

Ho

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

PROYECTOS CONCURSABLES

CONVOCATORIA 2007

“CONOCER PARA INCIDIR SOBRE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES”

INFD

Código de Proyecto 233

LA ARGUMENTACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

Institución Sede: I.S.F.D. Nº 127 “CIUDAD DEL ACUERDO”

**Rector: Dr. Jorge E. Noro
San Nicolás – Buenos Aires**

Equipo de Investigación:

**Directora:
Prof. Mag. Patricia Ferreyra**

Investigadoras:

**Prof. Mariana Billi
Prof. Yamila Martínez
Prof. María Virginia Vivas**

JULIO de 2010

INDICE	Página
Resumen	3
Palabras clave	3
Introducción	4
El problema	4
Las hipótesis	5
Objetivos	5
Objeto de estudio	5
Unidad de análisis	6
Breve descripción del estado del arte	7
Metodología e instrumentos utilizados	8
Desarrollo	
1. La competencia argumentativa	9
2. El proceso de escritura	12
3. Las características discursivas	15
3.1 Plano enunciativo	15
3.2 Plano de la secuencia textual	22
3.3 Plano semántico	31
3.3.1 La cohesión textual	31
3.3.2 Los marcadores discursivos	36
4. Incidencia de los factores pedagógicos	40
5. Propuesta de mejoramiento	43
Conclusiones	45
Bibliografía	47
Anexos	50
Anexo I	50
Anexo II	51
Anexo III	52
Anexo IV	54

LA ARGUMENTACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

RESUMEN

En los distintos niveles de enseñanza, los estudiantes presentan dificultades en la producción de textos argumentativos, y esto se agrava en el nivel superior, donde las exigencias son mayores. Dada esta situación y considerando la responsabilidad que este nivel educativo debe asumir en cuanto a la alfabetización académica, nos propusimos estudiar las dificultades que presentan los alumnos ingresantes a los distintos profesorados en la escritura de estos textos, con el fin de conocer en profundidad la problemática y así poder incidir en el mejoramiento de su producción. Estudiamos la competencia textual, las características lingüístico-discursivas de textos argumentativos producidos por los estudiantes, las concepciones acerca del proceso de composición, que los mismos poseen, como así también la responsabilidad pedagógica.

Realizamos el estudio durante el año lectivo 2009, con los estudiantes de los profesorados de Lengua y Literatura, Biología, Matemática e Historia, en las instalaciones del I.S.F.D. nº 127 “Ciudad del Acuerdo”, de San Nicolás.

La metodología implementada pertenece al paradigma interpretativo. Los métodos cuantitativos nos permitieron obtener los datos necesarios, y los cualitativos proporcionar una interpretación de los mismos, y así arribar a conclusiones.

PALABRAS CLAVE

Argumentación - Escritura - Concepciones - Habilidades desarrolladas - Dificultades -Motivos - Alfabetización académica.

INTRODUCCIÓN

Argumentar a favor de una idea, de una opinión, desarrollar un concepto, realizar una crítica, presentar objeciones parciales, analizar una situación, demostrar razonamientos, elaborar informes, monografías, parciales de trama argumentativa, son acciones discursivas muy valoradas dentro de las prácticas comunicativas que se llevan a cabo en el Nivel Superior. Por lo tanto, es necesario que los alumnos hayan desarrollado las competencias para la comprensión y producción de textos argumentativos. En este sentido, se advierte que los docentes de todos los niveles de enseñanza manifiestan su preocupación por las graves dificultades que muestran los alumnos en la producción de estos textos.

El ingreso al nivel superior de enseñanza supone una fluida actividad redaccional de textos académicos, entre ellos, los argumentativos, y es aquí donde se ponen de manifiesto los problemas de escritura. Éstos se convierten en verdaderos obstáculos, cuando la carrera elegida es la docencia, ya que cualquier estudiante de cualquier profesorado deberá dar cuenta de sus conocimientos a través de diversos tipos de textos académicos. Sumado a esto, su futuro desempeño profesional está ligado íntimamente a este tipo de producciones.

Por todo lo expuesto, es que consideramos de suma importancia conocer a fondo las verdaderas dificultades que poseen los alumnos en el proceso de escritura de dichos textos. Conocerlas supone poder actuar pedagógicamente sobre ellas, pensar, diseñar e implementar estrategias que incidan en el mejoramiento del proceso de alfabetización de estos discursos.

El problema

Escribir no es una tarea simple, por el contrario, es un proceso complejo. Sabemos que no basta con el conocimiento del código escrito para producir un texto coherente, que la producción textual implica una serie de microhabilidades lingüísticas y de estrategias de composición. Las modernas teorías acerca de la

composición muestran que para transformarse en buenos escritores, éstos deben desarrollar una amplia y variada gama que les permitirán hacerse comprender.

La mayoría de los alumnos que acceden al nivel superior de enseñanza no han desarrollado muchas de estas estrategias, de ahí sus dificultades a la hora de expresar por escrito sus conocimientos, de defender una idea, de apoyar con argumentos una postura, etc.

Actualmente, se considera que la alfabetización no es una habilidad básica, que se aprende de una vez y para siempre. Por el contrario, el concepto de alfabetización académica manifiesta que los modos de leer y escribir, es decir, de comprender y expresar conocimiento, no son los mismos en los distintos ámbitos académicos. Se la concibe como un proceso mucho más amplio y permanente.

Estar alfabetizado académicamente supone conocer una serie de estrategias que le permitan al alumno de nivel superior participar exitosamente en la cultura discursiva de las distintas disciplinas. Estas prácticas discursivas son propias de este nivel de enseñanza, y por lo tanto, no puede presuponerse que aprender a producir textos correctamente sea un proceso que concluye en la educación secundaria. Por el contrario, el nivel superior exige ciertas competencias adquiridas en los niveles previos de escolarización, y sumado a esto, nuevos desafíos, que incluyen temáticas específicas, tipos de textos de mayor complejidad, propósitos y destinatarios diferentes, que requieren de nuevos aprendizajes.

Las hipótesis

Partimos de la hipótesis de que las dificultades en la producción de textos argumentativos que puedan presentar los alumnos ingresantes provienen de múltiples factores relacionados con la intervención pedagógica.

En vinculación con esta hipótesis, los siguientes interrogantes guiaron nuestra investigación: ¿Qué conocimientos poseen los alumnos acerca de los textos argumentativos? ¿En qué consisten los problemas de escritura de textos argumentativos? y ¿Cuáles son los motivos que los generaron?

En el transcurso de la investigación, una nueva hipótesis se convirtió en la base sustentable de la misma. Esta nueva hipótesis fue surgiendo en el proceso de análisis de los primeros documentos escritos por los alumnos ingresantes a los profesorados. La misma podría sintetizarse de la siguiente pregunta: ¿Evidencian estos textos argumentativos características propias de las producciones orales? O bien ¿Se produce un proceso de interferencia de la argumentación oral en la argumentación escrita?

Objetivos:

- Caracterizar la competencia argumentativa de los alumnos.
- Determinar las concepciones de los estudiantes acerca del proceso de composición de textos argumentativos.
- Describir las dificultades de escritura de los estudiantes.
- Elaborar una clasificación de dichas dificultades.
- Descubrir los factores pedagógicos que las generaron.
- Diseñar e implementar estrategias de mejoramiento.
- Realizar una contribución a la práctica docente de los niveles Secundario y Superior.

Objeto de Estudio

Nuestro objeto de estudio son los textos argumentativos que producen los estudiantes, ingresantes a los distintos profesorados.

Unidad de análisis

Tanto las respuestas de alumnos y docentes a las encuestas y a los cuestionarios, como los textos producidos por los estudiantes del primer año se convirtieron en las unidades de análisis.

Breve descripción del estado del arte

Numerosos son los estudios que han abordado y abordan en la actualidad la problemática de la comprensión y la producción de textos argumentativos. Estudios realizados por Arnoux (et alii) (1996 - 1997), describen las dificultades que manifiestan alumnos universitarios en cuanto a la producción de textos académicos, entre ellos los de orientación argumentativa, como la ausencia de planes textuales, la falta de la revisión, el desconocimiento de las características genéricas de los textos argumentativos, entre otros.

También, Silvestri (2001) advierte que en las primeras producciones argumentativas de adolescentes se observa la presencia sistemática de algunas deficiencias relacionadas con operaciones discursivas y cognitivas que deben realizarse para redactar una argumentación adecuada. Se trata de textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como falacias de aprendizaje, en tanto son típicas de acceso inicial al género y de un dominio todavía precario de las operaciones exigidas.

En un trabajo de 2005, Padilla reconoce que si bien la enseñanza de la argumentación se plantea como objetivo en todos los niveles de enseñanza, en los hechos sigue siendo una asignatura pendiente y que esto se patentiza en el nivel universitario donde se presentan serios problemas a la hora de razonar sistemática y críticamente. Afirma que los inconvenientes que se les presentan a los estudiantes en la interpretación y producción de textos argumentativos están relacionados fundamentalmente con la estructura polifónica de los mismos.

Carlino (2005), en relación con las problemáticas de escritura de alumnos y graduados universitarios, indaga sobre el modo en que están implicados los docentes, a través de las situaciones didácticas que proponen, en las dificultades de los estudiantes. En este sentido propone que el análisis y la producción de textos sean actividades asumidas por todos los docentes de las distintas disciplinas.

Esta breve descripción nombra solo algunas de las investigaciones realizadas en torno a las dificultades en la producción escrita que presentan estudiantes de los últimos años de la escuela media y de los primeros años de los estudios superiores,

aunque la mayoría de ellos se refiere a alumnos universitarios, y en cambio hay poco desarrollo de estas investigaciones en los institutos superiores.

Es así que, es nuestro propósito, entonces, conocer los problemas de escritura que presentan los jóvenes que estudian en nuestro Instituto para poder incidir sobre ellas.

Metodología e instrumentos utilizados

Con la intención de alcanzar los objetivos propuestos, efectuamos una interacción entre los estudios teóricos y los datos obtenidos. Se adoptó el paradigma interpretativo, que aportó las herramientas necesarias para cuantificar los datos con el fin de analizarlos y producir la interpretación de los mismos.

En este marco, se confeccionaron encuestas que fueron suministradas a docentes y alumnos de los primeros años de los profesorados de Lengua y Literatura, Biología, Matemática e Historia, respectivamente. Una de ellas destinada a conocer la competencia textual de los alumnos con respecto a los textos argumentativos. Las otras dos tuvieron como propósito indagar sobre las tareas de escritura que realizan los estudiantes y cómo las resuelven. Una encuesta similar fue suministrada a los docentes de los primeros años, con la intención de triangular los datos y obtener información relevante. (Anexo I, II) y III). También se elaboraron instrumentos que proponían a los alumnos la producción de textos argumentativos, con el fin de acceder a la comprensión del fenómeno. (Anexo IV).

