir introducidas por conectores explicativos; mientras que los comentarios parentéticos se entienden como enunciados del locutor que interrumpe su propio discurso para añadir un comentario improvisado. Son, por tanto, enunciados que delatan la presencia del emisor y su metacognición, puesto que suponen un "desdoblamiento del propio locutor". Es obvio que este tipo de fenómenos es muy abundante en un texto como el argumentativo, cuya función es justificar y explicar una determinada opinión o perspectiva; y todavía es más recurrente su presencia, si cabe, en los textos argumentativos orales como los que estamos analizando en este trabajo. Podemos adelantar ya que en nuestro corpus el número de reformulaciones es muy elevado; sin embargo, no ocurre lo mismo con los comentarios parentéticos, mucho más escasos.

En la mayor parte de los casos las reformulaciones que encontramos en los debates muestran un estilo dubitativo que presenta dificultades para darle continuidad fluida al discurso (en este sentido las pausas son muy ilustrativas), teniendo como consecuencia que este se reinicie varias veces. Esta circunstancia probablemente refleja la tarea cognitiva por parte del locutor de buscar las palabras que mejor se adecuen al pensamiento que pretende transmitir:

[Ej. 164]

B1-003: (…) tampoco tenemos que ser tan exigentes/ o sea/ tene– tenemos que– sabemos que ha cometido un crimen ¿no?// o que ha cometido cualquier barbaridad/// a ver ¿no? son presos/ eso es lo normal/ pero todos pueden//– o sea todos//pueden cambiar/ nooo//– si haces un crimen/ no tiene que ser de por vida un preso

[Ej. 165]

A2-113: sí/ pero a ver/ eeh/ cuando si yo– espera– si yo voy a experimentar/ no experimento/ teniendo una pareja estable/ porque/ puedes destrozar/ esa pareja estable

[Ej. 166]

D2-087: sí pero tampo– tampoco es agradable/ que vayas y– o sea alguien– vas y oliendo a tabaco/ o sea a lo mejor ibas antes a un bar/ salías/ e ibas oliendo a tabaco/ y eso→–y luego ¿qué tienes que ir a tu casa y ducharte/ porque hueles mal?

Sin embargo, aunque en un número menor de ocasiones, también podemos registrar reformulaciones más "puras", que suponen matizaciones a lo expuesto o la expresión alternativa de lo ya dicho, con el fin de clarificarlo:

[Ej. 167]

B2-040: (...) además estamos en un país que / no todos los padres– o sea la mayoría de los padres te comprenderían/ además son tus padres↑/ te tienen que comprender en un caso así (...)

[Ej. 168]

B2-038: y cuando pasa una vez/ pasan dos y pasan tres/ o sea si lo haces una vez/ lo vas a hacer más

Para concluir este apartado nos acercaremos a la deíxis personal inclusiva, es decir, aquella en la que el emisor utiliza una primera persona del plural con el objetivo de incluir al receptor y a todo el posible auditorio. A este respecto, hemos de decir que su presencia en el corpus no es muy significativa, y que cuando aparece lo hace en pasajes en los que el hablante tiene una clara pretensión de generalizar al máximo, como podemos comprobar en las siguientes intervenciones:

[Ej. 169]

B2-002: todo el mundo tenemos derecho a subsi– a subsistir// aunque hayan esta'o en la cárcel// tienen derecho a tener su vida→// con su familia/ su casa/ etcétera

[Ej. 170]

B2-003: (...) peroo/ seamos– seamos/ claros/ seamos coherentes/ si nosotros/ confiamos/ digamos/ en el código penal/ como para que metan a esa persona en la cárcel (...)

[Ej. 171]

C2-048: en ese caso// se podría decir/ que→// estamos// más o menos violando los derechos humanos/ porque todos tenemos derecho a la vida/ y al negarla– o sea/ aún no– esa vida aún no está formada/no está terminada// pero/ al negarla/ estamos negando una vida/ y no creo que seamos/ nadie para negar eso// moralmente/ y éticamente/ no tenemos el derecho de hacerlo

Sin embargo, lo que sí es bastante más abundante –lógicamente por la propia dinámica del debate– es la presencia de una primera persona del plural que sirve para incluir a los compañeros que forman un mismo grupo en el debate, es decir, el equipo que se ha constituido para compartir un mismo punto de vista con respecto a un tema, sin incluir a los receptores o al posible auditorio. Es lo que hemos denominado "deíxis de grupo", y que ejemplificamos de la siguiente manera:

[Ej. 172]

A2-123: nosotros/ el grupo de los fieles/ seguimos→ con nuestra postura (...)

[Ej. 173]

D3-001: (...) estamos aquí para hablar de la ley antitabaco// nosotros estamos a favor/ de que hayan prohibido fumar en/ en los sitios (...)

[Ej. 174]

D2-094: pues por eso estamos nosotros a favor de esa ley/ porque con esa ley creemos que hay más control sobre/ sobre la situación del humo

4.5.2. Verbos mentalistas

Por su parte, los verbos mentalistas (Rondal 2007), es decir, aquellos cuyo valor léxico apunta directamente a la capacidad cognitiva e intersubjetiva suman 282 (aproximadamente un 12% del total), entre los cuales destaca el uso mayoritario de *querer*, como verbo volitivo; *creer*, como verbo de opinión; y *saber*, como verbo de conocimiento. Prácticamente el resto de los verbos mentalistas que aparecen lo hacen en un número muy poco significativo, a excepción de *merecer* e *imaginar* (de este último nos ocuparemos en los siguientes apartados).

VERBOS MENTALISTAS	**Nº APARICIONES**
querer	67
creer	53
saber	43
pensar	29
parecer	20
imaginar	12
merecer	11
perdonar	9
decidir	8
preferir	7
estar de acuerdo	5
entender	4
confiar	4
opinar	4
engañar	4
comprometerse	4
suponer	3
meditar	2
aconsejar	2
sentir	2
reflexionar	2
respetar	2

Tabla 3: Verbos mentalistas

En la Tabla 3 se recogen todos los verbos mentalistas empleados por nuestros informantes; en la columna de la derecha se muestra el número de ocasiones en las que han recurrido a ellos; como se ve, destaca el uso de *querer* (22,6% del uso global

de verbos mentalistas), *creer* (representatividad del 17,9%), *saber* (14,5%) y *pensar* (9,8%):

Si observamos el listado de los verbos mentalistas, podemos afirmar que son los verbos de opinión los empleados con mayor frecuencia. No obstante, apreciamos también aquí la precariedad existente respecto de la variedad de verbos de opinión utilizados, puesto que, según hemos visto, prácticamente solo usan los verbos *creer*, *pensar* y *parecer*, es decir, los que pertenecen a un registro más informal, coincidiendo de nuevo con lo advertido para los conectores y para las relaciones léxico-semánticas. Esta circunstancia vuelve a denotar una carencia en la riqueza léxica del uso de la lengua por parte de los adolescentes, así como sus limitaciones a la hora de manejar otros registros; todo ello, además de poner de manifiesto posibles carencias en su formación lingüística, podría explicarse como consecuencia de un empobrecimiento generalizado en la sociedad actual, probablemente vinculado a los procesos de democratización del discurso (Fairclough, 1992), o a los medios de comunicación instantánea que potencian los registros orales-informales.

Para concluir, proponemos algunos ejemplos que combinan los usos de las primeras personas del singular y los verbos mentalistas como muestras de las emergencias del emisor en las intervenciones del corpus de nuestra investigación. Estos ejemplos vuelven a poner de manifiesto la expresión de la subjetividad de los informantes:

[Ej. 175]

C1-006: bueno también/ <u>yo creo</u> que// las adolescentes/ deberían haber/ eh– informar aa/ los padres// eh de que los padres tienen que decidir/ <u>yo creo</u> que es importante que los padres decidan/ porque a esa edad/ <u>yo creo</u> que una/ niña de 16 años mentalmente pues/ haría lo que le conviene y no// no pensaría// en el futuro ni nada de eso

[Ej. 176]

A2-005: pues→ <u>yo→// opino</u> que/ ser infiel no está bien/ porque/ ya no solo por/ el daño que puedes causar a la otra persona/ sino por– porque te estás engañando también a ti mismo/ eeh// y no→// y no está/ <u>pienso</u> que no está bien

[Ej. 177]

C2-047: yo pienso que si esto lo usas// porque te da la gana/ y porque no te apetece ponerte anticonceptivo/ yo estoy totalmente de acuerdo/ no tengo nada que refutar/ ahí es totalmente así

En los ejemplos planteados a continuación destacamos algo muy habitual en los debates transcritos como es el uso del verbo *saber* en primera persona (en muchas ocasiones en forma negativa) con un valor continuativo, de titubeo, o incluso de muletilla, que hace patente de manera mecánica la presencia del emisor en el texto, demostrando que se mantiene la distribución de papeles participativos, es decir, que se prolonga el turno de habla; podríamos considerarlo una estrategia próxima al relleno de las pausas oralizadas:

[Ej. 178]

B1-003: vamos que todo el mundo tiene derecho aaa// otra oportunidad/ ¿no?/ todo el mundo tieneee/// no sé/ una oportunidad→/// todo el mundo// pues no sé/ que/// (…)

[Ej. 179]

B2-011: (...) por ejemplo es el caso de los violadores// ellos→// eeeh// cometieron una injusticia sobre otra persona/ para satisfacer/ sus/ necesidades sexuales y→/ no sé/ no se merecen/ salir a la calle// y tener una vida digna

[Ej. 180]

B2-006: y como ha dicho Raquel/ ellos cuando salen a la calle// ellos/ también hacen trabajos/ como yo que sé/ a ver/ limpiar→

4.5.3. Emergencias del receptor

En este subapartado centraremos nuestra atención en el análisis de las "emergencias del receptor". En general, utilizamos la noción de "emergencia" en el sentido de Benveniste para referirnos a las marcas formales de la enunciación en el enunciado, sin considerar los matices más modernos aportados por las teorías sintácticas generativistas (Hopper) o por las teorías psicolingüísticas sobre adquisición del lenguaje (Fernández Pérez 2006a, 2006b). El receptor al que se dirige el emisor viene definido por las marcas de segunda persona. En realidad, el destinatario siempre está presente en la comunicación, aunque lo haga de manera implícita, pero nosotros nos centraremos en las marcas que denotan su presencia explícita en el texto.

En nuestro corpus, las apelaciones al receptor son muy abundantes, lo que resulta coherente con la estructura interaccional y dialógica propia del género del debate. Generalmente, estas apelaciones al receptor dejan sus marcas formales a través de diferentes mecanismos lingüísticos, como la presencia de la segunda persona (sea por medio de pronombres personales o posesivos de segunda persona, o bien por medio de la segunda persona gramatical de los verbos). El recurso a los vocativos y, en algunas ocasiones, a las muletillas con función fática del tipo *"¿sabes?"* (preguntas confirmatorias, *tag questions*) son otros de los mecanismos de apelación al receptor y, por tanto, de su emergencia.

Por otro lado, detectamos la utilización de imperativos que tienen una función intrínsecamente apelativa, así como el uso de interrogaciones que adquieren una gran importancia tanto cuantitativa como cualitativa en el proceso argumentativo.

En los siguientes ejemplos nos encontramos con casos en los que aparece directamente la segunda persona (singular o plural) como emergencia del receptor. Esta presencia explícita de la segunda persona resulta extremadamente recurrente a lo largo de los debates:

[Ej. 181]

D1-023: PORQUE <u>TÚ ERES</u> RESPONSABLE/ <u>TÚ ERES</u> LA QUE QUIERE FUMAR/ <u>TÚ</u> NO <u>PUEDES</u> ECHAR A LA GENTE

[Ej. 182]

B2-026: (...) tú sabes que es buena persona/igual/ llevaba drogas y lo que quieras/ le han metido en la cárcel/ tú// tú sabes cómo es (...)

[Ej. 183]

A2-028: a lo mejor/ a lo mejor la persona con la que tú estás/ eeh– o sea tú la quieres// pero no/ pero no te satisface→// como tú quieres

[Ej. 184]

D3-052: (...) porque/ acordaros cuando/ aquí no estaba/ habilitada la maría y todo esto (...)*

[Ej. 185]

D1-008: (...) vosotros estáis pidiendo respeto/ pero nosotros también estamos pidiendo respeto/ porque (5.0) vosotros también nos tenéis que respetar

En los ejemplos 186 y 187 comprobamos el recurso a los vocativos con la utilización del nombre propio del otro. Cabe decir que el recurso a este mecanismo de emergencia del receptor es ciertamente escaso:

[Ej. 186]

D1-011: me gustaría responder a ti/ a tu cuestión/ Noelia/ porque/ me parece realmente/ una/ estupidez/ lo que has dicho

[Ej. 187]

C1-148: Bea/ pero és que tu pensa/ no és lo mateix els teus pares no és lo mateix que→
(Bea/ pero es que tú piensa/ no es lo mismo tus padres no es lo mismo que→)

[Ej. 188]

A2-066: a ver/ amigo mío// tú cuando (4.0) tú con Mercadona/ por ejemplo/ con lo del pan– con el tema del pan/ tú no haces un trato de ir a comprar el pan/ con tu pareja/ tú con tu pareja sí haces un trato de/ serle fiel/ igual que ella contigo

Por el contrario, en los ejemplos que proponemos a continuación la apelación al receptor es más débil y se lleva a cabo a través de "muletillas fáticas" (esas

preguntas confirmatorias a las que hacíamos referencia más arriba), muy habituales en textos orales, o a través de apelativos coloquiales y propios de la jerga juvenil como "*tío"* o *"tía*":

[Ej. 189]

D3-039: (...)/ y eso// también– también molesta/ ¿sabes?

[Ej. 190]

*B2-074: vamos a ser un poco objetivos/ y realistas/ ¿vale?/ no puede ser que pretendamos que el cien por cien de la sociedad/ sea buena/ y cumpla la ley (...) todos merecemos un juicio// y en un juicio *deben haber pruebas/ y en un juicio hay/ por lo menos/ dos bandos/ dos opiniones/ ¿de acuerdo?*

[Ej. 191]

D3-065: y cómo– y te van a hacer caso/ ¿verdad?

[Ej. 192]

A1-037: pero estás haciendo daño a esa persona↑/ tía

En los siguientes ejemplos la apelación al receptor se traduce en el uso de imperativos exhortativos que suelen incluir también pronombres personales de segunda persona. Estas formas imperativas son muy utilizadas por parte de los adolescentes y suelen incluir de manera muy significativa el verbo mentalista "imaginar" ", que permite la creación de universos discursivos alternativos:

[Ej. 193]

B1-041: no digues que no ho faries/ perquè ho podries fer eh↑

(no digas que no lo harías/ porque lo podrías hacer eh↑)

[Ej. 194]

B1-065: vale/ imagineu-vos que sóc Andy el de la pel·lícula/ que no ho va fer=

(vale/ imaginaos que soy Andy el de la película/ que no lo hizo=)

[Ej. 195]

A2-065:(...) pero imagínate que/ con la que pruebas/ tiene una amiga que es amiga de tu pareja/ y se entera (...)

[Ej. 196]

B2-055: tú mira las noticias// ¿cuántos/ violadores/ después de salir de la cárcel/ no lo han vuelto a hacer? (...)

Por último, subrayamos el uso de las interrogaciones como mecanismos apelativos en los que se puede apreciar la emergencia del receptor. Hemos podido comprobar durante esta investigación que los adolescentes recurren con mucha frecuencia a estos fenómenos de apelación, que, por otra parte, llevan consigo una gran dosis de fuerza argumentativa y proporcionan gran intensidad al proceso argumentativo dialógico. Veamos algunas muestras de esto que comentamos:

[Ej. 197]

C2-062: también estáis en contra de que si/ estás con el condón/ y el condón se pincha///¿qué hacéis?/ ¿también estáis en contra/ de que la chica aborte?

[Ej. 198]

B2-042: pero a ver/ ¿TÚ SABES LO QUE ES UNA CÁRCEL?↑/ ¿tú sabes lo que es una cárcel?// que no puedes salir ni a ver a tus hijos/ ni a ver a tu familia/ ni a ver a tus padres

[Ej. 199]

D1-054: ¿Y VOSOTROS NO INCUMPLÍS LA LEY MUCHAS VECES?↑

[Ej. 200]

C2-021: (...) ¿tú crees que a esa niña/ no tiene derecho/ a– abortar/ si no l'han avisa'o ni na'a?

Finalmente, proponemos un ejemplo en el que curiosamente se dan cita prácticamente todas las huellas de emergencia del receptor que hemos analizado hasta ahora (vocativos, imperativos, uso de la segunda persona del singular e interrogaciones):

[Ej. 201]

C1-136: pues ja està/ Bea/ pues si és una familia aixina/ tu imagina't criar un bebé en una familia aixina/ ¿tu creus que això és bo?

(pues ya está/ Bea/ pues si es una familia así/ tú imagínate criar a un bebé en una familia así/ ¿tú crees que eso es bueno?)

4.5.4. Polifonía y dialogismo: las voces del texto[71]

A pesar de que el concepto de dialogismo (y a partir de él, el de "novela polifónica") fue introducido por Bajtín en su teoría de la literatura, este autor solo trabajó con textos, nunca con enunciados, y exclusivamente con escritos pertenecientes a la literatura. Siguiendo la estela de Kristeva, quien recuperó la noción de dialogismo de Bajtín, y acuñó el término "intertextualidad", serán Anscombre y Ducrot quienes comenzarán a aplicar esta teoría a los enunciados; más concretamente fue Ducrot (1986), quien retomó la propuesta de Bajtín, y la aplicó al terreno de la pragmática.

La teoría de la polifonía se inscribe dentro de la corriente lingüística según la cual la lengua es una representación y un lugar de inscripción de la subjetividad. Esta teoría polifónica pretende desmontar la consideración de que todo enunciado tiene un único sujeto, deconstruyendo, por tanto, "la unicidad del sujeto hablante". El sujeto pasa, ahora, a dividirse en tres entidades: sujeto empírico, locutor y enunciadores. Ducrot (1984a: 175-238) distingue estos conceptos:

a) *Locutor*: considerado como el responsable del enunciado (a él remiten las marcas gramaticales); es una entidad interna al texto.

b) *Autor empírico*: ser real o "sujeto de carne y hueso" que lleva a cabo el enunciado; se encuentra fuera del texto. En suma, mientras el *locutor* supone una ficción discursiva, el *autor empírico* es un elemento de la experiencia.

c) *Enunciadores*: voces o puntos de vista presentes en el texto que no tienen por qué coincidir con el del locutor, se trata de "*terceras personas textuales que hablan en primera persona.*" (Cuenca, 2010: 31)

[71] Si bien la bibliografía suele incluir la polifonía en el estudio de los mecanismos de modalización (generalmente como un fenómeno de distanciamiento), hemos creído conveniente, aunque sin obviar en ningún momento su pertenencia al ámbito de la modalización, incorporarla a este capítulo dedicado a la capacidad intersubjetiva por la significativa aportación de este mecanismo al reconocimiento de las habilidades intersubjetivas en el nivel "incrustado" al que nos referíamos en la introducción del presente capítulo.

Por otro lado, Ducrot establece una diferenciación entre:

a) *enunciado*: discurso *hic et nunc*, cuya interpretación depende de factores pragmáticos, y

b) *frase:* forma gramatical que puede adoptar cada uno de los enunciados.

En cuanto a la enunciación, Ducrot señala que esta consiste en el acontecimiento histórico de la aparición de un enunciado, con lo que pretende separar el concepto de enunciación de la noción de sujeto hablante:

> *"El enunciado señala, en su enunciación, la superposición de varias voces."* (Ducrot, 1984a: 187).

Es decir, que dentro de un mismo enunciado puede haber más de un locutor; un enunciado puede presentar distintos puntos de vista respecto a los cuales el locutor puede adoptar diversas actitudes. El concepto de *punto de vista* se perfila como una representación discursiva de un proceso, y es algo así como el origen o la fuente de las voces no atribuibles al locutor *hic et nunc* (Vion, 2005).

Asimismo, creemos necesario añadir que estas reflexiones de Ducrot han sido seguidas, modificadas y ampliadas por otros investigadores como Tordesillas (1998), Donaire (1995, 2000) y García Negroni y Tordesillas (2001), para quienes la polifonía debiera considerarse como una característica definitoria de la lengua. En este sentido, al igual que hemos visto cómo la Teoría de la Argumentación en la Lengua consideraba la significación como intrínsecamente argumentativa, la propuesta de estas autoras es la de incluir la polifonía en la significación procedimental de las unidades lingüísticas desde un planteamiento acorde con la pragmática integrada.

Desde la perspectiva que nos interesa en el presente trabajo, hemos de decir que la polifonía tiene un gran valor en el campo de la argumentación. Fuentes y Alcaide (2002: 114) afirman que la polifonía puede tener un valor de coorientación o bien de antiorientación argumentativa; de manera que cuando se presentan otras voces, además de la propia, puede ser en apoyo a una determinada tesis o es posible que se cree "*una cierta crítica o contraposición implícita o soterrada*."

En los debates de nuestro corpus los adolescentes recurren a la polifonía de manera muy significativa y muy rica, y lo hacen prácticamente siempre en un contexto discursivo en el que presentan un ejemplo o una situación que sirve de analogía. Las voces de los otros –a veces incluso se trata de la voz del interlocutor –suelen aparecer, como decimos, para ilustrar mejor la postura que se pretende defender o refutar, creando una especie de secuencia dialógica dentro de la propia intervención. Veamos un ejemplo que pueda clarificar lo que estamos tratando de explicar:

[Ej. 202]

A1-010: porque si se entera luego/ que lo sabías/ y no has sido capaz de decírselo va a decir que qué clase de amiga eres// si realmente eres su amiga o si te consideras su amiga/ tienes que decírselo aunque le moleste

En esta intervención se introduce la voz de una amiga ficticia que, en caso de no actuar de la forma en que defiende la enunciadora, podría recriminar la falta de verdadera amistad. Además, observamos que esta "otra voz" viene introducida por un verbo *dicendum*, algo que, como comprobaremos en otros ejemplos, suele ser muy habitual en el corpus con el que hemos trabajado.

Por otro lado, podemos concluir que, en general, los adolescentes recurren a este fenómeno de polifonía con la intención de contraargumentar, es decir, de forma antiorientada, en términos de Fuentes y Alcaide. En el ejemplo 199, los interlocutores se refutan el uno al otro recurriendo a la polifonía:

[Ej. 203]

C1-094: '¿tu tens mentalitat?'/ els teus pares et diuen a tu/ '¿tu tens mentalitat?/ pues també tens mentalitat pa'a assumir lo que has fet/ i pa'a dir-me a mi lo que has fet' i/ i tampoc és precís que vages en els teus pares/ perquè pots anar en qualsevol persona major d'edat ('¿tú tienes mentalidad?'/ tus padres te dicen a ti/ '¿tú tienes mentalidad?/ pues también tienes mentalidad para asumir lo que has hecho/ y para decirme a mí lo que has hecho' y/ y tampoco es necesario que vayas con tus padres/ porque puedes ir con cualquier persona mayor de edad)

C1-095: tu en ton pare a lo millor et dus de maravilla ¿saps?/ però a lo millor una altra persona/ en son pare no es parla/ ¿i què? agarra va– a lo millor diu 'es que como se lo diga a mi

padre me va a matar/ es que me va a meter un tortazo/ que me va a matar'/ pues s'ho calla/ s'ho calla/ s'ho calla/ s'ho calla/ i al final pues l'altra ja està embaraçada/ i ¿què té que fer son pare?¿ què va a dir lo gorda que està o què? (…)

(tú con tu padre a lo mejor te llevas de maravilla ¿sabes?/ pero a lo mejor otra persona/ con su padre no se habla/ ¿y qué? coge va– a lo mejor dice 'es que como se lo diga a mi padre me va a matar/ es que me va a meter un tortazo/ que me va a matar'/ pues se lo calla/ se lo calla/ se lo calla/ se lo calla/ y al final pues la otra está embarazada/ y ¿qué tiene que hacer su padre? ¿qué va a decir lo gorda que está o qué?)

En algunas ocasiones, apreciamos en nuestro corpus el uso de la polifonía con ese valor de "crítica soterrada" al que aludían Fuentes y Alcaide, y con una intención irónica:

[Ej. 204]

A1-054: i estàs de nit/ i et veu en un bar que estàs en un altre i fas/ 'mira et presente al meu amigacho'

(y estás por la noche/ te ve en un bar que estás con otro y dices/ 'mira te presento a mi amigacho')

[Ej. 205]

B1-153: pero pueden tener confianza en ti hasta que se enteren/ 'buah vi a tu hija comprándose la pastilla del día después/ ¿no te ha dicho nada?'

Por otra parte, creemos conveniente señalar que la polifonía no siempre se configura de manera dual (hasta ahora hemos visto ejemplos en los que aparecía la voz del locutor y otra voz), sino que también lo hace de manera múltiple (Reaño Carranza, 2004), esto es, con más de una voz aparte de la del locutor, como podemos comprobar en el ejemplo 206, en el que aparecen tres voces diferentes:

[Ej. 206]

B1-062: es pot evitar/ però és– a lo millor pa'a tu es millor anar al metge/ i que t'examine/ i que et diga/ 'pues mira/ o siga/ t'aconselle més l'abort/ millor no te la prengues perquè no no sé què'/ en ves d'anar a la farmacia/ i dir 'eh que vull la pastilla' i nosecuantos i nosequintos i que tots el fins de semana anar a (…)

(se puede evitar/ pero es– a lo mejor para ti es mejor ir al médico/ y que te examine/ y que te diga/ 'pues mira/ o sea/ te aconsejo más el aborto/ mejor no te la tomes porque no no sé qué'/ en vez de ir a la farmacia/ y decir 'eh que quiero la pastilla' nosecuantos y nosequintos y que todos los fines de semana ir a(…))

Para concluir el presente apartado, estudiaremos el que al inicio hemos definido como "nivel incrustado", directamente relacionado con la polifonía de los textos y con la capacidad de mentalización, esto es, conceder a los demás capacidades de creencia, sentimiento o intencionalidad. Este nivel de análisis hace referencia a las situaciones enunciativas (ejemplos ficticios, situaciones hipotéticas) que el hablante incluye en su propio texto, generalmente para ejemplificar sus argumentaciones. En este sentido, merece la pena destacar que el uso de estas estrategias es muy abundante y rico en los debates de nuestro corpus (coincidiendo con el uso destacado que hacían de los argumentos de ejemplo, como hemos visto en el apartado 4.4.1).

En efecto, los adolescentes se muestran muy proclives a recurrir a situaciones ficticias para ilustrar lo que quieren explicar o argumentar. A este respecto, nos parece especialmente importante el hecho de que normalmente los propios hablantes son los protagonistas de estas anécdotas ejemplificadoras, o bien hacen protagonistas a los interlocutores. Con este recurso crean lo que hemos dado en llamar "teatro de la argumentación" o "teatro argumentativo"[72], en el que ellos son simultáneamente los protagonistas de la enunciación y del enunciado; este rasgo se complementa con la ya señalada tendencia del hablante a erigirse en foco de atención de su discurso.

Por otro lado, consideramos muy significativo el hecho de que con mucha frecuencia recurren a este nivel incrustado para poner al otro en situación de empatía con el planteamiento o con los personajes en torno a los cuales están argumentando.

Recogemos seguidamente una serie de ejemplos que pueden clarificar el asunto al que nos estamos refiriendo. Comenzamos con muestras en las que el hablante asume el protagonismo de la situación que plantea como ejemplo:

[72] Nada tiene que ver el rótulo que acuñamos aquí con el de *teatralidad del discurso argumentativo*, propuesto por Vignaux (1976), ya que este, mucho más amplio, hace referencia a la consideración del discurso, en general, y al argumentativo, en particular, como representación personal del hablante ofrecida a otro/s.

[Ej. 207]

B2-068: (...) y si mi hijo/ ha hecho cosas mal/ yo si tuviese un hijo// mi hijo ha hecho cosas malas/ me gustaría que lo metan en la cárcel (...)

[Ej. 208]

C1-098: (…) jo a mon pare no li alce la veu no li dic res vamos/ jo lo que diga mon pare em calle la boqueta i punt

(yo a mi padre no le levanto la voz no le digo nada vamos/ yo lo que diga mi padre me callo la boquita y punto)

[Ej. 209]

D1-004: (...) porque yo por ejemplo cuando estoy→ en un bar o→/ en un restaurante comiendo y fuman al la'o mío/ pues yo muchas veces/ no estoy acostumbrada porque en mi casa no se fuma// y yo muchas veces me tengo que salir porque→// me da→– no respiro bien// entonces→/ pues me parece muy bien porque no solo yo/ sino también los niños pequeños o las→/ muuujeres embarazadas→ que también es→/ (xxx) o sea respirar el aire de→ o sea el humo del tabaco y→ sí→

[Ej. 210]

D1-009: pues yo me pongo en el lugar de los empresarios y// pienso que→/ por qué tienen que→/- si an– antes han hecho la separación de locales/ por qué ahora tienen que gastarse más dinero (...)

En los ejemplos *211* y *212* el hablante convierte al interlocutor en protagonista de la situación ficticia:

[Ej. 211]

A2-095: dime tú↑/ que a ti nunca te ha pasa'o que estás/ en algún sitio/ y has– has visto una mujer// y dices/ 'pues mira/ me apetece hoy/ con esta mujer'// ¿eh?↑

[Ej. 212]

D1-068: yo te pongo– yo te pongo un problema a ti a eso de partir/ tú vas con un amigo/ solo con un amigo/ tu amigo no fuma y tú sí/ ¿qué te vas a ir tú a la zona de los que fuman y él a la zona que no? [sí/ pues sí] ¿separa'os?/ ¿toda la noche vais a estar así?/ ¿toda la noche vais a estar así?

Por último, creemos muy interesante destacar una serie de intervenciones en las que, como decíamos más arriba, se pone al otro en situación de empatía para intentar, así, reforzar la argumentación propia y aumentar las posibilidades de convencer al interlocutor. Podemos interpretar tal uso como la rentabilización de una serie de movimientos argumentativos de tipo emotivo-afectivo o altruista (§ 4.4.3.) Téngase en consideración, por otro lado, el valor de estos fenómenos como oportunidades para poner en práctica la capacidad intersubjetiva de los hablantes, en la medida en que se pretende que el otro llegue al convencimiento a través de una experimentación de empatía emocional, que implica un necesario ejercicio de capacidad intersubjetiva. Por otro lado, resulta destacable el uso del verbo mentalista *imaginar* (como señalábamos en § 4.5.3.), para introducir la situación hipotética que conduce a la propuesta de empatía; de igual forma, también las interrogaciones juegan un papel muy destacado en este sentido:

[Ej. 213]

B1-026: però anem a vore// una persona viola un altre/ ¿vale?/ a tu– ara mateixa/ eh/ violen a una que passa per ahí// i tu imagina't que una persona està cinc anys en la presó/ tu imagina't estar cinc anys en la presó/ a tu– ¿tu saps lo que seria estar ahí?↑

(pero vamos a ver// una persona viola a otro/ ¿vale?/ a ti– ahora mismo/ eh/ violan a una que pasa por ahí// y tú imagínate que una persona está cinco años en la prisión/ tú imagínate estar cinco años en la prisión/ a ti– ¿tú sabes lo que sería estar ahí?↑)

[Ej. 214]

B1-039: (…) tu imagina't que eres tu la que violes a una persona i estàs set anys en la presó/ estàs set anys allí/ jo crec que ja has tingut prou temps pa pensar i reahabilitar-te perquè/ ahí/ no tens tampoc ninguna intimitat

(tú imagínate que eres tú la que violas a una persona y estás siete años en la prisión/ estás siete años allí/ yo creo que ya has tenido suficiente tiempo para pensar y rehabilitarte porque/ ahí/ no tienes tampoco ninguna intimidad)

[Ej. 215]

C1-102: és que això també depén de la persona i depén del pare↑/ tu imagina't que tens uns pares super estrictes/ i és que/ lo que has fet// és que et claven en un internat i no et trauen o sea/ i si pots evitar

(es que eso también depende de la persona y depende del padre↑/ tú imagínate que tienes unos padres super estrictos/ y es que/ lo que has hecho// es que te meten en un internado y no te sacan o sea/ y si puedes evitar)

[Ej. 216]

A2-065: Adri decía que– que vale– que pruebas con otro/ para ver si te gusta tu pareja/ bien// pero imagínate que/ con la que pruebas/ tiene una amiga que es amiga de tu pareja/ y se entera/ le estás haciendo daño/ por probar/ a ti te dicen/ que tu novia se ha liado con otro/ y te– ¿te gusta?

[Ej. 217]

A2-090: vamos a ser realistas/// ¿quién de aquí soportaría/ que tu novia o tu novio/ venga/ con la cara/ to'o dura/ y te dijera/ 'te he sido infiel pero quiero seguir contigo'?

[Ej. 218]

B2-042: pero a ver/ ¿TÚ SABES LO QUE ES UNA CÁRCEL?↑/ ¿tú sabes lo que es una cárcel?// que no puedes salir ni a ver a tus hijos/ ni a ver a tu familia/ ni a ver a tus padres

[Ej. 219]

B2-060: todo el mundo merece una segunda oportunidad/ ¿de acuerdo?/ poniéndonos nosotros en situación/ como si fuésemos nosotros mismos/ los presos/ eeeh/ en el momento→/ a lo mejor en que/ matas/ violas o haces cualquier cosa/// a lo mejor a ti te meten// pierdes cuarenta años de tu vida en la cárcel/// ¿de acuerdo?/// eeh/ cuando sales/ como he dicho antes/ eeh– en teoría cuando cumples tu condena ya estás/ rehabilitado/ ya has pagado/ por lo que hiciste/ entonces tienes derecho a salir/ y a rehacer tu vida

4.6. ADECUACIÓN: MECANISMOS DE MODALIZACIÓN

La modalización mantiene una relación innegable con respecto a la expresión de la subjetividad e intersubjetividad. No obstante, hemos optado por tratarla en un apartado específico fundamentalmente por dos motivos: en primer lugar, debido a que no constituye una marca explícita de capacidad intersubjetiva, aunque sí sea, como estas, una huella formal de la enunciación; y en segundo lugar, y muy en especial, por su vinculación con la tercera gran propiedad textual examinada en el presente trabajo: la adecuación. Como se sabe, la adecuación es la propiedad por la que el texto se adapta al contexto discursivo; tal adaptación a las necesidades de la situación comunicativa ha de tomar en consideración algunos aspectos claves como: la intención comunicativa, el tema tratado, la relación existente entre los interlocutores y el canal de transmisión. Semejante proceso exige al hablante la toma de decisiones en torno a la elección de una serie de recursos y mecanismos lingüísticos concretos; y no solo se trata de saber escoger un registro conveniente, sino que, según indica Grau (2005: 77), también entran en juego otras cuestiones esenciales, como:

> *"saber hasta qué punto el texto ha de ser personalizado, qué distancia tenemos que adoptar respecto al tema o respecto a los destinatarios, cómo tenemos que validar la información, hasta qué punto debemos responsabilizarnos de ella, si es conveniente que en el texto volquemos emociones, que dejemos sentir nuestro punto de vista, etc."*

En definitiva, es fácil deducir que todas estas cuestiones aluden a aspectos claramente asociados a los mecanismos de modalización del discurso, cuyo tratamiento en las aulas se hace imprescindible en la medida en que los estudiantes suelen presentar serias dificultades a la hora de manejar con cierta solvencia la adecuación textual (recuérdense a modo de ejemplo las dificultades observadas en otros capítulos en relación al registro lingüístico).

La modalización atiende a la presencia del emisor[73] en el propio texto, y los elementos modalizadores son, en ese sentido, propios de textos con un marcado carácter subjetivo (Vion, 2001). En palabras de Cuenca (2010: 24) la modalización

> *"incluye mecanismos verbales y también no verbales que manifiestan la actitud del emisor respecto al enunciado: la valoración, positiva o negativa, las emociones que le provoca [...] y el grado de conocimiento o de obligatoriedad que atribuye a lo que dice."*

Ahora bien, como apunta Fuentes Rodríguez (1991, 1996) no debemos confundir modalidad y subjetividad. Esta autora define la modalidad como "*un estrato previo a lo dicho, necesario y presente en todo enunciado*" (Fuentes Rodríguez, 1996: 34); posteriormente afirma que "*la modalidad es connatural al enunciado*" (1996: 36), y acaba por indicar que se trata de "*un contenido semántico-pragmático que depende del contexto enunciativo*" (37) y que se configura como "*un operador que actúa sobre toda la comunicación*" y "*supone la expresión de la actitud del hablante ante todo lo que informa*" (42). En definitiva, podemos afirmar que la función de la modalidad es señalar la postura del emisor.

Teniendo esto presente, en este apartado nos centraremos en lo que Kerbrat-Orecchioni (1986: 40) señala como enunciado "objeto-fabricado", caracterizado por que el sujeto hablante se inscribe permanentemente en el interior de su propio discurso, al mismo tiempo que inscribe allí al "otro" a través de las marcas enunciativas. Este enunciado "objeto-fabricado" sustituye, en la perspectiva de una lingüística de la enunciación, al enunciado concebido como "objeto-evento", es decir, como una totalidad exterior al sujeto hablante que lo ha producido. Esta distinción refleja aquella que planteaba Ducrot (1984a) entre "lo dicho" –el enunciado– "y el decir" –la enunciación–, y establece la presencia del hablante en el interior de su propio discurso. Recordemos también a autores como Bally (1950), quien señalaba que toda oración distingue el "*dictum*" del "*modus*"; o Searle (1969), cuyos planteamientos

[73] A pesar de que bien pudieran incluirse en el estudio de la modalización, obviaremos en el presente capítulo el análisis de las categorías morfosintácticas que revelan la presencia en el texto del emisor, el receptor y otros enunciadores (emergencias del emisor y del receptor, y polifonía), ya que estas han sido abordadas explícitamente en el capítulo anterior.

hablaban de "*contenido proposicional*" frente a "*fuerza ilocucionaria*". Con estos conceptos, claramente pragmáticos, el lenguaje es concebido siempre en su contexto de uso comunicativo.

Cuando el sujeto de la enunciación debe verbalizar una experiencia puede escoger entre el discurso objetivo, "*que se esfuerza por borrar toda huella de la existencia de un enunciador individual*", y el discurso subjetivo, "*en el cual el enunciador se confiesa explícitamente o se reconoce implícitamente como la fuente evaluativa de la afirmación*" (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 93). Así pues, todo hablante adopta en la enunciación una determinada posición con respecto a lo enunciado (Charaudeau, 1992). Las marcas de ese posicionamiento serán precisamente el objeto de análisis del presente capítulo. En este sentido, es importante reseñar que las huellas de esta toma de posición pueden ser más o menos abundantes, dando lugar a textos más o menos modalizados. Los textos más modalizados tienen apariencia de mayor subjetividad mientras que los menos modalizados suelen recurrir a mecanismos de distanciamiento.

Por lo que se refiere a las modalidades relativas a la actitud del hablante, Cuenca (2010: 26) distingue tres:

1. Modalidad valorativa: marcas que implican una evaluación positiva o negativa.

2. Modalidad expresiva: formas o mecanismos que muestran sentimientos y/o emociones del hablante.

3. Modalidad actitudinal: marcas que indican grado de conocimiento y creencia (modalidad epistémica), o bien obligatoriedad (modalidad deóntica).

En consecuencia, con el fin de dar cuenta de la modalización textual reflejada por los textos orales de nuestros informantes estudiaremos una serie de fenómenos y mecanismos lingüísticos a través de los cuales analizaremos el posicionamiento de los enunciadores ante lo dicho (marcas de subjetividad y marcas de distanciamiento): las funciones del lenguaje predominantes o más significativas; la modalidades oracionales

no asertivas; los operadores argumentativos, modales y enunciativos; el léxico valorativo; los fenómenos de cortesía o (des)cortesía; y algunas figuras retóricas.

Como podemos comprobar, muchos y diversos son los procedimientos lingüísticos al servicio de la modalización; asimismo apreciamos cómo estos mecanismos pertenecen a diferentes niveles de análisis lingüístico: algunos son elementos textuales, otros pertenecen al nivel sintáctico, otros se inscriben en el nivel léxico-semántico, e incluso los hay que pertenecen a la dimensión retórica de la lengua. Todo lo cual da cuenta de la riqueza de recursos de la que disponen las lenguas naturales para llevar a cabo la expresión de la subjetividad del emisor. La siguiente definición ilustra tal diversidad:

"*La modalización es el conjunto de marcas que deja el emisor en el mensaje, marcas que funcionan como indicadores de su presencia, ya sea con procedimientos gramaticales, léxicos, discursivos, gráficos... y en el caso del discurso oral, la modalización se manifiesta también en la prosodia y en los recursos de comunicación no verbal*" (Grau, 2005: 78).

Fuentes Rodríguez (1991: 105) especifica que son marcas de modalidad todas aquellas que revelan una actitud del hablante ante lo comunicado, aunque presenten un comportamiento sintáctico interno al dictum. Es decir, no es incompatible su función enunciativa o discursiva con su función sintáctica, puesto que son dos planos diferentes.

En un trabajo posterior (1996: 37), esta investigadora propone los siguientes medios de expresión de la modalidad:

- Recursos entonativos.
- Recursos semánticos: elementos valorativos.
- Recursos sintácticos:
    - Adverbios (*afortunadamente*)
    - Adjetivos (*probable*)

- Verbos modales (*querer*)
- Cambios de orden
- Vocativos
- Interjecciones

- Recursos morfológicos:
  - Modo verbal
  - Aumentativos y diminutivos

Por otro lado, resulta imprescindible para el presente trabajo subrayar el hecho de que la bibliografía especializada suele hacer hincapié en la fuerza argumentativa que aportan todos estos elementos modalizadores, muy presentes, por cierto, en los textos argumentativos, porque lógicamente estos suelen ser textos muy modalizados.

Por último, creemos conveniente destacar que además de la señalización de la presencia del emisor y su actitud, la modalización contribuye también a marcar el estilo de la interacción, lo cual es de suma importancia en los debates. En este sentido, coincidimos por completo con Cros (2005: 66) cuando afirma que el manejo de la modalización

> *"incide en el tono de la interacción, que puede resultar más o menos asertivo o dubitativo, más o menos distanciado u objetivo, más o menos distanciado o conciliador, etc."*

Como en apartados anteriores, rastrearemos la presencia de estos recursos en el corpus de nuestra investigación y analizaremos su repercusión, tanto cuantitativa como cualitativa, en el uso argumentativo de los adolescentes.

4.6.1. Funciones del lenguaje y modalidades oracionales

Nuestro punto de partida para la consideración de las funciones del lenguaje será la clásica taxonomía propuesta por Jackobson (1956), basada en el modelo de Shanon y Weaver (1949). Esta propuesta se fundamenta en el esquema de los elementos de la comunicación, y distingue las siguientes funciones, según el elemento predominante en un determinado acto comunicativo:

Función del lenguaje:	**Elemento comunicativo predominante:**
Referencial o representativa	Contexto o referente
Expresiva	Emisor
Apelativa	Receptor
Fática	Canal
Metalingüística	Código
Poética o estética	Mensaje

Tabla 4: Funciones del lenguaje y elementos de la comunicación predominantes

Si obviamos la función referencial, lógicamente muy presente en las transcripciones con las que trabajamos (no en balde se trata de la función más general y presente en mayor o en menor medida en todos los mensajes), sin duda alguna cabe destacar la presencia significativa de dos de ellas: la función apelativa y la función expresiva. Es evidente que estas dos funciones del lenguaje, cuya atención se centra en la consideración del receptor y del emisor respectivamente, son las más determinantes en un texto como el argumentativo, que busca justificar una determinada postura personal, e intenta la adhesión a la misma por parte del receptor (no olvidemos que la función comunicativa está vinculada a la intención del emisor y a la finalidad del texto). Expresar una perspectiva individual e intentar influir en la opinión del receptor son

acciones que están, pues, en la sustancia de todo proceso argumentativo; de ahí que ambas funciones del lenguaje –expresiva y apelativa– sean definitorias del mismo.

Por otra parte, hemos de señalar que en nuestro estudio relacionaremos las funciones del lenguaje con las modalidades oracionales, en la medida en que la expresión de cada función suele estar asociada a una o varias modalidades oracionales. Así, podemos establecer las siguientes asociaciones:

Función del lenguaje	**Modalidad oracional**
Referencial	Modalidad asertiva
Expresiva	Modalidad exclamativa
Apelativa	Modalidad exhortativa e interrogativa

Tabla 5: Funciones del lenguaje y modalidades oracionales

En los debates de nuestro corpus la función expresiva está presente a través de algunos elementos lingüísticos ya comentados en apartados anteriores, como las marcas de primera persona del singular (pronombres personales y posesivos de primera persona, o las personas gramaticales de los verbos) y la presencia de verbos mentalistas. Para completar este análisis vamos a hacer referencia ahora a algunas expresiones de subjetividad que suponen el soporte formal de la función expresiva del lenguaje, y que llevan incorporadas esas marcas de primera persona a las que nos referíamos. En el marco del género del debate estas expresiones sirven para presentar la postura u opinión con respecto al tema propuesto que defenderá un determinado grupo (deíxis de grupo) o interlocutor, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

[Ej. 220]

A2-002: pues→// <u>en mi opinión creo que</u>// si te comprometes con alguien// a/ salir/ con él// eehm// pues// no→ (4.0) si te comprometes con una persona no tienes por qué liarte/ o estar con otra/ porque le puedes hacer daño (...)

[Ej. 221]

C1-001: (…) nosotros estamos en contra porque/ pensamos que// no le cuesta nada ir al médico/ a pedir la pastilla// y→

[Ej. 222]

D2-001: eeh/ nosotros estamos a favor de la ley antitabaco ya que no tenemos por qué aguantar el humo// de los fumadores cuando vamos a un bar (...)

En otras ocasiones la función expresiva se manifiesta a través de enunciados que reflejan una apreciación individual con respecto a alguna cuestión, y que dejan entrever, por tanto, las percepciones y emociones del emisor, como muestran los ejemplos *223-227*:

[Ej. 223]

B1-008: (…) no s'arrepentirà d'haver-ho fet/ i per això/ no mereix la pena invertir diners en la reinserció de presos/ perquè és una tontería invertir diners en una persona que sempre será culpable (…)

(no se arrepentirá de haberlo hecho/ y por eso/ no merece la pena invertir dinero en la reinserción de presos/ porque es una tontería invertir dinero en una persona que siempre será culpable)

[Ej. 224]

C1-045: (…) y eso no lo veo bien/ eso no lo veo bien

[Ej. 225]

C2-058: pero no creo que te acostumbres/ porque un aborto/ no creo que sea gustoso para nadie/ yo creo que tiene que doler

[Ej. 226]

D1-012: en las discotecas se fumaba dentro/ y no pasaba nada/ no se quejaba ni dios/ ahora claro/viene el Zapatero/ y hale ley/ a aguantarse todos ¿no?/ pues no lo veo muy justo

[Ej. 227]

D3-001: antes por ejemplo/ entrabas a cualquier→/ sitio// nos teníamos que tragar el humo del tabaco/ cuando nosotros no fumábamos// no nos gusta/ entonces→/ nos daba rabia/ eso

Obsérvese cómo en todos los ejemplos propuestos abundan verbos mentalistas, ideológicos y con carácter evaluativo. Asimismo, es obvio que todos los mecanismos lingüísticos a los que vamos a prestar atención en este apartado dedicado a la modalización contribuyen a la expresión de la función del lenguaje expresiva, desde el momento en que son mecanismos de expresión de la subjetividad del hablante.

Para concluir con la función expresiva, haremos referencia ahora a la modalidad oracional vinculada con esta función: la exclamativa. En este sentido, cabe comentar que las exclamativas suelen aparecer como es previsible en los momentos más álgidos de los debates, donde hay un rápido intercambio de turnos. En cualquier caso, lo más destacable desde el punto de vista argumentativo es que prácticamente en su totalidad estas oraciones suelen estar al servicio de la contraargumentación, de forma que los interlocutores las emplean para refutar de forma expeditiva (a veces incluso precipitada y descortés) lo expuesto por el otro. Veamos algunos ejemplos:

[Ej. 228]

B2-040: eeeh/ a ver/ antes habéis explicado que en la cárcel hay mucha gente/ que lo pasa mucho mejor que→/ que estando/ en libertad/ porque puede ducharse/ porque puede comer/ porque tal// ¿vale? (...) pero es que vamos/ ¿toda esa gente// por/ el mero hecho de / de no tener/ con qué apañárselas fuera de la cárcel/ va a tener/ que quedarse en la cárcel toda la vida↑?/ no hay sitio↑

[Ej. 229]

B2-069: pero a ver/ no estamos hablando de que lo metan o no/ estamos hablando de que se reinserte/ si tú tienes un hijo/ y ha hecho algo malo/ y tú no vas a hacer que se reinserte/ ¿no?

B2-070: yo le puedo decir eso/ pero yo sé que él/ él/ no se va a reinsertar

B2-071: pues qué hijo vas a tener tú↑

B2-072: pero niña/ vamos/ madre mía↑

[Ej. 230]

D1-039: Lorry antes había dicho que// si un empresario/ está pagando su local/ debería hacer dentro del local lo que quisiera/ ¿no?/ [está claro] podría hacer lo que quisiera ¿no?/dentro del local yo podría hacer lo que quisiera

D1-040: perfectamente↑

D1-041: si tú entras/ yo te podría matar/// a mí nadie me tiene que decir nada

D1-042: va por favor/ qué demagogia barata↑

Por su parte, en los debates de nuestro estudio la función del lenguaje apelativa se manifiesta fundamentalmente a través de dos procedimientos: las oraciones imperativas o exhortativas y las oraciones interrogativas. Ya comentábamos en el apartado anterior, y al hilo de las apelaciones al receptor, la importancia cuantitativa y cualitativa que adquirían en los debates de los adolescentes el uso de algunas estructuras imperativas y, muy en especial, algunas estructuras interrogativas, que se erigían como los principales procedimientos de apelación al receptor.

Respecto de las estructuras imperativas o exhortativas, nos interesa remarcar aquellas que intentan incidir directamente en la opinión del interlocutor o del auditorio en general para tratar de convencerlo de una determinada tesis u opinión. En este sentido, encontramos numerosísimas estructuras que incluyen oraciones de modalidad imperativa expresada a través de verbos en modo imperativo, o bien a través de perífrasis de obligación:

[Ej. 231]

A1-015: (…) tú no puedes permitir que tu novio esté con alguien/ que esté bailando que se esté refregando con él/ porque no sé/ no es normal// y te molesta muchísimo

[Ej. 232]

A2-006: y si lo que quieres es engañarla (...) pues no estés con nadie/ y ya está// estate soltero/ (...) es lo que hay/ es lo que quieres/ pues estate soltero y no le/ causes daño a una persona

[Ej. 233]

B1-029: (…) no té dret de llevar-te la teua intimitat ni la teua vida ni res/ té que pagar per ello (no tiene derecho a quitarte tu intimidad ni tu vida ni nada/ tiene que pagar por ello)

[Ej. 234]

D1-002: no tiene por qué estar– estar tragando humo de otras personas// pudiendo la otra persona salirse a la calle/ a fumar o hacer lo que ella quiera/ pero sin molestar a los demás// porque en esta vida/ hay que ser respetuoso

D1-025: vosotros que queréis fumar/ tenéis que tener la responsabilidad de saliros fuera

[Ej. 235]

D2-012: pero no solo/ con– con/ el tabaco sino con la– con todos los residuos que se– que se echan al suelo// se debería/ de tener un poco más de cuidado porque– porque puede resultar perjudicial y puedeee herir a gente

En cuanto a las estructuras interrogativas, cabe comentar que su presencia es mayor y más significativa que las imperativas (de acuerdo con su también mayor rentabilidad argumentativa). Ya subrayábamos en el apartado anterior el valor tan significativo que tenía el uso de la interrogación por parte de los adolescentes. Este empleo lo analizaremos teniendo en cuenta tres modalidades de interrogación: las preguntas directas al receptor, del que se espera una determinada respuesta; las preguntas planteadas por el emisor en medio de su propia reflexión monológica, y que en ocasiones él mismo responde; y las interrogaciones retóricas (lógicamente no incluimos aquí las preguntas confirmatorias ya abordadas en § 4.5.3.). E insistimos en que todas ellas suponen un recurso al que recurren con mucha frecuencia los informantes adolescentes de nuestra investigación.

En los ejemplos *236*, *237* y *238* aparecen interrogaciones que pertenecen a la primera modalidad que señalábamos, esto es, preguntas hechas al otro, esperando una determinada respuesta por su parte:

[Ej. 236]

B2-026: una persona que conoces// la meten en la cárcel/// ¿vale?// tú sabes que es buena persona (...) tú que lo conoces/ ¿qué piensas?/ ¿que se ha de reinsertar o que no?

[Ej. 237]

C1-111: pero la opinión de tus padres no sirve/ es la tuya la que cuenta

C1-112: sí que sirve ¿por qué dices que no?

[Ej. 238]

D1-028: los no fumadores no fuman/ muy bien/ ¿y por qué los fumadores tampoco podemos fumar?

D1-029: fumar fuera

D1-030: ¿y por qué fuera?

