

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**La competencia textual
argumentativa
en estudiantes de formación docente**

Tesis presentada como requisito final para optar al
Grado de Doctora en Educación

Autora: María Stella Serrano de Moreno
Tutores: Dr. José Villalobos
Dr. Humberto Ruiz

Mérida, mayo de 2004



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
MERIDA VENEZUELA

Investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico
Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes:
Proyecto H-625-01-04-B.

Aprobación de los Tutores

En nuestro carácter de Tutores de la Tesis presentada por la Licenciada: María Stella Serrano de Moreno, para optar al Grado de **Doctora en Educación**, consideramos que la Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Mérida, a los _____ días del mes de abril de 2004.

Dr. José Villalobos

Dr. Humberto Ruiz

Profesor de La Escuela de Idiomas Profesor de La Escuela de Educación

Con nuestro agradecimiento

A la Universidad de Los Andes, libertad, porvenir y esperanza... conocimiento y formación que se inventa y me transforma en lo humano y profesional

Al Dr. José Villalobos, por su invaluable trabajo de acompañamiento continuo como Tutor de la Tesis, sus valiosas sugerencias y recomendaciones metodológicas condujeron el desarrollo de la investigación. Por su cariño, su compromiso y confianza en la construcción de este logro.

Al Dr. Humberto Ruíz Co-Tutor de la Tesis, por su lectura crítica, sus aportaciones metodológicas y por su apoyo y amistad siempre presentes.

A las Doctoras Alexandra Álvarez e Yraída Sánchez de Ramírez, sus acertadas y pertinentes orientaciones enriquecieron la investigación.

A la profesora Josefina Peña, por su cálida amistad y ese tiempo precioso que me ha brindado en los momentos cruciales de mi vida, por su estímulo siempre ...

A los profesores María Eugenia Dubois, Anibal León y Begoña Tellería, cocreadores de este espacio de formación académica: el Doctorado en Educación.

A los estudiantes de Ciencias Físico-Naturales y Matemática, en especial a Robert, Jhean, Lucy, Miguel y María, quienes me aportaron generosamente su tiempo y experiencias y me inspiraron con su entusiasmo por aprender.

A todos, mi profunda gratitud por sus contribuciones...

A la memoria de mi Padre

A

Delia, mi madre, abnegación,

Elio, apoyo y paciencia sin límites,

Stelliana, Elio Javier y Daniel,

amor... inspiración...

motivo de mis esfuerzos...

En una de las disertaciones del K'ung Fu-tzu, el maestro chino K'ung, que en Europa desde el Renacimiento se conoce con el nombre de Confucio, se lee lo siguiente: “quisiera no hablar. [...] ¿Habla acaso el cielo alguna vez? Las cuatro estaciones siguen su curso y cien seres nacen. ¿Habla acaso el cielo alguna vez?”

Podemos quedar extasiados ante la profundidad de este pensamiento. Pero sólo lo conocemos porque alguien lo ha escrito. Y el sabio K'ung lo ha podido formular porque tenía las palabras a su disposición. Sin palabras nadie es nada; ni sabio, ni poeta, ni proverbio alguno podría elogiar el silencio... (De Mauro, 1980).

Contenido

Resumen	10
Introducción	11

Capítulo 1. El problema de investigación

Planteamiento del problema	16
Propósitos del estudio	23
Preguntas de investigación	24

Capítulo 2. Marco teórico

Antecedentes. Algunos resultados empíricos	28
Estudios relacionados con la competencia argumentativa escrita...	29
Estudios relacionados con la evolución de la capacidad argumentativa....	33
Fundamentación teórica	35
Teoría de la argumentación	36
Los estudios sobre la argumentación discursiva	38
El discurso argumentativo. Características estructurales	51
Mecanismos discursivos y lingüísticos de la argumentación.....	58
La composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo	74
Modelos teóricos sobre la composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo	74
La competencia textual argumentativa escrita	83
Resumen del Capítulo	89

Capítulo 3. Marco metodológico	
Diseño de la investigación	94
El Estudio de Casos	94
Ventajas y limitaciones del estudio de casos como diseño de investigación	98
Participantes en la investigación	101
Procedimiento para la recolección de los datos	103
Procedimiento para el análisis de los datos	110
Resumen del capítulo	119
Capítulo 4. Análisis e interpretación de los resultados	
Introducción	122
Presentación y análisis de cada caso de estudio.....	128
Caso 1: Carlos	128
Caso 2: Roberto	165
Caso 3: Miguel	202
Caso 4: Lucely	233
Caso 5: Marisí	269
Categorías emergentes.....	303
Resumen del capítulo	310
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones	
Síntesis y discusión de los hallazgos	313
Características de los discursos argumentativos escritos.....	314
Cambios en la competencia textual argumentativa	326
Conclusiones generales.....	336
Implicaciones pedagógicas	339
Implicaciones desde el punto de vista investigativo.....	344
Referencias bibliográficas	348
Anexos	359
A. Comunicación dirigida a los estudiantes y manifestación de su consentimiento para participar en el estudio	
B. Ficha de información personal del estudiante	
C. Ejemplos de procedimientos de recolección de muestras de escritura	
D. Entrevistas Individuales	
D1: primera entrevista	
D2: Segunda entrevista	

- E. Textos elaborados por Caso 1
- F. Textos elaborados por Caso 2
- G. Textos elaborados por Caso 3
- H. Textos elaborados por Caso 4
- I. Textos elaborados por Caso 5

Lista de cuadros

2.1 Clasificación de los marcadores discursivos	70	
3.1 Casos seleccionados e identificados por edad, sexo y seudónimo	102	
3.2 Tipo de muestra de escritura y momento de recolección	105	
3.3 Resumen de los procedimientos e instrumentos de recolección de los datos	109	
3.4 Pauta de análisis de los niveles discursivos del texto argumentativo	111	
3.5 Pauta de análisis de los niveles de complejidad de la estructura argumentativa	113	
3.6 Estrategias orientadas a la razón	115	
3.7 Estrategias orientadas a la sensibilidad	116	
3.8 Análisis de los conectores característicos de la argumentación	117	
3.9 Análisis de las marcas de modalización	118	
4.1. Criterios e indicadores de cambio en la competencia argumentativa	124	
4.2. Realizaciones lingüísticas de Carlos		138
4.3 – 4.5 Caso 1		157
4.6. Realizaciones lingüísticas de Roberto	174	
4.7. – 4.9 Caso 2		199
4.10. Realizaciones lingüísticas de Miguel	208	
4.11 – 4.13 Caso 3		226
4.14. Realizaciones lingüísticas de Lucely	241	
4.15 – 4.17 Caso 4		261
4.18. Realizaciones lingüísticas de Marisi	275	
4.19 – 4.21 Caso 5		295

Lista de Gráficos

2. 1. Operaciones retóricas de la producción del texto retórico distribuidas en el eje vertical y el horizontal	40
2.2. Estructura básica de la argumentación	54
2.3. Características estructurales del discurso argumentativo	73
3.1. Diseño del Estudio de Casos	97
3.2. Análisis de las producciones escritas argumentativas. Enfoque analítico	120

La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente

Autora: María Stella Serrano de Moreno
Tutores: Dr. José Villalobos y Dr. Humberto Ruiz

Resumen

Para que la educación responda a criterios de calidad y pertinencia, tiene que valorar el papel importante que juega el lenguaje escrito en el proceso de formación del individuo y en el proceso de construcción del saber. En esta investigación nos proponemos caracterizar el discurso argumentativo escrito, producido por estudiantes de carreras de formación docente de la Escuela de Educación; conocer su competencia discursiva argumentativa al ingreso de la carrera y determinar la presencia de cambios en esta competencia durante los primeros semestres de escolaridad. El *Estudio de casos* como diseño de investigación permitió observar, analizar e interpretar los datos recogidos a partir de muestras de escritura y entrevistas. El Análisis de los datos recolectados se desarrolló tomando en consideración las interrogantes planteadas en el estudio que exploraban los niveles discursivos del texto argumentativo; las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos utilizados (marcadores discursivos y marcas de modalización). Los resultados revelaron que existen diferencias significativas en la competencia argumentativa escrita de los estudiantes y la permeabilidad de los estudiantes a los cambios en esta competencia. Pocos estudiantes efectivamente alcanzaron cambios significativos que marquen diferencias verdaderas entre su competencia inicial y su desarrollo alcanzado durante tres semestres; los cambios más evidentes se observan en el uso de estrategias discursivas para argumentar y, en algunos casos, en el empleo de recursos lingüísticos adecuados a los propósitos del escritor para persuadir o convencer al lector; la mayor dificultad para componer textos argumentativos se encuentra en la estructuración de ideas y argumentos a nivel macroestructural. Las diferencias podrían ser atribuidas fundamentalmente al aprovechamiento por los estudiantes de las experiencias socioculturales que ponen en juego para asumir con éxito las tareas de producción argumentativa que requieren exigencias cognitivas y discursivas mayores.

Palabras clave: *competencia argumentativa, composición escrita, formación docente*

Introducción

En la era de la llamada post-modernidad, el desarrollo de una conciencia lingüística polifónica (bakhtiniana) para el aprendizaje, resulta ser el paradigma más adecuado para que, desde la educación, se pueda incidir en el logro de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento. Sólo un paradigma que dé relevancia a la enunciación, al discurso, puede responder a los cuestionamientos que sobre la construcción de nuevas maneras de aprender se están haciendo los estudiosos de la educación (Halliday, 1982; Martínez, 1999).

El problema en la actualidad no es el acceso a la información, ni su acumulación; el problema es formar estudiantes con criterios analíticos, críticos e intencionales y proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que estamos viviendo. Martínez (1999) destaca la importancia del desarrollo discursivo y de las habilidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas al afirmar que “es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes, el encuentro con la palabra propia y la palabra ajena (...) El discurso se convierte en la vía heterogénea y a la vez única para el acceso a la maduración verdadera de una competencia discursiva” (p. 116).

En toda experiencia humana, el lenguaje, como discurso, es imprescindible para comunicar y compartir vivencias, para relacionar el pensamiento con la acción, para consolidar experiencias compartidas, para clarificar reglas de participación, a la vez que actúa como regulador para dirigir, guiar y acompañar la acción (Gómez, 2000). El lenguaje se convierte así en un instrumento para la relación social. El poder, la cultura, la relación interpersonal y los afectos existen y se conforman gracias a la palabra. Por consiguiente, el lenguaje permite construir y reestructurar el

conocimiento, organizándolo en esquemas, en estructuras y operaciones de pensamiento.

No obstante, este reconocimiento en la actualidad de que el lenguaje, en tanto que discurso, incide de manera activa en el proceso de conocimiento y en el proceso de cambio y de creación, reproducción y transformación de la cultura, la enseñanza explícita de la lengua escrita discurre por vías alejadas del uso real que de ella debe hacerse en la vida social. Este hecho trae como consecuencia que los estudiantes van avanzando en los diferentes niveles educativos con serias carencias en la competencia comunicativa oral y escrita. Carencias que se reflejan en incapacidad para producir discursos y comprenderlos, debido a las dificultades para hacer uso de recursos, estrategias y conocimientos que permitan al sujeto operar a nivel discursivo.

Uno de los tipos de discursos más utilizado en diversos contextos socio-culturales y en el que pareciera que los estudiantes confrontan mayores dificultades para su interpretación y producción es el discurso argumentativo, pese a ser la argumentación reconocida como “uno de los fundamentos de la vida en sociedad” (Del Caño, 1999).

En el nivel universitario, el dominio de este tipo de discurso es esencial para encarar con éxito los estudios académicos. El dominio de esta competencia es aún más necesario, en tanto el estudiante se está formando como docente. Su responsabilidad ética, política y profesional como educador, como afirma Freire (1997), le impone el deber de prepararse y de capacitarse como lector y escritor de diversidad de discursos. Su dominio es también fundamental por cuanto estos estudiantes van a ser los docentes que, a su vez, han de impulsar estrategias y situaciones de aprendizaje para potenciar en sus alumnos, desde muy temprana edad, el desarrollo de la competencia discursiva que trae consigo el desarrollo de procesos psíquicos, favorecedores de formas superiores de pensamiento.

Por las razones expuestas, creemos que el desarrollo de la capacidad discursiva tiene implicaciones más profundas que las estrictamente académicas. Los estudiantes aprenden estructuras oracionales, a utilizar determinados mecanismos

lingüísticos para expresarse, pero fundamentalmente aprenden también a pensar, a desarrollar su personalidad, a madurar como individuos capaces de solucionar conflictos y de dialogar con su entorno.

Pensamos que cuando el dominio discursivo, fundamental para el desarrollo cognitivo, es endeble, se afectan dramáticamente las posibilidades de construir conocimiento para aprender significativamente y para avanzar exitosamente en su proceso de formación. De ahí nuestro interés por llevar a cabo esta investigación para conocer cuáles son las particularidades del discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes de carreras de formación docente de la Escuela de Educación. Demostrar la presencia o no de algunas características en los discursos escritos de los estudiantes para conocer la competencia discursiva argumentativa, y cómo esa competencia puede ir cambiando a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, puede ser útil para el proceso de formación que estamos potenciando, el cual supone, en opinión de Freire (1997), una enseñanza crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender e interpretar los discursos de los otros, o como insiste Martínez (2001), una capacidad analítica para facilitar el acceso a los diversos contextos y al reconocimiento de la diversidad discursiva.

El reto del trabajo estuvo en primer término, en precisar, de toda esa complejidad discursiva, cuáles eran las propiedades del discurso argumentativo que necesitábamos identificar para caracterizar la competencia argumentativa escrita de los casos estudiados. Igualmente, estuvo en la búsqueda de un procedimiento idóneo para el análisis, que nos permitiera determinar la presencia de esas características y de los cambios que se iban operando en la competencia argumentativa de los estudiantes durante los semestres de escolaridad. Valoramos el método de análisis del discurso como el más pertinente, por las posibilidades que ofrece para caracterizar los discursos en atención a los indicadores relacionados con los niveles discursivos, las estrategias y los recursos lingüísticos utilizados.

Así pues, este trabajo que trata de la argumentación escrita, se organizó en cinco capítulos. El Primero lo dedicamos a la definición del *Problema de*

investigación, de los propósitos del estudio y de la especificación de las preguntas que lo orientaron.

El capítulo siguiente presenta los *Antecedentes y la Fundamentación teórica*. En los *Antecedentes*, se aborda una revisión de los estudios relacionados con la competencia argumentativa escrita, con el propósito de situar el presente estudio en el marco de las investigaciones que se han desarrollado. En la *Fundamentación teórica*, se aborda el análisis de tres temas que se consideran los pilares esenciales que fundamentan el estudio: la teoría de la argumentación, la composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo y, por último, los aportes teóricos sobre la competencia textual argumentativa escrita.

El tercer capítulo presenta el *Marco metodológico* para el desarrollo de la investigación. Se selecciona *el Estudio de casos* como diseño de investigación que permite observar, analizar e interpretar de manera rigurosa la complejidad de los datos recogidos. Se describe a los participantes, se definen los instrumentos seleccionados para la recolección del corpus y, finalmente, se explica el procedimiento de análisis de los mismos.

Sigue un capítulo dedicado al *Análisis e interpretación de los datos* recolectados. Este análisis es desarrollado tomando en consideración las interrogantes planteadas en el estudio a partir de los rasgos semántico-textuales: niveles discursivos del texto argumentativo; estrategias discursivas argumentativas; recursos lingüísticos utilizados (marcadores discursivos y marcas de modalización), que reflejan las capacidades de los informantes para componer un texto argumentativo coherente y cohesivo.

Por último, el quinto capítulo *Discusión y conclusiones* ofrece los hallazgos obtenidos al dar respuesta a las interrogantes planteadas. Se presentan las implicaciones derivadas de los resultados, tanto desde el punto de vista pedagógico, como desde la perspectiva de la investigación.

Para concluir, queremos manifestar que el estudio da cuenta tan sólo de algunas de las muchas interrogantes que la composición escrita argumentativa

plantea. No obstante, nos anima la esperanza de que tanto el contenido como el
contribución a la teoría pedagógica y al área de la investigación del discurso
argumentativo escrito.

Capítulo 1

El problema de investigación

Partiendo de resultados de investigaciones a nivel nacional e internacional que muestran las deficiencias que confrontan los estudiantes al ingreso a sus estudios universitarios en cuanto a la comprensión y producción de textos de diversos géneros discursivos, se presenta el problema de investigación, los propósitos generales y las preguntas que orientan el estudio.

Planteamiento del problema

Investigaciones recientes en Venezuela y Latinoamérica muestran que los estudiantes al ingresar al subsistema de Educación Superior presentan notorias deficiencias lingüísticas, especialmente en cuanto a comprensión de lectura y expresión escrita (Cassany, 1989; Castañeda y Henao, 2001; Jáimez, 1998; Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Villegas, 1998).

Argudín y Luna (1996) afirman que un porcentaje significativo de alumnos universitarios, por una parte, no comprende el sentido de lo que lee y muestra incapacidad para establecer un diálogo activo con el autor, para integrar la información nueva con la que ya posee y así construir significado del texto. Por la otra, este porcentaje de estudiantes muestra inexperiencia en el manejo del lenguaje escrito y sus distintos estilos, así como incompetencia para la producción de textos escritos que respondan a las diversas situaciones de comunicación.

En el caso específico de la composición de textos escritos, investigaciones reportadas por Barrera (1996), Sánchez y Barrera (1992), Villegas (1999) evidencian que los estudiantes universitarios muestran serias deficiencias en su capacidad para comunicar adecuadamente por medio del lenguaje escrito sus puntos de vista acerca de un hecho o fenómeno. Resultados reportados por Parodi y Núñez (1999), muestran que un número importante de estudiantes próximos a

comenzar estudios universitarios no alcanza lo que ellos denominan como “competencia madura para la producción de textos escritos” (p. 113).

El problema se agudiza mucho más cuando el estudiante debe argumentar en forma escrita para defender u oponer a una tesis o a un planteamiento. En este caso, se le hace muy difícil organizar un texto escrito que presente argumentos lógicos y coherentes (Becerra Cano, 2000; Sánchez y Álvarez, 2001; Serrano, 2001; Silvestri, 2001; Villegas, 1998). Estas investigaciones han mostrado que los estudiantes presentan limitaciones para aplicar habilidades cognitivas adecuadas en las tareas comunicativas que le son requeridas. Ante la solicitud de explicar o argumentar, los estudiantes tienden a emitir afirmaciones que califican los hechos, las situaciones o las personas sin aportar evidencias o argumentos sobre las condiciones que se les atribuye. Otro aspecto en el que se advierte dificultades es en el empleo de cuantificadores indefinidos, por ejemplo, “muchas personas”, “algunos”, para caracterizar a los enunciadores que sustentan diferentes opiniones y de cuyas voces debe hacerse cargo el texto apelando a recursos como la cita textual o el estilo indirecto (Silvestri, 2001). Las muletillas, los rodeos o los “porque sí” parecieran ser los instrumentos del lenguaje mayormente utilizados por los jóvenes universitarios para sustentar sus afirmaciones. Igual sucede cuando se trata de persuadir a los interlocutores de algún proyecto a realizar o de algún planteamiento. Estos jóvenes simplemente se quedan en la mera descripción de la situación, pero no se evidencia el manejo de argumentos que convencen de su aceptabilidad ante la iniciativa formulada.

Lo grave es que esta problemática descrita se presenta en los estudiantes que culminan la educación media y que ingresan a la universidad, pese a que otras investigaciones (Dolz, 1995) dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas, cuando tienen que defender en forma oral su punto de vista sobre algún asunto de interés. Esto es muy cierto, ya que en la vida familiar se tiene oportunidad de participar en discusiones en las que los

pequeños hacen uso de argumentos convincentes para conseguir su objetivo, teniendo en cuenta la postura adoptada por los adultos (Perelman, 2001).

Si los niños, en edades comprendidas entre 8 y 10 años, muestran esta competencia en forma oral, ¿por qué entonces, cuando ingresan a la educación superior pareciera que ésta no se expresa en forma escrita? ¿Qué sucede durante su formación escolar para que esta competencia que estaba en ciernes, se bloquee en la adolescencia y no se pueda expresar en forma escrita a finales de su educación media y a su ingreso a la universidad? ¿Por qué, la argumentación como capacidad cognitiva y lingüística no aflora en lo escrito?

Parece que en la enseñanza escolar, tanto en la educación básica como en el nivel medio, el discurso argumentativo no se trabaja en forma sistemática. Son escasas las situaciones comunicativas que permitan leer textos y conversar o discutir sobre temas o problemas para los que se requiere el manejo de este orden discursivo, de manera que permita a los estudiantes tender puentes entre los espacios comunicativos informales y otras situaciones más formales que exigen niveles de argumentación y registros diferentes. Pareciera entonces que en la escuela se van dejando de lado las oportunidades de los estudiantes para organizar diferentes discursos cuando se comunican.

Por consiguiente, el contacto que tienen los estudiantes con experiencias orientadas a la producción de textos escritos de orden argumentativo es muy escaso. Pocas veces, docentes y estudiantes vivencian secuencias didácticas en las que se detienen a reflexionar sobre los diversos modos de estructurar el discurso argumentativo; sobre cómo presentar la tesis; sobre cómo definir los argumentos válidos que la apoyan o la refutan; sobre las estrategias más adecuadas para presentar los argumentos en función del propósito. Tampoco se invierte tiempo para que los estudiantes escriban y revisen textos a fin de tratar de lograr un escrito bien organizado y coherente, que comunique con claridad y que cumpla con el propósito para el que ha sido creado.

Al no existir preocupación en el ámbito escolar por el mejoramiento de la capacidad argumentativa de los estudiantes, la mayoría de las veces está ausente también el deseo por impulsar el desarrollo del pensamiento crítico de quienes se están formando. Tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública, como en el ámbito privado, la argumentación es un tipo de discurso que ofrece alternativas para resolver desacuerdos, diferencias de opinión y conflictos (Van Eemeren y Grootendorst 2002). Por lo tanto, argumentar es una competencia que contribuye al desarrollo y enriquecimiento del pensamiento crítico en el individuo.

Si en el ámbito escolar no se promueve la composición escrita argumentativa, reveladora del pensamiento crítico, la tarea se torna más difícil para los estudiantes, dadas las especificidades que la caracterizan. El escritor, al construir el discurso argumentativo debe plantear la tesis y definir con claridad su posición respecto a una situación, un tema objeto de discusión o una problemática determinada y expresar su punto de vista por medio de argumentos válidos y bien estructurados. La valoración de la audiencia a quien va dirigido el texto es necesaria. Supone compartir un mínimo de conocimientos y valores colectivos entre los participantes y realizar una negociación de los significados (Grice, 1975). Como puede verse, todos estos aspectos requieren de especial atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje para ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia argumentativa. Esto con el fin de que, a su ingreso a la universidad, tengan conciencia de que la comprensión y producción de textos constituyen las herramientas esenciales para aprender y para desarrollar habilidades de pensamiento.

Por estas razones, a pesar de que los estudiantes han pasado tantos años en el sistema escolar leyendo y escribiendo, e involucrados en actividades de lenguaje oral y escrito, cuando ingresan a la educación superior llegan con carencias en su expresión oral y escrita. Fundamentalmente, la mayoría de los estudiantes confrontan serias dificultades para componer textos que les permitan comunicar adecuadamente sus puntos de vista y sostenerlos, defender o refutar opiniones frente a su interlocutor

con argumentos válidos, o descifrar mensajes provenientes de contextos y personas que intentan influir en su conducta.

Si esta situación es generalizada en todos los estudiantes, es obvio que quienes ingresan a las carreras de formación docente no escapan a esa problemática. Situación que es grave, por cuanto la carrera docente les exige adecuados niveles de competencia comunicativa para aprender, para formarse como docentes y para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la construcción del conocimiento a través de la interpretación de los discursos de otros (Todorov, 1981). Uno de los objetivos de la carrera docente es formar sujetos autónomos que piensen y actúen críticamente, por sí mismos, tomando en cuenta diversos puntos de vista en el terreno moral, social e intelectual. Por lo tanto, el ser autónomo coincide, según Becerra (2000), con el ser completamente alfabetizado ya que, desde este punto de vista, el comportamiento letrado se considera, a la vez, como un modo de empleo del lenguaje y como un modo de pensamiento.

Por consiguiente, el desarrollo de competencias discursivas argumentativas en los estudiantes que se forman como docentes, constituye una condición necesaria. Como futuros docentes y futuros actores sociales que influirán de manera positiva o negativa en la educación de niños y jóvenes, les corresponde privilegiar el desarrollo de la capacidad analítica y crítica, a fin de permitir a sus alumnos el desarrollo de estrategias para pensar, para comunicarse y para actuar en su vida con autonomía y libertad de pensamiento.

Para afrontar estas exigencias se requieren docentes preparados en el saber pedagógico, científico y lingüístico para ofrecer una educación que trascienda la mera instrucción, que posibilite en sus alumnos el desarrollo de instrumentos para abordar las nuevas formas de conocer y que potencie la formación del individuo en cada uno de los “pilares del conocimiento”: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

En este sentido, el Informe a la UNESCO emanado de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) expresa:

Los docentes desempeñan un factor determinante en la formación de las actitudes con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y de la educación permanente (p. 161).

Este planteamiento destaca que la educación necesita de un docente con profunda sensibilidad, dotado de instrumentos intelectuales que le ayuden a comprender el mundo que le rodea y a comportarse como un ser autónomo, responsable y justo, capaz de actuar con libertad de pensamiento.

Entre los instrumentos intelectuales que debe dominar el docente de hoy se encuentran la lectura y la escritura, esenciales para el desarrollo de una competencia discursiva. El docente necesita realizar diversas lecturas del mundo y de la palabra para penetrar en sus significados. Si no domina las competencias de lectura y de escritura, le será difícil acceder al mundo del saber para aprehenderlo, hacerlo suyo y poder ayudar a otros a conocerlo. Especialmente, los docentes que leen y escriben están en mejores condiciones de guiar a sus alumnos en este proceso, para proporcionarles información útil y para mostrar el valor real de la lengua escrita.

La Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina destaca que la educación actual debe privilegiar el desarrollo de la competencia discursiva, para lo cual ha de formar docentes competentes en el dominio de los procesos de lectura y la escritura que hagan posible educar en la lengua escrita a sus alumnos. Docentes capaces de favorecer experiencias que permitan que sus alumnos desarrollen estrategias para la interpretación y producción de textos orales y escritos.

Estos planteamientos reafirman la necesidad de que la formación docente se sustente en el aprendizaje de la argumentación razonada, como herramienta esencial para lograr la interpretación y el manejo adecuado de la información y el desarrollo del pensamiento crítico. Una formación docente con estas características es la base para el mejoramiento del rendimiento académico e investigativo que conduzca a los estudiantes a una mejor actuación científica, social y laboral. Martínez (2001) afirma:

“Si realmente queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento” (p. 9). A pesar de este reconocimiento que se le atribuye al lenguaje en los procesos de formación, no obstante, es posible advertir que son escasos los estudios reportados con relación a la competencia argumentativa en estudiantes que se forman como docentes. La mayor parte de los estudios se han realizado en los niveles Básico y Medio.

El análisis anterior nos conduce a formular el problema de investigación de la siguiente forma: existe un desconocimiento de cuáles son las habilidades argumentativas de los estudiantes de formación docente en el momento de su ingreso, y cómo estas habilidades cambian en el tiempo a medida que avanzan en su escolaridad. Esta problemática nos induce a preguntarnos sobre las habilidades argumentativas de un grupo de estudiantes de formación docente, específicamente, cuáles son las características de los discursos argumentativos que ellos producen en forma escrita en cuanto a los distintos niveles discursivos; cuáles son las estrategias argumentativas y recursos lingüísticos que emplean en la composición escrita y cuáles son las evidencias de los cambios que suceden en la competencia argumentativa a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad de su formación.

Es necesario señalar que el interés por este estudio responde a dos razones importantes. En primer lugar, el desarrollo de las competencias discursivas posibilitan, en los estudios universitarios, procesos de aprendizaje autónomos. Analizar un problema, redactar ensayos, argumentar sobre una situación, justificar su posición, significa para el estudiante aprender y hacer uso de los saberes y relacionarlos para ofrecer argumentos y soluciones adecuadas frente a situaciones y conflictos. De ahí que la lectura y la redacción de textos de diversos géneros y con diferentes propósitos sean parte esencial de las estrategias requeridas para aprender las áreas del saber que integran el currículo universitario.

En segundo lugar, las competencias discursivas, específicamente la argumentativa, se constituyen en uno de los instrumentos para acceder al mundo del saber en una sociedad caracterizada hoy como “*la sociedad del conocimiento*”, signada por la innovación, la experiencia basada en el conocimiento y, sobre todo, la creatividad de los individuos (García Guadilla, 1998). Así que, lo que distinguirá a las sociedades, al mismo tiempo que a las personas, es su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento. En el mundo globalizado de hoy, con tanta información, la dosificación, organización y síntesis del conocimiento son procesos esenciales, los cuales plantean al estudiante desafíos en cuanto al uso de nuevas estrategias de expresión y comunicación, que le permitan sortear las dificultades para acceder, transformar y aplicar el conocimiento.

En los últimos años, el debate sobre el desarrollo de la competencia textual argumentativa escrita que deben alcanzar los estudiantes universitarios, ha tomado cada vez mayor relevancia (Camps y Milian, 2000; Castelló, 1999; León, 1999). Al mismo tiempo se ha alcanzado mayor conciencia respecto a que tanto la lectura y la escritura constituyen procesos de alto nivel, imprescindibles para alcanzar un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo en los individuos.

Una educación de calidad que realmente quiere incidir en un mejor rendimiento para responder a criterios de calidad y pertinencia, tiene que asumir y valorar el papel tan importante que juega el lenguaje como discurso en el proceso de formación del individuo y en el proceso de construcción del saber. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia discursiva en los estudiantes es tarea de todo educador si quiere facilitar el acceso a la capacidad analítica, al reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas. La educación, por tanto, debe favorecer el desarrollo de estas competencias en quienes se forman como docentes para potenciar el desenvolvimiento de estrategias que hagan posible aprender a pensar y seguir aprendiendo en su formación permanente, así como formar a otros al ofrecerles las herramientas de acceso al conocimiento.

Propósitos del estudio

Por las razones antes señaladas, este estudio se propone indagar sobre la competencia argumentativa para la composición de textos escritos y los problemas retóricos que presenta la producción escrita de los estudiantes universitarios, en particular de los que ingresan a las carreras de formación docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

En este sentido, la investigación se propone:

1. Explorar, entre los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente, las características que presentan los discursos argumentativos escritos, en cuanto a los niveles discursivos (suprestructural, macroestructural y microestructural), las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos que emplean.
2. Estudiar los cambios que se observan en la competencia argumentativa de los estudiantes, a medida que avanzan en su escolaridad, al abordar la composición del discurso escrito de orden argumentativo.

Preguntas de investigación

Con base a los propósitos señalados, el estudio persigue explorar y dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes de carreras de formación docente, Menciones Ciencias Físico-naturales y Matemática, en cuanto *la suprestructura, macroestructura y microestructura (niveles discursivos), las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos que emplean en la composición escrita argumentativa?*
 - 1.1. ¿Cuál es *la superestructura textual argumentativa, la macroestructura o significado global del texto y la microestructura determinada por la progresión temática y las relaciones interoracionales que emplean los estudiantes al producir textos escritos de orden argumentativo?*

- 1.2. ¿Cuáles son *las estrategias discursivas* que los estudiantes emplean en la composición de textos escritos de orden argumentativo?
- 1.3. ¿Cuáles son los recursos lingüísticos como los conectores argumentativos, los modalizadores y otros marcadores del discurso (estructuradores de la información, reformuladores y operadores discursivos) que los estudiantes utilizan en la producción de textos argumentativos?
2. ¿Cuáles son los cambios que se observan en la competencia textual argumentativa de un grupo de estudiantes a medida que avanzan en su escolaridad?
 - 2.1. ¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a la *superestructura, la macroestructura o estructura global de significado y la microestructura*?
 - 2.2. ¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a *las estrategias discursivas* utilizadas por los estudiantes?
 - 2.3. ¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a *la utilización de recursos lingüísticos* tales como los conectores argumentativos, los modalizadores y otros marcadores del discurso (estructuradores de la información, reformuladores y operadores discursivos?)

Se espera que estas interrogantes guíen el proceso de indagación que se desea realizar al estudiar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes de formación docente.

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo se ha estructurado en tres partes: (1) Antecedentes; (2) Fundamentación teórica y (3) Resumen del capítulo.

La primera parte, denominada *Antecedentes de la investigación, algunos resultados empíricos*, aborda una revisión de los estudios anteriores relacionados con la competencia argumentativa escrita. El propósito de esta sección es situar el presente estudio sobre la competencia argumentativa escrita en el marco de las investigaciones que se han desarrollado y encontrar vetas que pudieran orientar nuestra atención tanto en éste como en estudios futuros.

La segunda parte de este capítulo, titulada *Fundamentación teórica*, constituye el análisis de tres temas que se consideran los tres pilares teóricos en los que se fundamenta el estudio: la teoría de la argumentación, la composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo y, por último, los aportes teóricos sobre la competencia textual argumentativa escrita. En el primer tema, *Teoría de la argumentación*, se abordan tres tópicos de interés: los estudios sobre argumentación discursiva, las características estructurales del discurso argumentativo y los mecanismos discursivos y lingüísticos de la argumentación.

En el segundo tema, *La composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo*, se estudian los modelos cognitivos del proceso de redacción (Flower y Hayes, 1981); los modelos “Decir y transformar el conocimiento”, de Scardamalia y Bereiter (1992); la concepción de la escritura como actividad intelectual

(Teberosky, 1995) y la producción escrita desde una perspectiva cognitiva y sociocognitiva (Castelló, 2000).

Finalmente, en un intento por encontrar puntos de convergencia entre la teoría de la argumentación y de la composición escrita como actividad sociocognitiva compleja, se analiza *la competencia textual argumentativa escrita*, con la intención de ofrecer una explicación teórica sobre la competencia textual argumentativa, dado que ésta constituye el tema central del presente estudio. Para ello se examinan los aportes de la lingüística y de la gramática del discurso (Cassany, 1998; Halliday, 1990; van Dijk, 1980, 1993).

El capítulo concluye con un resumen de las teorías analizadas y sus posibles aplicaciones para fundamentar la investigación propuesta.

Antecedentes. Algunos resultados empíricos

En los últimos años, la investigación sobre escritura y sobre los procesos cognitivos involucrados ha alcanzado un gran desarrollo con relación a los aspectos lingüísticos, evolutivos, cognitivos y educacionales. En este sentido, cada día se suman mayores aportes dirigidos a explicar qué es la composición escrita, cuáles son los distintos subprocesos y estrategias involucradas y cuáles son las particularidades de los diferentes géneros discursivos. Investigaciones en países de habla inglesa (Bereiter y Scardamalia, 1987; Calkins, 1993; Flower y Hayes, 1981, 1984; Flower, 1990; Graves, 1991; Murray, 1991; Smith, 1982), así como en países hispanohablantes (Calsamiglia y Tusón, 1999; Camps, 1993; Cassany, 1989, 1999; Castelló, 2000; Lerner, 1994; Marinkovich y Benítez, 1999; Parodi, 1999; Serafini, 1994) han realizado importantes aportes teóricos y empíricos que permiten comprender los procesos cognitivos que subyacen a la producción del discurso escrito. Estos estudios han permitido, por un lado, observar un creciente reconocimiento de la investigación en escritura que permite tanto a investigadores

como a educadores comprender las complejidades del proceso de escritura y, por el otro, construir un panorama inicial sobre los modelos teóricos y didácticos que explican estos procesos.

Por el contrario, con relación a la argumentación escrita se observa que sobre esta área la investigación realizada, sobre todo en Latinoamérica, es más escasa. Sin embargo, se puede constatar que en la última década ha habido un creciente interés por la indagación empírica sobre la composición escrita argumentativa. Por esta razón, los estudios que nos sirven de antecedentes no son muy numerosos. Aunque resulta difícil su total delimitación, las investigaciones realizadas y halladas hasta ahora podrían ser ubicadas en dos líneas de trabajo: 1) Estudios relacionados con la competencia argumentativa escrita en estudiantes de distintos niveles y 2) Estudios relacionados con la evolución de la capacidad argumentativa en relación a los componentes estructurales de los textos argumentativos producidos por estudiantes.

Estudios relacionados con la competencia argumentativa escrita en estudiantes de distintos niveles.

En su estudio, Sánchez y Álvarez (2001) se propusieron investigar acerca del desarrollo de la competencia argumentativa en jóvenes venezolanos entre 10 y 16 años. Concretamente, la investigación pretendió determinar: 1) qué características presentan los discursos argumentativos escritos de estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados en cuanto a la estructuración textual, y 2) qué cambios se observan en los textos entre un grado y otro. Para realizar el estudio se analizó una muestra de 400 textos escritos, 200 de sexto grado y 200 de noveno, de estudiantes de cuatro estados del país, a saber, Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo, pertenecientes a escuelas oficiales (rurales y urbanas) y privadas. Los dos grados seleccionados marcan el final de la segunda y la tercera etapas de la Educación Básica en Venezuela. La muestra de los textos escritos es parte de una más amplia recolectada para un estudio nacional sobre competencias en lengua castellana de alumnos venezolanos. Por esta razón,

dentro del instrumento de recolección de datos se incluyó un ítem específico de redacción que decía: “¿Estás de acuerdo con que se elimine el uniforme escolar? Nos gustaría saber tu opinión y las razones a favor o en contra”.

Los resultados del estudio mostraron que un 45% de los estudiantes de ambos grados no parece dominar la estructura argumentativa mínima constituida por opinión y argumentos. Sólo un 2.5% de los alumnos de sexto grado y un 5.5% de los que cursan noveno grado manejaron la consideración de otros puntos de vista. Estos resultados coinciden con otros estudios que muestran que la contraargumentación se generaliza hacia los 15 y 16 años. Las autoras concluyeron que no existen diferencias significativas entre los textos producidos por estudiantes de sexto y noveno grados en cuanto al dominio de la estructura argumentativa. Ambos grupos se comportaron de manera homogénea, pese a que guardan una distancia de tres años en edad y en escolaridad. Esto lleva a concluir que el escaso margen diferencial entre ambos grados pudo ser debido a que el proceso de argumentar se desarrolla con lentitud. De igual modo, concluyeron las autoras que, si bien la estructura argumentativa no indica un descentramiento psicosocial del individuo, por cuanto los alumnos no toman en consideración otros puntos de vista, el tipo de argumento sí permite observar un movimiento progresivo hacia la consideración del interés colectivo.

Parodi y Núñez (1999) desarrollaron un estudio que da cuenta del nivel de competencia discursiva en la producción del texto escrito argumentativo desde una perspectiva cognitivo/textual. Los autores intentaron apreciar un conjunto de rasgos semántico-textuales que reflejan las capacidades de los sujetos para organizar un texto escrito argumentativo de acuerdo a una tarea específica. Los autores utilizaron una pauta de evaluación de los tres niveles discursivos: microestructural, macroestructural y superestructural. Los investigadores procedieron a la aplicación de la prueba de producción textual a un grupo de 198 sujetos que cursaban el último grado de educación secundaria en seis colegios estatales chilenos. La prueba fue validada por medio de la opinión de tres jueces expertos tanto de la tarea de escritura

como de la pauta de evaluación. Se analizó la confiabilidad de la prueba, la cual alcanzó un índice de 0.9129.

Los resultados del estudio indicaron que de los tres niveles discursivos, los sujetos presentaron mejor manejo en los recursos microestructurales (69.2%), demostrando mayor dificultad en el empleo de macroestrategias y en el dominio de la superestructura argumentativa. Parodi y Núñez concluyeron que la información contenida en los textos escritos por este grupo de sujetos estuvo organizada de mejor manera en el nivel de coherencia local que en el nivel de coherencia global del texto, aunque en ninguno de estos niveles se observó completo dominio. Esto indicó también el escaso conocimiento que los sujetos de la muestra manifestaron de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo. Este hecho destaca el débil dominio de la competencia discursiva argumentativa escrita y pone en evidencia la necesidad de un trabajo pedagógico dentro del aula de clase para superar los niveles estratégicos detectados en este ámbito.

Silvestri (2001), por su parte, se propuso estudiar cuáles son las dificultades de adolescentes argentinos, entre 16 y 18 años de edad, que estudian 4° y 5° años de Educación Media, en la producción de la argumentación razonada. Para ello, la investigadora solicitó a los estudiantes escribir un texto argumentativo en el que expusieran cuáles son, desde su punto de vista, los efectos positivos o negativos de la televisión. Silvestri concluyó que en la construcción de sus argumentaciones, los adolescentes mostraron habilidades de abstracción y generalización desarrolladas, propias de las nuevas formas de pensamiento que pueden adquirirse en este período. Sin embargo, los adolescentes no siempre fueron capaces de ajustar el nivel de generalización adecuado para los requerimientos de la tarea. Los alumnos produjeron con frecuencia enunciados de un grado de generalidad tan amplio que perdieron especificidad en relación con el tema concreto que se argumenta. Igualmente, la

autora concluyó que en este grupo, la elección de recursos argumentativos pudo verse afectada por el desajuste de las operaciones de generalización.

Otras dificultades mostradas por los adolescentes se relacionaron con los razonamientos circulares y con las falacias, al elegir argumentos no pertinentes respecto del punto de vista defendido y, por lo tanto, cayeron en disgresiones argumentales. Finalmente, la autora también concluyó que en relación con las formas concretas de argumentación, los intentos argumentativos del adolescente evidenciaron el ingreso a una nueva modalidad de pensamiento que impone nuevos desafíos. Esto explica la presencia de falacias, las cuales se generan en la necesidad de resolver problemas discursivos que implican operaciones mentales complejas. Afirma la autora que el aprendizaje genérico-discursivo es el que proporciona la herramienta para desarrollar este tipo de operaciones, las cuales sólo se alcanzarán siempre que se ofrezca una adecuada enseñanza institucional del género. Esta conclusión es también compartida por Parodi y Núñez (1999).

Dentro de este grupo de estudios se encuentran aquellos de psicología sobre las habilidades de argumentación en las distintas etapas del desarrollo. Dolz (1995) reporta estudios en psicología que muestran la existencia de un desfase entre el desarrollo de las capacidades argumentativas orales y escritas. Un niño es capaz, desde temprana edad, de defender en una conversación su punto de vista sobre un asunto de interés y, adapta sus argumentos, sin demasiados problemas, a la oposición que encuentra en cada una de las respuestas del adulto. En el diálogo argumentativo, la presencia de los dos interlocutores cara a cara aparece como fundamental para facilitar la adaptación al punto de vista del otro. Mucho más difícil le resulta producir un monólogo argumentativo escrito, ya que en este caso, el niño debe anticipar globalmente la posición del destinatario, justificar y apoyar su punto de vista con un conjunto de argumentos, rechazar los posibles argumentos contrarios, planificar la sucesión de los argumentos y su articulación, coordinar los distintos puntos de vista adecuadamente y, finalmente, negociar una posición aceptable para todos. Concluye este autor que en el diálogo argumentativo oral, el niño se adapta con mayor facilidad

y de manera inmediata a la posición del contrario, mientras que, en las situaciones de escritura argumentativa, el niño debe realizar un esfuerzo mucho mayor para identificar la finalidad y el destinatario del texto.

Golder (1992), en un estudio que tuvo por finalidad analizar la evolución natural del texto argumentativo escrito, distingue tres etapas: 1) entre los 10 y 11 años, los niños apoyan un enunciado con otro que expresa la causa, la finalidad o una ejemplificación (operación de justificación); 2) a partir de los 13-14 años, los jóvenes comienzan a utilizar algunos de los medios lingüísticos que les permite modalizar y crear distancia entre ellos y su texto (iniciación de la operación de negociación); 3) hacia los 16 años se observa la presencia de diferentes formas de asumir como propias las aserciones del texto, modalización de las opiniones expresadas y presencia de concesiones al destinatario. Además, introducen sistemáticamente estrategias que suponen la negociación de su posición con el punto de vista del destinatario. Asimismo, Golder distingue cinco niveles de organización del monólogo argumentativo. En un primer nivel el niño no comprende explícitamente la controversia. En un segundo nivel el niño formula su posición pero sin razonamiento para apoyarla. En un tercer nivel el niño introduce un argumento para apoyar su posición. En los niveles cuatro y cinco la argumentación se complica por la presencia de varios argumentos que se relacionan.

Estudios relacionados con la evolución de la capacidad argumentativa en relación a los componentes estructurales de los textos argumentativos producidos por estudiantes.

Golder y Coirier (1996) realizaron una investigación con escolares franceses de diferentes edades, con el propósito de estudiar el desarrollo de la estructura argumentativa del texto escrito. Estos investigadores tomaron y analizaron muestras de discurso argumentativo escritos por 147 sujetos entre 7 y 16 años y 34 estudiantes universitarios. Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador que

comprendía cinco categorías, de acuerdo con la presencia en el texto de los elementos estructurales: 1) opinión; 2) un argumento; 3) dos argumentos no relacionados; 4) dos argumentos relacionados y 5) un contraargumento o refutación de otros puntos de vista. Los resultados demostraron que el 90% de los niños entre 7 y 8 años fueron capaces de construir un texto escrito con la estructura argumentativa mínima (una opinión y un argumento que la justifique). Entre los 13 y 14 años, el 90% de los jóvenes estuvo en la etapa de argumentación elaborada, es decir, estos jóvenes fueron capaces de elaborar textos con una opinión y dos argumentos no relacionados entre sí, y sólo los adolescentes entre los 15 y 16 años, construyeron textos con una estructura que contiene una opinión, al menos dos argumentos y fueron a la vez capaces de tomar en consideración otros puntos de vista, formulados por medio de contraargumentaciones, restricciones o refutaciones.

Núñez (1999) llevó a cabo un estudio que intentó indagar sobre la estructuración de los componentes argumentativos en estudiantes chilenos que cursaban 7° y 8° grados (entre 11 y 14 años) que se encuentran en las primeras etapas de la adolescencia. Como procedimiento de recolección de datos se aplicaron dos baterías de pruebas de producción escrita a una muestra de 508 alumnos de nivel socioeconómico medio bajo. Con el fin de que los alumnos produjeran un texto de carácter argumentativo, la prueba consistía en solicitar al alumno su opinión acerca del tema seleccionado, ya fuera a favor o en contra del tópico enunciado.

Los resultados obtenidos demostraron que un alto porcentaje de los sujetos se encontraban en el nivel I (49%) y Nivel II (44.5%), lo que indica que el 93.5 % de los estudiantes entre 11 y 14 años no fueron capaces de construir textos con la estructura argumentativa mínima. Por otra parte, en cuanto al desarrollo estructural argumentativo, los textos escritos de los estudiantes de 6° grado se concentraron en el nivel I (61%), esto es, textos que se caracterizan por la ausencia de opinión y de argumentos. Por su parte, los sujetos de 8° grado manifestaron un cierto avance en su desarrollo argumentativo en comparación con los de 6° grado, pues un porcentaje considerable de sujetos se concentraron en el nivel II (52%) que contiene textos

caracterizados, en su mayoría, por la expresión de opiniones y, a veces, un argumento, pero sin existir una coherencia interna entre estos componentes.

Los resultados de esta investigación mostraron que la característica resaltante de la estructuración argumentativa escrita de estos jóvenes pareciera ser la ausencia de opinión y/o de justificaciones. Al contrastarlos con los resultados obtenidos en otros estudios, es posible afirmar la existencia de altas correlaciones entre éstos y los obtenidos por Sánchez y Álvarez (2001) en Venezuela y por Parodi y Núñez (1999) en Chile. Sugieren que la característica más resaltante de los escritos argumentativos producidos por estos grupos pareciera ser la ausencia de opinión y/o justificaciones al presentar argumentos. A partir de estos resultados Núñez (1999) concluyó que si bien la argumentación es un tipo de competencia discursiva inherente al sistema humano de procesamiento de la información, su desarrollo requiere de conocimientos estratégicos que deben ser adquiridos y desarrollados a través del tiempo (van Dijk y Kintsch, 1983).

Estos hallazgos ofrecen explicaciones útiles para comprender los procesos de producción de textos argumentativos en grupos de sujetos y definir modelos que permitan explorar y evaluar las competencias en grupos de estudiantes. Sin embargo, es posible afirmar que en el campo de la argumentación escrita aun queda mucho por estudiar, sobre todo en nuestro medio latinoamericano y venezolano.

Si bien somos testigos de la preocupación, tanto de teóricos a nivel conceptual como de investigadores, por continuar realizando aportes sobre este género discursivo, se observa que los estudios sobre competencia argumentativa escrita a nivel universitario son escasos y lo son mucho más en el campo de la formación docente. Es en este campo donde el desarrollo de la competencia discursiva de los docentes es fundamental para facilitar en sus alumnos el desarrollo de la capacidad analítica y discursiva que hagan posible la construcción de estrategias de comprensión y de manejo adecuado de la información, base esencial para aprender a pensar y seguir aprendiendo. De ahí la contribución de este estudio, al indagar las competencias argumentativas de los estudiantes que ingresan a carreras de formación

docente y determinar los cambios que se producen en esta competencia a medida que ellos avanzan en la escolaridad. Este conocimiento podría sentar las bases para desarrollar una propuesta pedagógica en el campo de la formación docente y así favorecer en los futuros docentes el desarrollo de procesos de composición escrita argumentativa, como herramienta valiosa para la construcción y desarrollo tanto de procesos de pensamiento como de la competencia comunicativa.

Fundamentación teórica

En esta parte se examina, en primer lugar, la teoría de la argumentación; en segundo lugar, las teorías que explican la composición escrita como proceso sociocognitivo y en tercer lugar, la competencia textual argumentativa escrita.

Respecto a la *Teoría de la argumentación*, se aborda su estudio partiendo de una caracterización de la argumentación como operación discursiva en el marco de la lingüística contemporánea. Se analizan los aportes que ofrecen las distintas perspectivas teóricas de la argumentación desarrolladas desde la Grecia antigua hasta el presente; es decir, la Retórica Clásica de Aristóteles (siglo v a.C); “La Nueva Retórica” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), la “Teoría de la Argumentación en la Lengua” (Anscombe y Ducrot, 1983), y la “Teoría de la Argumentación como Interacción Discursiva” (Dolz, 1994; Grice, 1982; y Vignaux, 1986). Luego se aborda el estudio de las características estructurales del discurso argumentativo, a partir de una caracterización de la estructura retórica argumentativa, de la definición de las premisas, de los argumentos y su tipología y se ofrece una explicación de las estrategias argumentativas. De la misma manera se explican los mecanismos discursivos y lingüísticos que determinan la argumentación tales como los marcadores del discurso y los modalizadores, elementos éstos vinculados directamente a las preguntas planteadas en esta investigación.

La teoría de la argumentación

Desde la antigüedad hasta nuestros días, la argumentación ha merecido atención de disciplinas como la retórica, la filosofía y la lingüística. Así, desde el punto de vista de la retórica, para algunos estudiosos, la argumentación se identifica con la retórica misma (Aristóteles, 1991, p. 1355), mientras que para otros (Lausberg, 1990), es considerada como una parte del discurso retórico en el que se presentan las pruebas y se refutan con la finalidad de influir persuasivamente sobre el auditorio. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) consideran que la argumentación consiste en provocar la adhesión y el convencimiento de un auditorio, es decir, de la audiencia, hacia la tesis que se defiende. Para Plantin (1998), argumentar consiste en influir, transformar o reforzar el sistema de creencias y representaciones o los comportamientos (conscientes o inconscientes) del interlocutor.

Estas definiciones conducen a la idea de que la argumentación es una actividad discursiva cuya finalidad es influir sobre las creencias, actitudes, comportamientos y valores, en general, sobre el sistema de representaciones de los destinatarios. Como fenómeno discursivo complejo, la argumentación tiene como objetivo convencer a la audiencia sobre una tesis que se defiende. En sentido general, se podría entender la argumentación como una (macro) función de la lengua natural que incorpora las tres funciones básicas definidas por Cuenca (1995): la expresiva (manifiesta la opinión del emisor); la apelativa (intenta incidir sobre el receptor) y la representativa (nos habla sobre el mundo).

Para Moeschler (1985), la argumentación es una actividad comunicativa intencional. El locutor orienta los enunciados hacia el receptor para lograr su adhesión, al defender una idea o una opinión, aportando razones que justifican la postura adoptada. Para Calsamiglia y Tusón (1999), la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa, la de influir o seducir para lo cual activa estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, con instrumentos más orientados a la racionalidad (exhibiendo razones) o más orientadas a la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos). Perelman y Olbrechts-Tyteca

(1989) reconocen en el lenguaje estas dos nociones de intención, convencer y persuadir, entre las cuales existen leves matices. Al tratar de establecer vínculos entre persuasión y acción, de una parte, y entre convicción e inteligencia, de la otra, proponen denominar *persuasiva* a la argumentación que sólo sirve a un auditorio particular, y *convinciente* a la que se supone que obtiene la adhesión de un auditorio universal.

Del Caño (1999) concibe la argumentación como “uno de los fundamentos de la vida en sociedad” (p. 144). Destaca la autora que la justificación de nuestros pensamientos o comportamientos, pero también la capacidad de influir o convencer a un receptor para que piense o actúe de un modo determinado, utilizando ciertas técnicas de persuasión, son objetivos prioritarios de este tipo de textos. De hecho, la presencia de la argumentación es frecuente en diversas situaciones de comunicación cotidiana. Se halla, por ejemplo, en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las que intercambiamos nuestros puntos de vista sobre determinados problemas; en los textos publicitarios; en debates públicos sobre temas polémicos; en los editoriales; cartas de lectores; conferencias; entre otros. Asimismo, ámbitos sociales como la educación, la administración de justicia o la política se basan en la argumentación. En suma, se argumenta en todas las situaciones en las que se fija posición, en las que haya que justificar o tomar decisiones (Del Caño, 1999; Perelman, F. 2001).

La capacidad de argumentar está estrechamente relacionada a la capacidad de organizar el pensamiento. Tesis que es defendida por Del Caño (1999), para quien la argumentación es “una operación discursiva orientada a influir sobre el pensamiento del interlocutor-destinatario para convencerle de que la representación del mundo que tiene es errónea y que debe adoptar otra” (p.144).

Para Marinkovich, Morán y Benítez (1999) la situación comunicativa de la argumentación se basa en una relación triangular entre un sujeto emisor que plantea ideas, un sujeto receptor que recibe las opiniones del primero y al que éste pretende convencer, y la materia de esas ideas objeto del debate. De acuerdo a estos autores, la

argumentación cumple un doble propósito: por un lado, la búsqueda de la verdad que encierra la visión del mundo que se defiende y, por el otro, y aquí coinciden con Del Caño, influir sobre el receptor y conseguir hacer partícipe a otro de una determinada visión del mundo. Por estas razones, este tipo de discurso se utiliza en una amplia variedad de contextos sociales, científicos y humanísticos.

Debido a la importancia que se le ha asignado a la argumentación en el tiempo, ésta se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y así ha sido tratada desde la lingüística, y aun más, desde la retórica y la filosofía. De ahí que a continuación presentamos las distintas aportaciones sobre la argumentación, ofrecidas desde los estudios retóricos, hasta los enfoques lingüísticos más recientes.

Los estudios sobre argumentación discursiva

El desarrollo alcanzado en el tiempo por los estudios sobre argumentación, al igual que el auge que ha tenido la investigación en la segunda mitad del siglo XX, han permitido ofrecer aportes importantes para profundizar su estudio. De ahí que el propósito de esta sección sea abordar la argumentación desde las distintas perspectivas: la argumentación en los estudios retóricos (Retórica Clásica de Aristóteles); la argumentación en “La Nueva Retórica” (de Perelman y Olbrechts-Tyteca); la argumentación en los estudios lingüísticos “argumentación en la lengua” (de Ducrot y Ascombre) y la argumentación como “interacción discursiva” (de Vignaux, Grice de la escuela francesa de análisis del discurso).

En los estudios retóricos, la Retórica Clásica, a partir de las obras de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, fue la primera disciplina que se ocupó del estudio de la lengua para persuadir por medio del discurso. Así, esta finalidad del discurso aparece combinada con su calificación ética en la siguiente definición de la retórica: “*rhetorice est bene dicendi scientia in civilibus quaestionibus ad persuadendum iusta et bona*” (Lausberg, 1990, p. 85). Desde la antigüedad clásica, la argumentación

siempre estuvo ligada a la retórica, considerada ésta como el discurso calculado para influir persuasivamente sobre un auditorio hacia cierto fin en particular (García Berrio, 1979; Lausberg, 1990).

La finalidad de la retórica es persuadir por medio del lenguaje. Para Aristóteles (1991, p. 1355), la retórica es “la capacidad de discernir, en cualquier caso, los medios disponibles de persuasión”. Aristóteles consideraba la retórica como técnica de preparación del discurso persuasivo, para cuya construcción y emisión adecuadas, se proporcionan los medios apropiados. Para Cicerón (1942), el fin de la retórica es “decir apropiadamente para persuadir”. Whately (2000) concibe la retórica como “el descubrimiento de argumentos apropiados para demostrar un asunto determinado, así como la hábil organización de los mismos” (p. 233). De esta forma, algunas definiciones identifican la retórica con la argumentación, otras la relacionan con el lenguaje elocuente.

Uno de los temas importantes estudiados por la retórica es el discurso retórico, las operaciones para su producción y las partes que lo estructuran. La retórica se ocupa tanto de la estructuración interna del discurso retórico como de su estructuración externa, es decir, atiende a la organización textual y también a las relaciones que dicha organización mantiene con el orador, con el público, con el referente y con el contexto en el que tiene lugar la comunicación (Albaladejo, 1991). Esta realidad compleja plantea la necesidad de distinguir entre el texto o discurso retórico y el hecho retórico. Para Albaladejo (1991) el hecho retórico está formado por el orador, el destinatario, el texto retórico, el referente y el contexto en el que tiene lugar. El texto retórico forma una construcción en la que las relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas están solidariamente establecidas y proporcionan una unidad semiótica a la comunicación retórica.

Según Albaladejo (1991) la sistematización de las operaciones que suceden en la producción del texto retórico está distribuida en dos ejes, uno de representación vertical y otro de representación horizontal. El primero representa el conjunto de operaciones retóricas que va desde estructuras referenciales y subyacentes hasta

estructuras manifiestas; mientras que el segundo resulta de la representación de las diferentes partes del discurso que, según la intencionalidad del orador, van surgiendo en un mismo plano.

El eje vertical, puesto que corresponde a las operaciones de producción retórica muestra la actividad del orador y los diferentes niveles del texto retórico, incluyendo su referente. El eje horizontal recoge la estructuración del texto en distintas partes, sea la intención del orador narrar, argumentar, explicar, entre otras. En el gráfico siguiente se representan dichos ejes.

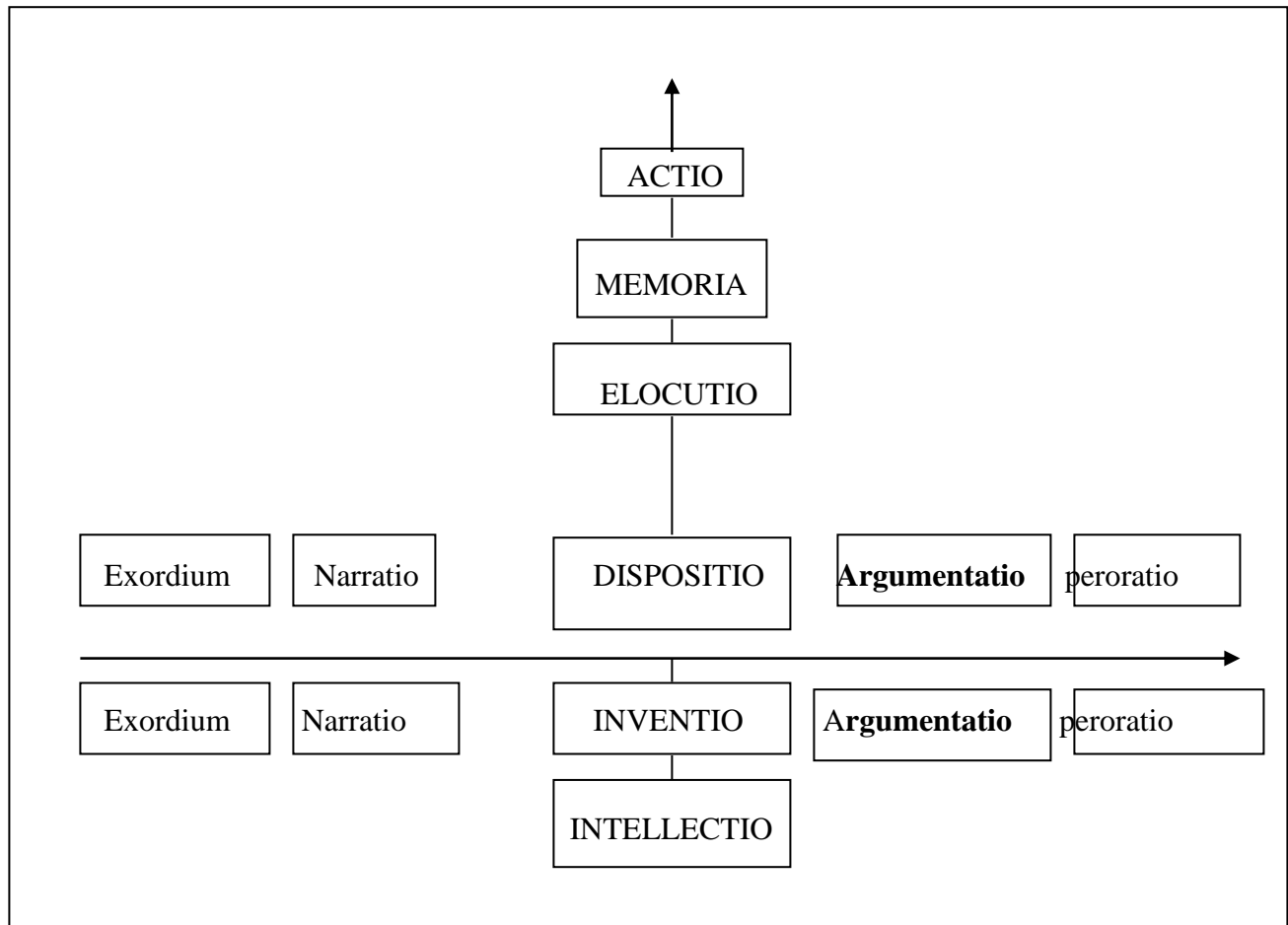


Gráfico 2.1. Operaciones retóricas de la producción del texto retórico distribuidas en el eje vertical y el horizontal. Tomado de Albaladejo, T. (1991). **Retórica.** Madrid: Síntesis (p. 44).