La investigación cualitativa nos acercó una cosmovisión que unida a una perspectiva teórica permitió comunicar e interpretar la realidad, hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. En este marco, nos propusimos describir, comprender y explicar las características de la escritura argumentativa de los alumnos de los profesorados.

El análisis del discurso y el análisis lingüístico de textos representan diferentes corrientes teórico metodológicas de las que nos hemos nutrido para la realización de la investigación. Ambos nos permitieron dar cuenta, a partir de las opciones

sintácticas y semánticas, de la selección de recursos gramaticales y léxicos de los sujetos, de los rasgos que identifican los textos argumentativos de los estudiantes.

Asumimos como estrategia la triangulación de los datos, a través de la cual combinamos metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio del nombrado fenómeno y con el objetivo de descubrir las regularidades. Nuestro plan de triangulación consistió en converger e integrar variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías que se complementaron.

DESARROLLO

En los apartados siguientes, desarrollaremos en primer lugar, los resultados de una encuesta aplicada a los estudiantes ingresantes a los distintos profesorados con la intención de determinar su capacidad para discriminar textos argumentativos, es decir, pretendimos caracterizar su competencia textual/argumentativa. En segundo lugar, describiremos, a partir de las respuestas a un cuestionario aplicado a estos alumnos, en qué consiste el proceso de escritura que llevan adelante. Y en tercer lugar, presentaremos un análisis de las características discursivas de los textos argumentativos producidos por los mismos. Para dar cuenta de los rasgos distintivos de las producciones, abordamos el análisis considerando el plano enunciativo, la secuencia textual y el plano semántico. Todo esto con el propósito de delinear de forma exhaustiva cómo argumentan estos jóvenes, qué capacidades han desarrollado en relación con la escritura de textos argumentativos.

1. La competencia argumentativa

La competencia textual argumentativa, entendida como el dominio de la comprensión y la producción de textos argumentativos, constituye una habilidad en los hablantes y escritores competentes, ya que se materializa tanto en conversaciones cotidianas como en el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo.

En la comprensión y producción de discursos argumentativos entran en juego las estructuras cognitivas del sujeto, la forma del texto y la situación comunicativa en una compleja y permanente interacción. En particular, a la hora de producir, el escritor no sólo tendrá en cuenta su intención, sino que elegirá un estilo determinado, una estructura, partiendo del conocimiento que posee sobre el tipo de texto que producirá. Este conocimiento o competencia textual es adquirido a través del contacto con diferentes formatos textuales y es lo que le permite a un escritor diferenciar un tipo textual de otro.

La capacidad para averiguar ante qué tipo de texto nos encontramos es, en palabras de Adam¹, la *competencia textual*, que otros autores prefieren llamar capacidad metatextual. J.M. Adam propone distintos planos de organización textual, define el texto como una estructura compuesta de *secuencias* y toma este concepto como base para la elaboración de tipologías textuales. Según este autor, tanto en comprensión como en producción los esquemas secuenciales prototípicos son adquiridos progresivamente por los sujetos durante su desarrollo cognitivo. Poseer una competencia textual plena significa descubrir los rasgos caracterizadores de los diferentes tipos textuales. En el caso que nos ocupa, identificar los rasgos prototípicos de los textos argumentativos, es decir, poder describir y explicar sus formas estereotipadas.

Para indagar el conocimiento sobre los textos argumentativos que poseen los alumnos de primer año de la cohorte 2009, se elaboró un instrumento que permitiera recoger información para describir su competencia textual. El mismo consistió en la lectura del texto "*Construir la autoridad*" de Juan Carlos Tedesco, de la Revista Monitor Nº 20, Marzo de 2009, seguida de un cuestionario con preguntas cerradas. Éstas estaban orientadas al reconocimiento del tipo de texto, su intención, estructura y recursos. Las preguntas formuladas fueron: *¿Cuál es la intención del autor? ¿Cuál es la secuencia textual que predomina? ¿A qué tipo de estructura responde el texto? ¿Observa en el texto alguno de los siguientes recursos?* (ver anexo). El instrumento fue aplicado a un total de 68 (sesenta y ocho) alumnos de los

¹ Citado por TORRENT, Ana y BASSOLS, Margarida en *Modelos textuales*, p. 13.

profesorados de Lengua y Literatura, Historia, Matemática y Biología. Este instrumento suministró información a partir de la cual pudimos categorizar el grupo de la cohorte 2009 en tres categorías. El criterio empleado para proponerlas es cuantitativo y cualitativo, o sea, consideramos la cantidad y la importancia de las características que los alumnos distinguieron de estos textos:

- a. Competencia textual adquirida: categoría constituida por un grupo de 4 (cuatro) alumnos que reconoció tres características de los textos argumentativos (intención, secuencia y estructura), además de identificar entre uno y tres recursos.
- b. Competencia textual mínima: conformada por un grupo de 11 (once) alumnos que reconoció dos características de los textos argumentativos (intención y secuencia, o intención y estructura), además de identificar al menos un recurso; pero confundió las demás características.
- c. Competencia nula: un tercer grupo de 53 (cincuenta y tres) alumnos no reconoció el tipo de texto, identificaron aisladamente alguna de las características mencionadas o mezclaron nociones correspondientes a los textos argumentativos.

En cuanto a esta capacidad discriminatoria, los datos obtenidos reflejan un escaso desarrollo de la misma. Si consideramos dichos datos en su conjunto, observamos que la gran mayoría de los alumnos posee una competencia textual nula acerca de los textos argumentativos. Notamos que a los alumnos les resulta complejo el reconocimiento de este tipo textual y la asociación entre la intención de los mismos y su secuencia textual o su estructura. No obstante, advertimos que un grupo de 15 (quince) alumnos reconoce este texto como argumentativo (intención) y puede dar cuenta de algunas de sus características y recursos. A continuación detallamos gráficamente los datos recabados mediante el mencionado instrumento:



En síntesis, nuestro objetivo era averiguar qué competencia textual poseen los alumnos de la cohorte 2009, o lo que es lo mismo, qué particularidades registra esa competencia en cuanto a los textos argumentativos. Los datos obtenidos reflejan un conocimiento nulo en su gran mayoría (78%), y una capacidad discriminatoria o competencia textual en menor número (22%) si sumamos los que poseen una competencia plena y los que demuestran una competencia mínima respecto de los textos argumentativos.

2. El proceso de escritura

La importancia del proceso de composición radica en que, para escribir bien, no es suficiente con que el escritor posea, únicamente, el conocimiento del código escrito sino que éstos deben saber cómo utilizarlo en situaciones específicas como por ejemplo en la escritura académica.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso cognitivo complejo, varios estudiosos han intentado dar cuenta de qué es lo que ocurre en la mente del sujeto mientras escribe. Para ello se han centrado en el análisis del comportamiento de los escritores en una situación concreta de composición.

De entre los modelos cognitivos que tratan de describir los procesos de composición textual mencionaremos el de Lucy Flower y John Hayes (1980-1981). Estos autores definen la acción de redactar como *“el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición”*² y tienen en cuenta tres procesos principales y un monitor que los regula. Vale aclarar que estos procesos y subprocesos mentales están organizados jerárquicamente y obedecen a ciertas reglas de funcionamiento:

² Lucy, Flower y John, Hayes.

1. El proceso de planificación se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos- tanto los que se refieren a los procedimientos como a los contenidos-, la generación de ideas y su organización.
2. El proceso de textualización “traduce” los contenidos mentales en elementos de la lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico- semántico, morfosintáctico y ortográfico.
3. El proceso de revisión implica las operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales.

Cada uno de estos procesos no se convierte en un compartimiento estanco sino que activa operaciones de replanificación, de redefinición de objetivos, de reescritura, etc. La persona que escribe actúa a través de un monitor o mecanismo de control que regula y dirige los distintos procesos, que se van interrelacionando a medida que la actividad progresa.

Nuestro propósito en esta etapa del proyecto consistió en investigar lo que los estudiantes saben acerca del proceso de composición, es decir, cómo conciben las tareas de escritura. En el cuestionario aplicado a estudiantes y profesores del ISFD, una de las preguntas interroga sobre el proceso de composición de los alumnos: *“Ante una propuesta de escritura, ¿Cómo actúa, qué acciones realiza?”*

Consideramos que los aspectos que comprende este acto retórico de escritura son: la audiencia, el tema sobre el cual se va a escribir, el canal, el código y los propósitos u objetivos que se plantea el escritor y que son fundamentales para dar inicio al proceso de composición. Todos estos aspectos orientarán al escritor en el texto que irá generando y éste le impondrá tantas restricciones como la situación comunicativa misma.

En primer lugar, observamos que de los treinta y siete (37) alumnos encuestados, veintiocho (28) hicieron referencia a procesos de composición: veintiuno (21) de ellos expresa que busca información, investiga, lee para recopilar, saber más sobre el

tema; seis (6) de ellos afirman que antes de escribir, resumen y seleccionan la información principal para producir el texto.

De esto deducimos que los estudiantes de primer año manifiestan que es el tema la única problemática relevante antes de la escritura de un texto. Sabemos que si bien la memoria a largo plazo existe en la mente humana, ésta puede complementarse con otros espacios y materiales externos al individuo. En la escritura académica, por ejemplo, es muy frecuente la consulta a diversas fuentes externas tales como libros, apuntes, diccionarios, etc. Se desprende del análisis de sus respuestas que dedican mucho tiempo a esta tarea de búsqueda y selección de información.

No obstante, ningún alumno se formula objetivos de escritura antes de comenzar el proceso, ni muestra preocupación por las características genéricas del texto a producir.

De los subprocesos que intervienen en la planificación, un grupo mínimo de alumnos focaliza en la tarea de la organización de las ideas, que, como sabemos ayuda al escritor a dar sentido al texto, en otras palabras, ayuda a que las ideas logren una estructura global con significado. Concretamente, sólo dos alumnos demuestran planificar su trabajo de escritura por medio de torbellino de ideas o la organización de la información.

En la textualización, el escritor transforma las ideas en lenguaje visible, o sea, que el sujeto traduce en palabras las representaciones abstractas recuperadas durante la planificación. Este proceso requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita (ortografía, gramática, etc.) para que se vea facilitada la tarea de redacción. Observamos que sólo ocho (8) alumnos señalan escribir borradores, ya que la mayoría agota su trabajo de escritor en la búsqueda y selección de información, lo que significaría una acentuada indiferencia por el proceso de textualización. En estos casos manifiestan que no se les presenta ninguna dificultad a la hora de escribir.