Proponemos ahora algunos ejemplos en los que es el mismo emisor quien pregunta y responde a una interrogación planteada en el seno de su propia argumentación:

[Ej. 239]

B1-029: pues sí/ ¿a tu et pareixeria bé que et violaren a tu?/ tu voldries que es quedara en la cárcel tota la vida↑ (…)

(pues sí/ ¿a ti te parecería bien que te violaran a ti?/ tú querrías que se quedara en la cárcel toda la vida↑)

[Ej. 240]

C1-114: ¿tú vas a mantenerlo?/ és la teua vida sí però quan te'n vages en les teues amigues el xiquet ¿en qui va a quedar-se?/ en tos pares/ ¿qui va a pagar-li l'educació?/ tos pares

(¿tú vas a mantenerlo?/ es tu vida sí pero cuando te vayas con tus amigas el niño ¿con quién se va a quedar?/ con tus padres/ ¿quién va a pagarle la educación?/ tus padres)

[Ej. 241]

D1-067: a ver/ ¿sabéis por qué el tabaco es legal?/ porque es uno de→/ de los– del dinero que más– más dinero entra en España es por el tabaco/ si quitan el tabaco y estamos en crisis/ ¿qué hacemos?/ ¿qué hacemos?/ y el tabaco es que más– más– más dinero da/ es el tabaco (...)

Por último, exponemos ejemplos de la modalidad más abundante, correspondiente al uso de interrogaciones retóricas:

[Ej. 242]

A006: aparte/ una persona que te ha fallado una vez/ ¿para qué vas a volver a confiar en ella si probablemente va a volver a hacerlo?

[Ej. 243]

C057: clar que és una cosa molt sèria/ i si et passa ¿què fas?/ ¿tens el bebé als 16 anys/ i et destroces la vida/ i el teu futur?

(claro que es una cosa muy seria/ y si te pasa ¿qué haces?/ ¿tienes al bebé con 16 años/ y te destrozas la vida/ y tu futuro?)

Siguiendo a Gutiérrez Ordóñez (1997: 19), destacamos que para la interpretación de las interrogaciones retóricas suele seguirse un proceso pragmático inferencial. Es decir, detrás de toda interrogación retórica se esconde un tópico o un supuesto que el hablante considera compartido con su interlocutor. En *243* la modalidad interrogativa expresada se apoya en el principio según el cual una persona que te ha fallado una vez suele reiterar esa falta (se refiere a la infidelidad), y utiliza esta interrogación confiando en que su interlocutor comparte este principio implícito. En cualquier caso, como es lógico, el otro siempre podrá contraargumentar, de no compartir la ley de paso propuesta. Por otra parte, la combinación de la interrogación y la implicatura tiene consecuencias contextuales, y supone un aporte de información nueva: "*la afirmación contraria de lo que se interroga*". En *244* la pregunta "*¿tienes al bebé con 16 años/ y te destrozas la vida/ y tu futuro?*" en realidad argumenta "*No debes tener el bebé con 16 años porque eso supone destrozarte la vida y tu futuro*".

Por otra parte, Bassols y Torrent (2003: 53) destacan para la interrogación retórica dos funciones primordiales, de carácter progresivo: atraer el interés del receptor e implicarlo directamente. Los ejemplos que siguen ilustran claramente estas dos funciones:

[Ej. 244]

D2-087: (...) o sea a lo mejor ibas antes a un bar/ salías/ e ibas oliendo a tabaco/ y eso→– y luego ¿qué tienes que ir a tu casa y ducharte/ porque hueles mal?

[Ej. 245]

D3-012: después de trabajar una larga y→/ dura jornada/ lo que más te apetece es fumarte un cigarro/ eh/ beberte un café/ estar con tus compañeros y amigos// ¿y por qué ahora no lo puedes hacer/ cuando/ se supone que/ eres libre de hacerlo?↑ (...)

En definitiva, hemos podido comprobar que el uso de la modalidad oracional interrogativa, en especial en el segundo y tercer tipo que hemos ejemplificado, adquiere un gran valor, dotando de fuerza argumentativa[74] al discurso en pro de operar sobre el estado de opinión del otro. Y lo hacen, sobre todo, porque focalizan una determinada información para dirigir la atención del receptor hacia ella; además suelen tener un valor polifónico, en la medida en que suelen incluir otros enunciadores. Tal riqueza en interrogaciones, sean *tag questions* o preguntas, podría interpretarse como una estrategia que sustenta el uso de la palabra en la segunda persona, como si los adolescentes no estuvieran del todo cómodos siendo los que hablan.

Por otro lado, Bassols y Torrent (2003: 53) subrayan la utilidad de la modalidad interrogativa en general para la refutación puesto que

> *"presenta alternativas, provoca divisiones, genera complicidad y arrastra muchos implícitos útiles para la argumentación"*

En efecto, son muchos los ejemplos del corpus que apuntan en esta dirección, es decir, interrogaciones que están al servicio de la refutación. Los dos siguientes ejemplos extraídos de uno de los debates sobre la reinserción de los presos ilustran esta función; en el primero el informante intenta refutar la tesis de que todos podemos cambiar, y en el segundo se rebate la imposibilidad de reinserción:

[Ej. 246]

B2-015: ah/ y en el caso de/ de una persona que ha robado// también/ ¿por qué tiene que cambiar?// si sin trabajar/ y sin hacer nada/ va/ por ejemplo/ roba en una casa o en un banco y se lleva mucho mucho dinero// y una persona/ trabajando no gana ni la mitad/// ¿por qué tiene que cambiarlo?/// ¿por qué tiene que cambiar/ si a lo mejor no lo pillan?

[74] Escandell Vidall (1988: 529-530) reconoce para las interrogaciones retóricas un valor de argumentación no comprometida: "*Cuando se argumenta con aserciones, el que las utiliza está comprometido a que sean verdad y tiene la responsabilidad de haberlas dicho. En cambio, si se presentan los argumentos en forma de interrogación retórica, el emisor ya no está ligado a estos dos compromisos, pero mantiene su argumentación, transfiriendo la responsabilidad a su oponente, si es que acepta la formulación*" (*apud* Gutiérrez Ordóñez, 1997a: 19).

[Ej. 247]

B2-044: estamos hablando de reinsertarse/ que no es d'estar en la cárcel/ estáis diciendo vosotros/ que están en la cárcel/ por gusto// pero esa persona que está en la cárcel/ porque no ha tenido para comer durante un año/ y dice 'pues yo cometo un delito'/ vale/ me meten ahí dentro/ eso es lo que habéis dicho vosotros// me meten ahí dentro/ estoy bien/ no sé qué/ estoy un año/ dos/ no sé los que me van a caer/ vale// ¿y esa persona no puede reinsertarse?↑ (4.0) ¿por qué?/ ¿por– por cometer un delito/ atracar un supermercado?→

En otras muchas ocasiones, generalmente en los momentos de mayor discusión y fluidez en el intercambio de turno, se lanzan preguntas a modo de desafío, invitando al otro a refutar los argumentos propuestos, como poniéndolos a prueba. Este tipo de estrategia suele llevar consigo un acto de amenaza descortés, razón por la cual la analizaremos en el apartado correspondiente a esta propiedad pragmática

En conclusión, podemos afirmar que la modalidad oracional interrogativa, en sus variantes observadas, se convierte en una estrategia muy rentable para el juego argumentativo de los estudiantes adolescentes.

4.6.2. Operadores argumentativos, modales y enunciativos

Creemos conveniente comentar también en este apartado de modalización el uso de algunos tipos de operadores que, si bien son elementos sintácticos, implican siempre una huella evaluativa de subjetividad del hablante. Ducrot (1980, 1986) destaca que este tipo de unidades suponen movimientos de adhesión o distanciamiento de carácter ideológico, es decir, marcan el posicionamiento desde el que se habla y aportan, por tanto, un determinado valor argumentativo.

Escandell Vidal (1996: 98-99) indica que se puede hablar de dos tipos fundamentales de marcadores argumentativos en función de su ámbito de acción:

a) Operadores argumentativos: afectan a un único enunciado[75].

b) Conectores argumentativos: enlazan dos o más enunciados[76]

Esta investigadora define el operador argumentativo como

> *"un morfema que, aplicado a un enunciado, modifica el potencial argumentativo de su contenido. Dicho de otro modo, el abanico de posibilidades de utilizar un determinado enunciado como argumento queda modificado –en general, suele quedar restringido– por la adición del operador argumentativo."*

Y propone estos dos ejemplos, donde podemos apreciar claramente que el primero es un enunciado argumentativamente neutro, mientras que el segundo marca una determinada orientación argumentativa (es pronto o al menos no es tarde). Ambos enunciados comparten su significado referencial, pero difieren en su significado procedimental:

[75] Esta es una de las razones por las cuales no hemos incluido el análisis de estos elementos sintácticos en el apartado de cohesión sintáctica, en la medida en que no están al servicio de la conexión; la otra razón tiene que ver con el hecho de que son elementos que intervienen de forma considerable en el plano de la subjetividad, la modalidad y la enunciación, de ahí su inclusión en el presente apartado.

[76] Véase § 4.1., donde abordábamos los mecanismos de conexión.

a. Son las ocho
b. No son más que las ocho

Los operadores argumentativos incluyen unidades que pertenecen a muchas y diversas categorías gramaticales. Fuentes y Alcaide (2007: 64-66) se refieren a los operadores argumentativos como unidades que marcan dentro de un enunciado orientación, fuerza y/o suficiencia argumentativa, e indican posición en la escala, pudiendo funcionar como *realizantes* o *desrealizantes*. Así, establecen la siguiente clasificación:

a) Operadores específicamente argumentativos: pueden indicar escala (*hasta, incluso, ni siquiera, sobre todo*) o suficiencia (*al menos, sólo, al fin y al cabo, después de todo*).

b) Operadores modales o de enunciación (quedarían incluidos aquí los llamados adverbios modalizadores): *por supuesto, verdaderamente, lamentablemente*, etc.

c) Operadores escalares: se trata de cuantificadores que actúan como intensificadores. Son, por tanto, elementos que aportan fuerza argumentativa y son realizantes: *como mínimo, nada menos que, más o menos, extraordinariamente*, etc. Aunque también los hay desrealizantes como *nunca, de ninguna manera,* y análogos. Asimismo, se reconocen también operadores que indican preferencia en la escala: *sobre todo, especialmente, particularmente*, etc.

d) Operadores atenuantes: *de alguna manera, en cierto modo, en principio*, y análogos. Este tipo de operadores los abordaremos en el apartado 4.6.5. dedicado a la cortesía.

Posteriormente, en su *Diccionario de conectores y operadores*, Fuentes Rodríguez (2009: 13) define a los operadores como

"unidades que se sitúan dentro del enunciado aunque no tienen ninguna función sintáctica con respecto al verbo de la oración. Afectan a un segmento

de la misma, pero con una función que no apunta al elemento referencial ni introducen un actante de la acción verbal."

Esta investigadora distingue en el citado trabajo cuatro tipos de operadores, matizando la clasificación anterior:

a) Argumentativos: indican orientación, fuerza o suficiencia argumentativa. En esta categoría quedarían incluidos los operadores escalares que se recogían en la clasificación de Fuentes y Alcaide (2007).

b) Modales: marcan la subjetividad del hablante.

c) Enunciativos: señalan el modo de hablar, la enunciación, el modo en que un hablante se "responsabiliza de su acto comunicativo"

d) Informativos: se relacionan con mecanismos de organización informativa como los focalizadores (nos hemos ocupado de ellos en el capítulo 4.2.)

A pesar de estas clasificaciones, creemos conveniente subrayar que, tal y como sucedía con los conectores, las funciones y valores de los operadores cuentan con fronteras difusas y , en consecuencia, son fluctuantes, especialmente por ser sensibles al contexto.

Para el análisis de estos elementos en nuestro corpus, partiremos de la clasificación propuesta por Fuentes Rodríguez (2009), excluyendo a los operadores informativos, cuyo abordaje se llevará a cabo en otro apartado, tal y como ya señalábamos más arriba. En relación a este tipo de mecanismos sí que podemos afirmar que los adolescentes muestran una mayor riqueza y variedad de uso. En este sentido, subrayamos que nuestros informantes utilizan en un número considerable y con marcada variedad los tres primeros tipos de operadores: argumentativos, modales, y enunciativos. De entre estas tres tipologías destaca el recurso mayoritario a los operadores argumentativos y modales; el empleo de los enunciativos no es tan abundante, pero en absoluto resulta escaso.

Empezaremos por mostrar algunos ejemplos del uso de operadores clasificados como específicamente argumentativos (indicando escala o suficiencia), en el sentido en que inevitablemente orientan el discurso hacia una determinada postura:

[Ej. 248]

B1-028: però/ tu/ ¿que tingues que demanar permís HASTA PA'A CAGAR?↑

(pero/ tú/ ¿qué tengas que pedir permiso HASTA PA'A CAGAR?↑)

En *249* "*hasta*", acompañado de la entonación ascendente y el volumen elevado de voz, es un operador que aporta fuerza argumentativa, introduciendo un elemento no esperado.

[Ej. 249]

B2-012: en el caso de traficantes/ que mediante métodos ilegales/ consiguen transportar drogas de un lugar a otro// y causan– a ver/ una persona/ el caso de un traficante/ ¿por qué tienen que cambiar?// si está→/ satisfaciendo las necesidades de otra persona// y encima gana mucho más dinero que una persona que esté trabajando de sol a sol (...)

En *249* "*encima*" supone una instrucción argumentativa que marca que el hablante considera el argumento que introduce como superior en la escala; cuenta además con un valor modal, ya que el enunciado al que da paso se considera como excesivo, no deseado. Lo mismo sucede con el operador "*incluso*" en el siguiente ejemplo:

[Ej. 250]

C2-078: yo acabo concluyendo quee/ todos tenemos derecho a rectificar/ si no se quiere/ traer esa vida/ al hijo/ igual le puedes destrozar su vida// incluso (...)

En el siguiente ejemplo el operador es un modificador realizante que puede contar también con un matiz modal en algunos contextos, generalmente encabezando respuestas:

[Ej. 251]

C083: tú puedes tener 16 años y estar trabajando y saber perfectamente las consecuencias/ igual que una persona sabe/ las consecuencias del tabaco/ se puede informar perfectamente/ las consecuencias de→

Sin embargo, los operadores argumentativos más utilizados por los estudiantes de nuestra investigación son aquellos que se definen como escalares o cuantificadores. En relación a este tipo de operadores, hacemos notar que los estudiantes suelen emplear algunos de marcado carácter coloquial y propios del argot juvenil, que funcionan como sinónimos de los que podríamos considerar más formales (*como mínimo*, *de ninguna manera*, *extraordinariamente*, *en gran medida* etc.). Veamos algunos ejemplos:

[Ej. 252]

B1-002: a vore// pues después d'haver estat un muntó de temps allí en la presó sense poder//– sense poder fer lo que volien/ sense poder// sense tindre contacte en el món de fora/ tenen mogolló de temps pa'a pensar sobre lo que han fet (…)

(a ver// pues después de haber estado un montón de tiempo allí en la prisión sin poder//– sin poder hacer lo que querían/ sin poder// sin tener contacto con el mundo de fuera/ tienen mogollón de tiempo para pensar sobre lo que han hecho)

[Ej. 253]

B006: sí/ tiene razón que tienen mucho tiempo para/ reflexionar en la cárcel que// una vez que sale pues/ qué menos que darle una oportunidad para// para volver a – al mundo social

[Ej. 254]

B2-074: (...) no/ estoy justificando→ la violencia ni→ ni la (xxx)/ ni nada en absoluto/ pero le daremos un tipo de condena a una persona/ y otro tipo de condena a otra persona/ en función/ de lo que hayan hecho/ por qué lo hayan hecho/ y– y– y la– las perspectivas de (xxx) que pueda tener esa persona de reinsertarse/ de rehabilitarse (...)

Hasta ahora todos los ejemplos que hemos visto son de operadores que aportan fuerza argumentativa y, por tanto, son "realizantes"; veamos ahora algunos

casos de operadores también cuantificadores, pero "desrealizantes", es decir, que intentan quitar fuerza a la argumentación del otro y sirven de refutación:

[Ej. 255]

C2-020: (...) y para eso es la pastilla anticonceptiva su mejor uso/ no es un– apenas llega a los veinte euros y/ las mujeres normalmente suelen tener un periodo corto durante un mes para quedarse embarazadas/ una manera muy posible/ las otras es posible pero no tan probable/ por lo tanto una persona puede gastarse veinte o cuarenta euros al mes// sin tener que vivir en la miseria

[Ej. 256]

C1-019: (…) si es un feto/ pues que eso no tiene vida ni nada que// quee/ no es tan importante/ en la– en las guerras se han perdido más vidas que un feto que no está forma'o/ ¿sabes?

[Ej. 257]

C1-145: pues és que hi ha la possibilitat/ però anant al metge/ i és que està sempre/ sempre està ahí/ tampoc será tant ni tantes persones
(pues es que existe la posibilidad/ pero yendo al médico/ y es que está siempre/ siempre está ahí/ tampoco será tanto ni tantas personas)

Por lo que respecta a los operadores modales, su presencia también es muy significativa, lo que da cuenta del alto grado de modalización del discurso de los estudiantes adolescentes. Casi todos ellos son adverbios modalizadores del tipo calificado por Kerbrat-Orecchioni como "*modalizadores que implican un juicio sobre la realidad."* (1986: 155). Cabe destacar la amplia variedad de operadores modales empleados por los adolescentes del corpus de nuestra investigación:

[Ej. 258]

C2-036: (...) pienso que si se puede usar la ley del aborto// difícilmente vas a repetir a usarlo/ porque habrás aprendido mucho de este error y no te gustaría tener– no te gustaría tener un hijo hasta que no estés totalmente convencido/ de que eres capaz/ de que estás con una persona que te gusta/ etcétera

[Ej. 259]

D1-006: la multa que se impone a los fumadores por fumar en lugares públicos/ obviamente (4.0) me parece→ realmente muy→// baja↑

[Ej. 260]

A2-009: y tampoco creo que→// la fidelidad puede ser realmente una prueba de amor también/ porque/ si tú le dices a tu pareja que confías en ella// y él– y/ ella te pone/ los cuernos/ pues// significa que// probablemente ella no siente nada por ti

La intervención anterior está muy modalizada; en ella aparecen un operador argumentativo ("tampoco") y dos modales ("realmente" y "probablemente"). A propósito de este ejemplo, cabe subrayar el uso abundante del operador modal "realmente" (se trata sin duda del modalizador más presente en el corpus) y análogos como "en realidad"o "de verdad"; estos enfatizan el valor representativo del acto de habla (en el sentido de Searle). Por otro lado, este operador modal cuenta con un valor informativo y argumentativo (Fuentes Rodríguez, 2009: 306).

[Ej. 261]

A2-003: y yo/ también me gustaría decir/ que también estoy/ en contra de la// infidelidad/ porque realmente el daño/ ocasionado a la otra persona cuando/ se le es infiel/ es grande/ y yo creo que es algo que nadie/ debe/ sufrir

[Ej. 262]

A2-062: no tienes/ por qué decírselo/ porque a lo mejor/ tú/ quieres ver si de verdad te gusta esa persona// entonces/ si quieres– si quieres puedes probar otras cosas// si prefieres a tu pareja (...)

En el ejemplo que mostramos a continuación, "*para nada*" implica una intensificación de la negación, expresando rechazo absoluto:

[Ej. 263]

C2-077: y/ los/ servicios sociales/ tienen un estudio/ riguroso/ para los padres en adopción/ hay casos muy aislados↑/ casi inexistentes/ de maltrato de– con de– de familias de acogida/ pero// no es para nada lo corriente↑/ lo normal es que el niño esté bien

En este otro caso los operadores subrayados limitan la aserción:

[Ej. 264]

B2-003: si una persona ha sido capaz de tomar la decisión de meter a una persona en la cárcel/ también tiene que– los años que tiene que pasarlos/// y/ si los cumple/ <u>en teoría</u>// <u>teóricamente</u> ya está preparado para reinsertarse

En *265* el operador, expresado en grado superlativo, marca la reafirmación de lo dicho:

[Ej. 265]

C161: o tenen amics/ o tenen a un conegut/ però és que/ <u>seguríssim</u> que tenen amics coneguts que ellos mateixa ho han viscut

(o tienen amigos/ o tienen a un conocido/ pero es que/ <u>segurísimo</u> que tienen amigos conocidos que ellos mismo lo han vivido)

En cualquier caso, el operador modal más utilizado por nuestros informantes (hasta en 43 ocasiones) es *a lo mejor*, cuya función primigenia es la de introducir un hecho posible. Fuentes Rodríguez (2009: 26) lo describe de la siguiente manera:

> *"Aparece generalmente en el discurso conversacional, y supone una propuesta personal del hablante. Va marcado con cierta subjetividad (...) Indica posibilidad, atenuación de la aserción y propuesta personal del hablante."*

De las funciones destacadas en la cita anterior se deduce que se trata de un operador cuya clasificación fluctúa entre los planos modal, enunciativo y atenuativo. Por otro lado, en ocasiones se puede apreciar un uso fático de este operador en el devenir interaccional o conversacional. Mostramos dos ejemplos de su uso:

[Ej. 266]

D2-100: pero si la– pero entonces perderían/ porque– porque a ver/ hay gente que <u>a lo mejor</u>–el fumador atrae al no fumador/ pero <u>a lo mejor</u> el no fumador también atrae al fumador/// no/ a ver/ me refiero– <u>a lo mejor</u> va// una pareja– una pareja/ uno fuma y el otro no [o un grupito de amigos que→] entonces uno va al bar que fuma y el otro al que no/ entonces se perdería dinero también/// perderían dinero los dueños

[Ej. 267]

*D3-027: y cuando *habían dos salas/ pues a lo mejor sí que estaba habilitado para/ poder/ en invierno o en verano/ salir a fumarse un cigarro/ a la sala de sí fumadores/ pero/ ahora que lo han prohibido en todos los bares/ la gente no tiene por qué pasar ese frío o ese calor// pudiendo fumar tranquilamente*

Por lo que respecta a los operadores enunciativos, recordamos que son los menos numerosos, aunque sin dejar de tener una presencia importante en el corpus. De entre ellos el más repetido es *simplemente*, definido por Fuentes Rodríguez (2009: 317) como un "Marcador de adecuación o relevancia enunciativa". Nosotros postulamos que en algunos contextos lleva añadido un valor de atenuación. Veamos algunos ejemplos:

[Ej. 268]

B2-074: (...) se han dado casos de/ sonámbulos que han matado a su prima/ a su madre o lo que sea// simplemente// por– por el mero hecho de que tiene una enfermedad/ ¿de acuerdo?/ entonces esa persona/ se le/ da/ una→ una– un tipo de condena/ o a lo mejor si no es una cárcel/ es un psiquiátrico/ porque siempre se busca ayudar a las personas para que se puedan reinsertar

[Ej. 269]

C2-077: (...) cualquier chica/ siempre queee// siempre que se quede embarazada// no tiene por qué→// acabar con la vida del niño/ simplemente/ puede donarlo (...)

En la siguiente intervención "*normalmente*" se refiere a la generalidad de las situaciones; es una variante coloquial de "generalmente" (Fuentes Rodríguez, 2009: 238)

[Ej. 270]

A2-070: si tú estás saliendo con una persona/ que sabes que la quieres/ normalmente no tienes por qué ir a probar/ cosas/ con otras personas

En este caso el operador refuerza la presencia de la primera persona y, por tanto, está directamente vinculado con la emergencia del emisor:

[Ej. 271]

D3-044: a mí <u>personalmente</u> me molesta mucho

El operador del último ejemplo propuesto indica que lo dicho se corresponde con la intención comunicativa del hablante.

[Ej. 272]

A2-018: (...) porque ahí hay una acuerdo/ ahí hay una cosa/ que ellos han habla'o/ y que les parece bien a los dos/ eso no es ser infiel/ <u>vamos</u>/ yo creo

Como conclusión, y a diferencia de otros mecanismos estudiados, insistimos en subrayar la abundancia y variedad de uso por parte de nuestros informantes de todos estos elementos analizados, así como su productividad argumentativa, al servicio tanto de la argumentación como de la contraargumentación. Probablemente este dato cabría interpretarlo en relación al alto grado de modalización presente en los textos argumentativos de los estudiantes adolescentes.

4.6.3. Léxico axiológico

Nos detendremos ahora en el análisis de uno de los aspectos que forman parte de la modalización de los textos y que adquieren mayor importancia o son más significativos a la hora de expresar la subjetividad del hablante; nos estamos refiriendo al léxico valorativo o axiológico. Toda unidad léxica es *per se* subjetiva, en la medida en que implica una elección por parte del hablante; sin embargo, existen unidades léxicas que aportan un rasgo subjetivo muy marcado, de forma que con ellas el enunciador evalúa la situación de una determinada manera; son estos elementos a los que nos referimos cuando hablamos de léxico valorativo o axiológico. La siguiente definición resume de manera muy apropiada lo que estamos comentando:

> *"Las unidades léxicas con valor axiológico son, por tanto, las palabras que, junto con su valor referencial, transmiten una evaluación realizada por el hablante –o la expresión de una emoción o un estado de ánimo– a través del cual se comunica un posicionamiento evaluativo"* (Grau, 2005: 87).

Estas unidades de léxico valorativo pertenecen a distintas categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios, y, como en el caso de los operadores o modalizadores, podemos hablar de unidades léxicas con significado *valorizador* y *desvalorizador*. En esta línea, Kerbrat-Orecchioni (1986: 96) señala que los axiológicos son términos que pueden ser peyorativos (desvalorizadores) o elogiosos (valorizadores). El valor axiológico de un término puede ser más o menos estable (términos claramente marcados con una connotación positiva o negativa) o inestable (términos cuya valoración varía según dialectos o ideolectos). En definitiva, tal como señalan Fuentes y Alcaide (2007: 55), el valor axiológico es sensible al contexto:

> *"los términos pueden adquirir, dependiendo de los contextos, connotaciones positivas o negativas, pues la frontera de los valorativos es muy fluctuante."*

En cualquier caso, el léxico valorativo implica un juicio de valor y un compromiso emocional del hablante respecto del objeto denotado. En efecto, parece evidente que los términos axiológicos están inmersos en una dinámica argumentativa y vienen determinados por la perspectiva ilocutoria global del discurso que los usa,

quedando así enmarcados en una dimensión eminentemente pragmática. En palabras de Kerbrat-Orecchioni (1986: 106-107): "*los axiológicos (…) tienen el papel de denotadores ilocutorios.*"

Esta autora se detiene especialmente en el valor axiológico de los adjetivos, probablemente la categoría gramatical que más se presta a la expresión de la subjetividad, y dice de ellos que

> *"los adjetivos afectivos enuncian al mismo tiempo que una propiedad del objeto al que determinan, una reacción emocional del sujeto hablante frente a ese objeto (...) en la medida en que implican un compromiso afectivo del enunciador, en que manifiestan su presencia en el interior del enunciado, son enunciativos."* (1986: 111).

Partiendo de esta consideración, distingue entre "adjetivos evaluativos no axiológicos", que admiten gradación, y "adjetivos evaluativos axiológicos", que suponen un juicio de valor y una toma de posición a favor o en contra del objeto denotado. Los adjetivos evaluativos no axiológicos son adjetivos que sin suponer un juicio de valor ni un compromiso afectivo del locutor, implican una evaluación cualitativa o cuantitativa del objeto denotado por el sustantivo al que acompañan.

Centrándonos en el análisis de nuestro corpus, merece la pena destacar que nuestros informantes adolescentes recurren con una frecuencia bastante significativa al uso de las unidades léxicas valorativas. Utilizan diversas categorías gramaticales, especialmente sustantivos, adjetivos y verbos. En este sentido, es digno de subrayar el hecho de que es precisamente la categoría verbal la más empleada con un valor evaluativo o subjetivo (muchos de estos verbos son verbos mentalistas, ya estudiados en § 4.5.2.). En efecto, mientras el número de sustantivos y adjetivos axiológicos a los que recurren los adolescentes es bastante parejo (ligeramente inclinado a favor de los adjetivos), el número de verbos con este valor está por encima de sustantivos y adjetivos de una manera considerable. En principio, no podemos descifrar este peculiar dato como asociado a una determinada causa o motivación, y consecuentemente relativizamos su posible interpretación como una tendencia del habla adolescente.

Lo que sí nos resulta muy interesante comentar aquí, con respecto al uso de verbos valorativos, es el empleo significativamente reiterado de dos verbos: "*imaginar*" y "*merecer*". El primero de ellos lo hemos visto cuando comentábamos los verbos mentalistas, y ya subrayábamos su valor al servicio de las apelaciones al receptor que introducían una serie de anécdotas o situaciones ficticias cuya función era servir de ejemplificaciones argumentativas, algunas de ellas con la intención de poner al otro en posición de empatía con una determinada situación o con un determinado personaje[77].

Nos detendremos ahora, pues, en el análisis del uso del verbo "*merecer*". Nuestros informantes recurren al empleo de este verbo (en sus diferentes variantes flexivas de persona, número, tiempo y modo) hasta en 11 ocasiones, siendo el verbo evaluativo que más se repite en los debates. "*Merecer*" es un verbo que implica claramente un juicio de valor intrínseco, puesto que se define como un verbo "estimativo" cuyo significado supone el hecho de hacer a alguien o a algo digno de premio o castigo. Es un verbo valorizador cuando se expresa en positivo, y desvalorizador cuando se expresa en negativo; o bien esta cualidad valorizadora o desvalorizadora depende del objeto que lo complementa sintáctica y semánticamente. En los ejemplos *273* y *274* el verbo *merecer* se utiliza en un sentido valorizador:

[Ej. 273]

B2-005: de todas formas/ en las cárceles/ cuando van a cumplir su→// su condena– cuando están a punto de cumplir su condena/ en el último año– en los últimos meses// están en un centro de reinserción social/ que a lo mejor salen los fines de semana↓/ o salen/ entre semana/ algún día/ o unas semanas que se lo merecen ellos (6.0) y se van integrando poco a poco (...)

[77] Harris (1992, 2005) postula que lo que subyace a la teoría de la mente es la capacidad de imaginarse a uno mismo en la situación en la que está la persona o personaje cuyo comportamiento queremos comprender o anticipar. Las situaciones ficticias que reseñamos en el análisis de nuestro corpus se corresponden precisamente con esta coyuntura de imaginar lo que uno desearía o pensaría, o simplemente cómo actuaría o reaccionaría. De ello se deduce que la precursora de la teoría de la mente sería la imaginación, y su "facilitador", la identificación con el otro. Este tipo de razonamiento sería más analógico que inferencial.

[Ej. 274]

C2-002: (...) sería mejor/ abortar// que/ estar pasando mal nosotros/ y no dándole la vida que se merece a ese niño

Mostramos ahora dos ejemplos en los que *merecer* tiene un valor desvalorizador porque está expresado de forma negativa en ambos casos:

[Ej. 275]

B1-009: (…) i eixes persones que han comés un error massa gran com per ser perdonats/ per això no es mereixen una segona oportunitat (…)

(y esas personas que han cometido un error demasiado grande como para ser perdonadas/ por eso no merecen una segunda oportunidad)

[Ej. 276]

B2-011: es el caso de los violadores// ellos→// eeeh// cometieron una injusticia sobre otra persona/ para satisfacer/ sus/ necesidades sexuales y→/ no sé/ no se merecen/ salir a la calle// y tener una vida digna

El resto de verbos evaluativos utilizados por nuestros informantes son diversos y diferentes en cuanto a su semántica, pero todos ellos implican un juicio de valor (en la mayor parte de los casos negativo) o la expresión de una determinada emoción. Asimismo, suele ser habitual el empleo de verbos coloquiales ricos en connotaciones positivas o negativas. Mostramos algunos ejemplos que ilustran estos usos:

[Ej. 277]

B2-013: por último/ en el caso de los políticos/ que a través dee ilegalidades/ consiguieron ganar dinero/ arrebatando a ciudadanos inocentes (...)

En este caso la connotación negativa del verbo empleado queda reforzada por el contraste con el adjetivo “inocentes” utilizado para definir a los ciudadanos. Es innegable el efecto emocional que provoca en el receptor.

[Ej. 278]

A2-113: (...) si yo voy a experimentar/ no experimento/ teniendo una pareja estable/ porque/ puedes destrozar/ esa pareja estable

En *278* el empleo del verbo "destrozar" para referirse a la ruptura de una pareja tras una infidelidad nos lleva al extremo negativo de la evaluación de la situación, puesto que, si repasamos su definición, se trata de un verbo repleto de connotaciones negativas (*despedazar*, *destruir*, *maltratar*, *aniquilar*).

[Ej. 279]

C2-007: y además que una niña de dieciséis años no– no va/ a atender cien por cien al– al niño↑/ se lo va a empaquetar a la madre o a la abuela (...)

En este otro caso el uso informal del verbo "empaquetar[78]" aporta un matiz peyorativo.

[Ej. 280]

D3-001: nosotros estamos a favor/ de que hayan prohibido fumar en– en los sitios/ porque antes por ejemplo/ entrabas a cualquier→/ sitio// nos teníamos que tragar el humo del tabaco/ cuando nosotros no fumábamos// no nos gusta/ entonces→/ nos daba rabia

En el ejemplo anterior el informante recurre al verbo "tragar", cuyo significado le sirve doblemente: de una manera literal ("*Hacer que una cosa pase de la boca al aparato digestivo"*) y también figurada ("*Soportar o tolerar algo repulsivo o vejatorio"*[79]). Además, la evaluación negativa de la posibilidad de que se fume en los bares viene reforzada por la expresión "dar rabia".

En los ejemplos que siguen la elección de verbos coloquiales con claro matiz vulgar y soez supone en sí misma un evidente juicio de valor:

[78] El Diccionario de Uso del Español María Moliner (2001: 1081) define esta acepción como: "*Imponer a alguien un castigo o sanción*".

[79] Estas definiciones están tomadas del Diccionario de la Real Academia Española (1992: 2005).

[Ej. 281]

A2-006: y si lo que quieres es engañarla/ oo/ bueno/ cepillarte a otras personas/ pasarte por la piedra a todo lo que tú quieras/ pues no estés con nadie/ y ya está// estate soltero

[Ej. 282]

C2-035: es responsabilidad de la niña/ o de la chica/ como queráis llamarlo/ de saber con quién se acuesta↑/ o sea eso está clarísimo/ tiene que pensarlo bien antes de coger al primero que va por la calle yy/ tirárselo/ vamos/

Por lo que respecta al uso de adjetivos valorativos, cabe decir que también son bastante abundantes y que casi siempre sirven para evaluar una situación, dándole mayor importancia (en ocasiones van acompañados por cuantificadores que los intensifican), o centrando la atención en ella por las connotaciones que el adjetivo sugiere, consiguiendo así reforzar la propia argumentación, y tratando de incidir en la emoción del interlocutor:

[Ej. 283]

D3-012: después de trabajar una larga y→/ dura jornada/ lo que más te apetece es fumarte un cigarro/ eh/ beberte un café/ estar con tus compañeros y amigos (...)

[Ej. 284]

D2-024: y que las multas son muy exagera'as/ madre mía↑/ mucho dinero de multa/ por fumar

En el ejemplo *284* el matiz evaluativo se remata con la expresión familiar "madre mía" que denota sorpresa y que intensifica al adjetivo que la precede.

[Ej. 285]

A1-001: (…) la fidelidad es una prueba fundamental de amor

[Ej. 286]

A2-090: vamos a ser realistas/// ¿quién de aquí soportaría/ que tu novia o tu novio/ venga/ con la cara/ to'o dura[80]/ y te dijera/ 'te he sido infiel pero quiero seguir contigo'?

En cuanto al uso de sustantivos axiológicos, aunque el número es más reducido con respecto a los verbos o a los adjetivos, sí observamos que tienen un valor más connotativo y "gráfico" que estos y, por tanto, muy significativo. Además, como ocurría con el caso de los adjetivos, tienen una función de fuerza argumentativa que sirve de gran apoyo a las argumentaciones presentadas por los hablantes. Por último, destacamos que en determinadas intervenciones estos sustantivos van acompañados por adjetivos que son a su vez valorativos, con lo cual el efecto se multiplica. Veamos algunos ejemplos:

[Ej. 287]

C1-033: es una carga// increíble y que no/ que es el futuro el que se está jugando

[Ej. 288]

C1-089: (…) i si pots evitar tot eixe mal trago i tot això/ escolta una pastilla// pa'a intentar solucionar el error que tu has fet/ açò no costa res

(y si puedes evitar todo ese mal trago y todo eso/ oye una pastilla// pa'a intentar solucionar el error que tú has hecho/ eso no cuesta nada)

[Ej. 289]

B1-008: (…) perquè és una tonteria invertir diners en una persona que sempre será culpable (…)

(porque es una tontería invertir dinero en una persona que siempre será culpable)

Todos los ejemplos anteriores muestran sustantivos con connotaciones negativas; proponemos ahora dos casos en los que se pueden apreciar connotaciones positivas, que suponen una maniobra de coorientación argumentativa:

[80] Obsérvese el uso de "todo" ("to'o") como cuantificador que intensifica el significado del adjetivo; se trata de un uso muy extendido en el habla actual de los adolescentes, quienes lo utilizan continuamente para resaltar determinadas cualidades.

[Ej. 290]

A2-014: pues/ yo creo que está bien la infidelidad porque/ es una manera de/ de expresar/ las emociones de uno (...) también puede aportar cosas nuevas en la relación// es un voto de confianza

[Ej. 291]

D1-083: (...) yo sigo pensando que/ la ley antitabaco es una gran opción para todos/ y un bien común/ que debemos mantener

En el ejemplo *292* es el sufijo derivativo, recurso no muy explotado por los adolescentes de nuestro estudio, el que aporta la subjetividad y la carga axiológica. En este caso se trata de un sufijo afectivo o expresivo:

[Ej. 292]

A054: i estàs de nit/ i te veu en un bar que estàs en un altre i fas/ 'mira/ et presente al meu amigacho'

(y estás por la noche/ y te ve en un bar que estás con otro y dices/ 'mira/ te presento a mi amigacho')

Por último, diremos que el uso de adverbios axiológicos o locuciones adverbiales valorativas es mucho menos representativo y apenas remarcable, con excepción del uso de los adverbios *bien* o *mal*.

4.6.4. Mecanismos de impersonalidad

En todos los apartados del presente capítulo y del anterior nos hemos ocupado de huellas y mecanismos modalizadores de la expresión; a lo largo de este análisis hemos comprobado cómo estas marcas dotaban de subjetividad a la argumentación, aportando una postura de atenuación, en la medida en que con el recurso a la primera persona se subrayaba que lo expuesto era una opinión personal, sin ninguna pretensión de generalización universal. Ahora, sin embargo, nos detendremos en el examen de las diferentes estructuras impersonales que suponen, por definición, un fenómeno de distanciamiento con respecto a lo dicho. Así pues, esta circunstancia los convierte en mecanismos que aportan un mayor grado de objetividad (o una carencia de subjetividad), dando lugar a un tipo de argumentación revestida con apariencia de verdad indiscutible, y configurando, así, un estilo argumentativo más tajante.

Los recursos que testimoniamos en nuestro corpus para expresar tal impersonalidad son varios y variados. Así, nuestros informantes adolescentes utilizan mecanismos de impersonalidad habituales, como la tercera persona, las construcciones con *se* y todo tipo de oraciones impersonales; pero también hacen lo propio, y quizás de forma más significativa, con otros mecanismos de impersonalidad más marcados, como el recurso a sujetos genéricos o indeterminados, el uso del indefinido *uno*, o la utilización de la segunda persona con valor de impersonalidad. Este último uso adquiere una importancia y una frecuencia muy significativas en los debates de nuestra investigación; de hecho, en algunos de ellos la fase más álgida del debate se construye casi en su totalidad desde la perspectiva de esa segunda persona con matiz de impersonalidad. Asimismo, es digna de mención la observación de que se suele recurrir más a estos mecanismos de impersonalidad al inicio de los debates; mientras que, por el contrario, conforme avanza la discusión son más abundantes las huellas lingüísticas de subjetividad, probablemente como consecuencia de una relajación en la formalidad del registro empleado.

En los dos siguientes ejemplos reconocemos el empleo del indefinido *uno* con valor de impersonalidad:

[Ej. 293]

A1-026: (…) <u>cada uno</u> hace lo que le da la gana y después el amor y lo que quieras

[Ej. 294]

D3-087: (...) y <u>cada uno</u> es libre de hacer lo que quiera con su dinero/ que para eso trabaja/ y se lo gana/// <u>cada uno</u> hace lo que quiere con él

En los ejemplos *295* y *296* observamos el uso de sujetos genéricos, universales o indeterminados, como "*la gente*" o "*todo el mundo*", un mecanismo de impersonalidad que autores como Fuentes y Alcaide (2002: 140) insisten en caracterizar como un indicador de distanciamiento, con consecuencias de atenuación y cortesía, y con gran valor de fuerza argumentativa:

[Ej. 295]

B1-001: pues sí que és posible perquè// tots meri→– o sea que <u>la gent</u> es pot arrepentir després d'estar en la càrcel/ es pot donar compte deee// (…)

(pues sí que es posible porque// todos meri→– o sea <u>la gente</u> se puede arrepentir después de estar en la cárcel/ se puede dar cuenta deee// (…))

[Ej. 296]

B2-001: (...) estamos a favor/// de la reinserción de los presos// en la sociedad/ después de haber pasado una larga temporada en→/ la cárcel/ por /que/ <u>todo el mundo</u> tiene derecho aa/ tener/// una nueva oportunidad (...)

No obstante, la frecuencia de uso de estas formas de impersonalidad no es muy significativa en nuestros debates; por el contrario, el empleo de la segunda persona con valor impersonal no solo es significativo, sino abrumador. La prevalencia de esta forma de impersonalidad es tan alta que nos hace pensar en ella como un rasgo definitorio del estilo argumentativo de los adolescentes. Si bien es cierto que en ocasiones la frontera entre el uso de la segunda persona como apelación al receptor y su uso con valor impersonal pudiera parecer difuso y susceptible de confusión, es en todo momento el contexto –o mejor, el cotexto– el que nos marca el límite entre ambos fenómenos. En cualquier caso, esta estrategia de impersonalidad supone una

maniobra de distanciamiento del emisor con respecto a su enunciado. Veamos algunos ejemplos:

[Ej. 297]

A2-015: además/ después de una infidelidad/ hay una esperanza de estar mejor/ porque es como una prueba que le haces a tu pareja/ y te das cuenta de si verdad lo quieres o no lo quieres// y/ te hace más fuerte// y/ te ayuda a superar problemas que has tenido/ y→/// coges la relación con más ganas// y es una prueba/ para saber si de verdad le quieres o no le quieres// y si/ después de la infidelidad/ notas que ya no quieres seguir/ es que no estás con la persona que tienes que estar// y si después de la infidelidad/ sigues con ganas/ es que– es que de verdad le quieres y le puedes perdonar/ lo que sea/ porque le quieres (5.0) tiene un límite/ pero es una prueba

[Ej. 298]

C2-004: (...) tú puedes tener cualquier problema/ porque no siempre tiene que ser culpa tuya// hay veces que hay fallos/ y tú no puedes hacer nada en ese momento/// incluso puede ser que no te des cuenta y→ ya sea tarde para rectificar y solo te quede esa opción

[Ej. 299]

D2-087: sí pero tampo(co)− tampoco es agradable/ que vayas y– o sea alguien– vas y oliendo a tabaco– o sea a lo mejor ibas antes a un bar/ salías/ e ibas oliendo a tabaco/ y eso→ y luego ¿qué tienes que ir a tu casa y ducharte/ porque hueles mal?

[Ej. 300]

D3-023: si estás al aire libre no tiene por qué afectar a nadie/ además/ cuando tú estás en un sitio de esos/ cuando te vas a fumar un cigarro/ no te lo fumas ahí en medio/ igual te apartas un poco

[Ej. 301]

D3-096: y después tienes– tienes que pagar si te ponen una multa/ tienes que pagarla

Igualmente frecuentes son las intervenciones en las que se combina la utilización de esta segunda persona con valor de impersonalidad y la expresión con la primera persona del singular, intercalando así mayor y menor subjetividad, como podemos apreciar en las siguientes muestras:

[Ej. 302]

A2-012: (...) yo creo que// que es muy difícil/ aguantar/ mucho tiempo/ en una relación// y creo que la infidelidad// si lo hablas con tu pareja/ puede ser– se puede arreglar/ se puede resolver// y no hace falta dejarlo

[Ej. 303]

C1-057: no/ perquè tu ja has pogut meditar// jolines/ durant/ vint anys/ a mi si em tornen a fer això/ tu ja tens temps a meditar/ què em farien si jo ho tornara a fer
(no/ porque tú ya has podido meditar// jolines/ durante/ veinte años/ a mí si me vuelven a hacer eso/ tú ya tienes tiempo para meditar/ qué me harían si yo lo volviera a hacer)

[Ej. 304]

C2-003: pues/ poder hacerlo sin el consentimiento de los padres/ yo creo que está bien porque de alguna forma tú/ les estás fallando// teniendo un niño a los dieciséis años (...)

Aunque es menos frecuente, también hemos registrado, por un lado, la combinación en una misma intervención del uso de la tercera y segunda personas, ambas con un sentido de impersonalidad (ejemplo *305*), y, por otro, la alternancia de un sujeto genérico, con la segunda y tercera persona, siempre con matiz de impersonal (ejemplo *306*):

[Ej. 305]

D3-080: pero es mejor que se– que se gasten ese dinero en algo por ejemplo que les venga bien comprarse/ que no estar gastándose/ a lo mejor cuatro o cinco euros cada dos días/ o cada un día// que después al mes son unos cincuenta o setenta euros/// que te– que te– que te pueden servir para comprarte algo que te haga falta

[Ej. 306]

D2-015: también// la gente prefiere quedarse en su casa/ y consumir el tabaco↓/ antes que ir a un establecimiento en el que/ no puedes hacerlo// y/ no/ consumes dinero en ello/ entonces también// las ganancias de los establecimientos donde se vende/ tabaco/ baja/ y es dinero/ que se pierde

4.6.5. Cortesía verbal

La inclusión del análisis de la cortesía verbal en el presente capítulo queda justificada, entre otras cosas, porque, tal como señalábamos en § 2.4.3., supone un fenómeno sociopragmático que determina el grado de adecuación de los actos de habla. Por otro lado, permite examinar el posicionamiento que el hablante toma con respecto a su discurso, y muy en especial el modo en cómo plantea su estilo de interacción verbal, aspectos estos vinculados directamente con la modalización.

El marco teórico de la cortesía se inscribe en el ámbito de las investigaciones pragmáticas (Lackoff, 1973; Grice, 1975; Brown y Levinson, 1978; Goffman, 1981; Leech, 1983; Haverkate, 1994). Tras las formulaciones iniciales, cabe decir que el sustrato de la teoría de la cortesía se apoya sobre dos pilares fundamentales: por un lado, las máximas de Lackoff y, por otro, el principio de cooperación de Grice y sus máximas conversacionales.

Lackoff señala que la cortesía es un mecanismo que alivia las tensiones conversacionales, y hace referencia a tres estrategias básicas para la consecución de tal función:

a) No impongas tu voluntad al interlocutor.

b) Indica opciones.

c) Haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable.

Por su parte, las máximas conversacionales de Grice, como es bien sabido, se rigen por el principio de cooperación (“haz tu contribución conversacional tal y como es requerida en el momento en que ocurre y de acuerdo con la finalidad previamente aceptada del intercambio en que te hallas implicado”) y las cuatro máximas derivadas de él:

- Máxima de la calidad: no digas lo que crees falso.
- Máxima de la cantidad: haz que tu contribución sea tan informativa como sea necesario.

- Máxima de la relevancia: sé pertinente.
- Máxima de la manera: sé claro y escueto

Según Haverkate (1994: 47) la cortesía es una consecuencia del incumplimiento por parte del hablante de las máximas conversacionales; es entonces cuando entran en juego las máximas de cortesía propuestas por Leech, cuya pretensión es la de regular algunos aspectos sociales de la interacción verbal, basándose en factores minimizadores y maximizadores:

- Máxima del tacto: minimiza el coste del hablante y maximiza el beneficio del interlocutor ("*Si me permites que discrepe*...").
- Máxima de generosidad: minimiza el beneficio del hablante y maximiza el beneficio del interlocutor ("*Me gustaría exponer una idea que puede ayudarnos a entender mejor el asunto.*").
- Máxima de aprobación: minimiza el desprecio hacia el otro y maximiza la estima hacia el interlocutor ("*Comprendo que tus malas experiencias te lleven a pensar así, pero no soy de la misma opinión*.").
- Máxima de modestia: minimiza la valoración de uno mismo y maximiza la del interlocutor ("*Todos sabemos que eres un entendido en la materia, pero creo que deberías revisar ese último concepto del que has hablado*.").
- Máxima de unanimidad: minimiza el desacuerdo y maximiza el acuerdo ("*Coincido en muchas de las cosas que has comentado, pero también es cierto que*...").
- Máxima de simpatía: minimiza la antipatía y maximiza la simpatía ("*Hombre, no estoy de acuerdo, pero lo has contado con mucha gracia*.").

Por su parte, Bown y Levinson distinguen tres elementos determinantes del grado de cortesía: el poder del hablante, la distancia social y el grado de imposición, e

introducen un concepto de gran trascendencia para los estudios de cortesía: la imagen pública. En este sentido, diferencian entre una imagen positiva, la que el individuo tiene de sí mismo y que desea ver reconocida y aprobada por el otro; y la imagen negativa, el deseo de cada hablante de que sus actos no se vean impedidos u obstaculizados. Tomando como punto de partida estos conceptos de Brown y Levinson, así como la consideración de que cada acto de habla es una amenaza potencial para sus participantes, suele distinguirse entre:

a) Cortesía positiva: intenta establecer una relación de respeto y de solidaridad con el interlocutor, tratando de hacer ver que se desea su beneficio tanto como el propio; suele recurrir a estrategias de intensificación. Es fácil reparar en su vinculación con la tercera máxima de Lackoff ("*Haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable*).

b) Cortesía negativa: es la mitigadora de la amenaza; se utiliza para compensar la posible agresión al interlocutor, y suele utilizar estrategias de atenuación. Su correspondencia con las dos primeras máximas de Lackoff ("*No impongas tu voluntad al interlocutor*" y "*Aporta opciones*") es evidente.

Siguiendo a Gallardo (1998: 70) consideraremos que

> *"la cortesía negativa es la que tiene en cuenta al otro, mientras que la positiva puede denominarse una «cortesía del yo» o «de primera persona»."*

Esta interpretación de los dos principales tipos de cortesía se encuentra en consonancia con la propuesta de Bravo (1999), quien propone los términos *autonomía* y *afiliación* como equivalentes a los de cortesía positiva y cortesía negativa respectivamente. Un desarrollo de estos dos tipos de cortesía (que execede los objetivos de este trabajo) encuentra su aplicación en el contexto de la pragmática intercultural (Hernández Sacristán, 1999), ya que permite diferenciar distintos modelos de cortesía según se priorice uno u otro de estos ejes.

En otro orden de cosas, y a pesar de que Fraser (1980) indica que existe un sustrato universal que regula los derechos y deberes de los participantes en una

conversación ("contrato conversacional"), creemos conveniente subrayar que la cortesía es inherentemente sensible al contexto cultural. Haverkate (1994: 12) lo explica de la siguiente manera:

> *"Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es bien sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica."*

En definitiva, la cortesía es un fenómeno sociopragmático y pragmalingüístico, que incluye una serie de normas con las que los interlocutores se muestran respeto y consideración, salvaguardando de esta forma su imagen social. El hablante desarrolla estrategias que, o bien refuerzan la imagen positiva propia y de su interlocutor, o bien previenen que la imagen negativa de ambos se vea amenazada. Bravo (2005) distingue tres tipos de cortesía atendiendo a su función predominante:

a) Cortesía atenuadora: mitigación de la amenaza.

b) Cortesía valorizadora: confirmación de la imagen.

c) Cortesía estratégica: consecución de un objetivo.

Esta autora señala que, cuando nos enfrentamos al análisis de la cortesía en un corpus, el evaluador puede manejar tres categorías correspondientes a lo que ella llama "efecto de cortesía": cortés, descortés o neutral (no cortés). Por consiguiente, cuando no se contempla la cortesía es posible caer en la descortesía, pero no siempre sucede así, ya que se puede ser simplemente no cortés.

La descortesía se asocia, generalmente, con la falta de cooperación y con la ruptura de las normas convenidas (la transgresión de lo "políticamente correcto"). Dicha transgresión puede ser intencionada y entenderse como una desconsideración por el otro en la interacción verbal. Así pues, la descortesía violenta la adecuación; sin embargo, si nos centramos en la adecuación relativa a las relaciones interpersonales, puede que aquello que desde una observación externa pueda resultar claramente

descortés no dañe en absoluto la imagen de los hablantes, o bien porque exista un grado muy elevado de confianza entre ellos, o bien porque la propia descortesía se use como una marca de afiliación, de pertenencia a un grupo (Bolívar, 2009), o incluso porque el grupo tiene (o pretende tener) sus propios criterios de cortesía. Esta relatividad de la cortesía/descortesía está ligada, pues, a dos aspectos: a) la distancia social existente entre los interlocutores, y b) la ideología de grupo o generacional de la que se sienten partícipes. A la primera de ellas se refiere Escandell (1996: 144) cuando afirma que:

> *"La cortesía es precisamente el principio regulador de la distancia social y su equilibrio; gracias a ella, mantenemos o disminuimos la distancia social. Debe interpretarse y valorarse como el necesario punto de referencia que nos permite mediar la adecuación entre el enunciado y el grado de distancia social que media entre los interlocutores. Este tipo de cortesía recibe el nombre de cortesía relativa, ya que depende decisivamente de las posiciones sociales de los interlocutores."*

Por lo que concierne a la determinación de las categorías susceptibles de análisis en el estudio de la cortesía, Bravo (2005: 21) subraya su gran variedad y labilidad, especialmente en corpus de lengua oral. Esta autora destaca que la complejidad del fenómeno y, sobre todo, la confluencia de factores muy diversos dificultan sobremanera el establecimiento de unas categorías rígidas y sistemáticas. Con esta conflictiva premisa intentaremos, a continuación, seleccionar los elementos que la bibliografía especializada suele tomar en consideración a la hora de enfrentarse al análisis de la cortesía; para ello partiremos fundamentalmente del trabajo que Harverkate (1994) desarrolló acerca de la cortesía verbal en español. Resumiendo de una forma simplificada y con el objetivo de que nos quede una clasificación operativa y rentable para el análisis, podemos reconocer las siguientes categorías en las que este autor centra su atención:

- Predicados doxáticos ("*creo que...*") y expresiones cognitivas equivalentes ("*en mi opinión*").
- Repetición empática de las palabras del otro.