A partir de esta representación se puede afirmar que el texto o discurso retórico es la construcción material-lingüística que produce la actividad comunicativa del orador. Como objeto lingüístico consta de niveles y elementos constitutivos entre los cuales existen relaciones de índole estructural. Estos niveles, elementos y relaciones son estudiados junto a las operaciones retóricas.

Para la retórica, el texto retórico se presenta organizado en dos niveles principales: el que depende de la operación de *dispositio*, que consiste en la estructuración y textualización de las ideas dentro del discurso, y el resultante de la operación de *elocutio*, que es la verbalización o expresión de dichos elementos conceptuales. El primero de estos niveles es subyacente, mientras que el segundo es aquel en el que se manifiesta el primero. A partir de estas operaciones, la retórica explica la constitución del texto retórico como integrado por la estructura profunda textual y la estructura de superficie textual. Pero el proceso textual-comunicativo se abre con la operación *la intellectio* que permite al productor del discurso examinar la causa para saber en qué consiste, es decir, conocer cuál es su status (materia clara, sólida y consistente para que haya confrontación dialéctica), cuál es su grado de defendibilidad y a qué género corresponde (deliberativo, judicial o demostrativo). Otra operación imprescindible para la construcción textual es *la inventio*, de la cual depende la obtención de los elementos que forman el referente del discurso. Es la que permite la selección de las ideas (verdaderas o verosímiles) y razonamientos para hacer un discurso plausible. Esta operación debe permitir responder a la pregunta ¿qué quiere decir?

La dispositio es el arte de la composición, que trata de la estructura sintagmática del discurso y comprende: *el exordium* que presenta el tema con el objetivo de seducir al auditorio; *la narratio o exposición* de los hechos a objeto de proporcionar un conocimiento; *la argumentatio* cuya finalidad es presentar las pruebas pertinentes a la utilidad de la causa defendida (*probatio*) y de refutar las pruebas de la parte contraria (*refutatio*) y, finalmente, *la peroratio* o recapitulación con el objetivo de influir en el destinatario, de conmoverle.

La elocutio, como operación discursiva que corresponde a la dimensión estética del discurso, es el arte del estilo: corrección gramatical, selección de las palabras, efectos de ritmo y de homofonía, figuras y tropos. El estilo debe ser claro, debe observar la corrección y convenir al tema, al ethos (razón, entendimiento) y al género del discurso. *La memoria* es el arte de retener el discurso, al imprimir en ella lugares o imágenes (formas, signos distintivos o símbolos) para llegar a crear espacios mentales y situar en ellos aquellos símbolos de los que se quiere acordar. Finalmente todo el discurso organizado debe ser dicho. *La actio* o *acción* consiste en acomodar la voz y los gestos de acuerdo con el valor de las cosas y de las palabras, es la elocuencia del cuerpo.

Gracias a su competencia retórica activa, relativa a la producción textual, el orador lleva a cabo las mencionadas operaciones de *inventio*, *dispositio* y *elocutio*. También lleva a cabo la operación previa de *intellectio*, que le permite comprender la situación retórica en la que está situado y las operaciones posteriores de *memoria* por la que memoriza el discurso. Por último el orador lleva a cabo la *pronuntiatio* o *actio* que es la actualización del discurso ante el receptor (Albaladejo, 1991).

En la construcción del discurso retórico no sólo participa un conjunto de operaciones, sino que también se va conformando en el plano horizontal un discurso integrado por lo que la retórica denomina “partes del discurso” (*exordium*, *narratio*, *argumentatio* -integrada por *probatio* y *refutatio*- y *peroratio*), en su doble localización en el nivel de *inventio* y en el nivel de *dispositio*. *Estas partes* configuran la organización tanto de la estructura referencial como de la macroestructura del texto retórico (Albaladejo, 1991; Lausberg 1990).

El exordium es la parte inicial del discurso retórico con el fin de presentar la causa ante el receptor y obtener su disposición favorable hacia el planteamiento que el orador hace y defiende. Es necesario que el orador sepa conseguir la atención del destinatario, mediante el uso de estrategias retóricas, de manera que consiga la finalidad persuasiva del discurso.

Sigue en el eje horizontal del modelo retórico *la narratio*, que es la exposición de los hechos que constituyen la causa. Su fin es que el receptor tenga un conocimiento de los mismos y que haga posible que acepte y se sitúe de parte de la posición defendida por el orador. Esto debido a que la narración de los acontecimientos es indispensable para que la argumentación se lleve a cabo. Aristóteles (1991), en *La Retórica*, se ocupa de esta exposición al señalar lo siguiente: “Hay dos partes del discurso, pues es preciso exponer el asunto del que se trata y hacer después la demostración. Por eso es imposible decir sin demostrar o demostrar sin haber expuesto previamente. De estas dos partes, la una es la exposición, la otra la argumentación” (p. 1338b).

En el eje de representación horizontal también se halla la *argumentatio*, como la parte del discurso esencialmente dialéctica que consiste en la presentación de las pruebas pertinentes a la utilidad de la causa, favorables desde la perspectiva de la posición del orador y también en la destrucción de las pruebas de la parte contraria. La última de las partes del discurso en el eje horizontal, es la *peroratio*. En esta sección final del discurso, el orador recuerda lo más relevante de lo expuesto, con insistencia en la posición argumentativa que ha adoptado, y con la que influye en los afectos del destinatario; todo esto con el propósito de hacer que su decisión le sea favorable. Quintiliano (95 d. de C.) denominó a esta parte “conclusión”. En ella se realiza la reiteración de los puntos fundamentales del discurso retórico, por medio de la *recapitulatio*, que no es sólo la repetición resumida y ordenada de aquéllos, sino también su agrupación en un conjunto que resalta la coherencia global del mismo.

De acuerdo a los teóricos de la retórica, la argumentación surge en el discurso del orador para “establecer la credibilidad del punto de vista que se defiende en la causa” (Lausberg, 1990). Lausberg agrega que “la *argumentatio* es la parte nuclear y decisiva del discurso y viene ya preparada por *el exordium y por la narratio*” (p. 297). *La argumentatio* consta de prueba, generalmente de varias pruebas (*probationes* en Aristóteles), de tal forma que las pruebas forman el núcleo conceptual de la argumentación, que en sentido estricto, pertenece a la *inventio*. Lausberg sostiene que

si tomamos la *argumentatio* como género, entonces consta de dos partes: *la probatio*, positiva, que es la presentación de pruebas propias, demostrativas de la credibilidad de nuestra opinión y *la refutatio*, negativa, que es la destrucción de pruebas desfavorables, demostrativa de la insostenibilidad de la opinión contraria.

La argumentación, según Albaladejo (1991), es el centro del referente y del texto retórico que consiste en la exposición de las pruebas y sus argumentos con seguridad, a fin de lograr la aceptación de la posición argumentativa. Esta posición consiste en la afirmación de pruebas que favorecen y en la negación de otras que se oponen a la causa a fin de lograr una argumentación sólida. Incluso *la peroratio*, como la última parte del discurso, está al servicio de la posición argumentativa del orador. De esta forma, la argumentación, al articular el conjunto de las partes del discurso es, para Lausberg (1990), “la parte nuclear del discurso” (p. 348) y es, a decir de Albaladejo (1991), “la clave del arco de la arquitectónica organización de las *partes orationis*” (p. 92).

En conclusión, de los planteamientos esbozados por los estudios retóricos sobre la argumentación, los aportes más significativos para esta investigación son:

- Si bien la retórica estableció que el discurso retórico tenía una estructura determinada: la invención, la disposición, la elocución y la conclusión, la argumentación es entendida el arte de persuadir y como la parte central y articuladora del discurso en su macroestructura. Esto es debido a que en el proceso de presentación de las pruebas y sus argumentos se pretende lograr el convencimiento del auditorio.
- La retórica concibe las estrategias como recursos verbales imprescindibles en las diferentes fases del discurso para incrementar su eficacia. En la argumentación estas estrategias dan fuerza a los planteamientos e ideas que se quieren defender.
- Si bien hoy día la construcción del discurso no se hace por medio de las operaciones descritas, la retórica sigue teniendo vigencia, por cuanto sentó las

bases para continuar desarrollando la teoría que constituye el fundamento del proceso de análisis y construcción del discurso.

Con los estudios de Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca en su *Tratado de la argumentación*, nacido en el ámbito filosófico, ocurre un resurgimiento de los estudios retóricos, marginados hasta la primera mitad del siglo XX. Este hecho significó una ruptura con la concepción de la razón y del razonamiento que tuvo su origen en Descartes. La obra supera a la retórica tradicional, al estudiar los medios discursivos y devolver importancia al arte de persuadir a través del lenguaje. Perelman, basado en la distinción aristotélica de los argumentos, retoma la distinción entre la lógica como ciencia de la demostración y la dialéctica y retórica como ciencias de lo probable (González Bedoya, 1989).

Perelman, en la Nueva Retórica, se propone construir una teoría de la argumentación, la cual se centra en el estudio de las estructuras argumentativas, aspirando a ser una disciplina filosófica moderna con dominio propio. Por lo tanto, a diferencia de la Retórica Clásica, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) no conciben la argumentación como una parte del discurso sino como un discurso autónomo y completo orientado a convencer al auditorio al cual se dirige. Se concibe entonces la argumentación como una disciplina que estudia los medios discursivos que permiten influir de modo eficaz (convencer o persuadir) en las personas sobre la tesis que propone el orador.

Para comprender el papel de la argumentación como proceso de convencimiento, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) partieron de la distinción planteada por Aristóteles de dos especies de razonamiento: a) los razonamientos analíticos, utilizados por la lógica formal y b) los razonamientos dialécticos y retóricos que tratan de establecer acuerdos sobre los valores y su aplicación cuando son objeto de controversia. Señalan que los juicios analíticos parten de premisas indiscutiblemente verdaderas y conducen, gracias a inferencias, a conclusiones

verdaderas. Éstos son los juicios utilizados por la lógica y las ciencias. En cambio, los razonamientos dialécticos no se dirigen a establecer demostraciones científicas, sino a guiar deliberaciones y controversias, y su principal objetivo es persuadir y convencer por medio del discurso, criticar tesis opuestas y defender las propias mediante argumentos más o menos sólidos.

Estos autores diferencian, entonces, demostración y argumentación. Para ellos la demostración es el conjunto de medios de prueba que se utilizan para establecer la verdad en las ciencias exactas y se formalizan por medio del discurso demostrativo y expositivo. La argumentación, en cambio, es el conjunto de técnicas discursivas que permiten la adhesión a la tesis que se presenta al auditorio, a fin de lograr su aceptación. De esta tarea se ocupa el discurso argumentativo. Por consiguiente, conciben las estrategias argumentativas como las utilizadas con la finalidad de influir sobre los juicios, las actitudes, las opiniones, las creencias y preferencias de los interlocutores. En consecuencia, su uso efectivo depende de la capacidad del orador para adaptarse al auditorio y conseguir su adhesión a partir de las formas de acuerdo (la concesión, la comunión de intereses, entre otras) a la tesis que se defiende.

En suma, la teoría de la argumentación, propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) e inspirada en la retórica y dialéctica griegas, pretendió una ruptura con la concepción cartesiana del razonamiento, hegemónica en la filosofía. En su lugar puso de relieve la facultad de razonar, de deliberar y argumentar con razones plausibles para conseguir la adhesión del auditorio. Por esa razón, la teoría de la argumentación en la Nueva Retórica se orienta al estudio de la estructura de la argumentación y del mecanismo del pensamiento persuasivo

Por otra parte, los estudios lingüísticos realizados por Anscombe y Ducrot (1983) en su Teoría de la argumentación en la lengua, les permitieron desarrollar una “teoría semántica” en el marco de la lingüística de la frase. Se estudia la forma en la que los enunciados condicionan por su significado la continuación del discurso. De modo que son los propios elementos lingüísticos y no los hechos que pudieran representar, los que encaminan la argumentación. Cualquier enunciado argumenta,

favorece la continuación del discurso y dificulta otras, porque ello es inherente a todo significado lingüístico. Esto permite redefinir radicalmente los conceptos de argumento y de argumentación.

Los aportes de esta teoría para el estudio de la argumentación son varias. A partir del planteamiento de la polifonía de Bakhtin (1985), quien argumenta que en un enunciado hablan varias voces, Ducrot (1988) pone en tela de juicio el axioma de la unicidad del sujeto hablante y propone una *Teoría polifónica de la enunciación*. Esta teoría sugiere que en un mismo enunciado hay presentes varios sujetos con estatus lingüísticos diferentes. Para Ducrot (1988), el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes, de forma tal que “el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen” (p.16). Ducrot llama enunciadores a los diferentes puntos de vista que aparecen en el enunciado, “no son personas sino puntos de perspectiva abstractos” (Ducrot, p. 20). Este autor aclara que el enunciado presenta una multitud de puntos de vista diferentes y el locutor toma una multitud de actitudes en relación con los puntos de vista.

Otro aporte de los estudios de Ducrot es que establece la distinción entre *frase* y *enunciado*, al mismo tiempo que establece la distinción entre *significación* y *sentido*. En el primer caso, *el enunciado* es una de las múltiples realizaciones de una frase que tiene *sentido* o valor semántico. El enunciado es la realidad empírica observable cuando escuchamos hablar a la gente o cuando leemos lo que el escritor dice, y *la frase*, por el contrario, es una entidad teórica, una construcción lingüística que le sirve para explicar la infinidad de enunciados y que tiene una *significación* o valor semántico. (Ducrot, 1988, p. 53). Entre esas dos entidades existe diferencia de cantidad y de naturaleza. En cuanto a la cantidad es fácil mostrar que el enunciado dice mucho más que la frase que realiza. El sentido de los enunciados conlleva ciertos actos de habla: un consejo, una amenaza, una advertencia, y esto no está escrito en la significación de la frase.

Para la retórica tradicional, la argumentación es algo exterior a la lengua en la medida que se habla de hechos, opiniones o acontecimientos. Para Ducrot, en cambio, las posibilidades argumentativas no están determinadas por los hechos sino que la forma lingüística misma y los enunciados son los que imponen ciertos puntos de vista y argumentaciones. El poder argumentativo de un enunciado se determina no sólo por lo que expresa, sino también por la dirección que se impone en la conclusión. De esta manera, la argumentación está marcada en la lengua misma, es decir, se argumenta con lo que la lengua dice. De lo anterior se deriva la tesis de que hay expresiones en la lengua que tienen por sí mismas un valor argumentativo. Esto significa que esas expresiones imponen y determinan por sí mismas el valor argumentativo de los enunciados donde aparecen.

Ducrot (1988) considera dos condiciones importantes para la argumentación: la existencia de un principio argumentativo que llama *topos* y el uso de *conectores*. *El topos* es un garante que asegura que el paso del argumento a la conclusión sea compartido, general y gradual (Ducrot, p. 102). La otra condición importante que determina la argumentación es *el uso de los conectores* que sirven para indicar la dirección de las conclusiones y pone la información del texto al servicio de la intención argumentativa del mismo.

En conclusión, el punto central de la Teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983; Ducrot, 1988) es que pone de relieve que la lengua, considerada como un conjunto de frases, determina parcial o totalmente las posibilidades argumentativas realizadas en el discurso. La frase no sólo determina los diversos puntos de vista expresados en los enunciados, sino también su valor argumentativo. De ahí que Plantin (1998) afirma que “en esta teoría no se pueda dar el análisis semántico de un enunciado aislado; el sentido no está orientado hacia el pensamiento o hacia la realidad sino hacia la continuación del discurso” (p. 117).

Dentro de los estudios lingüísticos, las tendencias más recientes sobre la argumentación se relacionan con la pragmática, disciplina que estudia el uso de los enunciados, teniendo en cuenta su contexto. Estos nuevos enfoques relacionados con

los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), con la argumentación en la conversación (Grice, 1982; Moeschler, 1985) y con la argumentación como interacción discursiva (Grize, J.B., 1982; Vignaux, 1986), han hecho posible el estudio de la argumentación como algo cotidiano, que se produce fuera del marco institucional. Lingüistas de las últimas décadas (Grize, J.B. 1982; Vignaux, 1986) comparten la idea de que toda interacción lingüística es argumentativa, por lo que ubican la argumentación en el campo general del discurso. De este modo, se puede afirmar que los procesos argumentativos son procesos discursivos o comunicativos.

Vignaux (1986) defiende esta perspectiva de la argumentación como interacción al señalar:

La argumentación está unida al discurso y la justificamos declarando que las operaciones de la vida social implican que no existe ningún discurso que, insertado en un contexto humano, no sea argumentativo, es decir, que no detente intenciones y procesos persuasivos. El discurso es presentado entonces, como un conjunto de estrategias que apuntan a convencer a otros... Nos vemos así conducidos a definir especificidades de argumentación (p. 15).

Anscombe (1991), por su parte, también destaca esta postura al afirmar que:

La lengua es fundamentalmente argumentativa. Esto no significa que los enunciados siempre sirvan para extraer conclusiones, sino que el significado de las oraciones debe comportar indicaciones respecto al valor argumentativo del enunciado de esa oración. Repitámoslo, ese valor argumentativo no tiene un valor conclusivo, puede servir como tal, pero no es básicamente más que una indicación de dirección (p.132).

Estos autores destacan la presencia de las operaciones persuasivas propias de la argumentación en todo contexto humano de comunicación. Por otra parte, la concepción de argumentación discursiva de Vignaux (1986), concibe al sujeto enunciadador como elemento fundamental en la producción textual, al señalar que:

El discurso argumentativo es aquel que a partir de una ubicación determinada del hablante en el seno de una formación social, señala la posición del hablante acerca de un tema o un conjunto de temas, posición que refleja de manera directa, no directa, o incluso disfrazada, la ubicación del hablante en la formación social considerada. Esta posición está siempre determinada por otro, al que el orador apela o no, pero que interviene como referencial delimitativo (p. 64).

De esta cita se deduce que Vignaux ubica al hablante, locutor o enunciador en su contexto social y desde allí, influido por éste, expone sus ideas. Estas ideas son reflejo de su situación y de la interacción producida entre él y su interlocutor, al que trata de convencer, exponiendo razones y argumentos para hacerle admitir una conclusión o incitarlo a adoptar determinadas actitudes o modos de actuar. Vignaux también resalta que la posición que adopta el locutor o hablante está siempre determinada por el otro, su interlocutor, a quien debe tratar de convencer razonadamente o persuadir afectivamente, al intentar conseguir una modificación de sus opiniones o actitudes.

Esta postura es compartida por Grize (1982) quien afirma que las formas textuales que se adoptan para argumentar son diferentes, según las situaciones de comunicación. De esta forma, para Grize no existe un único orden canónico válido para organizar los argumentos. La mejor manera de organizarlos es aquella que resulte más eficaz para convencer a los interlocutores en una situación concreta.

Estas ideas introducen un nuevo e importante elemento de análisis. En la argumentación, el locutor que quiere realmente conseguir su objetivo debe estudiar, anticipar, y tomar en consideración la posición del destinatario, para lo cual debe hacer uso de diferentes estrategias. De manera que, en esta interacción, es esencial que se tome en cuenta la postura del otro. Esto determina que la elección de un tipo de discurso no depende mecánicamente de las características de la situación de comunicación, sino que el locutor o enunciador elegirá un tipo de discurso u otro y los recursos lingüísticos en función de lo que estime más eficaces para conseguir su objetivo.

Vignaux presta también atención a la manera como el locutor construye el contenido del discurso y las acciones o estrategias discursivas que realiza para convencer o persuadir, las cuales son determinadas por el tema o asunto del que se habla o argumenta. Por esa razón, el tema sobre el que trata el discurso argumentativo es otro elemento importante a considerar en el análisis de la argumentación como

interacción, porque determina el curso de la argumentación. En el discurso argumentativo, como acto de habla, se ofrece una primera representación del tema, asunto o problema del que se va a argumentar. En segundo lugar, se refiere a las acciones de los agentes o pacientes de los procesos que las realizan. Luego, se argumenta expresando razones que sustentan posiciones y se arriba a conclusiones.

Como se observa, Vignaux, en este enfoque, presta atención a la forma como el sujeto construye el contenido del discurso y a las estrategias discursivas de uso intencionado que emprende para alcanzar su propósito. Estas estrategias dependen de la interacción que establecen el enunciador y el destinatario a propósito del tema y del diálogo que establecen, a fin de alcanzar acuerdos en la comunicación.

Del análisis de estas cuatro perspectivas en que se han enfocado los estudios sobre la argumentación, se concluye que en las dos primeras (la Retórica Clásica y la Nueva Retórica), la argumentación se concibe como un conjunto de operaciones discursivas que permiten la adhesión a la tesis, presentando argumentos válidos. Mientras que las posturas más actuales como la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot, y la argumentación como interacción (Vignaux y Grize), muestran una posición discursiva más amplia, en tanto consideran que la argumentación es una característica del discurso humano que se manifiesta a partir de marcas lingüísticas y estrategias discursivas concretas. Es la lengua la que determina parcial o totalmente las posibilidades argumentativas realizadas en el discurso. Asimismo, en cualquier situación de comunicación, interactuamos con otros y compartimos información orientada a persuadir o a convencer y a alcanzar, en definitiva, un convencimiento o cambio de actitudes o comportamientos. Todos estos aportes derivados del análisis planteado fundamenta, a nivel oracional y discursivo, el estudio a realizar sobre la competencia argumentativa escrita.

El discurso argumentativo. Características estructurales

La argumentación aparece en situaciones diversas; de ahí que se hable de discurso argumentativo y de argumentación en el discurso. Existen géneros discursivos que son reconocidos por los hablantes como argumentativos (por ejemplo, un ensayo, un discurso político, la defensa del abogado ante el tribunal, textos publicitarios), y también se reconoce que existe argumentación en otros géneros (en un artículo científico o en los textos didácticos, por ejemplo).

Como discurso eminentemente dialógico (Adam, 1992; Cuenca, 1995), en el que se presentan puntos de vista o argumentos respecto a los razonamientos de los otros, requiere de una serie de mecanismos lingüísticos y discursivos que permitan estructurar el texto lógicamente para vehicular adecuadamente la información. Estos mecanismos discursivos son, entre otros, atender a la *estructura textual* argumentativa, incorporar *premisas* y *elaborar argumentos* válidos, usar *estrategias discursivas* argumentativas, *usar marcas argumentativas* como los *marcadores textuales*, *entre ellos los conectores* y *marcas de modalización*.

La estructura lógica argumentativa

Se admite que los textos argumentativos poseen una estructura lógica propia, integrada por las categorías siguientes: la tesis, las premisas, los argumentos y la conclusión. Sin embargo, el orden en que se presentan, e incluso su aparición, depende de la situación comunicativa y del propósito de la argumentación (Del Caño, 1999; Perelman, F., 2001). En opinión de Lo Cascio (1998), es posible agrupar los factores intervinientes del texto argumentativo en dos componentes: el marco y el contenido. El marco tiene relación con la situación pragmática en la que se desarrolla la argumentación: el tema, los interlocutores, el proceso de persuasión, los objetivos, las condiciones, situaciones sociolingüísticas y culturales, el tiempo y el espacio, entre otros. Con relación al contenido, es posible identificar el núcleo fundamental o cuerpo argumentativo, el cual supone un conjunto de reglas gramaticales que rigen la construcción del contenido argumentativo.

Con relación a la superestructura de la argumentación, muchos autores consideran que no existe un esquema textual prototípico. Sin embargo, concuerdan en que hay un par estructural mínimo formado por una opinión (tesis) + un argumento. Más allá de este par encontramos posiciones diversas: premisas y una conclusión que se relacionan implícita o explícitamente a partir de argumentos favorables y contrarios y en el que no existe un orden lineal inmutable: datos (premisas) + (inferencias) + conclusión (inductivo) o conclusión + inferencias + datos (deductivo) (Adam, 1992; Cuenca, 1995); la estructura lógica integrada por una aserción o planteamiento inicial (tesis), una aserción final (la conclusión) y una serie de argumentos lógicos basados en una premisa y que hacen avanzar de la primera aserción a la segunda (cuerpo argumentativo) (Calsamiglia y Tusón (1999); Del Caño (1999); Marinkovich, Morán y Benítez (1999); el diseño integrado por varios componentes interrelacionados: la tesis o proposición que se está tratando de probar, premisa constituida por datos o hechos que sustentan la tesis (dado que) y que son punto de partida de los argumentos (puesto que) y las garantías (debido a que) o propiedades de diferente tipo, tales como ideas, principios e inferencias que relacionan los datos con la tesis y la conclusión que se busca establecer (Toulmin, 1958). Van Dijk (1980) propone la superestructura argumentativa, representada por dos componentes básicos: *la justificación y la conclusión*. La justificación se construye a partir de un *marco interpretativo* de la situación en el que adquieren sentido las *circunstancias* que justifican las conclusiones. Estas *circunstancias* se refieren a los *hechos* que se aportan sobre *la tesis* que se quiere sostener y que son los que le dan legitimidad y refuerzan la razonabilidad lógica y pragmática de los argumentos, como base para la aceptación de las conclusiones.

Lo Cascio (1991) concibe la argumentación como un acto ilocucionario textual, formado por la suma de, al menos, dos actos de habla: uno que expresa la tesis u opinión y que se representa con (O), y uno que expresa un argumento o un dato y que se representa con (A). Brassart (1996) coincide con Lo Cascio al distinguir dos tipos de estructura en que se organiza la argumentación. Los textos

tabulares constituidos por dos o más argumentos y la conclusión y los “encadenados” constituidos por argumentos que derivan unos de otros, que se conectan a partir de ejes causales-temporales.

En este estudio, asumimos el modelo propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999); Del Caño (1999) y Marinkovich, Morán y Benítez (1999) dado que es el modelo que contiene los elementos básicos esenciales de la argumentación que podría orientar el análisis de los textos argumentativos producidos por los estudiantes. Estos autores, coinciden en que para argumentar, justificar y defender una posición, la estructura que está en la base de cualquier discurso argumentativo, se compone de una opinión (tesis), uno o varios argumentos lógicos basados en una premisa o datos iniciales, para así llegar a una conclusión. El esquema podría representarse así:

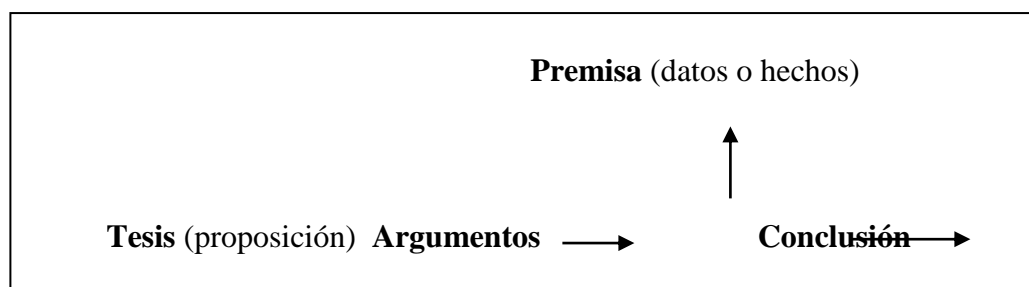


Gráfico 2.2. Estructura básica de la argumentación

En este sentido, la estructura textual característica de la argumentación está representada por un esquema lógico que pone en relación la tesis (opinión) que es la idea en torno a la cual se reflexiona + uno o varios argumentos basados en premisas (los hechos o garantías) que configuran el cuerpo argumentativo + conclusión que constituye el punto de vista que se adopta sobre la base de unos hechos o argumentos, es decir, una aseveración que se deriva de la tesis y del proceso de desarrollo del cuerpo argumentativo mediante relaciones de causalidad. Sin estos elementos no hay argumentación. Esto implica que ellos forzosamente tienen que aparecer tanto en los discursos escritos como en los orales. El emisor debe entonces, realizar esfuerzos

para presentar la tesis, plantear los argumentos y contraargumentos asignándole mayor fuerza de convicción y delinear algunas conclusiones.

Es innegable que la forma como se desarrolle el cuerpo argumentativo, el cual muestra la capacidad de razonamiento y el funcionamiento del pensamiento del locutor para plantear razones que tengan un efecto persuasivo sobre las ideas y creencias del interlocutor, determina la eficacia del texto. Esta eficacia se deriva entonces, de cómo se plantean, se relacionan y entretajan las premisas y los argumentos, de cómo se activan las estrategias argumentativas y de cómo se incorporan los marcadores textuales y la modalización, para construir un cuerpo argumentativo coherente con la tesis y que permita llegar a conclusiones válidas. Estos constituyentes esenciales de la argumentación serán abordados en la sección siguiente.

Las premisas

No puede haber argumentación si no contamos con premisas que la apoyen, por tanto, éstas son el punto de partida de los razonamientos para que sean aprobados por la audiencia. Para Del Caño (1999), las premisas en realidad consisten en una preparación del razonamiento, por cuanto el emisor las presenta como datos, hechos o situaciones que son compartidas por todos los que están implicados en la situación comunicativa. Weston (1999), al establecer la distinción entre premisas y conclusión, denomina “premisas” a las afirmaciones mediante las cuales se ofrecen razones, mientras que la “conclusión” es la afirmación a favor de la cual se está dando razones (p. 19).

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), las premisas pueden ser de distinta naturaleza: los hechos y las verdades, las presunciones, los valores, las jerarquías y los lugares. *Los hechos* son datos procedentes de la observación sobre los que hay

cierto género de acuerdo, objetivables, convencionales, precisos, de valor universal y no controvertido. *Las verdades* son sistemas más complejos de hechos, ya se trate de teorías científicas o de concepciones filosóficas o religiosas que trascienden la experiencia. *Las presunciones* son datos que al igual que los hechos gozan de valor universal porque están vinculadas a lo normal y a lo verosímil, pero sin la adhesión extrema de los hechos. *Los valores* son datos a propósito de los cuales sólo se aspira a acuerdos y a la adhesión de grupos particulares, pues posibilitan la comunión entre formas particulares de actuar. Pueden ser abstractos como la justicia, la verdad, la lealtad, la solidaridad, útiles en una argumentación crítica, o concretos, como la iglesia. *Las jerarquías* se establecen por la intensidad de adhesión a un valor con relación a la intensidad con que éste se adhiere al otro. Pueden ser concretas y abstractas (por ejemplo, superioridad de lo justo sobre lo útil). *Los lugares* son premisas de carácter muy general, llamadas “topoi” o “topos” que son usados cuando se trata de fundamentar valores o jerarquías o reforzar la intensidad de la adhesión que suscitan. Los lugares sirven de base a los valores y las jerarquías. De los lugares se derivan los tópicos o tratados dedicados al razonamiento dialéctico. Hay lugares de cantidad y de cualidad.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) afirman que las posibilidades de argumentación dependen de lo que cada uno está dispuesto a conceder, de los valores que reconoce y de los hechos sobre los que señala su conformidad. De ahí la importancia del uso de argumentos como constituyentes esenciales de la argumentación.

Los argumentos y su tipología

El desarrollo discursivo de la argumentación depende fundamentalmente de los argumentos, que son el puente o paso entre la premisa y la conclusión. Según Aristóteles (1991, p. 1355) los argumentos son las pruebas extra-técnicas (artificiales o extrínsecas) y técnicas o intrínsecas que puede utilizar el orador para convencer al auditorio. Los

argumentos son, también, un dato que justifica o razones o pruebas que permiten sostener un punto de vista (Sánchez y Álvarez, 2001; Weston, 1999) con la intención de convencer.

Para Aristóteles existen dos tipos de argumentos: argumento por razonamiento deductivo (el entimema) y el argumento por razonamiento inductivo (el ejemplo). “Por una parte, el ejemplo es una inducción; por otra parte, el entimema es un silogismo” (Aristóteles, 1991, p. 1355). El paradigma del razonamiento inductivo es *el ejemplo*. Éste es pues, una operación discursiva que consiste en establecer una equivalencia entre dos enunciados. La forma más común de argumento deductivo es el *entimema*, un silogismo cuyas premisas están fundamentadas en semejanzas, en indicios seguros o en signos. De esta forma, las conclusiones de los entimemas son probables y refutables.

Otro aporte importante de Aristóteles relacionado con los argumentos es el de los “modos de demostración”. Según Aristóteles, éstos pueden ser de tres especies: unos residen en el talante del que habla; otros en predisponer al oyente de alguna manera y, los últimos, en el discurso mismo, merced a lo que éste demuestra o parece demostrar. Es decir, puede persuadirse a los oyentes mediante el *ethos* o carácter del orador. Por ejemplo, “creemos a las personas imparciales en mayor grado...” (1990, p.1356^a6). Puede persuadirse a los oyentes mediante el *pathos* o emoción. “Porque no emitimos el mismo juicio cuando estamos afligidos o alegres, o cuando somos amistosos u hostiles” (p.1356). Se puede persuadir a los oyentes, igualmente, mediante el argumento mismo del discurso, o *logos*: los oradores que presentan una tesis y luego la defienden con pruebas y razonamientos nos convencen más pronto y con facilidad.

Esta clasificación aristotélica de los argumentos ha sido renovada por propuestas neoretóricas, entre las que se encuentra la de Perelman y Olbrechts-Tyteca, (1989), que clasifica los argumentos en cuasi-lógicos, los que se basan en la estructura de la realidad y los que enlazan la estructura de la realidad. Hay un cuarto tipo de argumentos denominados coercitivos y de mala fe (Robrieux, 1993),

conocidos en la retórica como falacias y que consisten en utilizar falsos razonamientos o sofismas (falsa autoridad) o razonamientos erróneos (ambiguos).

Para van Dijk (1983), en la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir ciertas condiciones: que garanticen la validez general de una justificación, o que el argumento sea relevante, acompañado de hechos que lo apoyen. En el argumento existe un elemento que Aristóteles llamó “topos” o lugar común, denominado por las teorías contemporáneas como “garantía” (por ejemplo, debido a que) que conecta los dos elementos mínimos del par argumentativo. La garantía no sólo permite distinguir entre argumentos aceptables y menos aceptables, sino entre argumentos y no argumentos. Asimismo, los supuestos implícitos en la garantía deben representar conocimientos o valores colectivos y generales para que el argumento sea válido (Golder y Coirier, 1996).

Las clasificaciones de los argumentos que se han presentado revelan que los argumentos pueden ser de distinta naturaleza. Se destaca que la efectividad de un texto argumentativo no se encuentra en las propiedades de su superestructura. La efectividad está en la calidad de argumentos que se manejan para sustentar la tesis y en la diversidad de estrategias discursivas usadas por el emisor para construir las premisas y los argumentos y disponerlos de la forma que resulte más eficaz, para persuadir al lector o destinatario.

Mecanismos discursivos y lingüísticos de la argumentación

La estructura del texto argumentativo está determinada fundamentalmente por las relaciones lógico-semánticas y semántico-pragmáticas que se establecen entre las diferentes partes del discurso (Cuenca, 1995; Portolés, 2001). Existen mecanismos discursivos y lingüísticos que permiten establecer estas relaciones explícitamente: los primeros se refieren a los niveles discursivos de van Dijk (1980, 1983) y a las estrategias discursivas argumentativas que usa el emisor para disponer los argumentos de forma eficaz para persuadir, y los segundos se refieren a los

relacionados con el uso de los marcadores del discurso y de la modalización oracional.

Los niveles discursivos

Para van Dijk (1980) el discurso se organiza en dos niveles: el macronivel o nivel global que corresponde al nivel del texto considerado como un todo y el micronivel o nivel local que corresponde al nivel de los enunciados que lo componen. El macronivel está integrado por: estructuras formales (la superestructura), estructuras semánticas globales (macroestructuras) y estructuras pragmáticas (macroactos de habla). En el micronivel hay también estructuras locales o microestructuras formales (oraciones), microestructuras semánticas (proposiciones) y pragmáticas (actos de habla). Por consiguiente, para este estudio se toman los niveles de análisis definidos por Parodi y Núñez (1999) para evaluar la coherencia local (relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia) y coherencia global (relaciones semánticas que caracterizan el texto como un todo) del texto argumentativo y su esquema superestructural, fundamentados en la concepción textual de van Dijk (1980, 1983) y otros estudios realizados por Cassany (1999).

En el macronivel, el nivel superestructural corresponde a estructuras globales que existen independientemente del contenido (van Dijk (1983), y que determinan el orden general de las partes del texto. En este caso corresponde al esquema argumentativo básico constituido por la tesis, los argumentos y la conclusión. *La tesis* en el texto argumentativo versa sobre un tema respecto del cual se ofrecen puntos de vista. *La tesis* resulta ser la posición del escritor respecto del tema o problemática en cuestión. Por consiguiente, un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara. *El cuerpo argumentativo* fundamenta la posición adoptada. Para van Dijk (1983), en la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. Debe explicitar circunstancias que

influyen en la conclusión, garantizar la validez general de una justificación, o resultar relevante al contener un refuerzo especial que lo fortalezca. Así pues, en la evaluación del componente argumentativo se valora el texto que contenga argumentos o razones con solidez interna, es decir, justificados con hechos que lo apoyen. *La conclusión* en la argumentación cumple la función de introducir información nueva o un nuevo punto de vista, adoptado a partir de la cadena de argumentos, o simplemente, parafrasear la tesis. De esta forma, en los textos analizados podríamos encontrar las siguientes situaciones: a) conclusión argumentativa adecuada; b) conclusión parcialmente derivada de la tesis y argumentos; c) conclusión no pertinente a la tesis y d) ausencia de conclusión.

El nivel macroestructural se define como la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto (van Dijk, 1983). La macroestructura, de naturaleza semántica, se vincula con el contenido de cada texto, de modo que nos aporta una idea de su significado global (van Dijk y Kintsch, 1983). En este nivel el escritor, al mismo tiempo que construye el texto a nivel microestructural, efectúa un proceso que le permita representar el significado que desea expresar. De esta manera, haciendo uso de diferentes mecanismos, organiza la información para permitir que el lector pueda ser capaz de reconstruir el significado global del texto. En este sentido, afirma van Dijk (1983) que, tanto las proposiciones a nivel global y las secuencias de oraciones, deben estar organizadas con coherencia. Mientras que las secuencias deben cumplir las condiciones de la *coherencia local o lineal*, entendida como las relaciones semánticas entre oraciones individuales; los textos no sólo han de cumplir estas condiciones (porque se presentan como secuencias de oraciones) sino también las de la *coherencia global*, entendida como las relaciones semánticas que caracterizan el texto como un todo (p. 55).

Parodi y Núñez (1999) consideran que el nivel macroestructural se puede apreciar mediante el mantenimiento del tema y el desarrollo de macroproposiciones que representan el contenido global del mismo. *El tema* es la idea general en la que es posible integrar la información contenida en el texto. En un texto bien construido

debe existir un tema principal que sea el eje de la estructura textual y debe también desarrollarse un tema acorde a la situación comunicativa, tomando en consideración quién será el lector y cuál es la intención al momento de escribirlo. De ahí que se evalúan los textos producidos por los estudiantes tomando como criterios que haya un adecuado mantenimiento del tema y que el tema desarrollado sea pertinente a la tarea. Las *macroproposiciones con función de argumento* son las ideas que insertas en el texto representan el contenido global del mismo. En el texto argumentativo, estas ideas deben jerarquizarse atendiendo al propósito esencial de este tipo de texto, el cual es persuadir o influir en su destinatario. Aunque existen diversos mecanismos de persuasión, el carácter argumentativo del texto se logra esgrimiendo razones y argumentos, presentados por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica (Parodi y Núñez, 1999). En la composición argumentativa debe mostrarse dominio experto para elaborar un texto en el cual las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión se presentan jerarquizadas y organizadas en un todo coherente. Para ello, el escritor hace uso de diferentes mecanismos lingüísticos y discursivos característicos de la argumentación como los marcadores textuales (conectores, reformuladores), la deixis, la modalización oracional (Cuenca, 1995; Halliday y Hassan, 1976; Portolés, 2001).

En el **Micronivel o nivel local** se analiza **la microestructura semántica** o estructura local del discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellos. Estas propiedades se hacen presentes por la incorporación correcta de procedimientos léxicos y gramaticales comunes al discurso argumentativo, sobre todo aquellos que contribuyen al mantenimiento de los referentes y a la conexión entre los enunciados. En este nivel se tomará en consideración dos componentes esenciales: la progresión temática entre oraciones adyacentes y las conexiones interoracionales.

La progresión temática es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en el texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto

(Parodi y Núñez, 1999). Las proposiciones subyacentes a cada oración deben mencionar temas conocidos y, a la vez, hacer referencia a información nueva. En la construcción del texto, La progresión temática determina que el texto manifieste un equilibrio constante entre la información conocida (tema) y la nueva o desconocida (rema), de lo contrario se produce un quiebre en la coherencia textual, produciendo ruptura temática. Esta ocurre cuando el tema de una oración no se puede encadenar ni de forma lineal y constante al contexto precedente, causando disgresiones o interrupciones en la cadena temática (Aznar, Cros y Quintana, 1991). Las posibles causas son: exceso de información nueva por desconocimiento de los saberes que posee el lector, la ausencia de pistas textuales para relacionar esta información con la información vieja, la introducción brusca de un nuevo referente, entre otros. *Las conexiones interoracionales* se refieren a las relaciones coherentes entre las oraciones del texto por medio de ciertas reglas de conexión (van Dijk, 1983). Es importante atender a la incorporación de conectores argumentativos implícitos o explícitos tales como los conectores de tipo causal, consecuencia y oposición que sirven para especificar el lazo entre lo que sigue y lo que precede, es decir, poner en relación segmentos textuales.

Las estrategias argumentativas

Son todos aquellos procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza el hablante para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al destinatario en una situación comunicativa donde exista argumentación (Cros, 2003; Del Caño, 1999; Perelman, F.,2001; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Plantin, 1998).

El uso de las estrategias por el argumentador está determinado por los propósitos que tiene, según actúen como articuladoras de razonamientos que se desean que el destinatario acepte. Considerando lo que dice Del Caño (1999), una

argumentación puede tener básicamente dos propósitos: a) Convencer al destinatario de que comparta una idea, de que realice una acción o de que adopte determinado comportamiento o actitud. Para ello se apela a la razón, empleando una argumentación de tipo lógico. b) Persuadir al destinatario para que asuma una idea o realice una acción. Se apela a sus sentimientos, utilizando argumentos de tipo persuasivo como la confianza que merece el emisor, la autoridad que reconoce el hecho expuesto, la exigencia de adhesión e incluso, la amenaza o halago.

Dado que éstos son los propósitos esenciales de la argumentación, las estrategias argumentativas que se activan para alcanzarlos pueden clasificarse, tomando en cuenta fundamentalmente si apelan a: 1) *La razón*, en donde hay predominio de la objetividad, construyendo un discurso convincente; 2) *La sensibilidad*, en las que predomina la subjetividad, que da lugar a un discurso persuasivo (Perelman, F. 2001; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Plantin, 1998).

Entre las *estrategias discursivas más comunes que apelan a la razón* y que el argumentador utiliza para alcanzar el propósito de persuadir son entre otras: el argumento de autoridad que incluye la citación de autoridad, la autoridad polifónica y la referencia a la propia autoridad (Cros, 2003); el argumento de modelo; el razonamiento por analogía, los ejemplos y las definiciones, testimonios creíbles, informe con pruebas o datos estadísticos, entre otras (Perelman, F. 2001; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

Estrategias basadas en el argumento de autoridad, según los estudios retóricos, consisten en hacer admitir una tesis poniéndola en relación con su autor, considerado digno de credibilidad (Cros, 2003). El proponente da como argumento a favor de una afirmación el hecho de que ésta ha sido enunciada por un locutor autorizado, en quien se apoya. La razón de creer en la proposición se busca en el hecho de que lo admite una persona que funciona como garante. Para Plantin (1998), la forma canónica es la siguiente: Puesto que X dice que P (Proposición) y X es una autoridad en la materia. En el discurso estas estrategias son enunciadas usando marcas discursivas y lingüísticas que permiten expresar las diferentes formas de autoridad. Estas marcas

son las siguientes: la estructura lógica del enunciado: premisa + argumentos + conclusión; marcas que indican el desdoblamiento polifónico de la voz del enunciador; expresiones modalizadoras que indican las actitudes y el grado de adhesión del enunciador; los conectores lógico-argumentativos que encadenan los argumentos.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) conciben la argumentación de autoridad como una estrategia que permite reconocer y convalidar una opinión, al utilizar actos o juicios de una persona o de un grupo de personas como medio de prueba a favor de una tesis, autoridad que está determinada por el respeto que le profesan otras autoridades. Ducrot (1986) distingue dos formas de argumentación de autoridad: *citación de autoridad y autoridad polifónica* y agregamos, apoyados en Cros (2003), una tercera: *la referencia a la propia autoridad*.

- a) *La citación de autoridad*. Esta estrategia es uno de los casos de la polifonía enunciativa, ya que el hablante suscita un enunciado producido por otra persona en un lugar y tiempo distintos de los de la enunciación y que se reproduce de manera literal o aproximada. Se fundamenta en que la proposición es formulada por un personaje X, en tanto X es una autoridad en la materia.
- b) *La autoridad polifónica* es la estrategia que permite introducir nuevas voces en el discurso con el propósito de convalidar o atribuirle mayor veracidad a los argumentos. Ducrot (1986) conceptualiza esta estrategia de autoridad como un caso de polifonía enunciativa en el que el locutor introduce en su discurso una voz que no se corresponde con la de ninguna persona o institución, se identifica con una autoridad científica o académica general como responsable de la proposición P: la voz de la ciencia, de los expertos, los científicos. Se introduce en forma de cita usando discurso directo o indirecto y utilizando el verbo decir, dice o afirmar, afirma. En cualquier caso, lo indispensable para ser rigurosos y mostrar fiabilidad en los argumentos es que la cita o referencia

realizada sea exacta y contenga la información necesaria. En la autoridad polifónica Plantin (1998) ubica las citas de actores anónimos o universales con autoridad.

- c) *La referencia a la propia autoridad* es la estrategia que surge cuando el locutor da como argumento una proposición u opinión y cuyo valor justifica basándose en la autoridad que él mismo se otorga, haciendo referencia, por ejemplo, a su experiencia, a su prestigio, a su conocimiento.

Los ejemplos consisten en ofrecer hechos que ilustran y apoyan una generalización y conducen a la conclusión. Los ejemplos requieren que sean suficientemente representativos de las ideas o argumentos que se plantean, pues si son débiles pueden desfigurar la argumentación. Cuando se generaliza, se ha de comprobar que no haya contraejemplos de lo que se quiere defender. Para Del Caño, una manera de contraargumentar es dar un ejemplo *ad contrarium* que invalide la regla o debilite la tesis que queremos atacar.

Argumento de modelo es el argumento que se funda en conductas de personas o grupos cuyo prestigio es valorado. El modelo indica la conducta que se ha de seguir. El hecho de seguir un modelo reconocido, de estar sujeto a él, garantiza el valor de la conducta; por tanto, el agente que valora esta actitud, a su vez puede servir de modelo. No se imita a cualquiera: para servir de modelo, es preciso un mínimo de prestigio. El hecho de que pueda haber una argumentación por el modelo, desde el punto de vista de la originalidad muestra claramente que los modos de argumentación se aplican a las circunstancias más diversas. El argumento por el modelo o el antimodelo puede aplicarse espontáneamente al discurso mismo: el orador que afirma creer en ciertas cosas no las fundamenta sólo con su autoridad. Su comportamiento al respecto, si tiene prestigio, también puede servir de modelo.

Argumento por analogía que consiste en confrontar varios objetos para evaluarlos uno con relación a otro. *Las analogías* son modos de relacionar dos o más términos, casos o ejemplos específicos, apoyándose en alguna característica común o

semejanza fundamental para la argumentación. Su función es la aclaración explicando una relación desconocida con base en otra más familiar. Así al afirmar “Paris tiene tres veces más habitantes que Bruselas”, comparamos realidades entre sí y la idea de medida está subyacente en los enunciados. Por ello, estos argumentos son cuasi lógicos.

Las deducciones que son modos de formular argumentos, los cuales correctamente planteados, garantizan la verdad de sus conclusiones. Las formas deductivas más comunes que adopta un argumento son:

- El modus ponens: puesto p, se consigue q.
- El silogismo hipotético: es válido si la premisa es “si p, entonces q”.

Entre las *estrategias que apelan a la sensibilidad* podemos señalar: acusación a los oponentes, descalificación, ironía, advertencia sobre las implicaciones y consecuencias indeseables, entre otras.

La descalificación es la estrategia que consiste en utilizar actos, conductas o juicios de una persona o de un grupo de personas como razones para demostrar que esa persona o grupo no es fiable, que tienen limitaciones personales y profesionales, que carece de un mínimo de prestigio y no tiene autoridad.

La ironía es estudiada por la retórica como una forma de antífrasis que consiste en hacer entender el contrario de lo que se dice. Lausberg (1990) considera que la ironía puede consistir en utilizar el vocabulario o los puntos de vista característicos del adversario, con la intención de que se reconozca la falta de credibilidad. Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), la ironía es una forma de argumentación indirecta puesto que los enunciados que debe interpretar el destinatario no son explícitos, por lo que enunciador y destinatario necesitan compartir una serie de conocimientos para poder interpretar los enunciados irónicos.

La advertencia sobre implicaciones y consecuencias se refiere a la estrategia que consiste en presentar a los destinatarios un conjunto de razones y argumentos que orientados a sus sentimientos y a la sensibilidad, advierten de las consecuencias y las implicaciones que pueden ocasionar determinados comportamientos y acciones.

Como se ha señalado antes, la utilización de una u otra clase de estas estrategias depende tanto del propósito del mensaje y de su productor, como del destinatario. La consideración del destinatario incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional y en el vocabulario empleado. Al mismo tiempo, el autor del mensaje, a través de su discurso, construye y muestra una imagen de sí mismo, según se muestre como objetivo, apasionado, seguro, enérgico o tímido.

Por otra parte, para llevar a cabo las diferentes estrategias en virtud de sus intencionalidades, el que argumenta apela a diversos recursos que ofrece la lengua que le permiten expresarse de una manera adecuada. Uno de los recursos lingüísticos específicos utilizados para expresar y encadenar los razonamientos son los organizadores textuales lógico-argumentativos. Estos ponen en evidencia, en la superficie del texto, la función de la estrategia utilizada. Así, si un argumento comienza con un “si bien” o un “sin embargo” o un “aunque”, podemos anticipar que se utilizará el procedimiento argumentativo concesivo que implica aceptar objeciones parciales a afirmaciones o conceptos. Si, en cambio, leemos o escuchamos un argumento iniciado con “no es cierto que” o “contrariamente a” o “es necesario aclarar que” podemos suponer que la estrategia utilizada será desmentir, cuyo objetivo es descartar la validez de un argumento opuesto (Perelman, F. 2001, p. 35). Este planteamiento nos permite reconocer a los marcadores del discurso, fundamentalmente a los conectores como los mecanismos lingüísticos y discursivos que determinan la estructura argumentativa.

Cuenca (1995) señala entre los recursos lingüísticos característicos de la argumentación el uso de la deixis personal, la antonimia, la modalización oracional y, especialmente, los marcadores discursivos, entre ellos los conectores que articulan el discurso persuasivo o polémico. A continuación se presenta una caracterización de los marcadores discursivos y su clasificación, así como de las marcas lingüísticas de la modalización oracional.

Los Marcadores del discurso y su clasificación

Investigaciones realizadas a partir de la década de los ochenta por autores como Ducrot (1986), Fuentes (1987, 1996), Montolío (2001) han puesto en evidencia el papel determinante de elementos lingüísticos que permiten relacionar dos porciones del discurso (sintagmas o cláusulas en el nivel oracional y oraciones y párrafos en el nivel textual), explicitando de qué manera se tienen que interpretar semántica y/o pragmáticamente la una respecto a la otra. Estos elementos son los conectores, denominados también *enlaces*, *marcadores discursivos* o *marcadores textuales*, debido a que ellos no sólo ponen de manifiesto la conexión semántica entre las partes del discurso, sino que también marcan la orientación pragmática específicamente argumentativa de los componentes de la oración y del texto (Cuenca, 1995; Portolés, 2001). Por consiguiente, para Montolío (2001) la relación lógico-semántica que pueden establecer entre sí dos o más frases resulta clara y no ambigua si aparece en la oración estos elementos lingüísticos que llamamos conectores.

Portolés (2001), partiendo de dos hipótesis teóricas, (1) que la comunicación humana es esencialmente inferencial y (2) que existen unidades lingüísticas cuyo significado convencional fijado en la lengua condiciona el procesamiento del discurso en relación con el contexto, propone su definición de marcador del discurso: “son unidades lingüísticas invariables, que poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con las distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (p. 26). Este autor, en esta definición, le atribuye a los marcadores una función que va más allá de servir de conexión, como es guiar la elaboración de inferencias en el proceso comunicativo.

Martínez (1997), en cambio, sí afirma que los conectores constituyen uno de los recursos más importantes para indicar el tipo de enlace entre las informaciones precedentes y la nueva información. En el texto escrito la función de los conectores es la de servir de nexos textuales entre las ideas, organizar el texto y crear una determinada perspectiva textual, con el fin de guiar al lector hacia el entramado lógico del discurso con un esfuerzo cognitivo menor. De esta manera se les atribuye a los conectores “un valor eminentemente dialéctico y argumentativo” (Martínez, 1997, p. 11).

En el caso de la argumentación, los marcadores desempeñan funciones que muestran las relaciones argumentativas entre los diversos enunciados que constituyen el discurso. Para Portolés, un marcador como *además* en “*Es inteligente y, además, muy trabajadora*”, presenta el miembro discursivo en el que se encuentra como un argumento con la misma orientación que el miembro discursivo anterior. Un marcador como *sin embargo* en *Es inteligente y, sin embargo, reprueba los exámenes*, muestra el miembro en el que se localiza como una conclusión no esperada a partir de la orientación del miembro discursivo anterior. Otro como *por tanto* en *Es inteligente y, por tanto, aprueba los exámenes*, presenta su miembro discursivo como un consecuente de un miembro anterior que actúa como antecedente. Estos tres marcadores, y otros que se comportan de ese modo, afirma Portolés (2001), cumplen la función de conectores argumentativos.

El discurso argumentativo se caracteriza por el uso habitual de marcadores, especialmente de conectores de tipo lógico-argumentativo que cumplen la función de garantizar el encadenamiento de los argumentos y de articularlos en el discurso del otro (Schneuwly, 1988, p. 122). Los marcadores argumentativos cumplen funciones importantes en el discurso al enlazar los enunciados de tal modo que ofrecen una interpretación semántica y pragmática. Estos recursos, como afirma Moeschler (1985), actúan sobre el nivel de la oración y establecen conexiones entre elementos diferentes: entre oraciones o entre partes del discurso y hechos contextuales.

Para el análisis de los marcadores discursivos en este estudio, hemos tomado en consideración las clasificaciones de Cuenca (1995) como contrastivos, causales y consecutivos y los distributivos; de Montolío (2001) como contraargumentativos, consecutivos y aditivos y organizadores de la información; y de Portolés (2001) como estructuradores de información, conectores, reformuladores, operadores discursivos, por cuanto ofrecen explicaciones sobre los marcadores argumentativos que cumplen la función de relacionar las partes del discurso explicitando la manera como deben interpretarse.

Partiendo de que la relación lógica más característica de la argumentación es la relación de causalidad, implícita en la estructura del discurso argumentativo, Cuenca (1995) distingue entre los conectores de tipo causal y consecutivo y los conectores de tipo contrastivo.

- a) **Los conectores causales y consecutivos** sirven para explicitar el razonamiento lógico que permite validar la relación entre una premisa y una conclusión. Esta relación constituye la forma más característica del razonamiento argumentativo, tanto deductivo como inductivo. Estos conectores cumplen también la función de justificar los argumentos al establecer una relación lógica entre dos acontecimientos. Son aquellos conectores que se pueden asociar a las estructuras silogísticas (*si, en caso de, a condición de que*), así como los que establecen relaciones lógicas entre dos acontecimientos (*como que, por tanto, entonces*).
- b) **Los conectores contrastivos** son los que indican el contraste que se suele presentar entre ideas contrapuestas: oposición (*pero, en cambio, ahora bien*) sustitución (*al contrario, en lugar de*), restricción (*sino excepto*), concesión (*no obstante, a pesar de todo*).

Montolío (2001) tipifica los conectores contraargumentativos como aquellos que relacionan oraciones estableciendo algún tipo de contraste o “discusión” entre las cláusulas que las componen. Esa relación de contraste que se establece entre las

oraciones enlazadas por una expresión conectiva se basa en una relación implícita inferencial que podemos llamar opositiva o adversativa.

Portolés (2001), partiendo del significado unitario de estas unidades, afirma que los marcadores pueden clasificarse en: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y marcadores de control. A manera de síntesis, Portolés presenta su clasificación sistematizada por él en el cuadro siguiente:

Cuadro 2.1
Clasificación de los marcadores discursivos

	Comentadores	Pues, bien, pues bien, Así las cosas, etc.
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Ordenadores	En primer lugar/ en segundo lugar; por una parte/ por otra parte; de un lado/ de otro..; asimismo, por lo demás, por lo antes expuesto
	Disgresores	Por cierto, a todo esto, a propósito
	Conectores aditivos	Asimismo, igualmente, de igual modo/forma, a su vez, además, encima, aparte, incluso, inclusive, es más
CONECTORES	Conectores consecutivos	Por tanto, en consecuencia, de ahí, por consiguiente, por ende, entonces, pues, así pues, en efecto
	Conectores contraargumentativos Oposición	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, pero, aunque, mientras que
	Reformuladores Explicativos	O sea, es decir, en otras palabras, esto es

REFORMULADORES	Reformuladores de rectificación	Mejor dicho, más bien
	Reformuladores de distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera
	Reformuladores recapitulativos	Por lo anteriormente expuesto, en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo
	Operadores de refuerzo argumentativo	En realidad, de hecho, claro, desde luego, en el fondo
OPERADORES DISCURSIVOS	Operadores de Concreción	Por ejemplo, en concreto
	Operador reformulación	Bueno

Tomado de Portolés, J. (2001). **Marcadores del discurso**, Barcelona: Ariel, p. 146.

Marcas lingüísticas. La modalización

La modalización es el recurso lingüístico que tiene la función de marcar la subjetividad o actitudes del escritor o del hablante respecto del interlocutor, de sí mismo y de su propósito en el acto de argumentar (Charadeau, 1992). Este recurso es estudiado por la lingüística bajo la forma de “modalidad”, concebida ésta como la expresión de la subjetividad en el lenguaje (García Negroni y Tordesillas, 2001; Lo Cascio, 1998; Perelman, 2001). Las marcas lingüísticas que cumplen esta función son algunos adverbios como “*quizá, evidentemente, seguramente, desgraciadamente, sin duda*”. También puede marcarse la subjetividad usando adjetivos calificativos como “*espantoso, inusual*”; o los verbos “*creo que, pienso que, me parece que, supongo que, dudo que*”, entre otros.

García Negroni y Tordesillas (2001) señalan que la modalidad afecta a lo dicho, añadiendo la perspectiva desde la cual el locutor considera el contenido de lo que dice, y remite a la relación establecida entre el locutor y los enunciados que produce. La modalidad también se manifiesta en el vínculo que el locutor instaura con sus interlocutores. Benveniste (1997), por su parte, al referirse a la enunciación como “la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de

utilización”, considera que el locutor, en ese acto individual, “enuncia su posición como tal a través de índices específicos y de procedimientos accesorios” que denomina modalidad lingüística, en la que distingue dos tipos, conocidas bajo el nombre *de modalidades del enunciado y modalidades de enunciación* (p. 83).

Charadeau (1992) concibe tres tipos de modalidad: apelativa, elocutiva y delocutiva. Las modalidades apelativa y elocutiva en la argumentación permiten que el locutor implique al destinatario en su discurso recurriendo a diferentes formas de apelación las cuales tienden a personalizar el discurso. La modalidad delocutiva, en cambio, permite separar los enunciados de los interlocutores, como ocurre en el discurso argumentativo. Las marcas lingüísticas que indican este desdoblamiento polifónico son estructuras con adverbios (*ahora, evidentemente, sin duda*); las construcciones impersonales pasivas; usos de formas genéricas (*como todos sabemos*) y todas las marcas características de la citación.

A partir de estos planteamientos, es indudable que la modalidad está siempre presente, bien sea de forma implícita o explícita, en todo discurso, y más abundantemente en el discurso argumentativo. La expresión modalizadora, según Benveniste (1997) y García Negroni y Tordesillas (2001), funciona como indicadora de la posición que adopta el locutor ante su enunciado. La expresión permite marcar distintos grados de responsabilidad respecto al contenido que enuncia: a) el locutor puede evitar responsabilizarse de lo que dice utilizando determinadas formas lingüísticas como verbos *No sé... supongo que... puede ser que*; adverbios o frases adverbiales tales como *difícilmente, posiblemente, casi seguro, quizás*; b) puede, por el contrario, hacerse plenamente responsable de lo que enuncia, usando formas lingüísticas que refuerzan su aserción como los verbos y frases verbales siguientes: *insisto en que... sé que... la verdad es que..., es indudable que...*; adverbios o frases adverbiales como *de veras, sin duda, efectivamente, por supuesto, lógicamente, con toda seguridad*. Existen otras marcas de modalización que derivan de la apreciación subjetiva, tanto moral como estética del propio enunciador. Entre estas formas indicadoras de expresividad se pueden mencionar también, siguiendo a Barrenechea

(en García Negroni y Tordesillas, 2001), ciertos sintagmas como *por suerte, por desgracia*; ciertos adverbios como *afortunadamente, lamentablemente*; ciertas construcciones verbales tales como *me alegra, me encanta, me extraña, es una suerte, es una lástima* y los adjetivos calificantes como por ejemplo *maravillosos, increíble, espantoso*.

A modo de síntesis, en esta sección se ha explicado que la argumentación como un tipo de discurso dialógico orientado al convencimiento y a la persuasión del destinatario con la finalidad de conseguir la adhesión, ha sido objeto de atención por los estudios retóricos, filosóficos y lingüísticos. Se ha estudiado la argumentación a nivel discursivo en cuanto a su estructura lógica, las estrategias argumentativas y los medios discursivos, haciendo énfasis en las marcas lingüísticas que reflejan la orientación del discurso: marcas relacionadas con los marcadores y las marcas de modalización que reflejan la polifonía enunciativa o la superposición de diversas voces en el discurso argumentativo. Esta caracterización del discurso argumentativo y sus características estructurales se representa en el gráfico que sigue.