Finalmente, la revisión es el acto de examinar el texto escrito; esto supone que los escritores leen lo que han escrito con el objetivo de evaluar, revisar y corregir el texto. Este proceso tiene la capacidad de interrumpir a los demás y la de poder surgir

en cualquier momento de la redacción. Sólo uno de los alumnos afirma que revisa el texto, cinco (5) de ellos directamente “*pasan en limpio el texto*” y entregan. Del análisis de los datos, surge que los estudiantes realizan la revisión antes de entregar el texto, y ésta consiste exclusivamente en el examen de cuestiones de normativa, como por ejemplo, la corrección de la ortografía y la puntuación.

El resto de los alumnos revela una clara despreocupación por la revisión, en otras palabras, no observamos ningún indicio que haga referencia a dicho proceso que implicaría una actividad de relectura con el propósito de evaluar o corregir la redacción de las oraciones y del contenido.

Al considerar los resultados en su conjunto, queda claro que los estudiantes no pueden resolver toda la complejidad del proceso de composición, que requiere de una serie de tareas imbricadas. El estudio llevado a cabo nos permite afirmar que nuestros estudiantes realizan un proceso que se caracteriza por la ausencia de las tareas más importantes en el acto de composición.

3. Las características discursivas

3.1. Plano enunciativo

Asumimos que la argumentación está inscripta en la enunciación, pero en una enunciación vista desde la dimensión dialógica del discurso. En este marco, el enunciado es la instancia del discurso donde el locutor/autor de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con respecto a su enunciado y los enunciados de otros y con respecto al interlocutor/lector.

Como afirma María Cristina Martínez Solís, (2001) en la situación de enunciación se convoca un género y, al mismo tiempo, se construyen diversos sujetos discursivos que muestran modos de relación diferentes entre ellos. El *locutor* (voz responsable del enunciado) presenta una imagen de sí mismo o de otros en términos de enunciador/es, a través de un punto de vista asumido y en relación con una imagen de *interlocutor* en términos de enunciatario, y en relación al tema en términos de lo *enunciado* o el tercero, es decir, esa voz ajena traída de otros momentos de enunciación.

Considerando las producciones de los alumnos, focalizamos el análisis, en primer lugar, en la figura del enunciador, esto es, cómo el estudiante se construye como tal en los textos argumentativos estudiados. Al examinarlos, notamos la construcción de un discurso preceptivo, moral y dogmático que excluye toda polémica con otros enunciadores y enunciados para, desde el lugar de la autoridad, expresar una serie de reglas, tal como puede verse en los siguientes casos extraídos de los escritos de los estudiantes de primer año:

1. *“Cuando una pareja decide tener hijos y no presente problemas de esterilidad **no debe recurrir** a estas técnicas...”*
2. *“Un hijo **no se debe pedir** a medida, **debe ser** lo que tenga que ser.”*
3. *“Nosotros, los actores educativos **debemos preocuparnos por...**”*

En los textos analizados, el estudiante, autor real del texto, se construye como enunciador que absorbe la voz del enunciado ajeno e instaura un enunciatario cuya jerarquía comparte, o sea el docente, para presentar sus sugerencias o expresar las ideas planteadas en el texto fuente como opiniones propias. Es así que, se observa el empleo de la primera persona en singular y en plural, como regularidad de sus escritos. En primera persona singular, se perciben enunciados como los siguientes: *“Yo creo que...”, “Desde mi punto de vista...”, “pienso que...”* y en primera persona del plural, la utilización del “nosotros inclusivo” que permite al ingresante sumarse a los demás estudiantes de las carreras, futuros docentes. *“Nosotros, los actores educativos, debemos preocuparnos por...”, “Sostenemos que como actores educativos jugamos un papel de suma importancia...”, “Nosotros, futuros docentes, debemos tener...”, etc.*

Los textos argumentativos de los ingresantes alternan entre dos polos: a. el de la primera persona, cuando el estudiante se resguarda en la individualidad de una opinión propia, personal, que como tal debe ser aceptada sin ser cuestionada y b. el de la primera persona plural, cuando el estudiante puede emitir una opinión personal como miembro de una comunidad educativa. Los alumnos se construyen, entonces, como “actores educativos” tal como mostramos en los ejemplos anteriores. Vale decir, que el estudiante absorbe la voz de la autoridad de los textos

fuente y, bajo la utilización de la primera persona, asume como propio ese punto de vista del texto de origen para, finalmente, desde ese lugar de jerarquía, atreverse a sugerir y ordenar:

“En cuanto a mi opinión acerca del tema planteado estoy de acuerdo con lo que platea el doctor” (autoridad del texto fuente).

“...pero debe haber un límite para todo...” (Sugerencia)

“...hay que aclarar que debería de hacerse a las parejas que lo requieran...”

(Sugerencia)

Sumado a lo anteriormente expuesto y asumiendo que la identidad del sujeto discursivo es tridimensional, en tanto el enunciador busca parecer sincero, solidario y sensato para generar confianza en el otro, reconocimos que en el discurso de los estudiantes se enfatiza una de estas dimensiones. El enunciador exhibe argumentos y modalidades que lo muestran como un sujeto agradable, amable, sentimental, y así muestra el *pathos*, es decir, la dimensión emotiva del sujeto discursivo.³ Entendemos esta dimensión como aquella en la que la argumentación se da como proceso interpersonal que busca incidir en cambios en el receptor y así lograr desde este lugar emotivo, su adhesión.

En segundo lugar, y en relación con lo anteriormente planteado, tratamos de dilucidar la tonalidad del discurso, esto es, la orientación que compone el acto evaluativo de la enunciación. En este sentido, los textos producidos por los estudiantes evidencian claramente una tonalidad de aprecio, de engrandecimiento y de respeto por las voces del texto fuente. Como señalamos anteriormente, en los textos analizados se evidencia una aceptación del texto fuente y una apropiación de la postura que éste manifiesta, ya que no se registran objeciones ni planteamientos a lo allí expresado. Es así que estamos en condiciones de afirmar que, la tonalidad apreciativa que predomina en los escritos de los alumnos es consecuencia de la construcción emotiva del sujeto discursivo.

³ MARTÍNEZ SOLÍS Ma. C (2007): *“La orientación social de la argumentación en el discurso”* en A.A.V.V.: Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario. Buenos Aires. Ed. Biblos

La presencia de frases introductorias como: *“Es cierto que...”*, *“Sin duda esto...”*, *“Es injusto que...”*, indicaría la valoración positiva hacia los enunciados del texto fuente para desde ese lugar jerárquico de la autoridad construirse como un enunciador que sugiere y aconseja mediante la elaboración de un discurso, que podríamos denominar *deóntico*, dado que el discurso argumentativo del estudiante de primer año abunda en la presentación de una serie de sugerencias, permisiones, indicaciones y obligaciones que pretenden incidir en el “hacer”, lo que nos conduce a suponer la existencia de una argumentación débil. Esto último puede justificarse por el uso reiterativo de frases del tipo *“...debería quizás realizarse”*, *“cada comunidad educativa deberá...”*. *“Lo que debe hacer la institución...”*, *“...no debe...”*, *“debería haber...”*, *“...debería hacerse...”* El análisis del discurso deóntico construido por los estudiantes será realizado con más detenimiento más adelante.

En tercer lugar, nos centramos en el estudio del enunciatario. En los casos más transparentes, las referencias al enunciatario aparecen a través de los pronombres de segunda persona y las huellas de su presencia pueden ser múltiples. Sin embargo, en los textos argumentativos producidos por los estudiantes de primer año, no registramos ningún deíctico claramente expresado. Una explicación posible es que estos estudiantes no construyen la imagen de enunciatario, ya que no logran pensar en alguien diferente al que le ofrece la situación comunicativa real. En otras palabras, el alumno, al no poder desprenderse de esa situación de aula, se dirige y le habla directamente al docente.

Además, la falta de marcas en el discurso de esa presencia del enunciatario, acredita nuestra hipótesis acerca de la interferencia del discurso oral en el escrito. Suponer a un interlocutor presente en tiempo y espacio hace que el alumno no tenga necesidad de manifestar explícitamente en el discurso a su alocutario.

Finalmente, trabajamos sobre las modalidades del discurso. Se sabe que la lógica modal reconoce dos tipos de modalidades: la epistémica y la deóntica. Dado que el análisis de las modalidades pone de manifiesto la presencia de los sujetos en el interior del discurso, nos detuvimos a observar la distinción de una sobre otra en los trabajos de escritura de los estudiantes.

Según Lyons (citado por Fillinich, 2005), la primera de ellas comprende “las aseveraciones que afirman o implican que una cierta proposición o conjunto de proposiciones es sabida o creída”. En los textos de los alumnos de primer año, evidenciamos fórmulas tales como:

1. *“Creo que todas las mujeres merecen ser madres...”*
2. *“Aunque **pienso** que hay determinadas investigaciones que salen de foco no creo que sea algo necesario...”*
3. *“Creo que este tipo de investigaciones son vanas...”*
4. *“Me **parece** que sí es un gran paso y un crecimiento en cuanto a los avances tecnológicos...”*

Como podemos observar en los datos antes presentados, el empleo de estos verbos señala la presencia de predicados no factivos, es decir, que el estudiante no se compromete con la verdad ni con la falsedad de las proposiciones enunciadas, lo que ratificaría nuestra hipótesis de una argumentación débil.

Verbo	Total de Apariciones
CREER	19
PENSAR	2
DECIR	3
OPINAR	1

La debilidad de sus argumentos puede advertirse en el empleo de estos modalizadores:

1. *“En **mi opinión** me parece muy bien que la ciencia progrese día a día...”*
2. *“En cuanto **a mi opinión** acerca del tema planteado estoy de acuerdo con lo que plantea el doctor...”*
3. *“**Personalmente digo** que la fertilización in Vitro es un logro muy importante para las ciencias...”*
4. *“Creo **personalmente** que se ama a un hijo sin importar nada...”*

5. *“Acerca de lo leído anteriormente lo más importante a recalcar es, **a mi criterio**, un avance en la medicina y un retroceso en la genética...”*
6. *“**Personalmente** creo que hay que dejar...”*
7. *“En nuestra opinión, **particular**, son esta últimas...”*
8. *“Por esta razón, **en mi opinión**, son importantes...”*

Interpretamos que el enunciador utiliza estas formas para dejar en claro que se trata de la opinión propia, que sólo está ofreciendo su punto de vista y como tal debe ser respetado. Es una manera de resguardarse de futuras refutaciones. Consideramos que este tipo de enunciados son propios de una argumentación débil, ya que el enunciador no puede sostener su hipótesis con argumentos verdaderamente sólidos o mediante estrategias argumentativas. Por el contrario, su discurso, que está construido en muchos casos por una estructura de opinión + opinión + opinión, se muestra vulnerable. En consecuencia, el estudiante emplea estos modalizadores con la intención de no ser cuestionado y evidencia de este modo la debilidad de la argumentación presentada.