- Referencias desfocalizadoras (mecanismos de impersonalidad).
- Tiempos verbales: condicional e imperfecto de cortesía.
- Actos de habla directos/indirectos.
- Elementos paralingüísticos: la entonación y el lenguaje no verbal.
- Otros mecanismos: eufemismos, lítotes, ironías.
- Cortesía metalingüística (ámbito de la interacción): no hablar gritando ni susurrando, no interrumpir (solapamientos), prestar atención al otro (escucha activa).

La mayor parte de los mecanismos referenciados por el investigador holandés cuentan con una función atenuadora; la atenuación se configura, así, como un fenómeno aglutinador de categorías susceptibles de análisis en un estudio sobre la cortesía. Tal circunstancia nos lleva a centrar buena parte del examen de nuestro corpus en la presencia de elementos al servicio de la atenuación, rastreando buena parte de las categorías que el trabajo de Haverkate plantea (en coherencia con el conjunto de esta tesis no nos ocuparemos de los elementos paralingüísticos), y ofreciendo una explicación de cada una de ellas a medida que vayamos testimoniándolas en el corpus. Asimismo, explicitaremos si los mecanismos analizados afectan a la cortesía positiva, o bien a la negativa. Por último, daremos testimonio de todos aquellos mecanismos que sirvan para ilustrar los fenómenos de descortesía presentes en los debates de nuestra investigación.

La bibliografía especializada (Bravo, 1993, 2004, 2005; Briz, 1995b, 2007; Bernal, 2007; Albelda, 2008, 2009) insiste en que el recurso a los mecanismos de atenuación se configura como una vertiente primordial de los fenómenos de cortesía. Albelda y Contreras (2009: 8) afirman que la atenuación es una categoría pragmática con dos funciones básicas: reducir el valor significativo del contenido proposicional de un enunciado, o disminuir su fuerza ilocutiva. Briz (2005b, 2009) hace referencia a estas mismas funciones, y explica la relación que mantiene la atenuación con la cortesía, así como su vinculación con la argumentación, circunstancia de especial

interés para nuestro trabajo. Este autor entiende la atenuación como una estrategia argumentativa para la consecución de una meta: persuadir; de ahí que prefiera hablar de "actividad atenuadora estratégicamente cortés":

> *"La atenuación, como categoría pragmalingüística, es un operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa de negociación del acuerdo"* (Briz, 2005b: 56).

> *"La atenuación es una estrategia que se explica dentro de las actividades argumentativas dirigidas a lograr el acuerdo o aceptación del otro (incluida la aceptación social). Consiste en una operación de minimización de lo dicho y del decir: de lo dicho, en tanto se hace borroso o menos explícito lo enunciado, y del decir, en tanto suavizo la fuerza de mis acciones e intenciones."* (Briz, 2009: 66).

En una línea similar, Fuentes y Alcaide (2002: 373) señalan los siguientes objetivos de la minimización en los textos argumentativos:

a) Acercarse al oyente (*captatio benevolentiae*).

b) Atenuar el contenido de lo dicho porque se prevé que puede molestar o afectar negativamente al oyente.

c) Atenuar la fuerza asertiva (cortesía).

Por otro lado, hablan también de "operadores atenuativos" (375 y ss.), como *de alguna manera*, *en cierta manera*, y análogos; asimismo subrayan el valor atenuativo de algunos diminutivos y cuantificadores (387 y ss.).

En definitiva, desde la perspectiva de la cortesía, las estrategias atenuadoras minimizan o mitigan los actos amenazantes contra la imagen de los potenciales interlocutores, de forma que cuanto mayor es el grado de atenuación, menor es el grado de conflicto o amenaza. En los intercambios que muestran desacuerdo, propios de los debates, y en los que, por consiguiente, se dan intervenciones de rechazo, es necesario en pro de la negociación recurrir a estrategias corteses (Ferrer y Sánchez,

2005b); una forma de conseguir este objetivo es el empleo de estrategias atenuadoras para tratar de convencer al otro. En esta misma línea Escandell (1995: 33) señala que una de las funciones de la cortesía es

> *"mantener el equilibrio en las relaciones humanas y que se manifiesta como conjunto de maniobras lingüísticas de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes"*

Esta situación de confrontación de posiciones es la que precisamente se produce en los debates, de manera que la que señala Escandell debiera ser una de las funciones básicas de la cortesía en este tipo de género discursivo; y sin duda uno de los principales medios para la consecución de este efecto de la cortesía es el empleo de los mecanismos de atenuación. Así lo corrobora Haverkate (1994: 117) cuando afirma que la argumentación es un acto asertivo *per se*, y que la cortesía asertiva se basa esencialmente en la atenuación.

Tras llevar a cabo un examen del conjunto del corpus, podemos concluir que en líneas generales el discurso argumentativo empleado por nuestros informantes en los debates no parece muy preocupado por recurrir de manera constante a la atenuación; lógicamente, no queremos decir con ello que no se sirvan de mecanismos atenuadores, a cuya presencia dedicaremos las siguientes líneas, sino que observamos el predominio de un estilo argumentativo más tajante[81], sin excesivas mitigaciones, que subraya un cariz del debate como enfrentamiento, infiriéndose su interpretación de que los otros son rivales a los que hay que vencer. Esta circunstancia no implica necesariamente la presencia de descortesía, sino que lo único que asegura, siguiendo la distinción de categorías en relación al efecto de cortesía que establecía Bravo (2005), es el predominio de lo neutral, es decir, de lo no cortés.

Así las cosas, pasaremos, a continuación, a examinar cómo se manejan nuestros informantes en el terreno de la atenuación, repasando la presencia cuantitativa y

[81] Esto podría interpretarse como una necesidad adolescente de afirmarse, de que parezca que sí tienen opinión propia e individual, pero que coexiste con la estrategia de crear ficciones dialógicas, de preguntar, de involucrar al TÚ del discurso.

cualitativa en el corpus de los mecanismos y elementos atenuadores. Para ello no solo tendremos en cuenta las categorías señaladas por Haverkate, a las que aludíamos más arriba, sino también la propuesta de Briz (2005, 2009), quien distingue entre:

a) Atenuación del decir, de la enunciación ("atenuantes extraproposicionales"):

   - Verbos performativos: *pensar, creer, parecer*... (equivalente a los predicados doxáticos de Haverkate).
   - Tiempos verbales: condicional e imperfecto de cortesía.
   - Expresiones modalizadoras: *a lo mejor, no sé, yo que sé, digo yo, que yo sepa...*
   - Mecanismos despersonalizadores (coincidentes con los propuestos por Haverkate)

b) Atenuación de lo dicho, del enunciado ("atenuantes intraproposicionales"):

   - Modificadores morfológicos (cuantificadores): *poco, más o menos, como...*
   - Concesiones: *bueno*/*vale*/*sí*, *pero*...

El empleo paradigmático de los predicados doxáticos para producir efectos atenuadores, al que alude Haverkate (1994: 124), puede reconocerse claramente en nuestro corpus. Tal como indicábamos más arriba, se trata de expresiones como "*creo que...", "pienso que...*", "*me parece*...", "*en mi opinión*"), cuyo uso evita a los hablantes

> *"dar la impresión de que imponen su opinión al interlocutor; a éste, por consiguiente, se le ofrece la oportunidad de formular una opinión divergente, sin que ninguna de las partes vea amenazada su imagen positiva"*

En esta misma línea, Fuentes y Alcaide (2002: 373-374) afirman que todos los elementos de expresión de opinión son factores de atenuación que sirven para

presentar lo dicho como algo subjetivo, y no como algo tajante o autoritario. Efectivamente, en este sentido, sí hay una tendencia en los debates de los adolescentes a resaltar que lo que se expresa es una opinión personal, y esto supone un factor de atenuación que está presente en la expresión global de su discurso argumentativo. En § 4.5.2. y § 4.6.1. hemos estudiado suficientemente la presencia y el comportamiento de este tipo de elementos en el corpus, de manera que no nos detendremos ahora excesivamente en ellos; simplemente destacaremos dos cuestiones:

a) En primer lugar, cabe comentar que este tipo de predicados doxáticos y expresiones equivalentes predominan en la fase inicial del debate en la que cada grupo presenta de forma monológica su postura ante el tema propuesto; en la fase posterior de debate interactivo se reduce significativamente su presencia, restando escasos ejemplos de su uso. Podríamos interpretar esta diferencia como un signo de que, cuando el debate entra en la fase más polémica, nuestros informantes se preocupan menos por la utilización de elementos atenuadores, y se muestran más tajantes.

b) En segundo lugar, destacamos lo significativo de su presencia en posición final de intervención, intensificando su valor de atenuación. Al aparecer como cierre (recordemos que el oyente suele retener de forma preferente la información que aparece en último lugar), da la impresión de que el hablante quiere subrayar que se trata solo de una apreciación personal, abierta, pues, a la refutación; es una especie de "paso atrás", lo contrario de un "he dicho" o "que conste". En la siguiente intervención, donde la informante resalta la conveniencia de que no sean las adolescentes las que tomen la decisión de abortar o no, apreciamos tal efecto:

[Ej. 307]

C1-039: y los padres tienen una carga sobre nosotros/ tampoco/ no te tienen que obligar así a hacerlo o a no/ pero no tienes que decidir tú <u>yo creo</u>

Por lo que respecta a los mecanismos despersonalizadores, Haverkate (1994: 131) considera que la evitación del uso de la primera persona supone una estrategia *desfocalizadora* para la que reconoce tres manifestaciones distintas con funciones atenuadoras y efectos de cortesía positiva en la modalidad asertiva: a) *el pronombre pseudorreflexivo «se»,* b) *la segunda persona del singular del verbo* y c) *la primera persona del plural del verbo*. En § 4.5.4. hemos dado buena cuenta de estos mecanismos de impersonalidad, y hemos subrayado su alta prevalencia en el corpus, destacando muy en especial el predominio absoluto del empleo de la segunda persona con valor impersonal. En dicho apartado indicábamos que este uso suponía una maniobra de distanciamiento del emisor con respecto a su enunciado; y ahora, siguiendo a Haverkate, añadimos que desde la perspectiva de la cortesía también consiste en un movimiento de solidaridad con los interlocutores, cuyos efectos se dirigen tanto a la afiliación (equivalente a la cortesía negativa) como a la preservación de la imagen positiva:

> *"Al analizar el componente social del intercambio verbal, hallamos que los hablantes que explotan la potencia desfocalizadora de la segunda persona del singular intentan crear o mantener una relación de solidaridad con sus interlocutores, lo cual, en el plano gramatical, se refleja en la actualización de la forma de tratamiento familiar. [...] el hablante manifiesta el tipo de cortesía que hemos denominado in-group solidarity (solidaridad de grupo)"* (Haverkate, 1994: 135-136).

Veamos un ejemplo del corpus, en el que el uso de la segunda persona ilustra lo que estamos comentando:

[Ej. 308]

D3-026: o sea bares de fumadores y no fumadores// también otra cosa/ quee/ cada vez que te quieres fumar un cigarro tener que salirte fuera/ con el frío que hace en invierno y todo esto/ y el calor que hace en verano/ cuando dentro puedes estar perfectamente (...)

Tal como indica Haverkate (1994: 136), el hecho de que implícitamente el informante presente una experiencia personal como compartida por los otros, es

decir, generalizable, supone una estrategia de protección de su imagen positiva, con la que elude un posible ataque personal y al mismo tiempo un movimiento de solidaridad de grupo.

Sin duda, son las expresiones cognitivas de opinión y los mecanismos de impersonalidad las categorías de cortesía más empleadas por nuestros informantes, pero tras de ellas los mecanismos atenuadores más empleados son las "concesiones" (ya referenciadas en § 4.1.1. en relación con el uso del conector *pero*). En este caso, abordaremos la concesión del "SÍ, PERO" (concesión ciceroniana) y equivalentes como un recurso de atenuación previo al desacuerdo que le sigue, cuyo efecto es, pues, de cortesía positiva. Se trata en palabras de Briz (2005b: 68) de una

> *"constante en la interacción lingüística, cuando se trata de salvaguardar la propia imagen"*

Es un elemento que, por otra parte, caracteriza a los turnos no preferidos cuando estos presentan conformidades tenues ante la disconformidad (Levinson, 1983: 322). Haverkate (1994: 29) indica que este tipo de concesiones son propias del discurso argumentativo y están al servicio de la cortesía positiva:

> *"en los turnos alternativos que caracterizan este tipo de acto de habla* (se refiere a la argumentación) *es corriente que los hablantes manifiesten cortesía positiva para no manifestar abiertamente que opinan de modo diferente. La mitigación de la propia opinión sirve, entonces, para minimizar el disentimiento, por lo que se crea la impresión de que hay una conformidad parcial respecto al tema debatido"*

Como decíamos son abundantes en el corpus y presentan diferentes variaciones, según la partícula empleada como preludio concesivo: "*sí, pero...*", "*vale, pero...*", "*bueno, pero...*", "*bueno sí, pero...*", "*ya, pero*", etc. A continuación, mostramos algunos ejemplos de estos usos:

[Ej. 309]

A1-040: pues que cada uno/ se vaya con/ quien quiera

A1-041: <u>vale/ pero</u> si esa persona piensa como tú/ pero igual él te quiere y le estás haciendo daño

[Ej. 310]

A2-021: si te gusta más que tu pareja/ puedes seguir/ a escondidas d'ella

A2-022: bueno/ pues dejas a la pareja

A2-023: te puedes dar cuenta de que ya no quieres a tu pareja

A2-024: bueno/ pues se lo dices

En la siguiente intervención, el informante no solo recurre a las concesiones, sino también a operadores, fórmulas doxáticas y el uso del condicional, es decir, varios mecanismos atenuantes que protegen la imagen positiva del hablante:

[Ej. 311]

D1-083: lo único que me gustaría decir es que vale/ me parece muy bien la→– las opiniones que habéis tenido/ pero/ bueno yo sigo estando en mi→/ bueno en mis argumentos que→/ sí/ me→– pero yo sigo pensando que/ la ley antitabaco es una gran opción para todos/ y un bien común/ que debemos mantener

[Ej. 312]

C2-072: pero para qué quieres traer una– una vida al mundo para– para darlo/ y que esté mal cuidado/ a lo mejor tú– tú no sabes los padres que le pueden tocar// para eso no lo tienes// y no haces sufrir ni al niño ni a nadie

C2-073: ya/ pero eso/ ya/ no es cosa tuya/ eso ya es cosa de la persona que lo donas

C2-074: ya/ pero no sé si va a pasar hambre o no

C2-075: ya/ pero eso es responsabilidad de otra persona/ ¿sabes?/ si tú lo has donado es porque no lo quieres

En *312* tenemos un intercambio en el que se contabilizan hasta tres estrategias de concesión previa al desacuerdo. Asimismo, aparece otro elemento ("*a lo mejor*"), también con función atenuadora, que nos sirve para introducir otro tipo de elementos al servicio de la atenuación empleados en los debates de nuestro corpus. Nos referimos a un conjunto de elementos a los que Briz (2005b: 79) se refiere como "expresiones modalizadoras" (*a lo mejor, no sé, yo qué sé, digo yo*, etc.). Es obvio que el operador *a lo mejor* empleado por el primer informante del ejemplo *313* tiene la función de mitigar la fuerza de lo dicho (ya aludíamos a este valor atenuante en § 4.6.3.). Por otra parte, el uso de expresiones como "no sé" o "yo que sé" es muy

frecuente en el corpus de nuestra investigación. Su valor atenuante vela por la imagen propia, evitando posibles responsabilidades mediante una estrategia que transmite un desconocimiento totalmente impostado (Briz, 2009: 67).

[Ej. 313]

A1-015: el cuerpo en general yo que sé/ no puedes permitir– tú no puedes permitir que tu novio esté con alguien/ que esté bailando que se esté refregando con él/ porque no sé/ no es normal// y te molesta muchísimo

[Ej. 314]

B2-010: yo no digo que esté bien que→/ que cometan los delitos/ pero/ si/ han estado dentro/ han estado enseñándoles/ han estado trabajándolo/ muchísimo/ porque igual han estado diez años metidos en la cárcel// quién sabe/ no sé// y después/ al salir/ ya// ya están/ perfecto/ o sea ya– probablemente ya no tengan que volver a cometer el delito

En este último ejemplo aparece otro de los elementos que Briz (2009: 71) reconoce como atenuante; se trata del reformulador "*o sea*", del que señala que además de su valor de rectificación puede añadir un matiz de atenuación, sobre todo en situaciones de conflicto. En efecto, en el ejemplo propuesto podemos apreciar cómo el conector *o sea* (apoyado por la presencia del operador modal *probablemente*) rebaja la contundencia de lo expresado con anterioridad. Briz señala que la atenuación es una de las posibles funciones de los marcadores del discurso con efectos de

> *"minimización de la fuerza ilocutiva y, dialógicamente, con un modo de suavizar el desacuerdo, de prevenir y evitar conflictos, de rebajar la tensión del discurso"* (2009: 70).

En este sentido, tanto Haverkate como Briz señalan la aportación que algunos "marcadores de contacto" (marcadores interactivos en § 4.1.4.5.) hacen a la intensificación de la imagen positiva del hablante, puesto que con ellos se busca la conformidad del interlocutor y su colaboración. En la siguiente intervención aparecen algunos de estos marcadores que ilustran este valor:

[Ej. 315]

*B2-074: (...) ahora// vamos a ser un poco objetivos/ y realistas/ ¿vale?/ no puede ser que pretendamos que el cien por cien de la sociedad/ sea buena/ y cumpla la ley/ para eso existen las cárceles (...) todos merecemos un juicio// y en un juicio *deben haber pruebas/ y en un juicio hay/ por lo menos/ dos bandos/ dos opiniones/ ¿de acuerdo? (...) se va a/ analizar/ se va a decir/ a ver/ esta persona ha hecho tal cosa por tal motivo// ¿de acuerdo? / no / estoy justificando→ la violencia ni→ ni la (xxx)/ ni nada en absoluto/ pero le daremos un tipo de condena a una persona/ y otro tipo de condena a otra persona/ en función/ de lo que hayan hecho (...)se han dado casos de/ sonámbulos que han matado a su prima/ a su madre o lo que sea// simplemente// por– por el mero hecho de que tiene una enfermedad/ ¿de acuerdo?/ entonces esa persona/ se le/ da/ una→ una→– un tipo de condena/ o a lo mejor si no es una cárcel/ es un psiquiátrico (...)*

Para finalizar las consideraciones acerca del recurso a los mecanismos de cortesía atenuantes en el corpus, cabría comentar la escasa relevancia del empleo de elementos como tiempos verbales específicamente corteses (condicional e imperfecto), cuantificadores, repeticiones empáticas, vocativos afectuosos, eufemismos, lítotes o interjecciones.

Hasta el momento hemos contemplado los mecanismos de cortesía especializados en la atenuación empleados por nuestros informantes, en delante nos centraremos en fenómenos no corteses y en aquellos que tienen un efecto de descortesía en la interacción verbal. Antes de entrar en ello, conviene recuperar aquí el comentario que hacíamos en la introducción de este apartado, según el cual puede darse la circunstancia de que un observador externo reconozca una situación de descortesía, sin que en realidad no produzca un daño de imagen para los interlocutores, puesto que esto último depende de otros factores, como la distancia social, la relación existente entre ellos, su grado de confianza, etc. Como consecuencia, el papel del estudioso resulta determinante para la interpretación de la (des)cortesía en un corpus (Bravo, 2005). Uno de los posibles elementos esclarecedores para el desempeño de esta tarea es la afirmación de Briz (2005b: 65) acerca de que en situaciones de interacción verbal es la interpretación del otro, medida por la reacción que muestra en su intervención, lo que determina que haya o no descortesía.

Teniendo presente todo lo anterior, observaremos en primer lugar el comportamiento en el corpus de los actos exhortativos, que en opinión de Haverkate (1994: 21):

> *"constituyen el prototipo de los actos de habla que amenazan el derecho del individuo para actuar autónomamente"*

Se trata, por tanto, de una modalidad que en ausencia de estrategias de cortesía violenta de hecho la imagen negativa del oyente, y puede llegar a ser descortés. Nos referimos lógicamente a exhortaciones impositivas[82] manifestadas a través de actos de habla directos. Los adolescentes recurren a este tipo de exhortaciones generalmente a través de oraciones imperativas, y suelen aparecer en momentos del debate de gran polémica, mucho disentimiento y nula negociación:

[Ej. 316]

A2-100: te contesto/ a ti y a ti/ dos puntos/ que/ ya he dicho que/ en otros países// se permite la poligamia

A2-101: pues vete de aquí/ entonces/ no pintas nada aquí

A2-102: vete tú↑

[Ej. 317]

D3-057: tú eres/ tú eres el que respira mi humo/ si no quieres respirar lo que yo respiro/ te vas a otra habitación→/ y tan contentos

D3-058: te vas tú↑

En ambos ejemplos la reacción de los interlocutores tras el primer imperativo es la de contraatacar con otra imposición directa, lo cual nos hace interpretar que efectivamente han sentido amenazada su imagen negativa, y, por consiguiente, podemos evaluar que se produce un efecto de descortesía. Por otra parte, el hecho de que haya una referencia explícita al receptor (presencia del "*tú*") intensifica tal descortesía.

[82] Son aquellas con las que el hablante pretende que el oyente reaccione de una determinada manera para beneficio exclusivo del primero.

En general, nuestros informantes se muestran descorteses cuando se sienten "acorralados" y enfurecidos en un momento en que, como decíamos más arriba, el grado de conflicto es elevado, y también cuando, quizás fruto de lo anterior, relajan el registro y lo llevan hacia el extremo de la informalidad. Es en este contexto cuando se dan situaciones de ataque al otro, que suponen amenazas tanto para la imagen del hablante como para la del interlocutor. A este respecto es interesante destacar el recurso a las interrogaciones como elementos desafiantes:

[Ej. 318]

D3-070: vosotros sois los fumadores y sois/ a los– a los que os perjudica/ pero a los que/ no fumamos/ que estamos contentos con la ley antitabaco/ ¿qué?

D3-071: perdona pero es que/ yo no fumo// yyy a mí me da igual que fumen/ o que no/la que se perjudica si voy con ellos soy yo/ si no quiero que me perjudique/ no voy con ellos y punto/ ya está (8.0) y lo del ahorro de dinero este/ que si no se gastan el dinero/ en tabaco/ también se lo pueden gastar en alcohol

[Ej. 319]

D3-097: ya pero que te hubieran/ hecho/ directamente eh/ hacer dos zonas/ directamente que hubieran puesto la ley antes/ que se lo hubieran pensado antes/ no que ahora están gastando dinero en habilitar fuera/ dentro/ y en todas partes/ ¿eso qué es?

En ambos ejemplos podemos comprobar que el estilo del discurso es tajante, sin elementos de atenuación.

En la siguiente secuencia, donde apreciamos distintos elementos de descortesía (ataques directos en forma de insultos, interrupciones, imposiciones y elevaciones significativas del volumen de la voz), también son las reacciones de los diferentes interlocutores las que ponen de relieve que se está produciendo un efecto de descortesía:

[Ej. 320]

D1-048: entonces yo a mis clientes también puedo matarlos/ porque quiero↑

D1-049: es que eres más tonto/ ¿quién va a entrar en un bar para que tú lo mates?↑

D1-050: sin faltar el respeto a mi compañero

D1-051: me gustaría decir/ que– que lo de entrar en un bar y/ hacer lo que tú/ quieras [que yo quiera no/ que→] ¿no?/ me gustaría decir que– que→ (5.0) realmente un bar es un lugar público/ y→–hazlo privado entonces↑/ hazlo/ hazlo→

D1-052: hay bares privados/ hay bares privados/ y lo intentan hacer pero la ley no deja/ la ley no deja

D1-053: hecha la ley/ hecha la trampa/ hecha la ley/ hecha la trampa/claro↑/ ¿ahora por qué tienen que hacer establecimientos de club de fumadores?/ porque la gente/ los fumadores/ solo saben/ fumar e incumplir la ley/ y molestar al otro/ y los fumadores nada

D1-054: ¿Y VOSOTROS NO IMCUMPLÍS LA LEY MUCHAS VECES?↑

(...)

D1-057: (...) ¿por qué no podemos tener un espacio con humo/ y hay muchos menores que incumplen la ley/ y no les dicen nada?

D1-058: pues te vas a tu casa/ te encierras en la habitación y (xxx) es un submarino/ y es tu espacio con humo

D1-059: es que– lo que pasa es que/ la mayoría de la gente/ no quiere que vosotros estéis fumando dentro de un sitio donde ellos están tranquilos// y tragarse vuestro humo/// así de claro

Ferrer y Lanza (2005: 146) concluyen que en los momentos de desacuerdo tanto moderado como polémico aparecen mecanismos de atenuación, algo que podemos corroborar en el ejemplo anterior, donde, a pesar de su predominante cariz tajante, no cortés e incluso descortés, en la intervención *D1-051* registramos predicados doxáticos expresados con un condicional (*"me gustaría decir...*).

Por otro lado, una modalidad más de este estilo tajante y no cortés que se repite con cierta frecuencia en el corpus es la táctica de defenderse atacando; en este sentido, nos encontramos con intercambios en los que un interlocutor invita a argumentar o a refutar al otro. Probablemente en estos casos el ataque responde a un mecanismo de defensa generado por la falta de ideas para defender la postura propia, y provoca un trasvase de la responsabilidad argumentativa al otro. En el intercambio reflejado en el ejemplo *321*, donde se debate la inmoralidad de una infidelidad, los interlocutores utilizan diversos elementos marcadamente tajantes, como una falacia

ad personam, rasgos fonéticos y suprasegmentales exhortativos, interrogaciones marcadamente apelativas, y afirmaciones o negaciones tajantes que no tienen apoyos argumentativos:

[Ej. 321]

A1-070: clar↑/ si tu estàs en una persona/ estàs en una persona

(claro↑/ si tú estás con una persona/ estás con una persona)

A1-071: es que eres un monje↑

A1-072: PERÒ PER QUÈ?↑ ¿TU NO HO FARIES?↑

(PERO ¿POR QUÉ? ¿TÚ NO LO HARÍAS?)

A1-073: pero lo haces si cortas con esa persona

A1-074: pero ¿por qué?↑

A1-075: Y ¿POR QUÉ SÍ? A VER↑

A1-076: porque la quiero

A1-077: NO LA QUIERES↑

Otro de los aspectos que también podemos observar en el ejemplo anterior es el recurso a los turnos de insistencia, que buscan la aceptación por parte del interlocutor (Gallardo, 1991, 1998). Esta autora destaca que las intervenciones insistentes y las respuestas no preferidas que aquellas reciben señalan una situación de "no prioridad[83]", y suponen amenazas de la imagen social. Esta circunstancia se relaciona con una constante en los debates como es la recursividad del desacuerdo, lo cual reafirma la tesis ya anunciada de que emprenden los debates como enfrentamientos en los que se muestran inflexibles, dando poca importancia a la búsqueda de consenso. La selección de respuestas no prioritarias es una señal de que el discurso no respeta el principio de cooperación y de que no fluye hacia la negociación. En esta misma línea, Ferrer y Lanza (2005: 148) señalan que

[83] Gallardo (1991) propone el término "prioridad" en sustitución de "preferencia", considerando que el segundo cuenta con una connotación psicológica limitada a una elección subjetiva individual del hablante, mientras que el primero tiene en cuenta la organización interactiva (nunca turnos individuales), y va más allá de lo puramente lingüístico, trasciende al ámbito social. La prioridad se define, pues, como un "*principio conversacional de naturaleza social que preside las interacciones verbales y que intenta salvaguardar la imagen social de los hablantes*" (Gallardo, 1998: 59).

> *"La recursividad es una muestra clara de que los contrincantes están interesados en la confrontación y afianzar sus respectivas posturas. El encadenamiento de intervenciones de desacuerdo da lugar a un discurso polémico"*

Más arriba hemos visto ejemplos en los que a raíz de la reacción de los interlocutores interpretábamos que la descortesía empleada dañaba, en efecto, la imagen de estos; ahora, sin embargo vamos a detenernos en dos intercambios en los que la descortesía evidente desde la perspectiva de lo codificado como cortés no es interpretada como tal por los adolescentes, y no parece dañar su imagen:

[Ej. 322]

A2-019: no no/ pero nadie está hablando de que tú la engañes con otra/ en los sex shops/ en las farmacias/ existen cosas para usar los dos juntos

A2-020: le estás engañando↑

A2-021: ignorante/ que eres un ignorante

A2-022: ¿y si eso tampoco me gusta con ella/ qué pasa?↑/ ¿eh?↑/ ¿eh?↑ (RISAS)

[Ej. 323]

D1-026: a ver/ una/ simple pregunta a ver si lo– si lo entendéis/ que por qué– los fumadores/ que no fuman/ vale/ lo entiendo/ no fuman/ y los que fumamos– madre mía/ m' he lía'o

D1-027: el tabaco te está afectando el cerebro

En *322* las risas, que revelan una cierta comicidad en la actitud de los informantes, y en *323* el ataque en forma de broma son los indicadores que en este caso nos hacen pensar que los adolescentes no toman las marcas de descortesía como un ataque a su imagen. Esta circunstancia se ve claramente favorecida por el registro informal en el que se mueven, así como por su proximidad interpersonal. En este sentido, no cabe duda de que la frecuencia de los efectos de descortesía en el corpus viene muy determinada por el hecho de que la relación existente entre los informantes es de mucha confianza, lo cual podría sesgar de alguna manera las conclusiones alcanzadas y, por tanto, sería necesario relativizarlas. Así, cabría plantearse si el comportamiento de los informantes sería igualmente descortés en debates planteados

entre adolescentes que no se conocieran entre sí, por ejemplo, de centros educativos diferentes.

Para concluir, diremos que es posible hablar de dos estilos argumentativos en el corpus: uno más comedido y cortés, que recurre a mecanismos atenuadores; y otro más vehemente y tajante, no cortés y en ocasiones descortés; tal como indicábamos al inicio del análisis es el segundo el predominante. En líneas generales observamos que los informantes que defienden posturas contrarias a lo "mejor visto por la sociedad" se manejan con el estilo más tajante y no cortés, probablemente porque se sienten previamente atacados o creen que deben hacer un sobreesfuerzo para defender sus posturas; los otros, por el contrario, recurren más a la atenuación y a la cortesía. Por otro lado, otro de los factores que determina esta escala de cortesía es el grado de discordia y polémica por el que atraviesa el debate, buena prueba de ello es el hecho de que la presencia de los mecanismos despersonalizadores y los verbos performativos disminuya conforme avanza la discusión. Por último, creemos conveniente señalar que hemos podido reconocer la existencia de estilos personales, de forma que es posible identificar perfiles más o menos corteses para cada uno de los informantes.

4.6.6. Algunas figuras retóricas

Para concluir el presente apartado, dedicado a los mecanismos de modalización, nos detendremos en el análisis de algunas figuras retóricas, especialmente aquellas figuras o tropos que tienen que ver con el contenido y no tanto con la forma; y solo aquellas que impliquen de una manera más clara la huella del emisor y, por tanto, marquen la modalización del discurso. En el apartado 4.2. hacíamos referencia a los fenómenos relacionados con las figuras retóricas llamadas de dicción, como las repeticiones o los paralelismos; ahora, sin embargo, solo nos ocuparemos, como decíamos, de aquellas que suponen una interpretación subjetiva de la realidad, las llamadas figuras de pensamiento. Estas figuras cuentan con un evidente valor axiológico, que justifica su inclusión en el capítulo dedicado a la modalización.

Algunos autores, como Fuentes y Alcaide (2002 y 2007), subrayan la importancia de estos fenómenos retóricos en los textos argumentativos, insistiendo de manera esencial en el valor argumentativo de la ironía, que puede ser de gran ayuda a la hora de orientar hacia las conclusiones que se pretende defender. La ironía suele ser en algunos textos argumentativos o persuasivos un recurso muy usado y muy rentable para inducir a la aceptación de nuestra opinión; y asimismo suele presentar una contradicción de valores argumentativos, que se utiliza también de forma habitual para criticar o para hacer burla.

Por lo que respecta a la presente investigación, cabe destacar que nuestros informantes adolescentes hacen un uso marcadamente escaso de la ironía, así como del resto de figuras de pensamiento. En efecto, apenas podemos contabilizar cinco ejemplos de ironía a lo largo de los nueve debates analizados, y solo tres informantes diferentes hacen uso de este recurso. No obstante, lo que sí podemos subrayar es que siempre recurren a la ironía para criticar la postura contraria a la propia, o para hacer una burla personal o más general. Asimismo, es importante comentar que no utilizan la ironía para dar a entender lo contrario de lo que se dice, sino más bien como la expresión de una situación singular, ridícula o ligada al humor, y que tiene la intención

de denotar algo que va más allá del significado literal de lo enunciado, como podemos comprobar a partir de los ejemplos *324* y *325*:

[Ej. 324]

A1-106: y los no fumadores también incumplís la ley muchas veces/ por ejemplo si vais a hacer un botellón/ si os vais a hacer un botellón ¿no estáis incumpliendo la ley?

A1-106: nosotros somos gente limpia y culta que escucha música clásica mientras tomamos un café con leche

[Ej. 325]

C1-066: yo ahora me veo todos los domingos por la mañana/ una filita/ enfrente de la farmacia/ para comprar la pastilla del día después/ porque es que es lo que va a pasar

En el primer ejemplo, la ironía, en clave humorística y absolutamente impostada, sirve para refutar la acusación del interlocutor anterior, cuya pretensión es la de poner al descubierto otras conductas ilegales en las que pueden incurrir los no fumadores. En el segundo ejemplo, la ironía es al mismo tiempo una hipérbole, y se apoya especialmente en el recurso al diminutivo (‘*filita’*). También en este caso sirve para criticar la postura contraria a la de la interlocutora anterior, cuya intervención defiende el uso de la pastilla abortiva por parte de las menores. Del hecho de que siempre se emplee la ironía para criticar los planteamientos del otro podemos concluir que esta figura retórica está especialmente al servicio de la refutación o contraargumentación[84].

Por otra parte, creemos conveniente destacar que algunos de estos escasos usos de esta figura se sitúan en la frontera entre la ironía y el sarcasmo, entendido este último como una variante de la ironía, más mordaz y agresiva. En estos casos su empleo suele rozar la falacia *ad hominem* (nótese cómo la advertencia de la última

[84] Desde el ámbito de la Pragmática existen posiciones contrarias a la hora de determinar su valor dialéctico. Así, autoras como Reyes (1990: 139) destacan su valor ofensivo, sustentado en el humor corrosivo; y otros investigadores como Berrendonner (1981: 236) solo ven en la ironía una maniobra de defensa. Sea cual sea la postura que se adopte, nuestra afirmación en torno a su valor refutativo queda igualmente validada, puesto que la contraargumentación puede usarse tanto al servicio de la defensa como del ataque.

intervención del ejemplo *326* así lo hace ver), puede generar efectos de descortesía, y, de nuevo, sirve a la refutación. Los dos siguientes ejemplos resultan muy ilustrativos:

[Ej. 326]

D1-026: a ver/ una/ simple pregunta a ver si lo– si lo entendéis/ que por qué– los fumadores/ que no fuman/ vale/ lo entiendo/ no fuman/ y los que fumamos/– madre mía/ me he lía'o

D1-027: el tabaco te está afectando el cerebro

[Ej. 327]

D1-076: mi padre fuma desde los nueve años y tiene los pulmones más blancos→

D1-077: tú fumas colillas/ y así t'has queda'o

D1-078: por favor/ sin faltar el respeto a mi compañera Noelia/ eh↑

Otra figura retórica de pensamiento empleada por los adolescentes aunque nuevamente de manera muy poco significativa, y que ya se anunciaba en el ejemplo *325*, es la hipérbole. Probablemente el uso de esta figura esté relacionado con el universo extremista en el que, por lo general, se mueven los adolescentes cuando deben argumentar. El efecto que provoca el uso de la hipérbole es de fuerza argumentativa, puesto que sirve para reforzar la tesis que se está defendiendo, tal y como mostramos en los siguientes ejemplos:

[Ej. 328]

A020: i/ lo de que a la// a la nóvia teua– el seu cos només és teu// que/ la persona es lliure d'anar-se'n en qui vulga/ mentres et vulga a tu/ això ja és cosa d'ella si es gita en un altre o no/// antes això/ era pecat i anaves a l'infern i→// et clavaven dins d'una tumba viu/ però ara/ no passa res

(y/ lo de que a la// a tu novia– su cuerpo solo es tuyo// que/ la persona es libre de irse con quien quiera/ mientras te quiera a ti/ eso ya es cosa de ella si se acuesta con otra o no/// antes eso/ era pecado e ibas al infierno y→// te metían dentro de una tumba vivo/ pero ahora/ no pasa nada)

[Ej. 329]

D2-081: (...) yo pienso que// yo/ no necesito– ni yo ni la mayoría de la población/ no necesito un polideportivo// por ejemplo/// con→ cuatrocientas piscinas// tres pistas de// de carreras y// doce cosas más/ si luego se van a usar/ dos veces (...)

[Ej. 330]:

C2-069: y ya no vivo la vida// ahora vive/ pendiente del niño

C2-070: ¿a picar piedra con el hijo detrás?

[Ej. 331]

D2-081: y al final es que de tantas prohibiciones que vais a poner pos/ no me extraña que/ de una cosilla así de chiquitilla/ pos se haga un montón así de grande/ luego pasará que lo prohibirán/ juicios/ por/ una cal'á d'un cigarro tal/ te tendrás que esconder/ y las cosas pues irán peor

En cuanto a las metáforas, el análisis del corpus corrobora la escasez de su uso; en efecto, únicamente hemos registrado tres empleos de esta figura. Probablemente esta circunstancia se deba al hecho de que el manejo de las metáforas exija un desarrollo intelectual lejano todavía para la franja de edad que cubren nuestros informantes. Exponemos dos ejemplos: en el primero de ellos se recurre a una metáfora más elaborada, cercana a la imagen y a la alegoría, y apoyada en la ironía y el humor, que sirve para ilustrar una situación a modo de argumento de ejemplo, pretendiendo justificar que practicar sexo con una persona distinta a tu pareja no necesariamente supone una infidelidad; en el segundo ejemplo, apreciamos una metáfora más pura, cuya función es la de rebatir el argumento del otro (en ambos ejemplos reproducimos algunas intervenciones anteriores que ayudan a su comprensión):

[Ej. 332]

A2- 045: ¿qué es ser infiel?/ ser infiel es engañar a tu pareja ¿no?/ pero si tú con tu pareja/ tienes el acuerdo de acostarte con otra gente/ que ella y tú/ para experimentar cosas/ o para// ver si de verdad la quieres/ eso ya no es ser infiel/ no la estás engañando/ no la estás engañando

(...)

A2-058: en este mundo lo que no encuentras en un sitio lo buscas en otro y ya está/ si no hay pan bueno en Mercadona/ te vas a Carrefour/ a comprar el pan// pero no eres/ infiel a Mercadona/ porque tú sigues comprando/ sigues comprando en Mercadona todo menos el pan/ el pan lo compras en Carrefour/ y usas a Carrefour pa'a'l pan

[Ej. 333]

A2- 026: pero es que si tú estás notando que/ no lo está haciendo con condón/ te quitas/ o sea no sigas haciéndolo/ porque entonces sabes que es posible el embarazo/ y es muy posible↑

A2- 027: nooo/ la marcha atrás por ejemplo→

A2- 028: pero es que antes de llover chispea

A2- 029: pero es que antes de llover chispea/ entonces eso lo tienes que controlar también// el condón sí/ además que también puedes contraer enfermedades por no– por no usar el condón

Para cerrar este apartado, creemos conveniente señalar la presencia de algunas antítesis, en consonancia con lo reseñado en 4.2., donde remarcábamos que la relación semántica más registrada en el corpus era la antonimia. Veamos un ejemplo evidente:

[Ej. 334]

D3- 033: ya/ pero igualmente hace más frío fuera que dentro/// lo habilitas fuera/ en la calle/ o sea pero igualmente estás pasando/ frío/ o calor/ más que si estuvieras dentro/ que hay calefacción o→/ aire acondicionado

En síntesis, tras el análisis de la modalización en el corpus, podemos subrayar que las argumentaciones orales de los informantes adolescentes están considerablemente modalizadas, si bien combinan elementos de distanciamiento con otro tipo de recursos que acarrean un alto grado de implicación del emisor en lo dicho. De entre los mecanismos modalizadores cuya presencia es más significativa, destacan el empleo de fórmulas interrogativas, que se constituyen en elementos de fuerza argumentativa; la riqueza en el uso de operadores argumentativos y modales; y la presencia de abundante léxico valorativo. Por último, y desde la consideración de que el manejo de la modalización incide en el tono de la interacción, cabe señalar que se observa la coexistencia de elementos corteses y no corteses o descorteses, con el predominio de estos últimos.

En líneas generales, de los resultados del análisis se desprende que sería conveniente intervenir en determinados aspectos relativos al manejo de la adecuación textual con el fin de mejorar la competencia argumentativa de los adolescentes. Tal intervención habría de incidir en cuestiones tales como la adecuación del grado de personalización con respecto a las emisiones, la conveniencia de un mayor o menor distanciamiento sobre las producciones propias, el uso adecuado de fórmulas que expresen el grado de certeza de los contenidos expuestos, o el tratamiento correcto de la discrepancia para evitar situaciones de descortesía; y todo ello en virtud siempre del tipo de situación comunicativa (adecuación al contexto) a la que se enfrenten.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos descrito algunos rasgos y tendencias del discurso argumentativo de los estudiantes adolescentes, cuya síntesis mostramos ahora de forma conjunta. A este respecto, es importante destacar que muchas de las consideraciones recogidas a continuación suponen déficits en la competencia lingüística de los estudiantes, especialmente en relación al desarrollo de rasgos pragmáticos textuales (recuperaremos este diagnóstico de carencias en § 6.3.), si bien existen otros rasgos que creemos pueden justificarse con razones psicológicas y/o culturales que apuntan a otro tipo de competencias:

A. Rasgos estrictamente lingüísticos: cohesión sintáctico-semántica:

1. Pobreza léxica: escasez de sinónimos, uso abusivo de la repetición como elemento de cohesión, y abundantes proformas léxicas.

2. Acusada precariedad en el uso de conectores y otros marcadores discursivos (los tres conectores utilizados con mayor frecuencia son: *pero*, *pues* y *porque*, en este orden). Destaca la prevalencia de conectores propios de la oralidad informal, así como la confusión de los matices y valores diferenciales entre conectores.

3. Escasez respecto a la variedad de verbos de opinión utilizados. Esta circunstancia vuelve a denotar una carencia en la riqueza léxica mínima del uso de la lengua por parte de los adolescentes.

4. Prevalencia muy significativa del uso de la segunda persona como mecanismo de expresión de la impersonalidad.

5. Uso de la modalidad interrogativa como estrategia de fuerza argumentativa de gran rentabilidad en sus movimientos argumentativos. Entre los diferentes valores de las interrogativas empleadas por los adolescentes destacamos tres: como mecanismos apelativos en los que se aprecia la emergencia del receptor, preguntas retóricas e invitaciones a argumentar o contraargumentar.

6. Se aprecia un alto grado de modalización (considerable presencia de operadores modales, abundancia de léxico axiológico, etc.) del discurso de los estudiantes adolescentes.

B. Rasgos textuales: coherencia argumentativa:

7. No presentan dificultades destacables en el manejo de las estructuras argumentativas (recurren prácticamente por igual tanto a la estructura C→A, como a la combinación A→C). Utilizan en un número considerable las argumentaciones complejas o múltiples; sin embargo, las estructuras argumentativas de tipo coordinado y subordinado son bastante más escasas.

8. Los tipos de argumentos empleados con mayor frecuencia son: 1) los racionales, destacando el uso de argumentos de instrucción, los de ejemplo y los deductivos, en este orden; 2) las falacias, en especial la *non sequitur* y *ad populum*); y 3) los argumentos emotivo-afectivos. No obstante, cabe subrayar que si sumamos el número de falacias y de argumentos de contenido emocional, el resultado es que el componente falaz es mayoritario en los movimientos argumentativos de los informantes.

9. Recurso a fórmulas de reciprocidad a la hora de configurar los argumentos, cuyo abundante empleo parece definir una tendencia en el estilo argumentativo de nuestros informantes.

10. La repetición o insistencia en un mismo argumento durante gran parte del debate delata una falta de riqueza y variedad de ideas, sin que se ofrezcan alternativas que puedan enriquecer la discusión.

11. En general, podemos apreciar la presencia de dos estilos de argumentación en el corpus: uno que tiene en cuenta los fenómenos de atenuación y se muestra, por tanto, más sutil; y otro, más tajante y no cortés. Se observa la predominancia del segundo.

12. Emplean de forma marcadamente escasa un recurso como la ironía, así como del resto de figuras de pensamiento.

13. Falta de argumentación explícita en determinados momentos de los debates del corpus; esto es, se produce una situación en la que expresan opiniones de diferentes formas, pero sin argumentarlas de ninguna manera, lo cual nos remite a lo que afirmaba Weston (1987: 11): *"un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones"*.

14. Presentan una cierta tendencia a caer en digresiones que les hacen apartarse del tema que se está tratando, resultándoles incluso difícil en algunas ocasiones reconducir la cuestión a lo exigido como punto de partida.

C. Rasgos de adecuación contextual:

15. Presencia significativa de las funciones del lenguaje: expresiva y apelativa en consonancia con la abundancia de emergencias del emisor y del receptor respectivamente.

16. Carencias manifiestas en el uso formal de la lengua, tendiendo siempre hacia el empleo de estructuras más informales, aunque la situación comunicativa requiera lo contrario.

17. Las situaciones de protagonismo y de empatía se configuran como dos posibles rasgos propios del estilo de la argumentación adolescente. Recordemos que suelen participar como protagonistas en las situaciones ficticias propuestas como apoyo a la argumentación, erigiéndose así en actores principales del universo argumentativo ("teatro argumentativo"), tal y como si la vivencia en primera persona dotara a la propia argumentación de mayor fuerza. Por otro lado, proponen numerosas situaciones –generalmente con apelaciones al receptor (a través de los imperativos y las interrogativas)– que implican un ejercicio de empatía por parte de este.

Creemos que estos resultados avalan la idea de que se hace necesaria una intervención didáctica en la ESO y en el Bachillerato específicamente dedicada al tratamiento de la argumentación en los currículos de las asignaturas de Lengua, con especial hincapié en el desarrollo de estrategias pragmáticas; en esta línea, entendemos que sería necesaria la práctica sistemática y normalizada en las aulas del análisis y producción de textos argumentativos tanto orales como escritos. Según hemos comprobado en nuestra experiencia docente en la etapa de Enseñanza Secundaria, el trabajo de la argumentación bajo este prisma puede favorecer de manera encomiable no solo la competencia lingüística (comprensión y expresión) de los adolescentes, sino también, como veremos, su desarrollo intelectual y social, en la medida en que puede enriquecer de manera significativa la formación y el desarrollo de su universo ideológico, su capacidad crítica, su empatía y sus habilidades sociales, aspectos fundamentales para su desarrollo personal y cívico. Nos parece plausible afirmar que algunos de los rasgos señalados en este estudio (el uso insistente de marcadores como "en realidad" y análogos, el recurso a la segunda persona para "legitimar" el discurso, el estilo tajante alternando con el uso de atenuadores…) dibujan un cierto "titubeo ilocucional" que refleja, sobre todo, la poca familiaridad del adolescente prototípico con lo que podríamos llamar de manera general el discurso público; ser un hablante en situaciones de triangulación (es decir, interacciones dirigidas en realidad a un tercer receptor) les lleva a utilizar recursos en los que alternativamente se distancian de la posición emisora y la ratifican.

A continuación, profundizaremos en algunas de las conclusiones expuestas, siguiendo el orden correspondiente a los diferentes apartados del capítulo 4 ("Análisis y resultados") y asociándolas con el ámbito de la intervención didáctica.

En primer lugar, diremos que la precariedad en el uso de marcadores discursivos y conectores observada a lo largo de nuestra investigación deja a las claras la conveniencia de una propuesta didáctica que mejore esta circunstancia a través de una intervención desde el ámbito de la enseñanza, principalmente si tenemos presente que uno de los objetivos mínimos de la ESO y el Bachillerato es el dominio absoluto de la lengua española. Como hemos comprobado, la variedad de marcadores

pertenecientes a un mismo tipo es realmente escasa y utilizan los más simples de cada tipología, por lo que creemos que una práctica específica de actividades centradas en estas categorías puede resultar claramente beneficiosa para nuestros estudiantes, máxime cuando se trata de un tipo de tarea fácil de introducir en el currículo.

En cuanto a la denuncia de la escasez léxica de los alumnos, esta no hace más que incidir en la necesidad consabida de trabajar la adquisición de léxico a lo largo de toda la escolaridad, dado el carácter intrínsecamente perenne de esta tarea.

Por otra parte, del estudio de las estructuras argumentativas empleadas por nuestros informantes, concluimos que el conocimiento de estas y el trabajo en las diferentes posibilidades combinatorias puede ser imprescindible para el desarrollo de las habilidades sintácticas de los alumnos, tan necesarias para poder organizar un texto argumentativo de forma correcta. Pensamos, por consiguiente, que el diseño curricular de la ESO y el Bachillerato no debería insistir tanto en trabajar el análisis sintáctico en las aulas sino aspectos más pragmáticos y textuales de la sintaxis, como el conocimiento y uso de los conectores y de las diversas estructuras argumentativas posibles de una lengua, lo cual se mostraría acorde con un enfoque más comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua.

Igualmente resulta muy interesante y fructífero –y así lo avala nuestra experiencia docente– que los estudiantes conozcan los diferentes tipos de argumentos. Este conocimiento metalingüístico les ayuda a enriquecer su capacidad argumentativa y a adquirir una competencia pragmática en este uso, facilitándoles su capacidad de aplicar un tipo de razonamiento u otro en función de la situación comunicativa a la que se enfrentan, así como de sus intenciones (ilocución) y de sus objetivos concretos (perlocución). Todo ello puede y debe tener repercusiones positivas en sus relaciones interpersonales, jerárquicas e institucionales, y, desde luego, en su manera de gestionar los múltiples mensajes publicitarios más o menos directos que reciben diariamente. Es en este contexto donde la evaluación de las argumentaciones ajenas, a las que tanta importancia dan autores como Van Eemeren, resulta imprescindible. Esta capacidad de discernimiento les puede ayudar a desarrollar un pensamiento crítico, protegiéndolos de la manipulación y el engaño, y

fortaleciendo la capacidad de crear su propio universo ideológico. Es evidente que todo esto resulta de especial relevancia en la etapa vital en la que se centra el presente trabajo: la adolescencia.

Por su parte, la falta de fluidez argumentativa y la escasez de ideas que derivan en la repetición o insistencia en un mismo argumento para defender una determinada opinión, conforme hemos observado en el análisis de nuestro corpus, puede estar relacionada con diversos aspectos: sus carencias comunicativas, la escasa familiaridad con estas tipologías textuales en su formación, su limitado conocimiento del mundo, y, en última instancia, quizás también el ritmo de su maduración cognitiva.

Por lo que respecta a la modalización, el análisis del uso de algunos de sus mecanismos nos lleva a concluir la conveniencia de incorporar a las actuaciones didácticas del aula el tratamiento explícito de la adecuación del texto al contexto o situación comunicativa. En este sentido, hemos constatado que los adolescentes de nuestro estudio presentan dificultades relacionadas con algunos aspectos tales como: el uso apropiado de los registros pertinentes (muestran cierta incapacidad para el registro formal), el manejo adecuado de la cortesía verbal (se exceden en el tono no cortés), el ajuste del distanciamiento idóneo con respecto a lo expresado (formulación continua de juicios de valor, excesivo contenido emocional), o la gestión adecuada de la discrepancia (entienden el debate como una competición, se muestran desafiantes).

En cualquier caso, y a pesar de los déficits señalados, nos gustaría desde aquí subrayar la necesidad de suavizar y relativizar la afirmación categórica y habitual por parte del profesorado según la cual los adolescentes “no saben argumentar”. De hecho, una visión de conjunto del análisis y resultados de esta investigación permite concluir que, si bien es imprescindible abordar la enseñanza de la argumentación, la situación no es tan catastrófica como a veces se sugiere, de manera que, atendiendo de forma precisa y oportuna a la corrección de diferentes cuestiones relacionadas con diversos niveles lingüísticos (véase § 6.3.) y normalizando la presencia de los textos argumentativos a lo largo de la escolaridad, presumiblemente podremos mejorar de forma satisfactoria la competencia argumentativa de los alumnos. Por otro lado, mucho nos tememos que, lamentablemente, esta relativización es coherente con la

"calidad argumentativa" general de los discursos públicos a los que está cotidianamente expuesto el adolescente medio.