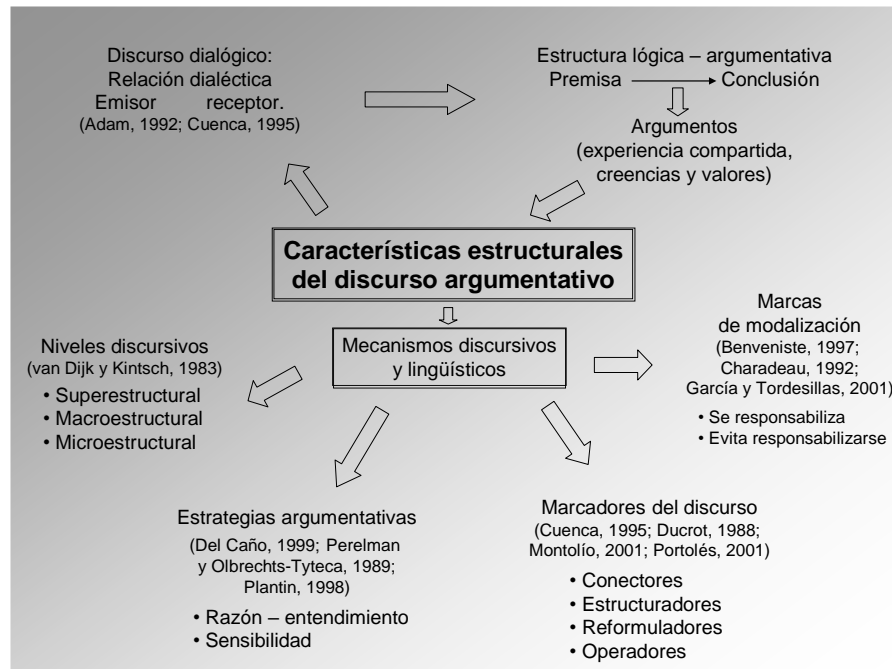


Gráfico 2.3. Características estructurales del discurso argumentativo

La composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo

La comprensión del proceso de composición escrita plantea la exigencia de estudiar la producción textual como un proceso cognitivo y sociocognitivo de elaboración y creación del conocimiento. Para ello, se abordará una revisión de los modelos que se han desarrollado para explicar la composición como actividad cognitiva y sociocognitiva. Al mismo tiempo, se profundizará en la explicación de este proceso.

Modelos teóricos sobre la composición escrita como proceso cognitivo y sociocognitivo

El ámbito de estudio de los procesos de composición escrita ha alcanzado un alto grado de desarrollo en las dos últimas décadas, evidenciando un cambio en el enfoque de la investigación. El interés se ha orientado desde el énfasis sobre el producto escrito hacia el estudio de los diferentes procesos asociados a cómo los escritores escriben.

Este estudio sobre la composición de textos de orden argumentativo se enmarca dentro de una concepción de la escritura como proceso cognitivo y sociocognitivo. Por esa razón es útil conocer la literatura sobre la composición como un proceso cognitivo de elaboración y creación del conocimiento, así como los avances alcanzados al considerar que en este proceso participan actividades cognitivas complejas, íntimamente relacionadas con el contexto socio-cultural donde se lleva a cabo la producción del texto. Así, investigadores como (Bereiter y Scardamalia, 1987; Bronckart, 1992; Calsamiglia y Tusón, 1999; Camps, 1993;

Cassany, 1989, 1998, 1999; Castelló, 2000; Flower y Hayes, 1981; Murray, 1991; Scardamalia y Bereiter, 1992; Teberosky, 1995), permiten construir un amplio panorama sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos que subyacen a la producción del discurso escrito y de los múltiples factores que influyen en esta compleja actividad humana. Estos aportes ayudan a comprender la producción del discurso escrito como un proceso cognitivo y epistémico de creación del conocimiento y de reelaboración del pensamiento (Camps, 1993; Smith, 1982).

En este sentido, investigaciones sobre la escritura hacen énfasis en la función que ésta ejerce en los procesos de reorganización cognitiva, considerando como esencial el efecto que los procesos de composición escrita parecen producir en los procesos cognitivos de los escritores (Scardamalia y Bereiter, 1992). Este planteamiento es sostenido por otros investigadores tales como Olson (1995b) y Teberosky (1995), quienes señalan que los procesos de composición parecen generar un efecto específico en las estrategias y procesos cognitivos de los individuos. De acuerdo con Camps (1993), “escribir es una fuerza organizadora de su desarrollo intelectual y es una tarea de representación de significados más que de transcripción de lenguaje previamente organizado” (p. 138).

En las últimas décadas, los estudios sobre los procesos de redacción (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1981; Smith 1982) han comprobado que, cuando el individuo escribe, pone en funcionamiento un conjunto de estrategias y conocimientos que revelan las operaciones que se llevan a cabo durante la composición.

Flower y Hayes (1996), al enfocar sus investigaciones en la escritura como proceso, conceptualizaron la tarea de escribir como un proceso cognitivo complejo y desarrollaron el *Modelo de la Teoría de la Redacción como proceso cognitivo* como una metáfora de lo que realmente sucede cuando el escritor produce un texto. El modelo en cuestión está formado por tres componentes, entre los cuales existen interrelaciones: la memoria a largo plazo del escritor; el contexto de producción integrado por los elementos de la situación retórica y del texto producido y, finalmente, el proceso de escritura per se. En la memoria a largo plazo se incluyen

todos los conocimientos del escritor sobre contenidos temáticos, sobre imágenes de posibles destinatarios y sobre esquemas textuales.

En este modelo, el contexto de producción se refiere a la situación concreta en la que se produce el texto escrito. La tarea de redacción presenta una serie de problemas retóricos que el escritor tendrá que resolver, relacionados con la intención del texto escrito, con el receptor o receptores a los que se dirige y con los temas e ideas concretas que tratará el texto (Flower y Hayes, 1996). El proceso de producción del escrito comporta un conjunto de operaciones y subprocesos: *La planificación*, para lo cual es necesario la definición de objetivos y el establecimiento del plan que guiará la producción. Esta operación consta de tres subprocesos: la activación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos. *La textualización*, constituida por el conjunto de operaciones (poner en palabras las ideas, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) de transformación de los contenidos en lenguaje escrito para mantener el significado y expresarlo con claridad y coherencia. *La revisión*, que consiste en la lectura, corrección y mejoramiento del texto, evaluando el escrito en función de los objetivos. En este proceso se requiere una determinada capacidad cognitiva del escritor.

Sintetizando este modelo, se puede señalar que la redacción comienza cuando se presenta al escritor una situación retórica, por ejemplo, una tarea de composición. El sujeto se forma una representación de la tarea y, a partir de ella, el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que podrán ser modificados en el transcurso del proceso, en virtud de que el proceso es recursivo. El análisis de las operaciones que llevan a cabo los escritores demuestra que éste está compuesto por momentos de idas y venidas entre los diferentes niveles de organización y escritura del texto. Escribir no implica transcribir ideas previamente organizadas. No existe identidad entre lo que se escribe y lo que se piensa, debido a que durante el proceso de composición vamos, como escritores, pensando y nuevas ideas y relaciones van surgiendo, vamos cambiando, explorando y transformando el pensamiento, de manera que lo que queda como registro no se parece a lo pensado inicialmente.

Bereiter y Scardamalia (1987) afirman que la escritura es el resultado de un trabajo mental del individuo sobre un conjunto de componentes que intervienen en el proceso tales como el tema y el contenido de lo que se quiere decir, el género, y el cómo queremos expresar ese contenido en función del propósito que tenemos. Así, un texto resulta no sólo de la posibilidad de operar sobre estos elementos, sino de un proceso de transformación del conocimiento. Para estos autores, la composición escrita es el resultado de un proceso que depende fundamentalmente del modo cómo se introduce y cómo se va transformando el conocimiento a lo largo del proceso de composición. Esta idea llevó a Bereiter y Scardamalia a crear dos modelos de composición, denominados “*el Modelo decir*” y “*el Modelo transformar el conocimiento*”, cuyas diferencias reposan en los procesos mentales y en las estrategias utilizadas para la generación y elaboración de las ideas.

En el modelo “*Decir el conocimiento*”, la composición sucede cuando el escritor, ante una tarea de escribir, bien por decisión propia o asignada, construye una representación del tema (conceptual) y, a partir de ella, localiza los identificadores del tópico y del género y éstos actúan como pistas o disparadores para activar en la memoria automáticamente ideas y contenidos asociados. Esto dará como resultado un texto, sin haberlo planificado previamente y sin tener claro el objetivo o propósito global del texto que está produciendo, como condiciones esenciales para llevar adelante la composición (Flower y Hayes, 1981). En este proceso pareciera que el escritor ha aprendido determinadas estrategias que le permiten cumplir con la tarea, aparentemente, en forma adecuada. Según Camps, (1993) la estrategia predominante que aplican los escritores es comenzar a escribir una frase general sobre el tema propuesto y, basándose en la última frase escrita, continuar desarrollando una nueva idea y así sucesivamente hasta concluir el texto. Este proceso de generación de ideas no garantiza por sí solo la calidad del texto, aunque según Scardamalia y Bereiter (1992) hay una tendencia implícita hacia la pertinencia. Este proceso, denominado por Tolchinsky (1993) pensar-decir/escribir-

pensar-decir/escribir, puede continuar hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria.

El segundo modelo “*Transformar el conocimiento*”, pleno de mayor complejidad que el anterior, implica un proceso complejo de solución de problemas, los cuales se dan en dos clases distintas de espacios problemas: en el espacio del contenido y en el espacio retórico (Scardamalia, Bereiter y Steibach, 1984, en Tolchinsky, 1993). De acuerdo con este planteamiento, el texto se va generando como resultado de un proceso interactivo y dialéctico entre ambos espacios problemas, en los cuales suceden una serie de operaciones: inferencias, comparaciones, planteo y verificación de hipótesis. Estas operaciones permiten elaborar las ideas sobre el tema a tratar (espacio del contenido) y que alteran el cómo decir para explicar, relatar, convencer, demostrar, persuadir (espacio retórico), en atención al tema, al plan propuesto, a la audiencia y a los objetivos que cumplirá el texto. En este modelo, entonces, el escribir se transforma en un proceso de descubrimiento y generación de ideas, en el cual el desarrollo conceptual va surgiendo de la interacción entre ambos espacios de problemas.

En este sentido, Tolchinsky (1993) considera que la transformación del conocimiento, como proceso fundamental de este modelo, se produce dentro del espacio del contenido y en interacción con las operaciones que suceden en el espacio retórico. Esta interacción resulta de un trabajo mental intencional, consciente y controlado del productor sobre las representaciones. En este proceso de interacción entre ambos espacios va surgiendo información nueva sobre ideas y conocimientos. Estas ideas y conocimientos pueden traducirse en nuevos objetivos para la composición, objetivos que pueden significar nuevos problemas retóricos, que al mismo tiempo significarán nuevos subobjetivos a alcanzar en el espacio del contenido y así sucesivamente, hasta que el texto satisfaga a los propósitos y a la audiencia. Estos procesos involucran una revisión permanente y un repensar continuo por parte del escritor a lo largo de la composición.

Dentro del marco de estos modelos propuestos por Flower y Hayes (1984) y Bereiter y Scardamalia (1987), la escritura es concebida como una actividad simbólica de creación de significado. Esta manera de concebir la escritura tiene ricas consecuencias. Una de ellas es que los productores de textos llegan a comprender que la actividad no les sirve sólo para comunicar ideas sino también para descubrir, identificar y crear pensamientos y articular relaciones. El aumentar nuestra conciencia sobre el propio proceso de producción de ideas y de su organización y textualización nos vuelve escritores más eficientes.

Teberosky (1995), por su parte, concibe la escritura como

Una actividad intelectual, (...) realizada para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética. Actividad intelectual con interacciones recíprocas. Interacciones entre las actividades de producción de lenguaje oral y escrito... Con influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el lenguaje y sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje y el conocimiento en general (p. 30).

Esta aportación de Teberosky sobre la escritura destaca el carácter cognitivo de la misma al requerir de operaciones para su realización: clasificación y ordenamiento de la información; producción de nuevas ideas o de ciertas innovaciones; procesos de reflexión motivados por la función de reificación o de objetivación. Esto sucede cuando el escritor se distancia del escrito para contemplarlo, reverlo, explorarlo y examinarlo, lo que hace que “el escribir y lo escrito mejoran y el productor de dichas escrituras se ve afectado por sus propios productos. Este proceso recursivo supone una mezcla de producción y reproducción, de citación y de actividad inter-textual y, en general, de lengua y metalengua, de texto y de interpretación o juicio sobre el texto” (Teberosky, 1995, p. 27). De acuerdo a estos planteamientos resulta legítimo considerar que el proceso de escribir, como actividad que promueve la planificación, la reflexión, el desdoblamiento como

productor, lector y evaluador y el distanciamiento del productor respecto al producto, tiene implicaciones cognitivas importantes.

Bronckart (1992), más situado dentro del enfoque discursivo, formuló un Modelo de *Operaciones discursivas* que se realizan en la producción escrita del discurso. Estas operaciones están organizadas en tres niveles. El primer nivel está configurado por *las operaciones de contextualización-referenciación*, mediante las cuales el escritor, al implicarse en una actividad discursiva, actualiza o construye los conjuntos de representaciones de las variables del mundo contextual y del mundo referencial. Estos procedimientos son solidarios de otros dos conjuntos de procedimientos: *los de lexicalización*, y los *procedimientos de estructuración proposicional*. El segundo nivel se refiere a la *estructuración discursiva*, es decir, a las operaciones relativas a la selección del tipo de discurso y tipo de texto en uso dentro de la lengua. Aquí se activan *los procedimientos* referidos a la especificación de las modalidades que pueden presentar el acto enunciativo y que conducen a la constitución del mundo discursivo. Estos mundos discursivos son objeto de una esquematización mediante *procedimientos de planificación*, que consisten en organizar las representaciones según un plan que responde a la estructuración general de los procesos de convencionalización y a una superestructura específica, y los *procedimientos de referencia* que se relacionan con la organización de las diferentes temporalidades que se articulan en el discurso.

El tercer nivel incluye las *operaciones de textualización*, es decir, el conjunto de procedimientos mediante los cuales el escritor decide explicitar al lector potencial los elementos de estructuración del mensaje para asegurar la legibilidad del texto. Aquí entran a jugar un rol importante los *procedimientos de conexión*, *los de cohesión* y los *procedimientos de modalización* que incluyen marcas que establecen las complejas formas de relación que el productor intenta establecer desde su propio punto de vista y que permiten explicitar las tomas de postura o sentimientos puestos en juego en el discurso. La propuesta teórica de Bronckart es útil para comprender las operaciones discursivas implicadas en el acto enunciativo.

Actualmente, la perspectiva de escribir para aprender está tomando importancia en el ámbito pedagógico. A esta perspectiva subyace la idea de la escritura no como simple registro de información, sino como una herramienta que promueve la producción, la creación y la representación del conocimiento. Esta perspectiva tiene sus raíces en Camps (1993), en Bereiter y Scardamalia (1987) y en Wells (1986) quienes plantearon cambios en la perspectiva de la composición escrita al enfatizar que la escritura constituye un medio de articulación de conexiones y de organización de representaciones del pensamiento.

No obstante el desarrollo alcanzado por la investigación en esta área, en los últimos años parece haberse desarrollado en el campo de la investigación del proceso de composición un interés creciente por estudios que explican la escritura reflexiva desde una perspectiva sociocognitiva. Para Castelló (2000), escribir implica dominar numerosas actividades cognitivas complejas que están íntimamente relacionadas con el contexto socio-cultural donde se lleva a cabo la producción del texto: activación del conocimiento lingüístico temático relevante y la organización de los datos según los objetivos del discurso. Lo señalado anteriormente implica concebir el texto y el contexto como inseparables, interdependientes y mutuamente determinados en cualquier situación de escritura, por lo que la interpretación específica de una situación comunicativa sirve de guía al proceso cognitivo de composición. Para Castelló, concebir la escritura de esta manera implica tomar aspectos tanto de los estudios cognitivos como de los que la analizan desde una perspectiva sociocultural.

Para algunos autores como Camps y Milian (2000) y Castelló (2000), los primeros estudios cognitivos sobre los procesos de composición no favorecían esta idea de la escritura como una actividad cognitiva y, a la vez, social. En los modelos que explicaban el proceso de composición (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1996), el contexto no significaba más que el grupo de dispositivos retóricos considerados por el escritor para producir el texto.

Por otra parte, los enfoques socioculturales en psicología y psicolingüística, desarrollados a partir de las ideas Vygotskianas sobre el lenguaje escrito y las

investigaciones realizadas en disciplinas como la pragmática, la sociolingüística y el análisis del discurso, revelaron otras limitaciones en los enfoques cognitivos. Los resultados de estas investigaciones afirman que la interacción específica entre el escritor y el lector, la cual se establece durante el proceso de composición, permite la creación de un contexto concreto que define las características del texto a ser producido y determina el proceso cognitivo a ser respetado. Desde este punto de vista sociocultural, muchas investigaciones también se interesaron en estudiar la función epistémica de la escritura y cómo los estudiantes aprenden a escribir de un modo reflexivo, concentrándose en la interacción que se da entre el lenguaje escrito y el desarrollo del pensamiento. Esto implica reconocer la relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje, así como el rol de la conciencia en la escritura reflexiva (Camps, 1993; Vygotsky, 1987).

Por consiguiente, durante los últimos años, se observa en la investigación del proceso de composición escrita un interés creciente en la integración de los dos enfoques para explicarlo. Esto con la intención, por un lado, de enfatizar las relaciones dialécticas entre el contexto sociocultural y los textos y, por el otro, de enfatizar las diversas características del proceso cognitivo que siguen los escritores, de acuerdo a las diferentes interpretaciones de la tarea de escritura. Estos enfoques a los que se les ha denominado sociocognitivos (Camps y Milian, 2000; Castelló, 2000) favorecen explicaciones más orientadas hacia la producción. Al mismo tiempo, estos enfoques tienen en cuenta el contexto real de producción y los procesos cognitivos adecuados a esos contextos, permitiendo una visión más realista de lo que implica aprender a escribir de manera reflexiva.

Esta complejidad teórica sobre el proceso de composición escrita resulta significativa en la producción del texto escrito argumentativo, debido a las explicaciones que ofrecen sobre las operaciones y factores que intervienen y a las condiciones básicas que deben existir para la producción argumentativa. Estas operaciones inherentes a la producción del lenguaje escrito suponen una mezcla de producción y reproducción, de citación y de

actividad inter-textual y, en general, de lengua y metalengua, de texto y de interpretación o juicio sobre el texto (Teberosky, 1995).

La calidad del texto argumentativo se establece tomando en consideración los rasgos distintivos que debe contener toda argumentación: un tema, el sujeto argumentante que quiere convencer a su interlocutor de la validez de su punto de vista, el antagonista que debe ser convencido, el razonamiento para convencer de la validez de una opinión y, por último, una conclusión. También debe considerar el proceso de composición que desarrolla el escritor para producir el texto.

En este sentido, concebimos la composición escrita como la capacidad del ser humano para expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos y necesidades por medio de la palabra escrita, tomando en consideración las condiciones socio-culturales particulares de la situación comunicativa. Por consiguiente, la composición escrita consiste en producir textos o diferentes tipos de textos con una intencionalidad (de acuerdo a necesidades, intereses, propósitos), en atención a las diferentes situaciones comunicativas en las que participa el escritor y dirigidos a destinatarios reales (Calkins, 1993; Smith, 1982; Tierney y Pearson, 1983). Para escribir, el escritor debe saber utilizar el código escrito en una situación concreta, tiene que usar estrategias de composición y estar en capacidad de comunicarse coherentemente y con claridad, y producir textos diversos adaptados al contexto real de producción y a la situación comunicativa. Por lo tanto, el escritor competente es quien está en condiciones de producir diversos tipos de textos para satisfacer diferentes necesidades.

La composición escrita comporta un proceso de reflexión y de expresión del pensamiento. Cuando escribimos, meditamos sobre las ideas que queremos expresar y examinamos y juzgamos nuestros pensamientos. Durante la composición del texto podemos “remirar”, valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores. Smith (1982) puntualiza: “La escritura separa nuestras ideas de nosotros mismos en forma tal que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas”. Del mismo modo, Calkins (1993) señala que: “... la escritura nos ayuda a

desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite visitar nuestras primeras ideas” (p. 28).

Para que el proceso de escritura se pueda desenvolver de manera productiva, éste requiere de varios subprocesos que, en íntima relación, suceden simultáneamente y de modo recursivo en la escritura: *la planificación o preparación, la producción del escrito o elaboración de borradores, la revisión y la edición definitiva* (Calkins, 1993; Cassany, 1999; Flower y Hayes, 1981; Murray; 1991; Smith, 1982; Tierney y Pearson, 1983). Estos subprocesos no se dan obligatoriamente, ni de la misma manera al escribir. Ellos dependen del contexto sociocultural de producción, del tema, de los propósitos del escritor y de la audiencia.

Cassany (1999) señala que los buenos escritores hacen esquemas, planifican la estructura del texto, escriben borradores previos, releen, reelaboran y revisan el texto. De la misma manera, piensan más en los lectores potenciales de su composición y en los propósitos que persigue alcanzar. En consecuencia, dedican más tiempo a pensar en las características del texto, operaciones que están determinadas por su competencia comunicativa escrita.

La competencia textual argumentativa escrita

En virtud de que el propósito fundamental de la investigación es explorar entre los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente las características que presentan los discursos argumentativos escritos, así como estudiar los cambios que se observan en la competencia argumentativa de los estudiantes, el concepto de competencia textual argumentativa reviste singular importancia para el estudio a realizar.

Desde el punto de vista de la retórica, algunos teóricos como García Berrío (1977) y Albaladejo (1991) plantean el concepto de *competencia retórica activa*, para referirse a la competencia textual del escritor como una competencia especial, de carácter textual-comunicativo. Esta competencia consiste fundamentalmente en la capacidad

de idear el texto temáticamente, de organizarlo en su estructura textual global y de dirigirlo al destinatario de manera efectiva. Esta es una competencia especial que se añade a la competencia lingüística normal. Para García Berrio (1977), la competencia retórica es aquella, según la cual, gracias a ella, el orador lleva a cabo las mencionadas operaciones de *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, y también la operación previa de *intellectio*. Esta competencia permite al escritor comprender la situación retórica en la que está situado y las operaciones posteriores como la *pronuntiatio* o *actio* que es la actualización del discurso ante el receptor (p. 142).

A partir de la elaboración de Chomsky (1969), sobre la competencia lingüística, Hymes, en 1967, propuso el concepto de *competencia comunicativa* para explicar que se necesita otro tipo de conocimiento, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. La competencia comunicativa es, entonces, entendida como la capacidad del hablante para expresarse adecuadamente en cualquier situación de comunicación. Supone el dominio de dos aspectos: el saber y el saber utilizar las estrategias lingüísticas en una situación concreta. Según Hymes, la competencia comunicativa está integrada por cuatro dimensiones:

1. La competencia gramatical, de naturaleza formal, relacionada con el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua.
2. Una competencia discursiva, relacionada con los conocimientos y habilidades de los hablantes para producir un discurso coherente y cohesionado.
3. Una competencia sociolingüística, que permite a los hablantes adecuar sus producciones a la situación comunicativa.
4. Una competencia estratégica, que actúa sobre el resto de los componentes, relacionada con el dominio de habilidades para incrementar la efectividad de la comunicación.

En los ámbitos del análisis del discurso, de la lingüística textual y de la pragmática, los autores mencionados coinciden en considerar que el componente estratégico actúa sobre los otros con una doble finalidad: asegurar la comunicación e incrementar su eficacia comunicativa al alcanzar los propósitos comunicativos.

Dentro del marco de estos planteamientos, definimos la *competencia comunicativa escrita* como la capacidad de usar el lenguaje escrito apropiadamente en las diversas situaciones sociales en que se ha de utilizar la lengua escrita para comunicarnos. Así, un escritor debe conocer y saber utilizar estos dos componentes si aspira a comunicarse por escrito. El escritor debe tener suficientes conocimientos sobre el código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias y adecuadas para la situación comunicativa y el tipo de texto que compone.

Conocer el código escrito significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (la ortografía, morfosintaxis); los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, relaciones referenciales, puntuación); las diversas formas de coherencia según el tipo de texto; la manera de organizar las informaciones relevantes; el registro adecuado según la diversidad sociolingüística de la lengua; las sutiles convenciones sobre la disposición espacial de los textos (márgenes, espacios), entre otras. Significa también conocer que el texto está constituido por una trama o tejido interno que relaciona las diversas unidades que lo componen. Cuando un individuo domina estos conocimientos ha adquirido el código escrito.

Por otro lado, para componer un texto el escritor debe mostrar dominio de un conjunto de estrategias que le permitan aplicar los conocimientos del código en cada situación concreta. En primer lugar, ser consciente del contexto comunicativo en que se produce el texto; pensar en sus potenciales lectores (quiénes, dónde y qué saben del tema en cuestión); tener conocimiento de la estructura textual, según el tipo de texto que va a escribir y ser capaz de generar y organizar las ideas sobre el tema y seguir un proceso para escribir y así alcanzar una versión que satisfaga los propósitos y las metas planteadas. Para ello, el escritor ha de redactar varios borradores, revisarlos y corregirlos tantas veces sea necesario; leer y releer para examinar cada idea, cada párrafo que escribe, hasta sentirse satisfecho. Esto significa que el productor de textos escritos debe dominar aspectos muy diversos, desde los procesos cognitivos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación, hasta los

mecánicos lingüísticos para estructurarlo y para lograr la presentación adecuada del escrito.

En definitiva, según los estudiosos de la lingüística textual o de la gramática del discurso (Halliday, 1990; van Dijk, 1983), para escribir se necesita dominar un conjunto de conocimientos y estrategias: comprender la superestructura y macroestructura del texto según la función lingüística predominante; discriminar la información relevante según la intención: informar, explicar, narrar acontecimientos, persuadir o convencer; estructurar las ideas en un orden, seleccionar las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, usar marcadores lingüísticos para dar orientación y cohesión a los enunciados.

Ahora bien, ¿cuáles son las características especiales que conforman la *competencia argumentativa escrita*? En la composición escrita argumentativa, aunado a todo el conjunto de conocimientos y estrategias anteriormente esbozado, el escritor, como productor del discurso argumentativo, debe poseer dominio de estrategias verbales que le permitirán convencer al receptor para que modifique su pensamiento o para que actúe de un modo determinado. Esto supone activar los mecanismos y estrategias argumentativas que permitan presentar argumentos válidos y razonados para persuadir y convencer a su potencial lector acerca del problema que trata, a fin de incrementar la eficacia de la comunicación.

Estas distintas operaciones que realiza el enunciador están dirigidas a persuadir al destinatario. Según la retórica, es fundamental en el discurso retórico y en el hecho retórico el *persuadere* como finalidad articulada en tres componentes que atañen al receptor: *docere*, *delectere* y *movere*. Con el *docere* como fin, el enunciador intenta influir intelectualmente en el receptor, con el *delectere* pretende hacer atractivo el discurso para el receptor. Con el *movere* pretende una influencia psíquica que moviliza al receptor con el fin de que acepte situarse a favor de la parte defendida. Esto es causar efectos sobre el público a favor de los argumentos que se defienden (Albaladejo, 1991, p. 50).

La habilidad para producir una argumentación adecuada involucra el dominio de estrategias verbales que harán posible la expresión convincente de las ideas o creencias, de los argumentos y razonamientos. También se requiere de habilidades de comprensión que implican el conocimiento de los mecanismos argumentativos y persuasivos que permiten expresar posiciones a favor o en contra de una tesis. Para Vignaux (1986), desde el punto de vista de la función comunicativa, se requiere que el enunciador ponga en juego un conjunto de estrategias para modificar el juicio del destinatario acerca del problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del enunciador.

Para Silvestri (2001), la competencia argumentativa del sujeto está integrada por el dominio de habilidades comprensivas y productivas, dominio que es relativo a un entorno comunicativo específico. Existen, pues, grados en la habilidad argumentativa, según el género de la argumentación (discusión cotidiana, ensayo literario, alegato forense, defensa jurídica), el contexto institucional y la formalidad o informalidad de la situación. Para esta autora, la argumentación implica una ampliación de las habilidades comunicativas y cognitivas del sujeto. Explica que “su adquisición no incide sólo en el ámbito de la interacción comunicativa. Las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental y se traducen en procedimientos conceptuales del sujeto. De este modo, la argumentación puede concebirse como un instrumento proporcionado por una cultura para desempeñar funciones tanto comunicativas como cognitivas específicas en los ámbitos socioculturales concretos que las demanden” (p. 32).

Ahora bien, en el caso específico de la composición argumentativa escrita, el productor de este tipo de texto debe mostrar una competencia especial cognitivo-lingüística para componer textos que respondan a: la función lingüística predominante que es convencer o persuadir a su potencial lector acerca de la tesis que se sostiene o de la opinión que se emite y se defiende; un contenido que exprese y comunique con claridad y adecuación las ideas, movilizando para ello estrategias discursivas que permitan construir argumentos válidos para convencer o persuadir;

una estructura u organización de las ideas, de manera que responda a la superestructura del texto argumentativo: tesis + cuerpo argumentativo + conclusión o cuerpo argumentativo + tesis + conclusión.

El dominio que debe tener el escritor de estrategias verbales para componer textos argumentativos, como parte de su competencia para escribir, supone también atender a lo que Cassany (1999) denomina propiedades del texto: la adecuación, coherencia y cohesión, presentación y corrección gramatical. Cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico. Así, la adecuación se encarga del dialecto y del registro; la coherencia trata de la información o del contenido; la cohesión se refiere a las conexiones o enlaces entre las frases o enunciados; la corrección gramatical de la formación correcta de las frases y la presentación de la ejecución del texto.

En suma, para la construcción del texto argumentativo es necesario que el escritor considere estas propiedades, que requieren del uso de aspectos gramaticales propios de la argumentación, de marcadores discursivos que permitan establecer enlaces cohesivos y de coherencia textual y de los modalizadores. Además, el escritor necesita incorporar en el texto un conjunto de recursos pragmáticos dirigidos a alcanzar la aceptación, por el interlocutor, de los argumentos que se defienden (Del Caño, 1999).

Resumen del capítulo

Los aportes ofrecidos por los estudios sobre la argumentación y sobre la competencia argumentativa escrita, el desarrollo teórico y de investigación sobre el proceso de composición escrita y el interés creciente en la integración de los enfoques cognitivos y sociocognitivos constituyen una contribución importante a la profundización del conocimiento sobre argumentación y a la contextualización del problema a estudiar. Estos aportes nos ofrecen caminos para abordar el análisis de los datos recogidos en este estudio. A modo de síntesis, podemos señalar lo siguiente:

1. La argumentación, como un tipo de discurso orientado al convencimiento o a la persuasión, ha sido objeto de atención desde la antigüedad hasta nuestros días. El interés por el estudio de la argumentación como actividad discursiva, de los elementos de la argumentación y organización textual, de las características estructurales del discurso argumentativo y de los medios discursivos, ha permitido el desarrollo creciente de teorías desde la Retórica Clásica, la argumentación en la Nueva Retórica, hasta la Teoría de la Argumentación como interacción discursiva. Estas teorías han permitido construir explicaciones que ponen de relieve el papel determinante de la lengua sobre las posibilidades argumentativas realizadas en el discurso.

2. La argumentación, como instrumento proporcionado por la cultura para favorecer formas de interacción entre personas ante la presencia de discrepancias o conflictos, comparte operaciones comunicativas y cognitivas específicas que permiten al individuo actuar en los ámbitos socioculturales en que le corresponde (Silvestri, 2001), siendo la educación uno de ellos. En consecuencia, tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación es un tipo de discurso que ofrece alternativas de diálogo, de reflexión y de comprensión para resolver situaciones conflictivas en las que no existe consenso. En el campo educativo la argumentación es una herramienta fundamental de formación, tanto en la construcción del conocimiento como en el desarrollo del pensamiento.

3. El discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de un tema o problema con el propósito de que el destinatario (lector u oyente) evalúe ideas o creencias como verdaderas o falsas, acepte, se convenza y adopte determinadas actitudes o comportamientos. Las dos características fundamentales de la argumentación, la estructura retórica y lógica (confrontación de argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión) y el carácter dialógico (relación dialéctica entre un emisor y un receptor) permiten establecer la estructura argumentativa (Cuenca, 1995). Esta estructura está integrada por la tesis, las premisas, los argumentos y la conclusión y el orden en que se presentan estos

elementos depende, como lo hemos advertido, de la situación comunicativa y del propósito de la argumentación. Estos dos elementos también determinan las características estructurales del discurso argumentativo y los medios discursivos.

4. El emisor (hablante, escritor) o constructor del discurso ha de mostrar una competencia especial, llamada *competencia retórica activa o competencia argumentativa de carácter textual-comunicativo*, centrada en el texto y en su comunicación. Esta competencia supone operaciones para realizar funciones tanto comunicativas como cognitivas específicas:

- a) comprender la situación retórica en la que está situado, el propósito que persigue y las operaciones que ha de realizar para componer y desarrollar el texto argumentativo;
- b) estructurar el texto de manera que responda a los diferentes niveles discursivos argumentativos;
- c) organizar las ideas de manera tal que expresen con claridad el significado global que desea comunicar (macroestructura), tomando en consideración para ello el uso de estrategias discursivas argumentativas, el uso adecuado de los marcadores textuales y de los conectores, así como de la modalización oracional, a través de la cual el escritor expresa su subjetividad.

La concreción de todos estos aspectos ayudará al productor del discurso a fundar un texto argumentativo que responda a la situación comunicativa y a su propósito, el cual sería, en este caso, convencer e influir en el destinatario para que modifique su pensamiento o para que actúe de un modo determinado.

Todo este conocimiento de los mecanismos argumentativos y persuasivos, así como el dominio de habilidades productivas de composición son determinantes de la capacidad argumentativa que han de mostrar los estudiantes en los diversos entornos comunicativos específicos. Esta competencia constituye un componente clave en su actuación como individuo y, fundamentalmente, como profesional de la educación. En el campo educativo, la argumentación es un instrumento cultural para desempeñar

funciones comunicativas y cognitivas en los diferentes ámbitos que la educación demanda. De ahí la importancia de que esta competencia se desarrolle en los procesos de formación docente.

5. La competencia argumentativa escrita requiere también ser estudiada en el marco de los modelos que analizan el proceso de composición escrita desde una perspectiva cognitiva y sociocognitiva. Esto se puede llevar a cabo al estudiar la función epistémica de la escritura y cómo los estudiantes aprenden a escribir de modo reflexivo, atendiendo a la interacción entre el lenguaje escrito y el desarrollo del pensamiento.

Las contribuciones mencionadas sobre argumentación y sobre la composición escrita permiten integrar diversas perspectivas lingüística, cognitiva y sociocognitiva de la producción escrita argumentativa para explicar la competencia argumentativa escrita, tema central del presente estudio. Estas contribuciones permiten también comprender las características del discurso argumentativo producido por los estudiantes de formación docente en cuanto a estructuración textual, estrategias argumentativas que emplean en la composición y recursos lingüísticos utilizados. Igualmente, ayudan a formular explicaciones sobre los cambios que se observan en esta competencia al estudiar la composición del discurso escrito de orden argumentativo producido por los estudiantes durante los tres primeros semestres de la carrera de Educación de la Escuela de Educación, de la Universidad de Los Andes.

Capítulo 3

Marco metodológico

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación y se describe a los participantes. Seguidamente, se definen los procedimientos para la recolección de los datos que constituyen el corpus del estudio así como el procedimiento para el análisis de los mismos.

Diseño de la investigación

Este estudio se ubica dentro del Paradigma Cualitativo de la investigación (Bogdan y Biklen, 1982; Merriam, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1999; Villalobos, 1999). Busca, ante todo, indagar en las características y cambios en la competencia de los estudiantes de carreras de formación docente, cuando producen textos de orden argumentativo. El estudio trata de identificar las características que presentan los discursos escritos, las que determinan la competencia de los estudiantes para organizar y producir textos coherentes y cohesivos, con la finalidad comunicativa de argumentar. Se propone también evaluar los cambios que van ocurriendo en esta competencia, al examinar de manera longitudinal los textos producidos por los estudiantes durante tres semestres consecutivos de la carrera de formación docente. El interés radica en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, elaboradas con el propósito de convencer o disuadir, exponer argumentos, confrontar opiniones o valoraciones y establecer relaciones lógicas. Se trata entonces, de recoger datos, tomando en consideración las diversas manifestaciones reflejadas en el discurso escrito de los participantes del estudio.

El estudio de casos

El diseño seleccionado para llevar a cabo esta investigación es el *Estudio de Casos*, el cual conduce a la descripción y análisis cualitativo del discurso escrito argumentativo producido por los estudiantes. Según Cohen y Manion (1990), Guba y Lincoln (1981) y Villalobos (1996), el estudio de casos consiste en recoger información, lo más completa posible, estudiar y analizar con

profundidad, en cada caso, el fenómeno objeto de estudio, para llegar a su cabal entendimiento. Stake (1999) afirma que “un estudio de casos que representa el fenómeno educativo en toda su complejidad social y personal, es un valioso descubrimiento” (p. 81). Pérez Serrano (1994) y Stenhouse (1990) consideran el estudio de casos como una forma particular de recoger, organizar y analizar los datos, utilizando técnicas narrativas y descriptivas. De ahí que para estos autores, el estudio de casos consiste en una rica descripción y análisis del objeto de estudio, a partir de la cual se desarrollan categorías conceptuales que permiten ilustrar y defender presupuestos teóricos.

Todos estos autores coinciden en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo y sistemático del caso objeto de interés. “Sus objetivos no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, evaluar y/o transformar” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 99). Se basa en el razonamiento inductivo al manejar fuentes de datos múltiples, a partir de las cuales se puede llegar a elaborar conceptualizaciones, generalizaciones o hipótesis.

Se espera que a través del estudio de casos se llegue a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, relacionadas con las características del discurso argumentativo y los cambios que se observan en la competencia para argumentar, en cuanto a características estructurales, estrategias discursivas y utilización de marcadores del discurso. Para ello, en el estudio de casos se examinan las características de la producción argumentativa de los estudiantes, cuando tratan de argumentar sobre temas de alcance general, así como sobre contenidos específicos relacionados con las ciencias naturales y la matemática. En atención a este propósito, y dada la naturaleza de las preguntas que guían esta investigación, se considera el *Estudio de Casos* como el diseño de investigación, desde una perspectiva cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999; Wolcott, 1995) que ayudará a explorar y dar respuesta a las interrogantes planteadas.

En el campo de la educación, cada vez son mayores los aportes que este tipo de investigación ofrece (Merriam, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1999; Stake, 1999; Villalobos, 1996, 1999). Particularmente, en este estudio se espera explicar un fenómeno educativo bien específico: los cambios en la competencia argumentativa escrita alcanzados por los estudiantes durante su formación docente y contribuir al conocimiento en el área del desarrollo del discurso escrito en la educación superior. Para llevar a cabo el estudio de casos en esta investigación, se han previsto tres etapas:

La primera etapa, en la cual se realiza la revisión teórica y epistemológica del fenómeno objeto de estudio, en este caso, la naturaleza de la competencia argumentativa escrita. Asimismo, la revisión y análisis de los estudios realizados vinculados a la problemática que se estudia y que permiten una comprensión más amplia del problema. En esta etapa también se consideran el propósito del estudio y las interrogantes a responder, y se procede a la selección del procedimiento de recolección de los datos, así como a considerar el tiempo que se necesita para cumplir con todo lo planeado.

La segunda etapa corresponde al trabajo de campo propiamente dicho. En esta etapa se desarrollan los procedimientos seleccionados para llevar a cabo el estudio. Al mismo tiempo se diseñan y aplican los instrumentos para recoger la información.

La tercera etapa que comprende el análisis de los datos y la discusión crítica de los resultados obtenidos. Mucchielli (1996) explica que hay dos estrategias diferentes para el análisis, según se aborde desde una perspectiva deductiva o bien inductiva. La primera consiste en basarse en proposiciones teóricas para explicar los fenómenos empíricos. La otra estrategia consiste en inducir explicaciones teóricas y conceptos a partir de fenómenos recurrentes observados en la situación estudiada. Esta estrategia recomienda construir una pauta de análisis tras la redacción del caso a fin de evitar el riesgo de una excesiva selectividad de la información. Esta pauta ayuda a reagrupar los elementos observados para lograr que emerja la teoría de forma gradual.

Gráfico 3.1: Diseño del Estudio de Casos

La configuración del estudio de casos plantea el problema de la selección de la información que hay que incorporar. Conviene en todo momento estar atento al propósito y a las interrogantes del estudio, de modo que se consideren y conserven las informaciones vinculadas a ellos y que permitan destacar las características que van surgiendo del caso que se desea estudiar. Esto supone definir bien el punto de vista a partir del cual se quiere examinar la situación estudiada y estructurar bien la información, de manera que haga posible comprender el fenómeno objeto de estudio.

Para Mucchielli (1996), en un estudio de casos hay dos niveles de comprensión que es importante destacar. El primer nivel comporta la descripción del caso, en el que se debe poder marcar la evolución de los acontecimientos. El otro es un nivel de abstracción que comporta el análisis y la explicación y que permite captar las relaciones entre los acontecimientos que han sido referidos.

En resumen, en el análisis del estudio de casos se trata de relacionar todas las características y los elementos útiles encontrados, y hacer comprensibles estas relaciones para obtener una descripción clara del fenómeno que se desea estudiar.

Ventajas y limitaciones del estudio de casos como diseño de investigación

La decisión de usar el estudio de casos como diseño de investigación para este estudio depende principalmente de la naturaleza del problema a investigar y de las preguntas de investigación. En tal sentido, la elección del estudio de casos como diseño metodológico se justifica por las siguientes razones:

- a) La literatura respecto a la investigación en el área de la escritura revela que el estudio de casos se ha convertido en un diseño apropiado para conducir estudios relacionados con el área de la producción escrita. Emig (1971) fue pionero en el uso del estudio de casos para la composición escrita. Otros investigadores, entre ellos Zamel (1983) y Villalobos (1996; 1999) han usado exitosamente el estudio de casos como un instrumento para indagar acerca de la escritura. El valor de estos estudios yace en la profundidad con que se aborda el análisis de la información y en la comprensión de los resultados, que no podría haber sido así si hubieran sido conducidos de otra manera. En este sentido, la naturaleza del problema a investigar, estudiar la competencia argumentativa para la composición de textos escritos y las características que presentan los discursos escritos de los estudiantes a su ingreso al nivel universitario, así como los cambios que se suceden en su competencia a medida que avanzan en su escolaridad, ha orientado la decisión de elegir el estudio de casos como el diseño más apropiado para conducir esta investigación, por cuanto permite dar una rica explicación de la complejidad de la composición escrita argumentativa.
- b) La naturaleza de las preguntas a investigar, las cuales se orientan a explorar las características del discurso argumentativo escrito (estructura, estrategias discursivas) así como los cambios en la competencia textual argumentativa de los estudiantes que participan, ha llevado a considerar el estudio de casos como el diseño más efectivo. El análisis de las producciones y de las entrevistas a profundidad de cada caso permite alcanzar la comprensión y la representación, en toda su complejidad, de los aspectos significativos del discurso argumentativo escrito de los participantes.

De acuerdo a Merriam (1988) son varias las ventajas que tiene el uso del estudio de casos como diseño de investigación cualitativa:

- a) Ofrece herramientas para investigar fenómenos complejos, los cuales están constituidos por múltiples variables de significativa importancia para comprender el fenómeno. Por ejemplo, en el caso de la escritura y, específicamente, en la competencia argumentativa escrita, su aprendizaje y desarrollo para cada estudiante significa una experiencia diferente, influida por factores de índole personal, social y educativo.
- b) Mientras la investigación experimental y las encuestas no pueden reflejar lo que caracteriza la competencia argumentativa escrita de los estudiantes, el estudio de casos se ofrece como un diseño metodológico adecuado porque permite el análisis a profundidad de las producciones en sus diferentes componentes (estructura textual argumentativa, coherencia y cohesión, estrategias discursivas y tipos de argumentos).
- c) Ofrece explicaciones e interpreta significados que aportan una visión holística del problema y que permiten caracterizar la competencia argumentativa a partir de los escritos que los estudiantes producen. El estudio de casos se diseña para manejar aspectos descriptivos y teóricos y comprender así conductas determinadas (Becker, 1968).
- d) Del mismo modo que otros diseños de investigación, el estudio de casos juega un papel importante en el avance del campo de conocimiento. En educación, por ejemplo, este enfoque es atractivo por las descripciones, comprensión y análisis de problemas específicos.

La selección de este diseño de investigación también presenta algunas limitaciones. Merriam (1988, p. 33) señala algunos de los problemas que los investigadores pueden enfrentar cuando usan el estudio de casos como diseño de investigación:

- a) El estudio de casos está limitado por la sensibilidad e integridad del investigador. En consecuencia, el investigador, a lo largo del estudio, puede correr el riesgo de dejar recaer sus apreciaciones sobre sus propios instintos y habilidades.
- b) El estudio de casos está limitado también por los valores y principios éticos del investigador. Un investigador poco ético puede virtualmente ilustrar cualquier cosa que el/ella desee de los datos disponibles. Como resultado, el estudio de casos puede sobresimplificar o exagerar una situación, conduciendo al lector a conclusiones erróneas.
- c) Se considera que este diseño requiere de un proceso que consume tiempo y es poco económico. No todo investigador puede tener el tiempo y disponer del dinero para dedicarse a tal esfuerzo.

En definitiva, se seleccionó el *Estudio de Casos* como el diseño de investigación que permitió dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Participantes en la investigación

El estudio se inició con un grupo de 39 estudiantes (24 del sexo femenino y 15 del sexo masculino), con edades comprendidas entre 17 y 40 años. Estos estudiantes eran de nuevo ingreso en el semestre B-2001, que cursaban la asignatura Lenguaje y Comunicación durante el primer semestre de la carrera de Educación, mención Ciencias físico-naturales (17 estudiantes) y mención Matemática (22 estudiantes), de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida- Venezuela).

El interés por indagar sobre las competencias argumentativas de quienes se forman como docentes en estas dos áreas del conocimiento, Ciencias físico-naturales y matemática, se debió a las siguientes razones: en primer lugar, porque consideramos que los docentes necesitan de la competencia argumentativa para ser

favorecedores de una educación que privilegie, de igual modo, esas competencias en sus alumnos, con el fin de permitirles el desarrollo de estrategias que hagan posible aprender a pensar argumentativamente y seguir aprendiendo. En segundo lugar, porque los docentes de ciencias físico-naturales y matemática necesitan desarrollar la competencia discursiva para facilitar el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos en los que coexisten múltiples modalidades argumentativas.

Dadas las características del diseño de investigación, durante el primero y el segundo semestre se recogió información de todos los estudiantes que integraban el grupo inicial. Es al final del segundo semestre que se decidió seleccionar definitivamente los casos de estudio. Para llevar a cabo esta tarea se procedió a revisar las entrevistas y a leer las muestras escritas producidas por los participantes, teniendo en cuenta en todo momento los propósitos e interrogantes de la investigación.

En principio, los informantes se seleccionaron con base en los siguientes criterios generales: deseo voluntario de participar en el estudio; estar dispuestos a ser entrevistados cuando las necesidades del estudio lo requirieran; facilitar a la investigadora el acceso a los trabajos escritos y a sus revisiones y comentarios realizados por él mismo o por profesores a sus producciones escritas.

Al leer las muestras escritas, se definieron nuevos criterios de selección relacionados específicamente con el desempeño de cada uno en sus producciones, los cuales se combinaron con los anteriores. A fin de atender la mayor diversidad posible de las producciones escritas y de manera que quedaran representados los estudiantes según su desempeño, estos criterios fueron: estudiantes cuyas producciones fueron de baja calidad; estudiantes en los que se observaron cambios en la calidad de sus producciones; estudiantes cuyas producciones evidenciaron dominio en la composición argumentativa escrita.

Del grupo inicial, se seleccionaron definitivamente cinco (5) estudiantes, cuyas edades oscilan entre 19 y 26 años, 2 de Ciencias Físico-Naturales y 3 de Matemática, que constituyeron los casos objeto de estudio durante tres semestres

consecutivos. La selección de cada caso de estudio estuvo basada en decisiones tomadas respecto a la significatividad de la información proporcionada en sus producciones escritas y entrevistas, que revelaba cambios o no en su competencia argumentativa. En ningún momento la selección de cada caso se orientó por criterios de edad, sexo, condición socioeconómica o procedencia geográfica de los informantes. Para mantener el principio de confidencialidad al presentar cada caso, se tomó también la decisión de usar seudónimos, con el fin de proteger la identidad de los participantes. En el siguiente cuadro se identifican los casos:

Cuadro 3.1
Casos seleccionados, identificados por edad, sexo y seudónimo

<i>Caso</i>	<i>Identificación</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Seudónimo</i>
1	JCDM19	19	M	Carlos
2	RVGM20	20	M	Roberto
3	MAPM19	19	M	Miguel
4	LYQF26	26	F	Lucely
5	MSMF23	23	F	Marisí

Procedimiento para la recolección de los datos

Tomando en consideración los propósitos generales del estudio y las interrogantes planteadas, los cuales, de manera general, indagan sobre la competencia textual argumentativa con que los estudiantes iniciaron su carrera, y los cambios que se fueron produciendo con relación a esta competencia a lo largo de su escolaridad, la obtención de los datos se realizó utilizando diferentes procedimientos: contacto y negociación con el grupo y con los participantes (al inicio con todo el grupo, luego diez casos, finalmente cinco); selección y diseño de los instrumentos (ficha personal, instrumentos utilizados para la recolección de muestras de escritura y las entrevistas);

recolección de otras evidencias documentales (trabajos y apuntes producidos en otros cursos), a fin de contar con información recolectada desde diferentes fuentes.

Se dio inicio al estudio con el grupo de los 39 estudiantes, cursantes del primer semestre de la carrera. Se expuso a los estudiantes el proyecto y se les entregó una comunicación escrita en la que se explicaba los propósitos del mismo y las expectativas de la investigación. La parte final de la comunicación incluía un espacio en el ellos debían indicar su nivel de interés de participar en el proyecto (Anexo A).

Todos los estudiantes del grupo mostraron su interés en participar. Por esa razón, se decidió que todos llenaran la ficha de información personal y redactaran su autobiografía. Esta última tuvo como propósito recoger información sobre cada uno como persona y como estudiante, haciendo énfasis en su trayectoria como estudiante y en sus experiencias de formación. Igualmente, todos ellos redactaron un texto argumentativo en el que ofrecieron su opinión sobre un tema de su interés y de actualidad, a partir del cual se realizó la exploración sobre las características de la competencia argumentativa con la que ellos ingresaron a la universidad. Se recogieron producciones escritas argumentativas solicitadas por la investigadora en diferentes momentos y otras producciones en trabajos escritos elaborados para otras asignaturas.

Específicamente, para recolectar la información se combinaron los siguientes procedimientos:

Procedimientos de exploración inicial, dirigidos a conocer al grupo de estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación. Esta exploración tuvo por finalidad, en primer lugar, obtener información de los estudiantes en su propio contexto, para conocer sobre su vida personal y académica, sus opiniones, gustos e inquietudes así como sobre sus hábitos y preferencias como escritores, y sus ideas y vivencias sobre la escritura. Para este fin se utilizaron como instrumentos de recolección de los datos:

- a) una ficha de información de cada estudiante que participó en la investigación (Anexo B);
- b) la autobiografía de cada estudiante, elaborada por escrito. Para Bruner (1991), la autobiografía es una de las herramientas más idóneas de exploración del yo, en la que los sujetos narran su vida pasada desde el aquí y el ahora. La considera un instrumento invaluable de análisis de la psicología cultural, por sus aportes al análisis e interpretación de la conducta.

Procedimiento para estudiar las competencias en la producción escrita de textos argumentativos con que los estudiantes ingresaron a la carrera universitaria.

Se recogió la primera muestra de texto argumentativo (muestra exploratoria de escritura) al solicitarle a los estudiantes que escribieran un texto (de página y media aproximadamente) sobre un tema de interés y de actualidad, en el que plantearan un problema, fijaran su posición y argumentaran su razonamiento. A fin de lograr acuerdo sobre el tema para facilitar el análisis, se propuso conversar sobre algunos posibles temas de interés para el grupo. Como en ese momento se estaba viviendo el ataque terrorista a los Estados Unidos y había una discusión sobre la guerra biológica, éste fue el tema seleccionado por todos (Anexo C).

Procedimientos para estudiar qué cambios se observaban en la capacidad argumentativa de los estudiantes a lo largo de la escolaridad, durante tres semestres de la carrera.

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

- a) Instrumento de recolección de muestras de escritura
- b) Entrevistas individuales

a) Instrumento de recolección de muestras de escritura

Se colectaron, en diferentes momentos de los tres primeros semestres de la carrera, cuatro muestras de textos argumentativos escritos por los estudiantes, en las que se solicitaba escribir un ensayo argumentativo, tres relacionados con una temática general y uno sobre un tema relacionado con el área de la ciencia (grupo de ciencias físico-naturales) o de la matemática (grupo de matemática) (Anexo C).

El momento y el tipo de muestra de escritura recolectado, incluyendo la exploratoria se presentan en la siguiente tabla.

Cuadro 3.2
Tipo de muestra de escritura y momento de recolección

N° de Muestra	Momento	Tipo de muestra	Tema
1	Inicio 1° semestre	Ensayo argumentativo en temas de interés general (muestra exploratoria)	Interés general
2	Final 1° semestre	Ensayo argumentativo en tema de interés general	Interés general
3	Inicio 2° semestre	Ensayo argumentativo temática ciencias y/o matemática	Ciencias Físico-N Matemática
4	Final 2° semestre	Ensayo argumentativo tema de interés general	Interés general
5	Inicio 3° semestre	Ensayo argumentativo tema de interés general	Interés general

b) Las entrevistas individuales

En un estudio cualitativo, la entrevista es una herramienta de investigación que permite al investigador entrar en interacción con cada participante para obtener información de aquellos aspectos que no pueden ser observados y comprender sus intenciones y perspectivas (Marshall y Rossman, 1995; Villalobos, 1996). La

entrevista se define como una conversación “dirigida a profundizar en los conocimientos y razonamientos de los participantes sobre aquellas ideas que más nos interesan” (Posner y Gertzog, 1982, p. 196). En este caso, interesa conocer lo que los estudiantes saben acerca de su proceso cognitivo-lingüístico cuando escriben un texto argumentativo y en qué medida son capaces de explicar las estrategias que usan.

En este estudio se realizan dos entrevistas individuales. La primera al finalizar el primer semestre y la segunda, durante la recolección de muestras de escritura, después de la composición de textos de orden argumentativo. Siguiendo el enfoque de Castelló (1999, en ambas entrevistas recogimos las respuestas de los estudiantes respecto a tres cuestiones fundamentales relacionadas con el proceso de composición: a) las tareas de escritura que realizan; b) el objetivo o propósito para realizar las tareas, y c) las estrategias que desarrollan.

Nos centramos en estos tres tipos de cuestiones puesto que parece demostrada la importante contribución que tienen en la construcción del conocimiento y, por lo tanto, en la gestión y regulación del proceso de composición (Castelló, 1999; Flower y Hayes, 1996). Gracias a los estudios cognitivos, sabemos, que los objetivos del escritor están en el punto de partida de su proceso de toma de decisiones, es decir, guían en gran medida su proceso de composición e influyen de manera decisiva en las estrategias que utilizan para escribir (Flower y Hayes, 1996). De igual modo, los estudios socioculturales concluyen también que las situaciones de escritura movilizan procesos diferentes de acuerdo a cómo se interpreten las situaciones y esto modifica también sustancialmente las estrategias de escritura que los estudiantes ponen en marcha. De ahí que exista una relación estrecha entre objetivos y estrategias, lo que permite suponer que según la posibilidad que tengan de plantearse y reflexionar sobre sus objetivos y sobre el conocimiento consciente de sus estrategias en cada situación de escritura, van a proceder de forma más o menos adecuada a las exigencias comunicativas que la situación de escritura plantea (Castelló, 1999).

A partir de estas consideraciones, en las entrevistas nos proponíamos conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, las diferentes tareas de escritura que

abordaban, en ellas qué lugar ocupaba la escritura de textos argumentativos y con qué objetivos la llevaban a cabo, así como el proceso que realizaban.

La primera entrevista contenía un conjunto de preguntas abiertas relativas al conocimiento sobre su proceso de escritura en general y a su proceso de composición escrita argumentativa en particular, las tareas que realizaban, los objetivos que se proponían y las estrategias de que disponían para realizarlas. Ejemplo de las preguntas que formulamos son: ¿Cuáles son las tareas de escritura que habitualmente realizas en el contexto académico? ¿Por qué las realizas? (¿Cuáles son los objetivos de estas tareas?) ¿Qué haces cuando escribes? ¿Haces siempre lo mismo? ¿En qué crees que te detienes? ¿Encuentras dificultades? ¿Cuáles son? ¿Algunas de esas tareas se relacionan con la composición de textos argumentativos? ¿Cuáles? ¿Qué haces cuando tienes que escribir un texto argumentativo? ¿Haces o no lo mismo que cuando escribes otro texto? ¿En qué crees que hay diferencias? ¿Por qué? (¿qué estrategias pones en marcha?) ¿Cuáles son las cosas más difíciles cuando tienes que escribir un texto argumentativo? ¿Qué crees que es importante para hacerlo bien? (Anexo D₁).

La segunda entrevista, realizada después de la composición de textos argumentativos, se orientó a indagar en el conocimiento de los objetivos que los estudiantes tenían al argumentar por escrito y las estrategias que consideraban útiles y necesarias para escribir textos cuya finalidad es fijar posición y convencer a otros. Esta entrevista se proponía revelar en qué medida estaban conscientes de las estrategias que usan al componer. Interesaba conocer lo que los estudiantes piensan que deben saber al escribir textos argumentativos; qué creían que debían hacer al escribir y argumentar y por qué en los diferentes momentos del proceso de composición (Anexo D₂).

Para reunir esta información, se realizaron entrevistas individuales cuando los estudiantes terminaron de escribir un texto argumentativo. En ellas se habló de su trabajo, de cómo escribieron sus textos hasta terminarlo. La realización de la

entrevista individual a cada estudiante, en diferentes momentos, fue útil pues permitió profundizar en sus conocimientos y razonamientos.

En síntesis, los temas tratados en las entrevistas individuales a cada estudiante fueron:

- Su experiencia al escribir
- Su conocimiento y las estrategias que consideraban útiles para escribir textos argumentativos
- Su visión sobre si pensaban que su proceso de escritura había cambiado durante sus estudios universitarios, cuáles fueron los cambios experimentados en su competencia argumentativa escrita

En síntesis, la recolección de los datos consistió en la ejecución de procedimientos para la exploración inicial y para coleccionar la información a través de la aplicación de instrumentos tales como la ficha de información personal, la autobiografía, las entrevistas, la recolección de muestras de escritura de textos de orden argumentativo y otros documentos escritos. En la siguiente tabla se recogen los procedimientos e instrumentos que permiten la recolección de la información.

Cuadro 3.3

Resumen de los procedimientos e instrumentos de recolección de los datos

PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
1) Procedimiento de exploración inicial	<ul style="list-style-type: none">▪ Ficha de información personal▪ Autobiografía

2) Procedimiento para estudiar la competencia argumentativa inicial y caracterizarla	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra exploratoria de escritura argumentativa
3) Procedimiento para recolectar información para estudiar los cambios en la capacidad argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestras de escritura a lo largo de tres semestres ▪ Entrevistas individuales

La aplicación de estos procedimientos de recolección de datos ayudó a triangular la información a los fines del análisis. El propósito de la triangulación es proporcionar mayor confiabilidad en la información recogida, lo cual incide en la exactitud y veracidad de las conclusiones obtenidas. Se efectúa una *triangulación* con varias fuentes de datos, a fin de evitar los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado bajo una sola técnica y bajo la óptica de un observador. Goetz y LeCompte (1988) señalan que “la elección de métodos para la recogida de datos etnográficos es un proceso en el que se consideran las alternativas disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones adoptadas en cada momento” (p.125). Esto imprime flexibilidad al procedimiento, de modo que cada investigador, dará prioridad a alguna fuente de datos sobre otras, sobre la base de la naturaleza del problema de investigación y de las preguntas de investigación (Villalobos, 1996).

Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis del corpus escritos recogidos, se procedió de manera cuidadosa a leer y releer, tantas veces fue necesario, a organizar y sistematizar los datos y a interpretarlos asignándoles significados (Mashall y Rossman, 1995; Villalobos, 1996).

El procedimiento de análisis permitió descubrir rasgos significantes que caracterizaban las producciones escritas de los estudiantes para contrastarlos con las

categorías de análisis presentes en las pautas de análisis, diseñadas a partir de las teorías que sirvieron de marco de referencia para explicar e interpretar los resultados. Por consiguiente, este análisis se realizó desde los enfoques y teorías que constituyen el fundamento teórico de la argumentación y que permiten definir conceptos relacionados con la competencia textual argumentativa escrita.

El análisis del corpus de datos, con relación a la competencia en la producción de textos de orden argumentativo, se realiza tomando en consideración los aportes de Anscombe y Ducrot, (1983); Del Caño (1999); Montolío (2001); Parodi y Nuñez (1999); Perelman y Olbrechts-Tyteca, (1989); Perelman, F., (2001); Portolés (2001) y Sánchez y Álvarez (2001). Estos autores han propuesto ideas y procedimientos para analizar elementos del discurso argumentativo escrito desde diferentes perspectivas.

Cada procedimiento seleccionado es aplicado para analizar cada muestra recogida, tanto la correspondiente a la exploración inicial como las muestras que permitan estudiar los cambios en la capacidad argumentativa de los estudiantes durante tres semestres de la carrera. En este análisis se toma en cuenta un conjunto de rasgos semántico-textuales que reflejan las capacidades de los informantes para organizar y componer un texto escrito argumentativo de acuerdo a una tarea concreta. Específicamente, estos rasgos son:

- 1) Niveles discursivos del texto argumentativo, desde una óptica cognitivo-textual (la superestructura, la macroestructura y la microestructura)
- 2) Estrategias discursivas argumentativas
- 3) Recursos lingüísticos utilizados (marcadores, modalización).