También, se registra en los escritos de los estudiantes, el uso del condicional en casos como *“tendría que pensarse en base a la tecnología...”*, *“...debería, quizás, realizarse...”*, *“...podríamos llamar su atención...”*, *“...podríamos considerar la opción de plantear...”*, lo que permitiría fortalecer aún más nuestra hipótesis de una argumentación débil.

Con mayor preeminencia que el empleo de la modalidad epistémica, advertimos la aparición de la modalidad deóntica, relacionada con las nociones de obligación y permisión. En este caso, el enunciador describe el resultado que se obtendrá si se realiza el acto en cuestión. Sabemos que puede actuar por medio de instrucciones que permitan emitir las órdenes, obligaciones, permisiones, el deber.

Los rasgos semánticos que caracterizan la modalidad deóntica son: obligación, permisión, futuridad y orientación hacia el otro. Es interesante destacar que los alumnos de primer año emplean esta modalidad casi siempre en primera persona plural (el nosotros) y cuando se utiliza en forma impersonal (se debe”, “se puede”) el enunciador apela a un interlocutor presente, que es el docente. Esta presencia

confirmaría nuestra hipótesis de que el estudiante no puede construir un enunciatario diferente a la figura real del docente planteada por la actividad. Encontramos casos como: *“Nosotros, los actores educativos debemos preocuparnos...”*, *“Nosotros, futuros docentes debemos tener...”*, *“Como actores educativos jugamos un papel importantísimo”*. Según se deduce de estos datos, los escritos de los estudiantes se relacionan con la noción de obligación. En estos casos no se describe un acto sino el resultado que se obtendrá si se realiza el acto en cuestión.

Asimismo, la modalidad deóntica procede siempre de una causa que se reconoce como responsable de imponer una obligación, en el caso de los textos argumentativos de los alumnos sobre los actos escolares la causa sería la falta de interés en este tipo de conmemoraciones, por ejemplo. Ésta, es responsable de emitir las obligaciones que en los actos de los textos estudiados están enunciadas por medio de aseveraciones deónticas. Vale decir que la afirmación confirma la existencia de una obligación. Para ilustrar, presentamos algunos ejemplos extraídos de los textos de los estudiantes de primer año:

1. *“Cuando una pareja decide tener hijos y no presenta problemas de esterilidad **no debe** recurrir a estas técnicas.”*
2. *“...pero **debe** haber un límite para todo...”*
3. *“...hay que aclarar que **debería** de hacerse a las parejas que lo requieran”*
4. *“Un hijo no debe pedirse a medida, **debe ser** lo que tenga que ser.”*
5. *“... los actos **no tendrían** que estar en este plano pero podríamos estar a tiempo de salvarlos”*
6. *“**Debe haber**, además, ganas y predisposición en los alumnos a la hora de actuar y organizar actos”*

Las aseveraciones deónticas, tal como pudimos observar pueden estar expresadas en formas impersonales. Registramos fórmulas del tipo *“...es necesario que...”*, *“...se debe...”* *“tener que”*, en las cuales el énfasis recae sobre la necesidad de la acción y la obligatoriedad de las mismas:

Modalidad	Total de apariciones
Deber ser	En 17 textos
Tener que	En 3 textos

En conclusión, estaríamos en condiciones de afirmar que los textos argumentativos de los estudiantes se caracterizan por:

1. Un enunciador deóntico que se construye como un actor educativo, que absorbe la voz del enunciado ajeno. El enunciador exhibe argumentos y modalidades que lo muestran como un sujeto agradable, amable, sentimental, y así muestra el *pathos*, es decir, la dimensión emotiva del sujeto discursivo.
2. Un discurso cuya modalidad preeminente es la modalidad deóntica, dado que el discurso argumentativo del estudiante de primer año abunda en la presentación de una serie de sugerencias, permisiones, indicaciones y obligaciones que pretenden incidir en el “hacer”.
3. Los estudiantes no construyen la imagen de enunciatario, ya que no logran pensar en alguien diferente al que le ofrece la situación comunicativa real, que en este caso es al docente, lo que confirma nuestra hipótesis acerca de la interferencia del discurso oral en el escrito. Suponer a un interlocutor presente en tiempo y espacio hace que el alumno no tenga necesidad de manifestar explícitamente en el discurso a su alocutario.
4. Una tonalidad apreciativa que busca complacer al enunciatario real del texto, que es el docente ya que el alumno no logra separarse de la situación comunicativa concreta.

3.2. Plano de la secuencia textual

En el siguiente apartado, describiremos cómo están organizados los textos producidos por los alumnos. El objetivo aquí es describir cómo argumentan estos estudiantes, qué secuencia o secuencias emplean en sus textos y con qué

intención plantean sus ideas a la hora de argumentar. Las producciones de los alumnos nos aportan datos suficientes para arribar a conclusiones acerca del plano de la secuencia textual.

Adoptamos el concepto de secuencia textual, propuesto por Adam ⁴ para distinguir los textos en cuanto a la organización interna de los mismos. Este autor sostiene que un texto no suele presentarse como un conjunto heterogéneo, sino por el contrario: frente a la heterogeneidad observable en la secuencia de un texto, propone un modelo de *secuencia textual prototípica*. La secuencia, en tanto unidad constituyente del texto, responde a tipos relativamente estables de combinación de enunciados con una organización interna (esquema) y una unidad compositiva (plan). Adam las reduce a cinco secuencias: *narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal*.

La argumentación como secuencia textual aparece en muchas situaciones comunicativas. Es una operación discursiva orientada a una función comunicativa concreta: influir sobre el receptor para lograr su adhesión. Así, hablar de argumentación es referirse a una “operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios), ofreciéndole una razón para admitir esa conclusión”⁵.

Esta conclusión constituye la tesis que ha de demostrar, o bien la negación de la tesis del adversario. Para demostrar o refutar una tesis, el enunciador parte de un conjunto de premisas, y para pasar de las premisas a las conclusiones, utiliza diversas marcas argumentativas que hacen progresar su discurso. La secuencia argumentativa, entonces, se construye sobre un esquema de Tesis y Antítesis, sostenida por partes en confrontación. Se la puede comparar con la secuencia dialogal en la que aparecen dos voces (en una dimensión polémica): la de alguien que propone una idea y la de quien se le opone. Esto suscita una propuesta y una contrapropuesta, una búsqueda de argumentos que constituyan la Ley de Paso (basada en la experiencia, las creencias, las observaciones, etc.) que lleve al

⁴ Citado en “Las cosas del Decir” Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A.

⁵ “Modelos Textuales” Bassols y Torrent, p. 32

enunciador a una conclusión. Para sostener una postura, éste parte de datos iniciales o de una premisa y propone argumentos para defender un nuevo enunciado, que se deriva de las premisas, y así llegar a una conclusión.

En el proceso de análisis, hemos detectado que los textos elaborados no se corresponden plenamente con la secuencia argumentativa prototípica. Estos estudiantes producen sobre la base de una secuencia que podríamos describir como una *suma de opiniones* basadas en una tesis presente en el texto leído (texto fuente). A esta yuxtaposición de ideas, en algunos casos se le suma una justificación a través de una causa, como todo desarrollo argumentativo.

Estos textos no presentan el progreso que esperamos en un discurso argumentativo, sino que avanzan o progresan con la suma de opiniones a partir de la tesis propuesta por otra voz, la del texto fuente. En el lugar de una secuencia que parta de una premisa, presente argumentos, que avancen mediante una ley de paso, genere confrontación de ideas y llegue a una conclusión, hallamos tres formas de secuenciar los textos:

1. Secuencia de Yuxtaposición de ideas: OPINIÓN + OPINIÓN + OPINIÓN
2. Secuencia Causativa: OPINIÓN + justificación mediante una CAUSA
3. Secuencia Directiva: OPINIÓN + SUGERENCIA

Los fragmentos siguientes revelan las secuencias que logran producir estos alumnos:

Secuencia de Yuxtaposición:

*“Yo creo que la fecundación in Vitro sólo debe ser utilizada por las parejas que realmente tienen problemas de esterilidad. En el caso de las parejas que en un futuro utilicen esta técnica para elegir el sexo del bebé, me parece espantoso. No imagino en mi mente que gente, para decirlo de alguna manera, burle o vaya en contra de la naturaleza y del azar. **Pienso que** cuando una pareja decide tener hijos y no presente problemas de esterilidad no debe recurrir a estas prácticas solo por el hecho de que puede elegir el*

sexo del bebé y sus características físicas si no que se debe respetar lo que la naturaleza dispone para nosotros [...]

***No debe utilizarse** la fecundación in Vitro ni los avances que en ella se están haciendo como un negocio en el cual yo puedo elegir las características que quiero que tenga mi hijo. Por esta vía solo vamos a lograr que todos los niños sean concebidos en un laboratorio y se pierda la emoción que se da durante la espera del nacimiento de un bebé”.*

*“**Lo que opino** sobre esta cuestión es que **estoy de acuerdo** con la fecundación in Vitro desde el punto de vista de una pareja estéril que desee tener un hijo y recurre a ésta para poder concebirlo.*

***No estoy de acuerdo** en lo que respecta a la determinación del sexo, ya que creo que si alguien anhela un bebé no es de mayor importancia saber si será niña o niño. **Tampoco lo estoy** porque creo que es cierto que mucha gente en el futuro va a recurrir a la fecundación in Vitro sin ser estériles, solo para estar seguros de tener un hijo como ellos deseen.*

***También creo que** esto generará una gran revolución en la mente de muchas personas que acudirán al congelamiento de embriones, suponiendo que son estériles cuando en realidad no lo son. De esta manera todos optarán por lo más moderno y los niños se terminarán creando en los laboratorios”.*

Secuencia Causativa:

CAUS

*“En mi opinión **me parece muy bien** que la ciencia progrese día a día. Pero este progreso debe ser utilizado para hacer el bien y no para que se beneficien algunos pocos. En el caso de la fertilización in Vitro, es un proceso muy útil y aprovechable para miles de mujeres que desean ser madres y no pueden lograrlo, **pero no me***

parece bien que lo empiecen a utilizar para elegir la apariencia fenotípica del futuro niño.

La fertilización in Vitro muchos la están viendo como una nueva moda en la cual muchas mujeres solteras que desean ser madres se someten a ella, pero la mayoría de estas mujeres eligen las características fenotípicas de sus futuros bebés.

Creo que todas las mujeres merecen ser madres, pero no me parece correcto que sea de esta forma, eligiendo las características del futuro bebé como si estuviera eligiendo un vestido.

El avance de la ciencia es muy útil para la humanidad, está en todos nosotros ser conscientes de cómo usarla”.

“Todas estas cuestiones son la consecuencia de la falta de interés de toda la comunidad.