En otro orden de cosas, creemos conveniente señalar que en la práctica argumentativa no siempre se trata de convencer al otro, sino también de saber darle consistencia a la opinión propia con buenos argumentos para que tanto el interlocutor como el propio hablante la perciban como justificada y coherente. Quizá sea precisamente esta habilidad argumentativa de consolidar y asentar la propia opinión la que más necesiten desarrollar los adolescentes, ya que las carencias relacionadas con saber justificar respuestas y defender posicionamientos se hacen patentes de manera especial en el ámbito académico-escolar.

Por último, el corpus del presente trabajo, consistente en la transcripción de nueve debates, nos lleva a considerar la importancia de trabajar más el discurso argumentativo oral (especialmente los debates) en las aulas, aunque sin descuidar en ningún momento la dedicación a la práctica de la producción y comprensión-interpretación de los textos argumentativos escritos. El trabajo de los debates en el aula no solo beneficia a la expresión oral, en general, sino también al conocimiento y práctica del texto dialógico, en particular.

En consecuencia, consideramos que la aplicación directa de esta investigación puede cristalizar en la activación de un taller de argumentación en alguno o algunos cursos de la etapa de Secundaria, con el fin de que los estudiantes puedan comprender y construir convenientemente textos argumentativos.

La dimensión cognitiva del estudio de la argumentación nos conduce, por otro lado, al concepto moderno de empatía y, como hemos visto, a la Teoría de la Mente. Si el hablante que argumenta ha de tener en cuenta el universo de creencias y valores de su interlocutor, es necesario que haga un ejercicio de empatía, poniéndose en el lugar del interlocutor y adelantando sus reacciones, intenciones o refutaciones. Por ello, la argumentación juega un papel decisivo en la construcción de las relaciones interpersonales, que son, a su vez, el pilar fundamental de la vida en sociedad y, por tanto, de la convivencia. Comprender al otro y mejorar la capacidad intersubjetiva son habilidades a cuyo afianzamiento en el individuo puede contribuir de manera

sustancial la práctica argumentativa. Indicábamos en nuestro trabajo que ser capaz de "empatizar" con los demás es una garantía de convivencia tranquila y una condición imprescindible para saber manejar estrategias de resolución pacífica de conflictos. De hecho, los defensores del pensamiento crítico ven en la voluntad de comprender a los demás el principio del diálogo y el fundamento de una ética liberal. En este sentido, estamos convencidos de que la argumentación como método de trabajo y praxis didáctica y pedagógica puede favorecer el trabajo en estrategias de resolución de conflictos –como la mediación– que resultan de vital importancia en el actual contexto educativo (véase § 6.2.).

Así pues, es fundamental crear una cultura de diálogo y unos espacios de debate que contribuyan a la buena salud de la convivencia, y creemos firmemente que en este sentido las instituciones educativas tienen una responsabilidad y un papel decisivos. El discurso argumentativo se nos antoja fundamental en el marco de asignaturas como "Educación para la ciudadanía", en la medida en que la práctica de la argumentación está en consonancia con la libertad de expresión y destaca el valor de la palabra frente al ejercicio del poder por la fuerza. Es cierto que en el mundo actual, aunque parezca paradójico, nos encontramos con serias dificultades para identificar discursos cooperativos y para desarrollar un pensamiento crítico y una práctica argumentativa. Rasgos de nuestra sociedad moderna como el auge del individualismo, la ausencia de valores, un relativismo extremo o la pérdida del norte educativo no ayudan al asentamiento de una razón crítica y de un hábito argumentativo en nuestros ciudadanos. De ahí que creamos necesaria la reivindicación de una formación ética y de un trabajo en la mejora de las competencias argumentativas en el contexto de la enseñanza obligatoria. Creemos que las habilidades argumentativas incentivadas e instruidas a través de la práctica de ejercicios, como por ejemplo los debates dirigidos en las aulas, pueden tener un papel fundamental para el desarrollo de esa razón crítica y ese hábito argumentativo; y, al mismo tiempo, pueden constituir un foro que sirva para favorecer el desarrollo ideológico de los adolescentes.

Desde una perspectiva más teórica, y apuntando a futuras líneas de investigación, nos gustaría destacar la conveniencia de llevar a cabo estudios interdisciplinares (en la medida en que la argumentación es un objeto de estudio

multidisciplinar) que aporten una visión holística, y con las que se pueda sacar partido de las aportaciones de ámbitos y paradigmas muy diversos. Pensamos que las tareas implicadas en la enseñanza y en la didáctica deben formar parte de la teoría de la argumentación, aportando una serie de estudios e investigaciones que produzcan conocimiento y experiencias en este terreno.

Por otro lado, estimamos también interesante una posible investigación en el ámbito de la lingüística aplicada que recoja los usos argumentativos en estudiantes de español como lengua extranjera (L2). En este sentido, serían susceptibles de estudio las posibles dificultades sintácticas y pragmáticas con las que se encuentran este tipo de hablantes al tener que llevar a cabo un proceso argumentativo en una lengua que no es la materna, destacando aquellos niveles lingüísticos que se ven más afectados, así como indicando de qué forma pueden repercutir en sus construcciones argumentativas las diferencias culturales causadas por las diferencias de códigos a la hora de escoger determinados modelos o estrategias argumentativas.

Para concluir, diremos que ciertamente los estudios sobre argumentación se centran de forma prácticamente exclusiva en el discurso adulto y formal; sin embargo, consideramos que se hace necesaria la proliferación de estudios centrados en la adquisición y desarrollo del proceso argumentativo (cognitivo y lingüístico) en niños y adolescentes. En esa línea de investigación, nos parece imprescindible la emergencia de trabajos que investiguen y reflexionen sobre el proceso de adquisición de las capacidades argumentativas, desde una perspectiva que relacione el desarrollo cognitivo con la competencia lingüística general. Creemos que esta cuestión podría facilitar la intervención didáctica desde las instituciones educativas de una manera mucho más adecuada, eficiente y ajustada a los cronogramas convenientes.

6. DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

6.1. ENSEÑANZA Y ARGUMENTACIÓN

En un capítulo homónimo, Gutiérrez Ordóñez (2000a: 261-262) subrayaba la importancia de la enseñanza de la argumentación, al mismo tiempo que denunciaba la insuficiente atención que se le prestaba desde la escuela. No solo suscribimos por completo estas ideas, sino que son las que constituyen la motivación fundamental de este último capítulo.

Tal como anunciábamos en la introducción de esta tesis doctoral, el profesorado de Secundaria y Bachillerato suele denunciar la falta de habilidades argumentativas en sus alumnos; en efecto, estas carencias se evidencian en tareas concretas tales como la justificación de respuestas o los comentarios de texto, en los que se debe argumentar un determinado planteamiento. Los contenidos concretamente argumentativos que los diferentes currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria explicitan para la asignatura de Lengua Castellana se condensan en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria; esto es, van dirigidos al alumnado adolescente (15-16 años). En este sentido, cabe recordar aquí algo de lo que ya nos hacíamos eco también en la introducción cuando señalábamos la conveniencia de trabajar las estrategias argumentativas en una etapa como la adolescencia, en la que los estudiantes comienzan a construir su propia identidad desde un proceso de introspección reflexiva, por un lado, y, fundamentalmente, a través de su interacción con el entorno y el medio social, por otro. En definitiva, subrayamos el hecho de que la enseñanza de la argumentación encaja de forma ideal en el desarrollo sociocognitivo, cuyo papel es fundamental en la adolescencia.

Asimismo, tal y como desarrollaremos en § 6.2. y siguiendo la estela del capítulo anterior, cabe señalar que el nuevo paradigma educativo, especialmente preocupado por las habilidades sociales, la cultura de la paz o el pensamiento crítico, se constituye como el contexto idóneo para trabajar la competencia argumentativa. En efecto, en § 2.1. ya justificábamos el gran interés cualitativo de la argumentación y, en

consecuencia, el trabajo en ella, al señalar que la práctica argumentativa quedaba enmarcada en una múltiple dimensión: social, afectiva, intelectual y cultural, todos ellos ámbitos indispensables para la vida en comunidad. En este sentido, estamos convencidos de que instruir a los alumnos en la comprensión y producción de argumentaciones debe contribuir necesariamente a la formación de individuos que se desenvuelvan de manera activa y responsable en la sociedad actual. Esta tarea adquiere especial relevancia en la etapa de Secundaria, ya que en la adolescencia emergen nuevas capacidades intelectuales, como la de imaginar mundos alternativos (otras posibilidades) o la de "poner en tela de juicio" (Corral Íñigo, 2003), esenciales para poder ejercitar una capacidad crítica. A este respecto, coincidimos con este autor cuando hace hincapié en que debería potenciarse el trabajo en el espíritu crítico durante la adolescencia. Corral Íñigo entiende este "espíritu crítico" como

> *"la búsqueda constante de puntos de vista alternativos con vistas a modelar y mejorar las opiniones y creencias propias"* (2003: 222)

Y nosotros postulamos que el desarrollo de actividades didácticas (en muchas ocasiones transversales) centradas en el trabajo de la argumentación redundará necesariamente en beneficio de la potenciación del pensamiento crítico de los estudiantes. En definitiva, es necesario destacar la importancia de trabajar en las aulas los textos argumentativos para desarrollar la capacidad crítica y el pensamiento autónomo de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, a la hora de abordar la enseñanza de la argumentación conviene tener en cuenta una serie de consideraciones previas. El giro en la forma de entender la enseñanza de la lengua que se produjo hace poco más de una década incidió en la conveniencia de centrar los esfuerzos en la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas, y en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado; se trata del conocido enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, cuya irrupción se produce tras la decadencia de los modelos anteriores, y viene impulsado por la evolución de las ciencias lingüísticas y el desarrollo de la pragmática:

> *"Esta perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua y de la literatura supone una revisión de las tradiciones disciplinares y didácticas ligadas a la teoría gramatical y a la descripción formal del sistema de la lengua, y un mayor énfasis en un trabajo escolar en torno a tareas cuyo fin sea el dominio comprensivo expresivo por parte del alumnado de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación, con arreglo a diversas finalidades"* (Lomas y Osoro, 1993: 10).

Este nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua es consecuencia de los planteamientos de las disciplinas lingüísticas imperantes: la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso, la psicolingüística, etc. Gutiérrez Ordóñez (1995) anunciaba que a finales del siglo XX había nacido un nuevo paradigma: la lingüística de la comunicación, cuya manifestación más importante probablemente fuera la Pragmática, disciplina del uso.

En definitiva, este es el paradigma desde el que arranca y en el que se desarrolla el presente trabajo y también, y concretamente, nuestra reflexión sobre la enseñanza de la argumentación. El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua debe tener como premisa fundamental que los docentes estamos formando usuarios de la lengua. En nuestra opinión, el problema es que la concienciación de los enseñantes de Lengua en la etapa de Secundaria a este respecto es, todavía hoy, significativamente insuficiente. A pesar de que los currículos oficiales publicados por las diferentes administraciones educativas inciden de alguna manera en la necesidad de desarrollar este tipo de planteamiento, lo cierto es que, en la concreción curricular que supone la aplicación en el aula de una serie de unidades didácticas, no siempre se está trabajando con este horizonte. Creemos que la realidad es que muchos docentes están anclados todavía en ese otro modelo basado en la teoría gramatical y en la descripción formal del sistema de la lengua; otro factor importante tienen que ver con el anquilosamiento de los procesos evaluativos en nuestro sistema educativo, pues con frecuencia encontramos que los avances y mejoras introducidos en los currículos o en la docencia no se reflejan después en los procedimientos y modelos de evaluación. Por otro lado, no cabe duda de que las

circunstancias predominantes en los centros de enseñanza secundaria (centros masificados, ratios de alumnos por unidades excesivamente elevadas, y actualmente en aumento, acuciada diversidad del alumnado, etc.) no ayudan a que pueda desarrollarse con normalidad, y mucho menos con excelencia, un modelo de enseñanza de la lengua basado en el uso comunicativo, y a despertar en consecuencia las conciencias del profesorado.

Un buen ejemplo de las dificultades que estamos poniendo de relieve es la escasa atención que se presta en las aulas de ESO al trabajo en la enseñanza de la lengua oral. Tal como señalábamos en la introducción de esta tesis doctoral, entendemos, desde una perspectiva pragmática, que la oralidad es la expresión lingüística por excelencia, de ahí que hayamos dedicado la presente investigación al estudio de datos orales; al mismo tiempo, y en consonancia con lo anterior, estimamos que, en coherencia con un enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, el trabajo con la oralidad debiera ser prioritario. Sin embargo, de nuevo nuestra experiencia docente nos lleva a afirmar, como anunciábamos, la exigua o nula presencia en las aulas de esta orientación didáctica. En este sentido, es verdad que las circunstancias adversas con las que se encuentra el profesorado en su día a día son determinantes, de forma que las escasas experiencias didácticas en torno a la lengua oral (Abascal, 2010) son dignas de alabanza por lo que tienen de osadía, y merecen el reconocimiento de toda la comunidad educativa. Sin embargo, también es cierto que estamos obligados a incluir la oralidad en nuestras programaciones didácticas, en la medida en que algunos de los objetivos planteados por los currículos oficiales exigen la adquisición de destrezas específicas de la lengua oral.

Centrándonos ya en el terreno de la didáctica de la argumentación, cabe comentar que los hablantes naturales de una lengua se enfrentan con la necesidad de argumentar desde muy temprana edad[85], ya que la práctica argumentativa se abre paso en cualquier situación de controversia, así como cuando se nos requiere (o bien la queremos expresar de forma voluntaria) una determinada justificación; por otro lado, también con bastante prontitud quedamos expuestos a la recepción continua de

[85] Nótese que incluso el llanto de un bebé podría ser considerado como una forma de argumentar.

mensajes persuasivos. Esto significa que como hablantes de una lengua, e incluso en un sentido más amplio como entes comunicativos (el llanto de un bebé, el lenguaje visual de un anuncio publicitario, etc.), nos vemos abocados desde la infancia a producir e interpretar mensajes argumentativos de mayor o menor complejidad, y en situaciones más o menos informales. Sin embargo, si aceptamos lo expuesto hasta ahora como una realidad que forma parte de nuestro crecimiento como usuarios de la comunicación, podemos denunciar el desfase existente en la respuesta que la escuela da a este respecto. En esta línea, Cros y Vilà (2002: 31) ponen de relieve la escasa instrucción en la práctica argumentativa que reciben los estudiantes:

> *"en general, en la escuela se les ha hecho reflexionar poco sobre la naturaleza de la argumentación, sobre las estrategias argumentativas que pretenden conseguir los objetivos comunicativos, sobre cómo orientar el discurso hacia unas conclusiones coherentes con la posición que se defiende y compartidas al máximo con los interlocutores y, especialmente, sobre cómo mantener una actitud no agresiva durante una discusión."*

En efecto, pensamos que los chicos y chicas conocen y usan la argumentación de una manera intuitiva, porque existe una carencia de formación argumentativa. Si bien desde Primaria se les enseñan aspectos formales de la narración, y se practica la producción y comprensión de textos narrativos (a veces de forma excesivamente reiterada, provocando el aburrimiento y desinterés en el alumnado), no ocurre lo mismo con el discurso argumentativo[86]. En general, los textos argumentativos comienzan a tratarse por primera vez en cuarto curso de ESO[87], generalmente de forma insuficiente, y solo se abordan con mayor profundidad (aunque se trabaja

[86] La afirmación de Bassart (1996: 170) según la cual los sujetos más jóvenes (8-11 años) suelen recurrir a las estrategias propias del texto narrativo para intentar comprender un texto argumentativo refrendaría nuestra hipótesis.

[87] La mayor parte de los currículos de Educación Secundaria Obligatoria de las diferentes administraciones educativas reservan los contenidos y criterios de evaluación directamente relacionados con la argumentación para 4º curso de ESO. A este respecto y a modo de ilustración, exponemos algunos de los contenidos específicos recogidos en el Decreto 112/2007 de la Comunidad Valenciana: - "*Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).*" (30448), - *"Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo."* (30449).

exclusivamente con artículos de opinión) en Bachillerato, y únicamente en su aspecto interpretativo (comprensión), no tanto en sus aspectos formales y conceptuales, y mucho menos en su producción. Coincidimos con Cros y Vilà (2002) en su consideración de que es precisamente en la etapa de Secundaria cuando se debe abordar con especial detenimiento el estudio de la argumentación, haciéndolo de una manera formalizada y sistemática, y partiendo de un enfoque esencialmente comunicativo cuyo objetivo sea el desarrollo de unas destrezas argumentativas que permitan a los estudiantes ser competentes en el discurso argumentativo. Sin embargo, defendemos que el planteamiento de la didáctica de la argumentación debe partir de la idea de que se debe adiestrar a los estudiantes en la práctica argumentativa desde edades más tempranas, entrenándolos en la producción y comprensión de textos argumentativos de diferente índole y complejidad, sin necesidad de esperar a la ESO. Este planteamiento arranca de la desavenencia con quienes, en el debate abierto en torno a la argumentación como habilidad cognitiva, opinan que existen impedimentos de índole madurativa que ralentizan el desarrollo de las capacidades argumentativas, y que explicarían las carencias de los alumnos y alumnas. Sin dejar de reconocer que efectivamente existen aspectos del desarrollo cognitivo que condicionan la evolución de nuestro manejo de la argumentación (Golder[88], 1992; Bassart[89], 1996), pensamos que en ningún momento estos son suficientes para justificar las carencias de los estudiantes de Secundaria, sino que, por el contrario, postulamos que esas lagunas vienen motivadas por la falta de instrucción y entrenamiento en textos argumentativos (ausencia, por lo demás, generalizada en nuestras sociedades), lo cual explicaría la afirmación que hacíamos más arriba según la cual sus conocimientos argumentativos son básicamente de naturaleza intuitiva. En esta misma dirección, coincidimos plenamente con Dolz (1993) y Bassart (1995), quienes defienden la enseñanza precoz de la argumentación. El primero subraya que la

[88] Esta investigadora establece tres fases en la evolución de la capacidad argumentativa: a los 11 años los niños dominan la operación de justificación; a partir de los 13, comienzan a manejarse en el terreno de la negociación, cuyo dominio comienza a mostrarse a partir de los 16 años.

[89] Este autor indica que hasta los 11 o 12 años los sujetos pueden reconstruir secuencias argumentativas básicas y más superficiales, mientras que el dominio de la comprensión de los textos argumentativos no se produce hasta una edad relativamente tardía.

complejidad inherente a la argumentación no es la única razón del desarrollo tardío de las capacidades argumentativas, recordando que

> *"hasta ahora la escuela nunca ha enseñado de manera sistemática el texto argumentativo. No sólo no se enseña, sino que prácticamente no aparece en los manuales de lectura de los alumnos. Su presencia es prácticamente nula hasta la etapa de Secundaria obligatoria."* (1993: 69).

Y continúa defendiendo que

> *"la enseñanza precoz de la argumentación no comporta dificultades insalvables si conseguimos elaborar actividades pedagógicas interesantes, adaptadas a la edad del niño y siguiendo una secuencia que anticipe de forma progresiva sus aprendizajes."* (1993: 70).

Por su parte, Bassart (1995: 45) hace hincapié en la necesidad de trabajar textos argumentativos desde edades tempranas, haciendo notar que

> *"la experiencia demuestra que los alumnos incluso los más pequeños (CE1, 7-8 años) son capaces de apropiarse de un metalenguaje mínimo en el campo de la argumentación y que, por otra parte, llega a ser bastante útil e incluso necesario aclarar estas nociones argumentativas básicas"*

Creemos, pues, que el adiestramiento progresivo y sistemático en la práctica argumentativa mejoraría la competencia de los dicentes en este sentido; de hecho, algunas investigaciones como las realizadas por Reznistkaya (2001) y Auriac-Peyronnet (2001) (*apud* García Moriyón, 2007: 30), cuyos objetivos se centraban en el análisis del impacto del trabajo didáctico de prácticas argumentativas en las aulas (especialmente de debates orales) testimonian una mejora en las competencias argumentativas de los alumnos participantes en estas experiencias. En definitiva, estamos convencidos de que se aprende a argumentar argumentando, mediante la familiarización consciente con diferentes tipos de textos argumentativos; en este sentido, el trabajo explícito en la interpretación y producción de textos argumentativos resulta imprescindible.

Por otro lado, nos parece importante destacar que la conveniencia de trabajar la argumentación no es algo cuyos efectos ventajosos recaigan solamente en las asignaturas de lengua, sino que lógicamente salpica a prácticamente todas las materias, aunque a algunas de forma más evidente, como Filosofía o Historia (especialmente cuando se trabajan disertaciones o comentarios de textos históricos), cuyos contenidos y metodología requieren de la organización del pensamiento y su expresión en un hilo argumental coherente. Pero las ventajas de crear estudiantes competentes en la argumentación se hacen extensivas y evidentes en el entorno académico a la hora de justificar respuestas en todos los ámbitos: humanísticos y científicos. En este sentido, las quejas y lamentos de los docentes son, como venimos diciendo, redundantes, y se suele señalar con el dedo acusador a los estudiantes, manifestando con vehemencia su ineptitud en este terreno; sin embargo, creemos que, en lugar de denunciar insistentemente esto sin más, sin mejorar en absoluto la situación y convirtiendo en eterna y baldía la protesta, se impone, en primera instancia, la necesidad de una reflexión que arroje luz sobre las causas de estas carencias en el alumnado. Inmediatamente después los esfuerzos deben concentrarse en la puesta en práctica de un programa de acción sobre la enseñanza de la argumentación cuya función principal sea la de instruir a los estudiantes en esta parcela. Este proceso requiere, en nuestra opinión, la participación e implicación de los responsables de todas las asignaturas impartidas en los centros educativos, rompiendo así la consideración de que esa es una cuestión de incumbencia exclusiva de los responsables de enseñar Lengua. De hecho, esta propuesta encontraría su marco ideal en el paradigma vigente de la enseñanza por y en competencias, paradigma en el que una de las competencias básicas es la "competencia lingüística", cuyo carácter instrumental determina su transversalidad.

En definitiva, es necesario que los docentes reflexionemos sobre la importancia de trabajar con los textos argumentativos, desarrollemos habilidades para interpretar sus beneficios y argumentemos sobre ellas. Los conocimientos derivados de esta reflexión nos permitirán hacer un buen uso de este tipo de textos y orientar de mejor forma el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos con respecto a su conocimiento

y uso[90]. Asimismo, se hace necesario que el profesorado afronte sin reservas la enseñanza de la argumentación y el fomento del pensamiento crítico[91], lo que a su vez obliga a revisar estilos docentes jerárquicos propios de modelos conductistas o constructivistas tempranos.

[90] Cabría abrir aquí una posible polémica en torno al hecho de que, según ocurre también en ámbitos similares como el de las tecnologías educativas, hay veces en que la queja esconde cierta inseguridad del colectivo docente, tal vez porque puede parecerle amenazante la necesidad de reajustar su práctica profesional a las nuevas realidades de los estudiantes. Con esto, observamos que la introducción de novedades en las aulas de primaria o secundaria debería comenzar con cambios en los planes educativos de la propia formación del profesorado.

[91] En este sentido, Padilla (2008), en el ámbito de la enseñanza de la argumentación en la universidad (aunque perfectamente transferible a la Enseñanza Secundaria), hace referencia a la reticencia del profesorado a trabajar con la argumentación y a su actitud cerrada ante el posicionamiento crítico de los alumnos, en la medida en que ambas cuestiones podrían dar lugar a un juego de cuestionamiento de la autoridad (en el sentido de fuente de conocimiento y de sabiduría) del profesor, que podría crear una situación incómoda en el aula.

6.2. APLICACIONES: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

En la actualidad asistimos a una redefinición de las funciones y los fines de la escuela cuyas prioridades no son tanto la transmisión de contenidos intelectuales como esencialmente la educación para ser persona, para ser ciudadano ("Educación para la Ciudadanía") y para una convivencia mejor, incidiendo en el interés de educar las emociones y enseñar a pensar. Esta perspectiva del cometido educativo ha cristalizado en la aplicación de una serie de programas para el desarrollo de la competencia social, por un lado, y de estrategias de resolución pacífica de los conflictos, por otro. Ambos tipos de programas van de la mano, beben de las mismas fuentes, comparten la misma filosofía y persiguen un objetivo común: la mejora de la convivencia.

La tesis que defendemos aquí es que la enseñanza de la argumentación resulta imprescindible en este contexto educativo; en efecto, postulamos que la mejora de la competencia argumentativa de los alumnos favorecerá necesariamente la mejora de su competencia social, y les permitirá, a su vez, desenvolverse con mayor garantía a la hora de resolver sus conflictos de forma pacífica. Esta afirmación, como pretendemos demostrar en adelante, se sustenta en la existencia de una imbricación absoluta entre los componentes de la argumentación y aquellos de los programas de mejora de la convivencia a los que nos estamos refiriendo. A este respecto, ya en § 2.2. ("Argumentación y convivencia") hemos señalado que el trabajo en la argumentación se nos antoja fundamental en relación a aspectos como la asertividad, el respeto a las diferencias, la cooperación y el diálogo constructivo, todos ellos componentes esenciales de una convivencia pacífica. Asimismo, en § 2.3. ("Argumentación y cognición") hemos abordado la doble vertiente cognitiva de la argumentación: la meta-cognición y la cognición social, dualidad que constituye el elemento vertebrador de la asociación que establecemos entre la argumentación y el paradigma educativo de educación emocional, social y para la paz.

En esta línea, creemos conveniente hacer notar que desde la escuela se les está proponiendo a los estudiantes el manejo de una serie de estrategias de gestión positiva de conflictos para cuya realización satisfactoria no cuentan con las herramientas necesarias. Es cierto que existe la pretensión de trabajar algunas de esas herramientas, como la inteligencia emocional (reconocimiento de sentimientos propios y ajenos, empatía, capacidad intersubjetiva, asertividad, etc.); sin embargo, desde aquí reclamamos la conveniencia de trabajar también un tipo de herramienta que aglutina todas esas otras: la competencia argumentativa. En nuestra opinión, esta capacidad aglutinadora de la argumentación la convierte en el instrumento ideal para desarrollar este nuevo paradigma educativo, uno de cuyos principales cimientos habría de ser, en consecuencia, los esfuerzos por enseñar a argumentar a los estudiantes.

A continuación, nos detendremos en las líneas maestras de los programas de desarrollo de las habilidades sociales y de la gestión pacífica de los conflictos, con el objetivo de justificar nuestra hipótesis. En primer lugar, nos referiremos a los programas de competencia social y, posteriormente, cerraremos el apartado con la mediación, entendida como estrategia representativa de los métodos de resolución pacífica de conflictos.

Si prestamos atención a los aspectos fundamentales con los que operan los programas de desarrollo de la competencia social en el ámbito educativo, es fácil observar el nexo de unión que existe entre sus componentes básicos y aquellos cuyo cometido es el desarrollo de las capacidades argumentativas. Sin duda, de entre los programas de competencia social aplicados en las escuelas de Primaria y en los centros de Secundaria destacan los propuestos por Manuel Segura (2004a y 2004b). El proyecto de este autor interviene en cuatro facetas absolutamente interrelacionadas y complementarias: aprender a pensar, las habilidades sociales, la educación en valores y la educación emocional. A continuación, explicaremos brevemente cada una de estas vertientes, para comprobar la conexión anunciada con la argumentación.

Por lo que respecta a la primera de ellas, los teóricos de la educación gustan de decir que el panorama educativo que se abre para el siglo XXI estará dominado por la pretensión de “enseñar a pensar”, como prioridad absoluta. En este sentido, las

habilidades cognitivas a las que presta consideración especial el curso de Manuel Segura (2004a: 11) toman como punto de partida la propuesta de Spivack y Shure (1974), quienes identificaban cinco tipos de pensamiento específicos para la resolución de problemas interpersonales:

1. *Pensamiento causal*: es la capacidad de identificar la raíz o causa de un problema y dar un diagnóstico acertado de la situación.

Podemos observar cómo el desarrollo de este tipo de pensamiento o habilidad cognitiva requiere de un proceso de meta-cognición y de reflexión, que tal y como señalábamos en § 2.3., bien pudiera verse beneficiado por el trabajo de la práctica argumentativa. En aquel capítulo veíamos cómo la dimensión epistémica propia de la argumentación propiciaba la construcción de conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo, aspectos que se antojan de gran relevancia para el manejo del pensamiento causal.

2. *Pensamiento alternativo*: es la habilidad cognitiva consistente en la capacidad de plantear diferentes soluciones alternativas ante un problema; exige apertura mental y capacidad de reflexión.

A tenor de lo expuesto, la asociación con la práctica argumentativa es evidente desde el momento en que, por ejemplo, uno de los elementos fundamentales en el proceso de negociación y de creación de acuerdo en los debates es la presentación de alternativas a las posturas contrapuestas. Hemos comprobado en algunos momentos de los debates del corpus que los informantes tropezaban con la dificultad de encontrar una vía de negociación hacia el consenso, insistiendo, por el contrario, en el desacuerdo constante; de ahí la necesidad de enseñarles la conveniencia de plantearse alternativas cuya consideración propicie la oportunidad de un acercamiento.

3. *Pensamiento consecuencial*: es la capacidad cognitiva de prever las posibles reacciones de los otros ante nuestras palabras o nuestros hechos.

Esta proyección mental de futuro se sustenta en la capacidad intersubjetiva y en la empatía, habilidades involucradas claramente en los procesos argumentativos. En

§ 2.2. planteábamos que el principio del diálogo y de la discusión cooperativa residía, precisamente, en la voluntad de comprender a los demás y, en este caso, de saber prever sus reacciones.

4. *Pensamiento de perspectiva*: íntimamente relacionado con el anterior, es la habilidad cognitiva de ponerse en el lugar del otro, es decir, de poner en práctica la empatía.

Lógicamente, lo expuesto para el pensamiento consecuencial es igualmente válido para este otro tipo de pensamiento.

5. *Pensamiento "medios-fin"*: es una capacidad compleja que exige trazar unos objetivos y programar las acciones necesarias para su consecución.

Consideramos que esta capacidad es la menos social y la más vinculada al desarrollo de un pensamiento lógico, y que remite a la práctica de fórmulas tales como el silogismo.

La aplicación y el dominio de todas estas destrezas cognitivas garantizan una resolución pacífica de los conflictos, e implican un alto grado de habilidad social, lo cual supone la implementación de lo que Gardner (1995), en su teoría de las inteligencias múltiples, denominaba "inteligencia interpersonal". Ahora bien, lo más importante es que todos somos susceptibles de desarrollar estos "pensamientos", porque se pueden enseñar, su entrenamiento es posible y conveniente. Asimismo, obsérvese el paralelismo entre la adquisición de estas destrezas y la idoneidad de la práctica argumentativa, en cuanto ambas pasan por un proceso intrapersonal de reflexión (meta-cognición) y cuentan con unos efectos positivos en el terreno de las relaciones interpersonales (cognición social).

Por lo que se refiere a la segunda de las vertientes mencionadas más arriba, es decir, el entrenamiento de las habilidades sociales, cabe decir que desde Goldstein (1989) han proliferado los programas y métodos para su desarrollo, dirigidos a los educadores. Segura (2004b: 22) define las habilidades sociales como

> *"conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida, sino asertiva"*

En esta definición aparecen dos conceptos fundamentales en el ámbito de la competencia social: la inhibición y la asertividad. En relación al primero, cabe subrayar la importancia de la llamada "mediación verbal", entendida esencialmente como

> *"uso del lenguaje como un regulador interno del pensamiento racional y lógico."* (Segura, 2004a: 9)

Este uso del lenguaje supone, pues, el paso de procesar la información de una forma asociativa a hacerlo cognitivamente. La mediación verbal fomenta la función inhibidora del lenguaje, que cuenta con dos cometidos fundamentales: a) bloquear reacciones impulso-asociativas y b) facilitar el aprendizaje, la solución de problemas y la previsión de consecuencias. Estas dos funciones tienen una repercusión directa y positiva en algunas formas de argumentación, especialmente en los debates, ya que la implementación de aspectos como la mitigación de respuestas impulsivas o la previsión de consecuencias favorece la negociación y minimiza el conflicto, en pro del diálogo y la búsqueda de un acuerdo.

En cuanto a la asertividad, en otro capítulo de esta tesis doctoral (§2.2.) ya la asociábamos con el trabajo en la argumentación, subrayando sus implicaciones positivas para una convivencia pacífica, de justicia social y enriquecedora. La asertividad supone decir o hacer lo que sinceramente uno piensa y le parece justo, sin faltar el respeto a los demás. La enseñanza de las prácticas argumentativas, al menos desde una perspectiva normativa y reguladora, debería entrenar la asertividad, con el fin de enseñar a los estudiantes a decir lo que piensan, respetando a los que piensan de otra manera, es decir, enseñándoles a mostrar desacuerdo y educándolos en la autoestima y la tolerancia.

Por otra parte, Segura (2004b: 22) indica que las habilidades sociales son conductas tanto verbales como no verbales; y en relación a las específicamente verbales afirma que

"No sólo hay que buscar palabras expresivas y correctas, sino decirlas con el tono adecuado (...) y hacerlo en el momento oportuno."

En definitiva, en esta ocasión el autor remarca la importancia de aspectos como la adecuación, la cortesía verbal o la modalización, de los que nos hemos ocupado en § 4.6., y sobre los que hemos observado determinadas dificultades y carencias de nuestros informantes adolescentes. Por lo que se refiere a las conductas "no verbales", hace hincapié en algunos elementos relacionados con la kinesia y la proxemia, así como la escucha activa, cuyo manejo resulta de gran interés y relevancia en los debates.

Por lo que respecta a la educación en valores, el programa de Manuel Segura, y la mayor parte de los programas destinados a trabajar este tipo de valores en la escuela, inciden en aspectos tales como: educar en la empatía, entrenar en el diálogo, enseñar a negociar y a ponerse de acuerdo, desarrollar el pensamiento crítico, o fomentar la solidaridad. En §2.2. ("*Argumentación y convivencia*") hemos subrayado la valiosa contribución de la argumentación al desarrollo de estos valores; por esa misma razón estamos convencidos de que la labor en las aulas en este sentido resulta crucial. Consideramos que el entrenamiento de los alumnos en el manejo de textos argumentativos, desde el punto de vista tanto de la comprensión como de la expresión, debe constituirse en uno de los soportes metodológicos de la educación en valores. Las posibilidades que a este respecto ofrece el despliegue de actividades en el aula, como la realización de debates o el análisis de textos argumentativos de diferente índole (artículos de opinión, textos publicitarios, etc.), debe ser tomado en consideración y debe ser motivo para que la enseñanza de la argumentación se normalice y se sistematice. En definitiva, queremos subrayar que, en virtud de la existencia de una relación de ósmosis, enseñando a argumentar y enseñando con argumentación no solo nos dedicamos a la mejora de la capacidad argumentativa del alumnado, sino también a la consecución de habilidades cuya adquisición se persigue afanosamente en la escuela actual: las habilidades sociales, la educación en valores y la mejora de la convivencia.

Por último, la adopción del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995) en el ámbito educativo ha cristalizado en la implementación de una serie de programas sobre "aprendizaje social y emocional", conocidos con el acrónimo SEL (Social and Emocional Learning). Goleman alude de forma explícita a una serie de habilidades que estos programas deben desarrollar en los estudiantes, cuya asociación con el universo argumentativo hemos tratado sobradamente. Para la etapa de Secundaria, señala concretamente unas destrezas directamente relacionadas con las ventajas de trabajar los debates en las aulas:

> *"En el caso de la enseñanza secundaria, las habilidades SEL que deben aprender incluyen saber escuchar y hablar de un modo que contribuya a resolver conflictos en lugar de generarlos y saber negociar para alcanzar soluciones satisfactorias para todos los implicados"* (1995: 11).

Podemos observar cómo nuevamente las palabras de Goleman nos remiten a aspectos de adecuación, modalización y cortesía verbal.

En otro orden de cosas, y tal como anunciábamos más arriba, nos centraremos ahora en los programas de mediación (Torrego, 2000; Boqué, 2002, 2005), cuyo objetivo principal en los centros educativos es el contribuir a la cultura de la paz a través de la resolución pacífica de los conflictos. Desde esta perspectiva se entiende el conflicto como algo consustancial al ser humano y, por tanto, inevitable; en consecuencia, la atención se centra no ya en la eliminación del conflicto, sino en la gestión del mismo. En este sentido, se parte del principio de que un conflicto es una oportunidad enriquecedora; es en este contexto donde encuentra sentido la mediación. Boqué (2005: 130) la define como

> *"un proceso estructurado de gestión de conflictos en el cual las personas enfrentadas se reúnen en presencia del mediador o mediadora y, por medio del diálogo, buscan salidas al problema conjuntamente"*

La mediación es, pues, una estrategia de resolución pacífica de conflictos en la que una tercera persona ayuda y guía a los implicados en un conflicto a encontrar un acuerdo, una solución consensuada y negociada entre ambas partes. Su meta es

siempre una mejora en la relación de los protagonistas del conflicto, o al menos un pacto de respeto mutuo. En este sentido, el compromiso y la cooperación son dos descriptores del estilo de la mediación; por otra parte, cuenta con tres herramientas esenciales: empatía, escucha activa y asertividad. En definitiva, la mediación persigue fundamentalmente un acercamiento y estrechamiento de la relación entre las partes. La filosofía fundamental de la resolución pacífica de conflictos es el eje: yo gano---tú ganas; nunca yo gano---tú pierdes. En la mediación, siempre voluntaria, las partes en conflicto deben encontrar por sí mismas el modo de solucionar los desencuentros.

La mediación formal se estructura en una serie de fases diferenciadas, algunas de las cuales, como veremos a continuación, exigen que los alumnos participantes den su versión de los hechos y argumenten sus posturas, sus intereses y sus necesidades. Veamos de forma somera cuáles son esas etapas que debe atravesar toda mediación (Torrego, 2000: 62-63):

1. *Premediación*: como su propio nombre indica se trata de una fase previa a la mediación propiamente dicha; en ella el mediador o mediadora se presenta a las partes implicadas, quienes cuentan por separado sus primeras versiones de los hechos. Por tanto, con toda seguridad en esta primera fase ya está presente el componente argumentativo.

2. *Presentación y reglas del juego*: reunidos todos los participantes, se llevan a cabo las presentaciones y se explicitan unas normas básicas: no insultarse, no descalificarse (se anulan, pues, las falacias *ad hominem* y *ad personam*), ser honestos y escucharse sin interrumpir. Esta etapa es exclusivamente preparatoria, no hay participación de los implicados en el conflicto.

3. *Cuéntame*: es la fase de la exposición y argumentación de cada protagonista, cada uno de los cuales cuenta su versión de los hechos y sus posiciones ante ellos, permitiéndoles que expresen sus sentimientos sus intereses, necesidades, temores, esperanzas, etc. Se trata, por tanto, de una parte fundamental para el desahogo de emociones y sentimientos (quizás aquí se pueden permitir los argumentos emotivo-

afectivos y algunas falacias, para ir mitigándolos después). En última instancia, se pretende que ambos se escuchen, y vayan acercando posturas y entendiéndose. Es en esta fase donde saber argumentar puede ser de gran ayuda para el avance de la mediación y propiciar su éxito.

4. *Aclarar el problema*: en esta etapa lo primordial es identificar de forma consensuada en qué consiste el conflicto, concretando los puntos que pueden desbloquearlo. Ahora es el momento de pasar del egocentrismo al acuerdo a través del diálogo y la negociación. Es esta una fase muy argumentativa, en la medida en que los alumnos deben ofrecer razones que justifiquen sus intereses y que apoyen su visión del conflicto. La empatía también es esencial en esta etapa.

5. *Proponer soluciones*: en este tramo se debe proponer alternativas que abran vías para satisfacer los intereses y las necesidades de ambas partes (yo gano---tú ganas). Es el momento de expresar lo que cada parte está dispuesta a hacer y lo que le pide a la otra. De nuevo, aquí es importante saber argumentar bien, porque ello favorecerá el avance hacia el acuerdo.

6. *Llegar a un acuerdo*: para terminar, se deben evaluar las diferentes ventajas e inconvenientes de las propuestas con el objetivo de llegar a un acuerdo. Este acuerdo ha de ser justo, equilibrado, realista y posible, extendiendo la cooperación hacia el futuro (visión proyectiva).

En definitiva, si repasamos cada uno de estos pasos, podemos observar la importancia que en todos ellos tiene la comunicación; en efecto, si los participantes cuentan con una buena competencia comunicativa, la mediación avanza; de lo contrario, se produce un estancamiento que bloquea el proceso, perjudicando la búsqueda de consenso. Y dentro de este proceso comunicativo, la destreza argumentativa resulta especialmente crucial.

A tenor de todo lo expuesto hasta el momento, concluimos que cuando se llevan a cabo mediaciones, se está trabajando la capacidad argumentativa y, a su vez, cuando se trabaja de manera explícita la argumentación con los estudiantes, se les están proporcionando herramientas para manejarse mejor en las mediaciones; de forma que podemos afirmar que la enseñanza de la argumentación y la práctica de la mediación mantienen una relación de retroalimentación. A este respecto es interesante destacar que el profesor o profesora que actúa como mediador tiene el papel, entre otras cosas, de guiar y reconducir a los alumnos en su argumentación, de manera que en ese momento está cumpliendo una función didáctica implícita de enseñanza de la argumentación.

6.3. DIFICULTADES Y CARENCIAS DETECTADAS, E INTERVENCIONES DIDÁCTICAS NECESARIAS

En el presente apartado, siguiendo la estela de lo mostrado en el capítulo de "Conclusiones", explicitaremos las dificultades y carencias que a lo largo de nuestra investigación hemos registrado en el discurso argumentativo de los estudiantes adolescentes; paralelamente, indicaremos las intervenciones didácticas necesarias, cuya aplicación debiera servir para mitigar tales deficiencias. Lo que pretendemos es explicitar los aspectos fundamentales sobre los que cabría incidir con el fin de brindar una guía que sirva como punto de partida para la elaboración de secuencias didácticas cuyo objetivo sea la mejora de la competencia argumentativa de los alumnos de Secundaria. Creemos que lo más destacable de esta propuesta es que surge del análisis detallado de una práctica argumentativa concreta por parte de los adolescentes, de forma que se ofrece un diagnóstico cuya función principal debe ser la de identificar aquellos aspectos en los que los estudiantes necesitan apoyo; y lo hace, además, después de atender a diversos ámbitos del análisis del discurso y teniendo presente las tres propiedades textuales básicas (cohesión, coherencia y adecuación) que se manejan en la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Presentamos, a continuación, una tabla en la que se recogen, por un lado, los principales problemas detectados y, por otro, las intervenciones didácticas aplicables para cada uno de ellos. Hemos preferido este formato más expeditivo por su claridad descriptiva, puesto que ya nos hemos referido de forma reflexiva a algunos de estos déficits y a sus correspondientes actuaciones didácticas en el examen de los resultados de cada uno de los apartados de la presente investigación. Por último, debemos recordar que en la medida en que nuestra investigación se ha llevado a cabo con alumnos de cuarto de ESO, la mayor parte de las necesidades didácticas que señalamos debieran desplegarse lógicamente en ese curso.

DIFICULTADES Y CARENCIAS	INTERVENCIONES DIDÁCTICAS
1 Falta de manejo de un registro oral formal cuyos elementos y características desconocen, o al menos no emplean. En este sentido, presentan muchas carencias y aunque la situación lo requiera no son capaces de emplear un registro formal, tendiendo siempre a la informalidad.	1 Profundización en los usos y registros formales, sin que ello suponga abordar exclusivamente cuestiones de corrección gramatical y ortográfica, sino la necesidad de centrar la atención en el desarrollo de estrategias pragmáticas (enfoque comunicativo y enseñanza en y por competencias) que enriquezcan sus competencias argumentativas en diferentes contextos con diversos grados de formalidad. Para ello deberían desplegarse actividades que exijan el uso de ese registro formal (tanto en la producción como en la comprensión), aumentando la familiarización de los adolescentes con formas de argumentación más formales.
2 Simplicidad y falta de variedad en el uso de conectores.	2 Dedicación explícita a los conectores en dos direcciones: a) conocimiento de toda la amplia variedad de conectores pertenecientes a cada tipología (es aquí donde suele empezar y acabar la actuación didáctica en las aulas), y b) realización de actividades que permitan trabajar el uso de los conectores (Martínez Sánchez, 1997 y 2011), subrayando los valores y matices diversos de cada uno de ellos, con el fin de garantizar no solo su uso, sino también su uso correcto.
3 Pobreza léxica: escaso empleo de sinónimos, excesivo recurso a la repetición como elemento prácticamente exclusivo de cohesión léxico-semántica. Este déficit se relaciona directamente con carencias indicadas en el análisis del corpus, como la pobreza en la variedad de conectores o de verbos mentalistas.	3 Promoción de actividades de adquisición de léxico, tratando de enriquecer su dominio. Lógicamente esta es una tarea transversal que impregna toda la actividad docente, y de la que hay que ocuparse desde siempre y en todo momento, ya que no puede enseñarse en su totalidad y, por tanto, no se deja de aprender nunca. Pueden implementarse actividades explícitas (Alvar Ezquerra, 2003; Gómez Molina, 2009), pero es una tarea que exige omnipresencia; a este respecto resulta imprescindible reflexionar cada vez que surja la oportunidad sobre los posibles sinónimos de unidades léxicas, locuciones o expresiones diversas presentes en los textos orales y escritos trabajados en las aulas.

4	Exceso de movimientos argumentativos repetitivos: argumentos circulares, insistencias en un mismo argumento etc.	4	Corrección de las producciones textuales orales y escritas de los alumnos, haciéndoles notar lo innecesario de la repetición excesiva y haciéndoles reflexionar sobre la conveniencia de ofrecer otras propuestas alternativas; probablemente el principal obstáculo para el desempeño de este cometido sea “la falta de ideas”. Es imprescindible subrayarles los inconvenientes derivados de la insistencia: no permite avanzar el discurso, que queda estancado, disminuye la atención del otro, dificulta la fundamentación consistente de nuestras posturas, etc.
5	Bloqueos argumentativos: nos referimos a situaciones en las que se desafían mutuamente para argumentar, sin que nadie llegue a hacerlo realmente; tales bloqueos obstaculizan la progresión temática y argumentativa.	5	Práctica de debates guiados en los que se advierta a los estudiantes cuando se produzcan situaciones de este tipo, estableciendo unas “reglas del juego” que no admitan eludir la responsabilidad de argumentar ni de traspasarla al interlocutor.
6	Dificultades en el terreno de la contraargumentación: hemos observado que, o bien pasan por alto las argumentaciones del otro, o bien se manejan con torpeza a la hora de rebatir sus argumentos.	6	Explicación en el aula de la importancia no solo de aportar argumentos, sino de rebatir los ajenos, poniendo en práctica una serie de estrategias de contraargumentación a través de actividades concretas diseñadas para tal fin. Asimismo, a la hora de construir sus propias argumentaciones, es conveniente hacerles ver la conveniencia de prever las posibles refutaciones a las que estas podrían exponerse.
7	Uso excesivo de los tópicos como modo de argumento.	7	Explicación en el aula de qué son los tópicos y cómo funcionan, subrayando la conveniencia de no abusar de su empleo, dados su tono relativista y sus prejuicios inherentes.

8	Abuso de falacias, especialmente de las falacias *non sequitur* y *ad populum*, y de argumentos emotivo-afectivos.	8	Acercamiento teórico y práctico a las falacias con el objetivo de que las conozcan y comprendan, practicando actividades explícitas en las que se deba detectar su presencia en textos argumentativos escritos y orales de diferente índole. Sería conveniente que fueran capaces de reconocérselas cuando ellos mismos las utilizan, porque probablemente no son conscientes de estar empleándolas; el estudio de las falacias les ayudará no solo a reconocerlas en sus propias producciones, sino en las de los demás, lo cual los dotará de una preparación y defensa ante la manipulación.
9	Entienden el debate como un enfrentamiento: insisten en el desacuerdo, muestran un estilo tajante con mecanismos descorteses, ataques y amenazas, sin buscar el acuerdo a través de la negociación.	9	Insistencia en la consideración del debate como foro de discusión que busca un acuerdo, o al menos un acercamiento de posturas, a través de la negociación (tal y como señalábamos en § 6.2., y en consonancia con las estrategias de resolución pacífica de los conflictos: no se trata de "yo gano—tú pierdes", sino de "yo gano—tú ganas"); esto es, han de entender que la discusión no está dirigida a la confrontación, sino al acuerdo. Se debe incidir en las funciones propias del debate en el aula, desmontando la imagen viciada que tienen de este, fruto del mundo televisivo (véase § 3.3.). Asimismo, se debe abordar la enseñanza de estrategias de cortesía verbal, insistiendo en la mitigación de ataques y posibles amenazas a la imagen del interlocutor. Se trataría de proporcionar un entrenamiento en la discrepancia, para que la asuman como un componente no amenazante, sino enriquecedor.
10	Tendencia a caer en digresiones que les apartan del tema tratado.	10	Advertencia de la importancia de mantener el núcleo temático del debate, en beneficio de la coherencia y cohesión textuales. Se les debe hacer ver que apartarse del tema es casi siempre una manera de evitar la argumentación, pretendiendo despistar la atención del interlocutor hacia otros aspectos que, generalmente, nos pueden ayudar a "ganar", pero no a justificar y reforzar nuestro punto de vista.

Tabla 6: Dificultades y carencias detectadas e intervenciones didácticas necesarias.

Para cerrar este apartado señalaremos algunas consideraciones generales que pueden ayudar a plantear futuras propuestas didácticas.

En resumen, prácticamente todas las dificultades registradas, así como las actuaciones didácticas necesarias para mitigarlas giran en torno a tres grandes pilares:

1. Mejora de la competencia lingüística y comunicativa en general, con especial atención a la competencia pragmática.

2. Necesidad de una mayor familiarización de los estudiantes con los texos argumentativos en las aulas.

3. Mejora del manejo del registro formal.

Por otro lado, y a partir de los datos ofrecidos por esta investigación, cabría matizar esa creencia generalizada en los docentes en torno a la torpeza y la ignorancia de los estudiantes adolescentes en la tarea argumentativa. Si bien ya hemos señalado sus deficiencias, conviene también afirmar que los adolescentes sí saben argumentar, en contra de las denuncias de buena parte del profesorado, aunque desde aquí postulamos que ese conocimiento es intuitivo (argumentar es inherente a la capacidad lingüística), de forma que lo que se impone es una enseñanza formal de la argumentación y un perfeccionamiento de aspectos generales de la competencia lingüística (riqueza léxica) y cognitiva (organización del pensamiento).

En definitiva, creemos que el diseño de secuencias didácticas para el tratamiento de la argumentación en las aulas debe tener en cuenta tres principios fundamentales:

1. Aproximación al alumnado del metalenguaje propio de la argumentación, ya que su conocimiento y su comprensión son necesarios para la mejora de la práctica argumentativa.

2. Se aprende a argumentar argumentando, de ahí la importancia de generar prácticas de producción de textos argumentativos orales y escritos.

3. El docente debe asumir el papel de guía y orientador a lo largo de estas prácticas, reconduciendo a los estudiantes cuando muestren deficiencias o dificultades.

Por último, creemos conveniente destacar una herramienta fundamental para el aula: la grabación de debates u otro tipo de textos argumentativos orales (dramatizaciones, entrevistas, juegos de role-playing) producidos por los propios alumnos, para, en una visualización posterior, señalar usos deficitarios y aplicar conjuntamente su corrección. Esta será la metodología que aplicaremos en las secuencias didácticas que proponemos en el siguiente apartado.

6.4. TRES SECUENCIAS DIDÁCTICAS

La peculiaridad de nuestra propuesta didáctica reside en el hecho de que no parte de un planteamiento abstracto sobre aquello que deberían aprender los estudiantes adolescentes en torno a la argumentación, sino que, como ya anunciábamos, surge del análisis concreto de su práctica argumentativa y el consecuente diagnóstico de sus deficiencias, de manera que lo que proponemos permite incidir sobre sus carencias de forma directa. En esta dirección, y considerando que el presente capítulo cierra de forma coherente y adecuada el círculo de nuestra investigación, propondremos aquí tres secuencias didácticas que pretenden ser tres sugerencias, a modo de orientación de lo que debiera ser una aplicación didáctica idónea. Entendemos aquí el término "secuencia didáctica" a la manera de Cros y Vilà (1995: 107), es decir,

> *"como pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje con actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, la producción de un texto final. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o producción verbal."*

Dejamos abierto, pues, un camino de desarrollo de propuestas didácticas que tomen como punto de partida las conclusiones aportadas por este trabajo; de hecho, queremos señalar, como ya lo hacíamos en el apartado de conclusiones, que una de las posibles aplicaciones futuras de esta investigación sería la puesta en marcha de un taller de argumentación cuya implementación bien podría llevarse a cabo a través de la propuesta de una materia optativa homónima en el marco de las solicitudes de las llamadas "materias optativas de diseño propio", que algunas administraciones educativas ponen a disposición de los Institutos de Educación Secundaria.