A continuación se presentan los procedimientos que fueron aplicados a cada muestra escrita, para llevar a cabo el análisis de las producciones argumentativas producidos por los informantes.

Procedimiento de análisis de los niveles discursivos argumentativos

Fundamentados en Morán (1999), Parodi y Núñez (1999) y van Dijk y Kintsch (1983), para este análisis se toman en consideración los siguientes niveles con sus respectivos criterios, que permiten apreciar los rasgos semántico-textuales que reflejan las capacidades de los estudiantes para argumentar por escrito: a) Nivel superestructural, cuyas características estructurales son: tesis, argumento y conclusión; b) Nivel macroestructural o *estructura global de significado* y c) Nivel microestructural integrado por la progresión temática y relaciones interoracionales.

Cuadro 3.4

Pauta de análisis de los niveles discursivos del texto argumentativo

Nivel discursivo	Criterios
1. Superestructural	
1.1. 1.2 1.3.	Tesis Argumento Conclusión
2. Macroestructural	
2.1.	Tema
2.2	Macroproposiciones con función de argumentos
3. Microestructural	
3.1.	Progresión temática
3.2	Relaciones interoracionales

Esta pauta de análisis, debido a la naturaleza y amplitud de la información que proporciona, es aplicada en dos oportunidades: en la primera, para analizar las muestras de escritura al inicio del semestre. La información obtenida en este momento es valiosa para la exploración de la competencia argumentativa con que los estudiantes ingresan a las carreras de formación docente. Este análisis de la muestra

de escritura inicial nos permite conocer el punto del que parte el estudiante, las experiencias, las ideas y los esquemas previos sobre la argumentación, así como las habilidades para componer textos argumentativos. En la segunda oportunidad, se aplica para analizar las muestras escritas recogidas a lo largo de los tres semestres y así conocer los cambios en la competencia argumentativa escrita de los estudiantes.

El análisis de los niveles discursivos se complementa con el examen de los niveles de complejidad de la estructura argumentativa escrita de los estudiantes. Sánchez y Álvarez (2001) y Núñez Lagos (1999) identifican para el análisis, cinco categorías básicas y varias subcategorías, ordenadas en secuencia de acuerdo al desarrollo progresivo de la complejidad estructural de la información argumentativa. El primer nivel se caracteriza por ausencia de la estructura mínima: opinión y un argumento, hasta el nivel cinco en el que el texto presenta una opinión y, al menos, dos argumentos relacionados, acompañados de información que enuncia la consideración de otros puntos de vista. A continuación se presenta la pauta de análisis definida sobre la base de la propuesta por Sánchez y Álvarez (2001) y Núñez Lagos (1999), con leves adaptaciones realizadas para este estudio, a fin de responder al nivel de los participantes de esta investigación.

Cuadro 3.5

Pauta de análisis de los niveles de complejidad de la estructura argumentativa

NIVEL I

Características de la estructura argumentativa
1. El texto escrito no se relaciona con el tema y tópico de la tarea.
2. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes y críticas.
3. No hay opinión, sólo se enumeran ventajas y desventajas.
4. Hay enumeración de ventajas y desventajas y un pronunciamiento al final.
5. Hay opinión (a veces implícita) combinada con propuestas, protestas y solicitudes.

NIVEL II

Características de la estructura argumentativa
1. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.
2. Hay opinión seguida de argumentos no válidos o de no argumentos.
3. Hay opinión y por lo menos un argumento válido, pero también hay argumentos no válidos y/o ideas no relacionadas.

NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V
Características de la estructura argumentativa	Características de la estructura argumentativa	Características de la estructura argumentativa
1. Hay opinión y por lo menos un argumento válido.	1. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos no relacionados explícitamente.	1. Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.
	2. Hay opinión y al menos dos argumentos válidos relacionados explícitamente.	

Procedimiento de análisis de las estrategias discursivas

La calidad y diversidad de las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer o persuadir al lector determinan la efectividad del texto argumentativo. Aristóteles (1991), partiendo de los propósitos de la argumentación, relaciona el objetivo de convencer con el razonamiento lógico, que apela al entendimiento (*el ethos*) pero no comporta cambio de actitud, mientras que el de persuadir se suele relacionar con el uso de razonamientos que apelan a la emoción y sensibilidad (*el pathos*) y que comportan una acción y un cambio de actitud. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) a pesar de que consideran que entre estos dos propósitos existen leves matices, tratan de establecer una relación directa entre persuasión y emoción o sensibilidad, de una parte, y entre convicción y razón e inteligencia de la otra, y proponen denominar persuasiva la argumentación que sólo sirve para un auditorio particular, y convincente a la que sirve para un auditorio universal.

Con base en los planteamientos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y Plantin (1998) se ha construido un sistema de categorías para el análisis de las estrategias discursivas desplegadas por el autor al argumentar, tomando en cuenta: a) las estrategias que apelan a la razón o entendimiento (*ethos*) y b) las que apelan a la emoción o sensibilidad (*pathos*).

a) Estrategias orientadas a la razón

Son aquellas que usa el autor para articular razonamientos en los que predomina la objetividad construyendo así un discurso convincente. Las estrategias utilizadas para argumentar y construir un discurso con estas características son:

Cuadro 3.6
Estrategias orientadas a la razón

Estrategias orientadas a la razón	Elementos estructurales y marcas lingüísticas
<p>1. Estrategias basadas en argumentos de autoridad 1.1. Citas de autoridad especializada de expertos y profesionales</p>	<p>Estructura lógica: cita + justificación + conclusión Marcas lingüísticas: discurso directo: X dice, afirma: discurso indirecto: X dijo que, X ha dicho que... conectores: marcas de modalización</p>
<p>1.2. Autoridad polifónica: citas de actores anónimos o universales con autoridad</p>	<p>Estructura lógica: Para X (actor universal) + Proposición P + conclusión</p>
<p>1.3. Argumentos de referencia a la propia autoridad</p>	<p>Estructura lógica: Op + justificac + conclusión Marcas lingüísticas: 1ª persona: (yo, mi, nosotros) marcas de modalización: a mi juicio,</p>
<p>2. Argumento de modelo</p>	<p>Estructura lógica: Premisa (valores, personas, conductas o cualidades a seguir) + justificación + conclusión Marcas lingüísticas: 3ª persona (él), exaltación de vida, cualidades</p>
<p>3. Argumentación por el ejemplo</p>	<p>Estructura lógica: Premisa 1 (ejemplo) + Prem 2 (ejemplo)+ justificac + conclusión Marcas lingüísticas: ejemplos ciertos y representativos Conectores: por lo tanto, por consiguiente, de ello resulta que marcas de modalización: a mi juicio,</p>
<p>4. Argumento por definiciones</p>	<p>Marcas lingüísticas: lenguaje concreto, preciso, vocabulario para identificar características esenciales</p>
<p>5. Razonamiento por analogía</p>	<p>Estructura lógica: P1(ejemplo) + P2 + conclusión P1: afirmación del ej. usado como analogía + P2 afirmación que el ejemplo de la P1 es similar al ejemplo del cual extrae la conclusión. conectores: por lo tanto.</p>

b) Estrategias orientadas a la sensibilidad

Son aquellas que usa el autor para articular argumentos en los que hay predominio de la subjetividad y que da lugar a un discurso persuasivo. En este estudio se consideran dentro de esta categoría las siguientes estrategias:

Cuadro 3.7
Estrategias orientadas a la sensibilidad

Estrategias orientadas a la sensibilidad	Elementos estructurales y marcas lingüísticas
1. Acusación a los oponentes	<p><i>Estructura lógica:</i> Premisa + argumentos proposiciones que muestran contradicciones en prescripciones y prácticas + conclusión.</p> <p><i>Marcas lingüísticas:</i> enunciados en segunda persona</p> <p><i>Conectores de oposición:</i> pero, en cambio, por el contrario, mientras que</p>
2. Descalificación	<p><i>Estructura lógica:</i> Premisa (términos descalificantes) + Justificación + conclusión</p> <p><i>Marcas lingüísticas:</i> verbos en impersonal /se está tratando de / /o realmente no se conocía.../</p> <p><i>Conectores de certeza:</i> es evidente que, es indudable que, es incuestionable que, de hecho, en realidad...</p>
3. Advertencia sobre implicaciones y consecuencias	<p>Pr1+ Pr2 (muestran las consecuencias de...) + justificación + conclusión</p> <p><i>Marcas lingüísticas:</i> verbos en impersonal o se habla en tercera persona (el)</p> <p><i>Conectores:</i> luego, de manera que, por eso, por lo tanto, por consiguiente</p>

Procedimiento de análisis de los recursos lingüísticos característicos de la argumentación

El análisis de los recursos lingüísticos utilizados para garantizar un discurso argumentativo escrito coherente, tales como marcadores discursivos, especialmente

los conectores que articulan un discurso persuasivo y la modalización oracional se realiza según aportes de Cuenca (1995); Charadeau (1995); Montolío (2001) y Portolés (2001).

Se pretende explorar, entre los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente, las características que presentan los discursos argumentativos escritos, en cuanto a los niveles discursivos (supraestructural, macroestructural y microestructural), las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos que emplean.

Cuadro 3.8
Análisis de los conectores característicos de la argumentación
 (Cuenca, 1995; Ducrot, 1980; Montolío, 2001; Portolés, 2001)

Conectores	Tipos	Formas de realización
	Causa	porque, pues, puesto que, dado que, ya que, en virtud de
Los conectores causales y consecutivos explicitan el razonamiento lógico que permite validar la relación entre una premisa y una conclusión.	Consecuencia	luego, entonces, de manera que así pues, así que, por lo tanto, por consiguiente, en efecto, de ello resulta que, de suerte que
	Conclusivos	introducen la conclusión: en conclusión, para concluir, en suma, en definitiva
Los conectores contrastivos indican el contraste que se suele presentar entre ideas contrapuestas.	Oposición	pero, aunque contrariamente, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo, ahora bien
	Sustitución	al contrario, en lugar de
	Restricción	sino, excepto
	Contraste	pero, al contrario

Conectores aditivos		además, encima, aparte, incluso
Conectores contraargumentativos		en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien

Cuadro 3.9
Análisis de las marcas de modalización
 (Benveniste, 1977; Charadeau, 1992; García y Tordesillas, 2001)

Marcas de modalización	Tipos	Formas de realización
A) El locutor evita responsabilizarse de lo que dice	Verbos	no sé... supongo que... puede ser que
	adverbios o frases adverbiales	difícilmente, posiblemente, casi seguro, quizás
B) El locutor puede hacerse plenamente responsable de lo que enuncia	verbos y frases verbales	insisto en que... sé que... la verdad es que..., es indudable que...
	insisto en que... sé que... la verdad es que..., es indudable que...	de veras, sin duda, efectivamente, por supuesto, lógicamente, con toda seguridad
C) Otras marcas de modalización que derivan de la apreciación subjetiva, tanto moral como estética del propio enunciador, indicadoras de expresividad	ciertos sintagmas	por suerte, por desgracia
	ciertos adverbios	afortunadamente, lamentablemente
	ciertas construcciones verbales	me alegra, me encanta, me extraña, es una suerte, es una lástima
	los adjetivos calificantes	maravillosos, increíble, espantoso

En síntesis, el enfoque de análisis de las producciones escritas que se adopta es el denominado analítico, ya que se examina la competencia argumentativa escrita de los estudiantes, en cuanto a los niveles discursivos superestructural, macroestructural y microestructura, las estrategias desplegadas por el autor al argumentar y los recursos lingüísticos del texto argumentativo. La evaluación de la habilidad para generar y organizar la información en textos coherentes y cohesivos se orienta básicamente hacia la exploración de un conjunto de competencias como: el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural en función de la estructura retórica argumentativa.

Resumen del capítulo

El estudio se inscribe dentro de la investigación cualitativa (Bogdan y Biklen, 1982; Merriam, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1999; Villalobos, 1999). Dada la naturaleza del objeto de estudio: la competencia argumentativa escrita de los estudiantes de carreras de formación docente, se selecciona *el Estudio de casos* como diseño de investigación. Este diseño permite observar, analizar e interpretar de manera rigurosa la complejidad de los datos recogidos (Stake, 1999).

Para llevar a cabo el proceso investigativo y recoger los datos se emplean varios procedimientos e instrumentos tales como la autobiografía, las entrevistas individuales y las muestras de escritura, que son recogidas en diferentes momentos. Para estudiar el caso desde diferentes perspectivas y correlacionar los datos, se utiliza la triangulación (Denzin, 1970).

Una vez realizado el trabajo de campo se procede a la categorización de la información que constituye el corpus de la investigación y proceder así al análisis.

Los procedimientos que permiten analizar los datos y orientar la investigación, para dar respuesta a las interrogantes del estudio son:

- a) La pauta de análisis de los niveles discursivos del texto argumentativo desde una óptica cognitivo-textual, desarrollada por Parodi y Nuñez (1999).
- b) La pauta de análisis de las estrategias desplegadas por el estudiante al argumentar, diseñada siguiendo los planteamientos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y Plantin (1998) para la caracterización de las estrategias para argumentar utilizadas por los estudiantes.
- c) El análisis de los conectores y de la modalización oracional se realiza según aportes de Cuenca (1995); Charadeau (1995); Montolío (2001) y Portolés (2001).

Por consiguiente, el proceso de análisis se representa en el siguiente gráfico:

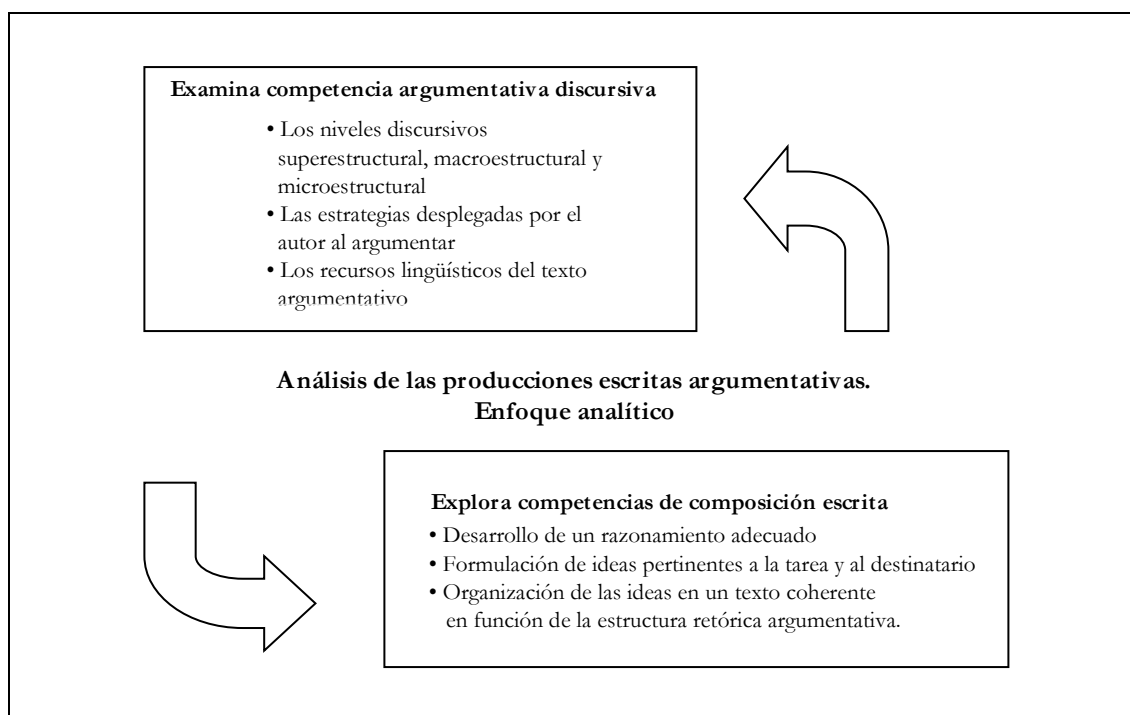


Gráfico 3.2. Análisis de las producciones escritas argumentativas. Enfoque analítico

Capítulo 4
Análisis e interpretación de
resultados

Introducción

En este capítulo se analizan e interpretan los datos recolectados acerca del estudio de la competencia textual argumentativa escrita de estudiantes de carreras de formación docente. Esta competencia se analiza a través de los escritos de los estudiantes reunidos en un corpus, integrado por textos argumentativos, autobiografías, reflexiones, todas recogidas en diferentes momentos a lo largo de tres semestres, y por la información derivada de las entrevistas realizadas a cada uno de los informantes.

El análisis e interpretación de los datos se realiza por medio del análisis del discurso, el cual para Portolés (2001) consiste en una técnica de análisis lingüístico que pretende detallar las unidades analizadas en enunciados reveladores de una determinada significación pragmática. Para el análisis se toman en consideración los planteamientos que fundamentan teóricamente el estudio, principalmente los aportes de Del Caño (1999); Montolío (2001); Morán (1999); Parodi y Nuñez (1999); Perelman y Olbrechts-Tyteca, (1989); Portolés (2001) y Sánchez y Álvarez (2001). Estos autores han propuesto procedimientos para analizar elementos del discurso argumentativo escrito desde diferentes perspectivas. Por consiguiente, para analizar las muestras escritas recogidas, se siguen algunos procedimientos, con leves modificaciones, de los autores anteriormente señalados.

El análisis se desarrolla tomando en consideración las interrogantes planteadas en este estudio. Para darles respuesta se identifican un conjunto de rasgos semántico-textuales que reflejan las capacidades de los informantes para organizar y componer un texto escrito coherente y cohesivo de tipo argumentativo, de acuerdo a una tarea concreta. Específicamente, estos rasgos son: 1) niveles discursivos del texto argumentativo (la superestructura, la macroestructura y la microestructura); 2) estrategias discursivas argumentativas; 3) recursos lingüísticos utilizados (marcadores discursivos y marcas de modalización).

Dado que el interés de este estudio está orientado a explorar las características de los discursos argumentativos escritos y los cambios que se observan en la competencia argumentativa de los estudiantes, en su avance en tres semestres de escolaridad, se entiende por “cambio”, el equivalente de “ir siendo” como

movimiento cualitativo (Ferrater Mora,1968). Esta idea se relaciona también con la concepción psicológica de cambio como advenimiento de una diferencia específica en el carácter de un fenómeno en el transcurso del tiempo (Warren,1998). Para Santo Tomás “el sujeto no cambia por un mero desarrollo de algo que tenía implícito, sino por la acción de una causa que, si se quiere, se interioriza en el ser” (Ferrater Mora, 1968, p. 450). De manera que para este estudio “cambio “no significa “evolución”, porque si así lo fuera, tres semestre para estudiarlo serían insuficientes.

Por consiguiente, se ha elaborado una pauta que contiene los criterios e indicadores que permiten valorar e identificar cambios que suceden en la competencia argumentativa escrita. Estos criterios e indicadores aparecen señalados en el cuadro siguiente:

Cuadro 4. 1

Criterios e indicadores de cambio en la competencia argumentativa escrita

1. Niveles Discursivos	Indicadores de cambio
<p>1.1 Nivel Superestructural</p> <p>1.1.1.- Tesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Expresa posición con respecto al tema o problema. b) Tesis semi explícita. c) Ausencia de tesis / tesis no relacionada o pertinente a la tarea. <p>1.1.2.- Argumentos: Evalúa la calidad interna del componente argumentativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Argumento justificado con datos y hechos que lo apoyan y es coherente con la tesis b) Argumento justificado de modo insuficiente c) Ausencia de argumento <p>1.1.3.- Conclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Entrega nueva información a partir de la tesis y la cadena de argumentos b) Entrega información parafraseando la tesis c) Entrega información parcialmente derivada de tesis y argumento d) Conclusión no pertinente con la tesis y argumentos e) Ausencia de conclusión <p>1.2 Nivel Macroestructural</p> <p>1.2.1.- Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Adecuado mantenimiento del tema en el desarrollo del texto b) El tema no se mantiene, el escritor se aleja gradualmente del tema c) El tema desarrollado no es pertinente a la tarea 	<p>Cambio dado por variaciones que indican advenimiento de una diferencia cualitativa específica en cuanto a los criterios señalados.</p> <p>Tesis: Si los textos revelan rasgos que indican el paso de (c) a (b); de (b) a (a); de (c) a (a).</p> <p>Argumentos: Se identifican rasgos importantes que denotan la creciente habilidad para formular argumentos válidos que apoyan la tesis con información aceptable y modos de razonamiento válido. Los textos revelan rasgos de habilidad creciente que muestran el paso de (c) a (b); de (b) a (c) o de (c) a (a)</p> <p>Conclusión: El estudiante muestra en su texto variaciones que indican diferencia cualitativa en los rasgos considerados y que revelan el paso, por ejemplo de (e) a (d); de (c) a (a).</p> <p>Tema: Se identifican rasgos en el texto que denotan dominio en habilidades para mantener la temática tratada a lo largo del texto. Se identifica el paso de (c) a (b); de (b) a (c); de (c) a (a).</p>

<p>1.2.2.- Ideas macroproposicionales con función de argumento:</p> <p>Evalúa la relación coherente entre 2 ó más macroproposiciones con función de argumento, expresadas por medio de razones.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dos o más macroproposiciones con función de argumento coherentes entre sí b) Una macroproposición con función de argumento c) Dos o más macroproposiciones incoherentes entre sí d) Ninguna macroproposición con función de argumento <p>1.3 Nivel Microestructural</p> <p>1.3.1.- Progresión Temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Adecuado mantenimiento de la progresión del tema, por el uso de referentes, repetición/sustitución y elipsis b) Progresión temática que se rompe por uso inadecuado de mecanismos cohesivos y se producen disgresiones en la cadena temática. <p>1.3.2.- Relaciones Interoracionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Oraciones relacionadas coherentemente entre sí b) Oraciones poco relacionadas por inadecuado orden lógico c) Oraciones poco relacionadas por no uso o uso inadecuado de conectores 	<p>Ideas Macroproposicionales con función de argumento:</p> <p>Se identifican rasgos importantes que denotan un creciente dominio en operaciones para formular macroproposiciones de carácter argumentativo, relacionadas con coherencia. Los textos revelan el paso de (d) a (c); de (c) a (b); de (b) a (a); de (c) a (a)...</p> <p>Progresión Temática:</p> <p>Se identifican en los textos un creciente dominio en operaciones discursivas para hacer progresar las ideas en el texto sin saltos ni vacíos informativos. Los rasgos textuales denotan el paso de (b) a (a).</p> <p>Relaciones Interoracionales:</p> <p>Se identifican algunos rasgos que muestran mejor manejo de recursos microestructurales para mantener la coherencia local. Rasgos que indican paso de (c) a (b); de (b) a (c); de (c) a (a).</p>
---	---

2. Estrategias Discursivas Argumentativas	Indicadores de cambio
<p>2.1 Estrategias orientadas a la razón</p> <p>2.2 Estrategias orientadas a la sensibilidad</p>	<p>Los cambios son valorados en cuanto a la adecuación, calidad y diversidad de estrategias discursivas empleadas por el estudiante para persuadir al lector, en atención a sus múltiples intencionalidades. En este estudio el criterio valorativo no reposa en el tipo de estrategia, ni en la cantidad, sino en la variedad, la calidad y la adecuación para expresar y defender sus puntos de vista.</p>
3. Recursos Lingüísticos	Indicadores de cambio
<p>3.1. Conectores</p>	<p>Los cambios o no, son identificados valorando su variedad y su adecuación para guiar la elaboración de inferencias y para marcar la orientación argumentativa de los componentes del texto.</p>
<p>3.2 Otros marcadores discursivos</p>	<p>Se valora la aparición progresiva de otras marcas discursivas que también explicitan de qué manera se tiene que interpretar semántica y pragmáticamente los enunciados del texto. Se toma como criterio de valoración de cambio la variedad y adecuación en el texto de otros marcadores discursivos.</p>
<p>3.3 Marcas de modalización</p>	<p>Los cambios se valoran en atención a las evidencias de cierto dominio en el empleo adecuado de expresiones modales diversas para expresar subjetividad y para indicar la fuerza de los argumentos.</p>

Tomando en consideración las interrogantes y propósitos planteados en el presente estudio, el proceso de análisis se ha estructurado en dos partes:

- 1) En la primera parte se propone analizar *las competencias en la producción escrita de textos argumentativos* con que los estudiantes ingresan a la carrera universitaria, determinada por características relacionadas con la estructuración textual; las estrategias discursivas argumentativas y los mecanismos discursivos y lingüísticos de la argumentación.
- 2) En la segunda parte se analizan los cambios que se observan en la competencia textual argumentativa de los estudiantes a lo largo de la escolaridad, durante tres semestres de la carrera. Para alcanzar este propósito se analiza cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a sus *características estructurales* (superestructura), su *estructura global de significado* (macroestructura) y progresión temática y relaciones interoracionales (microestructura); en cuanto a *las estrategias argumentativas* utilizadas y en cuanto a *la utilización de recursos lingüísticos* tales como los conectores argumentativos, los modalizadores y otros marcadores del discurso.

Para explorar cómo se comportaba cada informante en cada una de las categorías semántico-textuales seleccionadas y que reflejaban la competencia para organizar y producir textos escritos coherentes y cohesivos de tipo argumentativo, se analizó la totalidad de la información recabada en cada caso. Ello condujo a iniciar la descripción del caso con una sección que denominamos “Experiencia personal y educativa”. Para inferir si habían sucedido cambios en la competencia argumentativa escrita de cada estudiante y cuáles eran los más significativos en caso de haber ocurrido, se analizaron los datos extraídos del corpus escrito, a partir de la lectura de los textos escritos, de las notas de las entrevistas y de otros documentos elaborados. La lectura sistemática de los datos permitió buscar e identificar patrones, a fin de establecer las “categorías de codificación” (Bogdan y Biklen, 1992, p. 166).

Como se trata de un análisis cualitativo de las producciones escritas, se utilizaron como ejemplos fragmentos extraídos del corpus, transcritos textualmente

(respetando la puntuación y la ortografía), para ilustrar las interpretaciones realizadas. Se revisaron sistemáticamente los patrones que surgieron y los datos seleccionados del conjunto total del corpus, con el fin de corroborar la validez de las interpretaciones.

Para proteger la identidad de los participantes y la confidencialidad de la información proporcionada se utilizó un código para identificar a cada Caso. Las tres primeras letras se refieren a su nombre y apellido, la cuarta letra identifica el sexo y los números se refieren a la edad. Luego, a objeto de identificar el caso se decidió usar un seudónimo.

Presentación y análisis de cada Caso de estudio

A continuación se examinan rasgos característicos de cada estudiante y se destacan aspectos de su experiencia personal y educacional general, así como las particularidades de sus producciones escritas recogidas, que se constituyen en evidencias de cambios o no en su competencia argumentativa escrita durante sus estudios de formación docente.

Caso 1: Carlos/ (JCDM19)

Experiencia personal y educacional

Carlos tiene 19 años y nació en Mérida-Venezuela. Como vivencia resaltante, en su autobiografía refiere cómo desde corta edad solía viajar con frecuencia a la ciudad de Bogotá-Colombia, lugar de origen de sus padres. Esta entrañable vinculación geográfica con sus raíces fue para Carlos significativa. Así lo concibe él al expresar: *“Bogotá marcó mi infancia y adolescencia, ya que en esta etapa me quedé en esa ciudad, estudiando el bachillerato, hasta culminarlo. Fue allí donde aprendí a hacer amigos, a transitar solo por la calle y a defenderme de los peligros”*. Rememora que fue en Bogotá donde comenzó a sentir inclinación por la música, lo

que permitió su integración a grupos musicales. Valora tanto esta experiencia, porque según su opinión *“Este fue el inicio de mi preparación en la música, llegando a los 16 años a ofrecer un concierto, actividad que significó para mí un gran logro”*. Al graduarse de bachiller, regresa a Mérida, para proseguir sus estudios universitarios.

Al referirse a la escritura, Carlos describe su experiencia como *“no muy buena”*. Recuerda que en su época de adolescencia leía más que lo que escribía, especialmente, en una época de su vida en que se sentía mal, período que él define como *“un momento de vacío interno que el hombre padece desde que nace, pero que hay un momento en que se siente y que no se puede llenar con riquezas ni con amigos, con fama o con éxitos”*. Ese periodo lo llenó con la lectura, acto del que afirma: *“me gusta realizar voluntariamente y no por obligación”*. Ha escrito pocos textos porque todo su interés estaba orientado hacia la música. Cree que ahora puede comenzar a cultivar la lectura y producción de textos como herramientas necesarias en su preparación como docente. Por ello espera fortalecer aquellas habilidades aprendidas en años anteriores y profundizar otras. A este joven le gusta la carrera que escogió. Entre otras razones expone: *“... deseo prepararme para ayudar a los niños a desarrollar un interés significativo por el mundo de la matemática”*. Afirma que para ello *“necesito emprender mi propia formación de manera más comprometida...”*. Asegura: *“me gustaría impregnar a otros con sueños y visiones que me embargan, con una palabra que inquiete la conciencia de otros...”* (Fragmentos tomados de la autobiografía y entrevista 1 (semestre A-2001) y entrevista 2 (semestre A-2003).

Competencia argumentativa de Carlos al inicio de la carrera

La competencia argumentativa de Carlos a su ingreso a la carrera fue explorada considerando para el análisis las siguientes categorías: 2.1. Los niveles discursivos argumentativos: superestructural, macroestructural y microestructural;

2.2. las estrategias discursivas; y 2.3. los recursos lingüísticos utilizados (marcadores, conectores y marcas de modalización).

Los niveles discursivos argumentativos

Nivel superestructural: para este análisis, se valora el texto en el que Carlos ofrece su opinión sobre la “Guerra biológica” desatada en el mundo, después del atentado terrorista a las Torres Gemelas de New York en septiembre de 2001 (Anexo E₁). El texto comienza con una opinión, seguida de varios argumentos relacionados con el tema. Avanza en una discusión centrada en uno de sus argumentos, y luego se pierde en disquisiciones filosóficas sobre el cambio en el mundo, perdiendo de vista el planteamiento inicial y sin arribar a conclusiones relacionadas explícitamente con el tema de la tarea. De esta forma, la estructura lógica del texto podría representarse así:

Opinión (tesis) + argumento 1 + argumento 2 + opinión + ideas no relacionadas + conclusión no relacionada con tesis y argumentos.
--

Es ésta la superestructura o estructura global esquemática del texto escrito de Carlos. Es posible en ella identificar la tesis o posición de Carlos como escritor respecto del tema o problema: *“Realmente creo que la guerra biológica es un problema, en donde tal vez no hay reflexión por parte de los protagonistas de esta guerra. Es una guerra provocada creo que por el ansia de poder del hombre, el afán por las riquezas y la envidia entre nosotros mismos...”*.

En la constitución del cuerpo argumentativo de este texto se presentan algunas ideas con función de argumentos, de los cuales sólo uno se relaciona directamente con el tema de la guerra biológica, otros resultan irrelevantes debido a la ausencia de hechos o circunstancias que apoyen con claridad la tesis y que garanticen la validez de las ideas que se desarrollan. Carlos maneja como causas de la guerra *“el ansia de*

poder del hombre...”, la inversión y pérdida de valores cuando señala que: “los valores esenciales como el amor, el respeto, la vida han sido olvidados y desechados”. Sin embargo, estas causas no se apoyan con hechos o circunstancias que fortalezcan y amplíen los argumentos.

Finalmente, aunque la conclusión tiene una ligera relación con el tema, por cuanto habla de que *“el hombre siempre ha querido matar a la vida”, ésta no recoge las ideas esenciales manejadas en los argumentos, que permitan vincularlos con la tesis. Por lo tanto, se expone una conclusión que se deriva parcialmente de la información manejada anteriormente.*

En consecuencia, dadas las características estructurales del texto escrito argumentativo, y siguiendo la pauta propuesta por Núñez Lagos (1999) y Sánchez y Álvarez (2001) para analizar la estructura argumentativa, se podría ubicar este texto en el Nivel II en el que se presenta una opinión y argumentos aceptables no apoyados con hechos o circunstancias que garanticen su validez, para arribar a una conclusión no relacionada explícitamente con la tesis: *“Al parecer el hombre siempre ha querido y aun quiere matar a la vida, pero no ha entendido que la vida no puede morir, pues la vida es el verbo y esto es lo que le da sentido a la existencia”.*

En efecto, en este texto, Carlos manifiesta dificultades para construir un texto argumentativo que a nivel superestructural organice la información según un esquema propio de la tipología textual argumentativa. En este caso, la dificultad se ubica especialmente en cuanto a que los argumentos expuestos son irrelevantes y no garantizan la validez de sus razonamientos y expone una conclusión que no se deriva de la información manejada anteriormente.

Nivel macroestructural: en el texto de Carlos es posible identificar el tema, eje de la estructura textual: el problema de la guerra biológica entre grupos terroristas y los Estados Unidos. Se observa que en este escrito el tema no se mantiene a lo largo de todo el texto, lo que revela una ruptura en la mitad del mismo, pues rompió la progresión temática al introducir información nueva y diferente, no relacionada con las proposiciones expresadas. Esto ocasiona en el escrito ausencia de coherencia

textual, al continuar tratando un contenido distinto, sin vincularlo con el tema central.

Como se puede apreciar, el autor del texto manifiesta dificultades en el manejo de la coherencia temática, en lo que respecta a la incorporación de información nueva no relacionada con el tema en cuestión. Este tipo de ruptura obliga al lector a un complejo proceso inferencial con el objeto de mantener la coherencia para la construcción del significado.

Con relación al desarrollo de macroproposiciones con función de argumentos, no obstante de ser un texto en el que se exponen opiniones, la información que maneja el autor no la presenta en forma ordenada, de acuerdo a su función central, esto es, persuadir al destinatario. Al argumentar su opinión sobre la guerra biológica Carlos expone su opinión seguida de varias razones con función de argumentos centrados en el interés colectivo desde una perspectiva valorativa. Así pues, maneja los siguientes argumentos: *“Es una guerra provocada por el ansia de poder del hombre, el afán por las riquezas.... Nos hemos desviado hacia la corrupción y los valores esenciales como el amor, el respeto..... han sido descuidados...”*. *“Los avances científicos que anteriormente que parecíamos verlos desde el punto de vista de un logro para la humanidad ahora se han convertido en nuestra propia destrucción....”*

A partir del cuarto párrafo, se introducen nuevas macroproposiciones que no representan el contenido argumental y que dan un giro a la temática desarrollada, puesto que plantea la idea de cambio *“que implica en cierta forma morir”*, ideas que suponen el planteamiento de un nuevo tema, lo que ocasiona ruptura de la coherencia semántica del texto. Se habla de la necesidad de que surja una nueva generación para el cambio, ideas sobre las que se hacen algunos planteamientos y cierra el texto con la idea de que *“el hombre ha querido matar a la vida”*, cierre que no implica conclusión alguna respecto del desarrollo de las ideas expresadas, lo que debilita la estructura del texto argumentativo. Como se puede apreciar en el texto, existe falta de coherencia

entre las macroproposiciones que se manejan y que funcionan como argumentos, lo que ocasiona imposibilidad para comprender su sentido global.

Nivel microestructural: la progresión temática como mecanismo central de textualización, al incorporar información nueva en el texto, es construida por el autor, por un lado, variando los referentes, por ejemplo, guerra, hombre, vida, y, por el otro, aportando información nueva respecto de ellos. Información que, en algunos casos, rompe la coherencia temática. Por ejemplo: En los tres primeros párrafos el autor se refiere a la guerra como problema y las causas que la provocan. En el cuarto párrafo, justifica la guerra, esgrimiendo una razón carente de claridad, al señalar: *“Esta es una guerra sin duda alguna que tenía que suceder pues son tiempos que ya han sido establecidos...”*. El autor prosigue el párrafo con una nueva idea, que rompe el sentido del texto y el equilibrio entre las nuevas ideas que va incorporando. *“Realmente sueño con que se levante una nueva generación, una generación que vaya en contra de la corriente... Cambiar tu mundo significa que debes cambiar primero tu mismo...”*. Todo esto conduciría al lector a una interpretación confusa.

Como se puede apreciar, el autor manifiesta en este texto un manejo deficiente en lo que respecta a la incorporación de información nueva, ya que la que va introduciendo pertenece a campos semánticos diferentes como “la idea de cambio”, “el cambio que implica morir”, los cuales introducen nuevos significados.

De igual modo, la progresión temática, requiere que las oraciones estén relacionadas coherentemente, cumpliendo ciertas reglas de conexión (van Dijk, 1980, 1983). En este caso, el texto de Carlos muestra escaso uso de marcadores especialmente de conectores argumentativos implícitos o explícitos como los de tipo causal, consecuencia u oposición que sirvan para establecer relaciones coherentes entre las macroproposiciones que integran la estructura del texto y que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión. Esto debilita tanto la superestructura como la macroestructura de la argumentación, imposibilitando para el lector la construcción de la estructura de significado.

En síntesis, recogiendo las características más resaltantes del texto analizado con relación a los niveles discursivos se puede señalar que el texto de Carlos, ubicado en el Nivel II, se caracteriza por la expresión de opiniones y, a veces, un argumento, pero sin existir coherencia interna entre estos componentes. Esta característica se convierte en una de las principales dificultades que se detecta en la competencia argumentativa de Carlos, la imposibilidad de mantenerse en el tema y de avanzar con seguridad por la aportación de información constante, y, a la vez, la dificultad para establecer relaciones entre los componentes macroestructurales, construyendo estructuras no cohesionadas globalmente, que obstaculizan la construcción y expresión coherente de significado.

Las estrategias discursivas

Como se ha venido señalando, Carlos desarrolla el texto en el que se exponen razones a favor o en contra de la guerra, seguidas de ideas poco relacionadas con la temática específica: la guerra biológica, y que no representan el contenido de argumentos válidos. Esto evidencia que el estudiante entiende que debe utilizar estrategias discursivas que lo lleven a presentar el enunciado y fundamentarlo, pero encuentra problemas en crear argumentos lógicos y en mantener la coherencia entre ellos.

El análisis de las estrategias discursivas permite identificar en el texto algunas que le permiten al autor argumentar.

Estrategias orientadas a la razón. Se encontraron:

1) Autoridad polifónica: se caracteriza por una opinión del propio autor expresada en un desdoblamiento polifónico de citas de actores anónimos con autoridad:

Estructura lógica: para X (actor universal) + Proposición P + Conclusión.

Ejemplo: *“Hoy digo como dijo un hombre hace mucho tiempo “Tengo un sueño, y en ese sueño veo una nueva generación “. “Es por eso que hoy entiendo....”*

Marcas lingüísticas: “*digo como dijo un hombre...*”

2) Argumentos con referencia a la propia autoridad: uso de su propia voz que refleja autoridad como autor del texto, al producir un enunciado cuya estructura lógica es: Opinión personal + Conclusión, al señalar:

Ejemplo 1: “*Realmente creo que es un problema, en donde no hay reflexión por parte de los protagonistas de esta guerra...*”.

Marcas que refuerzan la propia opinión: “*Realmente creo...*”

Ejemplo 2: “*Realmente sueño con que se levante una nueva generación, una generación que vaya en contra de la corriente en la que el mundo ha estado siguiendo, sin embargo, no es fácil. Cambiar tu mundo significa que debes cambiar primero tu mismo*”.

Marcas que refuerzan la propia opinión: “*Realmente sueño...*”

Ejemplo 3: “*Es por eso que hoy entiendo que los hombres también quedamos embarazados, embarazados de los sueños y visiones que tenemos, creyendo que algún día daremos a luz el cambio, y me regocijo al saber que eso será así*”

Marcas que refuerzan la propia opinión: “*Es por eso que hoy entiendo ...*”

Se podría considerar que Carlos usa el testimonio creíble cuando afirma que “*los avances científicos que anteriormente parecía ser un logro para la humanidad ahora se han convertido en nuestra propia destrucción*”. Aquí Carlos deja implícita la idea de que la ciencia ahora es un arma para el terrorismo biológico.

Estrategias orientadas a la sensibilidad:

1) Estrategia argumentativa que apela a la sensibilidad y emotividad de los lectores, al hacer advertencia sobre implicaciones o consecuencias. Esta estrategia la identificamos cuando él afirma: “*El hombre está cavando su propia tumba si no reflexiona a tiempo*”.

Carlos muestra también el empleo de una estrategia persuasiva encabezada por el uso del verbo “creo” en varias oportunidades. Por ejemplo: “*Realmente creo que la guerra biológica es un problema, en donde tal vez no hay reflexión... Es una*

guerra provocada creo que por el ansia de poder del hombre, el afán por las riquezas y la envidia...". Es importante analizar el uso que se hace de estos verbos, por cuanto definen el campo de la argumentación. Según Perelman (2001) el universo referencial y el compromiso del "creo" es muy distinto del que se establece con el "sostengo" o "afirmo" o "corroboro". El "afirmar" o "sostener" exige implicaciones lógicas, que lleva a la construcción de un discurso convincente valiéndose de estrategias en las que predomina lo racional. En cambio el "creo" pertenece a un campo mucho más vasto de las creencias. De modo que al usar el "creo" se aspira que el otro admita las creencias, basándose en la persuasión y en donde predomina la subjetividad.

En síntesis, el texto exploratorio escrito por Carlos revela el uso incipiente de algunas estrategias discursivas argumentativas para fijar su posición frente al problema de la guerra biológica y fundamentar su tesis. Hace esfuerzos por presentar argumentos que resulten convincentes, a propósito de lo cual hace uso de estrategias como la autoridad polifónica, la autoridad del autor y la advertencia sobre implicaciones. Todo esto muestra que son estrategias en ciernes pero que están apareciendo en el discurso argumentativo.

Los recursos lingüísticos utilizados: los conectores argumentativos, otros marcadores discursivos y las marcas de modalización

Se analizan también los recursos lingüísticos utilizados en el texto escrito, por cuanto estas unidades poseen un objetivo importante en el discurso. Éste es el de guiar, de acuerdo con las propiedades semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan (Montolío, 2001; Portolés, 2001).

Para el análisis se consideran dos tipos de recursos lingüísticos: los marcadores discursivos (especialmente los conectores y otros marcadores discursivos) y las marcas de modalización.

Los conectores:

- El texto objeto de análisis muestra el uso que hace Carlos de conectores argumentativos de oposición en los siguientes casos: para vincular dos miembros del discurso, de modo que el segundo introduce conclusiones contrarias a las esperadas. Para ello, Carlos utiliza “*no obstante*”. En las cláusulas “*Esta es una guerra sin duda alguna que tenía que suceder pues son tiempos que ya han sido establecidos; no obstante, el hecho de pensar que todo está perdido es una negativa y desesperanzada aptitud.*”
- También hace uso del conector de oposición “*sin embargo*”, cuando afirma: “*Que se levante una nueva generación, una generación que vaya en contra de la corriente en la que el mundo ha estado siguiendo; sin embargo, no es fácil, cambiar tu mundo implica que debes cambiar primero tu mismo...*” Esta es una afirmación en la que indica que en su opinión, el enunciado introducido contrasta o corrige, en cierto sentido, la información que le precede.
- Utiliza el conector contrastivo “*pero*”, al afirmar “*Al parecer el hombre siempre ha querido y aún quiere matar a la vida, pero no ha entendido que la vida no puede morir...*”. Aquí, el autor indica contraste entre estas dos ideas “matar a la vida y la vida no puede morir”.

Otros marcadores discursivos:

Carlos, en este texto, además de los conectores que se han identificado, hace uso de marcadores discursivos, tales como el reformulador explicativo y el estructurador de la información.

- El reformulador explicativo “*es decir*”, para introducir en el discurso una reformulación que aclara lo que ha querido decir. Por ejemplo: “*cambiar tu mundo implica que debes cambiar primero tu mismo; es decir, no puedes cambiar lo que hay en el exterior si antes no cambias tu interior...*”.
- El estructurador de información, del tipo comentador “*pues*”, utilizado para introducir un nuevo comentario sin romper la organización informativa del discurso, en las siguientes cláusulas:

“el hombre ... no ha entendido que la vida no puede morir, pues la vida es...”

“El odio que sienten los afganos hacia los Estados Unidos parece ser comprensible, pues Bush ha querido establecer políticas...”

Las marcas de modalización:

Carlos manifiesta la subjetividad y su actitud en el acto de argumentar, al utilizar marcas de modalización. Siguiendo a Charadeau (1992), el estudiante utiliza las modalidades:

a) elocutiva, al implicarse en el discurso. Por ejemplo, Carlos afirma: “*Realmente creo que en un problema tenaz (refiriéndose a la guerra biológica)*”, *que de acuerdo con Benveniste (1977) muestra que se hace responsable de lo que enuncia.*

b) delocutiva, para separarse o distanciarse del enunciado que produce a fin de no implicarse, como en los siguientes ejemplos: “*Esta es una guerra sin duda alguna que tenía que suceder ...*”; “*Esto implica en cierta forma morir...*”, y que según criterio de Benveniste (1997) el escritor evita responsabilizarse.

El cuadro 4.2. recoge los marcadores discursivos y los modalizadores utilizados por el estudiante. Este cuadro muestra que si bien es cierto que Carlos utiliza variados marcadores lingüísticos, aún son escasos, si se considera su nivel educativo.

Cuadro 4.2.

Realizaciones lingüísticas de Carlos, al inicio de la carrera, en cuanto a los marcadores discursivos y marcas de modalización

Conector contrastivo	Conector argumentativo	Reformulador explicativo	Estructurador de información: <i>comentador</i>	Marcas de modalización
<i>pero</i>	<i>no obstante</i>	<i>es decir</i>	<i>pues</i>	<i>Realmente creo</i>
	<i>sin embargo</i>			<i>Es una guerra sin duda</i>

Como conclusión de este análisis del texto elaborado para explorar la competencia argumentativa con la que Carlos ingresa a la carrera de formación docente, se puede señalar que este estudiante muestra en su texto un nivel de competencia escrita argumentativa que está en ciernes, que evidencia alguna experiencia previa en su proceso como productor de textos argumentativos. Siguiendo los criterios de van Dijk y Kintsch (1983) el texto revela una estructura textual básica: toma de posición + argumentos + conclusión, aunque con ciertas dificultades. En primer lugar, la conclusión no se vincula ni con la tesis ni con los argumentos expuestos inicialmente. En segundo lugar, a nivel macroestructural, no logra mantenerse en el tema durante el desarrollo del discurso. El texto revela algunas rupturas en la coherencia semántica, al introducir información poco relacionada con los enunciados e ideas que viene desarrollando. Por consiguiente, en cuanto al desarrollo estructural argumentativo se puede apreciar que el texto se encuentra en el nivel II, caracterizado por la expresión de opiniones y un argumento relacionado, pero sin existir coherencia interna entre estos componentes. Ello indica habilidad para fijar su punto de vista, pero carencias discursivas para enunciar argumentos válidos que lo sostengan y para utilizar estrategias argumentativas eficaces.

Cambios en la competencia argumentativa escrita a lo largo de tres semestres

Para inferir estos cambios, se analizaron diferentes textos producidos por el informante a lo largo de tres semestres de la carrera. Por consiguiente, se analizaron cuatro textos: *Educación y palabra*, (Anexo E₂) (final del semestre B-2001, de ahora en adelante Fin B-2001); *La pesadilla matemática*, (Anexo E₃) (inicio del semestre A-2002, de ahora en adelante Ini A-2002); *La educación como factor para superar la crisis*, (Anexo E₄), (final del semestre A-2002, de ahora en adelante Fin A-2002); *La educación frente a la crisis del país* (Anexo E₅), (inicio del semestre A-2003, de ahora en adelante Ini B-2003). También consideramos información obtenida de las entrevistas y de otras fuentes escritas. Para este análisis se siguió, una vez más, el hilo conductor que nos proporciona el sistema de categorías elaborado, a fin de dar respuesta a las siguientes preguntas:

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a los *niveles discursivos del texto argumentativo*:

Nivel superestructural del texto argumentativo escrito se analiza examinando la organización de la información textual según un esquema (van Dijk,1983), cuyos componentes esenciales son la tesis + los argumentos que la apoyan + la conclusión.

1) Con relación a **la tesis** el **texto N°1 (Fin B-2001)**, titulado por Carlos “*Educación y palabra*” presenta una tesis que parece confusa, por cuanto en un principio pareciera que se trata de plantear “*que se ha perdido el verdadero sentido de la educación*”, afirmación con la que inicia el texto. No obstante, al avanzar en la lectura se descubre una tesis quizás implícita en relación con el tema sobre el que se propone argumentar más adelante, la cual se puede deducir de algunos planteamientos a lo largo del texto: “*existe una estrecha relación entre educación y*

la palabra. *La educación será humanización verdadera en tanto se cultive la palabra*". Si se valora la superestructura argumentativa caracterizada por la explicitación de sus componentes, en este caso la tesis no está expresada explícitamente.

En cambio, el **texto N°2 (Ini A-2002)**, titulado "*La pesadilla matemática*", muestra la tesis más claramente expresada: "*Es común encontrar en estudiantes de todos los niveles de educación aquel temor hacia los números; al parecer es un gen en la mayoría de los jóvenes produce una fobia terrorífica que paraliza...*". Este hecho revela un cambio significativo en relación con el texto argumentativo anterior (**texto N° 1**), por cuanto deja ver su posición como escritor respecto del tema o problemática en cuestión.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** la tesis se halla esparcida en el texto, de manera que le corresponde al lector reconstruirla a medida que prosigue en su lectura: "*Venezuela está pasando momentos de crisis, pero la educación no es la solución porque si así lo fuera entonces no seríamos hombres*". Por el contrario, el **texto N°4 (Ini B-2003)** titulado *La educación frente a la crisis del país*, en el cual se refiere al papel de la educación en la formación de ciudadanos críticos, presenta una tesis confusa, por cuanto no deja ver con claridad cuál es su posición respecto a la educación en el país. Por un lado plantea: "*la educación que se ha sembrado en Venezuela se ha venido utilizando de manera contraproducente al inyectarle una dosis de manipulación y mentira*" y, por el otro, expresa: "*creo que la educación nos da las herramientas clave para no dejarnos meter los dedos en la boca; ella nos guía para la libertad, a una conciencia social...*".

Estas circunstancias, en las que unas veces aparece la tesis explícita y en otras no, aun cuando podría la tesis no aparecer explícitamente, permiten afirmar que para Carlos aun es difícil iniciar un texto argumentativo en el que pueda expresar con claridad la tesis en relación con el tema de la tarea.

2) En relación con el **cuerpo argumentativo**, el **texto N°1 (Fin B-2001)**, postula como tesis que "*se ha perdido el verdadero sentido de la educación, pero hay*

que luchar por lograr una estrecha relación entre educación y la palabra". Al analizar los argumentos presentados por Carlos para defender la tesis, él señala que una de las razones de esta pérdida de sentido es porque se ha pretendido darle otro sentido a la educación, al concebirla como acumulación de calificaciones, o *"como la práctica aburrida de copiar lecciones del profesor para luego obtener buena nota"*. Sin embargo, este primer argumento no se acompaña de hechos o situaciones claras que pudieran apoyarlo para darle mayor solidez al razonamiento. Por el contrario, Carlos introduce una nueva información que rompe el hilo de las ideas que viene planteando al referirse a *"la palabra educación... al ser usados con demasiada frecuencia ha ido perdiendo su significación precisa..."* *"Etimológicamente esta palabra tiene un enfoque de interioridad..."*. El autor continúa su disertación sobre la palabra educación y se olvida de la tesis y de las razones o argumentos que habría de usar para sustentarla, debido quizás al escaso dominio estratégico del estudiantes para enunciar la tesis y sustentarla.

El **texto N° 2 (Ini A-2002)** presenta varias ideas que giran en torno a una razón que justifica la tesis. Así el primer argumento expresa: *"Realmente creo que esto sucede porque no se ha sabido enseñar la matemática en los primeros niveles de educación; existen educadores que pretenden dar la matemática como algo complejo..."*. Carlos señala más adelante que *"la razón por la que creo que este problema tienen su origen en el educador es porque se puede observar en la actualidad la educación como un proceso mecanizado..."*. Agrega otro argumento: *"Creo firmemente que la causa de ver hoy en día estudiantes "fracasados" en matemática es porque no existe vocación en los profesores que ejercen docencia en matemática en los primeros niveles de educación básica; ya que es en este nivel donde el niño define su "amistad" o "enemistad" con las matemáticas. El docente de matemática juega un papel importante en la vida de los estudiantes que está formando, porque el éxito matemático va a depender de la eficacia que el educador tenga con la aplicación de sus estrategias de enseñanza"*. En efecto, este texto refleja

competencia en Carlos para convencer razonadamente a sus potenciales lectores, empleando razones o argumentos a favor de su opinión.

El **texto N° 3 (Fin A-2002)** muestra un conjunto de razones para justificar la idea de crisis o los “*momentos de caos*” en Venezuela. Entre ellas señala: “*cada día estamos en un decrecimiento, la dignidad de los hombres hoy sólo aparece en los libros de valores, nuestra libertad no es otra cosa que una ramera, la deuda externa nos robó la primavera y nuestros gobernantes lo tienen todo..*” Expresa, “*la educación no es la solución a la crisis porque debemos partir de el hecho de que somos hombres, con debilidades, limitaciones, imperfecciones, etc. y la educación ciertamente nos ayuda a ser “mejores hombres” pero no puede trocar la esencia inmutable que es aberrada y perversa...*”. Carlos en este texto revela su visión crítica respecto a la situación del país. Para lo cual elabora argumentos relacionados con el problema en discusión.

El **texto N°4 (Ini B-2003)** titulado *La educación frente a la crisis del país*, en su cuerpo argumentativo presenta razones que explican su punto de vista respecto a la crisis actual del país, al afirmar que esta crisis “*no es más que la siega de lo que se sembró en tiempos anteriores*”. Sin embargo es posible observar contradicciones internas en los argumentos que maneja, debido quizás a la ausencia de algunas ideas que marquen la transición de una idea a otra, lo que hace que el lector perciba un texto confuso. En este sentido Carlos afirma: “*Ahora bien, creo que la educación que se ha sembrado en Venezuela... ha dado sus frutos a tiempo; sin embargo la educación se ha venido utilizando de manera contraproducente al inyectarle una dosis de manipulación y mentira...*”. Carlos inmediatamente agrega: “*Creo que la educación nos da las herramientas clave para no dejarnos meter los dedos en boca; es decir, ella nos guía a la “libertad”, mejor dicho a una conciencia social que no solo nos enseña a discernir...*”.

En conclusión, aún cuando se observa en los textos el manejo de algunas ideas que cumplen la función de argumentos para defender los planteamientos iniciales, se podría afirmar que no se pueden observar cambios substanciales respecto a esta

competencia mostrada en el texto inicial. Los argumentos constituyen opiniones con apoyo de cierta información aceptable, pero desprovistas de razonamientos válidos que garanticen la validez de la información. Y, en algunos casos, ocurre que el argumento resulta irrelevante al problema que está tratando de plantear.

En lo referente a **la conclusión**, en los textos analizados encontramos las siguientes situaciones relacionadas con la forma de presentar las conclusiones: a) conclusión parcialmente derivada de la tesis y argumentos; b) conclusión no pertinente a la tesis y c) ausencia de conclusión.

En el **texto N°1 (Fin B-2001)**, Carlos concluye así: *“En la educación, por lo tanto, no se trata de inculcar una determinada cantidad de conocimientos al educando, o de colocarlo dentro del mecanismo productivo del sistema, sino de asumir la tarea de humanizarnos, teniendo “intimidad” con la palabra”*. Sin embargo, se podría afirmar que esta conclusión se ubica en el caso a), por cuanto sólo se deriva parcialmente de la información que ha manejado en el texto. Si bien en párrafos anteriores Carlos ha manejado la idea de que el sentido de la educación ha sido de inculcar conocimientos al educando, no existen argumentos previos que expliquen cómo asumir la educación como una tarea de humanización y de intimidad con la palabra.

De igual forma, algo similar sucede con la conclusión planteada en el **texto N° 2 (Ini A-2002)** debido a que la información que allí se expone se deriva parcialmente de la tesis y de los argumentos expuestos. Así, Carlos concluye señalando que *“es importante que los educadores que realmente tengan vocación y estén “llamados” por la matemática ocupen los primeros niveles de educación básica para así establecer bases y fundamentos firmes en los educandos ...”*.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** Carlos entrega, en cambio, una conclusión argumentativa adecuada cónsona con los argumentos que ha venido manejando a lo largo del texto. En él, argumenta que ciertamente Venezuela vive momentos de crisis, pero que la educación no es la solución en virtud de nuestra condición humana. Concluye entonces señalando *“Por eso no quiero involucrar a la educación en esta*

situación, no lo quiero, porque lo único que sé es que ella nos hace virtuosos pero no perfectos”.

El texto N°4 (Ini B-2003) concluye con algunas ideas que se podrían calificar como no pertinentes con los argumentos formulados, ni con la tesis que como ya se mencionó es confusa, al no expresar con claridad cuál es su posición respecto a la educación en el país. Así pues, en este último párrafo, Carlos cierra el texto señalando lo siguiente: *“Por el momento creo que tengo que acentuar mi propia formación de manera más comprometida; es decir, no puedo lanzarme a la tarea de formar a otros si ni siquiera yo mismo he terminado mi formación”.* En consecuencia, dada esa ausencia de claridad en el texto, resulta una conclusión no pertinente con las ideas expresadas. Estas características a nivel superestructural de los textos producidos revela que en Carlos no se observan cambios significativos en cuanto a la capacidad argumentativa para producir textos adecuados a este nivel.

En resumen, el análisis de la estructura lógica del texto argumentativo escrito de los distintos textos producidos por Carlos, revela que no existen cambios importantes en cuanto a su competencia para construir un texto argumentativo que desde el punto de vista estructural (superestructura) muestre organización y tratamiento claro de la tesis, de los argumentos y que formule conclusiones adecuadas y en estrecha relación con lo planteado en los componentes anteriores. Podría afirmarse que en general, se mantiene en cada texto una estructura textual argumentativa representada como Tesis (confusa) + Argumento 1 (relacionado pero no apoyado en hechos que den solidez) + Nueva información no relacionada + Conclusión (parcialmente derivada de la tesis y argumentos, en algunos casos, o conclusión no pertinente con las ideas expresadas, en otros).

Se detecta en Carlos un escaso dominio cuando se trata de enunciar la tesis, tendiendo a dejarla no explícita o a exponerla sin que guarde relación con el tema planteado. Por otra parte, también se evidencia en él dificultades en la producción de ideas que como conclusión exprese su punto de vista adoptado en función de la tesis y argumentos, lo que revela carencias para concluir el discurso persuasivo. Por lo

tanto, en virtud de las características estructurales de los diferentes textos argumentativos escritos, se podría señalar que no se observan avances significativos en la competencia de Carlos para desarrollar textos argumentativos a nivel superestructural, en los cuales se exprese de manera clara y precisa cuál es la posición del escritor respecto del tema en desarrollo.

Nivel macroestructural: la representación abstracta del contenido global del texto (van Dijk y Kintsch, 1983), se analiza tomando en consideración: a) el tema y b) las ideas o macroproposiciones con función de argumento, coherentes entre sí.

1) El tema: en el **texto N°1 (Fin B-2001)**, titulado “*Educación y palabra*” Carlos presenta un primer párrafo en el que se refiere a la pérdida del verdadero sentido de la educación. A partir de esta idea, es posible predecir que el escritor se va a referir a las razones o argumentos que fundamentan esta idea. Efectivamente, el segundo párrafo aborda una primera razón. Sin embargo, en el tercero y cuarto párrafos hace referencia a la palabra educación, a su etimología, alejándose gradualmente de su primer planteamiento, para retomar nuevamente el tema de la relación entre educación y palabra a final del quinto párrafo. Esto lo observamos cuando Carlos expresa que “la palabra, el verbo es lo que sustenta la existencia y que damos otro sentido a la educación cuando matamos la palabra en nosotros...” Esta dificultad para manejar argumentos que desarrollen con coherencia el tema, haciendo uso de mecanismos que permitan mantener el significado, impide al lector reconstruir el significado global del texto (van Dijk, 1983).

El **texto N° 2 (Ini A-2002)**, titulado “*La pesadilla matemática*”, plantea como tesis central el temor que padecen los estudiantes de todos los niveles hacia los números. En los párrafos segundo y cuarto se exponen argumentos con relación a este problema. El autor en su segundo argumento atribuye responsabilidad al docente. Esto hace que a partir de este párrafo, el escritor se aleje gradualmente del tema para continuar desarrollando información sobre el papel que juega la vocación y preparación del

docente sobre el éxito en el aprendizaje matemático, tal como ocurrió igualmente en el texto N° 1.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** Carlos se refiere a la crisis que vive Venezuela y al papel de la educación para salir de ella. A pesar de ser un texto poco extenso, es posible detectar en él, a diferencia de los dos anteriores, algunos rasgos de coherencia temática, por cuanto mantiene el tema principal como eje de la estructura textual.

El **texto N° 4 (Ini B-2003)** sobre cómo la educación en Venezuela podría favorecer la formación de ciudadanos críticos, plantea dificultades al lector para discernir su verdadero sentido, debido a que el desarrollo de las ideas es confuso. Por un lado, plantea que *“la crisis actual del país no es más que la siega de lo que se sembró en tiempos anteriores; es decir, sembramos división y recogimos división”*. Carlos se refiere a la educación como contraproducente al inyectarle al educando una dosis de manipulación y mentira. Por otra parte, seguidamente desarrolla un nuevo planteamiento en el que señala que *“la educación nos da las herramientas para no dejarnos manipular”*. El autor agrega: *“Ella nos guía a la libertad, mejor dicho a una conciencia social que no sólo nos enseña a discernir, sino también a tolerar...”*

Las características señaladas nos permiten concluir que el escritor evidencia dificultades para mantenerse en el tema, debido quizás a la imposibilidad de desarrollar el tema acorde a la situación comunicativa, tomando en consideración quién será el lector y cuál es la intención al momento de escribir el texto. Como estas condiciones no se presentan en los textos, es posible que ésta sea la causa de la ruptura que se produce en la coherencia textual.

2) Ideas o macroproposiciones con función de argumento: en la composición del texto argumentativo son importantes las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, así como las relaciones adecuadas que se establecen entre estos componentes. Para ello, el escritor hace uso de diferentes mecanismos como los marcadores textuales (conectores, reformuladores) a fin de facilitar la ordenación de las macroproposiciones en un todo coherente, a través de diferentes tipos de relaciones como adversativas, causales,

consecutivas, entre otras (Cuenca, 1995; Halliday y Hassan, 1976; Parodi y Nuñez, 1999; Portolés, 2001).