CAUS

{ Hoy solo ven actos, mayormente en las escuelas sin incluir al resto de la sociedad o comunidad y los que se realizan fuera de las instituciones con estrictamente de carácter político sin tener en cuenta su procedencia y el acontecimiento en sí.

Por la falta de interés y participación, los actos pasan a un segundo plano dejando de ser significativos y generan tal desarraigo de la cultura propia de los argentinos”.

Secuencia Directiva:

Sugerenc

{ “Para ello, realizando actos escolares más dinámicos, con mayor participación de los alumnos en actividades más entretenidas y modernas, saliendo del estereotipo de lectura de poemas y documentos.

Sugerenc

{ Actualmente, sabemos que no le escapamos a las herramientas tecnológicas; debemos aprender a utilizarlas en nuestro favor. Los alumnos saben mucho del manejo de tales herramientas; así se

genera una participación mucho más activa. Representaciones en videos, presentaciones en Power Point generarán actos que capten la atención del público en forma total.

El acto escolar, además de fomentar el amor por la patria, es un claro reflejo de cómo está organizada y cómo se desenvuelve una institución. Un acto aburrido, monótono, refleja una institución muy estructurada y poco innovadora, mientras que un acto que utilice herramientas de entretenimiento y tecnológicas, posee una enseñanza mucho más dinámica y participativa por parte de los alumnos”.

“Se hace absurda la lectura de un texto extenso que nombre fechas importantes de la historia, debido a que cualquier palabra escrita y leída pasa desapercibida por los oídos de los alumnos, quienes en esos ratos de conmemoraciones tienden a hablar en voz baja con el compañero de al lado o bien a concentrarse en otros detalles secundarios del acto.

Las efemérides no se sienten y menos aún hoy en día, tanto alumnos como docentes siguen una costumbre.

Sugerenc

{ Deberían quizás realizarse actos que requieran de la presencia sólo de aquellos interesados en el tema y no sean obligatorios porque termina siendo un fastidio, tanto para los chicos como para los docentes”.

Del examen realizado, surge, también, que dichos textos no son polémicos, no presentan una confrontación de ideas, ya que adhieren a la tesis propuesta en el texto fuente; no se genera internamente una discusión con otra voz presente en el discurso.

Por otro lado, Esmeren, Grootendorst y Henkemens (2006) plantean, al referirse a la estructura argumentativa, una clasificación de acuerdo con los argumentos seleccionados para defender un punto de vista enunciado en una premisa. Según

estos autores, la argumentación es *simple* cuando una defensa sólida se da con un argumento único que está inserto en un discurso más largo que no es primeramente argumentativo. En la argumentación *múltiple*, en cambio, las defensas de un mismo punto de vista son alternativas y se presentan una después de la otra.

Aluden a dos tipos de argumentación, a saber: 1. Coordinada: es un intento de defender un punto de vista con la combinación de argumentos que pueden ser tomados juntos para conformar una defensa concluyente. Las partes componentes de una argumentación coordinada son interdependientes para la defensa de un punto de vista. A veces la dependencia se da porque cada argumento por sí mismo es demasiado débil para sostener de modo concluyente el punto de vista. 2. Subordinada: es la que presenta los datos como tales; en ella la defensa del punto de vista inicial se da paso a paso. Si el argumento soporte del punto de vista inicial no puede mantenerse por sí mismo, entonces es apoyado por otro argumento; y si éste requiere de otro sostén, entonces un nuevo argumento se añade y así sucesivamente, hasta que la defensa sea concluyente. Este tipo de argumentación puede verse como una cadena de razonamientos en la que la relación más débil determina la fuerza del todo.

En definitiva, la secuencia argumentativa, en estos términos, supone la existencia de la siguiente estructura progresiva (manifestada explícita o implícitamente):

*Hay alguien que **afirma/piensa/opina A** y sostiene su **afirmación/idea/opinión** con **X argumentos** de causalidad/autoridad/certeza/experiencia... **sin embargo YO digo / pienso / opino/afirmo B** y los sostengo con **Y argumentos**.*

El análisis exhaustivo de los datos nos permite concluir que la secuencia observada no se estructura sobre la defensa concluyente de un punto de vista. La presencia de múltiples opiniones no implica una argumentación múltiple, ya que la defensa no se da mediante la fundamentación alternativa. Tampoco se presenta la argumentación coordinada como intento de defender una postura, combinando argumentos para llegar a una defensa concluyente. Se da, en

principio, una suma coordinada de opiniones y sugerencias, es decir, el **hacer hacer**, como cuerpo argumentativo.

Como ya se ha mencionado más arriba, la disposición de las secuencias en los textos es heterogénea. En éstos, si bien la argumentativa no es la *secuencia dominante*, detectamos la presencia de una *secuencia secundaria*. Ésta es la *secuencia directiva* representada lingüísticamente por una alta frecuencia del uso del **infinitivo**, como así también por el empleo recurrente de las formas **deber/tener que**, variantes de la base directiva, que se emplea en expresiones textuales que indican acciones para el comportamiento futuro del hablante.

Ejemplos de lo dicho anteriormente, aparecen en los siguientes fragmentos de textos producidos por los alumnos:

“Implementar nuevas temáticas para atraer a sus alumnos a participar de estos actos y no que se sientan ajenos a éstos.

Lograr que participen es un trabajo del docente donde debe él mismo empezar a transmitir su interés. Profundizar los temas para que ellos se sientan atraídos” [...].

“Es por esto que se deben crear otras alternativas para transmitir el amor por la patria [...] para llegar a que tanto alumnos como la comunidad que asiste a dichos festejos tenga las ganas y estén motivados a concurrir a ellos sin sentir una obligación de hacerlo. Algunas de estas posibilidades pueden ser obras de teatro [...] en las cuales las personas puedan participar. Sin duda esto puede hacer cambiar la mentalidad de mucha gente, la cual se niega a asistir a estos actos escolares”.

“...debemos preocuparnos y ocuparnos de que las representaciones cumplan su cometido...” “...debemos hacer participar a alumnos, docentes e incluso al personal no docente en una variedad de actividades que hacen al rito...” “...los actos no tendrían que estar en este plano, pero podríamos estar a tiempo de salvarlos...” “...la gente debe tomar consciencia de lo

*importante que son esos hechos pasados y que es necesario tenerlos en cuenta, ya que son parte de nuestra historia...” “...el docente **debe comprometerse** con esta tarea, **tomar consciencia** que lo que está conmemorando es vital para **comprender** nuestra historia y así **construir** una sociedad más justa y con valores sólidos...” “...**Sentir, transmitir** a los alumnos que los festejos no **deberán ser** algo rutinario, monótono. **Deben** cobrar vida y provocar interés en todos...” “... **Crear** una consciencia colectiva sobre la importancia de las efemérides es una labor que comienza de manera individual y que luego **deberá conscientizar** al resto a través de la actitud ante estos festejos...” “...lo que **debe hacer** la institución es **realizar** rituales escolares que tengan creatividad e imaginación...” “...**debe haber**, además, ganas y predisposición e los alumnos a la hora de **actuar** y **organizar** los actos...” “... **tendríamos que llamar su atención** con un discurso corto y preciso, creo que esto quedaría gravado en su memoria...” “... pero no **tenemos que confundir** libertad de expresión con poca seriedad...”*

Para finalizar, la secuencia que organizan los estudiantes no se estructura sobre la defensa concluyente de un punto de vista. Se da la presencia de una suma de opiniones, que no implica una argumentación múltiple, ya que la defensa no se da mediante la fundamentación alternativa. Se observa, también, una suma coordinada de **opiniones y sugerencias**, es decir, **el hacer hacer**, como desarrollo argumentativo.

Esta manera particular de organizar las estructuras textuales revelaría una capacidad argumentativa débil o poco desarrollada, dada la ausencia de elementos prototípicos.

3.3. Plano semántico

3.3.1. La cohesión textual

Los usuarios de una lengua, al producir un texto oral o escrito, organizan la información proposicional de una determinada manera para construir una unidad semántica, es decir, establecen relaciones de interdependencia entre unidades lingüísticas que le permitan desarrollar un tema. Esta característica es definida por Martínez (2000) como cohesión. La cohesión es, entonces, la relación que se da en el interior de un texto, entre significados y secuencias de proposiciones.

En este apartado, nos abocaremos a describir la forma en que los estudiantes construyen esa red de interdependencia semántica en el interior de los textos argumentativos que escriben. Cada escritor selecciona las palabras que incluirá en su texto y establece entre ellas relaciones. Esas vinculaciones forman parte de la construcción del discurso. El discurso escrito, en oposición al oral, requiere un desarrollo proposicional explícito debido a que necesita autonomía respecto de su contexto comunicativo inmediato. Las relaciones intratextuales deberán ser, por ende, en palabras de Martínez (2000) *altamente significativas*.

Al analizar la textura discursiva de los textos producidos por los alumnos, la **reiteración** es uno de los mecanismos más empleados para relacionar proposiciones. Los estudiantes repiten el mismo término varias veces, sin variación léxica. Cuando no se reiteran exactamente los vocablos, el procedimiento al que los alumnos ocasionalmente recurren es al uso de hiperónimos del tipo *personas, propuestas, cuestión*. Sobre este aspecto cabe agregar que prácticamente no se utilizan sinónimos, tal como puede apreciarse en el ejemplo siguiente:

*“En mi opinión me parece muy bien que la ciencia **progrese** día a día. Pero este **progreso** debe ser utilizado para hacer el bien y no para que se beneficien algunos pocos. En el caso de la **fertilización in vitro** es un **progreso** muy útil para miles de mujeres que desean ser madres y no pueden lograrlo pero no me parece*

*bien que lo empiecen a utilizar para elegir la **apariciencia** **fenotípica del futuro niño**.*

*La **fertilización in vitro** muchos la están viendo como una nueva moda en la cual muchas **mujeres solteras** se someten a ella pero la mayoría de estas **mujeres** eligen las **características fenotípicas de sus futuros bebés...**"*

De lo anterior, se desprende la tendencia de estos escritores a reiterar constantemente aquella información que consideran imprescindible, sin preocupaciones de tipo estilístico, en respuesta a la necesidad de actualizar el tema abordado en cada proposición. Ésta es una característica propia de la oralidad que puede percibirse en los textos argumentativos de los estudiantes del profesorado.

Como dijimos, el desarrollo proposicional de los textos se logra sobre la base de las relaciones entre proposiciones. Cada una de ellas puede depender de la precedente, de lo que sigue y /o de las particularidades específicas de la situación comunicativa en la que esos textos se producen. Para que ese desarrollo sea posible existen marcas lingüísticas que se convierten en lazos formales de vinculación.