Las tres secuencias didácticas que siguen van dirigidas al alumnado de la etapa de Secundaria, y más concretamente debieran implementarse en cuarto curso de ESO, de acuerdo con las exigencias de los currículos oficiales (véase § 6.1.). En todas ellas se han tenido en especial consideración algunos aspectos pedagógicos, como el trabajo cooperativo, la autoevaluación o la coevaluación, con el objetivo de implicar al máximo

a todos los alumnos del grupo-clase. Asimismo, es importante destacar que las actividades diseñadas trabajan exclusivamente con textos elaborados por los propios estudiantes, promoviendo la reflexión sobre ellos y su mejora, con el sustrato de autoevaluación que ello incluye. Por otra parte, conviene subrayar que estas producciones son exclusivamente orales, en respuesta a la conveniencia de trabajar la oralidad en las aulas, anunciada ya en § 6.1. Por lo que respecta a su estructura, las tres propuestas se dividen de forma orientativa en cinco sesiones distribuidas de la siguiente manera:

- 1ª sesión: producción y grabación del texto oral.
- 2ª y 3ª sesión: explicación de los contenidos.
- 4ª sesión: visionado evaluativo de la grabación.
- 5ª sesión: reelaboración del texto (excepto en la segunda secuencia) y reflexión sobre lo aprendido.

6.4.1. Secuencia 1: "Lo cortés no quita lo valiente"

Con esta secuencia didáctica pretendemos abordar la dificultad nº 8 (§ 6.3.) referente a la interpretación que los adolescentes hacen del debate como un enfrentamiento del que hay que salir victorioso aunque sea a costa de atacar al otro. Ya hemos visto que desde los planteamientos del paradigma educativo actual se insiste en el diálogo como vía de resolución pacífica de conflictos, y es desde esta perspectiva desde la que se debe entender el debate; lógicamente no se puede exigir que lleguen a un acuerdo, pero sí que el talante sea el de la negociación, con un uso adecuado de los mecanismos de cortesía. En este sentido, resulta fundamental desmontar la imagen viciada que tienen del debate, a la que nos hemos referido en § 3.3., transmitiéndoles una nueva visión en la que los aspectos fundamentales de este sean el respeto, la tolerancia, la cooperación, la empatía y la solidaridad. En definitiva, es imprescindible que asimilen que nadie está en posesión de la verdad absoluta y que no existe un pensamiento único, sino que el espacio de libertad democrática consiste precisamente en la convivencia de opiniones diversas. Desde el punto de vista lingüístico, estos valores se reflejan en aspectos de modalización, como los mecanismos de cortesía cuyo uso supone una renuncia a la amenaza y al ataque. A este respecto convenimos con Grau (2005: 89) cuando afirma que

> *"Las estrategias de cortesía verbal pueden ser objeto de enseñanza y de reflexión en el aula"*

Desde nuestro punto de vista, no solo "pueden", sino que "deben" enseñarse en las aulas, puesto que en el día a día de la convivencia con los estudiantes constatamos una tendencia a la agresividad verbal, que impregna su discurso, y una falta de estrategias de cortesía verbal. Esto, que en su origen es una marca de pertenencia de grupo e ideología generacional (Bolívar, 2009), se convierte, sin embargo, en un problema susceptible de corrección cuando se comprueba la incapacidad de los adolescentes para manejar correctamente la adecuación a diferentes situaciones comunicativas, de forma que hacen extensivo este registro "verbalmente agresivo" a prácticamente todas las situaciones de su vida. Creemos que esta circunstancia constituye, además, la causa de muchos de los conflictos que se

generan en sus relaciones con los adultos, especialmente en el ámbito educativo; en efecto, muchos de los conflictos entre alumnado y profesorado surgen por problemas de comunicación como los que nos estamos refiriendo, es decir, por utilizar estilos de comunicación diametralmente opuestos (esencialmente relacionados con cuestiones de modalización del discurso). A este respecto conviene recordar aquí aquello que comentábamos en § 4.6.5. cuando apuntábamos que el estilo descortés de las producciones lingüísticas de los informantes del corpus no dañaba necesariamente la imagen de sus interlocutores, en la medida en que el grado de confianza, la informalidad o la propia pertenencia al grupo desarticulaban ese perjuicio; ahora bien, al no tomar en consideración cuestiones pragmáticas como la relación entre los interlocutores o el contexto comunicativo, y extender ese mismo registro a todo tipo de situaciones es cuando sí se produce el ataque a la imagen de sus interlocutores (adultos y docentes en este caso), generándose, así, un conflicto. Suele ser muy habitual encontrarse con situaciones conflictivas en las que el alumno o alumna recurre a esta defensa: "*Profe, no entiendo por qué te enfadas, yo no he dicho nada malo*", lo cual viene a demostrar cómo la interpretación de los efectos de la descortesía varía significativamente. Así pues, la actuación didáctica en esta dirección cuenta con efectos que van más allá de lo exclusivamente argumentativo y repercuten en cuestiones tan importantes como las abordadas en § 6.2.

OBJETIVOS GENERALES:

- Entender el debate como una práctica dialogada que, a pesar de enfrentar dos o más perspectivas diferentes, supone una renuncia a la violencia (incluyendo la verbal).
- Asimilar que la dinámica del debate implica una negociación y una búsqueda de acuerdo.
- Conocer y aplicar los diferentes mecanismos de cortesía verbal disponibles para los hablantes de una lengua.

- Reconocer usos no corteses y descorteses en el discurso propio y ajeno, y comprender cómo estos pueden dañar la imagen de los interlocutores y del debate mismo.

OBJETIVOS CONCRETOS:

- Valorar la diferencia de opinión, la pluralidad y diversidad de puntos de vista.
- Saber expresar las opiniones propias, sin imposiciones.
- Entender la atenuación como una estrategia argumentativa.
- Expresar con respeto el desacuerdo.
- Expresar de forma adecuada el grado de certeza de lo expuesto.
- Saber escuchar, no interrumpir y no elevar excesivamente el tono de voz.
- Hacer concesiones a las posturas de los otros.
- Saber hacer ver al otro, desde la asertividad, cuándo está siendo descortés con nosotros.

CONTENIDOS[92]:

- El debate como género discursivo: características, funciones y tipologías.
- Valores deseables en el debate: respeto, tolerancia, cooperación, aceptación de la diferencia, solidaridad.
- Adecuación textual.

[92] Solo explicitaremos, sin desarrollarlos, los contenidos propuestos en las secuencias didácticas, ya que la mayor parte de ellos han sido abordados en diferentes capítulos de esta tesis, y consideramos que hacerlo resultaría innecesariamente reiterativo.

- Máximas conversacionales y máximas de cortesía verbal.
- Concepto de cortesía positiva y cortesía negativa.
- Mecanismos de cortesía (concepto de atenuación): expresión de la opinión, elementos desfocalizadores, manejo de las exhortaciones y las interrogaciones, operadores modales y expresiones modalizadoras, concesiones, entonación y lenguaje no verbal, escucha activa.

ACTIVIDAD PROPUESTA:

- Realización de un debate en el aula en torno a una supuesta medida del Consejo Escolar del centro consistente en la instalación de cámaras de seguridad en determinadas zonas del instituto[93]; este debate será grabado con cámara de vídeo. Para la organización de esta actividad se crearán dos grupos de cinco alumnos respectivamente, de forma que un grupo se mostrará a favor de la medida, y el otro, en contra. Se les propondrá el debate con una semana de antelación para que puedan prepararlo bien, buscando información de apoyo y organizando correctamente sus argumentos. El resto de la clase observará atentamente y evaluará la actuación de sus compañeros.

  Con posterioridad al abordaje en el aula por parte del docente de los contenidos explicitados en esta secuencia didáctica, la segunda fase de la actividad consistirá en el visionado del debate (aquí participa toda el grupo-clase), con el objetivo de reconocer todos los elementos presentes que violen la imagen del otro o que supongan un estilo agresivo, y que, en consecuencia, falten al principio de cooperación (insistencias, imposiciones, contraargumentación agresiva, desafíos, ataques explícitos, descalificaciones, insultos, interrupciones, gritos, etc.). Simultáneamente, se propondrán correcciones a tales actitudes, que deberán incluir los elementos de cortesía y atenuación que el profesor o profesora haya explicado en clase.

[93] Lógicamente, la temática de cada una de las actividades es meramente orientativa.

A continuación, se realizará por parte de todos (coevaluación) una valoración de cómo y en qué afecta la diferencia de tono resultante de la aplicación de las correcciones, reflexionando sobre el valor de abordar el debate desde el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

La última fase de la actividad consistirá en la repetición del mismo debate y con los mismos protagonistas, debiendo mostrar especial atención al empleo de los mecanismos de cortesía estudiados en clase (algunos de ellos predeterminados por el propio docente), evitando en todo momento caer en actitudes descorteses y marcando claramente una disposición a la cooperación y el entendimiento. Serán los propios compañeros, junto con el profesor o profesora responsable, los que determinarán el grado de consecución de los objetivos planteados (coevaluación).

6.4.2. Secuencia 2: "Apagando los motores de repetición"

Diseñamos esta secuencia didáctica con el objetivo de mitigar tres de las dificultades señaladas en § 6.3., concretamente las numero 3, 4 y 5, cuyo denominador común es el repetición. En efecto, en el análisis hemos comprobado que una de las consecuencias lógicas de la falta de ideas de los alumnos es el abuso de elementos de repetición cuya manifestación es diversa: excesivo recurso a la repetición simple como elemento de cohesión léxico-semántica, escasez significativa de sinónimos, destacable presencia de argumentos circulares, abundantes turnos de insistencia. En general, estos usos reiterativos dan lugar a situaciones de bloqueo argumentativo cuya consecuencia inmediata es el estancamiento del texto, con el consecuente perjuicio para su coherencia, de forma que no hay verdadera progresión temática y todo queda reducido a unas mínimas ideas repetidas constantemente, sin presentar alternativas que favorezcan el avance del discurso.

Siguiendo la dirección apuntada en la introducción de este apartado recurriremos de nuevo a la intervención sobre producciones propias de los estudiantes y a la coevaluación.

OBJETIVOS GENERALES:

- Mitigar la tendencia a las diferentes formas de repetición presente en las producciones de los estudiantes adolescentes.
- Aumentar su caudal léxico.
- Generar el crecimiento de ideas.
- Favorecer la progresión del discurso.

OBJETIVOS CONCRETOS:

- Aprender sinónimos y antónimos.
- Reconocer secuencias argumentativas reiterativas y desbloquearlas, ofreciendo alternativas plausibles.

- Afrontar el juego argumentativo, sin eludir la responsabilidad de argumentar.
- Reformular enunciados, expresiones y estructuras.
- Discernir el uso de la repetición como mecanismo de cohesión léxico-semántica de su uso baldío y contrario a la progresión del discurso.

CONTENIDOS:

- Coherencia y cohesión como propiedades textuales.
- Relaciones léxico semánticas: sinonimia, antonimia, hiperonimia.
- Argumentos circulares.
- Estructuras argumentativas repetitivas.
- Turnos de insistencia.
- Técnicas de crecimiento de ideas: torbellino de ideas, explorar el tema, el cubo, desenmascarar palabras clave, etc. (Cassany, 1993).

ACTIVIDAD PROPUESTA:

- Realización en el aula de dramatizaciones que los adolescentes deberán preparar a partir de una serie de indicaciones previas establecidas por el profesor, de manera que habrán de atenerse a las características de los personajes y a la situación planteada; a partir de ahí la situación discurrirá según sus diálogos, si bien deberá finalizar de algún modo concluyente. Proponemos diversos ejemplos:
    - Dramatización 1: Dos chico/as de 14 años que conversan mientras esperan el autobús. Uno le cuenta al otro muy enfadado que no se siente a gusto porque su padre, viudo desde hace dos años, quiere presentarle a su nueva novia. No le parece nada bien que su padre salga con nadie y menos que pretenda presentársela. El segundo actor trata

de convencerlo para que cambie de opinión y tenga una postura más abierta.

- Dramatización 2: Dos amigas[94] de unos 15 años en la cantina del instituto. Una de ellas, algo gruesa, se dispone a comerse un bocadillo. Las otras dos, muy delgadas, se le acercan e intentan disuadirla de que lo haga, resaltando la importancia de tener un tipo "ideal" y la necesidad de que adelgace. Ella trata de defender que no necesita estar más delgada para ser feliz.

- Dramatización 3: Una madre y una hija. La madre, católica practicante, ha descubierto un preservativo en el bolsillo del pantalón de su hija. Indignada, le pide explicaciones, argumentando en favor de la virginidad hasta el matrimonio y en contra del uso de métodos anticonceptivos. La hija expone su desacuerdo respecto de la postura materna y sus argumentos en torno a una postura muy diferente basada en una sexualidad prematrimonial y segura.

Como se puede apreciar, en todos los casos los agrupamientos son por parejas aunque en un una primera fase, correspondiente a la preparación de la actividad, el trabajo es individual; los temas propuestos son temas que consiguen implicar a los adolescentes. Cada alumno o alumna dispondrá de unos minutos para preparar su intervención, estableciendo las líneas principales de su argumentación, y previendo las posibles refutaciones de su interlocutor. En esta etapa previa a la dramatización se le exigirá a los alumnos la realización de una serie de ejercicios de creación de ideas (véanse los que hemos señalado en los contenidos de la actividad).

Finalizado el plazo de preparación, se ejecutarán las dramatizaciones, que serán grabadas con videocámara. El resto de alumnado del grupo-clase, con la supervisión del docente, ayudará a los protagonistas cada vez que se produzca alguna situación de bloqueo o estancamiento del discurso argumentativo a las

[94] Aunque el género de los personajes venga marcado, el de los alumnos protagonistas es indiferente.

que hemos aludido en la introducción de esta secuencia didáctica, ofreciéndoles alternativas cuya función sea la de hacer avanzar y crecer a la discusión.

En una sesión posterior se llevará a cabo el visionado de estas dramatizaciones; el profesor o profesora previamente habrá anotado todos los fenómenos de repetición susceptibles de corrección que se hayan registrado en las dramatizaciones, y se las irá señalando a los alumnos, pidiéndoles en cada ocasión que propongan las alternativas necesarias (sinónimos, argumentos diferentes, corrección de argumentos circulares, etc.). Se cerrará la actividad con la reflexión acerca de las consecuencias de la evitación de la repetición excesiva en el texto, así como con la valoración del grado de consecución de los objetivos planteados.

6.4.1. Secuencia 3: "Dar gato por liebre"

Esta última secuencia didáctica encuentra su motivación en la conveniencia de incidir sobre el contenido falaz de los actos argumentativos de los adolescentes; en efecto, el análisis de los datos revela que los argumentos de los informantes toman la forma de falacias en más ocasiones de lo deseable; asimismo, recurren con mucha frecuencia a los argumentos de tipo emotivo-afectivo, muy cercanos en algunos contextos a las falacias demagógicas del tipo *ad populum*. En este sentido, creemos necesario acometer el estudio de la tipología de argumentos en las aulas de Secundaria, haciendo especial hincapié en los usos falaces; con ello no solo procuramos que el alumnado conozca los diversos tipos de argumentos, lo cual innegablemente ampliará su repertorio particular, sino también que, por un lado, sean conscientes de sus propios usos y, por otro, sean capaces de reconocerlos en producciones ajenas. Este aprendizaje debiera ayudarles a detectar argumentaciones falaces en sus interacciones con los demás, y, en consecuencia, a protegerse de las potenciales manipulaciones a las que todos estamos sometidos en nuestra cotidianeidad; incluso, desde un punto de vista "maquiavélico" y sin decantarnos por su idoneidad, también podría servirles para dar forma a sus propias manipulaciones en contextos en los que se imponga la necesidad de persuadir. El estadio ulterior de todo este proceso lógicamente sería la posibilidad de desmontar las falacias de los demás, construyendo, así, una sólida contraargumentación.

Por último, en relación al uso abusivo de argumentos emotivos, se trata de que aprendan a construir sus argumentos con una base más objetiva, puesto que pecan de una excesiva implicación subjetiva, que no les permite distanciarse convenientemente de sus enunciados, con lo cual en esta secuencia no solo se abordan cuestiones de tipología argumentativa, sino también otros aspectos más relacionados con la modalización del discurso.

OBJETIVOS GENERALES:

- Ampliar el conocimiento del metalenguaje de la argumentación.
- Conocer los diferentes tipos de argumentos.

- Mitigar el recurso excesivo a las falacias en las prácticas argumentativas.
- Se capaces de argumentar de forma más objetiva, distanciándose convenientemente de sus enunciados.

OBJETIVOS CONCRETOS:

- Saber reconocer los diferentes tipos de argumentos en las producciones propias y ajenas.
- Saber emplear los tipos de argumentos más adecuados para cada contexto.
- Evitar el uso de falacias en general, y las conducentes a una conclusión equivocada (*non sequitur*), en particular.
- Evitar el empleo recurrente de argumentos emotivo-afectivos, rebajando su implicación personal.
- Saber reconocer intentos de manipulación externa.
- Mejorar la contraargumentación, sabiendo refutar las falacias de los demás.

CONTENIDOS:

- Argumentos racionales: ejemplo, autoridad, analogía, causa-efecto, reciprocidad, datos, generalizaciones indiscutibles, etc.
- Argumentos altruistas o emotivo-afectivos.
- Falacias: non sequitur, ad populum, ad baculum, ad personam, ad ignorantiam, argumento circular, etc.
- Concepto de tópico.
- Concepto de manipulación.

ACTIVIDAD PROPUESTA:

- La actividad propuesta para esta secuencia es un juego de "role-playing", cuyos protagonistas serán seis alumnos que deberán producir un texto argumentativo oral adoptando un determinado personaje asignado por el docente. La situación que se plantea para el desarrollo del juego de rol es la siguiente: los seis alumnos son actores y actrices en paro que se presentan a una audición organizada por un famoso director de teatro interesado en encontrar un Romeo y una Julieta para hacer una gira por todo el país con esta obra teatral. A pesar de que cada uno de los actores y actrices cuenta con un impedimento que a priori los descalifica para el papel, todos ellos desean fervientemente conseguirlo.

  Las aspirantes a Julieta son:

  - Una mujer embarazada de seis meses.
  - Una mujer negra.
  - Una mujer parapléjica en silla de ruedas.

  Los aspirantes a Romeo son:

  - Un hombre muy amanerado y de voz muy aguda.
  - Un hombre con acento ruso y una verruga enorme en la punta de la nariz.
  - Un hombre con unos tics nerviosos muy acentuados en sus brazos.

  Para su sorpresa, cuando llegan a las pruebas, el director y ayudantes no les hacen pasar texto o representar una pequeña escena, sino que les piden que argumenten por qué, a pesar de sus desventajas, les han de contratar a ellos y no a los demás. Se trata de convencerlos argumentando cada uno a su favor y refutando los argumentos de los otros. Para ello cada aspirante dispondrá de dos intervenciones: la primera para argumentar en su favor y la segunda para contraargumentar la intervención de los otros (contarán con tres minutos para cada una de ellas); asimismo, dispondrán de un tiempo previo para prepararlas.

Nuevamente, la actividad será grabada con videocámara. Con el objetivo de motivar a los participantes, al final de todas las exposiciones el director y sus ayudantes (en este caso el docente y el resto de alumnos del grupo) escogerán al Romeo y la Julieta que mejor hayan argumentado y contraargumentado.

Tras la sesión en la que se llevará a cabo el juego de rol, el profesor o profesora explicará en el aula los contenidos reseñados para esta secuencia didáctica. En una sesión posterior, en la que se procederá al visionado de la grabación, la tarea del resto de alumnos que no han participado en la creación de los textos orales será la de identificar, con la ayuda del docente, todas las falacias y los argumentos de carácter emotivo-afectivo que hayan utilizado los protagonistas de la actividad; asimismo, se les pedirá que reflexionen en torno a cómo y por qué ese uso supone un intento de manipulación, y si tal intención ha sido captada por el interlocutor y se ha visto reflejado en su contraargumentación; si ello no fuera así, como es de esperar, se les requerirá a los alumnos evaluadores que, teniendo presente los contenidos trabajados recientemente, propongan una contraargumentación que desenmascare y desmonte cada una de las falacias detectadas.

En la siguiente sesión los protagonistas deberán repetir el juego de simulación, de forma que volverán a elaborar sus argumentaciones y contraargumentaciones, teniendo como meta tres objetivos fundamentales: 1) evitar el uso de cualquier tipo de falacia o argumento emotivo-afectivo, 2) rebatir las falacias en las que, a pesar de lo anterior, pudiera incurrir algún compañero, y 3) emplear una serie de tipos de argumentos concretos, previamente determinados por el docente para cada participante.

Tras la ejecución del juego por segunda vez, los alumnos evaluadores reflexionaran sobre la idoneidad de la consecución de estos tres objetivos y repararán en el cambio producido en el tono del argumentación, atendiendo a factores tales como el aumento y la disminución respectiva de objetividad y subjetividad, o la presencia de un mayor número de argumentos racionales. La

actividad se cerrará con la reflexión conjunta sobre el grado de consecución de los objetivos planteados.

A modo de anexo, y para concluir el presente apartado, proponemos la aplicación de la siguiente rúbrica para la fase de evaluación por pares de las secuencias didácticas planteadas:

	Muy adecuado (3 puntos)	Adecuado (2 puntos)	Inadecuado (1 punto)
01. Gestualidad	Los gestos transmiten buena disposición para interactuar con los interlocutores y facilitan la comprensión del discurso. Establece contacto visual con sus interlocutores de forma correcta.	La gestualidad para indicar la interacción con los interlocutores es escasa, aunque facilita la comprensión del discurso. En ocasiones pierde el contacto visual con sus interlocutores.	No emplea gestos de interacción con sus interlocutores y rehúye el contacto visual.
02. Escucha activa	Asiente adecuadamente para indicar el seguimiento del discurso ajeno Recurre a repeticiones empáticas y parafraseos que verifican la correcta comprensión de la emisión del interlocutor.	Asiente de vez en cuando, ejecuta ciertos turnos colaborativos y en ocasiones parafrasea las palabras de su interlocutor o realiza alguna repetición empática.	Nunca asiente ante las palabras de sus interlocutores, no recurre a las repeticiones empáticas, ni parafrasea las emisiones de sus interlocutores. Se muestra distraído cuando no tiene el uso de la palabra.
03. Volumen y entonación	El volumen y la entonación son adecuados. La entonación no es monótona; el mensaje es percibido claramente y con facilidad por sus interlocutores.	La adecuación del volumen y la entonación es irregular. La entonación no siempre es variada y en ocasiones el volumen es excesivamente alto o bajo.	El volumen es excesivamente alto o bajo. La entonación es monótona.

04. Cortesía verbal	Expresa con respeto el desacuerdo. Realiza concesiones a las propuestas de los otros. Emplea de forma correcta y adecuada mecanismos de atenuación.	El recurso a los mecanismos de atenuación no es muy abundante. En ocasiones se muestra excesivamente furioso cuando debe mostrar desacuerdo. Realiza escasas concesiones.	Se muestra desafiante, y falta el respeto a los que discrepan. No realiza concesiones ni ofrece alternativas. Rara vez recurre a mecanismos de cortesía.
05. Cohesión sintáctico-semántica	Presenta un uso correcto y variado de los conectores. Emplea adecuadamente sinónimos y otras relaciones semánticas. Emplea un léxico adecuado al tema, al auditorio, al grado de formalidad y al propósito de la comunicación.	El uso de los conectores no siempre es suficiente para cohesionar el discurso. Los sinónimos son escasos. El empleo del léxico adecuado al tema, al auditorio, al grado de formalidad y al propósito de la comunicación es irregular.	No se utilizan conectores, o bien se usan de forma incorrecta o abusiva. No se emplean sinónimos y se evidencia pobreza léxica, recurriendo en exceso a proformas léxicas. No emplea un léxico adecuado al tema, al auditorio, al grado de formalidad y al propósito de la comunicación.
06. Coherencia argumentativa: estructuras argumentativas	Los movimientos argumentativos están construidos con orden y claridad. Las estructuras argumentativas no resultan repetitivas y favorecen el progreso del discurso argumentativo. Buen uso de movimientos de contraargumentación.	Aunque en general los movimientos argumentativos son claros y ordenados, no siempre es así. En algunos momentos se detectan estructuras repetitivas y algunas dificultades para rebatir las argumentaciones ajenas.	Se observa desorden y poca claridad en los movimientos argumentativos expresados. Se incurre en exceso en estructuras repetitivas (argumentos circulares) y se rehúsa la refutación.
07. Coherencia argumentativa: tipología de argumentos	La variedad y corrección de los tipos de argumentos empleados son satisfactorias; se utilizan abundantes argumentos racionales (instrucción, ejemplo, deductivos, etc.). No se emplean falacias, ni argumentos emotivo-afectivos.	Empleo limitado de argumentos racionales. En ocasiones se recurre a argumentos emotivo-afectivos, e incluso puntualmente a alguna falacia.	Predominan los argumentos emotivo-afectivos, y el recurso a las falacias es excesivo.

08. Claridad y concisión	Se entiende perfectamente lo que se argumenta. El mensaje es conciso, sin contenidos redundantes y vacíos.	En ocasiones no se entiende con claridad su argumentación. El mensaje incluye algún contenido superfluo.	No se entiende lo que quiere argumentar. El discurso es redundante y con contenidos vacíos.
09. Atención, implicación e interés	Se esfuerza por cumplir los objetivos planteados para la actividad y desarrollar los contenidos estudiados. La implicación en la tarea es máxima.	Tiene en cuenta la mayor parte de los objetivos y contenidos planteados para la actividad. La implicación e interés mostrados son suficientes.	No se esfuerza lo suficiente. No muestra interés ni se implica en la tarea.
10. Tiempo	Se ajusta al tiempo establecido y la adaptación de los tiempos se adecua a las diferentes partes del discurso.	Se ha excedido o le ha faltado tiempo, pero no de forma significativa.	Se ha excedido claramente del tiempo, o bien ha terminado muy rápido, sin adecuar los tiempos a la estructura del discurso.

Plantilla de valoración para los estudiantes

La máxima puntuación es 10 x 3 = 30
La mínima puntuación es 10 x 1 = 10

	Hablante1	Hablante 2	Hablante 3	Hablante 4	Hablante 5	Hablante 6
01. Gestualidad						
02. Escucha activa						
03. Volumen y entonación						
04. Cortesía verbal						
05. Cohesión sintáctico-semántica						
06. Coherencia argumentativa estructuras argumentativas						
07. Coherencia argumentativa: tipología de argumentos						
08. Claridad y concisión						
09. Atención, implicación e interés						
10. Tiempo						
TOTAL						

BIBLIOGRAFÍA

Abascal, Mª Dolores (2010): "Evaluación del uso oral como proyecto de centro", en *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, 48-58.

Acín Villa, Esperanza (1993): *Aspectos de la adversación en español actual*, La Coruña: Universidade da Coruña.

Adam, Jean-Michel (1990): *Eléments de linguistique textuelle: théorie et practique d'analyse textuelle*, Liege: Pierre Margada.

Adam, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes*, París: Nathan, 1996.

Adam, Jean-Michel (1995): "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 25, 9-22.

Aldana Mena, Josefa (2011): "Teoría de la mente", en *Revista digital. Enfoques educativos,* 74, 4-19.

Albelda Marco, Marta (2008): "Atenuantes en Chile y España", en A. Briz y otros (Eds.): *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Valencia: EDICE, 98-113.

Albelda Marco, Marta y Contreras, Josefa (2009): "Imagen de afiliación y atenuantes en un análisis contrastivo alemán/español", en M. Bernal y N. Hernández Flores (Eds.): *Estudios sobre lengua, sociedad y cultura. Homenaje a Diana Bravo*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 7-30.

Alvar Ezquerra, Manuel (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco-Libros.

Anscombre, Jean-Claude y Ducrot, Oswald (1983): *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos, 1994. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas.

Alcina, Juan y Blecua, José Manuel (1975): *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 1991.

Aristóteles: *Retórica*, Madrid: Gredos, 2007.

Aristóteles: *Argumentos sofísticos*, Buenos Aires: Aguilar, 1962.

Bajtin, Mijail (1978): *Esthétique et théorie du roman,* París: Gallimard.

Bally, Charles (1950): *Linguistique générale et linguistique française*, Bern: A. Francke, 1965.

Baron Cohen, Simon *et al.* (1985): "Does the autistic child have a theory of mind?", en *Cognition*, 21, 37-46.

Barthes, Roland (1970): "La retórica antigua", en Barthes (1985): *La aventura semiológica*, Paidós: Barcelona, 1990, 85-160. Traducción de Ramón Alcalde.

Bassart, Dominique G. (1995): "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 41-50.

Bassart, Dominique G. (1996): "Does a prototypical argumentative schema exist? Text recalling 8 to 13 years olds", en *Argumentation*, 10, 163-174.

Bassols, Margarida y Torrent, Anna (2003): *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Octaedro.

Bazzanella, Carla (1985): "L'uso dei connettivi nel parlato: alcune proposte", en A. Franchi e L.M. Savoia (Eds.): Sintassi e morfologia de la lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive, Roma: Bulzoni, 83-94.

Beaugrande, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang U. (1981): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel, 1997. Traducción de Sebastián Bonilla.

Beinhauer, W. (1965): "Dos tendencias analógicas en el lenguaje coloquial español (expresiones retardatarias, comodines, muletillas y expletivos)", en *Español Actual*, VI, 1-22.

Bello, Andrés (1874): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Edaf, 1982.

Benveniste, Émile (1956): "La naturaleza de los pronombres", en *Problemas de lingüística general, I*, México: Siglo XXI, 1971, 172-178. Traducción de Juan Almela.

Benveniste, Émile (1966): "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general, I*, México: Siglo XXI, 1971, 179-187. Traducción de Juan Almela.

Benveniste, Émile (1970): "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general, II*, México: Siglo XXI, 1977, 82- 91. Traducción de Juan Almela.

Berlanga, Lorenza (2002): "Contribución a la teoría de los modificadores argumentativos en la argumentación en la lengua: los modificadores *sobredesrealizantes*", en Figuerola, Mº Carmen *et al.* (Eds.): *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, Lleida: Editorial Milenio, 91-100.

Bermejo Luque, Lilian (2008): "La apelación *ad baculum* como falacia. *Falsa* versus *mala*", en en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 17-27.

Bermejo Luque, Lilian (2010): "El programa de *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin", en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 17-39.

Bernal, M. (2007): *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*, Estocolmo: Stockholm University.

Bernárdez, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.

Bernárdez, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*, Madrid: Cátedra.

Berrendonner, Alain (1981): Éléments de pragmatique linguistique, París: Editions de Minuit.

Billig, Michael (1987): *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*, Cambridge: University Press, 1996.

Biq, Yung O. (1990): "Conversation, continuation and connectives", en *Text*, 10, 187-208.

Bitonte, Mª Elena y Matienzo, Teresita (2010): "La razonabilidad como garantía en la teoría de Stephen Toulmin", en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 59-81.

Blair, Anthony J. (1995): "The place of Teaching Informal Fallacies in Teaching Reasoning. Skills or Critical Thinking", en Hansen, V. Hans y Pinto, Robert C. (Eds.) (1995): *Fallacies: classical and contemporany readings*, Pennsylvania State: University Press, 328-338.

Blakemore, Diane (1987): *Semantic constraints on relevance*, Oxford: Blackwell.

Blakemore, Diane (2002): *Relevance and linguistic meaning: the semantics and pargmatics of discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bolívar, Adriana (2009): "Ideologías y variedades de descortesía", en M. Bernal y N. Hernández Flores (Eds.): *Estudios sobre lengua, sociedad y cultura. Homenaje a Diana Bravo*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 31-56.

Boqué Torremorell, Carme (2002): *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*, Barcelona: Octaedro.

Boqué Torremorell, Carme (2005): *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*, Barcelona: CEAC.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Bravo, Diana (1993): *La atenuación de las divergencias mediante la risa en negociaciones españolas y suecas*, Estocolmo: Biblioteca de la Universidad de Estocolmo.

Bravo, Diana (1999): "¿Imagen "positiva" vs. imagen "negativa"?, pragmática sociocultural y componentes de face", en *Oralia,* 2, 155-184.

Bravo, Diana (2004): "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, 15-33.

Bravo, Diana (ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken

Bravo, Diana y Briz, Antonio (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.

Briz, Antonio (1994): "Hacia un análisis argumentativo de un texto coloquial. La incidencia de los conectores pragmáticos", en *Oralia*, 21, 369-395

Briz, Antonio (Coord.) (1995a): *La conversación coloquial: (Materiales para su estudio),* Valencia: Universitat de València.

Briz, Antonio (1995b): "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática", en L. Cortés (ed.). *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones, 103-122.

Briz, Antonio (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco Libros.

Briz, Antonio e Hidalgo, Antonio (1998): "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación", en Martín Zorraquino, Mª Antonia y Montolío, Estrella (Coords.): *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 121-142.

Briz, Antonio (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?,* Barcelona: Ariel.

Briz, Antonio (2004): *Diccionario de partículas discursivas del español*, disponible en http://textodigital.com/P/DDPD/

Briz, Antonio (2005a): "Diccionario de partículas discursivas del español. Resultados de un proyecto de investigación", Actas de las *Jornadas sobre El análisis del discurso: partículas, modalidad y conexión*, Zaragoza, 217-227.

Briz, Antonio (2005b): "Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española", en D. Bravo (ed.): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken, 53-92.

Briz, Antonio (2007): "Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América", en *Lingüística Española Actual*, 29, 5-40.

Briz, Antonio (2009): "Notas para el estudio de la relación entre las partículas discursivas y la atenuación", en M. Bernal y N. Hernández Flores (Eds.): *Estudios sobre lengua, sociedad y cultura. Homenaje a Diana Bravo*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 67-77.

Brown, Penelope y Levinson, Stephen (1978): *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, Jerome S. (1991): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza. Traducción de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza.

Bruner, Jerome S. (1996): *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Traducción de Beatriz López, Barcelona: Gedisa. 1988.

Cademartori, Yanina y Parra, Dolores (2000): "Reforma educativa y teoría de la argumentación", en *Revista Signos*, vol.33, 48, 69-85.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

Camps, Anna (1995): "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 79-94.

Casado Velarde, Manuel (1991): "Los operadores discursivos es decir, esto es, o sea y a saber: valores de lengua y funciones textuales", en *Lingüística Española Actual*, 13, 87-116.

Casado Velarde, Manuel (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid: Arco-Libros, 1995.

Cassany, Daniel (1993): *La cuina de l'escriptura*, Barcelona: Empúries.

Ciaspuscio, Guiomar E. (1992): "Impersonalidad y desagentivización en la divulgación científica", en *Lingüística española actual XIV*, 183-205.

Cortés Rodríguez, Luis (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga: Ágora.

Cortés Rodríguez, Luis (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Málaga: Universidad de Málaga.

Cotteron, Jany (1995): "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 79-94.

Corral Íñigo, Antonio (2003): "El mundo intelectual de los adolescentes", en A. Perinat (Coord.): *Los adolescentes en el s.XXI. Un enfoque psicosocial*, Barcelona: UOC, 203-224.

Correa, Nieves; Ceballos, Esperanza y Rodrigo, Mª José (2003): "El perspectivismo conceptual y la argumentación en estudiantes universitarios, en Monereo, Carles y Pozo Juan I.: *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid: Síntesis, 63-78.

Cros, Anna (2005): "La argumentación oral", en M. Vilà (coord.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó, 57-75.

Cros, Anna y Vilà, Montserrat (1995): "La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 4, 101-107.

Cros, Anna y Vilà, Montserrat (2002): "La discusión oral: argumentos y falacias", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29, 31-46.

Cuenca, Mª Josep (1991): *L'oració composta (II): la subordinació*, València: Universitat de València.

Cuenca, Mª Josep (1995): "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 26-40.

Cuenca, Mª Josep (2010): *Gramática del texto*, Madrid: Arco Libros.

Cuonzo, Margaret (2008): "La circularidad y sus muchas formas", en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 27-37.

Charaudeau, Patrick (1992): Grammaire du sens et de l'expression, París: Hachette.

De La Fuente García, Mario (2006): *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración*, Tesis doctoral dirigida por Salvador Gutiérrez Ordóñez, León: Universidad de León.

De La Fuente García, Mario (2007): "La contra-argumentación como estrategia discursiva", en *Discurso y Sociedad*, vol.1, 3, 370-399.

De Luca, Marta O.P. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires: Kapelusz.

De Waal, Frans (2006): *Primates y filósofos. La evolución de la moral*, Barcelona: Paidós.

Diez-Itza, Eliseo (Ed.) (2008): *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación*, Monografías de Aula Abierta, 32, Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.

Dolz, Joaquim (1993): "La argumentación", en *Cuadernos de pedagogía*, 216, 68-70.

Domínguez García, Mª Noemí (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*, Madrid: Arco Libros.

Donaire, Mº Luisa (1995): "Modos, Topoi y Polifonía", en *Cuadernos de filología francesa*, 9, 55-72.

Donaire, Mº Luisa (2000): "Polifonía y puntos de vista", en *Discurso y sociedad*, vol.2, 4, 73-88.

Ducrot, Oswald. *et al*. (1980a): *Les mots du discours*, París: Editions de Minuit.

Ducrot, Oswald (1980b): *Les échelles argumentatives*, París: Editions de Minuit.

Ducrot, Oswald (1983): «Opérateurs argumentatifs et visée argumentative», en *Cahiers de linguistique française*, 5, 7-36.

Ducrot, Oswald (1984): *El decir y lo dicho,* Buenos Aires: Hachette.

Ducrot, Oswald (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona: Paidós, 1986. Traducción de Irene Agoff.

Ducrot, Oswald (1998): "Los modificadores desrealizantes", en *Signo y Seña*, 9, 45-74.

Escandell Vidal, Mª Victoria (1988): *La interrogación en español: semántica y pragmática*, Madrid: Universidad Complutense.

Escandell Vidal, Mª Victoria (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel, 2006.

Escandell Vidal, Mª Victoria (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", en *Revista Española de Lingüística*, 25/1, 31-66.

Fairclough, Norman (1992): *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.

Fernández Pérez, Milagros (2006a): Usos verbales y adquisición de la gramática, *Revista Español de Lingüística* 36/1, 319-348.

Fernández Pérez, M. (2006b): "Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos", en J. Luque Durán (ed.*): Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo (Granada, noviembre de 2004),* Granada: Método, 1299-1315.

Ferrer, Mª Cristina y Sánchez Lanza, Carmen (2005): "Disenso, persuasión y cortesía. Multifuncionalidad de estrategias conversacionales en el discurso de la argumentación", en D. Bravo (Ed.): *Estudios de (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora escritos y orales*, Estocolmo: EDICE, 145-162.

Fraser, Bruce (1980): "Conversational mitigation", en *Journal of Pragmatics*, IV-4, 341-350.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar Universidad.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1991): "Algunas reflexiones sobre el concepto de modalidad", en *R.E.S.L.A*., vol.7, 93-108.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1996): *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga: Ágora.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1997): "*Pero*/*sino* y la orientación argumentativa", en *Pragmalingüística*, 5-6, 119-151.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1998a): *Las construcciones adversativas*, Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1998b): "Acercamientos a ciertos procesos argumentativos del texto oral", en *Oralia*, 1, 119-140.

Fuentes Rodríguez, Catalina (1999): "El uso de *pero* en la conexión de párrafos", en Carbonero, Pedro et al. (coords.): *Lengua y discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 333-347.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2003): "Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva", en *Rilce*, 19/1, 61-85.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, Catalina y Alcaide Lara, Esperanza (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasió,* Barcelona: Barcanova.

Fuentes Rodríguez, Catalina y Alcaide Lara, Esperanza (2007): *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*, Madrid: Arco Libros.

Gabucio, Fernando (2002): "Pensamiento, argumentación y significado", en *Estudios de Psicología*, vol.23, 3, 359-372.

Galán Rodríguez, Carmen (1995): "Las oraciones causales: propuesta de clasificación", *AEF XVIII,* 125-158.

Gallardo Paúls, Beatriz (1991): "En torno a la prioridad como concepto del análisis conversacional", en E. Rodríguez y A. López (Eds.): *Homenaje a Enrique García*, Valencia: Universitat de València, 341-354.

Gallardo Paúls, Beatriz (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia: Universitat de València.

Gallardo Paúls, Beatriz (1994): "Conversación y conversación cotidiana", en *Pragmalingüística*, 2, 151-194.

Gallardo Paúls, Beatriz (1998): *Comentario de textos conversacionales*, Madrid: Arco Libros.

Gallardo Paúls, Beatriz (2001): "Teoria de la persuasió", en López, Ángel y Pruñonosa, Manuel (Eds.): *Fonaments de la comunicació*, Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 267-290.

Gallardo Paúls, Beatriz (2007): *Pragmática para logopedas*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

Gallardo Paúls, Beatriz (2008): "Las huellas lingüísticas de la Teoría de la mente: intersubjetividad y enunciación en el trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad", en *Revista de neurología*, 46/1, 29-35.

Gallardo Paúls, Beatriz y Marín, Mª Josep (2006): "Marcadores discursivos procedentes de verbos perceptivos en la afasia de Broca", en *Revista de investigación lingüística* 8/1, 23-74.

Gallese, Vittorio y Goldman, Alvin (1998): "Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading, en *Trends in cognitive sciences*, vol.2, 12, 493-501.

García García, Emilio (2005): "Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias", en *Educación, desarrollo y diversidad*, vol.8, 1, 5-54.

García Moriyón, Félix (Coord.)(2007): *Argumentar y razonar*, Madrid: CCS.

García Negroni, María Marta (1995): "Scalarité et Réinterprétation: les Modificateurs Surréalisants", en Anscombre, Jean-Claude (ed.): *Théorie des Topoi*, París: Kimé, 101-144.

García Negroni, María Marta y Tordesillas, Marta (2001): *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*, Madrid: Gredos.

Gili Gaya, Samuel (1961): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf, 1985.

Gimeno Martínez, Manel (2009): "Estrategias argumentativas en adolescentes con TDAH", ponencia presentada en las *V Jornadas de Lingüística Clínica*, Valencia, 19 de febrero de 2009, 207-214.

Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*, London: Basil Blackwell.

Golder, Caroline (1992): "Argumenter: de la justification à la négociation", en *Archives de psychology*, 60, 3-24.

Goldstein, Arnold P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona: Martínez Roca. Traducción de Aurora Sáenz.

Goleman, Daniel (1995): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós. Traducción de David gonzález Raga y Fernando Mora.

Gómez Molina, José Ramón (2009): "¿Cómo desarrollar la competencia léxico-semántica en la educación secundaria?", en Montoro Del Arco, Esteban (Ed.): *El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, 179-186.

Govier, Trudy (1995): "Replay to Massey", en Hansen, V. Hans y Pinto, Robert C. (eds.): *Fallacies: classical and contemporany readings*, Pennsylvania: State University Press.

Grabe, William (1984): "Written discourse analysis", en *Annual Review of Applied Linguistics*, vol.5, 101-123.

Grau, Maria (2005): "La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa", en Vilà i Santasusana, Montserrat (coord.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó, 77-88.

Greimas, Algirdas J. (1966): *Sémantique structurale: recherche de méthode*, París: Librairie Larousse.

Greimas, Algirdas J. (1976): *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*, Barcelona: Paidós, 1983.

Grice, Paul (1957): "Meaning", en *The philosophical Review*, Vol.66, 3, 377-378.

Grice, Paul (1975): "Logic and conversation", en Cole, Peter and Morgan, Jerry L. (Ed.). *Syntax and semantics: Speech acts*, vol. 3, New York: Academic Press, 41-58.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1989): *Introducción a la semántica funcional*, Madrid: Síntesis.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1994): "Estructuras ecuandicionales", en V. Demonte (Coord.) (1994): *Gramática del español*, México: Colegio de México, Centro de estudios lingüísticos y literarios, 363-383.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1995): "La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 7-16.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1996): "Sobre la argumentación". *Actas III Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas: Lingüística del texto y pragmática*, Cáceres, 91-119.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997a): *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid: Arco Libros.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997b): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid: Arco Libros, 2000.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2000): "Causales", en *Boletín de la Real Academia Española*, Tomo LXXX, Cuaderno CCLXXIX, 47-159.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2002a): *De pragmática y semántica*, Madrid: Arco Libros.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2002b): *Forma y sentido en sintaxis*, Madrid: Arco Libros.

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus, 1992. Traducción de Manuel Jiménez Redondo.

Habermas, Jürgen (2000): *The inclusion of the other*, Cambridge: MIT Press.

Habermas, Jürgen (2003): *Truth and justification*, Cambridge: MIT Press.

Halliday, Michael A. K. y Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*, Londres: Longman, 1992.

Halliday, Michael A. K. y Hasan, Ruqaiya (1989): *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: University Press.

Hamblin, Charles L. (1970): *Fallacies*, Londres: Methuen & Co. Ltd.

Hansen, V. Hans y Pinto, Robert C. (eds.) (1995): *Fallacies: classical and contemporany readings*, Pennsylvania: State University Press.

Harris, Paul L. (1992): *Los niños y las emociones: el desarrollo de la comprensión psicológica*, Madrid: Alianza. Traducción de Celina González y Eugenia León.

Harris, Paul L. (2005): *El funcionamiento de la imaginación*, México: Fondo de Cultura Económica.

Haverkate, Henk (1994): *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos.

Hernández Sacristán, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.

Hernando Cuadrado, Luis Alberto (1994): "Sobre el funcionamiento de *pues* en el enunciado discursivo", en *ASELE. Actas V*, Centro Virtual Cervantes, 43-50.

Herrero Blanco, Ángel (2005): "Lenguaje y texto", en A. López y B. Gallardo (Ed.): *Conocimiento y lenguaje*, Valencia: Universitat de València, 289-324.

Hitchcock, David (1995): "Do the Fallacies have a place in the Teaching og Reasoning Skills or Critical Thinking?", en Hansen, V. Hans y Pinto, Robert C. (Eds.) (1995): *Fallacies: classical and contemporany readings*, Pennsylvania: State University Press, 319-327.

Hitchcock, David (2010): "¿Por qué no hay falacia en el argumento *ad hominem?*", en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 117-131.

Hobson, Peter (1991): "Against the theory of 'theory of mind'", en *British Journal of developmental Psychology*, 9, 33-51.

Ihnen, Constanza (2008): "La acción falaz en la etapa de argumentación y las actividades argumentativas institucionalizadas", en Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 69-95.

Jackobson, Roman (1956): *Fonaments del llenguatge*, Barcelona: Empúries, 1984. Tradución de Joaquim Llisterri.

Jacobs, Scott y Jackson, Sally (2008): "Descarrilamientos de la argumentación: se necesitan dos para el tango", en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 53-69.

Johnson, Ralph (2000): *Manifest rationality: a pragmatic theory of argument*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, Ralph H. y Blair, J. Anthony. (2006): *Logical self-defense*, New York: International Debate Education Association.

Kant, Immanuel (1781): *Crítica de la razón pura*, Madrid: Alfaguara, 1989. Traducción de Pedro Ribas.

Karmiloff-Smith, Annette (1994): *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje,* Buenos Aires: Hachette. Trad de Gladys Anfora y Emma Gregores.

Kristeva, Julia (1967): "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela", en *Semiótica 1*, Madrid, Espiral / Fundamentos, 1978, 187-225. Traducción de José Martín Arancibía. Originalmente publicado en Julia Kristeva (1967), "Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman", *Critique* 239, 438-465.

Kuhn, Deanna (1992): "Thinking as argument", en *Harvard Educational Review,* 62, 155-178.

Laborda, Xavier (1993): *De Retórica. La comunicación persuasiva*, Barcelona: Barcanova.

Laborda, Xavier (1996): *Retórica interpersonal. Discursos de presentación, dominio y afecto*, Barcelona: Octaedro.

Laborda, Xavier (2006): "Argumentació i retòrica", en Alturo, Núria *et al*.: *L'Argumentació*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 15-32.

Lackoff, George (1973): "The logic of politeness: or minding your p's and q's" en *Papers from the regional meeting*, Chicago Linguistic Society, IX, 229-305.

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George y Turner, Mark (1989): *More than cool reason*, Chicago: University of Chicago Press.

Lapesa, Rafael (1978): "Sobre dos tipos de subordinación causal", en *Estudios ofrecidos a Emilo Alarcos Llorach*, Oviedo, Tomo III, 173-205.

Larraín, Antonia (2007): *Condiciones retóricas y semióticas en el proceso de auto-argumentación reflexiva*. (Tesis doctoral), Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Larraín, Antonia y Medina, Lorena (2007): "Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso, en *Estudios de Psicología*, 28, 283-301.

Larringan, Luis María (2002): "Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 21-30.

Lausberg, Heinrich (1966): *Manual de retórica literaria*, Madrid: Gredos, 1983. Traducción de José Pérez Riesco.

Leech, Geoffrey (1983): *Principles of pragmatics*, London: Longman.

Leitão, Selma (2000): "The potential of argument of knowledge building", en *Human Development*, 43, 332-360.

Leitão, Selma (2007a): "La dimension epistémica de la argumentación", en Krunmüller, E. y Cornejo, C.: *Ciencias de la mente: aproximaciones desde latinoamérica*, Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor, 89-119.

Leitão, Selma (2007b): "Argumentaçao e desenvolvimento do pensamento reflexivo", en Psicología, reflexao e crítica, vol.20, 3, 454-462.

León, José Luis (1992): *Persuasión de masas*, Bilbao: Deusto.

Leonetti, Manuel y Escandell Vidal, Victoria (2004): "Semántica conceptual/Semántica procedimental, en Villayandre Llamazares, M (ed.): Actas del V Congreso de Lingüística General, Madrid: Arco Libros, 1727-1738.

Leslie, Alan M. y Frith, Uta (1987): "Presence and representation: the origins of theory of mind", en *Psychological Review*, 94, 412-436.

Levi, David (1999): "The Fallacy of Teatring: The *Ad Baculum* as a Fallacy", en *Informal logic,* 19, 2-3, 145-159.

Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmática*, Barcelona: Teide, 1989. Traducción de África Rubiés.

Lo Cascio, Vincenzo (1991): *Gramática de la argumentación*, Madrid: Alianza. Traducción de Davis Casacubierta.

Lo Cascio, Vincenzo (1995): "Le regole della buona argumentazione", en *Italiano e oltre*, 1, Firenze: La Nuova Italia, 13-17.

Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.

Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina y Abril, Gonzalo (1986): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.

Llorente Arcocha, Mª Teresa (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Mahlberg, Michaela (2009): "Corpus linguistic theory and its application in ELT", en Flowerdew, John and Mahlberg, Michaela (Eds.): *Lexical cohesion and corpus linguistics,* 103-122.

Maliandi, Ricardo (1997): *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos.

Marafioti, Roberto (1995): *Temas de argumentación*, Buenos aires: Biblos.

Marafioti, Roberto (2003): *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*, Buenos Aires: Biblos.

Marafioti, Roberto (2010): "Chaïm Perelman, la argumentación jurídica y la nueva retórica", en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 147-163.

Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.) (2010): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos.

Marcos Marín, Francisco (1979): "A propósito de las oraciones causales. Observaciones críticas", en *Cuadernos de filología. Studia lingüística hispanica*, II, 1, 163-171.

Marcus, Solomon (1980): "Textual cohesion and textual coherence", en *Revue Roumaine Linguistique*, vol.25, 2, 101-112.

Martín Zorraquino, Mª Antonia y Montolío, Estrella (Coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, Mª Antonia y Portolés, José (1999): "Los marcadores del discurso", en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 4051-4214.

Martínez Sánchez, Roser (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona: Octaedro.

Martínez Sánchez, Roser (2011): *Conectores textuales argumentativos: Guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*, Barcelona: Octaedro.

Mendoza Lara, Elvira y López Herrero, Paz (2004): "Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y el lenguaje" en *Revista de psicología general y aplicada*, vol. 57, 1, 301-311.

Mendoza Gonzalo, Pedro (1995): *El debate en el aula. Ensayo para la tolerancia*, Madrid: Ediciones pedagógicas.

Miranda Alonso, Tomás (2002): *Argumentos*, Alcoy: Editorial Marfil/Publicacions de la Universitat de València.

Moeschler, Jacques (1985): *Argumentation et conversation. Élements pour une analyse pragmatique du discours,* París: Hatier-Crédif.

Montolío, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

Morley, John (2009): "Lexical cohesion and rhetorical structure", en Flowerdew, John and Mahlberg, Michaela (eds.): *Lexical cohesion and corpus linguistics,* 5-22.

Narbona, Antonio (1988): "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", en *Lingüística Española Actual* X, 1, 245-285.

Obler, Loraine y Gjerlow, Kris (2001): *El lenguaje y el cerebro*, Madrid: Cambrige University Press. Traducción de Eva Méndez y Pedro Tena.

Padilla, C. (2007). "¿Enseñar a argumentar en la universidad? ¿Por qué y para qué?" *Actas Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: Perspectivas múltiples* [en línea]. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.

Perelman, Chaïm (1989): *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, Madrid: Gredos, 2006. Traducción de Julia Sevilla Muñoz.

Perner, Josef (1994): *Comprender la mente representacional*, Barcelona: Paidós.

Piaget, Jean (1923): *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Barcelona: Paidós, 1987.

Plantin, Christian (1998): *La argumentación*, Barcelona: Ariel. Traducción de Julia Sevilla Muñoz.

Plantin, Christian (2004): "Pensar el debate", en *Revista Signos*, vol.37, 55, 121-129.