En relación con el número de macroproposiciones con función argumentativa que se ha de manejar no existe acuerdo, no obstante, considerando el nivel educativo (nivel universitario) de los sujetos participantes de este estudio, se determinó que, en este caso, para otorgarle valor de adecuación al texto, se consideraría un mínimo de tres macroproposiciones con función de argumento relacionadas coherentemente.

En el **texto N°1 (Fin B-2001)**, el primer párrafo plantea la idea de la pérdida del verdadero sentido de la educación porque se piensa que es transmisión de conocimientos, idea que se fortalece con lo planteado en el párrafo segundo. En él se señala que una razón de esta pérdida de sentido es porque se la concibe como acumulación de calificaciones, o *“como la tarea monótona de copiar textualmente”*. Sin embargo, esta macroproposición se deja de lado para pasar a referirse al sentido de *“la palabra educación como interioridad, como perfeccionamiento”*. Luego, en el quinto párrafo, se vuelve a la idea de una educación sin sentido para el alumno, para llegar a introducir la idea de la importancia del lenguaje, de la palabra en la educación. Se introduce una cita de la Biblia para enfatizar la importancia de la palabra y para relacionarla nuevamente con la educación. Como se puede apreciar, estas ideas no se relacionan debidamente para construir macroproposiciones que representen el contenido de argumentos y no son coherentes con el tema. Por otro lado, en este texto existe una falta de coherencia entre las macroproposiciones que funcionan como argumentos para defender la posición del autor.

El **texto N° 2 (Ini A-2002)** en cambio, cumple con el criterio fijado de antemano, debido a que es posible identificar en este texto un mínimo de tres macroproposiciones con función de argumento relacionadas coherentemente. El autor fija posición respecto a que *“es común encontrar estudiantes de todos los niveles de educación que sienten temor hacia los números”*. El autor expone varias razones de este problema. En la primera señala: *“Realmente creo que esto sucede porque no se ha sabido enseñar la matemática en los primeros niveles de educación; es decir*

existen educadores que pretenden dar a conocer la matemática como algo complejo...". Sobre este argumento Carlos continúa dando explicaciones y señala razones por las que cree que el problema está en el educador. Este procedimiento adoptado determina la construcción de una argumentación con una estructura compleja, denominada por Lo Cascio (1998, p. 67) argumentación arracimada que se presenta como un razonamiento que se ramifica. Esta estructura se observa en el siguiente razonamiento: *“Las razones por las cuales creo que este problema tiene su origen en el educador es porque se pueden observar en la actualidad la educación como un proceso mecanizado; es decir, una cantidad considerable de los estudiantes que egresan de las universidades para ejercer su docencia en matemática no tienen vocación por los números...”* .

Sin embargo, se observa que Carlos no continúa exponiendo más argumentos diferentes, sino que se queda en el primero y continúa predicando sobre la problemática centrada en el docente. En tan sentido, afirma: *“Creo firmemente que la causa de ver hoy en día estudiantes “fracasados” en matemáticas es porque no existe vocación en los profesores que ejercen su docencia de matemáticas en los primeros niveles de educación básica, ya que es en este nivel donde el niño define su “amistad con las matemáticas”*.

En los **textos N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (Inic B-2003)** es difícil identificar macroproposiciones con función de argumentos relacionadas coherentemente y que sean presentadas por el autor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica. En ambos textos, debido a la desorganización de las ideas es posible señalar que existe una falta de coherencia entre las macroproposiciones que funcionan como argumentos, lo que impide comprender la posición del escritor. El texto N° 3 se inicia con la idea de que Venezuela ha pasado momentos de crisis y explica, desde su perspectiva, las características de esa crisis. Luego señala que *“la educación no es la solución para este dilema, porque si así lo fuera entonces no seríamos hombres”*. Introduce una explicación sobre el hombre con debilidades e imperfecciones.

Nuevamente introduce una nueva idea sobre la educación como actividad que *“tan solo nos cubre de un ropaje fino...”*. Ideas que lucen dispersas. De igual modo el texto N° 4, que trata sobre la crisis del país y el papel de la educación para superarla, presenta argumentos opuestos. A la idea: *“la educación se ha venido utilizando de manera contraproducente al inyectarle una dosis de manipulación y mentira”*, opone otras ideas como *“creo que educación nos da las herramientas clave para no dejarnos meter los dedos en la boca; es decir, ella nos guía a la “libertad” mejor dicho a una conciencia social...”*. Esta caracterización revela, al parecer, dificultad del estudiante para construir estructuras de significado cohesionadas globalmente.

Nivel microestructural:

1) **La progresión temática**, en el **texto N°1 (Fin B-2001)** *“Educación y palabra”*, se construye introduciendo como referentes, por ejemplo, educación, sentido, transmitir y recibir conocimientos, significación, entre otros, y predicando información sobre estos términos. Sin embargo, es posible encontrar alteraciones en la forma como el escritor introduce la información para lograr la progresión temática, lo que causa dificultades con relación a la coherencia de las ideas.

a) En el primer párrafo, se evidencia un problema, debido a que viene refiriéndose al sentido de la educación, pero de pronto pasa a hablar de originalidad de la educación como origen, lo que conduce a una interpretación errada. Dice: ... *“pero su esencia a veces la ignoramos... Entender la originalidad de la Educación implicaría volvernos a su origen, y ¿Cuál es su origen?; desde que nacemos ella viene innata en nosotros...”*

b) En el quinto párrafo, el escritor hace referencia a una información como algo que realizó, sin embargo, no es posible entender esa información a la que hace referencia. Carlos expresa: *“si excavamos en la palabra Educación, podremos encontrar las nociones que la sustentan y la habilitan como una realidad viviente en lo social y cultural, y precisamente eso fue lo que recuerdo haber hecho en la secundaria cuando me sentía hastiado de todos aquellos profesores que venían...”*

¿Qué fue lo que hizo? y ¿Qué relación guarda con la afirmación anterior: “*excavar en la palabra educación...*”? Es evidente que el escritor de este texto manifiesta un manejo deficiente en lo que respecta a la incorporación de información nueva o desconocida. Parodi y Núñez (1999) explican que este rasgo introduce dificultades a los lectores en su procesamiento, por cuanto los obligan en su lectura a elaborar inferencias, con el fin de construir la coherencia local y lograr la comprensión del significado.

El **texto N°2 (Ini. A-2002)** si bien revela riqueza en cuanto a algunos argumentos presentados, también muestra dificultades para incorporar información nueva, ya sea para introducir información nueva o para introducir referentes distintos en el texto.

Los **textos N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (Ini B-2003)**, como fue señalado en el análisis del criterio anterior, muestran deficiencias en la habilidad del escritor para introducir información nueva que guarde relaciones de coherencia con la información anterior. En los textos N° 3 y N° 4, las relaciones que se establecen entre los componentes: Tesis, Argumento y Conclusión no son adecuadas. Ello se debe a que el escritor muestra carencias para hacer uso de los mecanismos como los marcadores textuales (conectores, reformuladores) que permitan facilitar la ordenación de las macroproposiciones en un todo coherente, estableciendo diferentes tipos de relaciones como adversativas, causales, consecutivas, entre otras (Cuenca, 1995; Halliday y Hassan, 1976; Parodi, 1993; Portolés, 2001).

2) Las conexiones interoracionales En el **texto N°1 (Fin B-2001)** las oraciones que lo constituyen no están relacionadas coherentemente y se observa una ruptura en el orden lógico de las ideas. Quizás esto es debido a que el escritor no tomó en cuenta que escritor y lector necesitan compartir un marco común de conocimientos. Si esta condición no es considerada, puede suceder que las claves lingüísticas y semánticas que presenta el texto no sean suficientes.

Por ejemplo, en los párrafos uno y dos, Carlos viene refiriéndose a la pérdida de sentido de la educación, mientras que en el párrafo tres el escritor alude a la

palabra educación que *“ha ido perdiendo su significación precisa”*, y agrega, *“Y entonces ¿cuál es la verdadera esencia de la educación?”* Por un lado, Carlos nos habla del significado de la palabra y, por el otro, apunta a la esencia de la educación como proceso. Pero en el siguiente párrafo, continúa tratando la etimología de la palabra, cuando afirma: *“Etimológicamente esta palabra tiene un enfoque de interioridad o profundidad; es decir...”*. En el quinto párrafo, el autor continúa refiriéndose a la palabra educación y habla del lenguaje como *“algo tan elemental y básico...; me refiero al lenguaje, a la palabra ...”* En consecuencia, esta forma de relacionar las ideas en el nivel microestructural hace que el texto resulte parcialmente incoherente, por el inadecuado orden lógico y por la ausencia de elementos conectivos que permitan establecer relaciones entre las ideas.

El **texto N°2 (Ini A-2002)** también presenta dificultades que lo hacen parcialmente incoherente debido a que en el nivel microestructural se evidencia exceso de información explícita que lo hace repetitivo. Así se observa que en el párrafo dos Carlos introduce la idea de que *“...existen educadores que pretenden dar a conocer la matemática como algo complejo... asesinando la sana empatía que ellos deben sembrar entre los niños y los números”*. El párrafo cuatro señala: *“las razones por las cuales creo que este problema tiene su origen en el educador es porque..... se puede observar la educación como un proceso mecanizado....”* El párrafo cinco trata la misma idea al afirmar: *“Creo firmemente que la causa de ver hoy en día estudiantes “fracasados” en matemática es porque no existe vocación en los profesores....”*. A lo largo del texto se evidencia escaso uso de expresiones conectivas que permitan articular las ideas. Esta escasez de conectores entre oraciones lo caracterizan como un texto sin articulación interna.

El **texto N° 3 (Fin A-2002)** resulta igualmente incoherente, puesto que salta de una idea a otra sin haber desarrollado la anterior y sin establecer enlaces entre la ideas. Por ejemplo, el texto inicia con lo que se podría considerar la tesis: *“Venezuela ha pasado momentos de crisis- momentos de “caos” dirían algunos- y parece que cada día estamos en un decrecimiento integral”*. En el mismo párrafo, el escritor

ofrece razones acerca de por qué ese planteamiento: “ *Es decir, la dignidad de los hombres hoy sólo aparece en los libros de valores, nuestra libertad no es otra cosa que una ramera.... Esta es una dulce historia ... y parece que no va a cambiar; quiero decir; la educación no es la solución para este dilema, porque si así lo fuera entonces no seríamos hombres ...*”. Luego introduce la idea de la educación como la no solución a la crisis y expone razones de tipo filosófico acerca de la tesis expuesta. Estas características hace que este texto no muestre articulación interna. Dado que el autor no hace uso de expresiones conectivas se le dificulta al lector determinar con precisión cuáles son las relaciones semánticas que mantienen entre sí los enunciados (causa, consecuencia, finalidad).

El **texto N° 4 (Ini B-2002)** elaborado por Carlos en el tercer semestre de la carrera no presenta diferencias significativas con los anteriores, con relación a este criterio de análisis. El escritor manifiesta también dificultades de coherencia entre las oraciones, debido a que las claves semánticas que presenta la secuencia de oraciones en el texto muestran que éstas son contradictorias, lo que ocasiona limitaciones para la interpretación del significado global . El texto parte de la idea de que la crisis que vive el país es producto de lo que se ha sembrado; el escritor afirma que “*sembramos división y recogimos división*”. Luego agrega, “*Ahora bien, creo que la educación que se ha sembrado en Venezuela durante años ha dado sus frutos a tiempo; sin embargo, la educación se ha venido utilizando de manera contraproducente al inyectarle una dosis de manipulación y mentira... la cual nos ha venido siendo enseñada desde pequeños*”. En este párrafo, Carlos pasa de las bondades de la educación a las deficiencias sin hacer uso de expresiones que dejen ver con claridad estas afirmaciones, lo que hace de este texto un texto confuso en su significado. A pesar de estas afirmaciones, Carlos, en el siguiente párrafo, vuelve a plantear las bondades de la educación, al señalar: “*Creo que la educación nos da las herramientas clave para no dejarnos meter los dedos en la boca; Es decir, ella nos guía a la “libertad”, mejor dicho a una conciencia social que no sólo nos enseña a discernir, sino también a tolerar ...*”. Es evidente que en este texto, Carlos manifiesta

otra dificultad relacionada con el uso de razonamientos circulares o disgresiones argumentales, que hacen al texto más confuso para comprenderlo.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a las estrategias argumentativas utilizadas.

Del análisis de los cuatro textos elaborados por Carlos sobre el uso de estrategias discursivas, se puede inferir que él utiliza algunos procedimientos discursivos para incrementar la eficacia de su discurso, a fin de convencer o persuadir al destinatario de sus puntos de vista. Si bien Carlos utiliza algunas estrategias que apelan a la razón, se podría afirmar que en todos los textos abunda fundamentalmente el empleo de estrategias que apelan a las creencias y a la sensibilidad, en las que predomina la subjetividad, para producir una argumentación de tipo persuasivo. Por ejemplo: *“creo que se ha perdido el sentido de la educación...; es decir, hoy en día se le concibe como la acumulación de calificaciones para aprobar una materia, como el sacrificio de horas de sueño , o como la aburridora y monótona tarea copiar textualmente en nuestros cuadernos..”* (texto N°1, Fin B-2001). Un segundo ejemplo: *“La educatividad pues del docente de matemática va a pasar por la prueba de fuego, es decir, va a ser juzgada tarde o temprano, y al parecer, nuestros educadores van a ser hechos ceniza.... “* (texto N°2, Ini A-2002). Un tercer ejemplo: *“Parece que cada día estamos en decrecimiento integral, es decir, la dignidad de los hombres hoy solo aparece en los libros de valores, nuestra libertad no es otra cosa que una ramera ...”* (texto N° 3, Fin A-2002).

En todos los textos analizados la estrategia más frecuente es el argumento de autoridad. Esta estrategia se caracteriza porque tiene una estructura lógica que contiene: Opinión personal + Justificación + Conclusión (en algunos casos). Los enunciados son presentados en primera persona del singular (yo, mi) y contiene marcas que refuerzan la propia opinión del autor (“a mi juicio”, “creo verdaderamente”, “quiero decir”). Por ejemplo, Carlos en su **texto N° 3 (Fin A-2002)**

al señalar que la educación no es la solución a la crisis que confronta Venezuela, expresa: *“Debemos partir del hecho de que somos hombres, con debilidades, limitaciones, imperfecciones, etc. Y la educación ciertamente nos ayuda a ser “mejores hombres”, pero no puede trocar la esencia inmutable del hombre....”*. De igual forma, en el **texto N° 4 (Inic B-2003)** manifestó lo siguiente: *“Ahora bien, creo que la educación que se ha sembrado en Venezuela durante años ha dado sus frutos a tiempo...”*

El autor continúa utilizando como estrategia la introducción de opiniones encabezadas por el verbo “creo”, que, como se ha señalado, pertenece al vasto campo de las creencias, lo que supone la ausencia de relación de un argumento con otro desde la lógica; más bien hay un intento a seducir a alguien para que admita las creencias. Esta nota característica es frecuente en el **texto N°2 (Ini A-2002)** *“Realmente creo que esto sucede...”* *“las razones por las cuales creo que este problema tiene su origen en el educador es porque se puede observar la educación como un proceso ...”* El párrafo cinco en este texto se introduce con “creo”: *“Creo firmemente que la causa de ver hoy en día estudiantes “fracasados” en matemática es porque no existe vocación en los profesores”*

Por otra parte, se podría además afirmar que los argumentos presentados, en su mayor parte, son razones u opiniones extraídas de la propia experiencia del autor, de sus conocimientos previos, más no son argumentos con solidez interna, es decir, no constituyen argumentos integrados por hechos o información que los apoyen. Por esta razón, se podría afirmar que Carlos sustituye los razonamientos desde la lógica por razones y explicaciones extraídas de saberes y experiencias culturales compartidos. Asimismo, las estrategias discursivas que los acompañan no son lo suficientemente convincentes para incrementar la efectividad del texto. Algunos textos, especialmente los textos **N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (Ini B-2003)** carecen de estrategias como la cita de autoridad, la opinión de especialistas, la ejemplificación, la descripción, la comparación, el uso de fuentes de información y de datos estadísticos, entre otros.

Sólo en los textos N°1 (Fin B-2001) y N°2 (Inic A-2002), Carlos utiliza otras estrategias argumentativas diferentes. En el texto N°1 (Fin B-2001) hace uso de la definición etimológica de la palabra educación al señalar: *“etimológicamente la palabra educación tiene un enfoque de interioridad o profundidad...”*. Emplea también la cita de autoridad en dos oportunidades. La primera, desde el punto de vista teológico para ampliar su visión del lenguaje como vehículo del pensamiento, sobre la palabra como sustento de la existencia. En este sentido, señala: *“El evangelio según San Juan en el capítulo 1, versículo 1 dice: “En el principio era la palabra... y la palabra estaba con Dios y la palabra era Dios...”*. En la segunda, casi al final del texto, utiliza la cita de actores universales con autoridad al señalar: *“fuentes filosóficas afirman que todo cuanto es causado es imperfecto, deduciendo de esta manera que la palabra es perfecta por cuanto no ha sido causada...”*

De igual modo, en el texto N°2 (Ini A-2002) Carlos utiliza, además del argumento de autoridad la argumentación por el ejemplo, cuya estructura lógica es Premisa (ejemplo) + Justificación + Conclusión: *“la evidencia de ello lo vemos reflejado en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en las universidades, que es el fruto de una fundamentación matemática hipócrita por parte de aquellos que sólo esperan beneficio económico de su rol de maestro...”*.

Estos resultados evidencian que no es posible identificar cambios significativos en cuanto al uso de estrategias argumentativas, a medida que Carlos avanza en su escolaridad. Por el contrario, en los primeros textos elaborados, se evidencia mayor diversidad de las estrategias utilizadas para persuadir a los lectores acerca de sus argumentos.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a la utilización de recursos lingüísticos: conectores argumentativos, otros marcadores y marcas de modalización

En cuanto al uso de los conectores es posible advertir algunos cambios significativos en los textos argumentativos elaborados por Carlos durante los tres

primeros semestres de la carrera. Así, a medida que Carlos experimentó oportunidades de componer textos de tipo argumentativo, fue incorporando conectores diferentes: consecutivos, aditivos y contraargumentativos.

Conectores:

En los conectores contraargumentativos se ubican el “*sino que*” cuando Carlos en su texto N°1 (**Fin B-2001**) sobre “*Educación y palabra*” afirma: “*Fuentes filosóficas afirman que todo cuanto es causado es imperfecto, deduciendo, de esta manera que la palabra es perfecta por cuanto no ha sido causada, sino que ha sido ella causa de todas las cosas*”.

Es evidente el cambio observado en la competencia argumentativa de Carlos al emplear conectores argumentativos de oposición que muestran operaciones argumentativas realizadas. Carlos utiliza “*ahora bien*” y “*sin embargo*” en el siguiente enunciado del **texto N° 4 (Ini B-2003)**: “*La crisis actual en nuestro país no es más que la siega de lo que se sembró.... Ahora bien, creo que la educación que se ha sembrado en Venezuela ha dado sus frutos a tiempo; sin embargo, la educación se ha venido utilizando de manera contraproducente al inyectarle una dosis de manipulación...*”.

Carlos también utiliza el conector consecutivo “*entonces*” cuando en el **texto N°1 (Fin B-2001)** señala: “*Y si la educación es perfeccionamiento de los hombres y la palabra es la esencia de la perfección, entonces la educación es el cultivo de la palabra...*”. Utiliza también el conector consecutivo “*por lo tanto*” cuando expresa: “*En la educación, por lo tanto, no se trata de inculcar una determinada...*”.

Al referirse a la crisis venezolana en el **texto N°3 (Fin A-2002)**, Carlos utiliza el conector “*pero*”: “*La educación tan solo no cubre de un ropaje fino, pero debajo de ese ropaje aun seguimos siendo hombres*”. También usa “*ahora bien*” en la siguiente afirmación: “*Ahora bien, creo que la educación que se ha sembrado...*”.

Otros marcadores discursivos:

Carlos muestra también la incorporación en sus escritos de otros marcadores discursivos, como el reformulador explicativo “*es decir*”, en los siguientes enunciados: “*Etimológicamente esta palabra tiene un enfoque de interioridad; es decir, habla de una evolución...*” (texto N°1, Fin B-2001). “*Algunos docentes también son parte de este sucio juego... es decir, saben mucho de algo y lo demás lo ignoran*” (texto N°3, Fin A-2002). De modo similar se observa en el texto N° 4 (Inic B-2003), cuando Carlos afirma: “*...la crisis actual en nuestro país no es más que la siega de lo que se sembró... es decir, sembramos división y recogimos división*”. También es posible identificar el empleo del reformulador de rectificación “mejor dicho”, en el siguiente enunciado: “*Ella nos guía a la libertad, mejor dicho a una conciencia social...*” (texto N° 4 (Inic B-2003).

Marcas de modalización:

Es evidente que otro cambio identificado en la producción escrita de Carlos es la presencia en sus textos de algunas marcas de modalización como “*precisamente*” y “*fundamentalmente*” (texto N°1, Fin B-2001); “*Creo firmemente*” (texto N°2, Inic A-2002); “*ciertamente*” (texto N°3, Fin A-2002), las cuales según Bronckart (1992) establecen las complejas formas de relación que el productor intenta establecer desde su propio punto de vista y que permiten explicitar las tomas de postura del autor respecto al tema o problema que está desarrollando.

En los siguientes cuadros se recoge una síntesis de las características lingüísticas y discursivas y de los cambios observados en los textos producidos por Carlos en cuanto a los niveles discursivos, las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos utilizados.

Síntesis del Caso 1

Los textos producidos por Carlos lo evidencian como un estudiante que ingresa a la universidad con experiencia previa relacionada con la producción de textos argumentativos. Esto podría ser debido a experiencias educativas que han privilegiado prácticas de argumentación y diálogo, así como las relacionadas, sobre todo, con la lectura e interpretación de textos escritos, actividad que Carlos destaca como esencial en su vida de adolescente. Desde el inicio, este estudiante refleja en sus escritos una cierta capacidad para componer libremente y para expresar creativamente sus ideas.

Carlos, al inicio de la carrera, en su escrito sobre la guerra biológica (texto exploratorio), demuestra una competencia argumentativa en ciernes, la cual se refleja en sus habilidades para estructurar el texto que escribe, partiendo de la estructura canónica: introducción y desarrollo, intentando a veces arribar a conclusiones, sin mucho éxito en cuanto a la claridad de las relaciones que establece entre las ideas. A nivel global, manifiesta dificultades en el manejo de la coherencia temática, en lo que respecta a la incorporación de información nueva no relacionada con el tema. Esta situación se debe quizás a dificultades del autor para mantener la temática tratada a medida que el texto progresa por el aporte constante de información renovada. A nivel microestructural, aún cuando en algunos textos utiliza adecuadamente conectores argumentativos para establecer nexos interoracionales, se observan dificultades en cuanto al empleo de referentes para constituir el tejido textual y mantener así la progresión temática.

En cuanto a los cambios observados en la competencia argumentativa de Carlos a medida que avanza en su escolaridad, manifestada en la producción de varios textos, es posible afirmar que los cambios no son substanciales en lo que respecta a los niveles discursivos. En realidad, la mayor dificultad que confronta está en la producción y organización de argumentos con razones convincentes para crear textos de naturaleza argumentativa y en formular conclusiones que se deriven de la

tesis y de los argumentos. No obstante, es posible detectar algunas variaciones interesantes en cuanto a las estrategias argumentativas empleadas y en cuanto a la incorporación de recursos lingüísticos, especialmente, conectores argumentativos y consecutivos. También se observa incremento en el uso de marcas de modalización.

Toda esta información recogida de sus producciones escritas conducen a afirmar que si bien Carlos muestra un nivel de competencia argumentativa en ciernes a su ingreso a la Universidad, originada de sus experiencias de vida, tanto educativas como sociales, los indicadores que introduce en sus escritos no revelan cambios substanciales en el desarrollo de su competencia argumentativa escrita. Esta competencia podría desarrollarse si en el contexto de la enseñanza universitaria existe preocupación por crear condiciones para que los estudiantes vivan experiencias potenciadoras de ella. Estas experiencias permitirían al estudiante, por un lado, planificar, desarrollar y evaluar su acción discursiva y, por otro, retroalimentarlo constantemente en su proceso de producción argumentativa oral y escrita. Si esto constituyera un propósito esencial en la labor formativa universitaria se estaría impulsando el desarrollo del pensamiento crítico, como una necesidad profunda de toda sociedad democrática.

Caso 2: Roberto (RVGM20)

Experiencia personal y educacional

Roberto es un joven de 20 años, venezolano, merideño, que proviene de una familia de siete hermanos, cuyos padres son comerciantes y sus hermanos estudiantes. Desde su niñez Roberto ha tenido problemas económicos a causa de la separación de sus padres, hecho por el cual tuvo que vivir una época con sus abuelos y otro largo tiempo, solo con su padre.

La escuela representó para este joven durante sus primeros años un lugar de vivencias significativas diversas, un espacio *“donde viví experiencias muy emocionantes porque compartí juegos y travesuras con mis compañeros, pero también un lugar donde viví experiencias tristes porque reprobé segundo grado, no por ser mal estudiante sino porque la profesora tuvo problemas con mi padre.”*

Como todo niño de esta edad a Roberto le interesaba el deporte, sin embargo tuvo que abandonarlo debido a serias limitaciones económicas. Recuerda con tristeza: *“Me gustaba mucho hacer deporte, así que cuando viví con mi padre ingresé al equipo los Criollitos de Venezuela a jugar baseball, deporte que tuve que dejar por falta de apoyo económico y familiar. Entonces tuve que buscar trabajo para costearme mis gastos personales (Autobiografía, semestre B-2001).*

Roberto describe su ingreso al liceo como una etapa que marcó profundamente su vida. Afirma: *“Mi llegada al Liceo significó un cambio radical en mi vida como joven. Me di cuenta de lo importante de la educación para llegar a ser alguien importante en la vida”. “...Las experiencias que tuve en este nivel llenaron mi espacio vital de dudas e inquietudes. También tuve grandes satisfacciones, ... llegué a ser Presidente del Centro de Estudiantes de mi Liceo... Los últimos dos años de bachillerato estuvieron llenos de preocupaciones, pero significaron un descubrimiento al preguntarme ¿qué quiero ser?... Me costó tomar decisiones, pero*

finalmente, decidí que para mi lo importante era estudiar... estudiar para salir adelante... Me gustaba mucho estudiar ingeniería eléctrica, pero al final decidí ser profesor de matemática” (Autobiografía, semestre B-2001).

En cuanto a su experiencia como lector y escritor, Roberto señala que “*ha sido muy escasa, debido quizás a que no he tenido tiempo, porque tuve que trabajar*”. Afirma, “*leo poco y casi no escribo*”. “*Es muy probable que no termine de leer, dependiendo de cuanto me sienta motivado por el contenido...*”. “*Para mí es difícil empezar a escribir sobre un tema en especial y entonces me planteo ¿por donde empezar?, a veces no sé, otras, voy escribiendo ideas y a medida que desgloso el tema se va aclarando mi mente y van apareciendo ideas que le darán sentido al texto. No puedo negar que me gustaría que al lector le parezca atractivo mi escrito” (Entrevista 1 sobre cómo escribo, octubre 2001).*

Competencia argumentativa de Roberto al inicio de la carrera

Se explora la competencia argumentativa de Roberto al considerar las siguientes categorías: 2.1. Los niveles discursivos argumentativos: superestructural, macroestructural y microestructural; 2.2. las estrategias discursivas y 2.3. los recursos lingüísticos (marcadores, conectores y marcas de modalización).

Los niveles discursivos argumentativos

Nivel superestructural: el texto titulado por Roberto “Guerra biológica”

(Anexo F₁) (Sem. B-julio 2001) se refiere a la guerra mortal desatada por grupos terroristas contra el mundo y en especial contra los Estados Unidos. Inicia el texto dejando explícita la tesis en relación con el tema: “*Es devastador lo que pequeñas partículas biológicas pueden ocasionar al mundo entero. Estas partículas se encargan de crear un desequilibrio en el organismo de los seres vivos creando la muerte temprana*”. El texto prosigue ofreciendo varias opiniones y argumentos, algunos sustentados sobre explicaciones válidas y otros no, para finalmente arribar a

conclusiones que guardan parcialmente relación con la tesis. Por consiguiente, se podría representar la estructura lógica de este texto de la forma siguiente:

Tesis + argumento 1 + argumento 2.... + información con explicaciones no válidas + conclusión explícita relacionada parcialmente con la tesis

El cuerpo argumentativo está constituido por ideas y opiniones con función de argumentos. Así pues, el argumento 1 apoya la tesis con datos, los cuales presentados a través de la explicación, expone razonamientos válidos sobre el problema: *“Como estas bacterias son creadas en laboratorios para uso científico-investigativo pues son muy pocas las personas que las conocen y saben cuales son sus efectos por esta razon muy pocas personas tienen acceso directo a crear sustancias que contrarresten el efecto mortal de esas bacterias”*. Maneja también otros argumentos relacionados con el tema, con apoyo de información aceptable, pero que a veces rompe el modo de razonamiento que viene realizando, lo que crea rupturas en la coherencia local. Así, agrega: *“Pero estos experimentos no son para destruir al mundo...”*

Finalmente, la conclusión guarda relación con el tema, aunque no reitera la tesis, más bien guarda ligera relación con el último de los argumentos presentados, en el que afirma: *“estas bacterias llegan a manos de personas inescrupulosas gracias a la ambición, dejándose sobornar por unas simples monedas no tomando en cuenta...”*. En la conclusión, Roberto, prosiguiendo con la idea anterior, señala: *“en conclusión estas personas juegan con la muerte de inocentes que no saben lo que está sucediendo..... La solución sería que estos experimentos científicos se realizaran con más cautela para fines de bienestar de la humanidad”*.

En virtud de los rasgos constitutivos que exhibe el texto escrito por Roberto, y tomando en consideración las características estructurales del texto elaborado, se podría ubicar en el nivel II (Núñez Lagos, 1999 y Sánchez y Álvarez, 2001), debido a que el texto se caracteriza por presentar una opinión y argumentos aceptables

relacionados, pero prosigue con información no relacionada y razonamientos no válidos.

Nivel macroestructural:

El texto de Roberto introduce un tema planteado explícitamente: “*el devastador daño que las partículas biológicas ocasionan al mundo entero*”. El desarrollo de este tópico se mantiene hasta la mitad del texto, en la que Roberto rompe la progresión temática y el desarrollo coherente de su razonamiento al introducir otras ideas que aunque guardan alguna relación introducen un nuevo razonamiento poco válido: “*pero estos experimentos no son para destruir al mundo..., pero cabe destacar los diversos problemas presentados por todos los países como: ambición de poder, terrorismo; esto provoca inestabilidad de la paz y comienzan las guerras...*”

De acuerdo con van Dijk (1983), el escritor dispone de mecanismos para jerarquizar la información. Uno de ellos es explicitar las ideas en macroposiciones. De acuerdo con Parodi y Núñez (1999) en el texto argumentativo “es muy importante que el escritor ordene la información de acuerdo a su función central, esto es, persuadir o influir en su destinatario” (p. 99). Ahora bien, en este texto que se analiza, en cuanto a las macroposiciones con función de argumentos, se observa que si bien el texto está constituido por varias macroposiciones, no todas cumplen la función argumentativa de persuadir o convencer al destinatario. En la primera, Roberto plantea la tesis la cual es coherente con el tema y con la tarea. La segunda macroposición representa el contenido de un argumento en el cual presenta como explicación por qué al ser las bacterias creadas en laboratorio pocas personas conocen sus efectos y la forma de contrarrestar estos efectos en el organismo humano. La tercera y cuarta macroposición están integradas por otros argumentos que desvían el razonamiento respecto al tópico en cuestión. Finalmente, el contenido de la conclusión es coherente con las ideas relacionadas con el último argumento y con el tópico en desarrollo.

De ello resulta que al incluir a mitad del texto ideas que rompen el hilo temático del contenido, ocasiona también dificultades al lector para reconstruir e interpretar su macroestructura. No hay que olvidar que un texto bien construido proporciona las pistas textuales para que el lector construya el significado (Parodi y Núñez, 1999).

Nivel microestructural:

La progresión temática como mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar nueva información (Parodi y Núñez, 1999) es construida en este texto. Por un lado, el autor varía algunos referentes como por ejemplo, guerra, bacterias, hombre, experimentos científicos, armas biológicas y, por el otro, predica información sobre estos tópicos e incorpora nuevas ideas que, en algunos casos, rompe la coherencia semántica. Así, se observa que Roberto, en la primera parte del texto, se refiere a la guerra biológica como un problema mortal creado en laboratorios. En el segundo párrafo, se refiere a los experimentos realizados, e introduce seguidamente una idea referida a un tópico diferente del que viene predicando. Roberto señala: “... pero cabe desatacar los diversos problemas presentados por todos los países como: ambición de poder; terrorismo ...; esto provoca una inestabilidad de la paz y comienzan las guerras”. Esta información diferente produce ruptura en la coherencia temática. A continuación introduce nuevas explicaciones caracterizadas por la ausencia de claridad y por ambigüedad, lo que indica dificultad en la competencia argumentativa y comunicativa del estudiante para introducir información nueva en el texto que sea coherente con el tema en desarrollo.

Respecto a las relaciones interoracionales, se evalúa si las claves lingüísticas y semánticas que presenta el texto son suficientes para establecer las conexiones, utilizando sin error los conectores argumentativos que sirvan para poner en relación segmentos textuales. En este texto, Roberto produce rupturas entre las oraciones:

- a) La primera ruptura interoracional se produce en la parte final del primer párrafo debido, por una parte, al excesivo uso que hace del conector “y”, y por

el empleo no siempre adecuado de este mismo conector. Se observa en el enunciado: “... son muy pocas las personas que las conocen y saben cuáles son sus efectos por esta razón muy pocas personas tienen acceso directo ó en efecto ninguna a crear sustancias que contra-rresten el efecto mortal de estas bacterias y solo el mundo las conoce cuando lla estan afectadas y no hay nada que hacer”.

- b) Al inicio del segundo párrafo Roberto afirma: “Pero estos experimentos no son para destruir al mundo,...” estableciendo con el conector pero una relación de oposición con las ideas del párrafo anterior (presentado en a), en el que no está predicando sobre los experimentos sino sobre la dificultad de crear sustancias que contrarresten el efecto mortal de las bacterias.
- c) En ese segundo párrafo introduce una nueva ruptura de sentido, al introducir de nuevo relaciones de oposición usando el conector pero en la oración “pero cabe destacar los diversos problemas presentados por todos los países como: ambición de poder, terrorismo...”

En suma, las características resaltantes del texto analizado respecto a los niveles discursivos son las siguientes:

- a) Nivel superestructural: la estructura lógica de este texto es la siguiente:
Tesis + argumento 1 + argumento 2.... + información con explicaciones no válidas + conclusión explícita relacionada parcialmente con la tesis.
- b) Nivel macroestructural: el texto crea dificultades al lector para construir el significado global debido a las rupturas que presenta en su coherencia textual por no desarrollarse teniendo presente quién será el lector y cuál es la intención o tarea al momento de escribirlo.
- c) Nivel microestructural: el texto muestra dificultades en la progresión temática para incorporar nueva información en el texto, al incluir información acerca de

referentes ya mencionados o al introducir referentes distintos. También se observan limitaciones en el empleo de conectores que permitan poner en relación los segmentos textuales adecuadamente.

Las estrategias discursivas

El texto de Roberto evidencia poco uso intencional de estrategias discursivas argumentativas. En efecto, al analizar los segmentos textuales con función argumentativa se observa que a lo largo del texto se podrían identificar dos estrategias:

Autoridad polifónica, caracterizada porque Roberto ofrece una opinión expresada en un desdoblamiento polifónico de lo expresado por actores anónimos universales.

La estructura lógica: Para X (actor universal) + Proposición P + Conclusión

Ejemplo: *“Estos experimentos no son para destruir al mundo es lo que argumentan los científicos...”*

Marca que evidencia la autoridad polifónica: *“... es lo que argumentan los científicos”*.

Argumento de modelo, presentando en el argumento el antimodelo, el cual se dirige a la conducta de los interlocutores en los que se muestra las acciones que se deben evitar.

Estructura lógica: evocación del modelo a evitar + justificación de los perjuicios que ocasiona la conducta de éste + conclusión.

Ejemplo: *“Estas bacterias llegan a manos de personas inescrupulosas gracias también a la ambición y la obtención de dinero, dejándose sobornar por unas simples monedas no tomando en cuenta que estas armas también lo matarían ha él sin compasión, por esto es que manos malintencionadas se apoderan de...”*

Marcas lingüísticas: descriptores de conductas: *“personas inescrupulosas”, “ambición y la obtención de dinero”*, *“dejándose sobornar por unas simples monedas”*, *“manos malintencionadas”*.

Roberto también hace uso de una estrategia orientada más a la sensibilidad como es la advertencia sobre consecuencias.

Ejemplo: *“Estas personas juegan con la muerte de inocentes que no saben lo que está sucediendo estableciéndoce como un libre comercio de la vida...”*

Marcas que evidencian la advertencia: *“personas juegan con la muerte de inocentes”*; *“libre comercio de la vida”*.

En síntesis, el texto de Roberto muestra dificultades para activar estrategias argumentativas. Ello podría deberse a que él no ha tenido presente en primer término el propósito del texto, dada su naturaleza de argumentar. Propósitos que, recordando a Del Caño (1999), pueden ser: convencer al destinatario de que comparta las ideas que él está expresando, o persuadirlo, apelando a sus sentimientos. No obstante este hecho, se evidencia en el texto un leve intento de Roberto por introducir en sus argumentos procedimientos que permitan hacer su discurso eficaz. De ahí que encontremos indicios de autoridad polifónica, argumento de modelo (antimodelo); advertencia sobre consecuencias.

Los recursos lingüísticos utilizados: los conectores argumentativos, otros marcadores discursivos y las marcas de modalización

El análisis de los marcadores discursivos es fundamental puesto que éstos desempeñan funciones que muestran las relaciones argumentativas entre los diversos enunciados que constituyen el discurso (Montolío, 2001; Portolés, 2001).

Los conectores del discurso escrito utilizados por Roberto para componer el texto exploratorio son escasos. Quizás es ésta una de las dificultades más relevantes en este texto, dado que la no utilización de conectores o la utilización inadecuada de algunos de ellos determina los enlaces establecidos entre las informaciones

precedentes y la nueva información. Esto ocasiona dificultades en la organización del texto y en la creación de una perspectiva textual determinada. Por otra parte, la escasa utilización de conectores, especialmente los de tipo lógico-argumentativo, impiden, como señala Schneuwly (1988), el encadenamiento de los argumentos y su articulación en el discurso del otro. Además crea dificultades para el establecimiento de las relaciones argumentativas.

Se aprecia el uso excesivo e inadecuado del conector aditivo “y” en el siguiente enunciado: “... *son muy pocas las personas que las conocen y saben cuáles son sus efectos ... sustancias que contra-rresten el efecto mortal de estas bacterias y solo el mundo las conoce cuando lla estan afectadas y no hay nada que hacer”.*

Se observa el uso del conector contrastivo “pero” en varios segmentos del texto, usado, en algunos casos, correctamente y en otros no. Por ejemplo:

“...como todo mal biológico es pequeño, pero netamente mortal...”

“...estas bacterias y solo el mundo las conoce cuando lla estan afectados y no hay nada que hacer. Pero estos experimentos no son para destruir.... pero cabe destacar los diversos problemas precentados por todos los países ...”

Este estudiante emplea adecuadamente los conectores consecutivos “por esta razón” y “por esto es que”, en los siguientes segmentos:

“Como esta bacterias son creadas en laboratorios para uso científico investigativo pues son muy pocas las personas que las conocen y saben cuales son sus efectos por esta razon muy pocas personas tienen acceso directo...”

“no tomando en cuenta que estas armas también lo matarían ha él sin compasión, por esto es que manos malintencionadas se apoderan de estas sustancias...”.

Otros marcadores discursivos:

Se observa con preocupación que Roberto no hace uso de otros marcadores discursivos que le permitan no sólo relacionar segmentos del discurso sino también marcar la orientación pragmática argumentativa de las oraciones y del texto (Cuenca,

1995; Portolés, 2001). En el texto sólo se ubica la partícula “pues”, definida como comentador porque presenta el miembro discursivo que introduce como un nuevo comentario (Portolés, 2001). Ejemplo: “*Como estas bacterias son creadas en laboratorio para uso científico- investigativo pues son muy pocas las personas que las conocen...*”.

Las marcas de modalización

Roberto no utilizó marcas de modalización en su escrito inicial, de manera que le permitieran explicitar sus puntos de vista y expresar su subjetividad sobre el tema en desarrollo. Esta ausencia le impide dejar descubrir sus sentimientos y atribuir intenciones y motivos puestos en juego en el discurso.

El siguiente cuadro recoge los marcadores discursivos utilizados por Roberto:

Cuadro 4.6

Realizaciones lingüísticas de Roberto, al inicio de la carrera, en cuanto a los marcadores discursivos y marcas de modalización

Conector contrastivo	Conector sumativo	Conector consecutivo	Estructurador de información: comentador	Marcas de modalización
<i>pero</i>	“y”	“por esta razón”		<i>No aparecen</i>
		“por esto es que”	“pues”	

Como conclusión, del análisis de este texto se deduce que Roberto confronta dificultades en su competencia argumentativa escrita al inicio de la carrera, en los siguientes aspectos:

- a) Como productor de textos argumentativos manifiesta un manejo deficiente de la progresión temática como mecanismo de textualización para incorporar información nueva en el texto en desarrollo, ya sea para incluir nuevas ideas relacionadas con referentes ya mencionados o para introducir referentes distintos.
- b) Se observan dificultades para establecer a nivel local las conexiones adecuadas entre oraciones a fin de relacionarlas coherentemente (van Dijk, 1983), debido al empleo limitado de la puntuación y de conectores argumentativos como mecanismos de conexión textual (Aznar, Cros y Quintana, 1991). En consecuencia, el texto analizado resulta incoherente dado que en el nivel microestructural se producen rupturas en el orden lógico de las ideas, a causa del uso inadecuado de conectores y de la repetición excesiva del conector “Y”. Asimismo, porque no emplea otros marcadores discursivos ni marcas de modalización. Estas limitaciones plantean dificultades en la construcción de la coherencia textual como un tejido en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central de producción textual.

El examen de este escrito permite también avizorar otras limitantes al escribir y es la falta de corrección del texto escrito desde el punto de vista gramatical, fundamentalmente en cuanto a la ortografía y puntuación. Ante esta situación, se podría adelantar una hipótesis y es que estas dificultades para introducir o emplear recursos lingüísticos y estrategias discursivas en la construcción del discurso argumentativo son indicadores del escaso contacto de Roberto con la lengua escrita. Probablemente, las limitantes condiciones sociales y familiares de Roberto durante sus estudios de Educación Básica y Media, han influido en la conformación de un entorno lector muy precario. Entorno que, a su vez, ha determinado que las

experiencias de lectura y quizás, en mayor grado, las de escritura vividas por este estudiante sean deficientes, lo que ha incidido en el desarrollo de su competencia argumentativa. Todas estas circunstancias determinan las dificultades expresadas por Roberto en la superficie del texto, para hacer uso de operaciones cognitivas y discursivas en la composición, lo que afecta considerablemente su capacidad de argumentar.

Cambios en la competencia argumentativa escrita de Roberto a lo largo de los tres semestres de la carrera

Para este análisis se tomaron en consideración diferentes textos producidos por el informante a lo largo de tres semestres de la carrera, así como también información proveniente de la autobiografía y entrevistas. Se analizaron varios textos producidos por el informante (Anexo F): *A escribir se aprende escribiendo* (Anexo F₂, final semestre B-2001); *El quinto postulado de Euclides dentro del desarrollo de la geometría plana* (Anexo F₃ Inicio semestre A-2002); *El docente y la educación, factores para superar la crisis* (Anexo F₄ Final semestre A-2002); *La enseñanza de la matemática* (Anexo F₅ Inicio semestre B-2002).

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por Roberto en cuanto a los niveles discursivos argumentativos

Los niveles discursivos hacen referencia a las características estructurales (superestructura), la estructura global de significado (macroestructura), la progresión temática y las relaciones interoracionales (microestructura del texto).

Nivel superestructural

1) **La tesis: el texto N°1 (Fin B-2001, Anexo H-1)** titulado *"A escribir se aprende escribiendo"*, no presenta una tesis que guarde relación directa con el tema expresado en el título. Por el contrario, Roberto parte de la siguiente premisa, que si bien aborda el tema de la escritura, no guarda estrecha relación con lo explicitado en el título. Él afirma: *"Tomando en cuenta las lecturas realizadas acerca de cómo escribir, se podría argumentar que no es fácil escribir si no se tiene un tema determinado y escogido a la preferencia del escritor"*. Esta afirmación se refiere a la importancia de que el escritor tenga un tema definido y de su agrado al momento de escribir.

En el **texto N° 2 (Ini. A-2002, Anexo H-2)** titulado *"El quinto postulado de Euclides dentro del desarrollo de la geometría plana"*, Roberto, en cambio, hace un intento por exponer la tesis de manera explícita, relacionada con el tema anunciado en el título. De esta forma afirma: *"Durante siglos los matemáticos han tratado de demostrar que el quinto postulado de Euclides puede ser demostrado a partir de los otros cuatro postulados"*. Quizás este logro sea debido a que Roberto está tratando de construir un texto relacionado con el área de su especialidad como la matemática y muestra un claro dominio del tema que está desarrollando.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002, Anexo H-3)** titulado *"El docente y la educación para superar la crisis"*, Roberto parte exponiendo algunas ideas que si bien presentan el problema, éste adolece de suficiente claridad por los rodeos que hace. Él afirma: *"En lo que a la crisis se refiere, Venezuela está profundamente entrelazada a ésta. Pero no es factor que no se pueda superar con unión y trabajo social podemos salir de la crisis que está afectando a todos los venezolanos, económica, social.... En el docente y la educación a mi parecer recae la superación de la crisis ya mencionada"*.

En el **texto N° 4 (sem. B-2002, Anexo H-4)** titulado *"Enseñanza de la matemática"* se identifican en Roberto cambios evidentes y sustanciales con relación a la exposición de la tesis. Se pueden identificar la tesis explícita expresada con claridad y corrección gramatical. Así pues, Roberto afirma: *"Solo mencionar esta*

disciplina genera varias interrogantes: ¿Qué es? ¿Cómo se aprende? ¿Para qué sirve? Uno de los principales problemas que hoy día es de suma importancia abordar es cómo se enseña y cómo se aprende la matemática, con relación a esta problemática es necesario partir de algunos planteamientos que podemos considerar como estudiantes que nos estamos formando para enseñar esta disciplina". Se observan también cambios en cuanto a la claridad para expresar las ideas así como en cuanto a la corrección ortográfica, aspecto éste poco atendido por Roberto en escritos de semestres anteriores.

El cuerpo argumentativo

El texto N° 1 (Fin B-2001), para defender la tesis enunciada sobre que *"no es fácil escribir si no se tiene un tema determinado"*, esgrime como argumento ideas que no guardan relación con este planteamiento. En cambio, elabora un argumento a partir de ideas que surgen de un texto que ha leído anteriormente. Así, Roberto expone lo siguiente: *"debemos abordar el escrito planteando lo que quiere decir el loco, planteandonos nuestras ideas en el papel dejando ha un lado el juez... hay que dejar de tenerle miedo a ese personaje estricto que no acepta errores y dejar que nuestras ideas locas fluyan con libertad"*. Es evidente que Roberto expone estas ideas como argumentos que guardan relación con el tema general pero que no apoyan la tesis con información aceptable y sin un modo de razonamiento válido.

Seguidamente, Roberto prosigue con un nuevo argumento relacionado con el anterior al expresar: *"De esta manera teniendo un mundo de ideas se prosigue a la tarea del ordenamiento, tomando en cuenta la gramática y las reglas de escritura para que el texto llame la atención y sea comprensible"*. Este argumento relacionado con el tema amplía la explicación sobre cómo escribir un texto. Concluye su argumentación con una idea relacionada con el proceso de escritura, al señalar: *Pero esto no queda allí hay que revisar la obra de arte para corregir los errores (que como todos los tiene) revisando cuidadosamente..."*. Estas nuevas ideas no atribuyen

validez al razonamiento presentado. Por el contrario, Roberto maneja información que rompe la coherencia con tesis formulada.

En el **texto N° 2 (Inic. A-2002)**, Roberto inicia la discusión con ideas que apoyan la tesis explicitada “*los matemáticos trataron de demostrar que el quinto postulado de Euclides puede ser demostrado a partir de los otros postulados*”. De esta forma él presenta argumentos que apoyan la tesis con información aceptable, presentados a través de explicaciones “*Los matemáticos no dudaban de la completitud y consistencia del sistema axiomático creado por Euclides, pero sí de su independencia. Sobre todo la independencia del quinto postulado, ... trataron de probar que el quinto postulado era deducible de los demás, incluso llegaron a pensar que habían concluido con esta demostración ...*”

Introduce también un segundo argumento relacionado con los planteamientos anteriores y con apoyo de información aceptable: “*A partir de extensos trabajos rigurosos se ha llegado a la conclusión de que el 5° postulado de Euclides si cumple con todas las características del sistema axiomático*”. Sin embargo, Roberto no desarrolla esta idea, deja al lector sin conocer por qué él hace esta afirmación. Roberto prosigue con nuevas ideas relacionadas a la temática en desarrollo: “*No obstante todo este trabajo no fue en vano, porque de allí se descubrieron varias teorías no-Euclidianas que mantienen una estrecha relación con sus postulados; ... cabe preguntarse ¿es que lo único importante en todas estas teorías es el quinto postulado? ¿que hay de los demás?. ...*”. Estas ideas no presentan un razonamiento bien estructurado, lo que demuestra el escaso conocimiento y dominio estratégico de Roberto para mantener relaciones pertinentes entre las ideas y para organizarlas como un constructo jerárquico de significados en torno a la superestructura argumentativa.

En el **texto N° 3 (Fin. A-2002)** es posible también identificar algunas ideas con función de argumentos que explican el punto de vista de Roberto sobre el problema que intenta discutir: la crisis en Venezuela y el papel del docente y la educación. Si bien estas ideas no son expresadas con suficiente claridad y por lo tanto, carecen de fuerza argumentativa para apoyar su posición, él expone con

razonamientos válidos algunos hechos o valores, relacionados al tema. De esta forma expresa: *“Porque el docente juega un papel importante en la sociedad, ayudando a crear conciencia, modificando y reconstruyendo los elementos positivos de una sociedad en proceso de mejora...”*. Un segundo argumento relacionado con el rol social del docente es el siguiente: *“En lo social su aporte es importante y significativo ya que la construcción social radica en la educación. Yo como docente aportaría la idea de crear organizaciones para solventar de una o de otra forma el problema ...”*. Este argumento es reiterativo de los planteamientos anteriores. Agrega también: *“En lo moral, no es sólo crear conciencia en la ciudadanía, son también establecer normas y reglas...”*

Estos argumentos expuestos por Roberto, si bien son manejados como apoyo a la tesis, carecen de fuerza argumentativa puesto que tocan tangencialmente el problema de la crisis del país y cuál es el papel del docente y la educación en su superación. De esta manera, no responden a lo expresado por Dolz (1995) *“el discurso argumentativo comporta argumentos, como elementos destinados a apoyar o a refutar una proposición; y contraargumentos, destinados a anular o a refutar los argumentos del adversario”* (p. 216).

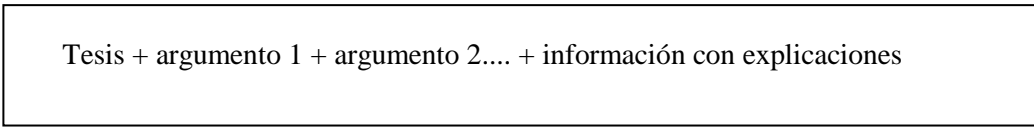
Roberto en el **texto N° 4 (Ini. B-2002)** presenta los siguientes argumentos: *“...es necesario partir de algunos planteamientos que podemos consideración como estudiantes... El primero de ellos es considerar la naturaleza de los contenidos de la matemática como ciencia abierta que está en constante evolución y expansión; por ello su enseñanza debe permitir el redescubrimiento de lo que ya es conocido... es una condición necesaria para desarrollar la capacidad de inventar o descubrir hechos matemáticos...”*. Roberto prosigue con un segundo punto, tratando de mantener la coherencia temática entre los enunciados. Por consiguiente afirma: *“Un segundo punto importantes es romper con la práctica de presenta la matemática como un cuerpo de conocimientos prefabricados, en el cual todo parece estar hecho y terminado”*. Y, para ilustrar este razonamiento, presenta la situación en nuestro país: *“En nuestro país una de las demostraciones de que se sabe matemática, es la*

capacidad de recitar de memoria la mayor cantidad de resultados matemáticos; todos tenemos en nuestras mentes el recuerdo de los esfuerzos que tuvimos que realizar para aprendernos de memoria las tablas de las cuatro operaciones”. Prosigue el texto introduciendo un tercer argumento sobre la enseñanza de la matemática: *“La matemática debe enseñarse de una forma tal que respete la estructura lógica con que fue construida, a través de su historia, de una manera axiomática y organizada).* Así pues, los argumentos presentados por Roberto con relación a cómo debe ser la enseñanza de la matemática, son plausibles, debido a que aportan razonamientos convincentes para apoyar la tesis, lo que revela en este caso, buen desempeño del estudiante para elaborar argumentos válidos.

La conclusión:

En el **texto N° 1 (Fin. B-2001)** el autor concluye con ideas vinculadas directamente con el título inicial y no con la tesis formulada. Sin embargo, la conclusión recoge algunos de los argumentos expresados. En efecto, Roberto concluye de la siguiente manera: *“Es cierto que para producir escritos se aprende escribiendo y por supuesto leyendo para tener ideas con mayor precisión pero sobre todo hay que corregir lo escrito una y otra vez para perfeccionar la escritura”.*

En suma, en cuanto a la organización de la información textual, el texto N° 1 presenta desorganización interna en su nivel superestructural, lo cual incide en su coherencia temática. Si bien se podría identificar un planteamiento inicial como tesis e ideas no relacionadas, el texto no muestra coherencia interna, ni cohesión entre sus enunciados, lo que imposibilita construcción de inferencias para desentrañar su sentido global. Por consiguiente, desde el punto de vista del desarrollo estructural argumentativo, el escrito se ubica en el nivel II, esto es, el texto se caracteriza por presentar una opinión y un argumento relacionado. Se podría representar la estructura lógica de este texto de la forma siguiente:



no válidas + conclusión explícita relacionada parcialmente con la tesis

En el **texto N° 2 (Ini. A-2002)** se observa un ligero cambio con relación a la conclusión. Efectivamente, hay un párrafo conclusivo, derivado parcialmente de la tesis y argumentos, con el que cierra el texto de la forma siguiente: *“Para poder estudiar esta demostración tuvieron que pasar más de 20 siglos, pudiendo abanzar con esta rama de estudio mucho más”*. Como se observa, la conclusión es confusa, debido quizás a la ausencia de relación con las explicaciones y argumentos expuestos. Esta forma de presentar la conclusión refleja en Roberto dificultades para ajustar su nivel de generalización a requerimientos de la tarea, que en este caso, es producir un texto argumentativo que sea coherente en su superestructura. En este caso este estudiante produjo enunciados de un grado de generalidad amplio que pierden especificidad en relación con el tema concreto y los argumentos que ha manejado. Este resultado coincide con los encontrados por Silvestri (2001), quien en un estudio sobre argumentación razonada con jóvenes argentinos entre 16 y 18 años, concluyó que la elección de recursos argumentativos pudo verse afectada por desajustes en operaciones de generalización.

En este escrito se observa un cambio con relación al anterior en cuanto a la estructuración de las ideas. Por consiguiente, el texto se ubica en el nivel III, caracterizado por la existencia de una opinión y argumentos aceptables. Es un texto mejor estructurado, en el que es posible identificar claramente:

tesis + argumentos que la apoyan + conclusión confusa muy parcialmente retoma las ideas expuestas.

En el **texto N° 3 (Fin. A-2002)**, el autor plantea un tema, actualmente controversial en el país, formula una opinión con la intención de convencer razonadamente al lector, la apoya con razonamientos sin suficiente carga argumentativa, pues se centra en el papel del docente y deja de lado a la educación. Roberto formula una conclusión que evidentemente no es clara, debido a la dificultad

para retomar las ideas expuestas, pero que reitera la tesis. El autor concluye el texto de la siguiente forma: *“Pero como lo mencioné al comienzo no es causa que no se pueda superar, ... la educación debe poner mano dura a ésta situación que perjudica a cada individuo de la sociedad. si no hay union de todos estos factores positivos la unión como sociedad se pierde fácilmente”*.

Desde el punto de vista del desarrollo de la estructura lógica argumentativa este texto se ubica en el Nivel II, en el que el autor entrega su punto de vista y expone argumentos que lo sostienen.

Esta situación reitera la dificultad detectada en Roberto para arribar a conclusiones que permitan recoger los planteamientos formulados durante el desarrollo del texto. Es posible que Roberto confronte dificultades cognitivas para que, mediante un proceso de síntesis, pueda construir relaciones entre los enunciados. Para Brassart (1996), la estructura del texto argumentativo es fundamental para comprender los procesos cognitivos que intervienen en las conductas argumentativas.

En el **texto N° 4 (Inic. B-2002)** se observa un cambio significativo en Roberto con relación a la capacidad de generalización para construir conclusiones que recojan las ideas esenciales expresadas en el texto y pertinentes a la tarea de argumentar. En este sentido, Roberto concluye el texto de la siguiente forma: *“Los docentes y estudiantes deben tener claridad sobre el porqué y para qué se enseña y se aprende matemática. La enseñanza debe proporcionar a los estudiantes diversos conocimientos que puedan utilizar para resolver problemas en la vida. Con esto se espera, que el estudiante de matemática desarrolle su capacidad lógica aplicando el razonamiento matemático”*. Así pues, en este texto, se observa mayor capacidad de generalización y mayor conciencia de la necesidad de retomar ideas esenciales de la tesis y de relacionarlas con los argumentos presentados para arribar a conclusiones lógicas.

En conclusión, el análisis de la estructura lógica argumentativa de los textos producidos por Roberto durante estos tres semestres de la carrera, revela cambios en su competencia argumentativa escrita. Indudablemente, Roberto evidencia cambios

en la estructuración de los textos, partiendo del planteamiento claro de un problema. Se observan también rasgos significativos en sus escritos que evidencian cierta capacidad para justificar y apoyar sus puntos de vista con argumentos válidos y para coordinar puntos de vista que apoyen sus argumentos. Finalmente hay evidencias de un cierto grado de capacidad de generalización para formular conclusiones, característica ésta en la que Roberto al comienzo manifestaba mayores dificultades para la composición argumentativa.

Podría afirmarse que los textos de Roberto pasan de una estructura argumentativa caracterizada por una ausencia de tesis o presencia (sin relación con el tema) + argumentos o ideas confusas y sin validez + conclusiones (no relacionadas con los elementos anteriores) a una nueva superestructura en la que se expresa con cierta fluidez la tesis + argumentos articulados con coherencia + conclusiones derivadas del establecimiento coherente de relaciones entre todos los elementos del texto.

Nivel macroestructural:

El tema: el texto N° 1 (Fin. B-2001) titulado por Roberto “*A escribir se aprende escribiendo*”, presentado en dos párrafos, se inicia planteando algunas ideas en las que el escritor introduce un tema que si bien guarda relación con lo anunciado en el título, conduce, como diría Smith (1982), por nuevos diques y torrentes que no desarrolla suficientemente. Se refiere, en cambio, a que “*no es fácil escribir si no se tiene un tema determinado y escogido a la preferencia del escritor*”. El autor introduce seguidamente algunas ideas que, de modo desordenado, hacen referencia al proceso de escritura. Presenta la idea de dejar surgir las ideas y expresarlas, para lo cual introduce la metáfora de los roles del escritor como loco y como juez, al evocar información de textos leídos anteriormente. Se refiere a la tarea de ordenar las ideas y de revisarlas “*leyendo y volviendo hacia atrás para reflexionar lo escrito*”. Esta caracterización del texto muestra la dificultad del estudiante para desarrollar con coherencia y claridad el tema que ha anunciado, probablemente, debido al escaso

conocimiento del tema. Este hecho refleja en Roberto carencias discursivas para estructurar su escrito tomando en consideración el tema y los diferentes subtemas, las posibles respuestas de sus lectores y los propósitos argumentativos del texto que intenta componer.

Las macroproposiciones con función de argumentos: dada la característica de presentar la información desorganizadamente, el **texto N° 1 (Fin. B-2001)** muestra algunos enunciados que no representan el contenido de un argumento sino que, por el contrario, podrían calificarse como ideas circulares (Silvestri, 2001). Por ejemplo, Roberto después de presentar su punto de vista sobre que *“no es fácil escribir si no se tiene un tema”*, afirma: *“debemos escribir planteando lo que quiere decir el loco, planteandonos nuestras ideas en el papel a medida que las visualizamos en nuestra mente dejando ha un lado el juez... hay que dejar de tenerle miedo a ese personaje estricto que no acepta errores...”*. En cualquier caso, estos enunciados no guardan relación directa con el punto de vista expresado, son ideas de relleno en el texto pero que no evidencian intenciones de convencer o persuadir al lector, por cuanto no representan argumentos coherentes.

En el **texto N° 2 (ini. A-2002)**, referido al quinto postulado de Euclides, el tema se mantiene durante el desarrollo del texto, en el que a través de ideas y proposiciones va tratando de demostrar que el quinto postulado puede ser demostrado a partir de los demás.

El **texto N° 2** está integrado por varias macroproposiciones, cada una de la cuales representan el contenido de un argumento, que a su vez es coherente con el tema. En efecto, el estudiante expresa: *“A partir de extensos trabajos rigurosos se ha llegado a la conclusión de que el 5to postulado de Euclides sí cumple con todas las características del sistema axiomático..”*. El autor va incorporando nuevas ideas como macroproposiciones para conformar un cuerpo argumentativo.