La referencia es una de esas formas de interdependencia, que puede darse con sentido anafórico, catafórico o exofórico. Las marcas de referencia elegidas por los alumnos consisten, básicamente, en la utilización de pronombres. Un relevamiento exhaustivo de los mismos nos permitió relevar los siguientes datos:

Cuadro 1:

Pronombres					
Personales		Demostrativos		Indefinidos	
Tipo	N° de apariciones	Tipo	N° de apariciones	Tipo	N° de apariciones

Ellos	14	Eso	4	Otros	3
Nosotros	1	Estos	15	Algo	2
Los	3	Esta + sust	31	Muchas	2
Les	1	Eso + sust	2	Alguien	2
Lo	9	Aquellos	3	Alguna	1
La	1	Ese + sust	2	Todos	5
				Uno	1

A partir de esos datos, concluimos que en los textos de estos estudiantes predomina la referencia demostrativa que pone de manifiesto el grado de proximidad que posee el referente. Cuando se utilizan los pronombres *ésta/os/o/as* se percibe que el referente de los mismos fue nombrado inmediatamente antes o bien, que se mencionará a continuación. En el caso que nos ocupa, predomina este último caso de referencia catafórica. En cambio, cuando se prefiere incluir pronombres como *aquellos o ese*, se hace referencia a algo que fue mencionado mucho antes en el texto.

Los estudiantes utilizan también, aunque en menor medida, la referencia personal en tanto emplean pronombres personales como *ellos, lo, los, nosotros*. La mayor parte de ellos con un sentido anafórico.

En cuanto a la referencia exofórica, es decir, a aquellas palabras dentro del texto que refieren directamente a la situación comunicativa, se hace presente a partir de términos como los que siguen: “... dejando de lado aquellos valores que **esta sociedad** deja de recordar...”; “Además **estos monstruos prometedores** es posible que traigan acarreadas...”; “Porque **aquí** la pedagogía utilizada...”

En otro orden de cosas y dada la importancia que asume la subordinación en los textos escritos en general y en particular en los argumentativos, con el fin de lograr el desarrollo del razonamiento, decidimos examinar qué tipo de construcciones sintácticas emplean. Al analizar los textos argumentativos de los estudiantes, identificamos sesenta y ocho (68) subordinadas sustantivas, en su mayoría con función sujeto u objeto dentro de la principal. Del mismo modo, fueron observadas sesenta y nueve (69) subordinadas adjetivas. De esto, puede deducirse que tienden a incluir en sus textos segmentos expansivos, ya sean especificativos o explicativos construyendo así una referencia relativa. Sin embargo, la inclusión de estas subordinadas no implica ampliar o enriquecer la información volcada en la principal, sino reiterarla.

En relación con lo anterior, es esperable que en un texto argumentativo abunden las subordinadas adverbiales. No obstante, en los textos analizados se reconocen solo nueve (9) de este tipo, de las cuales cuatro (4) son temporales, dos (2) condicionales, dos (2) consecutivas y una (1) comparativa. Estos datos nos conducen a pensar que la ausencia de este tipo de subordinación es consecuencia directa de que los estudiantes construyan la secuencia argumentativa como la suma de opinión + opinión + opinión y no como resultado de un razonamiento de causa- consecuencia. Asimismo nos permiten sostener que los textos de los estudiantes se caracterizan por una complejidad sintáctica reducida.

Una vez que estudiamos la manera en que los alumnos aseguran la continuidad en lo que respecta al contenido del texto, nos centramos en describir qué mecanismos eligen para lograr que la información, el contenido del texto, avance. Sabemos que el progreso de la información se basa en un proceso lineal que comienza con la mención de la información ya conocida, que constituye el punto de partida y sobre la base de éste se suma información para llegar a una conclusión. Combettes (1988), citado por Calsamiglia, identifica información conocida con el término *tema* e información nueva con *rema* y elabora cuatro modelos tipos básicos según los cuales puede progresar el contenido del texto: de

tipo lineal, de tema constante, de tema derivado, de tema o rema extendido o ramificado.

Al analizar los textos argumentativos, observamos que los estudiantes utilizan un desarrollo que responde a las características de una progresión temática de tipo tema constante, ya que se sostiene un mismo tema al que asignan remas diferentes.

Esta característica resulta significativa en tanto es poco frecuente que en textos argumentativos, que suelen vehicular un razonamiento altamente complejo, se mantenga un único tipo de progresión temática. Dicho en otras palabras, la complejidad del razonamiento argumentativo implica que sea necesario apelar a diversas maneras de organizar la información, que respondan a la necesidad de topicalizar determinados aspectos que se constituyan en la fuerza argumentativa. Lo anterior nos permite afirmar que los estudiantes no desarrollan una progresión temática compleja, propia de los textos argumentativos sino que, tal como se sostuvo en párrafos anteriores, evidencian una inclinación hacia mantener explícitamente el tema principal del texto, lo topicalizan sin variación léxica, característica propia de los textos orales.

Si se toma en consideración lo desarrollado hasta aquí, se llega a concluir que las relaciones de interdependencia semántica que se dan dentro del texto presentan niveles de explicitud y elaboración muy bajos por tratarse de textos escritos.

Es por esto que los lectores son los responsables de establecer aquellas relaciones que no se explicitan a fin de poder reconocer su sentido. En palabras de Calsamiglia y Tusón Valls (1999) la interpretación de estos textos se da a partir de la *presunción de coherencia*. Este principio afirma que todo receptor aporta un marco para lograr la interpretación de enunciados, ya que se presume un emisor racional que tiene como fin la comunicación.

Si bien esta tarea es llevada a cabo por todos los lectores, en el caso que nos ocupa resulta imprescindible su colaboración para considerar los escritos como textos, es decir, para que la coherencia y la cohesión, propiedades textuales, se perciban. Tal como sostuvimos al elaborar las conclusiones correspondientes a la

investigación *La escritura académica de los ingresantes a los profesorados*, es el lector- profesor el responsable de “llenar” los espacios vacíos que dejan los estudiantes en sus textos. Son ellos, sobre la base de sus conocimientos sobre el tema abordado en los escritos y sobre las características de la situación comunicativa en la que se producen los textos, los que dotan de cohesión y coherencia el trabajo de sus alumnos.

Ahora bien, recapitulando el análisis hasta aquí efectuado queda en evidencia que cuando las relaciones entre proposiciones no se dan explícitamente dentro del texto, el hablante traslada características del discurso oral al discurso escrito. Por ende, resulta evidente que estos estudiantes que no desarrollan en sus textos ni relaciones significativas entre las proposiciones, ni estructuras sintácticas que incluyan segmentos expansivos, ni una progresión temática compleja, no han alcanzado una competencia textual plena. En otras palabras, poseen un nivel de desarrollo discursivo reducido o mínimo.

3.3.2. Los marcadores discursivos

Los marcadores discursivos son una serie de elementos lexicales, de los que dispone el sistema lingüístico, que establecen relaciones semánticas explícitas en el interior de un texto. Uno de estos elementos son los conectores, que en el marco de los estudios de la lingüística del texto, y de la argumentación en particular, cobran una importancia fundamental, ya que se presentan como un recurso lingüístico esencial para conectar explícitamente distintos segmentos textuales, o sea, los conectores son *indicadores* de las relaciones semánticas existentes entre las secuencias de un texto. En otras palabras, los conectores permiten a los escritores vincular las secuencias textuales precedentes con las siguientes, hacer visible al lector las relaciones semánticas que le permitirán a éste interpretar el texto, reconocer lazos preexistentes. Así es que, la presencia de conectores en un texto asegura una adecuada conexión entre las diferentes proposiciones y facilita la construcción de sentido.

Dado que, la finalidad de los marcadores discursivos es centralmente proporcionar cohesión, nos detuvimos, en primer lugar, en aquellos marcadores que evidencian la organización global del texto. Los textos producidos por los estudiantes, carecen de aquellos marcadores que permiten *ordenar* el discurso, aquellos que le permiten al locutor dar inicio, desarrollo y cierre a su texto. La presencia de los mismos indicaría por parte del mismo cierta preocupación por el armazón del texto. No se observan conectores como los siguientes: 1. Iniciadores: *para empezar, antes que nada*. 2. Distribuidores: *Por un lado, por otro*. 3. Ordenadores: *primero/segundo, en primer lugar, en segundo lugar...* 4. De transición: *por otro lado/por otra parte*. 5. Continuativos: *pues bien, entonces, en este sentido*. 6. Aditivos: *además, igualmente, también, seguidamente*; 7. Digresivos: *por cierto, a propósito de*; 8. Conclusivos: *en conclusión, en resumen, en suma*; 9. Finalizadores: *por último, en fin, finalmente, para terminar, en definitiva*.

En las producciones examinadas, se observa un empleo escaso, de muy baja frecuencia de los conectores aditivos *también* y *además* y de los conectores ordenadores, que estructuran la información, como *finalmente* y *por último*.

Cuadro 2:

Conector	Total de apariciones
También	5
Además	2
Finalmente	1
Por último	1

La reflexión sobre los datos anteriores nos permite inferir que la baja frecuencia de estos conectores estaría evidenciando un desarrollo *insuficiente* en la capacidad para la organización, la estructuración de textos argumentativos, ya que los marcadores de este tipo funcionan como indicadores del recorrido que el escritor planeó para su texto.

En segundo lugar, analizamos los marcadores que introducen operaciones discursivas. Son elementos que, en posición inicial, marcan la posición del enunciador con respecto a su enunciado, es decir, que señalan el tratamiento que se hace del contenido. Éste es un procedimiento que abunda en estos textos. Se observaron formas como las siguientes: *personalmente, particularmente, en nuestra opinión, en mi opinión, desde mi punto de vista, es cierto, es evidente, para mí, a mi criterio, a mí me parece, a mi parecer, desde mi punto de vista*. La presencia de los mismos está directamente vinculada con la construcción del enunciador. Un enunciador que emplea estas marcas como un procedimiento que atenúa su compromiso con el enunciado más que reforzarlo.

Cuenca (1995) (citado por Calsamiglia-Tusón Valls) señala que uno de las característica especiales de los textos argumentativos es el empleo de conectores para articular el discurso polémico. Los agrupa en tres clases: a. Contrastivos, utilizados para manifestar relaciones de oposición, sustitución, restricción, contraste. b. Causales – consecutivos: son los que marcan las relaciones de causa y consecuencia, sumados a ellos lo de conclusión. c. Distributivos.

En relación con esto, los estudiantes, cuyas producciones analizamos, organizan sus textos argumentativos fundamentalmente en torno a los conectores **porque, ya que y pero**, según lo muestran los datos siguientes:

Cuadro 3:

Conector	Total de apariciones
Ya que	17
Porque	11
Pues	1
Sin embargo	2
Sino	3
Pero	25

Aunque

3

Con respecto al empleo abundante de los conectores *ya que* y *porque*, éste es consecuente con la estructura argumentativa organizada por estos estudiantes. Una de las tres secuencias que producen los alumnos es la que presenta como estrategia argumentativa la *causa*. Por lo tanto, los conectores causales *ya que* y *porque*, cumplen con la función de hacer explícita la relación entre dos fragmentos textuales, que configuran el argumento causal.