Plantin, Christian (2010): "Sin demostrar ni emocionar(se)", en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 171-180.

Poblete Olmedo, Claudia A. (2005): "Producción de textos argumentativos y metacognición", en *Letras*, 71, 63-88.

Pons Bordería, Salvador (1998): *Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.

Pons Bordería, Salvador (2000): "Conectores", en *¿Cómo se comenta un texto coloquial?,* Barcelona: Ariel, 193-220.

Pons Rodríguez, Mª Dolores (2003): "Aportaciones de la Lingüística de la argumentación a la Lingüística Histórica", en *Res Diachronicae*, 2003, 515-523.

Popper, Karl R. (1988): *Sociedad abierta, universo abierto*, Madrid: Tecnos. Traducción de Salvador Mas y Ángeles Jiménez.

Popper, Karl R. (1994): *En busca de un mundo mejor*, Barcelona: Paidós. Traducción de Carlos Solís.

Porroche Ballesteros, Margarita (1996): "Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues* / *pero*", en Kotschi, Thomas et al. (eds.): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt am Main: Vermert Verlag / Madrid. Iberoamericana, 71-94.

Portolés, José (1989): "El conector argumentativo *pues*", en *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 8, 117-133.

Portolés, José (1995): "Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*", *BRAE*, t. LXXV, c. CCLXV, 231-269.

Portolés, José (1998a): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

Portolés, José (1998b): "El concepto de suficiencia argumentativa", en *Signo y Seña*, 9, 199-226.

Portolés, José (1998c): "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso", en Martín Zorraquino, Mª Antonia y Montolío, Estrella (Coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 71-91.

Portolés, José (2004): *Pragmática para hispanista,* Madrid: Síntesis.

Premack, David y Woodruff, Guy (1978): "Does the chimpanzee have a theory of mind?", en *Behavioral and brain sciences*, 1, 515-526.

Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Reaño Carranza, Ernesto (2004): "Bases teóricas para un estudio de la polifonía lingüística en el discurso esquizofrénico", en *Revista de Neuro-Psiquiatría,* 67, 167-181.

Reardon, Kathleen k. (1981): *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto*, Barcelona: Paidós, 2003. Traducción de Marta Vassallo.

Revière, Ángel (2000): "Teoría de la mente y metarrepresentación", en Chacón Fuertes, Pedro y Rodríguez González, Mariano (Eds.): *Pensando la mente. Perspectivas en filosofía y psicología*, Madrid: Biblioteca Nueva, 271-324.

Revière, Ángel; Sarrià, Encarnación y Núñez, María (1994): "El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente", en *Contexto y desarrollo social,* 47-77.

Revière, Ángel y Núñez, María (2001): *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*, Buenos Aires: Aique.

Reyes, Graciela (1990): *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.

Rizzolati, Giacomo y Sinigaglia, Corrado (2006): *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*, Barcelona: Paidós. Traducción de Bernardo Moreno Carrillo.

Rondal, Jean-Adolphe (2007): "Teoría de la mente y lenguaje", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol.27, 2, 51-55.

Salcedo Fernández, Antonio (2007): *Anatomía de la persuasión*, Madrid: ESIC.

Santibáñez, Cristian (2009): "Metáforas y argumentación: lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa", en *Revista Signos*, 42/70, 245-269.

Santibáñez, Cristian (2010): "Los usos de la argumentación: ¿retórica, dialéctica o pragmática?", en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 181-205.

Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.) (2008): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos.

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

Schenck-Hamlin, William J., Wiseman, Richard L. y Georgacarakos, George N. (1982): "A model of properties of compliance-gaining strategies", en *Comunication Quarterly*, 30, 92-100.

Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Schneuwly, B.; Rosat, M. y Dolz, J. (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans", en *Langue Française*, 81, 40-58.

Searle, John R. (1965): "¿Qué es un acto de habla?", en Valdés Villanueva, Luis M. (Ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos, 1999, 431-448.

Searle, John R. (1969): *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje,* Madrid: Cátedra, 1980. Traducción de Luis M. Valdés Villanueva.

Segura Morales, Manuel (2004a): *Relacionarnos bien. Programas de competencia social para niñas y niños de 4 a 12* años, Madrid: Narcea.

Segura Morales, Manuel (2004b): *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimento moral*, Madrid: Narcea.

Shannon, Claude y Weaver, Warren (1949): *The mathematical theory of communication*, Urbana (IL): University of Illinois Press, 1998.

Shopenhauer, Arthur (1864): *El arte de tener razón*, Madrid: Edaf, 2008. Traducción de Dionisio Garzón.

Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1986): *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1993.

Stati, Sorin (1990): *Le Tansphrastique*, París: PUF.

Tejedor, Didier (2006): "Ethos linguistique et autocritique", en *Le Français Modern*, 74/1, 11-21.

Téllez Vargas, Jorge (2006): "Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología", en *Avances en psiquiatría bilógica*, vol.7, 6-27.

Tindale, Christopher W. (2008): "La falacia y la apelación a la autoridad" en Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 151-173.

Tirapu-Ustárroz, Javier *et al.* (2007): "¿Qué es teoría de la mente?", en *Revista de neurología*, 44, 479-489.

Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition,* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2006.

Tordesillas, Marta I. (1993): "Conectores y operadores: una diferencia de dinámica argumentativa", en *Revista de filología francesa*, 3, 233-244.

Tordesillas, Marta I. (1998): "Esbozo de una dinámica de la lengua en el marco de una semántica argumentativa", en *Signo y Seña*, 9, 347-380.

Torrego, Juan Carlos (Coord.) (2000): *Mediación de conflictos en Instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores,* Madrid: Narcea.

Toulmin, Stephen E. (1958): *Los usos de la argumentación*, Barcelona: Península, 2007. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda.

Toulmin, Stephen E. (1972): *Human understanding*, Oxford: Clarendon Press.

Toulmin, Stephen E. (1990): *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*, Barcelona: Península, 2001.

Toulmin, Stephen E. (2001): *Return to reason*, Cambridge: Harvard University Press.

Toulmin, Stephen E. (2003): *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*, Barcelona: Península.

Toulmin, Stephen E.; Rieke, Richard y Janik, Allan (1979): *An introduction to reasoning*, New York: Macmillan, 1984.

Trevarthen, Colwyn (1982): "The primary motives for cooperative understanding", en Butterworth, G y Light, P. (Eds.): *Social Cognition: Studies of development of understanding*, Brighton: Harvester Press, 77-109.

Trevarthen, Colwyn (1984): "Emotions in infancy: Regulators of contacts and relationships with persons", en Scherer, K. y Ekman, P. (Eds.): *Approaches to emotion,* New Jersey: Erlbaum.

Uribe Ortiz, Daniel *et al*. (2010): "Teoría de la mente: una revisión del desarrollo del concepto", en *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, vol.1, 1, 21-34.

Van Dijk, Teun A. (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1983. Traducción de Sibila Hunzinger.

Van Eemeren, Frans H. *et al.* (2006): *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos. Traducción de Roberto Marafioti.

Van Eemeren, Frans H. y Grootendorst, Rob (1984): *Speech acts in argumentative discussions: a theorical model for the analisis of discussions directed towards solving conflicts of opinions*, Dordrecht: Foris Publication.

Van Eemeren, Frans H. y Grootendorst, Rob (1992): *Argumentation, communication, and fallacies. A pragmadialectical-perspective*, Hillsdale (N.J.): Erlbaum.

Van Eemeren, Frans H. y Grootendorst, Rob (Eds.) (1994): *Studies in pragma-dialectics,* Amsterdam: International Centre for the Study of Argumentation, Sic Sat.

Van Eemeren, Frans H. y Grootendorst, Rob (2004): *A systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Van Eemeren, Frans H. y Houtlosser, Peter (2003): *Argumentation in practice*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Van Eemeren, Frans H. y Houtlosser, Peter (2008): "Más sobre falacias como descarrilamientos de maniobras estratégicas: el caso de *tu quoque*"", en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 37-53.

Vasilyeva, Alena (2008): "Falacias en contextos naturales", en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 173-185.

Vázquez Veiga, Nancy (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Vega Reñón, Luis (2008): "La argumentación a través del espejo de las falacias", en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 185-207.

Viehweger, Dieter (1976): "Semantische Merkmale und Textstruktur", en Danes, Frantisek y Viehweger, Dieter (eds.): *Probleme der Textgrammatik*, Berlín: Akademie Verlag.

Vignaux, Georges (1976): *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*, Buenos Aires: Hachette. 1986. Traducción de Cecilia Hidalgo y Óscar Traversa.

Vilà i Santasusana, Montserrat (Coord.) (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó.

Vion, Robert (2001): "Modalites, modalisations et activités langagières", en *Marges Linguistiques*, 2, 209-231.

Vion, Robert (2005): "Modalisation, diologisme et polyphonie", en *http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/2463.pdf*

Vygotsky, Lev (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós, 2001.

Walton, Douglas (1987): *Informal fallacies: towards a theory of argument criticisms*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Walton, Douglas (1991): *Informal logic: a handbook for critical argumentation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, Douglas (1995): *A pragmatic theory of fallacy*, Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Walton, Douglas (1998): *Ad hominem arguments*, Londres: University of Alabama Press.

Walton, Douglas (2008): "Estudio del uso de ad hominem en la argumentación política", en Santibáñez, Cristián y Marafioti, Roberto (Eds.): *De las falacias: argumentación y comunicación*, Buenos Aires: Biblos, 209-223.

Walton, Douglas y Wood, John (2000): *Argument: critical thinking, logic and the fallacies*, Ontario: Prentice-Hall Canada.

Weston, Anthony (1994): *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Ariel, 2007. Traducción de Jorge F. Malem.

Wilson, Deirdre y Sperber, Dan (1979): "Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice", *Communication,* 30, 80-93.

Wilson, Deirdre y Sperber, Dan (1981): "On Grice's Theory of Conversation", en Werth, Paul (Ed.) (1981): *Conversation and Discourse. Structure and Interpretation*, New York: St Martin's Press, 155-178.

Woods, John y Walton, Douglas (1989): *Fallacies. Selected papers 1972-1982*, Dordrecht: Foris Publications.

Zamudio, Bertha y Rolando, Leticia (2010): “Aportes de la teoría toulminiana al estudio de la argumentación ética”, en Marafioti, Roberto y Santibáñez Yañez, Cristián (Coords.): *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires: Biblos, 205-219.

ANEXO: TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS

DEBATE A-1: "INFIDELIDAD": ¿Creéis que es la fidelidad una prueba de amor? ¿Perdonaríais una infidelidad de vuestra pareja? ¿Le contaríais a un amigo/a que su pareja le está siendo infiel?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	pues/ vamos a hablar del tema de la infidelidad/ y / lo primero que queríamos comentar era que laaa/ fidelidad es una prueba fundamental de amor
002	porque si tú eres fiel a una persona/ es porque le demuestras que realmente la quieres// si le fueras infiel/ pues le estás demostrando que no te importa/ a esa persona/ o sea que realmente no la quieres/ por eso es una prueba fundamental de amor
003	la fidelidad es amor/ si no eres fiel/ significa que no la quieres
004	por eso/ nunca perdonaríamos/ unaa infidelidad
005	porque si se lía con otra persona es porque no encuentra/ en ti/ todo lo que quiere/ entonces ¿para qué está contigo?/ que se busque otra pareja o→/no sé→
006	aparte/ una persona que te ha fallado una vez/ ¿para qué vas a volver a confiar en ella si probablemente va a volver a hacerlo?
007	lo que pasa es que si ve que tú lo perdonas/ pues dice/ 'bueno'/ pues/ otra vez/ pues se lo hace otra vez/ pero→
008	por ejemplo/ si yo descubro que a mi amiga/ le han puesto los cuernos/ lo primero/ yo se lo voy a contar a ella/ no me voy a quedar callada
009	claro/ porque es tu amiga y se lo tenías que contar/ porque ella confía en ti/ y mejor que se entere por ti que no por otra persona
010	porque si se entera luego/ que lo sabías/ y no has sido capaz de decírselo va a decir que qué clase de amiga eres// si realmente eres su amiga o si te consideras su amiga/ tienes que decírselo aunque le moleste
011	si tens novia/ té que ser teua/ no pot anar-se'n en un altre
012	pues claro↑

013	es tu pareja
014	es tu pareja/ entonces es tuya/ es tuya
015	el cuerpo en general yo que sé/ no puedes permitir/ tú no puedes permitir que tu novio esté con alguien/ que esté bailando que se esté refregando con él/ porque no sé/ no es normal// y te molesta muchísimo
	GRUPO B
016	la infidelidad es un/ punto/ importante sobre una/ pareja/ yyy/ vamos a hablar// que no supone mucho/// quee// podríamos perdonar una infidelidad se podría perdonar→// porque no sé/ a lo mejor es quee→ es que no sé cómo explicarlo
017	la fidelidad no supone una muestra de amor/ todas las personas pueden errar y→/ todo el mundo se merece una oportunidad/ no vas a tirar por la borda/ una relación de una persona que has querido
018	la perdonarías porque si la amas pues/ no seguirías con ella/ porque tener una amiga más que otra pues/ viene muy bien/ pero seguir con ella/ pues como que no
019	eeeh// si tú sabes que a un amigo le están poniendo los cuernos/ pues no se lo vas a decir→/ porque te estás metiendo en la vida de otra persona/ y/ a ti eso// yo que sé// igual/ viene la otra persona y te pega/ yo que sé/// o chivato o algo/ o te parte la boca a ti sin venir a cuento/// te callas y ya está
020	i/ lo de que a la// a la nóvia teua/ el seu cos només és teu// que/ la persona és lliure d'anar-se'n en qui vulga/ mentres et vulga a tu/ això ja és cosa d'ella si es gita en un altre o no/// antes això/ era pecat i anaves a l'infern i→// et clavaven dins d'una tumba viu/ però ara/ no passa res
021	pues/ yo creo que/ debemos perdonar a la gente que nos pone los cuernos// porque se merecen una oportunidad porque antes te han querido→
022	pues jo crec que hi ha que perdonar perquè ella pot fer→/ que a tu et diga una cosa i després faja lo que vulga/ i igual tu també pots fer-li-ho a ella/ tu pots dir-li que la vols i després te'n vas en una altra
	DEBATE
023	si te lo ha hecho una vez/ te lo puede hacer otra vez
024	ya/ pues si te da la gana/ se lo haces/ y no te podrá decir na'a
025	pero eso es que no la quieres/ entonces/ si se lo haces
026	ya/ pero ella tampoco/ se supone// pero eso es una relación abierta/ cada uno hace lo que le da la gana y después el amor y lo que quieras
027	estàs un dia en uno i un dia en un altre↑

028	¿per què no?↑
029	no té sentit↑
030	¿per què no?↑
031	¿com vas a estar en una persona// i a cada dia te'n vas en una altra?↑
032	pero si tú estás saliendo con una persona/ y cada día pues estás con uno↑/ ¿pa'a qué estás saliendo con esa persona?↑
033	pa'a probar dos almohadas
034	claro/ és que tu pots→
035	claro/ un uso d'estos→
036	no/ no es un uso d'estos/ però tu pots tindre una relació oberta/ jo puc estar en qui vulga i ell pot estar en qui vulga
037	pero estás haciendo daño a esa persona↑/ tía
038	¿por qué?↑/es que a lo mejor él piensa lo mismo que yo↑
039	pues si lo piensa bien↑/ pero si no/ no
040	pues que cada uno/ se vaya con/ quien quiera
041	vale/ pero si esa persona piensa como tú/ pero igual él te quiere y le estás haciendo daño
042	pero/ a ver/ una persona está contigo sabiendo cómo eres
043	pero entonces es que es tonto↑
044	pues si es tonto no es mi problema
045	entonces/ pues bien
046	tu soles vols una persona per divertir-te
047	no/ a vore/ jo puc/ voler molt a una persona vale
048	però/ ¿com la pots voler si estàs/ un dia en ell/ i a lo millor un altre dia te'n vas en un altre?
049	que no té per què↑
050	però no per liar-te en una altra persona/ té que ser que no la vols
051	jo per exemple et vull molt// però no tinc→// jo que sé
052	no te satisface
053	claro↑ i me'n tinc que anar en un altre

054	i estàs de nit/ i te veu en un bar que estàs en un altre i fas/ 'mira/ et presente al meu amigacho'↑
055	no xico/ jo ho faria amagat
056	entonces es que no la quieres↑
057	QUE NO TIENE POR QUÉ↑
058	porque→/ entonces no le harías eso
059	yo puedo estar muy enamorada de él/ pero puedo→
060	¿com pots estar enamorada/ i anar-te'n en un altre?
061	per què no?↑
062	porque no/ eso es que no lo quieres
063	perquè– perquè no/ perquè no pots estar en dos
064	com que no?↑/ jo puc fer lo que vulga/ si la meua parella respecta lo que jo faig→/ jo no tinc per què amagar-me
065	però/ una cosa és anar-te'n en uno/ però estar en uno/ és diferent
066	per què?↑
067	bueno/ el cas és que si tots feren/ com defenem nosaltres/ açò seria/ un conill perquè cada ú faria→
068	estamos/ en otra época/ ahora somos más liberales
069	ara ja estem en el segle XXI
070	clar↑/ si tu estàs en una persona/ estàs en una persona
071	es que eres un monje↑
072	PERÒ PERQUÈ?↑ ¿TU NO HO FARIES?↑
073	pero lo haces si cortas con esa persona
074	pero ¿por qué?↑
075	Y ¿POR QUÉ SÍ? A VER↑
076	porque la quiero
077	NO LA QUIERES↑
078	sí que la quiero↑/ yo igual lo quiero una noche/ o me voy con otro y luego vuelvo con él.
079	pues tu et gites eixa nit en ell/ i l'altra en un altre/ però no estigues en ell
080	no/ perquè si a mi m'agrada/ perquè→—// estàs quaranta anys en una persona// a vore/ tu tens un novio ara/ i et cases quan tens 30 anys/ ¿estàs tota la vida en ell?↑
081	sí
082	pues no↑

083	pero entonces tienes que cortar con él
084	PERO ¿POR QUÉ TENGO QUE CORTAR CON ÉL?
085	PERO ¿POR QUÉ NO TIENES QUE CORTAR CON ÉL?
086	pues porque no↑/ porque yo→=
087	si tenemos una relación abierta/ yo puedo tener una relación abierta
088	pues entonces esa persona tiene que ser como tú↑
089	claro↑
090	si no tú le puedes hacer daño↑
091	joder/ cuando estás con una persona/ sabes perfectamente cómo es/ y si estás es porque aceptas las condiciones de/ cómo es la otra persona
092	ya/ pero si no lo es/ ¿qué?↑
093	pues tú se lo dices/ y si no está de acuerdo→
094	si no está de acuerdo/ pues sí/ y si no/ pues no lo haces
095	pues ya está↑
096	però com va a estar uno en tu/ si a cada nit/ te'n vas en uno
097	però és que no té que ser a cada nit↑
098	bueno pues a cada semana
099	tampoc↑/ jo igual soles puc anar-me'n en uno/ i ja és infidelitat
100	hey↑
101	igual he pegat un pico tonto
102	pero no es lo mismo un pico/ que acostarte con él/ tío
103	pero/ ¿qué más da?↑ ya que lo haces→
104	o siga/ que tu estàs en uno// i com si res
105	no/ a vore→ tampoc és això
106	'esta nit tinc ganes de menejeo/ me'n vaig/ de casa'// i a l'altre dia te'n vas en un altre
107	pues no↑/ si quieres a la persona con quien estás lo haces con esa/ pues corta con esa persona si ya no la quieres
108	pero ¿qué tiene de malo?/ si te parece muy buena persona→
109	claro↑
110	pero no le hagas daño↑
111	pero a ver// si esa persona está contigo/ sabe perfectamente cómo eres
112	si estàs en una persona/ ¿com te'n pots anar en un altre?
113	perquè igual hi ha una persona que no et dóna lo que et dóna l'altra/ ja tens dos
114	el sexo y el amor son cosas diferentes/ porque tú puedes tirarte a uno una noche→/

	pero no estás enamorada de él/ entonces pues no es lo mismo
115	y luego puedes estar tres años sin tirarte a tu novio/ y es amor

DEBATE A-2: "INFIDELIDAD": ¿Perdonaríais una infidelidad de vuestra pareja? ¿Creéis que es la fidelidad una prueba de amor? ¿Le contaríais a un amigo/a que su pareja le está siendo infiel?"

Turno	Texto
	GRUPO A
001	eeh/ bueno/ nosotros somos el grupo a/ y estamos en contra de la infidelidad/ porque→ es algo que→/ no se podría perdonar/// porque cuando tú→/ te comprometes a tener→/ la confianza con una persona// cuando la rompes/ ya es algo que/ no se puede recuperar
002	pues→// en mi opinión creo que// si te comprometes con alguien// a/ salir/ con él// eehm// pues// no→ (4.0) si te comprometes con una persona no tienes por qué liarte/ o estar con otra/ porque le puedes hacer daño y// luego/ tu imagen// queda dañada/ porque nadie/ va a querer estar contigo después/ por los prejuicios
003	y yo– también me gustaría decir/ que también estoy/ en contra de la// infidelidad/ porque realmente el daño/ ocasionado a la otra persona cuando/ se le es infiel/ es grande/ y yo creo que es algo que nadie/ debe/ sufrir
004	pues// ser fiel es una de las cosas que se puede decir que es más bonita de una pareja/ ¿no?// eeeh/// también tienes que tener– si quieres ser infiel/ bueno pues tienes que tener en cuenta que/ al la'o tuya/ tu pareja/ es una persona con sentimientos/ y al ser infiel// puede causarle daños/ a esa persona/ y también/ como han dicho mis compañeros que/ es una cosa que ya te marca/ si eres infiel/ ya no van a confiar en ti
005	pues→ yo→// opino que/ ser infiel no está bien/ porque/ ya no solo por/ el daño que puedes causar a la otra persona/ sino por/ porque te estás engañando también a ti mismo/ eeh// y no→// y no está/ pienso que no está bien
006	si→ si lo que quieres/ es/ ir de flor en flor/ o enrollarte con otras personas// follar/ y ya está// lo que no puedes hacer es estar con otra persona/ si te comprometes en una relación es porque la quieres/ o no/ no sé/ tú verás las razones que tienes/// pero lo estás haciendo/ y si lo que quieres es engañarla/ oo/ bueno/ cepillarte a otras personas/ pasarte por la piedra a todo lo que tú quieras/ pues no estés con nadie/ y ya está// estate soltero/ y aunque→/ se te pueda ver como/ una persona guarra/ sucia/ pues/// es lo que hay/ es lo que quieres/ pues estate soltero y no le/

	causes daño a una persona
007	pues si// a una amiga mía/ o a un amigo/ eeh/ le fueran infiel/ yo se lo contaría porque→/ es una cosa que tienen que saber/// eeh/ porque// no→// no es bueno que una persona mienta a otra/ y si es amigo suyo/ pues→// tienes/ que// decírselo/ para que pueda confiar en ti/ porque si no/// no→/ no (xxx) tu amigo
008	pierdes la confianza con él/ también/ porque si encima lo encubres
009	y tampoco creo que→// la fidelidad puede ser realmente una prueba de amor también/ porque/ si tú le dices a tu pareja que confías en ella// y él/ y/ ella te pone/ los cuernos/ pues// significa que// probablemente ella no siente nada por ti
010	y también que→// que→/ en cualquier caso/ por ejemplo que/ esté/ confundido/ tampoco son razones para/ ser infiel
011	que si lo que quieres es ser infiel/ pues// la dejas y punto
	GRUPO B
012	nosotros/ somos el grupo B/ estamos a favor de la infidelidad (4.0) ¿por qué?/ se preguntarán ustedes (RISAS) muchos nos– nos repudian// porque dicen que somos/ malas personas// que lo único que queremos// es hacer daño a otras// pero yo digo/ no/// no// una de las– uno de los grandes– uno de los principales temas por los que/ se cometen/ infidelidades en las parejas// es el rencor que se tienen/ porque (4.0) hay veces que durante– que te peleas con la pareja o algo/ y al estar tan cabreado/ pues cometes/ un error/// y→/// y→ cometes la infidelidad (4.0) y eso pues→/// yo creo que/ se puede arreglar hablando// también otro de los temas/// es/ la intuición/ bueno la→– el instinto ¿no?/ porque a ver (5.0) si hay→– tú estás con una relación/ estás bien/// pero si→ otra chica/ o chico/// te tienta así→// y ves que te gusta más y eso/ pues al final/// cae/ al final caes en la tentación// yo creo que// que es muy difícil/ aguantar/ mucho tiempo/ en una relación// y creo que la infidelidad// si lo hablas con tu pareja/ puede ser– se puede arreglar/ se puede resolver// y no hace falta dejarlo
013	pues yo pienso que→ (4.0) una/ infidelidad/ no tiene por qué ser un problema// porque hay muchas relaciones que/ tienen una relación abierta// y pueden quererse igual/ pero estando/ con otras personas también/ pa'a satisfacer/ los/ defectos que tenga su pareja/ o a la persona a la que quiere/ entonces busca a otra// igual que/ la mujer o el hombre/ los dos/ pueden buscar otro para/ por si tiene un problema con

	su pareja/ solucionarlo con otra persona y ya/ pero no significa que no– que no le quiera ni nada de eso/ significa que– que lo que no le da una/ se lo da la otra/ pero/ puede querer a una/ no→/// no lo veo un problema/ es como/ muchas fantasías sexuales/ que la mayoría de vosotros tenéis/ que es hacer un trío// no significa serle infiel a tu pareja/ porque estáis los dos con otra persona/ eso no tiene por qué ser una infidelidad
014	pues/ yo creo que está bien la infidelidad porque/ es una manera de/ de expresar/ las emociones de uno/ porque→/ una persona/ se puede cansar de// de la/ manera de ser/ o de/ del trato con// con otra/ que puede que le gustase en otro tiempo/ pero→/ pero puede cansarse de→/ de la rutina/ y/ y necesita cambiar/ y/ deciden/ los dos/ pueden decidirlo/ y→// pueden relacionarse con otra gente// o/ no hace falta tampoco comprometerse/// si/ si estás saliendo con alguien// y decides//– decides ir con otro/ tus motivos tienes/ ¿no?/ si te has cansado// ya está/ no/ no creo que// que sea ningún inconveniente (4.0) también puede aportar cosas nuevas en la relación// es un voto de confianza
015	además/ después de una infidelidad/ hay una esperanza de estar mejor/ porque es como una prueba que le haces a tu pareja/ y te das cuenta de si verdad lo quieres o no lo quieres// y/ te hace más fuerte// y/ te ayuda a superar problemas que has tenido/ y→/// coges la relación con más ganas// y es una prueba/ para saber si de verdad le quieres o no le quieres// y si/ después de la infidelidad/ notas que ya no quieres seguir/ es que no estás con la persona que tienes que estar// y si después de la infidelidad/ sigues con ganas/ es que/ es que de verdad le quieres y le puedes perdonar/ lo que sea/ porque le quieres (5.0) tiene un límite/ pero es una prueba
016	estamos a favor/ de// de la infidelidad// que/ puede pasar una noche/ a causa del alcohol o otras drogas que// discutes con tu pareja/ te vas de fiesta/ bebes// y si se te acercan→
017	tú lo esquivas/ pero al final caes/ y/ eeh (5.0) por el efecto del alcohol o de las otras drogas/ pues no/ no sabes lo que haces
	DEBATE
018	yo quiero– quiero/ comentarles/ al grupo B/ que me parece que algunos están/ confundiendo el tema acuerdo liberal con infidelidad (4.0) porque aquí/ como Iván→ o Ximo/ o Carretero han dicho// si te montas un trío con tu pareja// pero a tu pareja eso le parece bien/// ya está/ os hacéis ahí vuestras cositas con otra persona/

	bien/// pero→ (5.0) no tiene nada que ver el concepto de infilidi– infedeli/– joder↑ (RISAS) **in fi de li dad**/ con acuerdo liberal/ ¿no?/ si tú haces un acuerdo con tu pareja porque te quieres hacer un trío/ porque te quieres montar una orgía/ porque le dices/ 'mira vámonos a un club de (xxx)/ y nos intercambiamos/ cada uno con otro/ y ya está' (RISAS) eso no es lo mismo que una infidelidad/// porque ahí hay una acuerdo/ ahí hay una cosa/ que ellos han habla'o/ y que les parece bien a los dos/ eso no es ser infiel/ vamos/ yo creo
019	pero/ es que// a ver// aunque tú quieras hacer otras cosas y eso/ a lo mejor/ después de probar eso– o sea tu pareja te dice que va a probar eso/ pero a lo mejor quiere probar otras cosas/ y te gusta más que tu pareja
020	sigue sin ser infiel/ no eres infiel↑/ no eres infiel↑
021	si te gusta más que tu pareja/ puedes seguir/ a escondidas d'ella
022	bueno/ pues dejas a la pareja
023	te puedes dar cuenta de que ya no quieres a tu pareja
024	bueno/ pues se lo dices
025	no/ porque tú lo pruebas estando con ella/ y si te gusta más/ ella/ que la otra/ no la dejas
026	¿cómo vas a dejarla si no lo sabes seguro?
027	si a ti te viene alguien y te dice/ 'pues tú me gustas'/ ¿qué dices?
028	a lo mejor– a lo mejor la persona con la que tú estás/ eeh– o sea tú la quieres// pero no– pero no te satisface→// como tú quieres
029	pues la dejas↑
030	no/ pero a lo mejor tú la quieres/ la quieres
031	bueno pues si la quieres/ la quieres con todo lo que conlleva
032	o no
033	hablas↑/ hablas con él↑
034	no/ porque a lo mejor/ te deja/ entonces tú quieres– quieres seguir con ella/ pero–

	pero necesitas también cambiar
035	no puedes tenerlo todo/ en esta vida
	HABLAN TODOS A LA VEZ
036	eeh→ lo que han dicho de→ tener una relación abierta/ o de/ estar de acuerdo con– eeh– estar con otras parejas/ me parece que eso no es ser infiel/// porque (7.0) me parece que eso/ eeh/ no– no es ser infiel/ porque/ si tú estás en una relación abierta// puedes estar con quien quieras
037	yo he dicho lo mismo
038	que– que lo que decía Dani/ de→/ la diferencia entre– entre un/ trato [acuerdo] acuerdo/ o una/ infidelidad/ eso es// depende→/ va en función del concepto que tengas de infidelidad/ puedes– puede ser un acuerdo/ puedes tomarlo como un acuerdo/ o puedes// eeh/ disgregarlo/ en esos dos conceptos// depende del tipo de infidelidad que cometas
039	sí pero/ cuando haces un/ acuerdo con esa persona/ uuhm/ se supone que/ no sería infide– infidelidad/ entonces/ no entraría/ yyy– y con lo de/ la prueba de amor/ de que si es una prueba de amor y eso/// eeh/ si tú después de la infidelidad/ no quieres a esa persona// eeh/ entonces/ la dejas/ o la quieres/ pero/ dejas/ o a la persona/ con la que estás engañando/ o→
040	pero ¿por qué tengo que dejarla?↑/ ¿por qué?↑
041	es bueno/ la infidelidad por una parte es buena/ porque así te das cuenta si de verdad sientes algo por esa persona
042	si quieres a una persona de verdad/ no hace falta/ liarte con otra para saber que la quieres
043	pues a lo mejor sí↑
044	no sabes si la quieres
045	¿qué es ser infiel?/ ser infiel es engañar a tu pareja ¿no?/ pero si tú con tu pareja/ tienes el acuerdo de acostarte con otra gente/ que ella y tú/ para experimentar cosas/ o para// ver si de verdad la quieres/ eso ya no es ser infiel/ no la estás engañando/ no la estás engañando

046	una relación liberal/ no es acostarte con quien quieras/ es/ ir a tu aire/ puedes o no puedes
047	no la estás engañando porque ella lo sabe/ eso ya no es engañar
048	pero a lo mejor no lo cuentas todo
049	ah/ bueno/ eso es otra cosa
050	sí/ pero/ ella sabe/ que se arriesga a eso/ entonces// no sería una infidelidad
051	pero es que ser liberal no tiene– no tienes que ir a eso/ tienes que hacer/ lo que quieras
052	vida normal↑
053	no tienes por qué liarte con todos en una noche
054	es que– ya/ pero igualmente→
055	ah/ pero entonces vosotros nos estáis hablando del concepto ser liberal/ y ya está/ no estáis (xxx) el de infidelidad
056	pues igual que vosotros tenéis el concepto de/ infidelidad
057	de eso estamos hablando/ estamos hablando de eso↑
058	en este mundo lo que no encuentras en un sitio lo buscas en otro y ya está/ si no hay pan bueno en Mercadona/ te vas a Carrefour/ a comprar el pan// pero no eres/ infiel a Mercadona/ porque tú sigues comprando/ sigues comprando en Mercadona todo menos el pan/ el pan lo compras en Carrefour/ y usas a Carrefour pa'a'l pan
059	entonces le tienes que decir/'mira/ Mercadona/ que yo me voy a Carrefour a comprar el pan'↑
060	que a ver/ que/ al final a base de hablarlo/ y de/ quejarse/ pues te dicen/ 'ahí te han puesto pan/ ¿y no querías pan?' (RISAS)
061	pero ya has proba'o muchos/ ya has proba'o muchos
062	no tienes/ por qué decírselo/ porque a lo mejor/ tú/ quieres ver si de verdad te gusta esa persona// entonces/ si quieres– si quieres puedes probar otras cosas// si prefieres a tu pareja/ pues lo dejas/ y vas con tu pareja/ y si te gusta más/ esa– esa

	persona con la– con la que t'has acosta'o en vez que tu pareja/ pues ya sí/ ahí dejas a tu pareja→ le dices que no estás a gusto/ y ya está
063	para eso/ hay una movida que se llama darse un tiempo
064	esa movida no→
065	Adri decía que/ que vale/ que pruebas con otro/ para ver si te gusta tu pareja/ bien// pero imagínate que/ con la que pruebas/ tiene una amiga que es amiga de tu pareja/ y se entera/ le estás haciendo daño/ por probar/ a ti te dicen/ que tu novia se ha liado con otro/ y te– ¿te gusta?
066	a ver/ amigo mío// tú cuando (4.0)– tú con Mercadona/ por ejemplo/ con lo del pan– con el tema del pan/ tú no haces un trato de ir a comprar el pan/ con tu pareja/ tú con tu pareja sí haces un trato de/ serle fiel/ igual que ella contigo
067	o no
068	sí
069	a ver/ con lo del pan→/ que si no hay satisfacción sexual en la pareja no va a funcionar/ porque es así↓// así que si tú/ te acuestas con otra persona/ y ves/ que/ te gusta más/ pues puede ser que funcione mejor/ pero si no hay satisfacción sexual/ no hay nada
070	si tú estás saliendo con una persona/ que sabes que la quieres/ normalmente no tienes por qué ir a probar/ cosas/ con otras personas
071	¿si no lo sabes?
072	pero si no hay satisfacción sexualmente→
073	LA DEJAS↑
074	la dejas o hablas con ella
075	se habla con ella
076	pero a lo mejor la quieres/ la quieres/ y solo no te– en esa parte es lo único que no te da lo que quieres tú
077	pues hay unas cosas que se llaman sex shops

078	que eso que habéis dicho antes de– de dar mala imagen a//– a la sociedad/// yo creo que eso es un dogma que– que– que enseñan a la gente desde pequeños// que la infidelidad es algo que está mal/ que→ que da mala imagen/ pero/ puede no serlo/ depende cómo eduques tú a la gente// y depende de cómo piense la sociedad/ hay países polígamas/ que también/ sobreviven– polígamos/// que también sobreviven// eeh/ eso// yo creo que es un dogma/ que– que se puede ser/ más liberal/ oo/ que no hace falta engañarlo/ depende del concepto que tengas
079	yo quería decir que– que lo– que lo que ha dicho antes Marta de los sex shops/ que eso también sería/ en una parte/ hacerle daño a tu pareja porque/ le estás utilizando/ para unas cosas y para otras no/ pues sería lo mismo con una persona/ porque al fin y al cabo/ no lo estás haciendo con tu pareja
080	es una infidelidad
081	es una infidelidad/ con una máquina
082	a lo que ha dicho Ximo/ de/ que/ hay píases polígamos/ pero en esos casos/ eeh/ la pareja con la que estás/ sabe eso/ o sea/ están los dos/ tres o cuatro/ o los que sean/ juntos/ no están/ ahora/ a escondidas
083	por eso digo/ que puede que sea un dogma
084	bueno pero/ puede aceptar la infidelidad
085	pero eso no es infidelidad
086	sobre lo que ha dicho Pepe Cano/ de que/ una– que a lo mejor otra persona/ se entera de que has cometido una infidelidad/ y se lo cuenta// digo yo// la persona/ con la que quieres/ en vez de dejarte automáticamente/ se podrían ahorrar las cosas/ porque si hablan/// se puede arreglar↑/ a lo mejor luego no se arregla pero→// se puede hablar↑/ se dice 'oye que/ yo he querido probar/ otras cosas/// no me ha gustado/ no me ha gustado/ y sigo/ y sigo contigo'/ si no quiere/ pues→
087	eeh/ si tú/ sabes que una persona ha sido infiel con// los demás que ha estado/ tú no vas a poder confiar luego/ completamente en esa persona/ cuando/ si estás/ en una relación con/ con él// porque→// por mínima que haga/ vas a desconfiar/ y→ *van a haber problemas
088	a mí me gustaría decir/ si hablamos ya de asuntos legales/ y como él dice de la poligamia/ para empezar la poligamia/ para empezar la poligamia en España está/

	ilegalizada/ eso/ eso es ilegal
089	yo he dicho en otros países/ eh
090	vamos a ser realistas/// ¿quién de aquí soportaría/ que tu novia o tu novio/ venga/ con la cara/ to'o dura/ y te dijera/ 'te he sido infiel pero quiero seguir contigo'
091	yo le perdono
092	pues yo
093	y yo
094	vosotros/ que estáis en el paro
095	dime tú↑/ que a ti nunca te ha pasa'o que estás/ en algún sitio/ y has/ has visto una mujer// y dices/ 'pues mira/ me apetece hoy/ con esta mujer'// ¿eh?↑
096	¿teniendo novia?↑/ ¿teniendo novia?↑
097	por condiciones que tú a lo mejor/ pues mira/ has bebido mucho o cualquier cosa
098	si la quieres/ te paras
099	a lo mejor/ tú te lías con otra↑/ tú te lías con otra/ y aprendes cosas nuevas/ y luego se las enseñas a tu pareja
100	te contesto/ a ti y a ti/ dos puntos/ que/ ya he dicho que/ en otros países// se permite la poligamia
101	pues vete de aquí/ entonces/ no pintas nada aquí
102	vete tú↑
103	si quieres ser infiel/ vete a→
104	yo he dicho que eso es un dogma/ que– que enseñan a las sociedades desde el (xxx)/ que/ si/ no estuviera→
105	pues entonces aquí vivimos (xxx)/ si somos ilegales/ entonces a ti te educan mal en tu casa
106	respeta mi turno de palabra↑

107	yo voy a responder a Lorry/ en el tema de ser infiel con una máquina// ¿tu pareja no te da lo que te tiene que dar?↑/ pues te vas/ como dice Marta/ al sex shop/ y compras aparatos para la cama/ que pueden estar los dos de acuerdo
108	tú te enteras/ de que tu mujer te dice 'no/ hoy no que no me apetece'/ se va/ a la otra habitación/ y la escuchas/ te está siendo infiel
109	no no/ no estamos hablando de eso/ ESTOY DICIENDO QUE LOS DOS/ LOS DOS↑/ en la misma cama/ con otros/ complementarios/ eh/ ¿me entiendes lo que te quiero decir?/// comprarlo y jugar en la cama
110	en vez de engañarle con una máquina/ como tú dices/ pues le propones cosas nuevas/ no vas a/ engañarle con una máquina
111	pero si es/ impotente↑/ es impotente
112	bueno yo no había acaba'o/ que/ que yo creo que se puede cambiar ese dogma/ que se puede educar a la sociedad/ de otra forma// y se puede aceptar/ esa manera de– de pensamiento que– que es libertad de expresión// por otra parte/ si no experimentas/ con otra gente// puedes acabar como los abuelos del Juan y Medio
113	sí/ pero a ver– eeh/ cuando– si yo– espera– si yo voy a experimentar/ no experimento/ teniendo una pareja estable/ porque/ puedes destrozar/ esa pareja estable
114	puedes perdonar todo/ menos la infidelidad/ ¿no?/ todo se puede perdonar menos la infidelidad/ no no
115	nadie ha dicho eso (4.0) hay gente que está muchos años engañando a una persona/ y después no pretendas que te perdone
116	sobre el tema del perdón/ yo lo que quería decir– lo que quería decir que– lo que lleváis un rato diciendo de eso de/ 'como mi pareja no me da/ lo que yo necesito/ me voy a recurrir a otra gente'// si de verdad quieres a esa pareja/ existen lubricantes/ juguetitos/ pastillitas→
117	que no/ que a todo el mundo le jode/ que le pongan los cuernos
118	¿qué pensáis?/ ¿qué preferís/ que os ponga los cuernos/ con una tía o tío que digas/ 'joder/ me los ha puesto pero porque estaba más buena que yo/ está mejor'/ o con

	una revista o una máquina?
119	no no/ pero nadie está hablando de que tú la engañes con otra/ en los sex shops/ en las farmacias/ existen cosas para usar los dos juntos
120	le estás engañando↑
121	ignorante/ que eres un ignorante
122	¿y si eso tampoco me gusta con ella/ qué pasa?↑/ ¿eh?↑/ ¿eh?↑ (RISAS)
123	nosotros/ el grupo de los fieles/ seguimos→ con nuestra postura/ porque→ por mucho que digan// eeh// si a ellos les fueran infieles/ eeh/ no les gustaría nada// porque eso/ siempre/ duele// y no podrían confiar en la otra persona/ por mucho que quieran/ y por mucho que digan
124	nosotros seguimos en la postura de ser infieles// yo entiendo/ que pueda molestar/ está claro que molesta/ pero es una forma/ una forma de ver un poco//– una forma de ver las cosas un poco antigua/ hay que cambiar un poco la sociedad/ que estamos en el siglo XXI

DEBATE B-1: "REINSERCIÓN SOCIAL DE LOS PRESOS": "¿Creéis que es posible la reinserción social de los presos? ¿Qué función puede cumplir la cárcel en este sentido?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	pues sí que és possible perquè// tots meri→– o sea que la gent es pot arrepentir després d'estar en la cárcel/ es pot donar compte deee// de lo que ha fet →/ i donar-se compte del que podria tindre fora i això →
002	a vore// pues después d'haver estat un muntó de temps allí en la presó sense poder//– sense poder// fer lo que volien/– sense poder//– sense tindre contacte en el món de fora/ tenen mogolló de temps pa'a pensar sobre lo que han fet→// i jo crec que es poden arrepentir ¿no?// o siga// i poden/ poden tornar a reinser(ción)→/// bueno/ tornar al carrer/ fer una vida normal→/ sempre que algú els ajude aaa// tornar→/ no sé// a tornar a fer vida normal→/ sempre que algú els ajude// perquè después d'haver estat/ pues imagina't quinze anys ahí tancats/ pues necessiten que algú els ajude aaa// tornar/ no sé// a tornar a fer vida normal
003	vamos que todo el mundo tienen derecho aaa// otra oportunidad/ ¿no?/ todo el mundo tieneee/// no sé/ una oportunidad→/// todo el mundo//– pues/ no sé que//– tampoco tenemos que ser tan exigentes/– o sea/ tene– tenemos que/– sabemos que ha cometido un crimen/ ¿no?// o que ha cometido cualquier/ barbaridad/// a ver ¿no?/ son presos/ eso es lo normal/ pero todos pueden//– o sea todos// pueden cambiar/ nooo// si haces un crimen/ no tiene que ser de por vida un preso
004	¿por qué?/ ¿por qué/ crees que pueden cambiar?
005	porque/ no sé/ si no/ estás mal de la cabeza o tienes algo mal/ nooo→// no sé/ uhmm tú sabes los actos que haces/ lo sabes que puedes hacerlos y puedes cambiarlos/// cualquiera tieneee// oportunidades/ y cualquiera tieneee// tiempo para reflexionar y quince años// yaaa/ son bastante tiempo para reflexionar
006	sí/ tiene razón que tienen mucho tiempo para/ reflexionar en la cárcel que// una vez que sale pues/ qué menos que darle una oportunidad para// para volver a// al mundo social
	GRUPO B
007	eh→/ nosatros anem a defendre/ per què no tenen que eixir de la cárcel/ els presos/ sense la reinserció social
008	a vore/// una persona// quee ha comés un delicte/ és culpable per a tota la vida/

	perquè si l'ha comés/ serà per alguna raó// i/ no s'arrepentirà d'haver-ho fet/ i per això/ no mereix la pena invertir diners en la reinserció de presos/ perquè és una tonteria invertir diners en una persona que sempre serà culpable/ eixos diners es poden invertir en causes millors// més aprofitables (5.0) eh→// per molta educació quee tinguen// eixes persones/ que estan en la presó no van a canviar/// eh// no van a canviar encara que s'arrepentisquen perquè sempre seran/ un delinqüent/ és massa difícil saber si s'arrepenteix de veritat// i per això/ per seguretat a la població/ mereixen estar empresonats
009	un pres no pot canviar perquè si ho ha fet/ una volta/ és capaç de tornar-ho a fer// una volta que ho fa no sé– una volta que ho fa pot tornar-ho a fer perfectament/// i eixes persones que han comés un error massa gran com per a ser perdonats/ per això no es mereixen una segona oportunitat// i a les persones/ que els han fet mal no podran vore-les mai més/ perquè/ ¿com li paguen una pèrdua d'eixe familiar a algú?↑/ una persona que ha matat algú/ eix fora i la gent no voldrà/ tornar a vore-lo perquè ha matat algú o li ha fet molt de mal
010	a algú que volia i// ¿com li paga eixa pèrdua?/ no es pot
	DEBATE
011	una persona pot cometre un delicte i ha fet mal/ imagina't que ha matat a una persona o ha matat a deu/ però jo crec que haurà pagat per la seua pena/ pues jo que sé/ trenta o quaranta anys en la presó/ i com vam vore en la pel·lícula té que ser molt dur que demanes permís pa'a pixar/ es peguen per res que hages fet→/ no sé/ té que ser molt dur ¿no?/ entonces jo crec que/ en els trenta anys/ suposant/ han tingut temps ja per a reflexionar-s'ho/ i jo– jo no ho tornaria a fer/ no crec que ningú ho torne a fer/ no sé↓
012	jo/ crec que/ trenta anys és/ massa poc per a pagar la vida de una persona/ perquè eixa persona que ha matat algú no té dret de llevar-li la vida a ningú/ entonces/ té que pagar-ho durant tota la seua vida
013	pero yo creo que somos personas todos/ somos seres humanos/ toda la sociedad
014	per això/ alguien que se atreve a matar a otra persona no puede ser persona// no/ tiene derecho
015	antes/ habéis comentado/ que no se debe/ invertir nada de dinero por los///– o sea por ellos ¿no?/ entonces =
016	[no, hemos→]
017	¿cómo vamos– cómo vamos/–si no– si no podemos invertir nada con ellos/ con los presos// ¿cómo vamos aaa facilitar su rehabilitación?
018	no/ hemos dicho no poner dinero/ en la rehabilitación de los presos

019	entonces/ ¿cómo se rehabilitarán?
020	por eso↑/ es que no queremos que se rehabiliten/ no merecen ser rehabilitados↑
021	però és que no només/ els presos han matat algú/ o sea poden/ haver cometut algún/// algunaaa=
022	[algun delicte/ robo]
023	algun delicte/ però que no siga matar
024	¿una violació?↑/ és lo mateix↑
025	hi ha altres
026	però anem a vore// una persona viola un altre/ ¿vale?/ a tu/– ara mateixa/ eh/ violen a una que passa per ahí// i tu imagina't que una persona està cinc anys en la presó/ tu imagina't estar cinc anys en la presó/ a tu/– ¿tu saps lo que seria estar ahí?↑
027	és massa poc
028	però/ tu/ ¿que tingues que demanar permís HASTA PA'A CAGAR?↑
029	pues sí/ ¿a tu et pareixeria bé que et violaren a tu?/ tu voldries que es quedara en la càrcel tota la vida↑/ no té dret de llevar-te la teua intimitat ni la teua vida ni res/ té que pagar per ell
030	ell ha pagat/ ell ha pagat durant// cinc anys que està en la presó per haver-me violat a mi
031	més/// tu tindràs eixe trauma tota la vida↑/ i ell no
032	i ell també tindrà un trauma pa'a tota la vida perquè// cinc anys ahí// també estàs sense intimitat en la presó/ ahí no té ninguna intimitat
033	pues/ és lo que t'ha llevat
034	pues ja està/ ja està compensat
035	no/ no està compensat
036	si compensa/ eixa persona podrà eixir al carrer i fer una vida normal
037	no
038	¿tu/ podries fer una vida normal?↑
039	però ell tampoc/ tu imagina't que eres tu la que violes a una persona/ i estàs set anys en la presó/ estàs set anys allí/ jo crec que ja has tingut prou temps pa'a pensar i rehabilitar-te perquè/ ahí/ no tens tampoc ninguna intimitat
040	primer/ jo no ho faria/ i segon/ jo crec que tindria que estar allí molt més temps
041	no digues que no ho faries/ perquè ho podries fer eh↑
042	ho podria/ però no ho faria

043	però mira/ eixa persona ja ha pagat per això/ i eixa persona també tindrà els seus remordiments/ si s'arrepenteix/ tindrà tota la vida remordiment de que ha violat a una persona// que la– la víctima també/ tio// tindrà la seua perquè l'han violat/ però l'altra/ ha pagat per això i si s'arrepenteix/ ho tindrà tota la vida en el cap
044	pues que s'ho haguera pensat antes de fer-ho
045	però// és que això→
046	si ho fa una volta/ és capaç de fer-ho més d'una volta
047	si és una cosa premedita'a→/ està clar que→// pues ahí ja no té→/ però si/ no sé/– si no ho medites q és una cosa/ un arrebato que t'eix/ que li pegues una palissa a una per cualquier cosa// jo crec que eixe/ sufrirà durant la seua vida/ perquè li han pegat una palissa i igual me l'ha deixat→/// jo que sé=
048	[vegetal]↑
049	pues vegetal/ vale/ però jo si estic vint anys en la presó/ jo no sé (xxx)/ perquè jo/ estic vint anys→
050	és lo que et mereixes
051	vale/ però després/ al eixir jo tindria remordiments d'haver matat→–/ d'haver deixat vegetal a una persona
052	pues és lo que et mereixes
053	vale↑/ ja puc eixir/ ja ho he pagat↑
054	¿i ella com sap que no tornarà a fer-ho?
055	perquè→// perquè→
056	si a tu et tornen a cabrejar/ com et van cabrejar i pilles una persona pel carrer/ li tornaràs a fer lo mateix
057	no/ perquè tu ja has pogut meditar// jolines/ durant/ vint anys/ a mi si em tornen a fer això/ tu ja tens temps a meditar/ que em farien si jo ho tornara a fer
058	però és que hi ha gent que eix i/ torna a fer lo mateix
059	pos/ si fa el mateix→
060	però eixa gent no ha estat el suficient temps/ potser/ en la cárcel/ pa'a/ arrepentir-se de lo que han fet
061	tu no saps si es mereix menos temps o més temps
062	*daros cuenta/ que no todos los prisioneros son por matar gente/ que también es por robar una cosa
063	és cadena perpètua↑/ estem parlant de cadenes perpètues/ les cadenes perpètues són o per matar o per (xxx)
064	pero había gente///– ahora vamos a referirnos a la película/ había gente que era

	por//– que estaba en la cárcel por haber robado un coche ooo→
065	vale/ imagineu-vos que sóc Andy el de la pel·lícula/ que no ho va fer=
066	[quin Andy?]
067	el de la pel·lícula↑/ el protagonista↑/ que no heu fet res i vos han clavat en la presó/ imagineu-vos això// si no hi haguera la reinserció dels presos vos quedaríeu tota la vida en la presó/ això tampoc estaria bé perquè tu no has fet res/ i tu estàs pagant per una altra persona/ que ara mateixa està matant per ahí persones i violant dones/ furtant de tot/ i eixe està pel carrer i tu tens que estar en la presó↑ i damunt no pots eixir↑
068	eixe és el problema/ que no saps quan diuen la veritat i quan no/ per això la reinserció no es pot fer/ perquè tu no saps si t'han dit la veritat o no
069	pues ja està/ lo millor (xxx)
070	claro/ si tu estàs/ vint anys en la presó per un delicte→– a vore/ tens que posar penes d'acord al delicte que tu hages fet// si tu has matat una persona/ pues segons com l'hages matat/ i no sé=
071	però l'has matat↑/ li has llevat la vida↑
072	a una persona/ al que li donen la//– un vegetal que no fa res/ al que li donen veneno també el claven en la presó↑/ i eixe home també vol morir-se