En los **textos N° 3 (Fin. A-2002)** y **N° 4 (Ini. B-2002)** cada uno expone el tema o idea más general en la que es posible englobar la información contenida en el texto. El tema se mantiene a lo largo del desarrollo de la argumentación y responde a

la situación comunicativa y al propósito. Por ejemplo, en el texto N° 3 (**Fin A-2002**), Roberto expresa: *“en cuanto al docente y la educación, el papel de superar la crisis recae sobre los hombros de estos. El docente juega un papel importante... ayudando a crear conciencia ...”*. El texto N° 4 (**Ini B-2002**) fija posición sobre cómo se enseña y cómo se aprende la matemática. El estudiante desarrolla el tema con claridad a lo largo del escrito, en el que avizora algunos problemas que atañen a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

En cuanto a las macroproposiciones con función argumentativa, el texto N° 3 (**Fin. A-2002**) ofrece algunas ideas que representan el contenido de argumentos, elaborados y ordenados de acuerdo a la función central del texto que es persuadir o convencer a otros. Igual sucede en el texto N° 4 (**Ini. B-2002**) al señalar, por ejemplo, *“... es necesario considerar la naturaleza de los contenidos de la matemática como ciencia abierta en constante evolución... Un segundo punto es romper con la práctica de presentar la matemática como un cuerpo de conocimientos prefabricados...”*. En estos textos la mayor parte de las ideas están presentadas por medio de razones que ofrecen explicaciones y razonamientos con función argumentativa.

Nivel microestructural: cada texto se analiza a partir de dos componentes: **la progresión temática y Las conexiones interoracionales,**

La progresión temática, en el **texto N° 1 (Fin. B-2001)**, se construye introduciendo un tema que aparece sólo expresado en el título, en el resto del texto no se le menciona directamente, y es retomado nuevamente en la conclusión. En efecto, el texto evidencia una ruptura temática por las digresiones que se introducen, creando un texto desorganizado, lo que plantea dificultades en el mantenimiento del tema como mecanismo central de la coherencia.

Las conexiones interoracionales, en el **texto N° 1 (Fin. B-2001)** no son evidentes. Las oraciones no aparecen relacionadas coherentemente y con cohesión, en virtud de que los mecanismos de conexión (conectores y puntuación) y las claves

semánticas empleadas por Roberto no son suficientes para relacionarlas sistemáticamente, a fin de establecer la coherencia entre las oraciones o entre los enunciados. En consecuencia, en el texto analizado el establecimiento de nexos interoracionales es inadecuado para mantener la coherencia parcial. Por lo tanto, Roberto muestra dificultades para mantener el orden lógico entre las ideas, debido al empleo escaso de conectores y al uso inadecuado de la puntuación. Esto se observa en el siguiente ejemplo: “... *Se podría argumentar que no es fácil escribir si no se tienen un tema determinado y escogido a la preferencia del escritor, debemos escribir planteando lo que quiere decir el loco, planteandonos nuestras ideas en el papel ... dejando ha un lado el juez aunque es importanticimo hay que dejar de tenerle miedo ... y dejar que nuestras locas ideas fluyan con libertad ... para el texto llame la atención y sea comprensible y ... haci se facilita el proceso de escribir pero esto no se queda allí... hay que revisar...*”. De hecho, entre el enunciado en el que se presenta la tesis y las razones que la explican no existen marcas lingüísticas y semánticas que permitan establecer conexiones lógicas. Lo que ocasiona, en todo caso, dificultades a los lectores para construir la coherencia local y lograr de esta forma la comprensión de significados.

En el **texto N° 2 (Ini. A-2002)**, por el contrario, la progresión temática se construye adecuadamente al permitir que el texto avance por la aportación de información constantemente renovada. Esto determina que la coherencia textual se construya como un tejido en el que se evidencia equilibrio entre la información conocida y la nueva o desconocida. Por ejemplo: “...*los matemáticos han tratado de demostrar que el quinto postulado de Euclides.... Los matemáticos no dudaban de la completitud y la consistencia del sistema axiomático..., pero sí de su independencia... estos trataron de probar que el quinto postulado era deducible...*”.

De igual forma, este texto muestra el empleo, por su autor, de elementos de conexión para establecer relaciones coherentes entre oraciones. Se identifican por lo tanto, conectores aditivos y de oposición, así como otros marcadores.

En el **texto N° 3 (Fin. A-2002)** es también posible apreciar un equilibrio dentro de su progresión constante entre la información conocida y la nueva. Sin embargo, debido al escaso dominio del tema, aunado a la poca habilidad para organizar el texto presentando argumentos convincentes, es posible caracterizar este texto como carente de consistencia argumentativa. Esta característica está determinada por el manejo escaso de conectores para que junto a una adecuada progresión temática las oraciones se perciban relacionadas coherentemente. Así, por ejemplo, en el texto percibimos algunas disgresiones o interrupciones en la progresión temática y en las relaciones oracionales: *“En cuanto al docente y la educación; el papel de superar la crisis... a mi parecer recae sobre los hombros de éstos. Porque el docente juega un papel importante en la sociedad... Económicamente el docente puede aportar sus conocimientos...”*

En el **texto N° 4 (Ini. B-2002)**, la progresión temática se construye adecuadamente al evidenciar el autor capacidad para establecer un equilibrio entre la información nueva y la ya conocida, de manera que podemos leer el texto sin mayores dificultades porque éste avanza con seguridad, por la aportación de información aceptable, sin saltos ni vacíos informativos. Por ejemplo: *“...solo mencionar esta disciplina genera interrogantes: ¿qué es? ¿cómo se aprende?... Uno de los principales problemas... es cómo se enseña y cómo se aprende la matemática, con relación a esta problemática es necesario avizorar algunos planteamientos... El primero de ellos es considerar la naturaleza de los contenidos... un segundo..es romper con la práctica...”*

Es evidente que Roberto va progresando en su competencia argumentativa con relación al nivel microestructural o nivel de coherencia local. Junto a la adecuada progresión temática, las oraciones de los textos están relacionadas coherentemente. Esta característica se evidencia sobre todo en los textos N° 2 y N° 4, no así en el texto N° 3, el cual fue caracterizado como carente de consistencia argumentativa, debido al escaso dominio del tema, aunado a la poca habilidad para organizar el texto presentando argumentos convincentes.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a las estrategias argumentativas utilizadas.

En el **texto N° 1 (Fin. B-2001)**, muy a pesar de los mecanismos de textualización empleados por el autor, debido al hecho de que el autor presenta un texto incoherente y confuso, es posible identificar algunas estrategias:

El razonamiento por analogía, al tratar de explicar cómo escribir a través de la relación que establece con las acciones de “el loco” y “el juez”. De esta forma Roberto afirma: *“debemos escribir planteando lo que quiere decir el loco, planteandonos nuestras ideas en el papel a medida que las visualizamos en nuestra mente ..”*

La estrategia de argumento de autoridad, la cual se caracteriza por una estructura lógica integrada por: opinión personal + justificación + conclusión (en algunos casos). En este texto se identifica en el siguiente enunciado: *“pero esto no se queda allí hay que revisar la obra de arte para corregir los errores (que como todo los tiene) revisando cuidadosamente, leyendo y volviendo hacia atrás para reflexionar lo escrito”*.

También es posible identificar *la descalificación* como estrategia orientada a la sensibilidad. Se evidencia cuando Roberto, para hacer énfasis en la conducta del escritor que debe dejar fluir sus ideas como un loco, descalifica la otra acción que debe cumplir al convertirse en juez de su escrito. En tal sentido, afirma: *“... dejando ha un lado el juez aunque es importantísimo hay que dejar de tenerle miedo a ese personaje estricto que no acepta errores y dejar que nuestras locas ideas fluyan con libertad...”*

En el **texto N° 2 (Ini. A-2002)** titulado *“El quinto postulado de Euclides...”* es posible observar en Roberto mayor preocupación por emplear procedimientos discursivos variados que le permitan incrementar la eficacia de su discurso. Se observa el empleo de las siguientes estrategias:

La autoridad polifónica, específicamente la cita de actores universales con autoridad. Roberto inicia el texto planteando lo siguiente: “*Durante siglos los matemáticos han tratado de demostrar que el quinto postulado puede ser demostrado a partir de los demás postulados. Los matemáticos no dudaban de la completitud y la consistencia del sistema axiomático...*”.

La estructura lógica específica de este argumento: para X (mención a la autoridad) + proposición + conclusión.

La autoridad polifónica, ubicada específicamente dentro de la categoría “cita especializada de expertos”. Se observa en el siguiente fragmento: “*Cabe mencionar que el mismo Euclides afirmó que el 5to postulado podría ser interpretado como un teorema, es decir, que podría ser demostrado*”.

El argumento por el ejemplo, cuya estructura lógica es premisa o ejemplo + justificación. Por ejemplo: “*Pero es cuando esto se lleva a la práctica y cualquier ingeniero o arquitecto, se pueden dar cuenta que al trazar dos rectas con una tercera intersectandolas y estas formando un ángulo menor que uno recto, estas rectas se van a cortar en algun punto lla sea dentro o fuera de un plano...*”.

Roberto, en este texto relacionado con la matemática, su área de estudio, evidencia el uso de estrategias para estructurar su discurso de manera adecuada, así como dominio del tema que le permite desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Este hecho que refleja cambios significativos en su competencia argumentativa escrita, a juzgar por los resultados del análisis realizado en los textos anteriores.

En el **texto N° 3 (fin. A-2002)** aparecen las siguientes estrategias discursivas:

Argumento de autoridad: “En cuanto al docente y la educación, la superación de la crisis a mi parecer recae sobre los hombros de estos. Porque el docente...”

Estructura lógica: Opinión personal + justificación+ conclusión

Marcas lingüísticas: primera o tercera persona

Marcas de modalización: “a mi parecer”

Argumento de autoridad: “Yo como docente aportaría la idea de crear organizaciones para solventar de una o de otra forma el problema”

Estructura lógica: Opinión personal + justificación+ conclusión

Marcas lingüísticas: primera persona “Yo como docente”

En el **texto N° 4 (Ini. B-2002)** se observa una evidente preocupación del autor por presentar las ideas con claridad y articular los razonamientos adecuadamente para asegurar la eficacia de su discurso y alcanzar sus propósitos. En tal sentido, Roberto emplea varias estrategias discursivas:

Preguntas retóricas que podrían tener la intención de crear interés en el lector por el problema que en breve desarrollará. De ahí que plantea: “Solo mencionar esta disciplina genera varias interrogantes: ¿Qué es?, ¿ cómo se trabaja con ella?, ¿Para qué sirve?, ¿cómo se aprende?...” En esta estrategia es posible identificar su estructura lógica: preguntas + justificación + conclusión.

La cita de autoridad especializada: Por ejemplo: “La matemática debe enseñarse de una forma tal que respete la estructura lógica con que fue construida.....; Núñez Tenorio (1975) afirma que “la matemática es un sistema de conocimientos científicos integrado por conceptos, axiomas, definiciones, reglas de deducción...”.

En síntesis, el examen de las estrategias empleadas por Roberto para argumentar permiten inferir cambios significativos en su competencia argumentativa. Es evidente que el estudiante emplea una serie de recursos retóricos a su alcance para desplegar razonamientos coherentes que permiten, a su vez, alcanzar una adecuada organización discursiva de las ideas. Ello revela en este estudiante una creciente preocupación por presentar las ideas y argumentos de manera que resulten convincentes para el lector.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a la utilización de recursos lingüísticos: conectores, otros marcadores del discurso y moralizadores.

En cuanto al uso de los conectores es posible advertir también algunos cambios significativos, en los textos argumentativos elaborados por Roberto, durante los tres primeros semestres de la carrera.

En realidad, se observa que el estudiante a medida que fue experimentando oportunidades para la producción de textos argumentativos, fue incorporando conectores argumentativos (causales, consecutivos y adversativos).

En el **Texto N° 1 (Fin. B-2001)**, por ejemplo, Roberto sólo introduce como marca lingüística con función conectiva adversativa el conector “pero” para introducir matices en la explicación: “...*pero esto no se queda allí hay que revisar la obra de arte para corregir los errores revisando cuidadosamente...*”.

En el **texto N° 2 (Ini. A-2002)** se observa la presencia de conectores variados que marcan las distintas relaciones entre las cláusulas que componen los enunciados del texto. Por consiguiente, se identifican en este texto los siguientes conectores: aditivo con valoración argumentativa: “*incluso*” como un conector que señala la presencia de un elemento que en principio no resultaba esperable. Por ejemplo: “*trataron de probar que el 5to postulado era deducible de los demás, incluso llegaron a pensar que habían concluido con esta demostración*”.

Roberto también emplea adecuadamente conectores argumentativos que marcan relaciones de oposición entre los enunciados. En efecto, se identifican en el texto los conectores “pero” y “no obstante”. El conector “pero”, marca relaciones argumentativas de oposición: “...*llegaron a pensar que habían concluido con esta demostración. Pero esta estaba cargada de errores simples ocasionados con el llamado a la intuición*”. ... *Pero esta intuiciones debían ser previamente demostradas*”. “... *podría ser demostrado pero es cuando todo esto se lleva a la practica....*”. El conector argumentativo “no obstante” se puede observar en este enunciado: “*No obstante todo este trabajo no fue en vano...*”

Este estudiante emplea también conectores argumentativos que indican relación causal, como la partícula “porque”, por ejemplo: “... *no fue en vano porque*

de allí se descubrieron varias teoría No-Euclidianas que mantienen estrecha relación con...”.

En el **texto N° 3 (Fin. A-2002)** es posible identificar también el empleo adecuado de los siguientes conectores:

Conectores argumentativos de oposición: “pero”, en el siguiente enunciado: *“Venezuela está profundamente entrelazada a la crisis. Pero no es factor que no se pueda superar con union y trabajo...”. “...elaborar planes de trabajo, proyectos... Pero la ejecución no le toca a éste por no ser su campo de trabajo”.*

Roberto emplea el conector argumentativo causal “ya que”, por ejemplo: *“En lo social, su aporte es importante y significativo ya que la construcción social radica en la educación...”*

También hace uso de una construcción argumentativa especial integrada por “No es solo...sino también”. Correlación que según Montolio (2001) sirve para presentar dos premisas intensificando la fuerza y relevancia de la segunda. Se observa en el siguiente enunciado: *“En lo moral, no es solo crear conciencia en la ciudadanía, sino también establecer normas y reglas que se cumplan...”*

El autor también usa el conector argumentativo consecutivo “es por ello que” el cual indica que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes: Por ejemplo: *“... que perjudica a este país, es por ello que la crisis se ha venido fortaleciendo cada vez más”.* Aparece también en el siguiente enunciado el conector argumentativo causal “porque”.: *“En cuanto al docente y la educación, el papel...recae sobre sus hombros. Porque el docente juega un ...”*

El **texto N° 4 (Ini. B-2002)** contiene un conjunto de operaciones argumentativas, atendiendo a los conectores utilizados y al juego dialógico del sujeto de la enunciación. El autor emplea el conector argumentativo causal “puesto que”, que indica que los enunciados que lo siguen explican los que lo anteceden. Por ejemplo: *“Esta forma de enseñanza ofrece a los estudiantes una formación con muchas de dificultades, puesto que contribuye a aprender los contenidos mecánicamente...”.*

También utiliza el conector argumentativo “Si bien es cierto” que, según Montolio (2001), introduce argumentos débiles. Ejemplo: “*si bien es cierto que la estructura de la matemática posee un rigor lógico y una formalidad propias, el estudiante debe ser conducido hacia el formalismo...*”.

Otros marcadores discursivos:

El reformulador de distanciamiento, empleado en el **texto N° 1 (Fin. B-2001)** cuando afirma: “*de esta manera teniendo un mundo de ideas se prosigue a la tarea del ordenamiento...*”

El reformulador explicativo “es decir”, en el **texto N° 2 (Ini. A-2002)**. Por ejemplo, en el siguiente enunciado: “*... afirmó que el 5to postulado podría ser un teorema, es decir, que podría ser demostrado...*”.

El estructurador de la información “a partir de allí”. Por ejemplo: “*A partir de allí y de extensos trabajos rigurosos se ha llegado a la conclusión de que el 5to postulado...*”.

En el **texto N° 3 (Fin. A-2002)** aparecen también otros marcadores discursivos tales como el reformulador explicativo “es decir”.

Se observa que Roberto a medida que prosigue sus estudios, va alcanzando mayor conciencia de la necesidad de utilizar en sus producciones otros organizadores de la información discursiva a fin de distribuir y estructurar la información en el texto de manera adecuada. Por ejemplo, en el **texto N° 4 (Ini. B-2002)** Roberto utiliza el estructurador de la información, tipo comentador: “*...es necesario hacer algunos planteamientos que podamos tomar en consideración.... El primero de ellos es considerar... El segundo, es romper con la práctica...*”

Marcas de modalización: los textos N° 1 y N° 2 no muestran evidencias de que Roberto las emplee para expresar su subjetividad. En cambio, en el texto N° 3 aparecen las primeras evidencias de estas marcas que muestran la subjetividad del autor. Por ejemplo: “a mi parecer” : “*el papel de superar la crisis ya mencionada a mi parecer recae sobre los hombros del docente*” y “profundamente”, que marca la

opinión del autor respecto a la crisis cuando afirma: “*Venezuela está profundamente enlazada a la crisis*”. Aparecen también otras marcas de modalización como “*precisamente*” y “*fundamentalmente*”, que permiten explicitar las tomas de postura y los puntos de vista del autor respecto al tema o problema que está desarrollando y la atribución de intenciones y motivos puestos en juego en el discurso.

Síntesis del caso

Los resultados obtenidos permiten destacar cambios evidentes en la competencia argumentativa escrita del estudiante. Roberto, a su ingreso a la carrera universitaria, mostró obstáculos en la producción de textos argumentativos. El mayor problema que tenía que resolver era el organizar las ideas para estructurar adecuadamente el texto argumentativo. Necesitaba articular y coordinar las ideas de acuerdo a la función central del texto, esto es, persuadir, con la consideración del contexto de la tarea de elaboración del escrito. Esta actividad significaba que Roberto debía conocer las propiedades del texto a producir, es decir, su estructura argumentativa y la diversidad de estrategias y recursos posibles a ser utilizados.

El análisis de los niveles discursivos de los textos producidos y de las estrategias argumentativas empleadas por Roberto permiten concluir que son indudables los cambios que él experimentó. Roberto avanza desde un texto sin organización interna, pobre en cuanto a las ideas expresadas a textos con mayor riqueza conceptual y una mayor coherencia temática. También se nota que como estudiantes revela mayores competencias en la medida en que el tema sea de su especialidad. Sin duda, a medida que Roberto avanza en su escolaridad, la riqueza de ideas y conceptualizaciones sobre los temas y problemas que aborda en la argumentación, revela también un crecimiento en cuanto a los procesos cognitivos que pone en juego durante la composición argumentativa. Asimismo, también es evidente la atención consciente que ahora presta a las propiedades del texto como son la adecuación y la corrección gramatical.

Al reflexionar sobre las causas de este cambio alcanzado por Roberto en su competencia argumentativa escrita, se podría señalar que estos cambios son producto de la confluencia de muchos factores. Uno de ellos está relacionado con el interés

ganado por él en sus estudios, a medida que avanzaba en su carrera, debido a la atención mostrada por un grupo de profesores de su especialidad. En la entrevista, Roberto manifestó: *“durante mi carrera he tenido la suerte de tener profesores que han establecido un acercamiento conmigo, me han dedicado atención a enseñarme, que han comprendido mis debilidades para orientarme. Esto me ha ayudado a ganar confianza y a tratar de mejorar mi actividad de escritura”*. Este quizás ha sido un factor que ha ayudado a Roberto a cambiar, tratando de elaborar textos que respondan al interés u objetivo, a la naturaleza de la tarea de argumentar, poniendo en juego mecanismos productivos propios de la argumentación para justificar y apoyar sus puntos de vista con argumentos válidos y coordinarlos adecuadamente. Otro factor que sin duda está incidiendo en el desarrollo argumentativo es la construcción de conocimientos propios del dominio conceptual de su carrera: la formación docente en el área de matemática, más que los conocimientos en el campo educativo en general. Ello es evidente en el nivel argumentativo mostrado en los textos que se relacionan con el área de educación matemática. Es posible que el aprendizaje y la construcción de conocimientos en este dominio le ayuden a elaborar puntos de vista propios, que contribuyan a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer sobre el área y compartir otras opiniones; en definitiva, transitar sobre los contenidos propios del área de interés. Esta práctica es considerada para Roberto relevante, ya que él afirma: *“Es importante resaltar que para escribir y argumentar hay que leer mucho, recopilar información, para abordar un tema con claridad y para que sea conocido sobre lo que estamos escribiendo”* (Segunda entrevista, semestre A-2003).

Caso 3 : Miguel (MPM20)

Experiencia personal y educacional

Miguel es un joven de 20 años de edad, merideño, estudiante de matemática, quien proviene de una familia de escasos recursos económicos. Su padre murió y, desde entonces, vive con su madre, quien es secretaria, y tres hermanos, todos estudiantes. Realizó sus estudios de Básica y Media en la ciudad de Mérida en un Centro Educativo público ubicado en el casco urbano de la ciudad. Recuerda con preocupación que durante su niñez sufrió de asma, la que califica *“como una grave enfermedad, que afectó su salud y el rendimiento en sus estudios, debido a las continuas visitas al hospital”*.

Un momento de profunda tristeza es reflejado en la autobiografía de Miguel, cuando éste cuenta que hacia los 12 años pierde a su padre a causa de una terrible enfermedad. Situación que recuerda *“como la más difícil que he vivido porque me afectó afectivamente”*.

“A pesar de no haber vivido tan gratas experiencias en la tercera etapa de Básica..., Miguel recuerda “que fue al finalizar esta etapa cuando conocí a un profesor de matemática que me animó y me estimuló mucho a aprender matemática. De manera que en 4° año participé en las olimpiadas de matemática en el CENAMEC, en las que representé muy bien a su liceo y creo que fue lo que me estimuló a seleccionar la carrera de matemática”.

Sobre su rendimiento escolar, Miguel asegura: *“No podría decir que en mis estudios fui un excelente estudiante, pues mis notas no la sustentan, aunque tampoco me califican de malo en los estudios...”*. Declara que su afinidad con la lectura y la escritura no es muy cercana, *“no leo ni escribo con frecuencia. No leía ni en el liceo ni en mi casa y mucho menos no escribía, porque no me gustaba. Por eso carezco de herramientas básicas para la redacción”* (Fragmentos tomados de la entrevista 1 (semestre A-2001) y entrevista 2 (semestre A-2003).

Al recordar sobre su experiencia en bachillerato con la asignatura Lenguaje señala expresivamente: *“¡Ay!, nunca me gustó. Para mí era esa la materia más aburrida. No entendía nada de gramática. Siempre nos hacían dictados y a mí no me gustaban porque siempre me equivocaba. Viéndolo bien, no me enseñaron a leer ni a escribir. De eso me he dado cuenta ahora”*. Miguel se reconoce como un estudiante con serias dificultades para leer. Este hecho se revela en la entrevista 1 (*semestre A-2001*) en la que con inusitada sinceridad comenta: *“Realmente yo no sé leer, siempre que estudio leo para memorizar, siempre trato de aprender de memoria. Reconozco que quizás esto es lo que influye en mis dificultades para aprender y para salir bien y con éxito en mis estudios universitarios”*. En lo que atañe a la escritura declara: *“Tampoco me gusta escribir. Ahora me doy cuenta que yo no escribía nada por mí, todo lo copiaba, no organizaba las ideas, me dedicaba a copiar de los libros, y lo peor de todo es que los profes no me decía nada, sólo me marcaban los errores y la cantidad de páginas ...”*. La reflexión de este alumno en torno a su vivencia con la lectura y la escritura muestra la percepción que parece estar construyendo hoy día, frente a lo que Miguel supone debe ser leer y escribir significativamente.

“Debido a mi difícil situación económica”, declara Miguel, *“...tengo que trabajar como buhonero de CD para costear mis gastos y mis estudios”*. A pesar de estas circunstancias, las mismas no suponen para él un obstáculo, ya que como bien lo señala: *“mientras me preparo trabajo, pero siempre teniendo presente mis estudios y mis metas”* (*Fragmentos tomados de la autobiografía (semestre A-2001)*.

Competencia argumentativa de Miguel al inicio de la carrera

Los niveles discursivos argumentativos

Nivel superestructural: se valora el texto exploratorio (Anexo G₁) en el que se solicitó a Miguel dar su opinión sobre la “Guerra biológica”, después del atentado terrorista a los Estados Unidos. A pesar de las dificultades que presenta la lectura de este texto, debido a lo confuso de las ideas expresadas por el estudiante, es posible

inferir del primer párrafo que Miguel da su opinión sobre esta acción. Intenta en este mismo párrafo aclarar de qué trata esta guerra y esboza, con grandes dificultades sintácticas y semánticas, los efectos y las causas de la misma. El segundo párrafo se refiere a la responsabilidad de los Estados Unidos de esta situación, *“por ser la potencia mundial”*. Concluye el texto sin arribar a conclusiones que desde la lógica argumentativa, exponga su punto de vista que adopta con relación al problema tratado. En efecto, la estructura lógica de este texto podría representarse así: opinión confusa + ideas relacionadas al tema + ideas no relacionadas + opiniones vagas.

En este texto, la tesis, entendida como la posición del escritor respecto del tema en cuestión, no está claramente formulada. El autor deja sin saber al lector de qué está hablando por cuanto el sujeto no está expresado. Al inicio del texto, Miguel presenta su opinión cuando afirma: *“En mi lugar y el de muchos nos afecta tanto mental como también física por la razón de que hacen que se produzcan temor, miedo, inseguridad. En mi opinión a causado muchos problemas...”*. Esta situación entra en contradicción con lo planteado por Parodi (1999) cuando afirma: *“un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara”* (p. 103).

El texto no contiene argumentos sino un conjunto de ideas relacionadas. El autor intenta aclarar por qué se habla de guerra “biológica”, y sin éxito, se refiere el término “biológico”, cometiendo, en cambio, un grave error conceptual al afirmar: *“la guerra biológica se trata de lo biológico la palabra bio lo dice contra vida, es decir, es una bomba de gases que producen efectos secundarios, es decir enfermedades”*. Seguidamente, Incorpora nuevas ideas y opiniones con función de argumentos sobre el problema y afirma: *“Esto hay que tomarlo como preocupación principal ya que mueren inocentes por la única razón política, económica, de poder y religiosas”*. Prosigue el texto con un nuevo párrafo en el que intenta exponer algunas ideas sobre la responsabilidad que tiene Estados Unidos en esta problemática. Al respecto señala: *“En esto entra los Estados Unidos la potencia mundial ellos pretende hacer justicia... Ellos pretende causar problemas ... para después ellos*

tratar de levantarse en lo economico y siempre estar arriba de todos...” Los conocimientos e ideas expuestas son vagas e incoherentes. Además, las ideas presentan serias dificultades en cuanto a su articulación semántica. De ello resulta que la información proporcionada no se apoya con hechos o circunstancias que le atribuyan a las ideas expuestas función de argumentos. Miguel cierra el texto, de tal forma que no hay una conclusión.

En consecuencia, dadas las características estructurales del texto escrito por Miguel y, en atención a la pauta de Sánchez y Álvarez (2001) y Núñez Lagos (1999), este texto se podría ubicar en el nivel I, caracterizado por la ausencia de opinión y de argumentos y por la presencia de ideas y críticas.

Nivel macroestructural: nivel que examina las estrategias globales efectuadas por el escritor para construir un texto como una totalidad coherente.

Respecto al tema, el texto presenta dificultades para que el lector pueda identificar la idea general del texto. Es posible que esta característica del texto se debe a que el escritor carece de dominio del tema, sus conocimientos previos son vagos e imprecisos, lo que determina este nivel de tratamiento de la información. Igualmente, como escritor, tiene dificultades para tener presente quién será su lector y ubicarse internamente en el punto de vista del otro y estructurar su texto, considerando las posibles respuestas de sus lectores. Tampoco tiene claridad respecto al propósito de la tarea al momento de escribirlo, aun cuando al iniciar la tarea de escritura del texto se planteó el tema central que sirviera de eje a la estructura textual.

Con relación a las ideas con función de argumento, el estudiante evidencia desconocimiento de las características de un texto argumentativo, por cuanto la información expuesta no ha sido ordenada de acuerdo a su función central, esto es, persuadir o influir en su destinatario. Las ideas que incorpora, por el contrario, no tienen la característica de ser macroproposiciones con función argumentativa, lo que cambia la naturaleza del texto, por cuanto no es posible determinar que los enunciados cumplan la función de persuadir a los lectores sobre sus puntos de vista

emitidos. Así, por ejemplo, las siguientes ideas son conceptos errados que confunden al lector: *“la guerra biológica se trata de lo biológico la palabra bio lo dice contra vida, es decir, es una bomba de gases que producen efectos secundarios, es decir enfermedades”*.

En el segundo párrafo el estudiante introduce nuevas ideas que tampoco cumplen la función de argumentos. Se trata más bien de opiniones personales. Por ejemplo, afirma: *“En esto entra los Estados Unidos la potencia mundial ellos pretende hacer justicia y nunca quedar económicamente bajo...”*. Este texto revela ausencia de macroproposiciones con función argumentativa, y las ideas que contiene son incoherentes entre sí y con el tema tratado, todo lo cual impide la construcción del sentido global del texto.

Nivel microestructural: en este nivel el autor manifiesta dificultades en la disposición de mecanismos para jerarquizar la información que va introduciendo, lo que genera un texto difuso e incoherente en cuanto a la presentación y encadenamiento de las ideas. En cuanto a la progresión temática, si bien el texto va introduciendo algunas ideas nuevas, éstas no amplían la información sobre el tema, sino que por el contrario hace el texto más confuso. Por otra parte, Miguel revela serios problemas con el uso de los referentes para construir el tejido textual, lo que ocasiona rupturas en la coherencia temática. Por ejemplo, en el primer párrafo es posible visualizar estas dificultades cuando el autor expresa: *“En mi lugar y el de muchos nos afecta tanto mental como también física por la razón de que hace que se produzca temor, miedo, inseguridad... En mi opinión a causado muchos problemas...”*. En este párrafo el autor comienza refiriéndose a algo que nos afecta pero no ha sido precisado con anterioridad en el texto y que tampoco aclara al proseguir. Estas características del texto muestran que el autor presenta dificultades para introducir los conceptos y para utilizar la referencia adecuadamente, lo que ocasiona ruptura temática al producir disgresiones en el texto.

Asimismo, la progresión temática plantea como exigencia que las oraciones se relacionen coherentemente, cumpliendo ciertas reglas de conexión, usando para ello

los marcadores discursivos. Esta condición no es cumplida por el estudiante, por cuanto produce un texto desprovisto de estos elementos lingüísticos, lo que impide al lector la construcción de inferencias. Miguel, en realidad, utiliza en este texto dos marcadores “*es decir*” y “*de hecho*”. “*Es decir*” es utilizado como reformulador explicativo (Portolés, 2001) en el siguiente enunciado: “*La guerra biológica se trate de lo biológico la palabra bio lo dice contra vida, es decir, es una bomba de gases que producen efectos secundarios es decir, enfermedades*”. El conector “*de hecho*” es empleado como conector argumentativo de certeza cuando expresa: “... de hecho, *creo y tengo esperanza de que con la ayuda de todos entre en razón*”.

En síntesis, las características más resaltantes del texto analizado con relación a los niveles discursivos argumentativos son:

- a) Nivel superestructural: el texto exploratorio tiene una estructura lógica representada así: opinión + ideas que no cumplen función de argumentos + ideas no relacionadas + opiniones vagas...
- b) Nivel macroestructural: Miguel evidencia serias dificultades para ordenar la información de acuerdo a la función central del texto, la cual es persuadir o influir en su destinatario. De ahí que el escrito no revela el uso de mecanismos de persuasión, razones o argumentos convincentes. También hay evidencias de dificultades para emplear las referencias léxicas y pronominales que le permitan introducir información nueva, lo que ocasiona rupturas en la progresión temática del texto.
- c) Nivel microestructural: el autor muestra dificultades para emplear marcadores discursivos adecuados, lo que impide al lector elaborar inferencias durante la lectura.

Las estrategias discursivas

En el análisis referente al nivel macroestructural se advirtió acerca de las dificultades de Miguel para organizar la información en el texto para que cumpla con la función comunicativa de persuadir al lector para influir en él. Por lo tanto, es evidente que confronta limitaciones en su competencia argumentativa para activar

estrategias de convencimiento o de persuasión. Sin embargo, tratando de interpretar las ideas que Miguel ofrece, es posible identificar en ellas rasgos de la estrategia *advertencia sobre consecuencias*. Por ejemplo, al referirse a la guerra biológica “como bomba de gases que produce enfermedades” agrega: “Esto hay que tomarlo como preocupación principal ya que mueren inocentes por la única razón política, económica, de poder y religiosas”.

La estructura lógica: Premisa 1 (muestra las consecuencias de...)

Marcas lingüísticas: Verbos en forma impersonal: Ejemplo: *hay que tomarlo como..*

Conectores: “*ya que*”.

Los recursos lingüísticos utilizados: los conectores argumentativos, otros marcadores discursivos y las marcas de modalización

A. Como se señaló en el análisis del nivel microestructural, el texto escrito por Miguel evidencia pobreza en la competencia discursiva para emplear recursos lingüísticos que muestren las operaciones argumentativas del autor para alcanzar la función comunicativa de este tipo de texto. Por consiguiente, el escaso empleo de marcadores discursivos, como aquellas unidades lingüísticas que permiten dar unidad a los enunciados del texto, determina la producción de un texto sin cohesión, lo cual influye en la elaboración de inferencias. De ahí que en este texto sólo es posible identificar dos elementos lingüísticos “*de hecho*” y “*ya que*” como los conectores argumentativos empleados. También utiliza “*es decir*”, definido por Portolés (2001) como reformulador explicativo.

Las marcas de modalización

El autor muestra también limitaciones para manifiestar la subjetividad y su actitud en el acto de argumentar, puesto que no emplea variadas marcas de modalización. Sólo es posible identificar “*en mi opinión*” como marca de modalización elocutiva que, según Charadeau (1992), revela implicación del autor en

el discurso. Así, por ejemplo, Miguel afirma: “ *En mi opinión a causado muchos problemas...*”

Cuadro 4.10

Realizaciones lingüísticas de Miguel al inicio de la carrera, en cuanto a los marcadores discursivos y marcas de modalización

Conector de certeza	Conector consecutivo	Reformulador explicativo	Marcas de modalización
<i>“de hecho”</i>	<i>“ya que”</i>	<i>“es decir”</i>	<i>“En mi opinión”</i>

En conclusión, el análisis de la muestra exploratoria de escritura argumentativa elaborada por Miguel refleja que este estudiante, a su ingreso a la carrera de formación docente, enfrenta serios problemas en cuanto a su competencia argumentativa escrita. Siguiendo los criterios de van Dijk y Kintsch (1983), el texto en lugar de la estructura textual argumentativa básica, revela una estructura caracterizada por opiniones confusas e ideas que no cumplen función de argumentos. En segundo lugar, a nivel macroestructural, el texto revela rupturas en la coherencia semántica, al introducir información poco relacionada con los enunciados e ideas que viene desarrollando. Por todas estas evidencias, desde el punto de vista del desarrollo estructural argumentativo, este estudiante se ubica en el nivel I, el cual revela que el estudiante no es capaz de construir un texto con la estructura argumentativa mínima. Ello se debe principalmente a que tiende a no formular una opinión relacionada con el tema y a no ser capaz de enunciar argumentos válidos (Núñez, 1999; Sánchez y Álvarez, 2001).

Cambios en la competencia argumentativa escrita a lo largo de tres semestres

Se analizaron cuatro textos: *Estrategias para crear conciencia a los profesores de matemática del como educar* (Fin B-2001, Anexo G₂); *El quinto postulado de Euclides* (Ini A-2002, Anexo G₃); *La educación factor esencial para superar la crisis* (Fin A-2002, Anexo G₄); *La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos* (Ini B-2002, Anexo G₅). También se consideró información obtenida de las entrevistas N° 1 y N° 2.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a los niveles discursivos del texto argumentativo.

Se refiere a las características estructurales (superestructura), *la estructura global de significado* (macroestructura) del texto y *la progresión temática y las relaciones interoracionales* (microestructura) (Parodi y Núñez, 1999 y van Dijk y Kintsch, 1986).

Nivel superestructural: se analiza examinando la organización de la información textual, cuyos componentes esenciales son la opinión (tesis o conclusión) + uno o varios argumentos lógicos.

En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** que Miguel titula *Estrategias para crear conciencia a los profesores de matemática del como educar*, se observa que el autor plantea la tesis en relación con el tema anunciado en el título. El autor anuncia que el tema a tratar se refiere a las estrategias para crear conciencia en los profesores de matemática, y, por el contrario, la tesis se refiere al deterioro de la educación por falta de crear conciencia en los profesores. En efecto, el informante expresa: *“Hoy para nadie es un secreto que la educación en nuestro país, ha sufrido un deterioro. No es precisamente por la falta de talleres, conferencias....será por la falta de crear conciencia por parte de los profesores de matemática de cómo educar para que llegue un buen aprendizaje en el aula...”*.

Seguidamente, Miguel intenta desarrollar el cuerpo argumentativo introduciendo las siguientes interrogantes: “*¿Por qué razones existen estos problemas? 1. ¿Será por la falta de preparación del educador en la universidad? 2. ¿Será la falta del prof. de dedicar un poco de su tiempo paramejorar el método para educar? 3. ¿O será que los profesores educan para la desesperanza? Estos tres (3) problemas o puntos son los que se dan dentro del educador...*”.

Como lectores, se espera que el estudiante desarrolle estos tres argumentos anunciados. Sin embargo sólo se refiere al argumento número 3, cuando afirma: “*Uno de los puntos nos dice: será que los Prof. Enseñan o educan para la desesperanza, esto quiere decir que si ellos educan diciendo que el mundo es un desastre, que todos los políticos son corruptos, que el sistema es omnipotente..., que todo está perdido; crearán una sociedad de pesimistas ...que se dedicarán a vivir y culparán de todos lo males a la situación... ¿Será este el pensado de los educadores?* Este es un argumento que guarda relación con la tarea, que se apoya en información derivada de situaciones particulares, pero sin un modo de razonamiento válido. Continúa con un nuevo enunciado, como un nuevo argumento que se relaciona con el tema, pero que no desarrolla. Así, expresa: “*El educador debe tener vocación, es decir, es aquel que se preocupa, ama, da respuesta, examina y investiga*”.

Finalmente, pareciera que Miguel intenta concluir el texto, sin mucho éxito, por cuanto la idea expresada no guarda relación con la tesis ni con los argumentos. Afirma: “*Entrar en reflexión sobre la problemática educativa esto va a ser una de las maneras para solucionar el mismo. Educar es transformar la mente del alumno, es decir, es un proceso muy complejo y es aquel que va más allá de lo físico*”.

Desde el punto de vista de la estructura argumentativa, el texto se podría ubicar en el Nivel I que se caracteriza porque contiene una opinión (a veces implícita) combinada con presupuestos, ideas y críticas.

Miguel, en el **texto N° 2 (Ini A-2002)**, titulado *El quinto postulado de Euclides*, igualmente presenta dificultades en el nivel superestructural para organizar el texto tomando en consideración los elementos esenciales de la superestructura

argumentativa: opinión (tesis), argumentos y conclusión. Específicamente presenta limitaciones a nivel de la *estructuración discursiva*, es decir, de las operaciones relativas a la selección del tipo de discurso en uso dentro de la lengua. Es evidente que Miguel confronta limitaciones para emplear procedimientos de planificación que le permitan organizar las representaciones según un plan que responde a la estructuración general del texto, tomando en consideración la superestructura específica, propia del tipo de discurso lógico-argumentativo que intenta crear. A pesar de que la tarea solicitada al escritor consistía en fijar posición respecto a una afirmación: “El quinto postulado de Euclides no es aceptable dentro del desarrollo axiomático de la geometría plana”, Miguel centra su atención en explicar las condiciones que debe cumplir un postulado para entrar en el desarrollo del sistema axiomático, pero no deja ver su posición respecto al problema que se le solicita. Por lo tanto, al ser el texto que produce de naturaleza explicativa y no argumentativa, en él no es posible identificar la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

A nivel superestructural, es posible identificar en el **texto N° 3 (Fin A-2002)**, titulado *La educación factor esencial para superar la crisis en Venezuela*, algunos rasgos que evidencian la escasa competencia de Miguel para estructurar un texto que responda a la estructura argumentativa mínima.

Con relación a la tesis se explicitan algunas ideas que no guardan relación directa con el tema anunciado en el título. En tal sentido, Miguel afirma: “*A medida que ha pasado el tiempo Venezuela a hido en retroceso, por causa de hechos que al país les afecta, esto viene por falta de crear conciencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, unos de esos problemas que mas surgen es: “si quieres conocer a un hombre de len poder”;*”. De este enunciado se puede afirmar que hay en Miguel una intención de plantear un problema. Sin embargo, el mismo carece de claridad por cuanto mezcla varios temas, producto de la ausencia de planificación y de la escasa atención a la audiencia y al propósito que persigue. Esto da como resultado un párrafo que no ofrece opinión sino varias ideas imprecisas y carentes de conexiones lógicas entre ellas.

En cuanto al cuerpo argumentativo, se hace difícil precisar los argumentos que de alguna forma apoyen la tesis con información aceptable. Por ejemplo, en el segundo párrafo el estudiante expresa: *“El proceso enseñanza-aprendizaje constituyen factores para ayudar al país a superar esta crisis, pero un 100% no, ya que también este papel viene del hogar a ayudar a que aprenda a crear conciencia y así de esta manera puede venir un buen porvenir para el hogar...”*. El autor afirma también: *“otras de las causas es el docente y la educación es el de cómo educan..”*. En su defecto abunda información hecha de lugares comunes.

Del mismo modo, Miguel, en este texto, evidencia dificultades para arribar a una conclusión que sea producto del proceso de razonamiento y del establecimiento de relaciones entre la tesis y los argumentos, como razones en defensa de su posición. De esta forma, la idea con la que Miguel cierra el texto no guarda relación con lo expuesto antes: *“Ojalá que todos los escritos que uno hace no solo se queden ahí, ya que debemos ponerlo en práctica; no es posible que después que salen del aula este insultando ... todo esto de otra manera afecta para el progreso del país”*. Estas ideas permiten deducir que la conclusión no es pertinente a la tesis ni a los argumentos presentados.

Estos resultados son reveladores de la ausencia de un modo de razonamiento válido, producido por dificultades en las habilidades comunicativas para la composición escrita y en el procesamiento cognitivo para organizar las ideas que respondan a las propiedades del texto argumentativo. Esta ausencia de razonamiento también es producida por carencias en cuanto a información básica sobre el tema a ser tratado, dado que la elaboración de argumentos requiere ser realizada desde un caudal de información disponible por el individuo.

En el **texto N° 4 (B-2002)**, en el que le solicita al estudiante fijar posición sobre *La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos*, el autor expone un problema que desvía el significado hacia otra temática diferente. En lugar de referirse a cómo piensa que la educación en Venezuela podría favorecer la formación de ciudadanos críticos, Miguel, en cambio, habla de la decadencia de la

educación por falta de mejoramiento de métodos. Así, expresa: *“Para nadie es un secreto que la educación en Venezuela va en decadencia por falta de mejoramiento de metodos utilizados por los profesores... ya que se basan en una práctica tradicional...”*. De ello resulta que el tema respecto del cual se dan puntos de vista es diferente del que se pide, por lo que la tesis no guarda relación ni con el tema solicitado ni con la situación comunicativa.

En lo que se refiere al cuerpo argumentativo, Miguel se pierde en digresiones argumentales sobre ideas que no guardan relación con el tema solicitado. Por ejemplo, en el segundo párrafo, expresa: *“Para empezar con el mejoramiento del plantel deberíamos indagar sobre los proyectos pedagógicos..... a donde llegaríamos a saber como es el metodo de trabajo y de evaluar de un profesor, es decir, Pero algo de suma importante el empleo conciente del mismo”*. De manera similar, Miguel, en el tercer párrafo expresa: *“En este caso, la educación es como un libro abierto, no enseña al reconocimiento y a la indagación; un alumno deberia reconocer a un profesor que educa para la desesperanza es decir, se dejan acorralar por lo que sucede actualmente en el país...”*. En efecto, las ideas expresadas por este autor, no constituyen argumentos sobre la problemática tratada, por cuanto se desvía del tema central y se pierde en el tratamiento de otros problemas colaterales. De manera que no mantiene la calidad interna del componente argumentativo.

Es en la conclusión donde Miguel ligeramente hace referencia al tema solicitado, sin mucho éxito, por cuanto no lo aborda, sino que, por el contrario, se desvía hacia otro tema sobre el que hace nuevamente digresiones. Así pues, afirma: *“Uno de los puntos mas importante que haria para que los alumnos sean futuros criticos y consciente empezaría con una autoevaluación de sí mismo ya que profesores dan clase de valores, moral y respeto ... y al final cuando indaga ...”* De ello resulta que estas ideas no cumplen la función de fijar un punto de vista a partir de las ideas presentadas.

Estos resultados, sin duda, son demostración de las serias dificultades que el estudiante enfrenta para realizar operaciones de estructuración discursiva,

sobretudo, aquellas operaciones relativas a la interacción dialéctica que debe mantener entre el contenido y las operaciones retóricas vinculadas al tipo de discurso que está componiendo. Este texto revela que Miguel sólo deja fluir sus ideas, las que va evocando, como una reproducción “frase a frase” y, en cambio, pierde de vista el proceso de composición argumentativa como un constructo jerárquico de significados, en el cual debe elaborar argumentos, organizados por medio de los recursos lingüísticos y las estrategias discursivas propios de la argumentación. Se podría afirmar que Miguel no ha aprendido *procedimientos de planificación* que, como afirma Bronckart (1992), son los que le permiten organizar las representaciones según un plan que responde a la estructuración general de las ideas y a la superestructura específica, propia del tipo de discurso lógico-argumentativo a desarrollar.

El nivel macroestructural: El texto N° 1 (Fin B-2001) anuncia explícitamente el tema, que se refiere a *“las estrategias para crear conciencia a los profesores de matemática del como educar..”* . No obstante, en el desarrollo de las ideas, el estudiante aborda otros subtemas que indican un desvío sin retorno a éste, lo que determina que no existe un tema principal que sirva de eje de la estructura textual. El siguiente ejemplo ilustra esta característica: El autor inicia el texto con la siguiente idea: *“Hoy para nadie es un secreto que la educación en nuestro país, ha sufrido un deterioro... No es precisamente por falta de talleres, ... será por la falta de crear conciencia por parte de los prof. de matemática de cómo educar ...”*. Continúa formulando varias interrogantes y prosigue con un nuevo párrafo que hace referencia a la vocación del educador, al afirmar: *“El educador debe tener vocación, es decir, es aquel que se preocupa, ama desea, examina y investiga...”*. De este análisis se desprende que el autor del texto muestra dificultades para construir el texto como una totalidad coherente, de modo que resulta imposible reconstruir la macroestructura o significado global que desea comunicar.

Respecto a las macroproposiciones con función de argumentos es posible observar que este texto maneja algunas ideas que no cumplen estrictamente la función

de argumentos. Estas ideas no representan el contenido de un argumento y que, a su vez, no son coherentes con el tema que se ha propuesto. En efecto, el texto analizado no contiene la información ordenada de acuerdo a la función que persigue de persuadir a su destinatario.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)**, referido a la posición del autor sobre la afirmación de que el quinto postulado de Euclides no es aceptable dentro del desarrollo axiomático de la geometría plana, se evidencian dificultades para construir el texto como una totalidad coherente por medio de estrategias globales. No se refleja el uso de mecanismos para organizar la información por medio de una jerarquización de las ideas, de modo que permita al lector reconstruir la información central del texto.

Con relación al tema es posible identificar en el texto una idea general: *“el quinto postulado debía cumplir tres condiciones para entrar en el desarrollo del sistema axiomático”*. De donde se deduce que hay un tema del que Miguel se ocupa para explicarlo. Por ejemplo, en los tres primeros párrafos Miguel se refiere a las condiciones de consistencia, completud y dependencia de los postulados, pero ocurre un desvío en el tema. Esto nos indica que los mecanismos utilizados por el informante para organizar la información no son adecuados para jerarquizar la información, de manera que impiden mantenerse en el tema.

Respecto a las macroproposiciones con función de argumentos es evidente que el escritor de este texto no tiene en mente cuál es la función central del texto argumentativo. Por lo tanto, en el texto no existen evidencias de persuasión o convencimiento. Esta característica nos indica que en el texto no existen macroproposiciones con función de argumentos, presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica. Por ejemplo: En el segundo párrafo Miguel expresa: *“ El 5° postulado dice que si dos rectas es cortada por una tercera y sus angulos internos miden menos que dos rectas entonces serán cortada en un punto...”*. De esta manera, la calidad persuasiva del texto es nula, dado que la intención del escritor pareciera ser más explicativa o expositiva que argumentativa.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** en el que se solicita al estudiante fijar posición sobre el docente y la educación como factores para superar la crisis, el tema relacionado con la tarea no se mantiene a lo largo del texto. En el desarrollo salta de un tema a otro. En tal sentido, Miguel se refiere entre otros temas a: “el proceso enseñanza-aprendizaje como factores para superar la crisis”, “la falta de crear conciencia en el proceso”, “el docente y la educación y cómo educan”..., Esta caracterización del texto obviamente revela que en este texto no existe un tema principal que sirva como eje de la estructura textual, lo que evidencia dificultades en la competencia escrita para que por medio del empleo de estrategias globales construya un texto que se caracterice como una totalidad coherente. Es posible afirmar que Miguel confronta dificultades para usar mecanismos de organización de la información y de jerarquización de las ideas.

Con relación a las ideas macroproposicionales con función de argumento, el texto analizado evidencia que si bien el escritor intenta construir un texto argumentativo con la intención de convencer a sus lectores, las razones que presenta como macroproposiciones con función argumentativa se refieren a subtemas diferentes, lo que rompe la coherencia semántica del texto. En este caso, el texto argumentativo no es adecuado en su organización interna, por cuanto la secuencia de informaciones que presenta está organizada en algunos casos en razones que no son coherentes con el tema de la tarea. Por ejemplo, Miguel inicia el texto con la siguiente afirmación: *“A medida que ha pasado el tiempo Venezuela a hido en retroceso, por causa de hechos que al país les afecta, esto viene por falta de crear conciencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, unos de los problemas que más surgen es: “si quieres conocer a un hombre de len poder”.; Mi critica personal....”*. Más adelante introduce una nueva idea bastante confusa y poco coherente con el tema: *“El paso que estamos dando el de estudiante es un factor que va ayudar a avanzar y de enseñar de una manera al desarrollo”*. A partir de esto se deduce que las macroproposiciones con función de argumentos no son coherentes con el tema.

En el **texto N° 4 (B-2002)** el tema relacionado con la tarea no se mantiene a lo largo del desarrollo de las ideas. Aún en este semestre, Miguel no evidencia cambios en su competencia argumentativa a nivel macro, tanto en mantener la temática tratada como en el desarrollo de ideas acordes a la situación comunicativa en que se produce el texto. Esto se hace evidente en este texto por cuanto en la tarea de escritura, al solicitarse su opinión acerca de cómo cree que la educación en Venezuela podría favorecer la formación de ciudadanos críticos, él, comienza su composición haciendo referencia a una temática que si bien guarda relación, se desvía del foco central. En efecto, el texto se inicia refiriéndose a la decadencia de la educación, al señalar: *“Para nadie es un secreto que la educación en Venezuela va en decadencia por falta de mejoramiento de métodos utilizados por los profesores dentro del aula de clase...”* Luego se refiere a lo que él cree que debe hacerse para el mejoramiento del plantel, y pasa a hacer una crítica a la educación como actividad que *“no enseña al reconocimiento y a la indagación ó profundización a un problema...”*. Como se puede observar, en los primeros tres párrafos el escritor se aleja gradualmente del tema solicitado.

En el texto argumentativo es importante que el escritor ordene la información tomando en consideración su función central que es persuadir o convencer a su destinatario. Por ello, resulta esencial que el texto se construya organizando y jerarquizando la información en macroproposiciones con función de argumento, las cuales deben ser presentadas de manera explícita dentro de la jerarquía semántica (Parodi, 1999). En este texto, el autor expone razones para argumentar su planteamiento de que *“en Venezuela la educación va en decadencia”*. Sin embargo, aún cuando algunas de ellas representan el contenido de un argumento no son coherentes con el tema solicitado en la tarea.

El nivel microestructural:

En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** la *progresión temática* como mecanismo que permite incorporar información nueva en el texto, se construye introduciendo como referentes conceptos como educación, deterioro, conciencia de los profesores, educar

para la desesperanza, entre otros. Sin embargo, es posible identificar alteraciones en la manera como el autor introduce la información nueva, lo que causa rupturas en la coherencia textual. Esta característica del texto, revela, según Parodi (1999), incapacidad en el autor para establecer un equilibrio entre la información nueva y la vieja, produciendo rupturas en la coherencia. Quizás en este texto la causa del mayor problema en la progresión temática se debe a la introducción brusca de nuevos referentes, sin que se haya predicado información nueva sobre el anterior, además de que el autor pierde de vista la intencionalidad o el propósito argumentativo que cumple en el texto esa información. Por ejemplo, en el primer párrafo Miguel introduce la idea del deterioro en la educación; seguidamente, en el segundo, argumenta que este deterioro se debe a *“la falta de crear conciencia por parte de los profesores de matemática”*. Se plantean razones como causas que no desarrolla. Finalmente, hace referencia a *“realidad, valor y conocimiento”*. Como se puede apreciar, el escritor del texto manifiesta un manejo deficiente en lo que respecta a la incorporación de información nueva, situación que obliga a los lectores a un complejo proceso inferencial para construir la coherencia local y, así, elaborar el significado global.

Con respecto a las relaciones interoracionales, en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** se observan dificultades para cumplir con las reglas de conexión que permitan que las oraciones se relacionen coherentemente. Asimismo, el escritor pareciera perder de vista que las relaciones entre oraciones son coherentes si el escritor y lector comparten un marco común de conocimientos. De igual forma las claves lingüísticas y semánticas que presenta el texto son insuficientes para lograr la coherencia entre las relaciones interoracionales. Esto ocasiona rupturas entre las oraciones por varias razones: inadecuado orden lógico entre las ideas y escaso uso de conectores en este texto.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** la progresión temática no se mantiene, debido a que el texto refleja dificultades en la capacidad del escritor para establecer el equilibrio entre la información nueva y la vieja, debido al insuficiente uso de pistas

textuales para relacionar la información que va introduciendo. Un ejemplo de esta situación es el inadecuado uso que el estudiante hace de la referencia relativa “el cual” y “en el cual” que, según afirma Martínez (2001), sirve para establecer expansiones de tipo explicativo en el tejido conceptual del texto. De este modo, Miguel afirma: “*Para entrar un postulado en el desarrollo del sistema axiomático debe cumplir tres condiciones que son consistencia, completud y dependencia, en cual el 5° postulado se había demostrado su consistencia y su completud...*”. El uso de “en cual” es impropio para introducir una explicación y expresar la relación semántica entre los dos enunciados. Igualmente, la relación se hace más confusa cuando más adelante Miguel afirma: “*Diciendo que si dos rectas es cortada por una tercera y los ángulos internos van a medir más de 180° en el cual se deduce que: por un punto exterior de una recta pasa infinitas paralelas ...*”.

En este texto sucede algo similar con las relaciones interoracionales. El texto no cumple con las reglas de conexión adecuadamente. Dada la naturaleza del tema que se está abordando, el escritor debió considerar los conocimientos compartidos acerca del tema entre el autor y los potenciales lectores. De ahí que las claves lingüísticas y semánticas que presenta el texto son insuficientes para permitir a los lectores que la interpretación de una secuencia de oraciones se logre por la interpretación de otra secuencia previa. Por el contrario, la interpretación se ve imposibilitada debido a que el texto luce incoherente en el nivel microestructural por exceso de información implícita para establecer conexiones, por inadecuado orden lógico entre las ideas y por la ausencia de conectores argumentativos de tipo causal, de consecuencia y oposición, entre otros. De esta manera, las propiedades estructurales y lingüísticas del texto efectivamente producido no contribuyen a convencer razonadamente al lector acerca de su posición sobre el planteamiento matemático.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** la progresión temática como mecanismo de textualización es construida por Miguel incorporando información nueva que no guarda relación con el tema central. Por ejemplo, en el primer párrafo afirma: “*...Venezuela a hido en retroceso, por causa de hechos que al país les afecta, esto*

biene por falta de crear conciencia en el proceso enseñanza-aprendizaje..., uno de los problemas es: “si quieres conocer a un hombre de len poder”; mi crítica personal es el asombro de cómo las personas cambian...”. Esta construcción revela las dificultades de Miguel en el empleo de procedimientos léxicos y gramaticales tales como la referencia, la sustitución y concordancia para incorporar información nueva en el texto. Revela por parte del autor del texto un manejo deficiente en lo que respecta a la incorporación de información nueva o desconocida, lo que obliga al lector a un complejo proceso inferencial para construir la coherencia local e interpretar el sentido global del texto.

En lo referente a las relaciones interoracionales como otro componente esencial de la estructuración del texto a nivel microestructural, el texto analizado presenta dificultades para relacionar coherentemente las oraciones mediante el empleo de elementos cohesivos. Tanto a nivel de cada oración como entre las ideas que constituyen enunciados mayores, no es posible identificar el empleo de marcadores discursivos especialmente de conectores que permitan relacionar de modo coherente las ideas. En efecto, no es posible determinar el empleo de conectores argumentativos implícitos o explícitos para establecer este tipo de relaciones.

En el **texto N° 4 (B-2002)** la situación es similar a lo ocurrido en los escritos anteriores. El texto, en su progresión temática, presenta dificultades para incorporar información, ya sea incluyendo información nueva acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto. Esta dificultad ocasiona la producción de un texto con un tejido textual con información confusa en el cual la progresión temática es construida de manera inadecuada. El escrito producido revela poca capacidad del escritor para establecer un equilibrio entre la información nueva que va introduciendo respecto de la ya existente. Por ejemplo: En el primer párrafo afirma: *“Para nadie es un secreto que la educación en venezuela va en decadencia por falta de mejoramiento de metodos ...”* Continúa en el segundo párrafo hablando de mejoramiento, pero en lugar de los métodos ahora habla de mejoramiento del plantel: *“Para empezar con el mejoramiento de un plantel deberíamos indagar sobre*

los proyectos pedagógicos.... Pero algo de suma importante el empleo conciente del alumno". Continúa con la siguiente idea como tercer párrafo: *"En este caso la educación es como un libro abierto no enseña al reconocimiento y a la indagación ó profundización a un problema ..."*. Como se puede apreciar, el texto va de un tema a otro con demasiada ligereza, lo que hace que sea un texto sin articulación interna, puesto que el autor manifiesta un manejo deficiente de los mecanismos referenciales léxico-gramaticales que le permitan incorporar nueva información al texto que sea pertinente al tema que está tratando.

Con relación a las relaciones interoracionales, Miguel manifiesta también dificultades para producir un texto bien construido cuyas oraciones estén relacionadas coherentemente, cumpliendo para ello ciertas reglas de conexión. Por ejemplo, en el segundo párrafo afirma: *"Para empezar con el mejoramiento del plantel deberíamos indagar sobre los proyectos pedagógicos..... a dónde llegaríamos a saber como es el metodo ..."*. Seguidamente, inicia un tercer párrafo enlazado con el conector *"en este caso"*. Aborda un planteamiento distinto al señalar: *"En este caso, la educación es como un libro abierto no enseña al reconocimiento y a la indagación...."*. Las claves lingüísticas y semánticas que presenta el escrito no son suficientes para mantener la coherencia a nivel microestructural, debido al inadecuado orden lógico entre las ideas y al escaso empleo de conectores discursivos. Este ejemplo es una manifestación de las dificultades en cuanto a las operaciones cognitivas puestas en juego por Miguel para expresar con claridad el sentido del texto al momento de componerlo.

En síntesis, podemos afirmar que Miguel no evidencia cambios significativos en los aspectos analizados con relación a los niveles discursivos de la composición escrita argumentativa.

En el nivel superestructural se mantiene la estructuración del texto con las mismas características observadas en el texto exploratorio. Miguel presenta dificultades en este nivel para estructurar el texto tomando en consideración los elementos esenciales de la superestructura argumentativa: tesis, argumentos y

conclusión. En efecto, la estructura lógica de los textos producidos podría representarse así:

Opinión confusa + ideas que no cumplen función de argumentos + ideas no relacionadas + opiniones vagas.
--

Esta estructura revela que el estudiante sólo deja fluir las ideas que va evocando, y sólo alcanza a retener en la memoria la oración anterior (Scardamalia y Bereiter, 1982), lo que revela menor capacidad del estudiante para mantener activo en la memoria el significado global o macroestructura argumentativa del texto. Probablemente, una de las dificultades mayores está en el hecho de que Miguel no ha aprendido *procedimientos de planificación* que como afirma Bronckart (1992) son los que le permiten organizar las representaciones según un plan que responde a la estructuración general de los procesos de convencionalización y a la superestructura específica, propia del tipo de discurso lógico-argumentativo que se propone desarrollar.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a las estrategias argumentativas utilizadas.

El **texto N° 1 (Fin. B-2001)** no presenta evidencias suficientes del empleo de estrategias argumentativas variadas que le permitan articular los argumentos expresados e incrementar así la eficacia de su discurso. Sólo es posible identificar el empleo de preguntas retóricas, formuladas con la intención de hacer progresar el tema, puesto que es el mismo autor del texto quien intenta responderlas. Ejemplo: “¿Por qué razones existen estos problemas? 1. ¿será por la falta de preparación...? 2. ¿Será la falta del prof. de dedicar un poco de su tiempo para analizar? 3. ¿O será que los Prof. educan para la desesperanza?”. Es posible que dado que Miguel no tiene claridad respecto a la función central del texto que está escribiendo, esto es persuadir a su destinatario, no manifiesta preocupación por hacer uso de

procedimientos discursivos que permitan articular razonamientos para componer un texto persuasivo. En cambio, el autor construye un texto incoherente y confuso, pobre en cuanto a ideas y razonamientos argumentales.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** en el que se solicita fijar posición sobre el enunciado *“El quinto postulado de Euclides no es aceptable dentro del desarrollo axiomático de la geometría plana propuesto por él”*, el informante se preocupa más por explicar que por fijar posición respecto al problema que se le solicita. Por lo tanto, al ser el texto más de naturaleza explicativa que argumentativa, las estrategias argumentativas utilizadas por el autor son escasas, puesto que desvió su atención hacia un propósito diferente al de convencer o persuadir a su potencial lector para que comparta sus ideas y adopte determinada actitud. Por consiguiente, entre el primero y el segundo texto elaborados por el estudiante no existen evidencias de cambios en cuanto a la competencia argumentativa escrita.