Ahora bien, la ausencia de otros conectores específicos de la argumentación causal como *pues*, *dado que*, *por el hecho de que*, *en virtud de que*, *puesto que*, *a causa de ello*, *por eso*, *por ello*, etc., ligado al hecho de que los estudiantes recurran básicamente a estos dos conectores causales para expresar la relación causativa, abona dos ideas centrales de nuestra investigación: Una de ellas es que la capacidad para argumentar no ha sido suficientemente desarrollada, dado que solo logran plantear como argumento la causa. La otra idea clave se relaciona con la hipótesis de que en estos textos se observa una especie de *transferencia* de las particularidades argumentativas de la lengua oral a la lengua escrita. El hecho de que el conector *porque* sea un conector muy empleado en la lengua oral, en cambio, los demás conectores causales, ausentes en estas producciones, son propios de la lengua escrita, apoya esta idea. Asimismo, la presencia elevada del uso del conector *ya que*, podría suponer una concientización de que éste es un nexo propio de la escritura académica, es decir, que conlleva mayor formalidad. No así, con respecto a *pues*, cuya aparición se da en un único texto.

Un caso particular es el del empleo de los conectores contrastivos, en especial el de *pero*. La presencia de este conector se da en un alto porcentaje. Aparece en 25 de los 32 textos examinados; no así *sin embargo*, *sino* y *aunque*. El nexo *pero* es esencialmente de orientación contraargumentativa, es decir, su aparición indica que el segundo fragmento textual debe interpretarse como opuesto, contradictorio con el anterior, explícita o implícitamente. Montolío (2000) clasifica los conectores contraargumentativos en cuatro categorías, considerando criterios semánticos y de

integración sintáctica. A partir de criterios sintácticos establece dos grupos: los conectores integrados y los conectores parentéticos. Son integrados aquellos que se unen a la estructura oracional por medio de un nexo (*que, a, y de*), por ejemplo: *a pesar de (que), pese a (que)*; los parentéticos, en cambio, se insertan sin ningún tipo de enlace, como: *sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, pero*. Establece como diferencia fundamental entre ellos la fuerza argumentativa que expresan y que son los parentéticos los que muestran que la proposición que introducen posee mayor relevancia, entre los que se encuentra *pero*. De acuerdo con Montolío, entonces, *pero* es un conector que expresa, que indica que la proposición siguiente es la que guía a una conclusión. En los casos por nosotras estudiados, *pero* se manifiesta de manera particular, y en concordancia con lo antes explicitado, los estudiantes lo utilizan para marcar que la proposición siguiente es la postura que sostienen, es decir, es la proposición de mayor fuerza, en este caso no argumentativa, sino ilocutiva. En estos textos, *pero* es usado ***para marcar la voz propia, para marcar una frontera entre la voz del otro y la propia, es decir, para expresar la opinión***. Ejemplos:

*"... debe ser gratificante para ella, **pero debe haber un límite para todo.."***

*"... Se puede hacer o no. **Pero también creo que en el futuro se va a salvar muchas vidas.."***

*"... cuando algunas parejas corren el riesgo de tener un hijo anormal, o que son estériles, **pero es incorrecto que acudan a ..."***

*"... y no pueden lograrlo, **pero no me parece bien que lo empiecen a utilizar..."***

*"... que todas las mujeres merecen ser madres, **pero no me parece correcto.**"*

4. Incidencia de los factores pedagógicos

Uno de los interrogantes que guió nuestra investigación se relaciona con los motivos que generaron las dificultades en la escritura de los alumnos que ingresan al instituto. La presunción era que éstas están vinculadas con las situaciones didácticas que se proponen tanto en el nivel secundario, como las que se plasman en el nivel superior.

Al respecto, el análisis de las encuestas suministradas a docentes del instituto evidencia una clara responsabilidad pedagógica. Al preguntarles si proponen actividades de escritura a sus alumnos, el total responde afirmativamente. En la enumeración de cuáles son esas actividades, predominan la elaboración de monografías, fundamentaciones, informes, relación entre conceptos, textos argumentativos, explicaciones, responder cuestionarios, escribir reseñas, narrar experiencias escolares, elaborar conclusiones, realizar síntesis, entre otras.

En su mayoría, sostienen que estas propuestas de escritura tienen como objetivo que los alumnos desarrollen la capacidad reflexiva y crítica, acrediten conocimientos, confronten con el marco teórico, argumenten, relacionen conceptos.

El examen de estos datos nos permiten afirmar que para los docentes del instituto la escritura, ya sea expositivo- explicativa o argumentativa es una forma privilegiada de construcción y transmisión de conocimiento en el ámbito educativo.

Interrogados sobre la producción de textos argumentativos, el 100% de los profesores encuestados asegura que entre las consignas de escritura que proponen, solicitan la producción de textos argumentativos, entre las que destacan estas actividades: elaboración de textos argumentativos en general (30%), proponer argumentos (14%), elaborar conclusiones (14%), justificar V o Falso (14%), refutar hipótesis(14%), fundamentar respuestas (14%).

Estas respuestas nos permiten concluir que si bien los docentes sostienen que requieren a sus alumnos que produzcan textos argumentativos, se observa que las consignas propuestas no implican la producción de un desarrollo argumentativo completo, sino que lo que predomina es la solicitud de fundamentaciones u opiniones aisladas. De esto se deduce que los estudiantes, ante problemáticas de escritura que se presentan como argumentativas, no escriben textos argumentativos completos, sino solo en forma fragmentaria.

Una cuestión que nos interesaba indagar era la intervención de los docentes en cuanto a estas propuestas de escritura, es decir, cómo actuaban, cómo las

formulaban. A la pregunta: *¿Cómo actúa si los alumnos desconocen las características del texto argumentativo que deben producir?*, el 40% respondió: “explica”, el 30%: “recomienda o brinda bibliografía sobre las dificultades”, y el resto, “charla”, “da ejemplos”, “efectúa preguntas disparadoras”.

A la hora de calificar las producciones de sus alumnos, el 40% de los docentes, las considera *regulares*, el 50% *buenas* y el 10% *malas*. Sumado a esto, y habiéndoseles solicitado jerarquizar los problemas que los llevan a evaluar los trabajos de sus alumnos de esa manera, colocan en primer lugar la *coherencia*; la ortografía, en segundo; el vocabulario limitado en tercero; y le siguen: el no uso de conectores, el mal uso de preposiciones, repeticiones, estilo, claridad, puntuación.

Otra cuestión importante para nuestra investigación era descubrir cómo actúan los docentes ante los errores cometidos por los alumnos en sus producciones. Ante esta pregunta, en un 50%, responden que intervienen marcando con círculos o color en el texto del alumno; el 28% conversa con la clase o propone ejemplos orales; el 12% pide que rehagan la actividad, y el 10% efectúa aclaraciones al margen. Acerca de este tema, se preguntó, además, por qué consideran necesaria su intervención. Solo el 10% contestó y su respuesta hizo referencia a la escritura como forma de construcción de conocimiento.

También, nos interesaba conocer la opinión de los docentes del nivel con respecto a su responsabilidad en las problemáticas de escritura (*¿Piensa que Ud., como docente de nivel superior, debe intervenir ante las dificultades de escritura?*) Todos los consultados asumen su responsabilidad pedagógica en las producciones de sus alumnos al sostener que deben fomentar las producciones, revisar la escritura y corregir los errores ortográficos.

Es indiscutible que el éxito o el fracaso de los estudiantes depende en gran medida de sus capacidades para leer y para escribir. Al ser estas actividades centrales del nivel superior, como formas de adquisición y transmisión del conocimiento, cabe a los docentes del nivel asumir la responsabilidad de la alfabetización académica que demandan los estudios superiores. Sin embargo,

estas tareas académicas aún no forman parte integralmente ni de los programas ni de las actividades de los profesores.

5. Propuesta de Mejoramiento

Los resultados obtenidos en la investigación demuestran las graves dificultades que poseen los estudiantes del instituto en la producción de textos argumentativos. Los datos nos llevan a pensar en una competencia argumentativa mínima.

Dado que iniciarse en los estudios superiores, requiere del dominio de habilidades de interpretación y de producción, y que éstas son imprescindibles para el conocimiento de los distintos campos disciplinares, la propuesta de mejoramiento que desarrollaremos se enmarca en una concepción de alfabetización académica, entendida como: *“el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender... Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”* (Carlino, 2005; p.14).

Entendemos como Carlino (2005) que la alfabetización no debe considerarse una habilidad básica, relacionada únicamente con un nivel de enseñanza, es decir, que aprender a leer y a escribir, son procesos inconclusos. Las habilidades de lectura y escritura no son habilidades generales, que pueden ser transferidas a cualquier disciplina. La especialización de cada campo del saber adquiere formas a través de lo escrito que varían de un dominio disciplinar a otro. Consideramos, pues, que alfabetizar académicamente implica que cada materia asume la responsabilidad del ingreso de los estudiantes en la cultura propia de su campo de estudio.

Nuestra propuesta de mejora se basa en la organización de un Taller de Comprensión y de Producción Textual, que se inicie con el curso de ingreso, que

obligatoriamente deben realizar los alumnos e los diferentes profesorados y se continúe a lo largo del primer año.

Este taller se sustenta teóricamente en el convencimiento de la necesidad de abordar la enseñanza de la escritura desde una perspectiva discursiva y textual. Este taller debería integrar actividades de comprensión y de producción, entendiendo que el conocimiento de los géneros conceptuales, de sus particularidades textuales y discursivas, colabora en la comprensión de los mismos, y esto permitirá al alumno acceder a su escritura.

El principio conductor de esta propuesta es *“Cuanto más conozco los textos, mejor los comprendo y mejor los produzco”*. El interés por estudiar cada género está en que al conocer como es y cómo funciona, podemos mejorar su enseñanza y su aprendizaje, ya que aprender a escribir un texto académico es aprender a desarrollar una práctica profesional. (Cassany, 2006)

Para lograr transformar a nuestros alumnos en escritores eficientes creemos que es imprescindible también asumir la escritura como proceso. A partir de esta concepción, se podrá lograr que planifiquen sus escritos, que elaboren borradores, que revisen, que evalúen, que corrija, que editen.

En síntesis, si como entendemos la educación está atravesada por discursos, el desafío de los docentes es formar sujetos discursivos.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos nos permiten inferir que la competencia argumentativa de estos estudiantes es *mínima*, ya que la mayoría de ellos refleja un conocimiento nulo y en el resto, esta capacidad discriminatoria de los textos argumentativos es escasa.