DEBATE B-2: "REINSERCIÓN SOCIAL DE LOS PRESOS": "¿Creéis que es posible la reinserción social de los presos? ¿Qué función puede cumplir la cárcel en este sentido?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	el grupo a estamos a favor/// de la reinserción de los presos// en la sociedad/ después de haber pasado una larga temporada en→/ la cárcel/ por /que/ todo el mundo tiene derecho aa/ tener/// una nueva oportunidad// yy/ aaa/ ser feliz/ con su vida/// y por eso
002	todo el mundo tenemos derecho a subsi – a subsistir// aunque hayan esta'o en la cárcel// tienen derecho a tener su vida→// con su familia/ su casa/ etcétera
003	bueno pues (4.0) lo que (xxx) es que todos tenemos derecho a un trabajo y→// un trabajo/ para tener un salario para tener una vivienda digna yyy poder comer/ y poder cuidar a nuestra familia// yyy de todas maneras/ eeehm// una cosa/ un punto que hemos previsto/ un contraargumento que nos podéis dar es/ quee– que/ no todos/ tienen por qué estar/ a punto para reinsertarse en la sociedad ¿no?/ peroo/ seamos– seamos/ claros/ seamos coherentes/ si nosotros/ confiamos/ digamos/ en el código penal/ como para que metan a esa persona en la cárcel/// cuando tiene que celebrarse un juicio aportando pruebas// y diversos puntos de vista→/// eh/ si una persona ha sido capaz de tomar la decisión de meter a una persona en la cárcel/ también tiene que– los años que tiene que pasarlos/// y/ si los cumple/ en teoría//– teóricamente ya está preparado para reinsertarse/// entonces ahí/ uhmmm/ eso ya empieza a rayar un poco la hipocresía
004	también// hay→//– hay muchos/ psicólogos dentro de→/ los centros penitenciarios (RISAS) hay muchos psicólogos// que/ les hacen– hacen un seguimiento exhaustivo a los presos/// yy// y/ ellos/ son los que→/// dicen/ o hacen partes/ sobre si está/ en condiciones para salir a la calle o no/ en el momento en que han dicho que puede salir// es porque/ está reinsertado/ puede→/ hacer una vida normal y corriente// a pesar del delito que haya cometido/ cuando lo cometió// pero/ si ha estado yendo a psicólogos/ si ha estado// trabajando para→//para→/// para reinsertarse pues/// tiene todo el derecho del mundo a/ volver otra vez a la calle
005	de todas formas/ en las cárceles/ cuando van a cumplir su→// su condena/ cuando

	están a punto de cumplir su condena/ en el último año/ en los últimos meses// están en un centro de reinserción social/ que a lo mejor salen los fines de semana↓/ o salen/ entre semana/ algún día/ o unas semanas que se lo merecen ellos (6.0) y se van integrando poco a poco/ no salen directamente/ se van integrando poco a poco (5.0) y/ y ahí dentro/ hacen/ actividades/ y se mezclan con– con otros sexos/ y con/ otras personas y todo (4.0) ahí es como si tuvieran una vida normal y/ no pasa nada// pueden reinsertarse
006	y como ha dicho Raquel/ ellos cuando salen a la calle//– ellos/ también hacen trabajos/ como yo que sé/ a ver/ limpiar→
007	o hacen trabajos sociales/ por ejemplo aquí en La Nucía también hacen/ muchos presos también hacen trabajos sociales/ y tú no sabes que son presos/// pero están ahí haciendo/ o un ex presidiario/ pero están ahí/ haciendo trabajos sociales/ y están haciendo una vida normal
008	Miguel ha dicho antes// que→/ que→/ que los presos– que– cuando– cuando hicieron– cuando cometieron el delito podría– podría haber sido por unas circunstancias oo/ cualquier cosa que→/ hubieran pasado una mala época oo→ por ejemplo el que ha robado/ y ha atracado un banco/ igual estaba que no podía más/ que se lo veía todo encima y// tenía que// conseguir dinero de alguna manera/ entonces ha entrado– ha robado un banco→
009	o que simplemente lo han pillado con droga y ya está
010	y lo han metido en la cárcel// ¿por qué?/ porque él necesitaba– él necesitaba– eeh// ganar dinero de alguna manera/ ya que no tenía trabajo o cualquier cosa/ y lo han metido en la cárcel por eso// entonces/ yo no digo que esté bien que→/ que cometan los delitos/ pero/ si/ han estado dentro/ han estado enseñándoles/ han estado trabajándolo/ muchísimo/ porque igual han estado diez años metidos en la cárcel// quién sabe/ no sé// y después/ al salir/ ya– ya están/ perfecto/ o sea ya– probablemente ya no tengan que volver a cometer el delito/ porque/ incluso se le busca trabajo en– en las– los centros buscan trabajos para ellos// ya sea de basurero/ o lo que fuera/ pero/ es su trabajo
	GRUPO B
011	el grupo b/ estamos en contra de/ la reinserción de los presos/ ya que anteriormente/ ellos cometieron un delito (4.0) por ejemplo es el caso de los

	violadores// ellos→// eeeh// cometieron una injusticia sobre otra persona/ para satisfacer/ sus/ necesidades sexuales y→/ no sé/ no se merecen/ salir a la calle// y tener una vida digna
012	en el caso de traficantes/ que mediante métodos ilegales/ consiguen transportar drogas de un lugar a otro// y causan –a ver/ una persona– el caso de un traficante/ ¿por qué tienen que cambiar?// si está→/ satisfaciendo las necesidades de otra persona// y encima gana mucho más dinero que una persona que esté trabajando de sol a sol// y por mucho que quiera/// él// gana mucho dinero/ ¿por qué tiene que cambiar?↑
013	por último/ en el caso de los políticos/ que a través dee ilegalidades/ consiguieron ganar dinero/ arrebatando a ciudadanos inocentes// en muchos casos/ los presos viven mejor en la cárcel que en el exterior/ ya que pueden tener muchas más ventajas/ como comer/ gratis/ cuando muchas personas no tienen dinero para ello/ y tener un techo para vivir/ además de otros ocios como puede ser televisión/ etcétera
014	y que→// esas personas nunca cambiarán/ porque si han→// cometido un delito/ es por/ como ya han dicho antes/ es por/ gusto suyo
015	ah/ y en el caso de– de una persona que ha robado// también/ ¿por qué tiene que cambiar?// si sin trabajar/ y sin hacer nada/ va/ por ejemplo/ roba en una casa o en un banco y se lleva mucho mucho dinero// y una persona/ trabajando no gana ni la mitad/// ¿por qué tiene que cambiarlo?/// ¿por qué tiene que cambiar/ si a lo mejor no lo pillan?// además/ mucha gente/ hace cosas malas/ para ir a la cárcel/ porque no tiene un sitio donde vivir/ y allí puede dormir/ comer gratis (4.0) ducharse gratis y con agua// mucha gente no tiene dinero para ducharse/// hay muchas ventajas en la cárcel (7.0) una persona no puede cambiar// hay casos en que sí/ pero la mayoría no cambian/ luego salen y siguen haciendo lo mismo (5.0) por ejemplo/ en el caso de→/ de la gente que transporta droga// si él– si él está enganchado// él la transporta/ y él la consume// luego cuando salga/ sigue consumiendo/ sea la droga que sea/ y sigue vendiendo↑// si eso le proporciona dinero/ por qué tiene que/ dejar de hacerlo/ si→
016	también dentro de la cárcel/ hay muchos psicólogos que les ayudan/ y ellos pueden decir que han cambiado/ pero en verdad no han cambiado/ y lo van a seguir haciendo

017	y hacen que se portan bien/ para que les bajen la condena/ pero luego en realidad/ están deseando salir para seguir haciendo lo mismo
018	es así// sí/ es así/ porque tú puedes tener un comportamiento dentro/ pero cuando salga/ no sabes/ esa persona/ qué comportamiento va a tener
019	a un psicólogo se le puede engañar muy fácilmente/ tú puedes hacer/ 'sí/ estoy muy bien/ me porto muy bien/ lo hago todo'/// ah/ y luego otra cosa/ mucha gente/ se saca el carné al salir/ ¿vale?/ se sacan carnés y encima no los pagan
	DEBATE
020	en el caso que ha dicho Noelia/ que un traficante// no tiene por qué cambiar/ tal/ y cual/ ¿no?/ lo que has dicho// una persona que es traficante y le han metido en la cárcel/ va a cambiar para salir// y cuando salga/ no va a cometer el mismo error para que lo vuelvan a meter/ porque cuando sale lo vigilan// ¿vale?
021	pero muchas veces sí lo cometen/ porque/ psicológicamente/ lo tienen (GESTO LLEVÁNDOSE EL DEDO ÍNDICE A LA CABEZA)/ lo tienen→
022	bueno/ pero una persona por ejemplo/ que ahora es traficante/ y la pillan// cuando vuelve a salir/ a lo mejor al cabo de dos o tres años/ o se le han quitado las ganas de vender/ o se le han quitado las ganas de hacerse droga
023	igual no
024	porque simplemente// cuando/ una persona/ sale/ cuando ha sido traficante/ la policía lo vigila/ le vigila los teléfonos/ le vigila por dónde va↓// la policía// cuando a lo mejor lo ve con el coche o algo lo para↓/ lo tienen siempre vigilado/ esa persona no va a volver a tener ganas de traficar
025	pero esa persona/ puede cambiar de móvil o lo que sea/ y por un momento/ puede traficar// porque todo todo todo/ no van a estar siguiéndolo
026	mira/ vamos a poner un ejemplo/ es un ejemplo// una persona que conoces/ llámale/ Juansito/ yo que sé/ por poner un nombre/ una persona que conoces// la meten en la cárcel/// ¿vale?// tú sabes que es buena persona/igual→/ llevaba drogas y lo que quieras/ le han metido en la cárcel/ tú– tú sabes cómo es/ y la demás gente no sabe cómo es/ o sea/ la otra gente/ dirá/ 'este no se puede reinsertar↓/ no sé qué'/ tú que lo conoces/ ¿qué piensas?/ ¿que se ha de reinsertar o que no?

027	yo pienso que→ lo que vea/ si veo que él no va a cambiar// si veo que/ esa persona sale// y sigue/ haciendo las mismas cosas/ es que no ha cambiado
028	pero es que a lo mejor simplemente es que lo han pillado con droga/ o a lo mejor que se la ha llevado a otro
029	pero él está metido en ese→
030	pero él está metido en ese mundo/ y eso es ilegal↑
031	porque si lo haces una/ lo haces dos/ tres/ cuatro/ cinco/ seis
032	y si estás enganchado/ más
033	la gente cambia
034	no vas a poderte desenganchar
035	ah ¿no?
036	o no/ porque allí a lo mejor/ si tú estás enganchada a la droga y te meten en la cárcel/ y hay psicólogos que te ayudan/ pero no→// no vas a poder/ luego sí que en cambio/ vas fuera de la cárcel y→// lo consigues// cuesta mucho↑
037	¿y por qué decís que– que– que puede engañar a los psicólogos?
038	es que→// es muy fácil engañar/ ellos pueden hacer que→// están bien/ que→// que sí/ que se portan bien/ y todo/ no meterse en líos para que eso/// y luego salir/ y hacer las mismas cosas
039	pero ahí le pondrán la máquina/ de la verdad/ esa
040	eeeh/ a ver/ antes habéis explicado que en la cárcel hay mucha gente/ que lo pasa mucho mejor que→/ que estando/ en libertad/ porque puede ducharse/ porque puede comer/ porque tal// ¿vale?/ dos cosas// la primera/ hay muchísima gente/ y más en estos momentos/ que no tiene→/ no→/ no tiene para comer/ para pagarse una casa y tal// pero es que vamos/ toda esa gente// por/ el mero hecho de– de no tener/ con qué apañárselas fuera de la cárcel/ va a tener/ que quedarse en la cárcel toda la vida↑/ no hay sitio↑
041	es que no estamos diciendo que todo el mundo lo haga/ pero que mucha gente lo puede llegar a hacer por eso// no tienen dónde dormir↑/ allí tienen un colchón/ no

	tienen dónde ducharse/ no tienen dónde comer/ allí les dan de comer/ tienen hasta tele/ mucha gente→
042	pero a ver/ ¿TÚ SABES LO QUE ES UNA CÁRCEL?↑/ ¿tú sabes lo que es una cárcel?// que no puedes salir ni a ver a tus hijos/ ni a ver a tu familia/ ni a ver a tus padres
043	pero vienen a verte
	HABLAN TODOS A LA VEZ
044	estamos hablando de reinsertarse/ que no es d'estar en la cárcel/ estáis diciendo vosotros/ que están en la cárcel/ por gusto// pero esa persona que está en la cárcel/ porque no ha tenido para comer durante un año/ y dice 'pues yo cometo un delito'/ vale/ me meten ahí dentro/ eso es lo que habéis dicho vosotros// me meten ahí dentro/ estoy bien/ no sé qué/ estoy un año/ dos/ no sé los que me van a caer/ vale// ¿y esa persona no puede reinsertarse?↑ (4.0) ¿por qué?/ ¿por/ por cometer un delito/ atracar un supermercado?→
045	depende/ hay gente que sí se reinser– se reinserta/ pero por ejemplo en el caso de los violadores/ ellos están enfermos/// violan una persona// para/ causarse satisfacción a ellos/ sexualmente/ ¿por qué tienen que dejar de hacerlo/ si– si se causan ellos mismos satisfacción?
046	están– están enfermos/ ¿no?
047	sí/ y mucha gente no se puede curar
048	y el que/ tiene cáncer está enfermo/ hay gente que tiene cáncer y se cura
049	y hay gente que no se cura↑
050	bueno/// hay posibilidad
051	existen– existen sitios/ donde se encargan especialmente de llevarles un tratamiento [claro que sí] seguido/ y de/ ayudarles en todo lo que sea posible
052	hay persona que se cura/ pero hay otra gente que no/ y que pueden llegar a peor
053	pero allí / hasta que no ven que está preparado para reinsertarte/ no te dejan salir
054	no te dejan salir

055	tú mira las noticias// ¿cuántos/ violadores/ después de salir de la cárcel/ no lo han vuelto a hacer?/ yo veo las noticias/ y mucha gente/ ha esta'o en la cárcel/ por– por→/// por violación/ y luego/ han salido/// y lo han vuelto a hacer↑
056	y en las noticias cuántos salen/ cinco/ seis/ diez/ quince/ cuántas millones de personas/ hay en el mundo
057	eso se demuestra/ si lo haces o no
058	pues ya está/ si sale y lo vuelve a hacer/ otra vez a la cárcel
059	por eso/ tú no lo sabes
060	todo el mundo merece una segunda oportunidad/ ¿de acuerdo?/ poniéndonos nosotros en situación/ como si fuésemos nosotros mismos/ los presos/ eeeh– en el momento→/ a lo mejor en que/ matas/ violas o haces cualquier cosa/// a lo mejor a ti te meten// pierdes cuarenta años de tu vida en la cárcel/// ¿de acuerdo?/// eeh/ cuando sales/ como he dicho antes/ eeh/ en teoría cuando cumples tu condena ya estás/ rehabilitado/ ya has pagado/ por lo que hiciste/ entonces tienes derecho a salir/ y a rehacer tu vida
061	una– tú por ejemplo/ ahora mismo/ cogen/ y matan→// tú eres madre y matan a tu hija/ la violan/ la matan/ y *la hacen muchas injusticias/ ¿tú estarías a favor de que esa se persona se– se puede curar/ o puede reinsertarse en la sociedad?
062	tú no/ porque tú eres su madre
063	pero estamos en un caso de esos↑
064	esto– esto/ hay que hablar de ser coherentes/ ¿de acuerdo?
065	¿si pillan a tu novio que ha violado a una?↑
066	eso/// no te gustaría→/// ah/ bueno/ no no no/ porque le ha puesto los cuernos
067	no está– no está/ en condiciones de reinsertarse
068	y si tú– y si mi hijo/ ha hecho cosas mal/ yo si tuviese un hijo// mi hijo ha hecho cosas malas/ me gustaría que lo metan en la cárcel (4.0) y que se diera cuenta de lo que ha hecho/ 'ay/ no/ porque es mi hijo no lo meten'
069	pero a ver/ no estamos hablando de que lo metan o no/ estamos hablando de que se

	reinserte/ si tú tienes un hijo/ y ha hecho algo malo/ y tú no vas a hacer que se reinserte/ ¿no?
070	yo le puedo decir eso/ pero yo sé que él– él/ no se va a reinsertar
071	pues qué hijo vas a tener tú↑
072	pero niña/ vamos/ madre mía↑
073	yo conozco/ a gente/ bueno no la conozco/ pero/ por ejemplo/ del pueblo/ he visto gente que/ ha ido a la cárcel/ y luego sigue haciendo lo mismo (4.0) ha seguido consumiendo droga/ una persona/ por ejemplo/ una persona/ no voy a decir el nombre (4.0) él por ejemplo// estaba un poco mal de la cabeza/ y→ sigue consumiendo)– y lo pillaron por/ drogas/ y por robar// y sigue robando/ y sigue// eeh/ consumiendo drogas/ y sigue→// pasando droga y todo
074	de acuerdo/ ahora// vamos a ser un poco objetivos/ y realistas/ ¿vale?/ no puede ser que pretendamos que el cien por cien de la sociedad/ sea buena/ y cumpla la ley/ para eso existen las cárceles/ por supuesto/ pero lo he dicho al principio de→/ mi argumento// al principio de todo/ cuando lo he expuesto/ eeh/ todos merecemos un juicio// y en un juicio *deben haber pruebas/ y en un juicio hay/ por lo menos/ dos bandos/ dos opiniones/ ¿de acuerdo?/ entonces/ puede que tú vayas a la cárcel// y esto también lo voy a enlazar con lo que habéis dicho/ de– de– de que algunos– hay/ personas/ que cometen delitos a propósito/ para ir a la cárcel porque no tienen con qué vivir// de acuerdo/ en ese juicio se tiene que probar// tiene que haber un móvil// también se va a/ analizar/ se va a decir/ a ver/ esta persona ha hecho tal cosa por tal motivo// ¿de acuerdo?/ no/ estoy justificando→ la violencia ni→/ ni la (xxx)/ ni nada en absoluto/ pero lo daremos un tipo de condena a una persona/ y otro tipo de condena a otra persona/ en función/ de lo que hayan hecho/ por qué lo hayan hecho/ y– y– y la– las perspectivas de (xxx) que pueda tener esa persona de reinsertarse/ de rehabilitarse// para eso existen también psicólogos/ perfiles psicológicos// que se hacen// porque/ por ejemplo muchas veces/ cuando→ a lo mejor/ un enfermo mental/ que tiene una crisis o lo que sea/ pues a lo mejor/ ha matado a alguien/ a un sonámbulo// en medio de la noche/ se despierta– lo despiertas de golpe/ como hay muchísimas posibilidades de que reaccione de forma muy violenta/ y/ se han dado casos de/ sonámbulos que han matado a su prima/ a su madre o lo que sea// simplemente// por– por el mero hecho de que tiene una enfermedad/ ¿de acuerdo?/ entonces esa persona/ se le/ da/ una→ una– un tipo de

	condena/ o a lo mejor si no es una cárcel/ es un psiquiátrico/ porque siempre se busca ayudar a las personas para que se puedan reinsertar
075	entonces tú estás diciendo que por ejemplo/ una persona/ que tiene dinero– tiene mucho dinero// y coge// entra a un banco/ le pega un tiro/ a una persona// lo mata// y se lleva todo el dinero/ lo estás comparando con una persona que no tiene nada de dinero/ que vive en la calle/ coge/ entra/ pega un tiro// y hace lo mismo/ estás diciendo que/ por ejemplo una persona tiene que tener una condena/ y otra persona/ otra/ pero si han hecho la misma cosa/ están/ casi/ en las mismas condiciones/ ¿por qué tienen que tener unos (xxx xxx)?
076	ella está hablando de una enfermedad↑/ y no de una necesidad
077	yo→/ yo/ pienso que→ todo el mundo– que es una cosa muy/ subjetiva/ ¿vale?/ la– la justicia→// forma parte de un juez/ un juez es una persona/ ¿de acuerdo?/ entonces/ no se puede ser/ cien por cien objetivo// entonces la→ la cuestión es que/ no– no siempre se va a hacer/ lo correcto/ ni en la sociedad/ ni en las cárceles/ ni en los (xxx) de reinserciones/ lo que yo sí que→/ vuelvo a decir/ es que todo el mundo se merece una segunda oportunidad/ que/ hay que ser coherentes/ y si respetamos/ y pedimos/ que respeten nuestros derechos humanos→
078	hombre/ yo– yo pienso que/ hay gente que sí que// se/ reinserta en la sociedad/ pero mucha gente no

DEBATE C-1: "NUEVA 'LEY DEL ABORTO'": ¿Estáis a favor o en contra de la nueva ley del aborto, según la cual una adolescente de 16 años puede decidir abortar sin tener en cuenta la opinión de sus padres? ¿Pensáis que una chica de esa edad está capacitada para tomar una decisión de ese tipo en solitario?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	eeeh/ hoy vamos a debatir/ un tema/ polémico/ la nueva ley/ del aborto en la que una/ joven de 16 años/ puede decidir/ por ella misma/ si aborta o no/ yendo directamente a una farmacia a por la pastilla del día después// eeeh/ nosotros estamos en contra porque/ pensamos que// no le cuesta nada ir al médico/ a pedir la pastilla// y→
002	y creemos que es necesario/ que los padres/ se enteren/ de que su hija está embarazada/ o que por lo menos/ vaya a utilizar la pastilla del día después
003	bueno/ también/ una niña de 16 años/ abusaría de la ley del aborto/ eh– eh/ comprándose la pastilla tomándosela/ varias veces/ eh– de la permitida/ y eso podría/ perjudicarla
004	después queriéndose quedar embarazada/ y teniendo dañadas las paredes del/ las paredes del→
005	del útero
006	bueno también/ yo creo que// las adolescentes /deberían– a ver/ eh– informar aa/ los padres// eh– de que los padres tienen que decidir/ yo creo que es importante que los padres decidan/ porque a esa edad/ yo creo que una/ niña de 16 años mentalmente pues/ haría lo que le conviene y no// no pensaría// en el futuro ni nada de eso
007	yo creo que si hemos cometido un error hay que asumirlo/ no creo que sea muy frecuente/ pero// los padres tienen que enterarse/ hay que tener la suficiente confianza con ellos para decírselo/ y// que te acompañen al médico/ a por/ la pastilla en vez de ir a la farmacia// tú a por tuu//– o sea sí/ tú por tu cuenta yy// estando// tus padres ajenos a ello/ creo que también tienen que conocer un poco más tu vida y ayudarte
008	y pedirles consejo sobre lo que puedes hacer y→/ o lo que debes hacer
009	pero en todo caso la cuestión es tuya/ y tú vas a//– defendemos también que tú tienes que decidir si abortas/ o no/ pero/ por el método de ir al médico/ que te dé la

	receta/ y luego ir a la farmacia
010	sabiéndolo los padres
	GRUPO B
011	eeh ellos/ eeh/ el equipo– bueno/ ellos dicen que/ están a favor de que– de que una niña de 16 años vaya a la farmacia/ con sus padres– con el permiso de sus padres/ pero nosotros creemos que no/ que una niña de 16 años tiene la cabeza/ pa'a pensar/ y además que tener un hijo es/ una cosa de/ la– es un→
012	es una responsabilidad muy grande/ para esas edades
013	es una responsabilidad
014	y que además un padre/ si por casualidad quiere que su hija/ tenga/ el hijo/ o la– la– o sea/ y la hija no quiere eso/ le destroza el futuro a la niña
015	la decisión es de la niña
016	claro y el futuro– el futuro que se está jugando es el de la niña y por mucho que los padres quieran que lo tenga/ puede ser/ es una carga para toda la vida ya
017	claro por ejemplo si una familia no tiene– un hijo es una– puede resultar una carga si no tiene dinero/ y sii/ tú tienes un hijo/ pos tienes que pagarle estudios y si no trabaja/ la comida/ y todo/ si es una familia que no tiene dinero/ y encima una niña de 16 años que no tiene dinero que lo tiene que tener/ ¿cómo le paga los estudios si los padres no pueden pagar ni a la hija?/ también→
018	tampoco hay dinero para– para un aborto/ entonces lo mejor es/ la pastilla
019	además la pastilla no se utiliza siempre/ na'a más/ hacerlo/ se toma como la píldora/ no/ eso es a los seis u ocho meses o cuando tengas que abortar/ pues te la tomas una vez como último/ recurso↑/ si no ha funcionado nada más/ pues te la tomas si es muy necesario (8.0) además que tampoco es/ una– si el feto– si es un feto/ pues que eso ni tiene vida ni nada que// quee/ no es tan importante/ en la– en las guerras se han perdido más vidas que un feto que no está forma'o ¿sabes?/ pues hombre si ya tiene nueve meses/ pues que lo tenga/ si quiere/ si es normal/ pues que lo tenga/ pero un feto↑
020	eeh los padres no tienen por qué decidir si lo tienes o no y→
021	hombre→
022	te pueden ayudar→/ pero en el caso de que decidan/ lo contrario que tú quieres/ o sea si te dicen/ de tener el hijo/ pues que→
023	la decisión es tuya
024	no pueden obligarte a a hacer algo que no quieres (3.0) y una chica de dieciséis años ya tiene suficiente mentalidad como para decidir lo que quiere// no sé

025	porque/ una persona sensata que sabe que se ha quedado embarazada/ tiene que/ ser responsable y pensar que es su futuro el que se está/ jugando/ que no puede tener un hijo porque sí y→
026	claro
027	los padres tienen que intentar comprender a la hija y ponerse en la postura/ y pensar que/ con 16 años tener un hijo→
028	es normal que haya podido pasar/ es normal
029	es un error/ pero que si se puede solucionar/ si se puede evitar/ mejor// que tener un hijo a los 16 años
030	y si lo quiere tener/ pos que lo tenga eh/ eso también es cosa suya
031	yo como amiga le aconsejaría que no lo tenga
032	que no lo tenga/ lo siento mucho pero no
033	es una carga// increíble y que no/ que es el futuro el que se está jugando
	DEBATE
034	tú has dicho antes/ que la pastilla del día después se tomaba/ a los ocho o nueve meses después/ y no es así/ porque la pastilla del día después/ vas al día siguiente a la farmacia y te la tomas y ya/ el ute– el//– el– ¿vale?/ eso
035	provoca una regla/ o siga
036	pos/ la pastilla del día después es/ incluso peor/ que la del aborto/ porque el aborto lo tienes cuando ya tienes formado el feto/ y te lo tomas pues al tiempo/ te lo tomarás al tiempo pa'a expulsarlo digo yo
037	estamos hablando todo el rato de la pastilla del día después
038	ah del día después↑/ ah vale vale/ perdón perdón
039	y los padres tienen una carga sobre nosotros/ tampoco/ no te tienen que obligar así a hacerlo o a no/ pero no tienes que decidir tú/ yo creo
040	ellos pueden ayudarte a tenerlo
041	porque estás bajo/ su tutela
042	hombre pues si se lo quieren quedar ellos pues que se lo queden/ un hermanito más→ (RISAS)/ pero/ que me lo pongan a mí encima a cargo/ bueno a mí no/ a mi hermana/ claro pero que no/ que no– si quieren que lo tenga la hija↑/ pues que se lo queden ellos
043	pero no todos los padres quieren que/ su hija tenga/ un niño

044	pues por eso hay que barajar las diferentes situaciones/ quee una– o sea por una parte/ tus padres te pueden ayudar a decidir// lo que está bien para ti o lo que no/ eso está claro/ estás bajo su responsabilidad.
045	mira/ lo que yo creo es que/ ahora la pastilla del día después/ se va a utilizar como un método anticonceptivo/ y eso no lo veo bien/ eso no lo veo bien
046	pero es que la mayoría→
047	pero la gente/ yo creo que con 16 años/ es sensata
048	no es sensata/ porque si se ha quedado embarazada sin utilizar un preservativo/ u otro medio dee →
049	o simplemente porque ha habido algún fallo/ y puede haber sido un error que se puede/ corregir/ antes de que venga el problema
050	puede que sea eso/ puede que sea eso
051	como si otra cosa no ha funcionado/ otro método anticonceptivo no ha funcionado
052	es que es destrozarle la vida
053	bueno sí/ pero→/ pos como la última– pos te lo tendrás que tomar/ pa'a no tenerlo
054	és que hi ha que anar en precaució/ perquè tu no vas allí/ a la virulé
055	ja/ hi ha que anar en precaució però/ imagina't/ que per lo que siga/ per cualquier cosa passa↑
056	és que és una cosa molt sèria
057	clar que és una cosa molt sèria/ i si et passa ¿què fas?/ ¿tens el bebé als 16 anys/ i et destroces la vida/ i el teu futur?
058	tienes que ser consecuente con lo que haces
059	vale/ pero si eso se puede evitar/ i si pots/ intentar no tindre-lo/ i tindre un futur millor
060	ya pero si puedes/ contar con la opinión de tus padres/ mejor
061	vale
062	es pot evitar/ però és– a lo millor pa'a tu es millor anar al metge/ i que t'examine/ i que et diga/ 'pues mira'/ o siga/ 't'aconselle més l'abort/ millor no te la prengues perque no no sé què'/ en ves d'anar a la farmacia/ i dir 'eh que vull la pastilla' i nosecuantos i nosequintos i que tots els fins de setmana anar a/ perquè molta gent/ podrá utilizar-la pero molta altra gent/ va estar tots els fins de setmana anant anant anant→
063	ja Bea però això tu no ho saps/ això ja la gent– ja farà per ell– vull dir/ si tu te la prens cada fin de setmana saps les conseqüències que té/ saps que pot danyar les parets de l'utero

064	la gent no sap les conseqüències/ la gent no està prou informada d'això
065	pues joder/ com les drogues/ igual és lo mateix
066	yo ahora me veo todos los domingos por la mañana/ una filita/ enfrente de la farmacia/ para comprar la pastilla del día después/ porque es que es lo que va a pasar
067	pero eso ya no es– o sea eso ya es la persona que les/– tu tens que saber les conseqüències que té cada fin de setmana prende't eixa pastilla/ i no crec que →
068	pero hay gente que no lo sabe
069	vale però això ja/ és qüestió de la gent
070	eso es como el que fuma tabaco/ le tendrán que poner ahí/ 'fumar mata'/ pero él/ si quiere va a comprarlo/ y se arrepentirá mogollón
071	'la pastilla destruye/ las paredes del utero'¿no?
072	claro/ por ejemplo/ o un aviso/ un aviso/ tampoco pasa nada
073	eso a los 16 años ya se sabe
074	la gente se calla/ la gente se calla↑/ y así/ van/ yendo van yendo
075	lo estamos comparando con el tabaco/ ¿no?
076	puede llegar a ser perjudicial/ puede llegar a ser igual de malo/// si abusas
077	tampoco cuesta na'a poner un cartelilloo/ 'cuidado con tal nosecuantos/ reduce el esperma el tabaco'/ pues eso igual/ reduce tal nosecuantos
078	pero que eso a los 16 años ya se sabe/ no– no creo que se tenga
079	¿tú crees?/ ¿tú crees?/ los adolescentes que no estudian/ que están trabajando/ yo creo que no se pueden enterar muy bien de eso
080	¿por qué no?
081	porque si no están→
082	hasta los 16 tienes que estar obligatoriamente estudiando
083	tú puedes tener 16 años y estar trabajando y saber perfectamente las consecuencias/ igual que una persona sabe/ las consecuencias del tabaco/ se puede informar perfectamente/ las consecuencias de→
084	pero ¿por qué/ saben las consecuencias del tabaco? / porque han ido al medico
085	pero no van/ no van a informar-se/ no es centren no s'interessen
086	ja/ però no tot el món
087	però perquè no informen/ si no informen com van a informar-se/ tindrien que ser les farmàcies i ser elles les que/ ho venguen i posar el cartellet d'emergència
088	informen pero passen/ i tampoc costa res anar al metge/ no crec que siga→

089	hi ha persones que això suposa/ un món/ anar en els seus pares/ bé perquè no tinguen confiança o bé perquè no/ i si pots evitar tot eixe mal trago i tot això/ escolta una pastilla// pa'a intentar solucionar el error que tu has fet/ açò no costa res
090	no costa res/ pero que s'enteren els pares
091	però és que això hi ha gent que li suposa//– que li suposa/ algo→
092	tu no dius que als 16 anys ja tenen mentalitat↑/ pues tos pares també tenen que conéixer que tens mentalitat/ però lo que no pot ser és que tingues mentalitat pa'a fer lo que has fet→
093	no té res que vore tindre mentalitat/ pa'a tindre confiança en els teus pares
094	'¿tu tens mentalitat?'/ els teus pares et diuen a tu/ '¿tu tens mentalitat?/ pues també tens mentalitat pa' assumir lo que has fet/ i pa'a dir-me a mi lo que has fet i (xxx)'/ i tampoc és precís que vages en els teus pares/ perquè pots anar en qualsevol persona major d'edat
095	tu en ton pare a lo millor et dus de maravilla ¿saps?/ però a lo millor una altra persona/ en son pare no es parla/ i què? agarra va– a lo millor diu 'es que como se lo diga a mi padre me va a matar/ es que me va a meter un tortazo/ que me va a matar'/ pues s'ho calla/ s'ho calla/ s'ho calla/ s'ho calla/ i al final pues l'altra ja està embaraçada/ i què té que fer son pare? què va a dir lo gorda que està o què?/// tindrà que fer algo/ vamos al final té que enterar-se vamos/ pienso yo
096	será pitjor no haver-li-ho dit/ entonces per això no tens confiança però Bea/ i si tu no pots/ o sea
097	si eres responsable de hacer una cosa i/ fer eixes coses que es suposa que ja tens coneixement/ también/ también tienes que tener conocimiento/ para hablar con tus padres
098	si ton pare agarra i et diu/ 'como tal/ te doy un tortazo'/ no sé què/ jo a mon pare no li alce la veu no li dic res vamos/ jo lo que diga mon pare em calle la boqueta i punt
099	también hay chicas que se quedan/ embarazadas/ o sea/ quieren tener el hijo/ o sea no cuentan con la opinión del padre– de los padres/ y quieren ese hijo/ los padres por ejemplo no quieren/ y al final cuando tienee el hijo/ los que se hacen responsables/ y cargan con el niño/ son los padres o sea muy conscientes no son para– para– o sea/ para→
100	però és que n'hi ha de tot/ no hi ha que generalitzar/ pot haver alguns casos que vale/ però no és en tots
101	pues tampoc/ poden haver casos en que els pares diguen que sí que poden i la

	xiqueta→
102	és que això també depén de la persona i depén del pare↑/ tu imagina't que tens uns pares super estrictes/ i és que/ lo que has fet// és que et claven en un internat i no et trauen o sea/ i si pots evitar
103	però tu no saps la reacció que pot tindre ton pare o ta mare
104	home si tu els coneixes bé/ tu ara et quedes embarça(da) i ta mare què?
105	però davant d'eixe cas/ tu sabries lo que farien ton pare i ta mare
106	home sabent un poc el seu caràcter/ jo sé com podrien/ reaccionar/ no sé lo que em dirien però
107	només dir-li-ho segur que reaccionarien mal/ però després→
108	no perquè tu mai has provat a dir-li això
109	Alba/ però et pots fer una idea
110	pero también es según como lo digas/ porque si lo sueltas así es que→
111	pero la opinión de tus padres no sirve/ es la tuya la que cuenta
112	sí que sirve ¿por qué dices que no?
113	porque es la tuya la que cuenta no tienen que decidir ellos
114	¿tú vas a mantenerlo?/ és la teua vida sí però tu quan te'n vages en les teues amigues el xiquet ¿en qui va a quedar-se?/ en tos pares/ ¿qui va a pagar-li l'educació?/ tos pares
115	pues per això mateixa/ és un riesgo tio/ és per això/ et destroça el futur és que és això
116	et destroça el futur no/ perquè el futur a lo millor als que li'l destroces és a tos pares perquè després de tindre criada ja a una persona/ i ja per eixemple/ no volen tindre més fills
117	ja clar/ i quan es muiguen els teus pares/ el xiquet eixe/ en el cas de que estigueren cuidant-lo els teus pares/ què?
118	és que és la conseqüència de lo que has fet
119	i si es pot evitar tot això/ per què no evitar-ho/ si es pot evitar?// és que és això lo que es vol evitar/ vale/ tu has comés un error però i si el pots evitar tot això/ tot això què?
120	y sí es importante la decisión de tus padres
121	vale/ és important però no és/ més que la teua/ els teus pares poden dir/ tin-lo/ o no tin-lo/ però el que finalment acaba decidint eres tu
122	tú opinas pero ellos te pueden aconsejar también
123	claro pues por eso/ ellos no tienen que decirlo/ lo que va a ser de tu vida

124	por eso hay que ir con los padres a la farmacia a por la pastilla del día después
125	no/ no tens per què anar en els teus pares
126	lo acabáis de decir vosotros
127	entonces tienes que ir/ a comprar condones con tus padres ¿no?/ porque es lo mismo
128	pues/ ¿por qué no?
129	¿por qué no?/ pues porque no/ no
130	jo per eixemple/ eixa confiança com pa'a dir-li-ho a ma mare→
131	tampoco vas aaa
132	sí (xxx/xxx) però el problema és que n'hi han pares que no ho entenen/ ara mateixa tu li dius/– n'hi han pares que és que→
133	i que no es duen tan bé
134	tu li dius això i és que et pega una pallissa directament/ n'hi han pares aixina/ és que n'hi ha de tot/ i tu tens que pensar en tot això/ en que si/ et diuen és que→
135	jo crec que si n'hi han pares aixina/ és que és una família que nooo→
136	pues ja està/ Bea/ pues si és una familia aixina/ tu imagina't criar un bebé en una familia aixina/ ¿tu creus que això és bo?
137	si té una familia aixina la xiqueta també tindrà que ser/ perquè pa'a quedar-se embaraça(da) en una familia aixina→
138	por eso/ li ha tocat/ entonces què?/ ¿s'aguanta?
139	si es pot evitar
140	si es pot evitar/ no té la mateixa oportunitat que tu
141	hi ha famílies que no tenen diners/ que no tenen diners pa'a/ practicar l'abort/ i lo millor és la pastilla
142	és que no sempre és el cas/ de que hages tingut un descuido no/ si has tingut un descuido// jo/ presuponc/ que en casa t'hauran criat d'una manera i tal nosequal/ i ho acceptaran/ i a lo millor/ si no has tingut un descuido/ i ho has fet perquè t'ha pillat com t'ha pillat/ no t'ha donat la gana ni posar-te el condón ni prenir-te la pastillaaa esta/ la píldora/ i vas a anar directament allí/ pues/ això igual que et passa/ una persona que ho ha fet ho torna a fer
143	pues ja sabrà ell les conseqüències que té fer això
144	però que hi haja ahí/ una possibilitat dee– de– de que estiga ahí la pastilla eixa
145	pues és que hi ha la possibilitat/ però anant al metge/ i és que està sempre/ sempre està ahí/ tampoc será tant ni tantes persones
146	pots anar al metge sense els teus pares

147	però pots anar/ en la teua germana/ igual en la teua germana et deixen entrar al metge
148	Bea/ però és que tu pensa/ no és lo mateix els teus pares no és lo mateix que→
149	pero al fin y al cabo tú vas a convivir con tus padres/ y si les mientes/ y si no les dices nada/ luego no confiarán en ti
150	pero joder/ hay cosas que no le tienes que decir a tus padres
151	i si ja no hi ha confiança des d'un principi/ què més et dóna?
152	si tú puedes acabar tú solo con eso→
153	pero pueden tener confianza en ti hasta que se enteren/ buah vi a tu hija comprándose la pastilla del día después/ ¿no te ha dicho nada?
154	sí/ huy
155	això no és
156	vi a tu hija/ pos/ tampoc l'interessa a la gent
157	és que depén de la gent
158	per això este tema– per això este tema és molt depén/ depén de la gent depén del cas és molt delicat depén de tot// no és generalitzar/ depén del cas i de lo que haja passat
159	a ver/ yo creo que si tú mantienes relaciones sexuales con una persona/ yo creo que/ tus padres se van a enterar/ sí o sí/ o lo van a suponer/ entonces→
160	pueden suponer/ pueden pensar/ pueden– pero no saben cierto lo que has hecho
161	tos pares en setze anys/ et veuen en una mentalitat/ pues que ellos en 16 anys a lo millor han fet lo mateix/ ¿saps?/ o tenen amics/ o tenen a un conegut/ però és que/ seguríssim que tenen amics coneguts que ellos mateixa ho han viscut
162	claro que sí/ con dieciséis años lo habrán vivido ellos también
163	bueno pues al final/// eeeeh/ sí a la pastilla
164	no ha habido acuerdo

DEBATE C-2: "NUEVA 'LEY DEL ABORTO'": ¿Estáis a favor o en contra de la nueva ley del aborto, según la cual una adolescente de 16 años puede decidir abortar sin tener en cuenta la opinión de sus padres? ¿Pensáis que una chica de esa edad está capacitada para tomar una decisión de ese tipo en solitario?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	pues vamos a exponer por qué estamos a favor de la ley del aborto// el primer punto que quiero exponer/ es por→ eeh– se tiene– se tiene que poder usar/ pero no hay que darle un uso abusivo/ ya que si no/pues→/ no se puede // abusar/ de estas cosas/ vas // a tener un hijo/ hala/ abortas otra vez/ otra vez// esto no // tiene que ser un caso opcional/ no puede ser siempre// como/ última medida// y→ porque– pienso que/ tenemos que estar a favor/ porque todos cometemos errores y todos tenemos derecho a rectificarlos// no podemos ser obligados a tener un hijo/ cuando no podemos ni siquiera atenderlo
002	porque traer un niño al mundo/ que no podríamos// si no tenemos una→// vida/ estable/ no podemos/ mantener a ese niño/ es mejor no tenerlo/ y tenerlo pasando hambre/ sin// cubrir sus cuidados/ que tenerlo→// sería mejor/ abortar// que/ estar pasando mal nosotros/ y no dándole la vida que se merece a ese niño
003	pues/ poder hacerlo sin el consentimiento de los padres/ yo creo que está bien porque de alguna forma tú/ les estás fallando// teniendo un niño a los dieciséis años (4.0) eeeh→// mentir no está bien pero en una cosa así/ pues→
004	queee→// a veces no es culpa de uno mismo/ que→/// también puede ser provocado por los (5.0)– por una (xxx) de los anticonceptivos porque→// tú puedes tener cualquier problema/ porque no siempre tiene que ser culpa tuya// hay veces que hay fallos/ y tú no puedes hacer nada en ese momento/// incluso puede ser que no te des cuenta y→ ya sea tarde para rectificar y solo te quede esa opción
005	eeeh→/ y además que/ un niño que aún no ha nacido no es una vida// queee hay mucha más gente que necesita// comida y to'a esah cosah/ y tú/ por traer otro niño/ pues→/ puede necesitar muchas cosas// antes deberíamos/ coger/ y atender a la gente que más lo necesita/ que traer/ hijos al mundo/ sin/ sin un pan bajo el brazo

006	destrozas la visa del niño y la de la madre/ que es lo más probable/ también quedará destrozada/ si no está preparada
007	y además que una niña de dieciséis años no/ no va/ a atender cien por cien al/ al niño↑/ se lo va a empaquetar a la madre o a la abuela/ y aparte que la vida de las tres personas está (GESTO CON EL PULGAR DE LA MANO DERECHA HACIA ABAJO, ACOMPAÑADO DE UN SILBIDO)
008	según el tipo de padres es mejor/ no decir– no decir nada/ poder abortar sin que ellos lo sepan// porque/ por ejemplo mi madre/ no sé si estaría preparada para/ asumir esa responsabilidad/ y tampoco hacerse cargo– hacerse cargo de un niño que no es suyo// por eso preferiría/ no decirle nada y abortar
009	por ejemplo si los padres son católicos no puedes decirlo/ no puedes/ por eso aunque no está bien mentir nunca/ esta mentira no haría daño a nadie/ nadie se entera y→// se aborta// con un uso responsable
010	y para dar una vida que no le vas a cubrir las necesidades y va a estar malviviendo/ tú y el niño/ es mejor abortar/ y seguir con tu vida pudiendo estudiar y trabajar / porque si tienes un niño ya no puedes estudiar/ tienes que hacerte cargo de él/// y te arruinaría la vida
011	y no estás capacitada tan joven para tener/ un niño tan pequeño
012	yyy que con dieciséis o diecisiete años/ yo creo que una persona/ puede estar capacitada para/decir lo que/ tenga que hacer// de dieciséis a dieciocho años↑/// una persona es suficiente madura para decidir si tener un niño/ no te lo van a decir/ tus padres/ a lo mejor tú no quieres y ya t'has pasa'o to'a tu vida/ jodido de por vida
	GRUPO B
013	bueno/ pues/ en estos cuatro minutos voy a/ mostrar o exponer por qué yo y mis compañeros estamos en contra de esta ley// en primer lugar/ en mi opinión/ la responsabilidad de/ traer una vida al mundo// es algo inmenso/ pero si no se ha tenido cuidado// debe de/ ser asumido porque nuestra justicia/ por ejemplo/ se basa en/ en– en→/ la responsabilidad de nuestros actos/ se– se– hay que asimilarlo/ siempre↑// en eso nos basamos/ es nuestra ética// por lo tanto ¿por qué/ nosotros/ tenemos que negar un derecho a la vida/ aa– a alguien/ a una futura persona que puede hacer muchísimo bien al mundo?↑/ que aunque no tenga los medios

	suficientes/ puede contar con apoyo/ de muchísimas personas/ de hecho en nuestro país// hay muchísimas ayudas de todo tipo/ desde asistentes sociales a/ ayudas económicas// para salir adelante una familia con problemas/ sobre todo de este tipo/// me parece que/ también/ bajo la responsabilidad de una joven/ que no tiene la experiencia suficiente en una vida demasiado corta/ no puede tomar una decisión/ de tal calibre ya que no conoce todos los factores que// se puede acuciar/ lo que es una vida maternal/ mientras que sus padres/ sí que la conocen porque de hecho son sus padres/ y han vivido eso
014	bueno/ tampoco→/ estamos en contra de la ley porque/ esa– esa ley diría/ que podemos decidir nosotros/ sin el consentimiento de nuestros padres// eso podría conllevar a no utilizar métodos/ de// precaución para quedar– para que las mujeres se queden embarazadas/ acostumbrarse a no utilizarlos/ y claro/ cuando te quedas embarazada/ ¿qué haces?/ ¿vas a la clínica o donde sea?/ ¿o te tomas la pastilla y ya está?/ no→/ un cuerpo humano al final/ se acostumbra a esa pastilla y no le hace efecto (5.0) y al final acabaría/ siendo malo para la salud
015	y también que/ nosotros no somos lo suficientemente responsables para conducir/ comprar alcohol o tabaco/ pero sí para→// matar una vida/// pues yo creo que no/ porque/ si tú matas una vida/ es que con dieciséis años no tienes→– no sabes→/ no tienes/ no eres lo suficientemente responsable para (xxx) una vida/ y si//– y si tú– haber usa'o algo/ porque/ hoy en día hay muchos métodos para// no quedarte embarazada/ y hay muchos métodos// y→ éticamente eso no es moral porque/ según los derechos humanos/ toda vida tiene derecho a vivir
016	además también perderíamos un poco de confianza con nuestros padres al no contarles/// la/ posibilidad de abortar o tener un hijo// yo creo que debemos tener la confianza suficiente pa'a– pa'a– pa'a decir que hemos hecho algo mal// o que no hemos usa'o lo que teníamos que usar
017	y que también si una mujer se acostumbra/ o sea se queda embarazada/ y como no tiene confianza con sus padres/ siempre se va a tomar la pastilla// y al final se va a acostumbrar/ y va a haber un día que no le va a hacer efecto/ y al final se va a quedar embarazada (5.0) pues eso/ que al final va a ser malo para la salud/ porque/ le va a hacer daño/ al final/ va a tener mogollón de problemas
018	además también/ existe el caso de/ de quedarse infértil/ al final de tanto tomarla/ el cuerpo se acostumbra y→/ al final/ no te va a servir para nada/ ¿vale?/ y además/

	cuando realmente te quieres quedar embarazada ya no puedes/ porque se ha acostumbrado el cuerpo a eso y tiene– o sea/ segrega las/ hormonas/ para que no/ te quedes embarazada/ justamente/ y entonces/ si algún día quieres tener– quieres tener hijos/ a lo mejor ya no existe tanto la posibilidad como si no te tomas tantas veces la pastilla// además que ya/ a la segunda vez de tomártela/ empieza a ser malo/ y cada vez es peor para la salud de// una persona/ y más con esta edad/ con dieciséis años
	DEBATE
019	a ver/ yo creo que este debate no va sobre la pastilla anticonceptiva/ ya que va sobre/ la ley del aborto/ y// no tiene nada que ver la pastilla/ además como dije antes/ tiene que ser/ un/ uso controlado/ y para esto está el alto precio que cuesta/ porque uno no va a ir pagando/ mil/ dos mil/ me da igual lo que valga/cada vez/// se– se fomenta el uso de anticonceptivos y punto/ y lo– y lo que vuelvo a decir/ esto no va sobre la pastilla anticonceptiva
020	sin embargo/ la manera más común de abortar/ es en los primeros meses de vida/ y para eso es la pastilla anticonceptiva su mejor uso/ no es un– apenas llega a los veinte euros y/ las mujeres normalmente suelen tener un periodo corto durante un mes para quedarse embarazadas/ una manera muy posible/ las otras es posible pero no tan probable/ por lo tanto una persona puede gastarse veinte o cuarenta euros al mes// sin tener que vivir en la miseria
021	sí pero si coge/ la tía no sabe na'a/ está así/ espatarrá(da)/ y coge el tío que no l'avisa y/ dice 'ya está nosecuantos'/ y la tía pasan los días/ va al instituto y le empieza a salir el bombillo/ ¿tú crees que a esa niña/ no tiene derecho/ a/ abortar/ si no l'han avisa'o ni na'a?
022	yo creo que tendría
023	si no s'ha da'o cuenta// se dará cuenta el tío/ pero si el tío es un cabrón que no l'ha avisa'o ni na'a/ que luego l'ha deja'o/ s'ha ido→
024	una cosa es una violación y otra cosa es quedarte [yo no estoy diciendo una violación] ya/ pero otra cosa es quedarte embarazada/ por consentir cosas que no deberías consentir
025	pero es que eso es un error

026	pero es que si tú estás notando que/ no lo está haciendo con condón/ te quitas/ o sea no sigas haciéndolo/ porque entonces sabes que es posible el embarazo/ y es muy posible↑
027	nooo/ la marcha atrás por ejemplo→
028	pero es que antes de llover chispea
029	pero es que antes de llover chispea/ entonces eso lo tienes que controlar también// el condón sí/ además que también puedes contraer enfermedades por no– por no usar el condón
030	ya/ pero si tú tienes novia/ yy/ hay gen(te)– no hace falta utilizar el condón↑/ si tú sabes que tú novia/ está contigo/ y lo sabes todo de ella→/ no hace falta/// además si a la niña no l'han avisa'ó/ el tío→
031	es que hay casos/ y casos/ pero igualmente// eeh/ la niña/ si es ese el caso se lo debería decir a sus padres y tener confianza en ellos/ si no poco a poco irá perdiendo la confianza
032	y si los padres son unos racistas/ homófobos y ultrarreligiosos/ te sale la niña/ que como le diga algo a sus padres/ la van a coger y la van a meter en un colegio de monjas/ sin estar con sus amigas/ su novio/ sin nadie/ ¿tú crees que se lo dirías?/ ¿tú se lo dirías a tus padres?
033	no/ pero es que no todos los padres son así/ es muy raro que una cosa así no te comprendan si tú no lo has consentido
034	como tú dices/ hay padres y hay padres→/ y si a mí me toca unos padres que son muy liberales/ y sé que no me va a pasar na'/ yo se lo digo encanta'o/ yo no tengo na'a que esconder a mis padres// pero como me toque unos padres/ católicos cien por cien↑/ estás tú/ que yo le digo algo/ pa'a que coja y me suelte una galleta/ o me mande a un sitio/ pues prefiero coger y ir a la mía/ decirle a una amiga que me ayude a abortar/ o cualquier cosa
035	eh/ yo lo que tú has dicho de que el tío no le avisa// eso/ es responsabilidad de la niña/ o de la chica/ como queráis llamarlo/ de saber con quién se acuesta↑/ o sea eso está clarísimo/ tiene que pensarlo bien antes de coger al primero que va por la calle yy/ tirárselo/ vamos/ y en el otro caso/ pues si tus padres son racistas/ ultracatólicos y eso/ lo más seguro// es que tú también/ porque te han educado así/

	y no va a ir→/ con cualquiera/ y en el caso de que no lo seas/ pues→/ es exactamente eso/ tener un poco de cabeza y/ no ir a saco con/ con lo primero que pilles
036	la verdad es que tienes solo dieciséis años/ no has podido aprender de ningún error/ porque posiblemente incluso sea tu primera vez/ así que no has tenido ninguna posibilidad de aprender de un error/ pienso que si se puede usar la ley del aborto// difícilmente vas a repetir a usarlo/ porque habrás aprendido mucho de este error y no te gustaría tener/ no te gustaría tener un hijo hasta que no estés totalmente convencido/ de que eres capaz/ de que estás con una persona que te gusta/ etcétera
037	sí pero/ y si en vez de hacerlo una vez/ esa/ chica no escarmienta y lo vuelve a hacer// y/ aborta una y otra vez/ eso no es sano para la chica ni mucho
038	y cuando pasa una vez/ pasan dos y pasan tres/ o sea si lo haces una vez/ lo vas a hacer más
039	y ¿qué prefieres/ que la niña sin decirle nada a nadie/ coja y se meta/ alguna aguja o algo para matarlo?/ porque eso ha pasado mucho/ yo he visto reportajes en la tele// de coger// personas– ahora no/ porque ahora sí hay aborto en muchos países/ pero coger/ emigrar de su país para irse a otro a abortar// y de no tener dinero pa'a pagarse ese aborto/ coger/ meterse agujas de esas de coser/ matarse al hijo/ y incluso matarse a ella
040	pero estás hablando de que– de que en España han– o sea [en España no se puede abortar] han puesto esa ley/ o sea la quieren poner/ ¿vale?/ entonces estamos hablando de un país que se supone que tiene/ la suficiente información como para saber// qué hacer y qué no hacer/ y ser responsable o no// además estamos en un país que / no todos los padres– o sea la mayoría de los padres te comprenderían/ además son tus padres↑/ te tienen que comprender en un caso así// y no vas a perder la confianza en tus padres/ y engañarlos una y otra vez
041	pero ¿a que también es un país libre/ España?
042	eso se supone que sí
043	pero es un país libre/ ¿por qué cogen y no lo permiten? (7.0) si es un país libre/ deberían a la niña coger/ y decidir por ella misma// ella tendrá que saber si es bien

	o si es mal// si lo obligan a hacer una cosa/ ya no es un país libre
044	y si la chica se acostumbra/ a hacerlo sin nada/ quedarse embarazada y como tiene la pastilla da igual que se quede embarazada
045	la pastilla no/el aborto↑/ estamos hablando
046	hay casos y casos/ estamos hablando que es una ley que tú no sabes/ cien por cien cómo ha sido el caso/ y por qué la niña esa quiere abortar// eso tendrían que mirarlo antes// las leyes antes de aprobarlas/ hay que mirar las condiciones etcétera/ y no/ darle el aborto a cualquier persona que lo quiera// es así/ o sea/ hay casos excepcionales/ está claro/ pero→/ la mayoría de los casos/ a lo mejor lo harían sin condón y/ al final acabarían abortando
047	yo pienso que si esto lo usas// porque te da la gana/ y porque no te apetece ponerte anticonceptivo/ yo estoy totalmente de acuerdo/ no tengo nada que refutar/ ahí es totalmente así
048	bueno/ pues yo/ voy a volver al principio de nuestra exposición// que no somos nadie/ para negar una vida// puede que/ algunos no lo consideréis una vida/ porque no ha nacido aún/ aunque// científicamente se considera– se considera una vida/ cualquier célula/ sobre todo si es humana/// y en//– en ese caso// se podría decir/ que→// estamos// más o menos violando los derechos humanos/ porque todos tenemos derecho a la vida/ y al negarla– o sea/ aún no– esa vida aún no está formada/no está terminada// pero/ al negarla/ estamos negando una vida/ y no creo que seamos/ nadie para negar eso// moralmente/ y éticamente/ no tenemos el derecho de hacerlo
049	moralmente la injusticia/ la pobreza/ la irresponsabilidad está mal/ irresponsable/ tener un hijo sin poder cuidarlo/ pobreza/ por tener que comprarle todos los recursos para él// entonces ya no puedes cuidar de él/ eso/ según la ética/ también está mal
050	tú cogerás y/ si no tienes recursos para/ para el hijo→
051	pero es que no todo el mundo está así// porque hay mucha gente que puede cuidar a ese hijo↑
052	pero hay gente que no puede elegir