El **texto N° 3 (Fin A-2002)** igualmente constituye una evidencia de las dificultades que confronta Miguel para emplear procedimientos discursivos que permitan incrementar la eficacia de su discurso escrito para convencer. En este texto, no es posible identificar ni argumentos de autoridad polifónica, ni argumentos de autoridad, menos aun argumentos de razonamiento por analogía, ni por definiciones.

En el **texto N° 4 (B-2002)**, de igual modo, revela dificultades discursivas para estructurar un texto argumentativo que refleje la función de convencer o de persuadir. Hay en el primer párrafo del texto, específicamente, un intento de introducir un ejemplo, pero sin mucho éxito. *“Ejemplo matemática, física y química son las tres materias las más difíciles”*. Este ejemplo no es pertinente al tema ni tampoco al tópico que discute.

Quizás más pertinente al tema tratado es el siguiente argumento que se ha identificado como argumento de autoridad mostrada. En este texto se identifica en el siguiente enunciado: *“Desde mi punto de vista, ayudaría al alumno a que ellos reconozcan lo importante que es la lectura y escritura, ya por medio de esto van a poderse defenderse en cualquier momento. Hacer que los alumnos estén...”*.

Marca de modalización: “Desde mi punto de vista”

Estas características de los textos producidos por Miguel revelan el escaso contacto de este informante con este tipo de discurso, tanto en su forma oral como en la escrita. Se deduce que el estudiante ante una tarea de este tipo, por una lado, pierde de vista constantemente que el propósito de la argumentación es o bien convencer al destinatario empleando una argumentación de tipo lógico, o bien persuadirlo utilizando argumentos de tipo persuasivo. Por el otro, no es consciente de que en correspondencia con estos propósitos, es necesario activar estrategias argumentativas que incrementen la eficacia argumentativa del texto producido.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a la utilización de recursos lingüísticos: conectores argumentativos, otros marcadores del discurso y marcas de modalización.**Conectores**

En relación con el uso de conectores para establecer conexiones entre los enunciados del texto y facilitar al lector el procesamiento inferencial para la construcción del significado, se puede señalar con preocupación que los textos de Miguel se aprecian totalmente desprovistos de estos elementos de conexión. Sólo el **texto N° 2 (Ini A-2002)**, referido al área de matemática, muestra la utilización de algunos conectores argumentativos tales como “*pero*”, que indica oposición; “*ya que*”, que indica causa y “*sino*”, que indica contraste con valor argumentativo.

En los **textos N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (B-2002)** identificamos el conector “*ya que*”, el cual indica causa, es decir, expresa que los enunciados que los siguen dan razón de los enunciados antecedentes.

Ejemplos: *”El proceso enseñanza-aprendizaje constituyen factores fundamentales para ayudar al país a superar esta crisis, pero un 100% no, ya que también este papel viene del hogar, a ayudar a que aprenda a crear conciencia...” (texto N° 3).*

“... la educación en Venezuela va en decadencia por falta de mejoramiento de métodos utilizados por los profesores..., ya que se basan en una práctica tradicional creando así un bloqueo psicológico...” (texto N° 4).

“... Un alumno debería reconocer a un profesor que educa para la desesperanza, ... ya que de esta manera empezarían a ser personas críticas sobre los mismos profesores” (texto N° 4).

Marcadores discursivos

Es evidente que tampoco se observan cambios en relación al empleo por parte de Miguel de *otros marcadores discursivos* que permitan guiar las inferencias que se realizan en la comunicación. En los textos analizados sólo es posible identificar el marcador “*es decir*” como una constante, el cual es identificado por Portolés (2000) como reformulador explicativo. Su uso se aprecia en los siguientes enunciados: *“Estos tres (3) problemas o puntos son los que se dan dentro del educador, es decir, dentro del proceso enseñanza y aprendizaje” (texto N° 1 (Fin B-2001)).*

“El educador debe tener vocación, es decir, es aquel que se preocupa, ama...” (texto N° 1 (Fin B-2001)).

“Hubo un tiempo en el que no se había llegado a demostrar el 5to postulado, es decir, desde el siglo XIX...” (texto N° 2, Ini A-2002).

También en este mismo texto usa como reformulador explicativo “esto quiere decir”, en el siguiente enunciado: *“Será que los Prof. enseñan o educan para la desesperanza, esto quiere decir que si ellos educan diciendo, que el mundo es un desastre...” (texto N° 1 (Fin B-2001))*

Marcas de modalización

*En relación con el uso de las marcas de modalización es también muy limitado su empleo para expresar la subjetividad en el lenguaje. Sólo en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** es posible identificarla, marcada por el uso del adverbio *precisamente* cuando afirma: “*No es precisamente por la falta de talleres, conferencias, encuentros, etc; será por la falta de crear conciencia por parte de los Prof. de matemática...*”. Esta característica revela que en Miguel no se han operado cambios significativos en cuanto al empleo de variadas herramientas lingüísticas que permitan establecer conexiones entre las ideas y, al mismo tiempo, expresar su actitud respecto de sí mismo y de su propósito en el acto de argumentar.*

Síntesis del caso

Del análisis de los textos y de la información aportada por Miguel en la autobiografía y entrevistas, se puede señalar que se trata de un estudiante con profundas carencias culturales y educativas, probablemente, producto de las escasas oportunidades que, desde muy joven, la escuela y el hogar le ofrecieron para su desarrollo. Estas carencias se refieren al escaso o quizás ningún contacto con textos u otros materiales para leer; carencias en cuanto a ambientes limitados para conversar y dialogar sobre temas de interés, o para involucrarse en actividades culturales variadas.

Se ha comprobado y así lo destaca Bruner (2000) que las condiciones de pobreza en que los niños y jóvenes crecen condicionan su desarrollo intelectual, al no contar con situaciones de interacción suficientes para impulsar su potencial intelectual. De manera que estas carencias traen consigo dificultades tanto para alcanzar competencias adecuadas de lenguaje como para alcanzar un desarrollo cognitivo adecuado.

En distintas actividades como conversaciones sostenidas, entrevistas y textos producidos, Miguel evidencia una marcada pobreza en cuanto a experiencias directas con la lengua escrita. Circunstancia que, sin duda, determina la pobreza lingüística y conceptual que exhibe como estudiante a nivel universitario. Situación que es preocupante, por cuanto la lengua escrita resulta imprescindible para el individuo poder avanzar en el aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento

El análisis del texto exploratorio escrito por Miguel al inicio de la carrera reveló serias dificultades en el dominio de la superestructura argumentativa, dificultad que es mayor por desconocimiento de recursos textuales y de las estrategias y de cómo aplicarlas para componer textos con ideas y argumentos organizados en estructuras de significado cohesionadas globalmente con el propósito de persuadir.

Esta situación se mantiene a lo largo de los tres semestres, lo que indica ausencia de cambios en su competencia argumentativa escrita durante su escolaridad.

Es evidente que el estudiante carece de conocimientos respecto a la función central del texto argumentativo. Por lo tanto, en el texto no existen evidencias de persuasión o convencimiento. Esta característica nos indica que en el texto no existen macroproposiciones con función de argumentos, presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica. De esta manera, en todos los casos, la calidad persuasiva de los textos es nula, dado que la intención del Miguel pareciera ser más explicativa que argumentativa. Toda esta situación revela dificultades para planificar la sucesión de los argumentos y su articulación así como para coordinar los distintos puntos de vista adecuadamente.

A nivel local, Miguel no revela cambios significativos en cuanto al uso de expresiones conectivas para permitir al lector determinar con precisión las relaciones semánticas (de causa, consecuencia, finalidad) que mantienen entre sí los enunciados. En cuanto a los cambios relacionados con el empleo de estrategias discursivas argumentativas, resulta evidente la escasa preocupación del estudiante por hacer uso de procedimientos discursivos que permitan articular razonamientos para componer un texto persuasivo. En cambio, el autor construye textos incoherentes y confusos, pobres en ideas y razonamientos argumentales. Esta característica determina un discurso poco eficaz en atención al propósito de persuadir o influir en la actitud de sus potenciales lectores.

Es indudable que las limitaciones que revela la competencia argumentativa de Miguel para componer textos de este orden, es influida por las condiciones socio-económicas y culturales que han marcado su vida y su formación y que evidentemente están determinando su competencia discursiva.

Nos llama la atención que Miguel, no obstante estar participando de experiencias educativas ofrecidas por la Escuela de Educación durante los tres semestres en que se realiza el estudio, no se observa en Miguel un estudiante sensible a los cambios que incidan en su desarrollo académico y personal. Por el contrario, pareciera que estas dificultades se profundizan aun más.

Caso 4 : Lucely (LYQF26)

Experiencia personal y educativa

Lucely es una joven merideña de 26 años de edad, proveniente de una familia numerosa. Su padre de ocupación albañil y su madre se dedica a las labores

domésticas. Tiene siete hermanos, algunos de ellos profesionales y otros aún estudian en la universidad. Percibe su hogar como *“un ambiente de convivencia en el que han existido valores positivos que me han formado como persona”*. Sus estudios de Básica y Media los realizó en institutos públicos de la ciudad de Mérida. Lucely Ingresó inicialmente a la Universidad de Los Andes por la Escuela de Biología de la Facultad de Ciencias, donde cursó tres semestres de la carrera. Pero debido a que se dio cuenta que allí la orientación en la formación estaba centrada en la investigación, decidió cambiarse a la mención Ciencias Físico-Naturales de la Escuela de Educación para emprender su formación docente.

Su experiencia con la lectura ha sido positiva y se evidencia en la disposición de Lucely hacia la lectura de variedad de temas y en la toma de conciencia sobre las debilidades que debe aún superar. En tal sentido afirma: *“Leo sobre temas de interés, me gusta leer de otros temas, no sólo lo que debo estudiar. Leo para despejar interrogantes”*. Asegura que se concibe como una lectora con debilidades, entre las que destaca: *“Leo rápido, improviso y soy muy distraída y por eso me cuesta comprender”*. Al indagar acerca de por qué cree que tiene debilidades, ella asevera: *“En bachillerato casi no leía, o leía para los exámenes. Pero no me gustaba leer, porque si nos equivocábamos éramos calificados con mala nota. Además yo tenía mucho miedo cuando leía ante el público porque me equivocaba y empezaba a sudar. Sin embargo, en la secundaria tuve dos profesoras que se preocupaban porque aprendiéramos a leer y escribir. Nos mandaban a leer la prensa dos veces por semana para.... Posteriormente, en la universidad yo le he ido tomando más interés a la lectura. En la Facultad de Ciencias realizábamos la lectura de temas científicos y luego discutíamos y teníamos que entregar un análisis”*.

Al indagar sobre cómo se siente escribiendo, esta estudiante declara: *“Tengo que reconocer que tengo muchas dificultades para escribir, esto es debido a la falta de consolidación permanente entre la lectura y la escritura... Sin embargo pienso que me gusta mucho escribir, más que leer.... Por medio de la escritura trato en lo posible de manifestar esa emoción que invade mis sentidos... Pero algunas veces,*

escribo de forma desordenada y apresuradamente... tengo muchas debilidades. Creo que tan sólo hace falta un poco más de responsabilidad conmigo misma y de dedicarme a una ardua actividad de lectura y escritura” (fragmentos tomados de su autobiografía, (semestre B-2001) y de información proporcionada en las entrevistas 1 (semestre A-2001) y entrevista 2 (semestre A-2003). Estas reflexiones de Lucely evidencian una toma de conciencia respecto a su proceso lector y escritor.

Competencia argumentativa de Lucely al inicio de la carrera

Los niveles discursivos argumentativos

Nivel superestructural: se analiza el texto exploratorio (Anexo H₁) en el que se le solicitó a la estudiante dar su opinión sobre la guerra biológica aparecida después del atentado terrorista a los Estados Unidos. De este análisis se infiere que en el primer párrafo Lucely da su opinión sobre esta acción y comienza a señalar argumentos, algunos sustentados sobre generalidades, para justificar su posición. El segundo párrafo hace referencia a la destrucción de vidas inocentes a causa de la guerra con el argumento de alcanzar la paz. Continúa hablando de la guerra en general y pierde de vista que la tarea solicitada se relaciona con su opinión sobre la guerra biológica. Concluye fijando posición sobre el problema de un modo general, al señalar que aun *“queda mucho por hacer, por comenzar los verdaderos cambios positivos que necesita el mundo”*. Por lo tanto, se le hace difícil arribar a conclusiones que desde la lógica argumentativa, exponga su punto de vista sobre la base de hechos y argumentos relacionados con el problema tratado. En efecto, la estructura lógica de este texto podría representarse así:

opinión + ideas con función de argumentos no relacionados con el tema opiniones sobre otros subtemas + conclusión no fundamentada
--

La estructura lógica de la argumentación como tal requiere una tesis u opinión, uno o varios argumentos lógicos y la conclusión con base en los hechos o argumentos. Esta caracterización de la argumentación, desde el punto de vista de su complejidad enunciativa, no se corresponde con la construida por la estudiante. La función argumentativa del texto, en este caso, se lleva a cabo por medio de la presentación de opiniones y, por lo tanto, se pierde en generalidades. *“Yo sinceramente estoy muy indignada ante tales hechos; ya que no considero necesario tomar esas vías tan drásticas”*. Esta característica se corresponde con los hallazgos de Silvestri (2001) en cuanto a la dificultad de alumnos de 18 años para argumentar, de modo que la función argumentativa se lleva a cabo por medio de aserciones con opiniones poco relacionadas, produciendo así falacias.

La informante maneja argumentos sobre el problema: *“estas guerras van en contra de los derechos humanos ... es decir, nada ni nadie puede atentar con la vida de otros ser humano... Es evidente que todo esto está sucediendo por el anicia desmesurado de poder, envidia, ...”*. Prosigue haciendo referencia a la guerra en general, sin darse cuenta que se está alejando del tema específico que es la guerra biológica. Introduce nuevos temas, e incorpora nuevas ideas y opiniones, ideas que la conducen hacia otros subtemas poco relacionados. La conclusión que expone, como ya se señaló, está más orientada por sus deseos y su visión religiosa que por expresar puntos de vista con base en unos hechos o argumentos. *“Para concluir, yo no creo que todo está perdido, aun queda mucho por hacer y sé que es el momento para comenzar...”*.

En consecuencia, dadas las características estructurales del texto escrito por Lucely y, en atención a la pauta de Sánchez y Álvarez (2001) y Núñez Lagos (1999), este texto se podría ubicar en el nivel II en el que se presenta una opinión (implícita), acompañada de por lo menos un argumento aceptable y comentarios e ideas no relacionadas.

Nivel macroestructural: este nivel examina las estrategias globales efectuadas por el escritor para construir un texto como una totalidad coherente. Por consiguiente, en este nivel, se consideran como categorías de análisis el tema y las macroproposiciones con función de argumentos (Parodi y Núñez,1999).

El escrito de Lucely muestra dificultad para abordar con claridad el tema específico, “la guerra biológica”, en cambio se refiere a la guerra en sentido general. Esta dificultad pudiera ser causada por la imposibilidad de la escritora para hacer uso de mecanismos de organización de la información, a fin de permitir que el lector pueda ser capaz de reconstruir el significado global del texto (van Dijk y Kintsch, 1983). En realidad, esta característica del texto podría deberse a que la estudiante carece de dominio del tema, sus conocimientos previos sobre el mismo son vagos e imprecisos, lo que determina este nivel de tratamiento de la información. Como escritora, Lucely muestra dificultades para estructurar su escrito teniendo presente el punto de vista del otro, sin que esté presente, así como el propósito de la tarea. Por consiguiente, es evidente que como autora, al no considerar estas condiciones, se produzcan rupturas en la coherencia textual.

Otro problema típico que se origina es la dificultad para organizar la información en una macroestructura apropiada, debido a la escasa disposición de mecanismos para jerarquizar la información que va introduciendo, lo que genera un texto difuso e incoherente en cuanto a la presentación y encadenamiento de las ideas. En este caso, la informante va introduciendo información nueva que no guarda relación con el tema tratado. Así, Lucely maneja ideas que no cumplen con la función de argumentar, sino que posiblemente son ideas que van surgiendo en el proceso de evocación del autor, sin que estén relacionadas. Por ejemplo, argumenta que este problema sucede por el ansia de poder. Entonces agrega: “...*el no ha utilizado la razón como base de todo pensamiento positivo, sino más bien se ha dejado arrastrar por esos vicios internos. Además en estas guerras se destruyen tantas vidas inocentes...*”. Es posible que debido a la imposibilidad de la estudiante de manejar

argumentos pertinentes al tema y al punto de vista que defiende, se caiga en estas disgresiones argumentales.

Nivel microestructural: La característica más relevante del texto de la informante, en cuanto a la progresión temática, es la introducción de algunas ideas nuevas, que no amplían la información sobre el tema, sino que, por el contrario, hacen el escrito extenso, pero confuso. Algunas posibles razones de esta dificultad y que podrían causar rupturas en la progresión temática son: a) el exceso de información que se va incorporando al texto sin que guarde relación con el tema específico de la tarea, por desconocimiento de los saberes que posee el lector y b) la ausencia de claves textuales para relacionar esta información con la información ya existente.

Asimismo, Lucely revela problemas con el uso de los referentes para construir el tejido textual, lo que ocasiona rupturas en la coherencia temática. Por ejemplo, en el primer párrafo es posible visualizar estas dificultades, al expresar: *“Yo sinceramente estoy indignada ante tales hechos; ya que no considero necesario tomar esas vías tan drásticas”*. Hace referencia a *“tales hechos”*, que le indignan, y a que no considera necesario *“esas vías tan drásticas”* pero no precisa con anterioridad a qué se refieren y tampoco las aclara al proseguir. Estas características del texto muestran dificultades para introducir los conceptos y utilizar las referencias adecuadamente, lo que ocasiona ambigüedad en el escrito.

Asimismo, las oraciones deben estar relacionadas coherentemente y, para ello, deben cumplir ciertas reglas de conexión, usando los marcadores discursivos. En este caso, el escrito de Lucely, si bien muestra el empleo de conectores para relacionar las ideas, en algunos casos, la dificultad está dada porque se observa la repetición de conectores y, al repetir, en algunos casos hace uso inadecuado de ellos. Por ejemplo: *“En estas guerras casi siempre van en contra de los derechos humanos.... y cuando me refiero a los derechos humanos... y se considera que toda persona nace libre y con una plena seguridad de su existencia, es decir.... ya que yo considero que el fin no justifica los medios y que quiero decir que matar a otro individuo no es la*

solución ante tales hechos, sino más bien agrava la situación, pero claro, es evidente que....”. En este fragmento se pueden observar varios problemas: está cargado de ideas diferentes; estas ideas se relacionan por el empleo excesivo del conector “y” o de otros como “ya que” , “sino” y un reformulador explicativo “es decir”. Es un fragmento sin cohesión, debido a que hace falta utilizar signos de puntuación, el punto y seguido específicamente, que también podría contribuir a establecer conexión de las ideas.

En síntesis, las características más resaltantes del texto analizado con relación a los niveles discursivos argumentativos son:

- a) Nivel superestructural: el texto exploratorio tiene una estructura lógica representada así: opinión + ideas con función de argumentos poco relacionados con el tema + ideas vagas + conclusión no fundamentada en los argumentos.
- b) Nivel macroestructural: Lucely evidencia dificultades para jerarquizar la información de acuerdo a la función central del texto, la cual es persuadir. Por consiguiente, es imposible reconocer en el texto macroproposiciones que de manera explícita cumplan la función de argumentar.
- c) Nivel microestructural: hay evidencias del empleo de conectores que posibilitan al lector elaborar inferencias; sin embargo, su empleo no es adecuado debido a la repetición y uso excesivo de algunos de ellos.

Las estrategias discursivas

Se ha advertido anteriormente la dificultad de Lucely en su competencia argumentativa para activar estrategias de convencimiento o de persuasión, exhibiendo razones que influyan en la razón o en la sensibilidad del lector.

Sin embargo, al tratar de interpretar las ideas que la estudiante ofrece, es posible identificar en ellas algunos rasgos que permiten deducir ciertas intencionalidades para convencer, apelando a la razón. De esta forma podrían identificarse las siguientes estrategias:

a) *Argumento de la propia autoridad*. Ejemplo: “ *Cuando me refiero a los derechos humanos básicamente se considera que toda persona nace libre y con una plena seguridad de su existencia, es decir, nada ni nadie puede atentar con la vida ...*”

La estructura lógica: opinión personal + justificación + conclusión

Marcas lingüísticas que refuerzan la opinión propia: enunciado en primera persona del singular “*cuando me refiero*”; formas adverbiales: “*básicamente*”

Marcas de modalización: “*me refiero a...*”

b) *Preguntas retóricas*, realizadas con la intención de llamar la atención del lector sobre tópicos específicos y hacer progresar el tema, haciéndolo interesante. Por ejemplo: “*Entonces yo me pregunto ¿será necesario crear una guerra para alcanzar la paz? ó ¿Qué interés políticos, económicos, culturales, raciales, sociales... tienen los organizadores de estas guerras? En relación a estas interrogantes yo no considero que la violencia es el medio para solucionar los problemas...*”.

La estructura lógica: preguntas + conclusión

Marcas lingüísticas: primera persona “*Entonces yo me pregunto*”

Marcas de modalización: “*yo me pregunto...*”, “*yo no considero que...*”

En síntesis, el texto de Lucely evidencia el uso de procedimientos discursivos utilizados de modo intencional para incrementar la eficacia de su discurso intentando convencer al lector. Para cumplir esta intención de convencimiento utiliza la referencia a la propia autoridad y las preguntas retóricas.

Los recursos lingüísticos utilizados: los conectores argumentativos, otros marcadores discursivos y las marcas de modalización

Este texto evidencia pobreza en la competencia discursiva para emplear recursos lingüísticos que muestren efectivamente las operaciones argumentativas de la autora para alcanzar la función comunicativa. Por consiguiente, si bien es notorio el empleo que hace Lucely de algunos marcadores discursivos, las unidades lingüísticas

que emplea, en algunos casos, no son usadas de modo efectivo para dar unidad a los enunciados del texto, lo que determina la producción de un texto sin cohesión entre sus enunciados.

Conectores: en este texto se identifican varios conectores discursivos:

- a) Conectores argumentativos causales como “ya que”, que indica que los enunciados que siguen dan razón de los enunciados que anteceden: Por ejemplo: *“estoy muy indignada ante tales hechos; ya que no considero necesario tomar esas vías tan drásticas.*
- b) Conector argumentativo contrastivo “sino más bien” que indica contraste, del tipo restricción que suele presentarse entre ideas contrapuestas. Por ejemplo: *“el no ha utilizado la razón como base de todo pensamiento positivo, sino más bien se ha dejado arrastrar por esos vicios internos”.*
- c) Conector argumentativo consecutivo “entonces” que indica que los enunciados que siguen son efecto de los razonamientos antecedentes. Ejemplo: *“... me pregunto ¿qué podré hacer yo para solucionar ó ... Entonces me respondo, claro que sí puedo hacer mucho no sólo por mí, ni por mi patria, sino a nivel mundial...”*
- d) Conectores aditivos como “y” y “además” que expresan que la acción del verbo a que afecta ocurre añadida a otra acción ya expresada. Ejemplo: *“Y cuando me refiero a los derechos humanos...”; “Además en estas guerras se destruyen tantas vidas inocentes y según los que organizan estas guerras es para...”.*

Otros marcadores discursivos

En este texto, Lucely, además de los conectores identificados, empleó otros elementos lingüísticos que cumplen la función de marcadores del discurso (Portolés, 2001):

El reformulador explicativo “*es decir*”: Ejemplo: “*toda persona nace libre..., es decir, nada ni nadie puede atentar con la vida de otro ser humano...*”.

El reformulador recapitulativo “*para concluir*”. Ejemplo: “*Para concluir esta pequeña posición con respecto a las guerras biológicas...*”.

En síntesis, el cuadro siguiente recoge los marcadores discursivos utilizados por la informante. Muestra que si bien ella emplea variados conectores y algunos marcadores, en ciertos casos, su uso no es adecuado para expresar con precisión las relaciones semánticas que se propone establecer entre los enunciados.

Las marcas de modalización

Lucely, en su escrito inicial, utilizó algunas marcas de modalización que permiten explicitar sus puntos de vista y expresar su subjetividad sobre el tema en desarrollo. En este texto es posible identificar como modalizadores los adverbios “*sinceramente*”, “*básicamente*” e “*indudablemente*”, los cuales refuerzan lo expresado. La aparición explícita de estas formas lingüísticas es un indicador positivo de que el discurso argumentativo de Lucely está en proceso de desarrollo.

Cuadro 4. 14

Realizaciones lingüísticas de Lucely, al inicio de la carrera, en cuanto a los marcadores discursivos y marcas de modalización

Conector argumentativo contrastivo	Conectores argumentativos causales	Conectores argumentativo consecutivos	El reformulador explicativo	El reformulador recapitulativo
“ <i>sino más bien</i> ” “ <i>pero</i> ”	“ <i>ya que</i> ”,	“ <i>entonces</i> ”	“ <i>es decir</i> ”	“ <i>para concluir</i> ”

Como conclusión, del análisis de este texto inicial es posible deducir algunas características de la competencia argumentativa escrita de Lucely al inicio de la carrera:

- a) El texto producido no responde al tema solicitado. Se pierde en disgresiones argumentales sobre el tema de la guerra en general.
- b) Se manifiesta un manejo deficiente de la progresión temática como mecanismo de textualización para incorporar información nueva en el texto en desarrollo, ya sea para incluir nueva información relacionada con referentes ya mencionados o para introducir referentes distintos.
- c) Se advierten dificultades para organizar la información de modo que cumpla con la función comunicativa de persuadir al lector e influir en él/ella. Por lo tanto, son evidentes las limitaciones en su competencia argumentativa para activar estrategias que podría utilizar para convencer.
- d) Si bien el texto revela empleo de conectores argumentativos variados y de algunas marcas de modalización, se perciben dificultades para establecer conexiones adecuadas entre oraciones a fin de alcanzar la cohesión entre las ideas (van Dijk, 1983). Esto ocasiona que en el nivel microestructural se produzcan rupturas por inadecuado orden lógico en las ideas.

Estas limitaciones responden a una dificultad mayor y es la de construir un texto argumentativo coherente que responda a su función comunicativa principal que es argumentar para persuadir o convencer.

Esta dificultad en la estudiante está directamente relacionada con operaciones discursivas y cognitivas que deben realizarse para componer una argumentación adecuada. Las dificultades de Lucely para emplear recursos lingüísticos y estrategias discursivas que favorezcan la eficacia de su discurso argumentativo se deben, en primer lugar, a las limitadas experiencias comunicativas para argumentar, que tanto el entorno educativo como el ambiente familiar y social no le han ofrecido. Esta circunstancia puede ser producto de la escasa importancia que en el ámbito social y educativo se le ha asignado a las prácticas dialógicas de argumentar y convencer por medios verbales. En segundo lugar, se puede deducir que indudablemente, el escaso contacto con la lectura y escritura de textos en general, y muy especialmente de textos

argumentativos en particular, también están incidiendo en el desarrollo de esta competencia discursiva. A pesar de que la estudiante reporta experiencias con la lectura y la escritura durante sus estudios universitarios, es evidente que a Lucely le hace falta mucho más contacto con textos argumentativos, en su interpretación y producción, de modo que le permitan apropiarse de las propiedades de este tipo de discurso, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a utilizar y, sobre todo, de las operaciones de pensamiento característica de esta modalidad. Estas operaciones exigen un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica para expresar coherentemente argumentos y razonamientos válidos.

Cambios en la competencia argumentativa escrita a lo largo de tres semestres

Para identificar estos cambios en la competencia argumentativa escrita, se analizaron cuatro textos diferentes producidos por la informante durante tres semestres de la carrera: *Responsabilidad familiar* (Fin B-2001, Anexo H₂); *Los campamentos naturales. Solución para estudiantes de bajo rendimiento* (Ini A-2002, Anexo H₃); *La educación factor esencial para superar la crisis*, (Fin A-2002, Anexo H₄); *La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos* (semestre B-2002, Anexo H₅). También se consideró información proporcionada por la estudiante en la autobiografía y las entrevistas y de otras fuentes escritas. Para el análisis se siguieron las interrogantes planteadas en este estudio:

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a los niveles discursivos del texto argumentativo

Nivel superestructural

En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** que Lucely titula “*Responsabilidad familiar*” es posible identificar la tesis expresada explícitamente en relación con el tema anunciado. En tal sentido, señala: “*En nuestros tiempos podemos apreciar que en cualquier ámbito social como el familiar el sentido de responsabilidad se ha ido perdiendo de forma acelerada... es debido a la decadencia de valores éticos...*”.

Al analizar las razones expuestas por la estudiante en defensa de la tesis, señala, en primer término: “*en algunos hogares se ha observado la ausencia de aceptar críticas; la pasividad de las personas del hogar; dialogar para intercambiar puntos de vista; fomentar el optimismo y buscar soluciones*”. Este argumento se muestra confuso, por cuanto incluye ideas que expresan acciones en sentido positivo y negativo, lo que ocasiona pérdida del sentido de lo que desea expresar. Seguidamente, expone un nuevo argumento el cual es presentado sin apoyo de información adecuada. Lucely expresa: “*La responsabilidad en los diversos hogares se ha deteriorado ... y esto se debe a la falta de responsabilidad de los individuos que carecen de una conciencia ética definida... No realizan actividades familiares organizada ...* “. Expone nuevos argumentos sobre cómo recuperar la responsabilidad en el hogar, al señalar: “*No considero que la falta de responsabilidad en el hogar se solucionen, más bien creo que se puede recuperar gradualmente en el momento en que cada persona tome conciencia del sentido ético de forma responsable...*” . En efecto, en este texto la estudiante se apoya en razones válidas para argumentar mientras que introduce ideas no relacionadas.

Si bien hay un intento por presentar una conclusión, ésta es un punto de vista adoptado por la autora derivado parcialmente de la tesis y de los argumentos. En efecto, Lucely expresa: “*Así pues, el hecho de que los hogares... venezolanos lleven a cabo la aplicación de principios éticos proporciona éxito en el hogar, lo que se logrará con un cambio de actitud ... de cada miembro del grupo familiar*”.

Como se puede apreciar, en cuanto al desarrollo estructural argumentativo este texto se podría ubicar en el nivel II, en el cual hay opiniones y por lo menos un argumento aceptable, pero hay otras razones e ideas no relacionadas que se convierten en disgresiones argumentales.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** titulado *Los campamentos naturales. Solución para estudiantes de bajo rendimiento*, Lucely igualmente lo inicia exponiendo de manera explícita la tesis que desea establecer: *“Algunos jóvenes presentan serios problemas de bajo rendimiento escolar... los estudiantes en su gran mayoría tienen una actitud negativa en el proceso de enseñanza... y en este punto, donde se propone la práctica de campamentos naturales son la mejor solución para los estudiantes de bajo rendimiento estudiantil”*. Aunque hay un esfuerzo de Lucely por dejar explícita la tesis, se observan dificultades para expresarla con claridad.

Por otra parte, los datos o hechos que sustentan la tesis y que maneja como argumentos, aún cuando guardan relación con el tema, carecen de solidez para defender la importancia de los campamentos como solución al bajo rendimiento. Así, como primer argumento expresa: *“es una vía que busca observar, analizar, construir y dar soluciones a los estudiantes de bajo rendimiento escolar. Según Quintana (1996) dice que los campamentos son “lugares naturales que proporcionan estabilidad en el individuo...”*. En este caso, los estudiantes tienen la posibilidad en estos campamentos de expresar sus inquietudes... les permitirá crear un clima afectivo...”

Continúa exponiendo argumentos a favor de la tesis: *“los estudiantes al tener contacto directo con el ambiente natural donde él se sentirá identificado con cada elemento presente, por ejemplo, las montañas, los ríos, etc....”* También argumenta: *“...estos campamentos son conducidos por expertos que se encargan de guiar y controlar las conductas de cada estudiante .. conjuntamente con los estudiantes tratarán de dialogar, discutir y analizar la situación...”* Un argumento más vinculado a la tesis: *“Mediante los campamentos naturales los estudiantes que han obtenido resultados de bajo rendimiento podrán desahogar el porque, causa y factores de su*

rendimientos... .”. Es importante destacar que si bien Lucely aporta hechos, datos y razones para sustentar la tesis, el modo de razonamiento empleado es débil para demostrarla, por lo que no logra convencer suficientemente. Esto puede ser debido a algunas dificultades relacionadas con las operaciones discursivas y cognitivas que debe realizar para presentar una argumentación lógica. Característica que coincide con los hallazgos de Silvestri (2001) quien señala que los estudiantes a su ingreso a la universidad producen textos pragmáticamente débiles, típicos del acceso inicial al género y característicos del dominio todavía precario de las operaciones exigidas para una adecuada producción argumentativa.

En el texto analizado la estudiante concluye fijando su posición parcialmente derivada de la tesis y de los argumentos. En tal sentido expresa. *“Así pues, el hecho de que los estudiantes de bajo rendimiento estudiantil lleven a cabo campamentos naturales no es difícil de llevar los campamentos a la práctica. Al contrario este tipo de actividades ...”*. Se observa aquí una dificultad relacionada con el uso de razonamientos circulares, típicos de argumentaciones iniciales y que puede obedecer a problemas de conceptualización, a la inadecuada estructuración del discurso o al uso incorrecto de conectores que muestran inadecuada comprensión de relaciones.

En cuanto al desarrollo estructural argumentativo, el texto se ubica en el nivel II, presenta una opinión explícita; sin embargo, si bien maneja razones pertinentes al tema, los argumentos no son eficaces en relación con el propósito que persigue.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** titulado *La educación factor esencial para superar la crisis*, la autora deja explícita la tesis a través del siguiente planteamiento: *“Yo considero que no solo en estos tiempos Venezuela está atravesando una profunda crisis.... puesto que en tiempos anteriores estos problemas ya se venían presentando, pero...”*. Del mismo modo que en los textos anteriores, la tesis es explícita y guarda relación con el tema en desarrollo.

El cuerpo argumentativo está constituido por argumentos integrados por hechos, datos y valores presentados por medio de modos de razonamiento en los que se advierte la presencia sistemática de algunas dificultades relacionadas con las

operaciones discursivas y cognitivas que deben realizarse para elaborar una argumentación adecuada. De ahí que el primer argumento expresa: *“Yo considero que cada uno de nosotros es responsable del sistema social que tenemos ya que nos han acostumbrado y hemos aprendido a ser personas pasivas...”*. De igual modo afirma: *“En gran parte sí creo que el docente y la educación son factores para superar la crisis, pero creo que no sólo es la formación del docente.... 1. La familia (como núcleo de la sociedad); siendo una unidad de producción y consumo más pequeña y donde existe la socialización primaria de valores éticos... 2. La escuela, lo educativo, existe grandes fallas que van desde baja calidad de los profesores ...analizar las necesidades existenciales. 3. Los otros sectores sociales como la iglesia, organizaciones no gubernamentales....”* Se advierte, del mismo modo que en los textos anteriores, que Lucely muestra un dominio precario de operaciones cognitivas para que a través de razonamientos válidos como la explicación, la citación y el ejemplo, entre otros, pueda ofrecer argumentos que amplíen y justifiquen su opinión y que sean percibidos por el lector como argumentos sólidos y de valor para alcanzar su convencimiento.

Lucely aborda la conclusión planteando la necesidad de cambio en el país, posición que adopta sin hacer referencia a los hechos y argumentos esgrimidos en el desarrollo del texto. Por consiguiente afirma: *“Para que exista un cambio tiene que ser por medio de una conciencia colectiva y se que en algún momento lo vamos a lograr. Ya que desde mi interior del ser hay cambios que van en bien de mi país que lo amo”*. Podríamos afirmar que esta conclusión no es pertinente a los argumentos que ha manejado, condición necesaria para que responda a la lógica argumentativa del texto.

Como se puede apreciar, el texto, desde el punto de vista de la estructura argumentativa, se ubica en el Nivel II, que se caracteriza por la presencia de opinión y de por lo menos un argumento aceptable.

El **texto N° 4 (sem. B-2002)** que lleva por título *La educación en Venezuela para favorecer la formación de ciudadanos críticos*, no expone una tesis u opinión que

guarde relación con el tema de la tarea. Inicia el escrito señalando ideas acerca de cómo se podría favorecer la educación en Venezuela.

Los argumentos que maneja son vagos e inconsistentes respecto a la posición que adopta. Señala que la educación podría favorecerse *“con un cambio de actitud. Esto se podría lograr por ejemplo, en el caso de ustedes como docentes he observado la gran preocupación y dedicación por el proceso de enseñanza...”*. Pasa a un nuevo argumento sin ninguna conexión con las ideas anteriores. En tal sentido ella expresa: *“En cuanto a la crisis psico-social que enfrenta nuestro país, pienso que es sólo resultado de acciones anteriores y es debido al gran conflicto cognitivo (psíquico)...”*. Seguidamente, pasa a otro tema: *“Uno en su rol de docente tiene que tener muy claro varios aspectos: primero que todo vocación, ... comprensión... puesto que dolorosamente existe profesores que carecen de tales elementos y es ahí donde a mi en particular me preocupa, porque algunos profesores tan sólo están por adquirir ...”*. En este texto, la estudiante elige argumentos no pertinentes respecto del punto de vista defendido y cae, en consecuencia en disgresiones argumentales, al exponer ideas no relacionadas directamente con la temática en desarrollo. Del mismo modo, sucede con la conclusión, la cual no se deriva de los hechos o argumentos planteados, sino que, por el contrario, introduce otras ideas según el planteamiento de un autor. En efecto concluye así: *“Como conclusión a este análisis según el filósofo Thales de Mileto fue un hombre dedicado al conocimiento, donde este sería un fin en sí mismo, más no como un medio. Entonces, el proceso educativo su matriz fundamental es el fin en sí mismo...”*.

En consecuencia, este texto, desde el punto de vista de la estructura argumentativa, podría ser ubicado en el nivel I, caracterizado por la formulación de una opinión no relacionada con el tema, combinada con propuestas, creencias e ideas relacionadas.

Llama la atención en este último texto, la presencia de mayores dificultades para estructurar lógicamente los argumentos y la conclusión. Especialmente, si tomamos en consideración que está argumentando sobre el tema de la educación, del

cual los conocimientos previos son mayores, debido a que a este nivel de la carrera sus experiencias de formación y sus conocimientos sobre el área debieran ser amplios. Sin embargo, a juzgar por las ideas expresadas, es posible percibir dificultades en la estudiante en cuanto al dominio de conocimiento. Este factor es imprescindible para alcanzar consistencia argumentativa de las ideas y, por lo que evidencia, no ha llegado aún a elaborar. Por consiguiente, además de la dificultad relacionada con las operaciones cognitivas y discursivas que debe realizar para estructurar lógicamente los argumentos, Lucely denota carencias en cuanto al conocimiento del tema, condición necesaria para que en el dominio argumentativo el pensamiento pueda operar significativamente.

En síntesis, este análisis revela que durante los tres primeros semestres de la carrera no sucedieron cambios importantes en la competencia argumentativa de Lucely, con relación a la estructura lógica de las ideas en la argumentación. Si bien en todos los textos fue posible identificar una opinión, los argumentos y la conclusión, la mayor dificultad aparece relacionada con el uso de las operaciones discursivas y cognitivas que debe realizar para estructurar las ideas en argumentos válidos y para redactar una argumentación adecuada, así como para derivar conclusiones que expresen su punto de vista sobre la base de unos hechos o argumentos. Estas dificultades podrían ser causadas por el escaso contacto de la estudiante con textos argumentativos en su interpretación y producción, debido quizás a la poca importancia que se le asignado en el medio educativo, tanto a nivel medio como en el ámbito universitario, además del limitado lugar que ocupa en la sociedad las prácticas de argumentar para convencer y persuadir por medios verbales.

Nivel macroestructural:

El tema: en el texto N° 1 (Fin B-2001) titulado “*Responsabilidad familiar*” es posible identificar un tema principal que es el eje de la estructura textual, el cual se podría definir “*como el deterioro de la responsabilidad familiar debido a la ausencia*”

de valores éticos”. Partiendo de esta idea, la autora desarrolla algunos argumentos para fundamentarla. Sin embargo, en algunos párrafos se pierde en disgresiones, debido al surgimiento de nuevos objetivos en los que encuentra dificultad para su realización en el espacio retórico, lo que ocasiona quiebres en la coherencia textual. Por ejemplo, en el primer párrafo hace referencia a la pérdida de valores, pero decide aclarar el significado de valores e incorpora una definición que interrumpe el desarrollo coherente de las ideas. Veamos: “...podemos apreciar que en el ámbito familiar se ha perdido la responsabilidad...debido a la decadencia de valores éticos. Siendo estos valores según Carreras (1998) “Valor, es un objetivo que nos proponemos en el hogar y en la educación... Es la convicción razonada de ...”. Esta dificultad para introducir en el texto ideas, hechos, datos como argumentos coherentes con el tema, que permitan mantener el significado, impide al lector reconstruir el significado global.

Las macroproposiciones con función de argumento: en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** la autora intenta presentar un conjunto de ideas para dar al texto carácter argumentativo, esgrimiendo razones y argumentos. La jerarquización que hace de ellas al presentarlas impide percibir las como macroproposiciones argumentativas, más bien parecieran explicaciones sobre algunos tópicos. Por ejemplo, después de explicar lo que es valor según Carreras, la autora afirma: “Partiendo de lo que es valor daré mención a lo expuesto sobre la responsabilidad como valor. Responsabilidad es la capacidad de sentirse obligado a dar respuesta o a cumplir...”. De ahí que esta idea no representa el contenido de un argumento y desvía el sentido argumentativo del texto, el cual se logra principalmente por medio de razones. Parodi y Nuñez (1999) afirman “las macroproposiciones que cumplen la función de argumento resultan esenciales y, por lo tanto, deben ser presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica” (p. 99).

En cuanto al tema, en el **texto N° 2 (In. A-2002)** que se refiere a los campamentos naturales, sucede un problema similar al planteado en el texto anterior. Es posible identificar el tema el cual se mantiene durante el desarrollo, pero al

introducir nueva información, la estudiante confronta dificultades para que a nivel local se mantenga la coherencia temática. Situación que es posible observar en el siguiente ejemplo: *“Algunos jóvenes presentan serios problemas de bajo rendimiento escolar...Esto quiere decir, los estudiantes tienen una actitud negativa en el proceso de enseñanza... y es este punto, donde se propone la práctica de campamentos naturales son la mejor solución para los estudiantes... es decir, es una vía que busca observar, construir...”*. Esta dificultad puede ser causada por la ausencia de mecanismos de textualización que permitan organizar la información al jerarquizar las ideas principales, secundarias y detalles, a fin de permitir al lector reconstruir la estructura semántica del texto.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** se evidencia un esfuerzo por construir el texto con macroproposiciones que representan el contenido de argumentos, los cuales, a su vez son coherentes con el tema en desarrollo. No obstante, la dificultad se presenta al exponer las razones jerarquizadas de manera explícita. Así pues, algunos argumentos se aprecian en los siguientes enunciados: *“Los estudiantes tienen la posibilidad en estos campamentos de expresar sus inquietudes. Estas inquietudes pueden ser relacionado con sus estudios o de sus vidas privadas. El ambiente natural les permite crear un clima afectivo...”*. *“Mediante los campamentos naturales los estudiantes que han obtenido resultados de bajo rendimiento estudiantil podrán desahogar el porqué de su rendimientos, en estos campamentos buscan ... con el estudiante la de darles otra visión del mundo...”*.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)**, referido a la crisis venezolana y al papel de la educación para superarla, Lucely revela dificultades que se profundizan más en cuanto a la imposibilidad de expresar con claridad el tema o idea general que desea desarrollar. Al comienzo, en los dos primeros párrafos, Lucely cae en digresiones argumentales que no responden a lo solicitado en la tarea. Es en el tercer párrafo que la informante hace alusión al papel del docente y la educación para ayudar al país a superar la crisis. Sin embargo, en el cuarto párrafo vuelve a desviarse de su propósito

anunciado y vuelve a caer en el tema de la familia y del papel de otros factores sociales como la iglesia y otras organizaciones.

En este texto, las ideas expresadas como macroproposiciones, si bien representan el contenido de argumentos, debido al escaso dominio de conocimientos del tema, al presentar razones sobre la problemática en discusión, la estudiante elige razones y argumentos no pertinentes. Por consiguiente el texto contiene macroproposiciones con función de argumentos pero no coherentes con el tema de la tarea. Por ejemplo: *“En cuanto si el docente y la educación son factores para superar la crisis en gran parte sí, pero creo que no sólo es la formación del docente, sino los otros elementos que constituyen una sociedad... La familia siendo una unidad de producción... La escuela lo educativo, existe grandes fallas que van desde infraestructura, baja calidad de profesores”*

El **texto N° 4 (sem. B-2002)** sobre la educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos plantea dificultades al lector para construir su significado por lo confuso de las ideas. Este problema puede ser causado debido a la imposibilidad de la estudiante para hacer uso de diferentes mecanismos que le permitan organizar la información sin perder de vista el tema y el propósito de la tarea. Lucely comienza a desarrollar ideas en el texto, tal como van surgiendo en su memoria producto de la evocación, lo que determina un escrito con ideas desorganizadas, sin un tema principal que sirva de eje de la estructura textual y que permita al lector reconstruir el significado. Por ejemplo en este texto, la autora inicia señalando *“Yo considero que la educación en Venezuela se podría favorecer, primero con un cambio de actitud...”*, sin embargo la tarea solicitada consistía en que fijara posición acerca de cómo la educación podría favorecer la formación de ciudadanos críticos. En el segundo párrafo aborda otra idea distinta. En efecto afirma: *“En cuanto a la crisis psicosocial que enfrenta nuestro país en la actualidad, pienso que es sólo un resultado de acciones anteriores....”*. Se trata de un escrito que ofrece un conjunto de ideas y opiniones pero que no desarrolla el tema propuesto.

Este resultado podría ser ocasionado por carencias en cuanto al dominio de conocimiento previo respecto al tema educativo. Debido a que el pensamiento opera con muy poca cantidad de información sobre el tema, la estudiante evoca la información almacenada en su memoria, y así la va expresando en un proceso que Tolchinsky (19) describe como pensar-decir-escribir, lo que determina estas inconsistencias argumentativas.

Respecto de las macroproposiciones con función argumentativa, en este texto la situación es similar a la observada en el texto anterior. La estudiante introduce algunas razones o ideas con función de argumento, pero que debido al escaso dominio del conocimiento del tema, cae en disgresiones, en la apelación a la experiencia personal como argumento y en lugares comunes. Lo que determina que los argumentos pierdan validez y eficacia y más bien se percibe inconsistencia argumentativa. En el siguiente ejemplo se ilustra este tipo de argumentación: “*Uno en su rol como docente tiene que tener muy claro varios aspectos: primero que todo vocación, dedicación, constancia... existen profesores que carecen de tales elementos y es ahí donde a mi me preocupa, porque algunos profesores sólo están por adquirir sólo un ingreso económico, más no interesado en el proceso de enseñanza aprendizaje... para impulsar cambios multidisciplinarios en cada ser...*”.

En este análisis se advierten dificultades de los estudiantes para componer un texto argumentativo y presentar razones válidas con valor de argumentos. Esto existe desconocimiento del tema, debido a carencias en la acumulación de información. Esta situación determina la precaria habilidad del estudiante para sostener sus puntos de vista con argumentos válidos y coherentes.

Nivel microestructural:

En el texto N° 1 (Fin B-2001) la progresión temática se construye introduciendo como referentes términos responsabilidad, familia, valores éticos, pérdida de responsabilidad, y predicando información sobre ellos. En el texto N° 2 (Ini A-2002) sucede algo similar. Hay un intento de la estudiante por componer un

texto en el que la progresión temática se vaya desarrollando al introducir y predicar información sobre los campamentos naturales solución al bajo rendimiento, entre otros. Sin embargo, es posible observar deficiencias en la incorporación de nueva información relacionada debido a la precaria habilidad que demuestra la informante para introducir información y combinarlas, a fin de asegurar un desarrollo proposicional y construir el texto como una unidad.

En el **texto N° 1 (Fin B-2001)**, por ejemplo, después de introducir la definición de valores y de responsabilidad como valor, introduce nuevas ideas que no guardan relación alguna con las anteriores definiciones, de manera que se interrumpe el desarrollo conceptual. La autora expresa: *“El algunos hogares se ha observado la ausencia de: aceptar críticas positivas, pasividad de las personas que viven en el hogar, profundizar y dialogar para intercambiar puntos de vista, fomentar el optimismo frente a las peores situaciones...”*. En este caso, la segunda proposición, *“pasividad de las personas que viven en el hogar”* no cabe dentro de estas proposiciones que viene enumerando, como características positivas que están ausentes. Esto, obviamente, hace el texto confuso para el lector.

En cuanto a las *conexiones interoracionales*, se encuentra que en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** no es posible identificar la incorporación de conectores u otros marcadores discursivos empleados para relacionar las oraciones con coherencia, cumpliendo ciertas reglas de conexión. Esta característica es posible apreciarla en el siguiente ejemplo, “ *... podemos apreciar que en cualquier ámbito ... el sentido de responsabilidad se ha perdiendo de forma acelerada y esto es debido a la decadencia de valores... Siendo estos valores según Carreras (1998) Valor es... Partiendo de lo que es valor daré mención a lo expuesto sobre la responsabilidad como valor según Carrera, la responsabilidad es la capacidad...*”. En efecto, se observa ausencia de conectores que sirven para poner en relación segmentos textuales de modo adecuado. En el enunciado sólo se ha empleado el conector “*y esto es debido a...*” que expresa consecuencia.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)**, en algunos párrafos, las relaciones entre oraciones contiguas no se manifiestan de manera adecuada. Al referirse a los campamentos naturales, la autora expresa: “ *...Estas inquietudes pueden ser relacionado con sus estudios o de sus vidas privadas, el ambiente natural les permitirá crear un clima afectivo y lleno de motivaciones para la vida. Los estudiantes al tener el contacto directo...* ”. Este párrafo es confuso debido al uso inadecuado de la puntuación, de la concordancia y de los conectores para realizar las conexiones que permitan explicitar la coherencia entre las ideas.

En los **textos N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (sem A-2003)** estas dificultades para la construcción de la progresión temática se profundiza, en virtud de que el escaso dominio del tema impide la construcción de oraciones pertinentes que, combinadas adecuadamente, contribuyan a incorporar información nueva. En el **texto N° 4 (sem. A-2003)** debido al escaso dominio temático, se advierte una mayor dificultad en el uso de referentes para incorporar información nueva y mantener así la progresión temática como mecanismo central del texto.

De ahí que en estos textos son muy pocos los elementos de cohesión como la referencia y la sustitución (Halliday y Hasan, 1976) usados por la autora para lograr

la progresión de las ideas, asegurar el desarrollo proposicional y mantener adecuadamente la progresión temática. En algunos casos, estos elementos de cohesión son usados de modo inadecuado para alcanzar la progresión temática. Por ejemplo, la autora afirma: “... *cada hogar está garantizando la permanencia activa y constante de estos valores que se han ido perdiendo debido a ciertos intereses como por ejemplo el económico que por lo general muchas veces estos prevalecen por encima de cualquier principio ético*”. En efecto, la estudiante utiliza “estos” para sustituir a “interés económico”, lo que produce una inconcordancia en el enunciado, crea confusión al lector, y esto impide mantener la progresión temática, que permite la incorporación de información nueva.

En cuanto a las *relaciones interoracionales*, los textos **N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (sem A-2003)** evidencian obstáculos al establecer relaciones coherentes entre las oraciones. Ello puede ser causado por carencias en las operaciones discursivas y cognitivas para componer textos argumentativos de forma adecuada. En efecto, dado que el autor no hace uso de conectores se dificulta para el lector determinar con precisión cuáles son las relaciones semánticas de causa, consecuencia y oposición que mantienen entre sí los enunciados. El siguiente párrafo ilustra esta situación: “*En mi caso pienso que no sólo la perspectiva en un futuro, sino actualmente estoy contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos.... Esto lo puedo argumentar... primero que todo tengo vocación de docente, amor al conocimiento y dispuesta a experimentar cambios... Esto se logra en la creencia. El amor, autoestima decisión... que uno tome...*”

Como conclusión se afirma que la estudiante manifiesta manejo deficiente de mecanismos de cohesión que organizan el recorrido temático del texto como la referencia, las anáforas, la sustitución y la concordancia de los tiempos verbales, indicadores de su escasa capacidad para establecer equilibrio entre la nueva información y la ya existente. También observamos el escaso empleo de *procedimientos de conexión* para relacionar las ideas a nivel local y que incluyen marcas de organización y de integración de las estructuras sintácticas. Esta

caracterización de la competencia argumentativa escrita de Lucely, es evidencia de las carencias en las habilidades argumentativas y cognitivas con que los estudiantes ingresan a la educación universitaria, producto de la escasa o casi nula atención que en los niveles educativos anteriores se le ha asignado para propiciar en forma sistemática este aprendizaje.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a las estrategias argumentativas utilizadas

Del análisis de los textos elaborados por Lucely, se puede inferir la preocupación de la autora por emplear recursos para incrementar la eficacia de su discurso. La estrategia discursiva más utilizada por la estudiante en la composición de textos argumentativos es la autoridad polifónica, del tipo citas de autoridad especializada de expertos. En efecto, en casi todos los textos la estudiante se preocupa por introducir citas o la opinión de autores que fundamenten y apoyen sus ideas y argumentos. En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** cita a Carreras para ampliar y fundamentar su posición sobre los valores y la responsabilidad. En tal sentido afirma: *“Siendo estos valores según carreras (1998) Valor, es un objetivo que nos proponemos en el hogar y en la educación...”* *“...la responsabilidad como valor según Carreras (1998) la responsabilidad es la capacidad de sentirse obligado a dar una respuesta o a cumplir un trabajo...”*.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)**, también la autora introduce citas de autoridad, en el siguiente sentido: *“Según Quintana dice que los campamentos son lugares naturales que proporcionan estabilidad en el individuo...”*. En este mismo texto introduce otra estrategia, la cita de actores anónimos universales cuando expresa: *“Los medios de comunicación tales como la TV., nos presentan experiencias con campamentos implantados en otros países que han dado resultados favorables. Colombia ha conseguido unos resultados positivos, observando en las estadísticas relacionadas con el índice de bajo rendimiento...”*. También es posible identificar

estrategias discursivas basadas en el argumento de la propia autoridad del autor. Por ejemplo, Lucely afirma: *“Mediante los campamentos naturales los estudiantes que han obtenido resultados de bajo rendimiento podrán desahogar el por qué, causa y factores de su rendimientos ...”*.

En los **textos N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (sem A-2003)** la estrategia usada más frecuentemente es la de argumento de autoridad en la que la autora muestra sus opiniones respecto del tema en desarrollo. Se caracteriza por una estructura lógica que contiene: opinión + justificación + conclusión (en algunos casos). Los enunciados son presentados en primera persona del singular (yo, mi) y dispone de marcas lingüísticas que refuerzan la opinión del autor (“a mi juicio”, “yo considero”). Por ejemplo: *“Yo considero que no sólo en estos tiempos Venezuela está atravesando una profunda crisis económica, social, política y moral. Puesto que en tiempos anteriores, estos problemas ya se venían presentando... y esto es debido a la misma situación que no sólo es el resultado angustiante de hoy, sino una sumativa...”* (**texto N° 3, Fin A-2002**).

En el **texto N° 4 (sem A-2003)** la estrategia argumento de la propia autoridad es la de mayor uso, así aparece evidenciada en el siguiente testimonio: *“Yo considero que la educación en Venezuela se podría favorecer, primero que todo con un cambio de actitud crítico positivo, comenzando de forma individual y como resultado un gran cambio colectivo. Esto se podría lograr...”*

En este texto también incorpora como estrategia discursiva el argumento de modelo, al argumentar presentando las condiciones que reúne ella como docente para contribuir hoy a la formación de ciudadanos críticos. Al respecto señala: *“En mi caso, pienso que no sólo la perspectiva en un futuro, sino actualmente estoy contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y consciente... Esto lo puedo argumentar...- Primero tengo vocación de docente, amor al conocimiento ...”*

Estos resultados son indicadores de la no ocurrencia de cambios substanciales en este período de escolaridad, en cuanto a la disposición de mecanismos discursivos para componer textos cuyo propósito sea argumentar para convencer o persuadir. Por

el contrario, en los primeros textos elaborados, sobre todo en aquellos que abordan temas relacionados, de alguna manera, con el área de ciencias, la estudiante revela el uso de una mayor diversidad de estrategias orientadas al convencimiento. Ahora bien, también llama la atención el hecho de que los últimos textos, a pesar de tratar sobre temas de educación, ponen en evidencia serias dificultades de la estudiante para estructurar la información usando estrategias que actúen como articuladoras de razonamientos destinados a convencer al destinatario de los puntos de vista que se plantean. Ello se debe quizás al desconocimiento de las estrategias argumentativas, para acentuar la dimensión polémica, lo cual incide en la organización y producción de las ideas.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a la utilización de recursos lingüísticos: conectores, otros marcadores discursivos y marcas de modalización.

En cuanto al uso de conectores se puede señalar que los textos de esta estudiante muestran escaso uso de conectores. En algunos casos, los que emplea, son reveladores de operaciones argumentativas propias de la competencia argumentativa escrita. A continuación se presentan los conectores y otros marcadores que aparecen en el discurso escrito de Lucely.

En la tipología de conectores argumentativos se identifican algunos de tipo contrastivo de oposición y los de tipo causales y consecutivos (Cuenca, 1995).

En cuanto a los contrastivos de oposición, en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** aparece “sin embargo”, cuando la estudiante afirma: “*Sin embargo algunos se preguntan: ¿Los principios éticos bien difundidos en los hogares realmente ayudará a solucionar el problema de la responsabilidad?*”.

En los **textos N° 3 (Fin A-2002)** y **N° 4 (sem. A-2003)** aparece el conector contrastivo de restricción “que no solo esté... sino”, en los siguientes enunciados:

“... esta situación siempre me ha motivado puesto que yo tanto interna como externamente quiero realizar cambios que no sólo esté en beneficio propio, sino para un bien común” (texto N° 3, Fin A-2002).

“En gran parte sí, pero creo que no sólo es la formación del docente, sino los otros elementos que constituyen una sociedad, donde hay que empezar a depurar...” (N° 4, sem A-2003).

Aparece también el conector de oposición “pero” que señala que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia respecto de los que le preceden. Por ejemplo: “Yo considero que no sólo en estos tiempos Venezuela está atravesando una profunda crisis....Puesto que en tiempos anteriores estos problemas ya se venían presentando, pero de lo que si hay que estar claro es que hoy día ha existido...” . Más adelante, la autora afirma: “Pero para que exista un cambio tiene que ser por medio de una conciencia colectiva”.

Entre los conectores causales encontramos “ya que” y “puesto que” presentes en los siguientes enunciados del texto N° 3 (Fin A-2002): “También yo considero que cada uno de nosotros es responsable del sistema social que tenemos ya que nos han acostumbrado y hemos aprendido a ser personas pasivas... Puesto que apesar de esa mayoría, hay grupos minoritarios activos y que buscan la calidad...”.

En el texto N° 4 (sem A-2003) también identificamos el conector causal “porque” en el siguiente enunciado: “Uno en su rol de docente, tiene que tener muy claro varios aspectos: primero que todo vocación, dedicación ... puesto que, dolorosamente existe profesores que carecen de tales elementos y es ahí donde a mí en particular me preocupa porque algunos profesores..”.

También se identifica como conector consecutivo “Así pues”, utilizado tanto en el texto 1 como en el texto 2 para introducir la conclusión: “Así pues, el hecho de que los hogares venezolanos lleven a cabo la aplicación de principios éticos proporcionan éxito en el hogar lo que se logrará con ...” (texto N° 1, Fin B-2001). Asimismo, en el texto N° 2 (Ini A-2002) Lucely concluye así: “Así pues, el hecho de que los estudiantes de bajo rendimiento lleven a cabo campamentos naturales no es

difícil de llevarlos a la práctica...”. En este mismo texto, también aparecen otros conectores que establecen relaciones de consecuencia, que indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes. Estos conectores son: “*entonces*” y “*luego*” que aparecen en los siguientes enunciados: “*Entonces, así el alumno en estos campamentos descubrirá gradualmente sus potencialidades y esto hará que él enfrente la vida...*”. “*Luego uno de los objetivos fundamentales de estos campamentos es hacer que ...*”

Lucely hace muy poco uso de otros marcadores discursivos que garantizan las conexiones semántico-pragmáticas entre las unidades del discurso (Portolés, 2001). En los textos analizados sólo fue posible identificar las siguientes unidades “*esto quiere decir*”, “*es decir*” (reformuladores explicativos), “*como conclusión*”, “*para concluir*” (reformuladores recapitulativos), las cuales aparecen reiteradamente en los diferentes textos. Por ejemplo, el **texto N° 1** referido a la responsabilidad familiar, la autora expresa: “*No considero que la falta de responsabilidad en el hogar se soluciona rápidamente, más bien creo que se puede recuperar gradualmente.... esto quiere decir los individuos que viven bajo un mismo lecho familiar...*”

En el **texto N° 2**, Lucely emplea “*es decir*” como reformulador explicativo en el siguiente enunciado: “*Mediante los campamentos naturales los estudiantes... podrán desahogar.... es decir, al ellos interrelacionarse con la naturaleza..*”.

En el **texto N° 4** la informante emplea el reformulador recapitulativo “*para concluir*” en los siguientes términos: “*Para concluir: se que voy a contribuir en ...*”

En suma, si se asume la concepción de Portolés (1999) respecto de los marcadores discursivos como ejes semánticos que marcan el trayecto del pensamiento inferencial, el escaso empleo de estas unidades lingüísticas para estructurar la información y asignarle un carácter argumentativo al texto que se produce, revela un bajo nivel en la capacidad de la estudiante para establecer conexiones entre los diferentes enunciados que constituyen el texto. Asimismo, ello es también manifestación de la escasa capacidad para emplear estas unidades para efectuar procesos textuales reveladores de actos de habla tales como justificar, explicar,

complementar, refutar, parafrasear, comentar, entre otros, procesos que son necesarios en la composición escrita argumentativa.