A partir del análisis, hemos podido llegar a la conclusión de que los estudiantes de los distintos profesorados poseen una competencia argumentativa *poco desarrollada*. Logran producir textos argumentativos, pero con particularidades distintivas, a saber:

1. La secuencia que organizan no se estructura sobre la defensa concluyente de un punto de vista. Se da la presencia de una suma de opiniones, que no implica una argumentación múltiple, ya que la defensa no se da mediante la fundamentación alternativa. Se observa, también, una suma coordinada de **opiniones y sugerencias**, es decir, **el hacer hacer**, como desarrollo argumentativo.

2. No desarrollan en sus textos ni relaciones significativas entre las proposiciones, ni estructuras sintácticas que incluyan segmentos expansivos, ni una progresión temática compleja, por lo tanto muestran un nivel de desarrollo discursivo mínimo.

3. La ausencia de marcadores discursivos de orden evidencia un desarrollo insuficiente de la capacidad para organizar, estructurar textos argumentativos.

4. Un empleo particular de *pero*, que manifiesta que la proposición siguiente es la proposición de mayor fuerza, en este caso no argumentativa, sino ilocutiva.

5. Los estudiantes solo logran plantear como argumento *la causa*, y recurren básicamente a *porque* y *ya que*, como conectores para expresar la relación causativa. Esto abona dos ideas centrales de nuestra investigación:

una de ellas es que la capacidad para argumentar no ha sido suficientemente desarrollada.

6. La otra idea clave se relaciona con la hipótesis de que en estos textos se observa una especie de *transferencia* de las particularidades argumentativas de la lengua oral a la lengua escrita, por ejemplo: el uso casi exclusivo del conector *porque*, conector muy empleado en la lengua oral, y la ausencia de los demás conectores causales, propios de la lengua escrita, apoyan esta idea. Se suma a esto, la ausencia de relaciones significativas entre las proposiciones, que no permite aislar el texto de la situación comunicativa en la que se produce, y la falta de estructuración textual.

Podríamos concluir que estos alumnos han desarrollado un conjunto de técnicas, habilidades y actitudes relacionadas con la escritura argumentativa que delimitan un cierto “perfil” que los caracteriza como escritores. En este sentido, y retomando la clasificación propuesta por Creme y Lea (2000), quienes definen los perfiles de los escritores universitarios, estos alumnos de nivel superior podrían clasificarse dentro de lo que denominan *Perfil buzo*, dado que son escritores que ante la propuesta de escritura se zambullen rápidamente en el proceso de textualización. Escriben sin pensar en la estructura argumentativa, manifiestan dificultad para pensar una visión de conjunto acerca del texto.

BIBLIOGRAFÍA

BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna M. (2003): Modelos textuales, Barcelona, Octaedro.

BEAUGRANDE Robert-Alain y DRESSLER, Wolfgang (2005): Introducción a la lingüística del texto, Barcelona, Ariel.

BLAXTER, L., HUGHES, C., TIGHT, M. (2005): Cómo se hace una investigación, Barcelona, Gedisa.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (2008): Las cosas del decir, Barcelona, Ariel.

CARLINO, Paula (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, B.A., FCE.

CASSANY, Daniel (1997): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, B.A., Paidós.

CASSANY, Daniel (2006): Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, Barcelona, Paidós.

DESINANO, Norma (2009): Los alumnos universitarios y la escritura académica, Rosario, Homo Sapiens.

DUCROT, Oswald (2001): El decir y lo dicho, B.A., Edicial.

EEMEREN, F., GROOTENDORST, R. Y SNOECK HENKEMANS, F. (2006): Argumentación. Análisis. Evaluación. Presentación, B.A., Biblos.

FILINICH, María Isabel (2005): Enunciación, B.A., Eudeba.

FLOWER, L.; HAYES, J. R (1981), A cognitive process theory of writing, en *College Composition and Communication*

FORNI, Floreal, GALLART, Ma. Antonia y VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1993): Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación, B.A., CEAL.

GARCIA NEGRONI, María Marta (2005): Argumentación y Polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la transgresión argumentativa, *RASAL, Lingüística N° 1*.

KERBRAT-ORECCHINI, Catherine (1997): La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje, B.A., Edicial.

KORNBLIT, Ana L. (2004): Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis, B.A., Biblos.

LOZANO, J., PEÑA-MARIN, C. y ABRIL, G. (1997): Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual, Madrid, Cátedra.

MARAFIOTI, Roberto (2005): Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX, B.A., Biblos.

MARAFIOTI, Roberto y SANTIBÁÑEZ YANÉZ (2010): Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin, B.A., Biblos.

MARAFIOTTI, Roberto (2007): Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario, B.A., Biblos.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J.I. (2007): Metodologías de las ciencias sociales, B.A., Emecé.

MARTÍNEZ, Ma. Cristina (2001): Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer y escribir mejor, Rosario, Homo Sapiens.

MONTOLÍO, Estrella (2000): Manual práctico de escritura académica, Barcelona, Ariel

NUÑEZ, Raúl y DEL TESO, Enrique (1996): Semántica y Pragmática del texto común, Madrid, Cátedra.

ORNA, Elisabeth. y STEVENS, Graham (2004): Cómo usar la información en trabajos de investigación, Barcelona, Gedisa.

PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (2006)3: Tratado de Argumentación, Madrid, Gredos.

SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ, C. y MARAFIOTI, R. (edit.) (2008): De las falacias. Argumentación y comunicación, B.A., Biblos.

SCRIBANO, Adrián O. (2008): El proceso de investigación social cualitativo, B.A., Prometeo.

Van Dijk, Teun A. (comp.) (2008): El discurso como estructura y proceso, Barcelona, Gedisa.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992): Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos, B.A., CEAL.

VASILACHIS de GIALDINO, Irene (coord.) (2007): Estrategias de investigación ualitativa, Barcelona, Gedisa.

ANEXOS

ANEXO I

ENCUESTA

Lea el texto, Construir la autoridad de Juan Carlos Tedesco, en “Revista Monitor” N° 20, marzo de 2009 y luego responda seleccionando una opción:

- 1) ¿Cuál es la intención del autor?
 - Informar
 - Convencer
 - Caracterizar
 - Entretener
 - Explicar
- 2) ¿Cuál es la secuencia textual que predomina?
 - Narrativa
 - Descriptiva
 - Argumentativa
 - Expositivo-Explicativa
- 3) ¿A qué tipo de estructura responde el texto?
 - Conflicto- Resolución
 - Elemento- Caracterización
 - Interrogante- Respuesta
 - Postura- Defensa
- 4) ¿Observa en el texto alguno de los siguientes recursos? Puede indicar más de uno.
 - Datos indiscutibles
 - Controversia
 - Datos estadísticos
 - Citas
 - Ejemplificación

- Definición
- Comparación
- Preguntas Retóricas

ANEXO II

ENCUESTA

1. ¿Qué actividades de escritura le proponen en el nivel superior? ¿Podría reproducir alguna consigna?

.....
.....

2. Marque qué tipos de textos ha tenido que producir:

- Narrativo
- Expositivo - Explicativo
- Argumentativo
- Descriptivo

3. ¿La producción de estos textos le genera alguna/s dificultad/es?

- SÍ
- NO

¿Cuáles?

.....
.....

¿Por qué?

.....
.....

4. ¿Recibe algún tipo de orientación para resolverlas?

- SÍ
- NO

¿De quién/es?

- Profesor/a
- Ayudante
- Compañero/a
- Otros

¿En qué consiste tal orientación?

.....
.....

5. Ante una propuesta de escritura, ¿cómo actúa, qué acciones realiza? (Por ejemplo si le solicitan presentar un informe)

.....
.....

MUCHAS GRACIAS

ANEXO III

ENCUESTA

1. ¿Propone a sus alumnos actividades de escritura académica?

SÍ

NO

a. ¿Cuáles?

.....
...

b. ¿Con qué objetivos?

.....
...

c. ¿Podría ejemplificar con 2 consignas dadas a sus alumnos?

.....
.....

2. Las prácticas de escritura que propone, ¿incluyen la producción de textos argumentativos?

SÍ

NO

¿Cuáles?

.....
.....

3. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior: ¿Cómo son las actividades de escritura argumentativa que propone? ¿Podría describir una?

.....
.....

4. ¿Cómo actúa si los alumnos desconocen las características del texto argumentativo que deben producir?

.....
.....

5. ¿Cómo calificaría las producciones escritas de sus alumnos?

Muy buenas

Buenas

Regulares

Malas

6. ¿Qué errores considera más importantes a la hora de corregir esas producciones escritas? Podría ordenarlos según su importancia:

.....
.....

7. ¿Los señala de alguna manera?

SÍ

¿Cómo?

..... NO ¿Por qué?

-
-
8. ¿Piensa que Uds., como docente de nivel superior, debe intervenir ante las dificultades de escritura?
- SÍ ¿Cómo?
- NO ¿Por qué?

ANEXO IV

Querido alumno/a:

Estamos realizando un trabajo de investigación, con cuyos resultados pretendemos colaborar en el fortalecimiento de tu formación. Para lograrlo necesitamos obtener conocimientos sobre tu actividad de escritura. Por eso, te pedimos resuelvas la siguiente actividad:

-  **Continúa el siguiente texto argumentativo, a partir de tu opinión sobre los actos escolares.**

LOS RITUALES ESCOLARES

Los rituales escolares que hoy conocemos nacieron estrechamente vinculados al surgimiento de la escuela pública, la construcción del Estado-Nación y el fortalecimiento de la autoridad del maestro como transmisor de los conocimientos y valores propios de la sociedad moderna.

Las escuelas públicas desde la segunda mitad del siglo XIX, incorporaron a su rutina cotidiana los rituales destinados a promover valores de adhesión a la patria, por encima de las identidades tradicionales vinculadas a aspectos étnicos, religiosos o lingüísticos.

Debemos, sin embargo, colocar los valores de la cohesión social en un lugar central de nuestro trabajo educativo orientado a construir una sociedad más justa.

Frente a esta temática se presentan algunos interrogantes: ¿Cómo se produce en los actos el proceso de representación de una identidad colectiva? ¿Qué se aprende de ellos? ¿Importan más los discursos, los gestos o las representaciones? ¿Qué pasa con la resistencia, el aburrimiento o la diversión de los alumnos en estas escenas colectivas? ¿Estamos asistiendo al declive irremediable de estas conmemoraciones? ¿Podríamos pensar en otras fiestas y rituales que hoy no celebramos?

Existe hoy en día una resistencia a reforzar una tradición de rituales que a esta altura son reproducidos irreflexivamente. Pareciera que en la actualidad actos y efemérides han pasado a transformarse de rituales a rutinas vacías de sentido y convertidas en Festejos que aburren en su repetición. . . *(Texto adaptado. Revista Monitor nº 21)*

Profesorado:

Edad:

MUCHAS GRACIAS