053	pero si tienes dieciséis y estás estudiando→
054	no tiene por qué/ si tú has querido tenerlo/ tú eres consciente de que eso te va a (xxx) la vida
055	si tú no estás de acuerdo en tenerlo→
056	sí/ lo puedes tener/ pero si no lo quieres tener para eso está la ley del aborto
057	ya/ pero si te acostumbras a eso→
058	pero no creo que te acostumbres/ porque un aborto/ no creo que sea gustoso para nadie/ yo creo que tiene que doler
059	igual que hay padres y padres/ hay personas y personas
060	sí/ pero no creo que quiera cada mes/ abortar/ con el dineral que vale
061	estamos en un país/ que la gente no es responsable para nada/ entonces→
062	también estáis en contra de que si/ estás con el condón/ y el condón se pincha///¿qué hacéis?/ ¿también estáis en contra/ de que la chica aborte?
063	ya pero→
064	si ha sido sin querer→
065	no hay solo una forma de abortar/// eso es un error/ no es lo mismo
066	me remito otra vez al argumento de la exposición/ que en nuestro país existen muchísimas ayudas↑/ de todo tipo/ para cuidar al niño/ para alimentarlo// para todo/ para cualquier tipo
067	antes sí que te daban una subvención/ pero ahora la han quitado/ y ahora ya no te dan nada por tener un bebé
068	puede haber una ayuda inmediata/ pero tú dices/ vale/ con la ayuda inmediata cuido a mi hijo/ me quitan la ayuda/ y// por culpa de ella no puedo estudiar/ no puedo hacer nada/ ahora no necesito una ayuda inmediata/ sino un trabajo/ no tengo ni la ESO// ¿qué hago?
069	y ya no vivo la vida// ahora vive/ pendiente del niño

070	¿a picar piedra con el hijo detrás?
071	sin embargo/ puede apoyarse en su/ entorno/ si// si no– si no tiene ese entorno para apoyarse/// realmente/ los asistentes sociales/ pueden ayudarlo/ o sea/ si no quiere tener al hijo// simplemente/ puede donarlo a asuntos sociales// no tiene por qué matar una vida// porque aunque/ tenga dieciséis años/ (xxx xxx) con sus padres y un orfanato va a ser siempre mejor
072	pero para qué quieres traer una– una vida al mundo para– para darlo/ y que esté mal cuidado/ a lo mejor tú– tú no sabes los padres que le pueden tocar// para eso no lo tienes// y no haces sufrir ni al niño ni a nadie
073	ya/ pero eso/ ya/ no es cosa tuya/ eso ya es cosa de la persona que lo donas
074	ya/ pero no sé si va a pasar hambre o no
075	ya/ pero eso es responsabilidad de otra persona/ ¿sabes?/ si tú lo has donado es porque no lo quieres
076	al abortar// si el niño es– no tiene ni tres semanas/no te haces daño a ti ni al niño
077	yo voy a concluir nuestro argumento/ diciendo que/// cualquier chica/ siempre quee// siempre que se quede embarazada// no tiene por qué→// acabar con la vida del niño/ simplemente/ puede donarlo// y/ los/ servicios sociales/ tienen un estudio/ riguroso/ para los padres en adopción/ hay casos muy aislados↑/ casi inexistentes/ de maltrato de– con de– de familias de acogida/ pero// no es para nada lo corriente↑/ lo normal es que el niño esté bien
078	yo acabo concluyendo quee/ todos tenemos derecho a rectificar/ si no se quiere/ traer esa vida/ al hijo/ igual le puedes destrozar su vida// incluso// y en lo único que coincido es/ que no se le tiene que dar un uso abusivo/ porque si no sería/ todo/ digámoslo coloquial/ un cachondeo/ y eso no podría ser
079	bueno/ hay algunos casos que sí/ que/ como ha dicho antes/ Olga (xxx xxx) ni eso/ y esos casos sí que→// no lo pueden criar ni nada/ pues/ yo creo que sí que estaría/ de acuerdo con el aborto/ pero→// no muchos casos más

DEBATE D1: "LEY ANTITABACO": ¿Qué repercusiones positivas o negativas puede tener la aplicación de esta ley? ¿A quién puede perjudicar o beneficiar?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	bueno/ eh→ nuestro equipo// eh→ vamos a hablar sobre/ que estamos a favor/ de la ley antitabaco/ pensamos que realmente es una ley/ muy buena ya que→/ evita/ el riesgo de→/ de ser fumador pasivo de alguna manera/ en los lugares públicos de/ España/ porque→// yo (xxx) voy a un bar con mi familia/ y→/ a– a mi hermana pequeña tiene un problema en los bronquios y le afecta en la respiración
002	bueno yo como mi compañero Óscar ha expuesto el problema este// también hay otro que es las discotecas por la noche// cuando→ alguien tiene problemas en los ojos o algo de eso/// pues→//no tiene por qué estar/ estar tragando humo de otras personas// pudiendo la otra persona salirse a la calle/ a fumar o hacer lo que ella quiera/ pero sin molestar a los demás// porque en esta vida/ hay que ser respetuoso
003	yo tengo un pensamiento muy parecido a mi compañero/ yo pienso que las personas que no quieren fumar// no→/ no→ tienen por qué tragarse el humo de la gente que está fumando/ y→ incumpliendo esta ley/ nueva/ que han puesto// yo pienso que en los lugares públicos/ está bien/ que hayan prohibido la ley/ antitabaco porque/ porque la gen/// la gente fuma mucho y molesta a mucha gente// que está a su lado/ bueno→/ yo→
004	a ver/ yo– yo estoy a favor también/ y→ estoy de acuerdo en que no→/ que en los sitios públicos pues→/ no/ se fume/ porque yo por ejemplo cuando estoy→ en un bar o→/ en un restaurante comiendo y fuman al la'o mío/ pues yo muchas veces/– no estoy acostumbrada porque en mi casa no se fuma// y yo muchas veces me tengo que salir porque→// me da→– no respiro bien// entonces→/ pues me parece muy bien porque no solo yo/ sino también los niños pequeños o las→/ muuujeres embarazadas→ que también es→/ (xxx) o sea respirar el aire de→ o sea el humo del tabaco y→ sí→
005	pues/ como ya han dicho/ la– a mí/ no me gusta que la gente/ esté fumando a mi lado/ me/ eh– está muy bien que se perjudiquen a ellos mismos porque→ claro/ es su vida// pero/ el→ mismo humo del tabaco también nos/ también nos perjudica a nosotros/ y→// no sé/ que está mal
006	y→/ bueno/ en resumen de todo lo que han dicho mis compañeros/ me gustaría// añadir/ que/// eh→ la multa que se impone a los fumadores por fumar en lugares

	públicos/ obviamente (4.0) me parece→ realmente muy→// baja↑/ porque/ se– se debería///realmente// eeeh/ eliminar las máquinas/ yo creo/ de los establecimientos/ también/ pa'a que no se pueda ni comprar/ y se debería ilegalizar incluso/ el tabaco↑ en España (4.0) bueno no tengo nada más que añadir
	GRUPO B
007	pues→/ mi grupo y yo estamos en contra de la ley antitabaco/ en mi opinión– en mi opinión/ que→// a mi parecer me parece mal/ porque→/ poniéndome en la situación / como en los dueños de los establecimientos/ como→/ también en vosotros// que/ la gente que fumamos/ que me parece mu(y) mal que por qué nosotros tenemos que dejar de fumar/ solo porque / vosotros no/ o sea no tengáis que fumar no me parece bien/ porque mucha gente/ está en paro/ hay/ muchos/ niños que sus padres/ son dueños de bares→/ sí/ vale/ tienen que/ trabajar/ y si quieren– si un dueño quiere tener un bar con humo/ ¿por qué no lo tiene que tener?/ por la ley/ como muchos bares que no/ fuman// en esos bares/ ¿por qué nosotros tenemos que dejar de fumar en ese bar?/ si el dueño quiere hacerlo y es su establecimiento y lo está pagando él/ ¿por qué?/ ¿por qué la ley lo diga?/ ¿por qué?↓
008	yooo/ estoy en contra pero por→ los/ metros/ bueno/ equis metros sobre/ los sitios públicos/ ¿por qué no puede estar una madre con sus hijos/ y con más/ gente/ fumándose un cigarro y viendo a sus hijos?/ ¿qué se tiene que ir// cincuenta metros?↑/ ¿y que se escape el niño y le pase algo?/ pues no lo veo muy normal/ la verdad (4.0) y deee–// igualmente en los hospitales/ y→ centros públicos/ y de todo/// yyyy (6.0) y que puede que tenga una urgencia algún// médico/ que le llamen/ y que se tenga que ir corriendo/ pues si está/ más cerca/ puede llegar antes/ y puede hacer el trabajo mucho mejor (4.0) y también→// y los que nooo// fumáis/// vosotros estáis pidiendo respeto/ pero nosotros también estamos pidiendo respeto/ porque (5.0) vosotros también nos tenéis que respetar
009	pues yo me pongo en el lugar de los empresarios y// pienso que→/ por qué tienen que→/- si an(tes)– antes han hecho la separación de locales/ por qué ahora tienen que gastarse más dinero/ ehmm// quitando lo que habían hecho para fumadores y no fumadores// y/ por ejemplo/ ahora/ lo que han hecho para el invierno/ lo de las estufas para fumar afuera/ eso es//es/ un dinero/un gasto tonto/ y aparte que contamina/// yyy/// y también pienso que→/ que→

010	pues/ finalmente todas las personas tienen el mismo derecho (RISAS) y/ deben tener la misma libertad/ es decir que si→// las personas→// no fumadoras tienen derecho a espacios sin humo/ las fumadoras también tenemos el/ derecho de tener/ cualquier espacio si lo queremos con humo o sin// cuando vamos a las discotecas/ igual que las personas se lo están pasando bien sin fumar/ nosotros nos lo estamos pasando bien fumando// y/ con el espacio de humo porque no nos importa// y no sé/ pienso de que→// si/ algunos locales se han gastado mucho dinero para– para dividir el establecimiento/ en dos partes/ ahora pues// no les sirva por esta ley
	DEBATE
011	me gustaría responder a ti/ a tu cuestión/ Noelia/ porque/ me parece realmente/ una/ estupidez/ lo que has dicho de que/ los equis metros/¿cómo va a fumar en un hospital sabiendo que hay gente enferma?/ hay pacientes/ que están terminales/ también por causa del tabaco que causa miles de muertos cada día/ en el mundo// y/ bueno/ yo creo que la gente que no somos fumadores/ no tiene por qué/ aguantar/ que//por vuestra culpa/ nuestros pulmones y realmente nuestro cuerpo tenga que estar mal/ por la (xxx) del tabaco
012	anteriormente/ si me permites// se fumaba en los hospitales/ fuera/ está claro/ se fumaba fuera y no le importaba a nadie/ en las discotecas se fumaba dentro/ y no pasaba nada/ no se quejaba ni dios/ ahora claro/viene el Zapatero/ y hale ley/ a aguantarse todos ¿no?/ pues no lo veo muy justo
013	no tienes por qué echarle las– las culpas a// a– al señor presidente/ ya que/ realmente si está ahí/ es porque la gente le ha votado y entonces hay mayoría/ y/ pues/ no
014	como lo de la velocidad
015	yo lo que pienso/ es que/ vosotros/– yo no estoy diciendo que no fuméis ni que/ ni que no se pueda fumar/ yo digo que/ puedes fumar en la calle↑/ no tiene por qué estar yo en un establecimiento/ y tú estar fumando al la'o mía/ te puedes salir a la puerta que no te cuesta nada/ y fumarte tu cigarro y entrar otra vez
016	es lo que he dicho/ antes/ discotecas bares restaurantes/ todo/ se fumaba y nadie se quejaba
017	¿tú eso lo sabes?/ ¿tú has hablado con todo el mundo?/ sí/ habéis hecho una encuesta
018	no nos quejábamos porque nos parecía normal/ nos parecía una cosa normal desde el principio/ lo que pasa es que no nos escuchaban

019	que/ a ver/ que por qué/– yo lo entiendo que vosotros no queráis un espacio/ con humo/ nosotros tampoco queremos un espacio sin humo↑/ queremos tener también/ como vosotros tenéis vuestra libertad de pedir un espacio/ sin humo/ nosotros la libertad de tenerlo con humo↑/ [la calle] ¿por qué?/ la calle hace frío/ y ¿por qué vosotros no os podéis salir a la calle?/ ¿por qué nosotros?
020	por una sencilla razón/ por una sencilla razón
021	hay más gente que no fuma que que fuma
022	yo no estoy diciendo que vosotros tengáis que saliros/ pero que por qué no-/ a ver/ la mitad sí/ la mitad no
023	PORQUE TÚ ERES RESPONSABLE/ TÚ ERES LA QUE QUIERE FUMAR/ TÚ NO PUEDES ECHAR A LA GENTE
024	sí/ yo soy la que quiere fumar/ y tú/ ¿qué?/ ¿ME TIENES QUE OBLIGAR A MÍ A NO FUMAR?
025	vosotros que queréis fumar/ tenéis que tener la responsabilidad de saliros fuera
026	a ver/ una/ simple pregunta a ver si lo– si lo entendéis/ que por qué– los fumadores/ que no fuman/ vale/ lo entiendo/ no fuman/ y los que fumamos/– madre mía/ me he lía'ó
027	el tabaco te está afectando el cerebro
028	los no fumadores no fuman/ muy bien/¿y por qué los fumadores tampoco podemos fumar?
029	fumar fuera
030	fumar fuera
031	¿y por qué fuera?
032	porque– porque tú estás en un sitio fumando y el humo no se va del sitio/ yo tengo que entrar desde fuera esperando que tú te acabes el cigarro/ entro/ y el humo está ahí
033	¿y por qué anteriormente/ si sabían que iban a hacer esa ley antitabaco/ y tanto→/ les iba a costar y tal/ por qué deciden antes/ que los bares se partan en dos?/ SE PUEDE QUEDAR IGUALMENTE/ SE PUEDE HACER UN MURO→
034	si la gente– mira mira mira/ si la gente como Quico que quiere representar a todos los empresarios/ dice que los gastos en– en las cosas estas que son→/ los calefactores de la calle/ es un gasto innecesario/ ¿por qué entonces incumple la ley antitabaco dentro de sus establecimientos?/ que la hubiera cumplido antes de tiempo/ y no– y no se hubiera hecho esa nueva ley
035	antes/ antes/ antes se/ antes se hicieron los muros/ las– los→

036	se van haciendo pruebas/ se van haciendo pruebas
037	como la gente lo incumple/ ya está
038	si no lo incumplieran→
039	Lorry antes había dicho que// si un empresario/ está pagando su local/ debería hacer dentro del local lo que quisiera/ ¿no?/ [está claro] podría hacer lo que quisiera ¿no?/dentro del local yo podría hacer lo que quisiera
040	perfectamente↑
041	si tú entras/ yo te podría matar/// a mí nadie me tiene que decir nada
042	va por favor/ qué demagogia barata↑
043	eso es lo que quiere decir vuestra compañera Lorry
044	es el típico– es el típico dicho// es lo típico
045	no/ lo que yo me quiero referir/ es que si yo en mi local quiero tener que/ que mis→/ clientes puedan fumar/ tú en tu cliente– tú en tu local también puedes tener que tus clientes no fumen/ no estoy diciendo que/ porque tú vayas a entrar en un bar me vas a matar/ ¿de qué estás hablando tú?/ estamos hablando de la ley an/ ti/ tabaco/ no de muertes ni de nada
046	pero tú estás diciendo que tú puedes hacer en tu local lo que quieras
047	lo que quiera con/ con mis clientes/ si mis clientes quieren fumar→
048	entonces yo a mis clientes también puedo matarlos/ porque quiero↑
049	es que eres más tonto/ ¿quién va a entrar en un bar para que tú lo mates?↑
050	sin faltar el respeto a mi compañero
051	me gustaría decir/ que– que lo de entrar en un bar y/ hacer lo que tú/ quieras [que yo quiera no/ que→] ¿no?/ me gustaría decir que– que→ (5.0) realmente un bar es un lugar público/ y→/ hazlo privado entonces↑/ hazlo– hazlo→
052	hay bares privados/ hay bares privados/ y lo intentan hacer pero la ley no deja/ la ley no deja
053	hecha la ley/ hecha la trampa/ hecha la ley/ hecha la trampa/claro↑/ ¿ahora por qué tienen que hacer establecimientos de club de fumadores?/ porque la gente/ los fumadores/ solo saben/ fumar e incumplir la ley/ y molestar al otro/ y los fumadores nada
054	¿Y VOSOTROS NO IMCUMPLÍS LA LEY MUCHAS VECES?↑
055	y los no fumadores también incumplís la ley muchas veces/ por ejemplo si vais a hacer un botellón/ si os vais a hacer un botellón ¿no estáis incumpliendo la ley?
056	nosotros somos gente limpia y culta que escucha música clásica mientras tomamos un café con leche

057	si sois– si sois menores– hay menores que beben alcohol/ están incumpliendo la ley/ si venden alcohol a menores están incumpliendo la ley/ y no hacen nada/ y los fumadores no podemos tener un espacio con humo ¿por qué?/ ¿por qué no podemos tener un espacio con humo/ y hay muchos menores que incumplen la ley/ y no les dicen nada?
058	pues te vas a tu casa/ te encierras en la habitación y (xxx) es un submarino/ y es tu espacio con humo
059	es que/ lo que pasa es que/ la mayoría de la gente/ no quiere que vosotros estéis fumando dentro de un sitio donde ellos están tranquilos// y tragarse vuestro humo/// así de claro
060	pero es que no/ tiene por qué tragarse el humo si hay otra parte→/ otra sección/ o sea de fumadores y no fumadores/ y los no fumadores estáis tan tranquilos en vuestro espacio sin humo
061	entonces tú/ estás diciendo que es completamente/ inaccesible el humo/ o sea hay// un/ simple→//una simple tela con cuatro palos de madera/ tapa el humo/ tapa el humo
062	pero no necesariamente tiene que ser así// algunos bares se lo han currado mucho y/ es/ imposible/ que pase el humo/ o sea que→
063	(xxx) (xxx) es como si aquí yo pongo un bloque (xxx) con una puerta/ no/ puede entrar humo/es que no puede/ es imposible/ como en una habitación/ esa habitación si no abres ventanas/ si no abres lo que sea/ no puede entrar humo/ y si esa/ habitación está/ cerca/ de la calle/ el humo va hacia la calle y en la calle/ como vosotros habéis dicho/ ¿por qué no se ha ido a la calle a fumar?
064	pues si queréis estar encerrados→
065	queréis dejarla acabar↑
066	para empezar yo creo que/ tenéis suerte de que realmente aquí en España/ sea un país que se pueda fumar por la calle/ porque hay países en los que no se puede ni siquiera fumar por la calle
067	a ver/ ¿sabéis por qué el tabaco es legal?/ porque es uno de→**/** de los– del dinero que más**/** más dinero entra en España es por el tabaco/ si quitan el tabaco y estamos en crisis/ ¿qué hacemos?/ ¿qué hacemos?/ y el tabaco es el que más/ más/ más dinero da/ es el tabaco (5.0) ¿por qué no puede haber una parte para vosotros y una parte para nosotros?
068	yo te pongo– yo te pongo un problema a ti a eso de partir/ tú vas con un amigo/ solo con un amigo/ tu amigo no fuma y tú sí/ ¿qué te vas a ir tú a la zona de los que fuman y él a la zona que no? [sí/ pues sí] ¿separa'os?/ ¿toda la noche vais a

	estar así?/ ¿toda la noche vais a estar así?
069	no/ ¿y por qué/ ¿y por qué?
070	pues tú→
071	a lo de Iván– a lo de Iván/ está bien/ si tu amigo está de acuerdo en eso de estar aguantando ahí/ sin fumar y después salirse él fuera→/ pero ¿por qué un grupo de/ fumadores// tiene que estar en un sitio sin fumar/ todos ellos/ aguantándose?/ ¿por qué?
072	respecto/ a lo que habéis dicho de/ de lo/ el dinero que entra por el tabaco// ¿sabes la de gente que muere por el tabaco en España/ por el tabaco?/ ¿y lo que tiene que pagar el estado para curar a esa gente/ para intentar curar a esa gente que ha estado/ matándose durante toda su vida?
073	pero/ el estado→/ ellos también pagan sus– su→
074	sí/ pero el dinero que→/ que→
075	la Seguridad Social la pagamos todos/ la paga la gente/ la pagamos nosotros a partir de cuando trabajamos
076	mi padre fuma desde los nueve años y tiene los pulmones más blancos→
077	tú fumas colillas/ y así t'has queda'o
078	por favor/ sin faltar el respeto a mi compañera Noelia/ eh
079	que hubiera locales totalmente separados sería la opción perfecta
080	si el empresario no quiere/ hacer la reforma de su local/ lo pagáis vosotros que queréis fumar/ o nada
081	lo paga el estado↑
082	al empresario le beneficia porque está habiendo mucha caída económica a causa del tabaco/ y todo porque no/ no se puede ir a fumar
083	lo único que me gustaría decir es que vale/ me parece muy bien la→/ las opiniones que habéis tenido/ pero/ bueno yo sigo estando en mi→/ bueno en mis argumentos que→/ sí/ me→/- pero yo sigo pensando que/ la ley antitabaco es una gran opción para todos/ y un bien común/ que debemos mantener
084	como tú tienes opiniones/ nosotros tenemos las nuestras///podemos– ¿por qué no?→/ sigo sin entender que por qué no se pueden partir los bares/ porque si/ el/ cliente si los clientes quieren/ y si el dueño– el dueño lo permite/ no vamos a ir→/ ¿por qué la ley tiene que obligar al dueño a no quererlo/ tanto a pagar como a que no?/ ¿por qué?
085	esa ley/ ya se ha intentado establecer y no se ha podido

DEBATE D2: "LEY ANTITABACO": ¿Qué repercusiones positivas o negativas puede tener la aplicación de esta ley? ¿A quién puede perjudicar o beneficiar?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	eeh/ nosotros estamos a favor de la ley antitabaco ya que no tenemos por qué aguantar el humo// de los fumadores cuando vamos a un bar/ un restaurante o un parque// y porque/ nos perju(dica)/ nos perjudica gravemente la salud
002	además hay gente/ que tiene problemas respiratorios/ y// a causa del humo de– del tabaco no puede entrar en un bar ni// puede pasar tranquilamente por los parques ya que el humo es perjudicial para su salud
003	puede provocar incendios/// porque si se tira una colilla en el campo o/ en cualquier/ lugar// puede/ hacer fuego/ y que se queme (4.0) y/ destruir el espacio// indicado
004	el tabaco↓/// perjudica también a las infraestructuras/ de los bares y los perjudica// pone las paredes amarillentas/ deteriora/ el mobiliario// también/ pues gracias a la ley va a bajar el consumo de tabaco/ de la población
005	y// también hay niños/ niños→ pequeños/ que no tienen por qué inhalar humo/ porque/ están desarrollando los órganos internos/ y/ se pueden deteriorar/ y pueden/ adquirir problemas/ respiratorios y cardiovasculares// que no es conveniente que inhalen humo
006	hay gente con problemas respiratorios// como decíamos antes/ que no pueden entrar en los bares por eso/ porque/ porque/ están/– tienen problemas/ ahora con la ley van a poder/ sin ningún problema
007	eh→/ que la gente que no quiere fumar y ha decidido eso no tiene por qué ser fumador pasivo// porque alguien/ quiera↑
008	pues no hay por qué→// eh→/ no/ no hay por qué/ no/– que no/– no es agradable/ entrar a un recinto cerrado/ y encontrarse//con/ las paredes amarillentas y// y/ los muebles pegajosos y// todo lleno de basura/ porque la gente// tampoco es quee echen la colillas a la papelera/ las tiran y→
009	también se ha prohibido en los parques// porque los niños juegan y pueden/ comerse/ o algo/ colillas y eso
010	y en los hospitales porque también puede afectar a los enfermos
011	aunque yo creo que se debería modificar algo// para que en las playas/ o sea//

	hubiera más control/ ya que está lleno de colillas siempre/ la arena
012	pero no solo/ con– con/ el tabaco sino con la– con todos los residuos que se– que se echan al suelo// se debería/ de tener un poco más de cuidado porque– porque puede resultar perjudicial y puedeee herir a gente
013	yyy/ el tabaco causa muchas muertes/// quee es una de las mayores causas/ een/ España/ porque la gente/ fuma mucho
	GRUPO B
014	nosotros estamos en contra/ de la ley/ antitabaco yyy/// al prohibirla en sitios públicos mucha gente va// a dejar de fumar/ por lo tanto/ también es una pérdida de dinero// porque el gobierno se lleva un tanto por ciento del precio del tabaco→// entonces/ si tú prohíbes una cosa que te da dinero→// vas a perder dinero/ es como si quitaras las multas/ estás perdiendo dinero↓
015	también// la gente prefiere quedarse en su casa/ y consumir el tabaco↓/ antes que ir a un establecimiento en el que/ no puedes hacerlo// y/ no/ consumes dinero en ello/ entonces también// las ganancias de los establecimientos donde se vende/ tabaco/ baja/ y es dinero/ que se pierde
016	bueno pues también que los bares son/ como habéis dicho antes// que los bares/– cuando entráis/ no os gusta ver un bar/ con las paredes/ sucias/ lleno de colillas→ eh→ los muebles deterio– deteriorados y/ no sé para eso también existe/ el dueño del bar/ que es el encargado de// poner una limpieza en/// la zona
017	pues/ a ver yo pienso que// la ley que estaba antes/ la de los bares que había una pared// para zona de fumadores y no fumadores/// pues yo pienso que esa ley (4.0) o sea que debería de seguir porque así// la gente que fuma/ puede fumar/ y la gente que no fuma pues// no tiene humo ni nada// y eso↓
018	eeen cuanto a los espacios abiertos// tampoco hay mucho riesgo dee// inhalar el humo/ porque/ no sé/ el aire se lo lleva [es espacio abierto] claro// también hay que encargarse de que/ cuando se acabe de fumar que alguno tire la colilla/ a la basura y eso para lo de los niños que/ es correcto/ pero no tiene tampoco/ mucho riesgo
019	es que si la gente// en vez de tirar las colillas al suelo las tirara/ en los ceniceros y tuviera más cuidado/ sería mejor/ y no habría problemas con los niños ni con nada↓
020	((instalar)) ceniceros en los parques públicos
021	y aparte que los bares también pierden dinero porque/ una persona que fuma a lo

	mejor acaba de comer/ y se hace un café// y se queda en su casa pa'a fumar/ no se va a un bar porque no se puede/// y prefiere quedarse en su casa para fumar que→/ − porque es que hay gente así
022	la gente está acostumbrada a eso/ tomarse una copa o algo/ fumando/ ya no puede hacerlo/es un dinero que nadie ingresa
023	º(y si está lloviendo/ y sales fuera→)º
024	y que las multas son muy exagera'ás/ madre mía↑/ mucho dinero de multa/ por fumar
	DEBATE
025	eeeh/ lo que ha dicho/ Leila/ que se debería poner una zona de fumadores y otra de no fumadores en los bares no me parece bien ya que el humo es un gas/// y las partículas de los gases se extienden/ por toda la/ habitación// no es/ no es que se queden/ en una parte de la habitación/ y a la otra no lleguen
026	y aparte en los bares pequeños nooo– era– estaba prohibido poner mamparas o algo/// o sea que eso no→
027	había que tener u– unas medidas/ superiores a/ a equis metros cuadrados [sí pero] y en algunos bares en los que/ en los que han separado/ en dos secciones// uum/ se ha hecho mal/ y han puesto/ la sección de fumadores delante/ de la puerta/ por tanto tienes que cruzar antes de sentarte donde no hay humo/ y para salir igual
028	a mí tampoco me parece bien porque/ el camarero que va a servir/// eeeh lo que hayas pedido/ a la gente que esté fumando tiene que entrar en la parte/ de la zona de fumadores y tragarse todo el humo
029	pero es que un camarero sabe/ las consecuencias que lleva/ hacer ese trabajo [pero a lo mejor él no quiere] si no quiere/ que estudie
030	él está trabajando por dinero pero→
031	si abre la puerta pasa el humo↑
032	sí pero ((*habían))/ locales que eran fumadores o no fumadores por lo tanto eso de un → local pequeño/ le venía mal→ decides si tu local es fumador o no fumador/ no tienes por qué ((separarlo))
033	pero también pierdes dinero/ porque la gente que no fuma tampoco entra al bar
034	pero a ver si un bar haces/ o sea una pared o un muro hasta arriba todo/ ¿por qué tiene que entrar humo?
035	y también puedes poner inhaladores
036	pero→
037	hombre los inhaladores no pero a ver/ si es una pared

038	pero es mucho gasto/ para un bar un muro es mucho gasto
039	sí pero después/ todo lo que va a sacar con la gente que fuma
040	sí pero eso no→
041	pues pierdes más dinero/ dejando– o sea que→ sean no fumadores todo que hacer el muro porque la gente no va/ hay mucha gente que no va por eso/ entonces perderías→
042	pero→/ es que hay mucha más gente que fuma
043	pero la gente que fuma también se va fuera a fumar
044	pero es que yo pienso que si estuviera el muro hasta arriba/ o sea todo bien– iría más gente porque a ver iría la gente que fuma y la gente que no fuma
045	claro porque hay grupitos/ en un grupito puede haber gente/ que se junten con los mayores/ y puede haber gente que fuma o que no fuma y entonces si uno no fuma/ como no– como no está cómodo pues/ la otra gente prefiere quedarse en casa o→/ no ir a fumar
046	lo que sí que yo estoy de acuerdo/ es que– que se puede poner un muro/ para dividir el recinto/ pero→ hay locales que no han puesto ni un muro/ han puesto dos cristales/ dos rejillas/ y eso no→
047	ya/ pues que haya más control a la hora de→ pues en esos locales hay que sancionarlos
048	pues por eso estamos a favor de la ley
049	pero si hay más control/ y/ lo miran y→
050	lo del bajo consumo de tabaco/ pues/ como he dicho antes que/ bajo consumo de tabaco/ menos dinero gana el gobierno
051	sí pero/ morirá menos gente [ya pero→] por cáncer de pulmón
052	no habrá tanto cáncer de pulmón y/ morirá menos gente
053	si no hay dinero/ no se puede invertir dinero en→/ alguna vacuna→/ o una solución para el cáncer
054	¿para qué quieres vacunas/ si se va a morir la gente?
055	¿para prevenir?
056	la gente es consciente de que sabe lo que está haciendo/ al fumar
057	pero→ hay gente que no fuma→/ y se tiene que aguantar/ si los otros/ quieren fumar
058	pero para eso se dividen/ los recintos
059	claro↑
060	pero si no están divididos→

061	¿y en la calle?
062	pues no vayas↑
063	tendrán que estar divididos todos
064	que no vayan los fumadores ahora
065	ahora no van
066	ah/ pues ya está
067	por eso se cierran cada día más bares
068	yo creo que van// casi– o sea la gente no va ahora porque no quiere/ pero podría ir perfectamente porque/ si se puede ir fuera a– a– a fumar/ no pasa nada
069	no/ no va porque no quiere/ no va porque/ pasa d'estar fuera pasando frío/ se queda en su casa
070	(xxx) han puesto estufas fuera para los fumadores
071	como tú dices/ también es un gasto/ y si no fuman no hay gasto para poner esas estufas/ y si fuman hay un gasto para poner una pared
072	pues si pones las estufas/ la gente fuma fuera de los bares y hay gasto
073	pero si no fuman// (RISAS) ¿cómo van a pagar?/// habrá que consumir más/ y no hay gente que vaya al café sin no fumar
074	hombre/ hay otros ingresos que también se pueden utilizar para→/ investigar vacunas/ y se están utilizando para otras cosas que no→ que no son tan efectivas/ ni tan necesarias
075	¿por ejemplo?
076	dilo tú
077	y a lo de la pérdida de dinero para el estado/ pues a mí→– en realidad es que el dinero que gana el estado con el tabaco/ va destinado a/ a sanidad/ entonces eso no me parece bien
078	una cosa que está afectando a la salud de la gente para que luego/ el dinero que pagas/ (xxx) para vacunas/ y cosas
079	pues igual que te limitan la velocidad/ y te venden/ coches que pueden ir a doscientos
080	pero si lo han prohibido será por algo/ tampoco les vendrá tan bien ese dinero
081	mira/ vaig a fer-te (voy a hacerte) un ejemplo/ pa(ra)– yo pienso que// yo/ no necesito– ni yo ni la mayoría de la población/ no necesito un polideportivo// por ejemplo/// con→ cuatrocientas piscinas// tres pistas de// de carreras y// doce cosas más/ si luego se van a usar/ dos veces/ y la gente– un tipo de gente/ con unos requisitos/// aposta// y luego yo no lo puedo usar/ esos ingresos se pueden usar/ en

	cosas/ como las vacunas/ que/ las vacunas sí me pueden servir a mí y a todo el mundo/ es un avance/ científico/ el polideportivo por ejemplo o/ otras– otro recinto/ otras instalaciones no→// no– no– no les sacas el mismo rendimiento
082	y lo que decíais de limpiar/ por mucho que el dueño se ponga a limpiar/ si va todo el mundo/ va fumando/ a lo mejor hay– en el bar caben treinta o cuarenta personas/ eso es muy difícil/ limpiar todo/ y eso// lo de/ que las paredes se pongan amarillentas/ eso no se puede arreglar
083	y el olor se queda/ el olor se queda
084	y al final/ puede ser un gasto más caro para/ para el dueño
085	tienes que rellenar grietas→
086	si la gente está acostumbrada a ir al/ al establecimiento/ será por algo
087	sí pero tampo(co)– tampoco es agradable/ que vayas y– o sea alguien– vas y oliendo a tabaco/ o sea a lo mejor ibas antes a un bar/ salías/ e ibas oliendo a tabaco/ y eso→/ y luego ¿qué tienes que ir a tu casa y ducharte/ porque hueles mal?
088	pues eso es lo de antes/ lo de dividir en fumadores y no fumadores
089	sí/ pero lo que dice Ximo/ si lo haces mal→ porque/ porque podrían hacer– porque hay muchos que hacían primero la zona de fumadores/ entonces para ir a la otra/ ya tienes que– ya tienes que→ ((haber)) humo
090	pues que se cambie
091	ah pues/ ah pues→
092	no/ que haya más control
093	pero eso es inevitable
094	pues por eso estamos nosotros a favor de esa ley/ porque con esa ley creemos que hay más control sobre/ sobre la situación del humo
095	porque con lo otro no había control→
096	yo me mantengo en mi posición
097	yo estoy de acuerdo en que se instalen ceniceros por los parques y/ las calles/ para que no esté todo tan sucio y// y eso
098	yo pienso que tendría que haber/ bares en los que se pudiera fumar y bares en los que no/ para que la gente eligiera dónde ir
099	pero como no hay↑/ pues→ yo que sé/ estoy de acuerdo con esa ley
100	pero si la– pero entonces perderían/ porque/ porque a ver/ hay gente que a lo mejor– el fumador atrae al no fumador/ pero a lo mejor el no fumador también atrae al fumador/// no– a ver/ me refiero– a lo mejor va// una pareja/ una pareja/

	uno fuma y el otro no [o un grupito de amigos que→] entonces uno va al bar que fuma y el otro al que no/ entonces se perdería dinero también/// perderían dinero los dueños
101	pero hay gente que// que le da igual estar en un bar de fumadores→
102	además si reduces– si reduces el consumo de tabaco→/ también reduces// la explotación de terrenos/ dedicados al cultivo de la planta// que// solo es cultivable dos– solo se pueden hacer dos cosechas/ y luego/ ese terreno/ queda– queda ya infértil
103	y pierdes dinero pero te gastas menos/ dinero en– en buscar soluciones al cáncer/ porque habrá cada vez menos y será/ y será más flojo// ya que hay/ habrá menos fumadores pasivos/// porque la mayoría/ de las muertes son fumadores pasivos
104	estoy de acuerdo con lo que dicen ellos// que/ que por ejemplo los camareros/ no tienen por qué sufrir el humo de→/// son personas que/ como he dicho antes/ se están ganando la vida de alguna manera ¿no?/ porque no pueden trabajar de otra cosa y se tienen que dedicar a eso
105	porque la gente fume/ si/ ellos están trabajando/ no tienen por qué→/ aguantarse/ aguantar el humo/ de los bares

DEBATE D-3: "LEY ANTITABACO": ¿Qué repercusiones positivas o negativas puede tener la aplicación de esta ley? ¿A quién puede perjudicar o beneficiar?

Turno	Texto
	GRUPO A
001	pues bueno// hoy/ estamos aquí para hablar de la ley antitabaco// nosotros estamos a favor/ de que hayan prohibido fumar en en los sitios/ porque antes por ejemplo/ entrabas a cualquier→/ sitio// − nos teníamos que tragar el humo del tabaco/ cuando nosotros no fumábamos// no nos gusta/ entonces→/ nos daba rabia/ eso/ y también por ejemplo/ los niños pequeños/ cuando entraban a un/ bar o a algún sitio así// se tenían que tragar el humo/ cuando eso era perjudicial para/ pa'a su salud↑
002	pues que cuando ibas a un sitio salías con olor a tabaco/ y ahora no/// y había colillas por el suelo/ y estaba todo muy sucio
003	ahora hay gente que ha dejado de fumar porque no puede– porque no puede fumar en los sitios// donde/ hay más gente// y la gente no compra tanto tabaco/ porque no puede fumar tanto (4.0) y eso es bueno porque no se gasta tanto dinero
004	y no perjudican a su salud
005	los niños pequeños ya/ al no ver//– los niños pequeños ya/ al no ver a la gente/ (xxx) fumar
006	pos que/ los niños pequeños/ al///– ya no ven a la gente fumar/ y eso ya no les incita a ellos a fumar/ y→/ ya está
007	mucha gente va a dejar de fumar/ y eso va a ser positivo
008	nosotros→// cuando→// por ejemplo podríamos coger una enfermedad por culpa de ese→– de ese humo/ del/ tabaco↑// entonces ya no→/ ya no la vamos a coger/ porque/ al estar prohibido en otros sitios// o sea/ en los bares y todo eso
009	ya no tenemos por qué ser fumadores pasivos
010	ya no/ ya no estamos obligados a respirar ese humo
	GRUPO B
011	nosotros estamos en contra/ porque// muchos bares nuevos que→/ han abierto hace poco/ están perdiendo dinero y clientes/ al igual que muchos otros están/ teniendo que cerrar a causa de esa// nueva ley/ que no les permite/ fumar
012	después de trabajar una larga y→/ dura jornada/ lo que más te apetece es fumarte

	un cigarro/ eh/ beberte un café/ estar con tus compañeros y amigos// ¿y por qué ahora no lo puedes hacer/ cuando/ se supone que/ eres libre de hacerlo?↑// también hay cosas peores/ como→/ ir/ borracho al volante/ etcétera etcétera
013	multan esas cosas [sí] cuan(do)– cuando hay otras cosas peores↑
014	lo que les conviene/ al gobierno/ luego// se supone que es un país democrático y libre// y hay más gente en contra de la ley/ y se supone que→/ la gente debería votar pa'a→/ si quiere esto/ y lo han hecho sin votar ni na'a/ solo a quienes conviene y→// y está to'o amaña'o
015	y también hay mucha gente/ queee/ teniendo bares se tiene que gastar mucho dinero/ como hace dos años que pusieron la ley de/ dividir los locales en fumadores y no fumadores// hay mucha gente que se gastó/ muchísimas cantidades de dinero porque/ tenían que tener tantos (xxx) permitidos/ y que de repente haya tenido que cambiar la ley/ que ahora ya no se pueda fumar dentro/ yy// yo→/ pues→
016	¿para qué les ha servido/ gastarse el dinero?/ si ahora→
017	están perdiendo mucho y [claro]// siempre ponen leyes que nos tenemos que amoldar a ellas/ sin tener en cuenta la opinión de los demás/// la mayoría de las veces
018	cuando ahora mismo/ hay más gente que está en contra de la ley/ que a favor
019	y es un país democrático
020	y también– también las– las máquinas de los bares pues no se ganan dinero/ se ganarán cinco céntimos/ las máquinas están ahí/ pos pa'a que la gente/ qu'es– esté consumiendo/ pos s'entretenga y esté más tiempo con un cigarro/ y que haya más ambiente// si ahora cogen y→// y aparte que no se ganan dinero en la máquina/ cogen y le quitan el derecho que la gente esté ahí/ pues digo yo que cada año/ pues irán– habrá menos bares y todas esas cosas
021	y tampoco se puede fumar [en los trabajos] en los espacios libres/ que lo están prohibiendo en los espacios libres/ como estadios de fútbol/ parques/ o en cosas así que→
022	si estás al aire libre/ tienes derecho también a hacer lo que quieres
023	si estás al aire libre no tiene por qué afectar a nadie/ además/ cuando tú estás en un sitio de esos/ cuando te vas a fumar un cigarro/ no te lo fumas ahí en medio/ igual te apartas un poco
024	está claro/ y si estás con gente fumadora o/ que le da igual// ¿por qué tienen que prohibirlo?

025	hay más gente fumadora que→/ bueno hay más gente/ en contra de la ley que a favor/ pues los que no quieren que haya fumadores/ pues que no entren en los bares o que se monten bares/ aposta para gente que→ que no fume
026	o sea bares de fumadores y no fumadores// también otra cosa/ quee/ cada vez que te quieres fumar un cigarro tener que salirte fuera/ con el frío que hace en invierno y todo esto/ y el calor que hace en verano/ cuando dentro puedes estar perfectamente// y si no le molesta a nadie/ pues el salirte fuera y tal↓ pues no sé↓
027	y cuando *habían dos salas/ pues a lo mejor sí que estaba habilitado para/ poder/ en invierno o en verano/ salir a fumarse un cigarro/ a la sala de sí fumadores/ pero/ ahora que lo han prohibido en todos los bares/ la gente no tiene por qué pasar ese frío o ese calor// pudiendo fumar tranquilamente
	DEBATE
028	han dicho que/ antes/ cuando– cuando tienen que salir fuera a fumar/ pues que→/ ahora hay estufas/ ¿no?/ pues que→ no sé↓
029	la gente de los bares está habilitando las calles para que/ se pueda fumar fuera/// y no pasen frío
030	pero si os quejáis de suciedad y colillas
031	pues se recogen
032	hay ceniceros
033	ya/ pero igualmente hace más frío fuera que dentro/// lo habilitas fuera/ en la calle/ o sea pero igualmente estás pasando/ frío/ o calor/ más que si estuvieras dentro/ que hay calefacción o→/ aire acondicionado
034	y ensucias la calle en vez de dentro
035	no/ porque hay ceniceros
036	hombre/ si por voso(tros)– si por vosotros fuera no nos pondríais ni (RISAS)// ni estufas en la calle/ por eso los dueños de los bares pues se tendrán que ganar a los/ a los clientes que fuman tabaco/ y tenerlos satisfechos
037	lo están habilitando/ se tienen que gastar/ otra vez dinero↑ en habilitar eso/ o sea otra vez se están gastando dinero
038	luego prohibirán fumar en las terrazas/ y las estufas ¿qué harán con ellas?/ ¿las venden?/ ¿o las tiran?
039	y no son baratas las estufas de calle (5.0) (xxx) había olores en los bares y→/ y ahora mismo pues a lo mejor tú entras a cualquier discoteca o// a cualquier bar y/ tiene más posibilidades de oler a/ a sudor/ a aseo/ por decirlo así/ y eso// también– también molesta/ ¿sabes?

040	no tiene por qué/ puede tener ambientadores puestos
041	pero tú ya no te fumas el humo de los demás/ porque ya no se puede fumar dentro (4.0) el sudor sí/ pero el humo no
042	yo creo que es peor/ oler a sudor/ que oler a humo/ pero bueno
043	porque después de tantos años oliendo a humo/ ya estás acostumbrado y ya ni te molesta
044	a mí personalmente me molesta mucho
045	pero no tienen los niños pequeños por qué tragarse el humo/ o que les incite a fumar
046	es que se supone que en los bares/ en los pubs por ejemplo que está habilitado fumar/ los niños pequeños no pueden entrar
047	es que no entran a los que están habilitados/ se van a los que no
048	y a los niños no hace falta incitarles/ se incitan solos// si quieren fumar
049	pero porque ven a alguien fumar/ ¿no?
050	no/ no tiene por qué
051	un niño/ si nunca ha visto un cigarro/ no se lo va a poner en la boca
052	que no lo haya visto/ pero que haya oído hablar de ello/// porque/ *acordaros cuando/ aquí no estaba/ habilitada la maría y todo esto/ no se veía fumar porros/ y la gente los fumaba igual/ no tiene por qué
053	y al final es que de tantas prohibiciones que vais a poner pos/ no me extraña que/ de una cosilla así de chiquitilla/ pos se haga un montón así de grande/ luego pasará que lo prohibirán/ juicios/ por/ una cala'á d'un cigarro tal/ te tendrás que esconder/ y las cosas pues irán peor
054	porque ahora mismo *están habiendo muchas multas de gente que está fumando/ y no más hay→
055	cuando no se muere ninguna persona/ que luego hay accidentes de coche/ con alcohol/ y/ y ahí sí que hay peligro de verdad
056	vale/ yo no te digo que no/ pero/ con el humo del tabaco/ estás perjudicando la salud de alguien que no quiere↑/ que no quiere↑
057	tú eres– tú eres el que respira mi humo/ si no quieres respirar lo que yo respiro/ te vas a otra habitación→/ y tan contentos
058	te vas tú↑
059	yo no tengo por qué estar obligado a irme
060	cada uno a lo suyo/ si el bar permite fumar/ porque→// no lo han prohibido→
061	pero como lo han prohibido/ te tienes que ir tú

062	pero es un país libre/ no tienen por qué/ prohibir las cosas
063	pero lo han prohibido
064	ahora nos levantamos/ nos levantamos todos los que estamos en contra de esa ley/ y quitamos la ley↓ así de fácil
065	¿y cómo?/ y te van a hacer caso/ ¿verdad?
066	y otra cosa porque/ se supone que es un país democrático/ y aquí no se vota nada/ pero bueno
067	porque nos ponen leyes sin→/ tener en cuenta/ lo que/ pensamos
068	es una ley que no está votada por los ciudadanos/ por los políticos/ que es diferente
069	el país somos nosotros/ no son ellos
070	vosotros sois los fumadores y sois/ a los– a los que os perjudica/ pero a los que/ no fumamos/ que estamos contentos con la ley antitabaco/ ¿qué?
071	perdona pero es que/ yo no fumo// yyy a mí me da igual que fumen/ o que no/la que se perjudica si voy con ellos soy yo/ si no quiero que me perjudique/ no voy con ellos y punto/ ya está (8.0) y lo del ahorro de dinero este/ que si no se gastan el dinero/ en tabaco/ también se lo pueden gastar en alcohol
072	y cada uno es libre de gastar el dinero que quiera en lo que quiera
073	entonces eso del ahorro de dinero→
074	tú puedes ahorrar el dinero para lo que quieras
075	pero la gente ya no compra tanto/ se lo está dejando
076	ya pero a lo mejor luego salen otras cosas peores↑/ ¿quién sabe?/ en alcohol o otras cosas
077	bueno/ pero no es en el tabaco
078	pero hay cosas peores que el tabaco
079	está claro// y si no se lo gastan en el tabaco/ se lo van a gastar en otra cosa// el dinero es el dinero y punto
080	pero es mejor que se– que se gasten ese dinero en algo por ejemplo que les venga bien comprarse/ que no estar gastándose/ a lo mejor cuatro o cinco euros cada dos días/ o cada un día// que después al mes son unos cincuenta o setenta euros/// que te– que te– que te pueden servir para comprarte algo que te haga falta
081	¿tú cómo sabes que se lo van a gastar en algo bueno?/ a lo mejor se lo gastan en algo peor [yo no digo] también hay alcohol y otras cosas que deberían prohibir/ y no se prohíben// porque mucha gente/ conduce y/ y va bebido/ ¿eso qué?// se lo están gastando también el dinero
082	yo no te he dicho/ que se lo gasten en algo bueno o algo/ yo he dicho que se lo

	gasta en algo que él quiere/ si él quiere una→// por ejemplo comprarse una chaqueta/ se la compra// si él se quiere dar un capricho/ se lo da/ pero lo que puede– lo que no puede ser es/ que le falte ese dinero/ todos los meses
083	pero si el compra tabaco es porque quiere
084	pero si su capricho es el fumar/ ¿por qué no puede permitírselo?
085	ahí está
086	si es que se lo puede permitir que se lo compre/ pero que no fume donde está prohibido
087	pero si estás diciendo del ahorro/ y cada uno es libre de hacer lo que quiera con su dinero/ que para eso trabaja/ y se lo gana/// cada uno hace lo que quiere con él
088	y si le falta ese dinero para comprarse una chaqueta como tú dices/ es porque quiere// y ya está// si su vicio es ese→
089	jo en ma casa si q'ha vist que/ que es gasta menos dinero en tabaco perquè/ mon pare antes anava al bar/ i es feia el café i el cigarro// i ara com– com no es pot fumar/ pos ara es fa el café/ i no el cigarro/// i jo això ho veig bé
090	pero ese ahorro es/ para ellos/ o sea/ cada uno ahorra lo que quiere (4.0) igual que el que no fuma en un bar/ fuma más en su casa
091	depende
092	depende de la persona
093	yo pienso que// pero yo pienso queee/ que algunos bares como están haciendo ahora/ seguirán permitiendo fumar en el bar por mucho que se lo cierren o/ hagan lo que hagan/ entonces→
094	es que así pierden más dinero/ porque si te ponen una multa y la tienes que pagar
095	y si tú no has votado eso y no estás de acuerdo/ ¿por qué tienes que hacerlo?/ si se supone que eres libre de hacer lo que quieras con tu bar/ ya has pagado antes por habilitar las zonas
096	y después tienes– tienes que pagar si te ponen una multa/ tienes que pagarla
097	ya pero que te hubieran/ hecho/ directamente eh/ hacer dos zonas/ directamente que hubieran puesto la ley antes/ que se lo hubieran pensado antes/ no que ahora están gastando dinero en habilitar fuera/ dentro/ y en todas partes/ ¿eso qué es?
098	es que hay gente que no ha habilitado (4.0) jo seguisc pensant igual// pues que està bé una llei aixina
099	nosotros pensamos que está mal