Finalmente, cabría citar otros elementos que se utilizan para introducir la propia opinión y mostrar la subjetividad del que escribe. Se hace referencia aquí al empleo de modalizadores en el discurso. En el caso de Lucely estos recursos lingüísticos están ausentes en los textos argumentativos analizados. Sólo en el **texto N° 4 (sem. A-2003)** identificamos los modalizadores “*dolorosamente*” y “*me preocupa*” como indicadores de la subjetividad de la autora en el siguiente párrafo: “...puesto que *dolorosamente* existe profesores que carecen de tales elementos y es ahí donde *a mí en particular me preocupa*, porque algunos profesores...”.

En los siguientes cuadros se recoge una síntesis de las características lingüísticas y discursivas y de los cambios observados en los textos producidos por Lucely en cuanto a los niveles discursivos, las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos utilizados.

Síntesis del caso

En conclusión, estos resultados muestran muy pocos cambios en Lucely en cuanto al empleo de conectores, otros marcadores discursivos y marcas de modalización oracional como componentes necesarios para enriquecer su competencia argumentativa. Probablemente, ello sea revelador de muy limitadas experiencias formativas que el currículo de formación docente le está ofreciendo para su preparación, en cuanto a la interpretación y producción de textos escritos de orden argumentativo. Pareciera que Lucely no ha logrado aún asimilar y acomodar, en términos piagetianos, estrategias discursivas argumentativas que le permitan efectuar procesos textuales adecuados para expresar las operaciones cognitivas argumentativas (explicar, refutar, justificar, entre otras), necesarias para componer un texto con fuerza argumentativa. Pareciera que la estudiante necesita experimentar actividades de lectura y composición que le ayuden a comprender que la argumentación requiere del empleo de recursos lingüísticos y discursivos como la modalización oracional, la antonimia y, muy especialmente, los conectores y otros marcadores para articular un discurso polémico.

Probablemente la causa mayor, entre otras, que explican esta presencia sistemática de obstáculos, está en que el entorno social directo e indirecto en que la estudiante ha vivido, no propicia en forma sistemática este aprendizaje, de manera que la habiliten, desde muy temprana edad, para efectuar tareas mentales necesarias para dominar operaciones cognitivas específicas propias de la argumentación.

El contacto con textos argumentativos, en su interpretación y producción durante la formación docente, constituirá un apoyo importante para el aprendizaje de la competencia argumentativa de la estudiante. Por consiguiente, es importante entender que este aprendizaje depende fundamentalmente del lugar que ocupa en el ámbito educativo y en la sociedad las prácticas sociales de opinar, defender disenter, persuadir, entre otras, de modo que le permitan apropiarse de las propiedades de este

tipo de discurso, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a utilizar y, sobre todo, de las operaciones de pensamiento característica de esta modalidad.

Caso 5 : Marisí (MSMF23)

Experiencia personal y educativa

Marisí es una joven de 23 años de edad, nacida en Mucutuy, en el estado Mérida. Es hija de padres agricultores y la séptima de ocho hermanos. Vivió en su hogar hasta los 11 años, pues a esa edad confrontó la difícil situación de separarse de sus padres, a causa de la necesidad de proseguir sus estudios de bachillerato en la ciudad de Mérida. Recuerda marcadamente esta experiencia *“como la más desagradable de mi vida, porque tuve que enfrentarme a un mundo diferente al de mi pueblo y mi hogar, pero sin embargo tuve que seguir adelante, por mis estudios”*. Al culminar el bachillerato, se dedicó a trabajar durante dos años. No obstante se dio cuenta que ese no era su interés y que, en cambio, su meta era estudiar y hacerse profesional. Decidió entonces, retomar sus estudios e hizo lo posible para lograr su cupo en la Universidad de Los Andes, a la que ingresó por la Escuela de Historia. Ahí cursó tres semestres y luego se cambió a Educación, de la que Marisí opina: *“En esta carrera me siento muy bien, porque reconozco que ésta era mi meta”*.

Respecto a su relación con la lectura y la escritura, Marisí afirma: *“...es muy cercana, leo porque considero que la lectura es para el ser humano una necesidad básica, ya que se convierte en el instrumento más importante en cuanto a la obtención de nuevos conocimientos en nuestra vida”*. *“Siempre leo con el propósito de adquirir una información o satisfacer una necesidad en relación a un tema de interés. Cuando leo, algunas veces siento que no puedo entender, entonces necesito releer varias veces para comprenderla..”*. De igual modo, con relación a la escritura, la estudiante expresa: *“en mis estudios de bachillerato escribía muy poco. Siempre copiaba, pero no escribía de verdad. Ahora creo que estoy mas cerca de lo que*

escribo. Cuando me dispongo a escribir, selecciono el tema que sea de mi agrado y que tenga unas informaciones previas, porque influye mucho la información que yo tenga”. Igualmente, concibe la escritura estrechamente relacionada a la lectura. En tal sentido afirma: “...mis escrituras dependen sobre todo de mis experiencias como lector, ya que es por medio de la lectura que puedo obtener ciertas información acerca de los temas, es decir, una vez realizada la lectura, las ideas que me surgen las puedo materializar en los escritos...” (Información proporcionada por la informante en la autobiografía y entrevista 1, semestre B-2001 y entrevista 2, semestre A-2003).

Competencia argumentativa de Marisí al inicio de la carrera

Los niveles discursivos argumentativos

Nivel superestructural: el texto exploratorio (Anexo I₁) consistió en dar su opinión sobre la “Guerra biológica” en el mundo, después del atentado terrorista a los Estados Unidos, ocurrido el 11 de septiembre de 2001. De su lectura, se infiere que Marisí intenta, en primer lugar, dar su opinión sobre esta acción. Luego expone argumentos para justificar su posición, ofrece información aceptable a través de algunos hechos y datos que amplían el desarrollo del tema y, finalmente, concluye al dejar sentado su punto de vista sobre la base de los hechos o argumentos expuestos. En tal sentido, señala: “ *El hombre ya no piensa en el amor, en el futuro, en el bienestar de las sociedades y de sí mismo, los países pasan mucho tiempo en guerras donde.... y no reflexionan que esas guerras no tienen razón de ser, es que ni siquiera deberían existir*”. En efecto, la estructura lógica de este texto podría representarse así:

opinión (tesis) + ideas con función de argumentos relacionados con el tema + hechos y datos que amplían la información + conclusión fundamentada en el tema y argumentos
--

Esta estructura denota consistencia y, por tanto, guarda correspondencia con la estructura lógica argumentativa, sin la cual no hay argumentación posible. Característica que responde a lo planteado por Parodi (1999) cuando afirma: “*un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara*” (p. 103).

En atención a las características estructurales del texto escrito por Marisí y, siguiendo la pauta de Sánchez y Álvarez (2001) y Núñez Lagos (1999), este texto se podría ubicar en el Nivel IV en el que se presenta una opinión, por lo menos dos argumentos aceptables, pero no hay consideración de otros puntos de vista.

Nivel macroestructural: este nivel examina las estrategias globales efectuadas por el escritor para construir un texto como una totalidad coherente, en el cual la tesis, los argumentos y la conclusión se presenten coherentemente jerarquizados. En este nivel, se consideran como categorías de análisis el tema y las macroproposiciones con función de argumentos (Parodi y Núñez, 1999).

Respecto al tema, el escrito aborda con claridad el tema específico, la “Guerra biológica”. En efecto, Marisí afirma: “*La guerra biológica es un nuevo tipo de terrorismo, que el hombre ha desarrollado con la ayuda de la ciencia..., sin embargo usa la inteligencia para destruirse a sí mismo...*”. Esta característica del texto revela que la escritora posee conocimientos previos sobre el tema, lo que determina este nivel de tratamiento de la información. Además, estructura su escrito tomando en consideración el punto de vista del otro y cuál es el propósito de la tarea al momento de escribirlo. Es evidente que si la autora toma en consideración estas condiciones, se produce un texto cuyo tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del texto.

Con relación a las macroproposiciones, si bien Marisí hace un intento por presentar argumentos relacionados con el tema, aún debe desarrollar habilidades para presentar información que efectivamente ordenada responda a su función central, esto

es, persuadir o influir en su destinatario. Esto se evidencia en las características que presentan las macroproposiciones, algunas de las cuales no cumplen la función de argumentar para persuadir a sus potenciales lectores.

Un nuevo obstáculo está en la disposición de mecanismos para jerarquizar la información, lo que genera un texto a veces difuso en cuanto a la presentación y encadenamiento de las ideas. En algunos casos, Marisí introduce información nueva que no guarda relación directa con los enunciados que va presentando como razonamientos lógicos. Así, por ejemplo, Marisí argumenta: *“el hombre usa su inteligencia para destruirse a sí mismo”*, pero seguidamente, se pierde en disgresiones: *“porque estamos en mundo donde ya no importa el amor propio, sino que el capitalismo, la acumulaciones de dinero nos interesa más, hasta el punto que no importa el medio...”*. Este es un problema típico que se origina en las dificultades para organizar la información en una macroestructura apropiada, debido a la introducción de ideas que no guardan relación directa con el tema tratado. Es posible que debido a la imposibilidad del estudiante de encadenar argumentos pertinentes al tema y al punto de vista que defiende, se caiga en estas disgresiones argumentales.

Nivel microestructural: se analiza a nivel local, la progresión temática y las relaciones interoracionales. Una característica del texto de Marisí es la introducción de ideas nuevas acerca de los referentes ya mencionados, que amplían la información sobre el tema. Sin embargo, en ciertos puntos, introduce información que no calza en el tejido textual, lo que ocasiona rupturas en la progresión temática. Por ejemplo, Marisí define qué es para ella la guerra biológica: *“La guerra biológica es un nuevo tipo de terrorismo...”*, y seguidamente introduce esta idea que rompe la progresión temática: *“el hombre es tan inteligente que para él nada es imposible...”* En otro punto, más adelante afirma: *“Estamos en un mundo donde ya no importa el amor propio, sino que el capitalismo, la acumulaciones de dinero nos interesa más”*. Esta dificultad que confronta en la textualización puede ser debida a varias causas: ausencia de conocimiento del tema; ausencia de pistas textuales para relacionar esta

información con la información ya existente y desconocimiento de los saberes que posee el lector.

Junto a una adecuada progresión temática, las oraciones de un texto bien construido deben estar relacionadas coherentemente, cumpliendo para ello, con ciertas reglas de conexión y usando los marcadores discursivos, especialmente los conectores. En este caso, el escrito de Marisí muestra la incorporación de conectores argumentativos explícitos tales como “*pero no*” de oposición, “*porque*” de tipo causal, que sirven para poner en relación segmentos textuales. Esta característica se evidencia en el siguiente párrafo: “*Es importante destacar que estas armas son utilizadas por los países pobres supuestamente para defenderse del agresor, pero no se dan cuenta que se puede regresar hacia ellos mismo, porque el mundo es uno solo y tarde o temprano se expande por todas partes*”.

En síntesis, las características más resaltantes del texto analizado con relación a los niveles discursivos argumentativos son:

- a) Nivel superestructural: conocimiento de las categorías esquemáticas en que se organiza adecuadamente el discurso argumentativo: estructura lógica representada por opinión (tesis) + ideas con función de argumentos + datos que amplían la información + conclusión fundamentada en los argumentos.
- b) Nivel macroestructural: el tema se mantiene durante el desarrollo del texto.

Al parecer hay obstáculos para aplicar estrategias que permitan producir textos en los que las macroestructuras se relacionen coherentemente. Las ideas, en algunos casos, no representan el contenido de argumentos. El texto analizado no revela el uso de mecanismos de persuasión empleando razones o argumentos convincentes.

Nivel microestructural: hay evidencias del empleo adecuado de conectores.

Las estrategias discursivas

Si bien Marisí intenta producir un texto cuya intención comunicativa es persuadir al lector e influir en él/ella, aún es posible observar limitaciones en su competencia argumentativa para activar estrategias de convencimiento o de persuasión, exhibiendo razones que influyan en el razonamiento o en la sensibilidad del lector.

Al tratar de interpretar las ideas que como autora ofrece, es posible identificar en ellas algunos rasgos que nos permiten deducir ciertas intencionalidades para convencer, apelando a la razón. De esta forma podrían identificarse las siguientes estrategias:

- a) Argumento por definición, cuando al iniciar define qué es la guerra biológica al señalar: *“La guerra biológica es un nuevo tipo de terrorismo, que el hombre ha desarrollado con la ayuda de la ciencia..., sin embargo usa su inteligencia para destruirse a sí mismo...”*.

Estructura lógica: premisa (definición) + justificación

Marcas lingüísticas: lenguaje concreto que identifica características esenciales:

- b) *Argumentación por el ejemplo*, cuando al referirse a los tipos de virus, señala: *“...como el ántrax también existen armas como la viruela virus como por ejemplo lo que paso con el sida que fue creado en laboratorio....”*

En síntesis, este texto exploratorio evidencia el uso limitado de algunos procedimientos discursivos utilizados de modo intencional para incrementar la eficacia de su discurso y convencer al lector. Para cumplir esta intención de convencimiento utiliza el argumento por definición y la argumentación por el ejemplo, aunque éste último no es empleado adecuadamente.

Los recursos lingüísticos utilizados: los conectores argumentativos, otros marcadores discursivos y las marcas de modalización

Si bien es notorio el empleo por Marisí de algunos marcadores discursivos, el texto evidencia limitaciones en los recursos lingüísticos que muestren efectivamente las operaciones argumentativas del autor para alcanzar la función comunicativa.

Conectores: en este texto es posible identificar varios conectores:

Conectores argumentativos causales como “*ya que*” y “*porque*” que indican que los enunciados que los siguen dan razón de los enunciados antecedentes: Por ejemplo: “*Esta arma es muy utilizada como arma de doble filo ya que es capaz de acabar con grandes cantidades de masas humanas...*”. “*porque estamos en un mundo donde ya no importa el amor...*” “*El ántrax es un arma peligrosa porque ataca muy rápidamente... porque causa un estado de alarma,... porque no se ...*”

Conector argumentativo contrastivo “*sino que*” indica contraste, del tipo restricción que suele presentarse entre ideas contrapuestas. Por ejemplo: “*estamos en un mundo donde ya no importa el amor, sino que el capitalismo, la acumulaciones de dinero nos interesa más*”.

Conector argumentativo de oposición “*sin embargo*” y “*pero*” que indican que los enunciados que siguen contienen alguna diferencia respecto de los que le preceden. Por ejemplo: “*El hombre es tan inteligente que para él nada es imposible; sin embargo usa su inteligencia para destruirse a sí mismo, ...*” “*Estas armas son utilizadas por los países pobres... pero no se dan cuenta que se ...*”

Otros marcadores discursivos:

El texto de Marisí carece del uso de otros elementos lingüísticos que cumplen la función de marcadores del discurso para guiar al lector en la elaboración de inferencias (Portolés, 2001).

Las marcas de modalización:

En el escrito inicial de Marisí hay ausencia de marcas de modalización para explicitar sus puntos de vista, expresar su subjetividad y hacerse responsable o no de lo que enuncia. En este texto sólo es posible identificar como modalizador el adverbio

“supuestamente”, usado por la autora para poner en duda que las armas biológicas sean utilizadas por países pobres para defenderse del agresor. La escasa explicitación de estas formas lingüísticas es un indicador de que Marisí necesita introducirlas en su discurso argumentativo para manifestar sus actitudes respecto del interlocutor, de sí mismo y de su propósito en el acto de argumentar.

En síntesis, el cuadro siguiente recoge los marcadores discursivos utilizados por Marisí para expresar las relaciones semánticas entre los enunciados.

Cuadro 4. 18
Realizaciones lingüísticas de Marisí al inicio de la carrera, en cuanto a los marcadores discursivos y marcas de modalización

Conector argumentativo contrastivo	Conectores argumentativos causales	Conector argumentativo de oposición	Modalizador
<i>“sino que”</i>	<i>“ya que” “porque”</i>	<i>“sin embargo” “pero”</i>	<i>“supuestamente”</i>

Como se aprecia, hay evidencias en la estudiante de conocimiento de cómo se estructura lógicamente un escrito argumentativo, utilizando recursos lingüísticos a su alcance. Ahora bien, Marisí muestra una falta de dominio experto en el uso de recursos para elaborar textos en el cual a nivel global, las macroestructuras se presenten jerarquizadas y con macroproposiciones que efectivamente cumplan la función de argumentos convincentes.

Cambios en la competencia argumentativa escrita a lo largo de tres semestres

Para inferir estos cambios, se analizaron cuatro textos producidos por la informante a lo largo de tres semestres de la carrera: *Influencia de la televisión en la mentalidad de los jóvenes* (Fin B-200, Anexo K-1); *El papel de la industria frente a*

riesgos de contaminación (Ini A-2002, Anexo K-2); *La clonación frente a la ética* (Fin A-2002, Anexo K-3); *La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos* (Ini B-2003, Anexo K-4). También se tomó en consideración la información obtenida de las entrevistas y de otras fuentes escritas. Para este análisis se siguió la pauta con las categorías, los criterios e indicadores que permite valorar los cambios, a fin de dar respuesta a las siguientes preguntas:

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a los niveles discursivos del texto argumentativo:

Fundamentados en Parodi y Núñez (1999) y van Dijk y Kintsch (1986), para este análisis se toman en consideración los niveles con sus respectivos criterios, que permiten apreciar los rasgos semántico-textuales que reflejan la competencia de los estudiantes para argumentar por escrito.

Nivel superestructural: se analiza la organización de la información textual según un esquema (van Dijk, 1983), cuyos componentes esenciales son la opinión (tesis) + uno o varios argumentos + la conclusión.

En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** titulado “*Influencia de la televisión en la mentalidad de los jóvenes*” (Anexo K-1), la tesis es explícita en la que expresa: “*Uno de esos medios tecnológicos que más trayectoria tiene en la sociedad es la televisión... Existe una profunda preocupación por la influencia que está ejerciendo la TV en la conducta de nuestros jóvenes. Por esto me pregunto: ¿Cuál es el impacto que produce la TV en la formación de niños y jóvenes? ¿Por qué la televisión hipnotiza la mente de los jóvenes...? ¿por qué ha suplantado la relevante misión de los libros?*”. En efecto, se aprecia en ella el planteamiento de una situación problema, que precisa con algunas interrogantes y todo ello guarda relación con el tema a desarrollar.

El texto continúa con argumentos que apoyan la tesis con información aceptable. En tal sentido expresa: “... *son muchos los factores que influyen de manera negativa en la constante formación del individuo. ... se está dejando la educación de los niños en manos de la pantalla de televisión, en manos de programas cargados de violencia, de egoísmo...*” Para enfatizar sus razonamientos introduce una cita de Villets (1995), quien expresa: “*La cohesión familiar puede resultar pura apariencia pues la dedicación del grupo familiar a la televisión evita la comunicación directa y sincera entre los integrantes de la familia....*”. *Es indudable que la TV insita a nuestros jóvenes a ser derrochadores ... propicia la violencia, el crimen, el robo...* ”. Estas ideas tienen valor de argumentos, los cuales están integrados por hechos, datos, e información pertinente a través de la explicación como un modo de razonamiento válido.

El texto concluye fijando posición respecto al problema planteado. En efecto, expresa: “*En conclusión, es conveniente que exista una unión... en emprender campañas contra el erotismo, violencia, vicios pornografía... En defensa de la sociedad, la familia y las buenas costumbres. De allí que considero que darían buenos resultados que periodistas, educadores... mantengan una actitud clara y firme ... hacer que nuestro país disfrute de una sana y eficiente TV...*”. Es indudable que la conclusión de Marisí muestra su punto de vista y que fija posición sobre la base de los argumentos formulados.

Desde el punto de vista de la estructura argumentativa, el texto se ubica en el Nivel IV, que se caracteriza porque presenta una opinión y dos o más argumentos aceptables.

En el texto N° 2 (Ini A-2002), titulado “*El papel de la industria frente a riesgos de contaminación*”, Marisí expone el problema que representa la contaminación como una forma de destrucción del ambiente. Este planteamiento es pertinente a la tarea. De esta forma, la autora fija posición respecto de la problemática en cuestión, y nos deja ver un buen manejo de este componente superestructural según los cánones de la tipología textual, propio del texto argumentativo.

La informante presenta argumentos que tratan el problema de la responsabilidad industrial en la contaminación. En efecto, expresa: *“durante los últimos 200 años el hombre ha inventado una tecnología muy poderosa que multiplica el impacto ambiental destructivo del individuo”* Seguidamente afirma: *“la contaminación es fundamentalmente obra del hombre... la ciudades industrializadas son las responsables...; se debe tomar conciencia, se debe crear dentro de cada industria políticas..., la educación ambiental es una de las soluciones... para enfrentar el deterioro del ambiente... Es propicio que las industrias venezolanas fomenten sus estrategias en el reciclaje ya que es una actividad necesaria ...”*. Como se observa, estas ideas son todas argumentos que apoyan la tesis con información aceptable, a través de razonamientos válidos.

Finalmente, Marisí concluye el texto reiterando la tesis, al señalar lo siguiente: *“Frente a estos hechos estamos obligados a cambiar de concepción y de actitud ante la naturaleza, estamos obligados a ... y exigir a las empresas que cumplan con el ambiente y fomentar una actitud ecológica”*.

El análisis de este texto revela que la estudiante muestra dominio en cuanto a la organización de la superestructura argumentativa, hecho que muestra que Marisí usa recursos textuales para elaborar un texto en el cual la tesis, los argumentos y la conclusión se presentan organizados con coherencia.

En cuanto a la estructura argumentativa, este texto escrito podría ser ubicado en el Nivel IV, ya que presenta una opinión, argumentos aceptables y la conclusión se adopta sobre la base de hechos y argumentos formulados.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)**), la informante trata el tema *“La clonación frente a la ética”* y destaca, dejando explícita la tesis, que *“En el mundo actual existe un desenfreno científico el cual está revolucionando la sociedad mundial. ...un grupo de científicos decidieron sacar a la luz la investigación sobre la clonación de la oveja DOLLI... Desde el punto de vista moral y ético cabe preguntarse ¿qué pasará si en algún momento se pretende clonar a seres humanos?”*.

Prosigue el texto señalando un conjunto de hechos e ideas que cumplen la función argumentativa y que apoyan la tesis con razonamientos. En tal sentido argumenta: *“es indudable que el hombre es capaz de..., pero el problema se presenta cuando se utilizan los avances con otros fines que sin duda, perjudica y condena el futuro de la humanidad... No se puede jugar con la individualidad de las personas, por lo tanto no se debe clonar a un ser humano porque se estaría irrespetando el sentido natural de la vida de la persona. Considero que lo más importante en la vida de los seres humanos es la reproducción natural, ya que ella transmite a la descendencia no sólo los caracteres que distinguen al individuo sino la oportunidad de evolucionar...Puede que la clonación traiga avances en la medicina que con ella se puedan encontrar formas de curar, pero siempre existirá el peligro de utilizarla con otros fines”*. Sin duda alguna, estas ideas son razonamientos que sustentan el problema planteado, lo que evidencia un marcado dominio de la capacidad argumentativa de Marisí para estructurar ideas que le permitan argumentar.

La autora para concluir retoma la tesis y fija posición sobre el problema. *En efecto expresa: “Es pertinente señalar que la ciencia como tal, a pesar de sus avances e innovaciones, generadores de progreso y bienestar social, es lamentable que se preste para una gran cantidad de actos anti éticos, donde el uso de la tecnología contribuye a la creación de elementos nocivos para la sociedad... es el caso de... los experimentos de clonación en seres humanos”*.

Desde el punto de vista de la estructura argumentativa este texto podría ser ubicado en el nivel V, caracterizado por la formulación de una opinión, la presentación de argumentos aceptables y la consideración de otros puntos de vista.

En el **texto N° 4 (B-2002)**, *La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos*, la informante plantea su opinión parcialmente relacionada con el tema. Señala: *“La educación venezolana en estas últimas décadas a sufrido deformaciones que podemos observar en las escuelas y liceos. Se está perdiendo significativamente los valores, el respeto... y no podemos olvidar que sólo por medio de la educación se puede sacar a un país adelante”*. En este texto, Marisí muestra

escasa claridad para enunciar la tesis. Aparece en forma semiexplícita, ya que, si bien aborda el tema de la educación, queda sin tratar la formación de ciudadanos críticos.

Al examinar los argumentos presentados para ampliar su posición respecto a la educación, la autora expresa: *“Vale la pena señalar aquí un pensamiento de Bolívar, cuando afirmó: “un ser sin educación es un ser incompleto”, en la educación va implícita la formación, la vida...”*. *“Un individuo está en constante aprendizaje... Depende del ambiente familiar el niño desarrollará su conducta... ago énfasis en la construcción de valores ... y depende de los mecanismos de aprendizaje que implemente el docente posteriormente para fomentar la enseñanza que ya trae el niño...”*. De lo expresado por la estudiante, se deduce que estos argumentos se acompañan de datos e informaciones poco pertinentes al tema de la tarea y hacen confuso el planteamiento expresado. Desde el punto de vista conceptual, se observa confusión entre enseñanza y aprendizaje, de manera que el manejo conceptual de la información, así como la organización de las ideas impiden la solidez del razonamiento. Al final del texto la autora expone argumentos relacionados con la formación de ciudadanos críticos. Al respecto afirma: *“creo que la educación venezolana tiene que hacerse responsable... No podemos seguir educando seres conformistas, es necesario tomar actitudes críticas, reflexivas, no podemos seguir siendo “borregos”; no podemos seguir lamentándonos... tenemos que enfrentar los problemas con creatividad, con inteligencia, con imaginación....”*. Como conclusión expresa: *“La educación comienza por mí, tiene que ser una educación consciente. La creatividad nos puede ayudar a enfrentar y resolver problemas que actualmente nos agobian y no nos dejan surgir”*. La conclusión se relaciona parcialmente con la tesis planteada, se refiere a la creatividad y no a la actitud crítica.

Desde el punto de vista de la estructura argumentativa, este texto podría estar ubicado en el nivel II, caracterizado por la formulación de una opinión y por la presentación de por lo menos un argumento aceptable e ideas no relacionadas.

En síntesis, el análisis de la estructura lógica argumentativa de los textos elaborados por Marisí, (específicamente los **textos N° 1,2 y 3**) denota su esfuerzo por producir

textos que respondan a la estructura esquemática adecuada. Revela también cambios en cuanto a su desempeño para lograr la construcción de argumentos sólidos, bien estructurados, con hechos y circunstancias que los apoyen, además de presentarlos de manera que haya coherencia entre ellos.

Estos textos muestran organización de la información de manera que cuenten con una opinión, varios argumentos y la conclusión que alude a la posición adoptada por Marisí sobre la base de los hechos o argumentos expuestos. Igualmente, son textos que exponen con claridad y coherencia las ideas y escritos, en su mayor parte, con corrección y estilo adecuados.

Sin embargo, inquieta lo observado en el **texto N° 4** con relación al desarrollo conceptual y la organización de información. Es un texto que se caracteriza por su pobreza argumentativa y por la carencia demostrada en lo que respecta al manejo de ideas para concluir el discurso persuasivo. Características que llaman la atención, dado que este texto versaba sobre la educación, en cambio, los textos anteriores estaban más referidos al área de la ciencia. Podría en ello estar incidiendo el poco dominio del tema, debido a la ausencia de lectura, análisis y discusión sobre la educación. Pareciera que el recorrido realizado por esta área ha sido escaso, a pesar de su nivel de escolaridad.

Nivel macroestructural:

El tema: en el **texto N° 1 (Fin B-2001)**, titulado “*La influencia de la televisión en la mentalidad de los jóvenes*”, es posible identificar como tema central la preocupación por la influencia negativa que ejerce la televisión en la formación de los individuos, desde temprana edad. Esta temática se amplía presentando varios argumentos, los cuales, organizados coherentemente, aportan y amplían información sobre el problema planteado. De esta manera, es posible observar cómo la estudiante, haciendo uso de diferentes mecanismos, organiza la información jerarquizando las ideas fundamentales y secundarias. Esta característica permite a los lectores reconstruir el significado global del texto (van Dijk y Kintsch, 1983). En

consecuencia, se observa que este texto presenta un adecuado mantenimiento del tema a lo largo de su desarrollo.

Las Ideas o macroproposiciones con función de argumento. En el **texto N° 1 (Fin B-2001)**, Marisí ordena la información de acuerdo a la función argumentativa que cumple el texto que, en este caso, es persuadir o influir en su destinatario. En efecto, las macroproposiciones que presenta explícitamente cumplen, en su mayor parte, la función de razones o argumentos dentro de la jerarquía semántica. Por ejemplo al argumentar sobre la influencia de la televisión en los jóvenes expresa: “...se está dejando la educación de los niños en manos de la pantalla del televisión, en manos de programas cargados de violencia... los niños no están preparados para digerir esa información...”. Para fundamentar sus razones introduce una cita de un autor: “Según Villets (1995) la cohesión familiar puede resultar pura apariencia, pues la dedicación del grupo a la televisión evita la comunicación directa y sincera...”. Incorpora un nuevo argumento: “Es indudable que la televisión insita a nuestros jóvenes a ser derrochadores, consumistas y a conseguir lo que quieren con el mínimo esfuerzo...”. Como se puede apreciar en el texto, existe coherencia entre las diferentes macroproposiciones que funcionan como argumentos y que nos permiten comprender su posición.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** se aborda como *tema* el papel de la industria frente a los riesgos de contaminación. Marisí trata el problema de la degradación progresiva del medio ambiente a causa de la conducta del hombre y del impacto ambiental que ocasiona la industria. De su lectura se infiere que la autora tiene un tema central que sirve de eje de la estructura textual y que va desarrollando al presentar la información adecuadamente, teniendo presente el propósito de la tarea y quién será el potencial lector. Esto hace que se obtenga un texto que muestra claridad en sus ideas.

En este **texto N° 2 (Ini A-2002)** la autora presenta varias *macroproposiciones* con función de argumento, relacionadas coherentemente. Así, Marisí afirma: “La contaminación es fundamentalmente obra del hombre... Las ciudades

industrializadas son las responsables de esta contaminación, es por ello que se debe tomar conciencia, se debe crear dentro de la industria políticas que vayan en pro de la conservación del ambiente. Afirma: “La industria tiene que hacer un esfuerzo para frenar la contaminación. La educación ambiental es una de las soluciones más prácticas...” “Es preciso que la industria venezolana fomente sus estrategias, por ejemplo en el reciclaje ya que es una actividad necesaria por los problemas que resuelve...”.

Es evidente que la estudiante muestra un adecuado dominio de su competencia argumentativa para presentar ideas con función de argumentos y para organizarlas y presentarlas coherentemente, de manera tal que permitan al lector comprender el texto.

En el texto N° 3 (Fin A-2002) sobre *la clonación frente a la ética*, Marisí igualmente desarrolla *este tema* de manera adecuada, y permite al lector identificar o reconstruir qué es lo más importante del texto, es decir, cuál es su significado global. Esto es posible debido a que va progresivamente presentando las ideas y argumentos organizadamente, lo que facilita al lector su interpretación.

En este texto **N° 3 (Fin A-2002)**, de igual forma, la autora presenta su punto de vista sobre el tema de la clonación humana y sus implicaciones éticas. Para ello, organiza el texto presentando un conjunto de ideas que cumplen la función de argumentos y que permiten convencer al lector de su punto de vista. En tal sentido expresa: *“Es indudable que el hombre es capaz de superar toda clase de barreras pero el problema se presenta cuando ya no se tienen límites y se utilizan los avances científicos con otros fines que perjudican y condena el futuro de la humanidad... por lo tanto no se debe clonar a un ser humano porque se estaría irrespetando el sentido natural de la vida de la persona...”* Argumenta igualmente: *“considero que lo más importante en la vida de los seres humanos es la reproducción natural ya que ella transmite a la descendencia, no sólo los caracteres...”*. Todas estas macroproposiciones sirven para argumentar y apoyar la tesis, lo que revela en Marisí

buen nivel de competencia para conformar el tejido textual coherente, de manera que permita al lector comprender el significado.

En el texto N° 4 (B-2002), sobre *La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos*, a diferencia de los anteriores, se observa que la estudiante confronta obstáculos para producir un texto en el que sea posible identificar *el tema* con claridad y deducir cuál es su posición y cuáles son sus argumentos para defenderla. En el primer y segundo párrafo, Marisí se aleja gradualmente del tema solicitado. Por ejemplo, en el primero se refiere a las deformaciones de la educación, entre las que destaca la pérdida de valores. Continúa en el segundo planteando la necesidad de que en la familia se construyan valores. Es en el tercer párrafo que hace referencia a la necesidad de que la educación forme individuos críticos. Estas características hacen al texto confuso y, en consecuencia, se hace difícil que los lectores identifiquen el tema central y su posición respecto a la problemática planteada. Por consiguiente, es un texto que no ofrece suficientes pistas textuales para que el lector reconstruya su significado global.

En este texto las ideas presentadas en los primeros párrafos como *macroproposiciones con función de argumentos* tratan tópicos muy poco relacionados con el tema específico de la tarea. En el tercer párrafo la autora hace un intento de acercamiento al tema y aborda ideas relacionadas con la educación y el desarrollo del pensamiento crítico. Por consiguiente expresa: “ *creo que la educación tienen que hacerse responsable a la hora de impartir la educación, no podemos seguir siendo “borregos”... no podemos seguir comportándonos como corderitos todo el tiempo ...*”. Pese a este intento, en realidad, las ideas presentadas no constituyen argumentos pertinentes que muestren su posición respecto a cómo la educación podría favorecer la formación del pensamiento crítico. Se observa con preocupación que no obstante ser éste un tema sobre el cual la estudiante podría ya tener suficiente dominio de conocimiento, las ideas expuestas no lo revelan.

Las características señaladas en el análisis de la macroestructura de los textos argumentativos producidos por Marisí nos permiten concluir que la estudiante

evidencia habilidad para emplear mecanismos adecuados de organización de la información y para reflejar mantenimiento en el tema en desarrollo, siempre que conozca del contenido a ser tratado. La estudiante confirma la posición ya esbozada anteriormente: argumentar exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar sobre el contenido para llevar consigo estructuras conceptuales que pondrá en juego al construir argumentos con razonamientos sólidos. Sin esta condición no será posible construir textos con un despliegue de razonamientos coherentes para darle suficiente fuerza argumentativa. En suma, las características señaladas evidencian que, no obstante Marisí haber alcanzado un grado de dominio de algunas habilidades de razonamiento para la argumentación, ella debe continuar trabajando en pro de este desarrollo, sobre todo si se entiende que la competencia argumentativa se desarrolla mediante la lectura, la escritura y la discusión crítica sobre asuntos o problemas de la vida social y cultural.

Nivel microestructural:

La progresión temática: En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** se observa un adecuado mantenimiento de la progresión temática como mecanismo de textualización que usa la escritora para incorporar nueva información en el texto, ya sea para incluir información acerca de los referentes ya mencionados o para introducir otros nuevos. Para lograr la progresión de las ideas y construir el texto como unidad conceptual Marisí utiliza elementos de cohesión como la referencia y la sustitución (Halliday y Hasan, 1976). En este texto usa la referencia mediante la utilización de términos léxicos y también al utilizar términos de carácter gramatical. Por ejemplo, ella expresa: *“Uno de los medios tecnológicos que más trayectoria ha tenido en la sociedad es la televisión. Por considerarse un medio de comunicación masivo, ya que su penetración abarca a todos los niveles...”* En este caso usa: a) la identidad referencial cuando dos términos en el mismo discurso el referente es el mismo: *la televisión* y *medio de comunicación masivo*; b) Referencia personal de complemento, en considerarse y en su, se encuentra una referencia personal de

complemento, que es anafórica de “la televisión”. Por ejemplo: “... *es la televisión, por considerarse un medio de comunicación... ya que su penetración...*”. Por consiguiente, la autora de este texto manifiesta un manejo adecuado de mecanismos de cohesión para mantener la progresión temática, que permiten la incorporación de información nueva.

En cuanto a *las conexiones interoracionales* en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** es posible determinar que las oraciones aparecen relacionadas coherentemente, cumpliendo ciertas reglas de conexión. Esta característica es posible apreciarla en el siguiente ejemplo: “*Es indudable que la televisión insita a nuestros jóvenes a ser derrochadores, consumistas..., a promover la exaltación del lujo y la riqueza. La televisión propicia la violencia, el robo ... ya que muestra exactamente cómo hacerlo. Esta televisión presenta un mundo donde lo material...*”. En efecto, se observa el empleo de conectores, tales como los de tipo causal, consecuencia u oposición para poner en relación segmentos textuales de modo adecuado.

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** es posible también observar el empleo de la referencia y sustitución para lograr la cohesión entre las ideas y mantener así la progresión temática del texto. Por ejemplo, Marisí al referirse al papel de la industria frente a los riesgos de contaminación expresa: “*El hombre a lo largo de su historia, ha sido victimario y víctima de la degradación progresiva de su ambiente y de la destrucción de los recursos naturales, en tal sentido la conducta del hombre se debe al desconocimiento de sus relaciones con la naturaleza...*”. Por consiguiente, la autora usa: a) la identidad referencial cuando al utilizar dos términos en el mismo discurso el referente es el mismo: *El hombre y la conducta del hombre*; b) Referencia personal de complemento, por ejemplo en “de sus relaciones con la naturaleza” hay una referencia personal de complemento (sus) que es anafórica de “el hombre”. Por consiguiente, la autora de este texto manifiesta un manejo adecuado de mecanismos de cohesión para mantener la progresión temática, que permiten la incorporación de información nueva.

En cuanto a las relaciones interoracionales, en el **texto N° 2 (Ini A-2002)**, si bien en algunos párrafos las relaciones implícitas entre oraciones contiguas no se manifiestan de manera adecuada debido al uso inadecuado de la puntuación, en general las conexiones hechas son apropiadas para explicitar la coherencia entre las ideas. Por ejemplo: *“La contaminación es fundamentalmente obra del hombre, la más importante es la atmosférica; ya que esta provoca un aumento de los gases, principalmente el CO2 que ocasiona el efecto invernadero, puesto que este contribuye a largo plazo al calentamiento del planeta. Las ciudades industrializadas son las responsables de esta contaminación, es por ello que...”*. En efecto, en el texto se observa el uso de conectores causales como *“ya que”*, *“puesto que”* y conectores de consecuencia como *“es por ello que..”* para otorgarle cohesión al texto.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** se identifica también el uso adecuado de referentes para mantener la progresión temática de los enunciados que constituyen el tejido textual. Así, por ejemplo, la estudiante, al predicar sobre por qué no está de acuerdo con la clonación humana expresa: *“considero que lo más importante en la vida de los seres humanos es la reproducción natural, ya que ella transmite a la descendencia, no sólo los caracteres...”* En este caso, ella es referencia personal anafórica de *“la reproducción natural”*.

El **texto N° 3 (Fin A-2002)** evidencia la incorporación de conectores explícitos argumentativos que sirven para poner en relación segmentos textuales. En el siguiente párrafo se evidencia esta situación en la que Marisí, por medio del uso de conectores de oposición, establece este tipo de relaciones entre los enunciados: *“Puede que la clonación traiga consigo avances en la medicina, que con ellas se puedan encontrar formas de curar y prevenir enfermedades, pero siempre existirá el peligro de utilizarla con otros fines”*.

En el **texto N° 4 (B-2002)**, debido a dificultades en el tratamiento de tema, son muy pocos los elementos de referencia encontrados para incorporar información nueva y mantener así la progresión temática como mecanismo central del texto. Sin embargo existen: *“En tal sentido creo que la educación venezolana tiene que hacerse*

responsable a la hora de impartir la educación, no podemos seguir educando seres que se conforman...". En este caso, en *hacerse* existe una referencia personal de complemento (-se) que es anafórica de "la educación venezolana".

Respecto a *las relaciones interoracionales* en este **texto N° 4 (B-2002)**, se observa imposibilidad de establecer relaciones coherentes entre las oraciones, debido, entre otras causas, a lagunas en la información, lo que determina que en los primeros párrafos la estudiante pase de un aspecto del problema a otro, sin haber desarrollado el anterior, característica que lo hace un texto sin articulación interna. Por otra parte, dado que la autora no hace uso de conectores, se dificulta para el lector determinar con precisión cuáles son las relaciones semánticas de causa, consecuencia y oposición que mantienen entre sí los enunciados. El siguiente párrafo ilustra esta situación: "*Es pertinente tomar en cuenta que se está perdiendo los valores como el respeto a los padres, maestros... No podemos olvidar que sólo por medio de la educación se puede sacar a un país adelante, vale la pena señalar aquí un pensamiento de Simón Bolívar "un ser sin educación es un ser incompleto" en la educación va implícita los factores de crianza...."*

Como conclusión se puede afirmar que cuando la tarea de argumentar por escrito está ligada a temas en los que Marisí evidencia buen manejo de la información, ella manifiesta uso eficiente de mecanismos de textualización para lograr la progresión temática. También emplea recursos cohesivos como la referencia y la sustitución que son indicadores de su capacidad para establecer equilibrio entre la nueva información y la ya existente, de manera que no introduzca demasiada información que produzca cansancio al lector. Desde luego, es importante destacar que esta riqueza en el manejo de referentes para lograr la cohesión de las ideas en el texto está ligada al dominio de conocimientos sobre el tema en desarrollo. Así lo evidencia Marisí en los diferentes textos. En aquél relacionado con temas educativos en los que pareciera no tener buen dominio, ella confrontó serias dificultades, por el contrario, en los relacionados con el área de la ciencia, se observa un manejo

adecuado de elementos discursivos para relacionar a nivel local los enunciados y lograr la expresión de significados a nivel global.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a las estrategias argumentativas utilizadas

Del examen de los textos elaborados por Marisí con relación a las estrategias argumentativas, se puede señalar que en su producción la estudiante utiliza de modo intencional procedimientos discursivos que le permitan convencer a sus lectores. En los textos analizados es evidente el empleo de estrategias más orientadas a la razón, a fin de producir argumentaciones de tipo convincente.

En el **texto N° 1 (Fin B-2001)** se identifican las siguientes estrategias:

a) *Cita de autoridad especializada:*

Ejemplo 1: Según Villets (1995) *“La cohesión familiar puede resultar pura apariencia, pues la dedicación del grupo familiar a la televisión evita...”*
“Compartiendo la idea de este autor, es indudable que la televisión insita a nuestros jóvenes a ser consumistas...”.

Estructura lógica: cita + justificación + conclusión (comentario)

discurso directo: Según Villets (1995) *“La cohesión familiar...”*

Conectores: *“Compartiendo la idea de este autor...”*

Marcas de modalización: *“es indudable que...”*

b) Argumento de autoridad mostrada:

Ejemplo: *“Quisiera crear un estado de alarma en toda la sociedad, que se tome conciencia de manera activa para una revisión de la programación que hoy en día tienen lugar en el escenario televisivo...”*

Estructura lógica: Opinión + justificación + conclusión

Marcas lingüísticas: 1ª persona (yo, mi)

Marcas de modalización: “*Quisiera crear un estado de alarma...*”

c) *Preguntas retóricas*, formuladas con la intención de hacer progresar el tema a lo largo del discurso, destacar información de interés y llamar la atención de los lectores sobre tópicos importantes a desarrollar.

Ejemplos: “*Es por esto que me pregunto... ¿Cuál es el impacto que produce la televisión en la formación de los niños y jóvenes? ¿Qué es lo que vemos a diario en la TV? ¿Por qué la TV hipnotiza la mente de los jóvenes de manera que...?*”

Estructura lógica: justificación + premisas (preguntas 1, 2...) + respuestas

Marcas lingüísticas: se introduce la pregunta de manera precisa

En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** se identifican también las siguientes estrategias:

a) *El argumento de modelo*, el cual argumenta sobre las acciones que se deben seguir y las que se deben evitar a fin de frenar la contaminación del ambiente. Hay manejo de argumentos que evocan la conducta a seguir, tanto por el hombre como por la industria, a fin de preservar nuestro ecosistema y el medio ambiente.

Ejemplo: “*Las ciudades industrializadas son las responsables de esta contaminación, es por ello que se debe tomar conciencia, se debe crear dentro de cada industria políticas que vayan en pro de la conservación del ambiente. ... La educación ambiental es una de las soluciones más prácticas..., ya que por su medio es posible crear una conciencia conservacionista...*”

Estructura lógica: premisa (valores, acciones) + justificación + conclusión.

Marcas lingüísticas: 3ª persona (él)

Se evoca también el antimodelo, al hacer énfasis en la conducta a evitar para frenar el impacto de la industria sobre el ambiente. “*...no es posible que por el afán de dominio y de lucro el hombre ha contaminado y sigue contaminando los recursos naturales de un modo desastroso, ha putreficado lagos, mares y ríos, ha devastado selvas y llanuras, ha agotado recursos y ha destruido el equilibrio ...*”

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** referido a la clonación y la ética

a) *El argumento de autoridad mostrada*: la autora ofrece sus argumentos para fijar posición respecto al problema planteado.

Ejemplo: *“En tal sentido, considero que lo más importante en la vida de los seres humanos es la reproducción natural, ya que ella transmite a la descendencia ...”*.

Estructura lógica: opinión personal + justificación + conclusión

Marcas lingüísticas: enunciados en primera persona del singular: “Yo”

Marcas que refuerzan la propia opinión: *“considero que...”*

b) *Combinación de cita de actores universales con autoridad con la cita de autoridad especializada de expertos*.

Ejemplo: *“Debido a este problema se ha despertado en la humanidad una profunda reflexión en el ámbito científico y religioso, multiplicándose así las advertencias y prohibiciones en contra de la clonación de seres humanos. Por ejemplo la Organización Mundial de la Salud se opone a la clonación humana y declara que el uso de la clonación para la reproducción ... es éticamente inaceptable...”*.

Estructura lógica: cita + justificación + conclusión

Marcas lingüísticas: discurso directo: *“La Organización Mundial de la Salud se ...”*

En el **texto N° 4 (B-2002)**

a) *El argumento de modelo* que se dirige a refutar la conducta del individuo, haciendo énfasis en el modelo a evitar.

Ejemplo: *“creo que la educación tiene que hacerse responsable a la hora de impartir la educación, no podemos seguir educando seres que se conformen, es necesario tomar actitudes críticas, reflexivas, no podemos seguir siendo “borregos”,*

no podemos seguir lamentándonos... No podemos seguir comportándonos como corderitos y tratando de culpar a los demás ...”

Estructura lógica: premisa (valores, conductas) + justificación + conclusión.

Marcas lingüísticas: 1ª persona del plural (no podemos)

En conclusión, este análisis muestra evidencias de algunos cambios respecto al empleo de estrategias discursivas empleadas por Marisí para construir discursos argumentativos convincentes. Sin embargo, es preciso destacar que si bien hace uso de algunas estrategias discursivas para articular los argumentos que le permiten justificar su posición, sin duda alguna, esta estudiante universitaria enfrenta obstáculos para activar mecanismos discursivos que permitan expresar con claridad razones convincentes. En los textos 1, 2 y 3 tienen relevancia los argumentos constituidos por razones con predominio de la objetividad, en cambio, los argumentos presentados en el texto 4 son razones extraídas de la experiencia de la estudiante, de las evocaciones que vienen a su memoria, relacionadas con sus ideas previas sobre el tema, de ahí que son argumentos sin solidez interna.

Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a la utilización de recursos lingüísticos: conectores, otros marcadores discursivos y marcas de modalización

Conectores: su empleo muestra cambios que revelan avances en la competencia argumentativa escrita de Marisí, durante los tres primeros semestres de la carrera. Algunos conectores, otros marcadores y modalizadores empleados en su discurso se presentan a continuación.

Conectores contrastivos de oposición (Cuenca, 1995), en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** se identifican “*no obstante*”, cuando la estudiante afirma: “*El problema de la violencia en la televisión, es una situación que nos compete... Tampoco es fácil asignar responsabilidades... no obstante este fenómeno es producto de la*

competencia y voracidad...”. En este mismo texto se observa el empleo del conector contrastivo de restricción “no solamente.... sino también”, en el siguiente enunciado: “requiere de la ayuda de la familia para complementar una educación integral, no solamente impartiendo conocimientos, sino también basándose en valores y principios morales”.

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** aparecen también conectores de oposición como “*pero*”, “*no solo... sino también*” que señalan diferencias entre el enunciado que viene a continuación y el que le precede: Por ejemplo: “*...el hombre es capaz de superar toda clase de barrera... pero el problema se presenta cuando ya no se tienen límites...*”. Más adelante, la autora afirma: “*...lo más importante en ... es la reproducción natural, ya que ella transmite ..., no sólo los caracteres que distinguen al individuo sino también la oportunidad única...*”

Conectores causales: encontramos “*puesto que*” en el siguiente enunciado del **texto N° 1 (Fin B-2001)**: “*...si la programación televisiva colaborar con la educación... sería más fácil el proceso educativo, puesto que ellos comentarán...*”. En el **texto N° 2 (Ini A-2002)** también identificamos los conectores “*ya que*” y “*puesto que*” en los siguientes enunciados: “*... la contaminación más importante es la atmosférica, ya que esta provoca un aumento de los gases.... que ocasiona el efecto invernadero puesto que éste contribuye a largo plazo al calentamiento...*”

Conectores consecutivos: se identifican “*de allí que*” y “*es por esto que*” en las siguientes ideas: “*De allí que, considero darían buenos resultados que periodistas, educadores... mantengan una actitud clara, firme...*”. “*Es por esto que me pregunto...¿Cuál es el impacto que produce la televisión...?*”

En el **texto N° 3 (Fin A-2002)** aparecen los conectores “*entonces*”, “*por lo tanto*”, “*es por esto que..*”, en los siguientes enunciados: “*Entonces es allí cuando entre el peligro y la angustia ya que...*”. “*... no se puede jugar con la individualidad de las personas, por lo tanto no se debe clonar a un ser humano porque...*”. “*Es por esto que parto de la idea de que todavía estamos a tiempo de reflexionar...*”.

En el **texto N° 4 (B-2002)** Marisí sólo usa conectores que expresan relaciones de consecuencia como por ejemplo: “...es por ello que ago énfasis en construcción de valores...” “De tal manera que la creatividad ayuda a que la educación en...”

Otros marcadores discursivos: Los textos de Marisí muestran la incorporación de estos recursos que garantizan la conexión semántico-pragmática entre las unidades del discurso (Portolés, 2001).

El reformulador explicativo “*es decir*” es frecuente y constituye una reformulación que aclara o explica lo que se ha querido comunicar antes. Por ejemplo: “...que se tome conciencia de una manera activa para una revisión aceptada... es decir que debemos crear un ambiente propio...”. “*La clonación de la oveja Dolly, la cual fue creada en un laboratorio de manera artificial, es decir a través de un proceso de reproducción asexual*” (**texto N° 3, fin. A-2002**).

El reformulador recapitulativo “*por lo anteriormente expuesto*” que presenta la información como recapitulación de lo anterior. Por ejemplo: “Por lo anteriormente expuesto es necesario que las industrias...” (**texto N° 2, Ini A-2002**).

Marcas de modalización

En algunos textos Marisí las utiliza para introducir la propia opinión y mostrar su subjetividad. En este caso, en el **texto N° 1 (Fin B-2001)** se encuentran las siguientes marcas de modalización: “*particularmente pienso que ...*”; “*...y es justamente la televisión...*” “*Me preocupa cuando...*”; “*es indudable que...*”; “*es lamentable cuando observamos que...*”. Otras marcas encontradas en el **texto N° 3 (Fin A-2002)** son las siguientes: “*Recientemente...*”, “*Es indudable que ...*”, “*sin duda perjudica y condena...*”, “*considero que lo más importante es...*”, “*Es lamentable pero el deber del respeto y el amor ya no existe...*”, “*sin duda alguna ...*”. En el **texto N° 4 (B-2002)** se identifican los modalizadores “*significativamente*” y “*particularmente pienso que*”. Por ejemplo: “...se está perdiendo significativamente

los valores...”; “Particularmente pienso que contribuyo a la formación de ciudadanos críticos haciéndome responsable...”

En suma, de este análisis resulta evidente que Marisí ha enriquecido su competencia argumentativa por medio de la incorporación de estos recursos de conexión que la lengua pone a su alcance y que, como se ha señalado, son marcas con las que se asegura la evolución progresiva de las ideas en el texto y que le permiten pasar de un matiz de significación a otro. Estas piezas léxicas, al decir de Del caño (1999), son responsables de la orientación de los argumentos, pues muestran la conexión, la oposición, la relación de causa-consecuencia.

En los siguientes cuadros se observan los resultados que evidencian cambios en cuanto a niveles discursivos, estrategias argumentativas y realizaciones lingüísticas de los conectores, otros marcadores discursivos y marcas de modalización empleados por Marisí.

Síntesis del caso

Los resultados analizados evidencian cambios en las operaciones cognitivas y discursivas de Marisí, requeridas para alcanzar un desempeño satisfactorio en cuanto a la producción de textos argumentativos. Específicamente, los cambios más evidentes, sin duda, se podrían señalar como los que se relacionan con el desarrollo de habilidades para organizar el texto de acuerdo con las categorías esquemáticas

(superestructura) del discurso argumentativo. Precisamente, en el análisis de la estructura argumentativa, Marisí avanza del nivel III, caracterizado por Golder y Coirier (1993) como argumentación mínima, al nivel V que, de acuerdo con Sánchez y Alvarez (2001), corresponde a la argumentación elaborada y que toma en consideración otros puntos de vista. No obstante, en el texto elaborado en el tercer semestre, la estudiante regresa al nivel II, el cual se identifica con una argumentación incipiente, dado que muestra dificultades para desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Situación que es atribuida al escaso conocimiento del tema educativo.

Los resultados muestran cambios significativos respecto al uso de estrategias discursivas para organizar y producir discursos argumentativos escritos convincentes. La autora también enriquece su texto por medio del uso de expresiones modales, cuya función es marcar su subjetividad como escritora e indicar a nivel retórico la fuerza de los argumentos, de modo que adquieran su poder persuasivo. Estos cambios podrían ser atribuidos, como bien lo señala Marisí en las entrevistas, al contacto permanente con la lectura y la escritura de textos de diferentes género y propósitos, que le permitieron tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas con el objetivo de resolver problemas de interpretación y producción y avanzar así, en el desarrollo de estrategias discursivas argumentativas.

No obstante estos logros, Marisí pone en evidencia que en su desempeño para argumentar todavía persisten algunos problemas que inciden de manera negativa en una adecuada producción textual. Al parecer, la dificultad se encuentra en cómo disponer y aplicar estrategias que le permitan relacionar con coherencia los componentes macroestructurales del texto argumentativo, de manera que la tesis, los argumentos y la conclusión se presentan jerarquizados coherentemente. También hay dificultad para usar con corrección la puntuación. Todas estas limitaciones podrían ser superadas mediante la participación de la estudiante en experiencias de lectura y producción textual que permitan la reflexión sobre problemas referidos a la utilización de los recursos de la lengua, lo que exigirá una vuelta hacia los textos de

diversos géneros para comprender su modo de producción (Camps, 2003; Villalobos, 2003).

Categorías emergentes

El análisis de los resultados obtenidos relacionados con el desempeño de los estudiantes para organizar y producir textos escritos argumentativos permitieron construir categorías en que podrían estar ubicados los casos analizados en esta investigación. Estas categorías evidencian interesantes matizaciones desde el punto de vista del dominio de habilidades cognitivas y discursivas de cada estudiante para abordar la composición escrita argumentativa. Los estudiantes demostraron estar ubicados en categorías diferentes tomando en consideración las características discursivas a su ingreso a los estudios universitarios, en estrecha relación con los cambios manifestados en esta competencia a lo largo de tres semestres. A continuación se presentan estas categorías:

Categoría 1

Estudiantes que ponen de manifiesto experiencias previas en cuanto a la composición escrita de textos en general y algunas habilidades en la competencia discursiva para producir textos argumentativos escritos en particular, sin cambios observados en relación a la competencia argumentativa escrita a lo largo de los tres semestres analizados.

No obstante las particularidad que caracterizan a cada caso, en esta categoría se ubican dos casos de estudio: Carlos y Lucely. A juzgar por los resultados reportados en cada uno, estos estudiantes muestran cierto grado de desempeño para abordar la composición de textos escritos en general, aun cuando son menos expertos en las operaciones requeridas para alcanzar un desempeño satisfactorio en la composición argumentativa escrita. En efecto, desde el punto de vista del desarrollo estructural argumentativo con que ingresan a la carrera, en ambos estudiantes se detecta un bajo grado de dominio estratégico para enunciar la tesis, con una tendencia

a dejar ésta formulada explícitamente o a exponer una que no se corresponde con el tema de la tarea planteada.

Carlos pone de manifiesto una competencia argumentativa en ciernes, la cual se refleja en sus habilidades para componer un texto escrito con una orientación argumentativa y para expresar con cierta creatividad sus ideas y estructurarlas de manera que se perciba en ellas claridad. El escrito exploratorio, al inicio de la carrera, evidencia un leve dominio en cuanto al desarrollo estructural argumentativo. Se hace evidente el empleo de mecanismos discursivos con la intención de influir y de asegurar acuerdo en las ideas, aunque su manejo es aún incipiente.

El texto exploratorio de *Carlos* fue ubicado en el nivel II, caracterizado por la expresión de opiniones y, a veces, un argumento, pero sin existir coherencia interna entre estos componentes. Es ésta una de las principales dificultades que se detecta en su competencia argumentativa, la imposibilidad de mantenerse en el tema y de avanzar con seguridad por la aportación de información constante y, a la vez, la dificultad para establecer relaciones entre los componentes macroestructurales, construyendo estructuras no cohesionadas globalmente para expresar el significado. Dificultad que se conjuga con el escaso empleo de los recursos retóricos a su alcance para organizar las ideas y mantener también la orientación argumentativa global. En cuanto al mantenimiento del tema, este resultado no se corresponde con los reportados por Parodi (1999), quien destaca que los escritos de los alumnos de 14 a 16 años evidencian un marcado dominio de macroestrategias especializadas en la recurrencia temática. Agrega este autor que este dominio debería ser aún mayor en escritos de escasa longitud y argumenta que no se espera que alumnos de esta edad fallen en mantener la temática tratada, dentro de unos pocos párrafos, o que aborden temas no pertinentes a la tarea asignada.

Los cambios observados en la competencia argumentativa del estudiante a medida que avanza en tres semestres de la carrera, no son substanciales en lo que respecta al desarrollo en los niveles discursivos considerados, así como en la aplicación de estrategias discursivas y operaciones cognitivas que deben realizarse

para producir una argumentación adecuada. En realidad, Carlos continúa confrontando las mismas dificultades, sobre todo aquellas relacionadas con la disposición y aplicación de estrategias para producir textos en los que sus componentes macroestructurales estén relacionados y construir así textos con proposiciones organizadas que comuniquen opiniones, refutaciones, que destaquen puntos de vista, en suma, que expresen significados. Es decir, textos que expresen argumentos con razones convincentes de modo que refleje su naturaleza argumentativa. No obstante, es posible detectar algunas variaciones interesantes en cuanto a las estrategias argumentativas empleadas, y en cuanto a la incorporación de recursos lingüísticos, especialmente, conectores argumentativos y consecutivos.

Lucely, al inicio de la carrera, pone de manifiesto el dominio de una débil competencia discursiva argumentativa escrita, caracterizada fundamentalmente por una incipiente habilidad para organizar la información que va evocando, de modo que cumpla con la función comunicativa de persuadir al lector e influir en él. En realidad son evidentes las limitaciones en su competencia argumentativa para activar variadas estrategias discursivas que podría utilizar para convencer o persuadir. Si bien el texto revela la activación de variadas estrategias discursivas para convencer o persuadir así como el empleo de conectores argumentativos variados y de algunas marcas de modalización, hay evidencias de dificultades para establecer conexiones adecuadas entre oraciones a fin de alcanzar la cohesión entre las ideas adecuadamente. En realidad nos atrevemos a afirmar que estos impedimentos se deben, en primer lugar, a las limitadas experiencias comunicativas para argumentar, que tanto el entorno educativo como el ambiente familiar y social le han ofrecido. Esta circunstancia es producto de la escasa importancia que en el ámbito social y educativo se le ha asignado a las prácticas dialógicas de argumentar y convencer por medios verbales. En segundo lugar, e indudablemente, el escaso contacto con la lectura y escritura de textos en general y, muy especialmente de textos argumentativos en particular, también están incidiendo en la limitaciones de *Lucely* para alcanzar el desarrollo de esta competencia discursiva.

Pese a que la estudiante reporta experiencias con la lectura y la escritura durante sus estudios universitarios, es evidente que le hace falta mucho más contacto con textos de orden argumentativo, en su interpretación y producción, de modo que le permitan apropiarse de las propiedades de este tipo de discurso, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a utilizar y, sobre todo, de las operaciones de pensamiento característica de esta modalidad. Estas operaciones exigen un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica para expresar coherentemente argumentos y razonamientos válidos.

En síntesis, este análisis revela que durante los tres primeros semestres de la carrera no sucedieron cambios importantes en la competencia argumentativa de Lucely, con relación a la estructura lógica de las ideas en la argumentación. Si bien, en todos los textos fue posible identificar una opinión, los argumentos y la conclusión, la mayor dificultad aparece relacionada con el uso de las operaciones discursivas y cognitivas que debe realizar para estructurar las ideas en argumentos válidos y para redactar una argumentación adecuada, así como para derivar conclusiones que expresen su punto de vista sobre la base de unos hechos o argumentos. Probablemente la causa mayor que explica la presencia sistemática de obstáculos, está en que el entorno social en que la estudiante ha vivido no ha propiciado sistemáticamente el aprendizaje y el desarrollo de tareas mentales necesarias para dominar operaciones cognitivas específicas propias de la argumentación.

Para concluir, el desarrollo de la competencia argumentativa es una tarea ardua en atención a su complejidad, sobre todo si se toma en cuenta que el entorno social y educativo no está favoreciendo su aprendizaje. Estos resultados indican que los cambios observados en la competencia argumentativa de los dos estudiantes son escasos. El desempeño argumentativo depende tanto del conocimiento del género discursivo y de las habilidades de textualización como de la capacidad de comprensión alcanzada por la lectura.

Categoría 2

Estudiantes que ponen de manifiesto cierto dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar la composición escrita en general y de textos argumentativos escritos en particular, con cambios significativos observados en relación a la competencia argumentativa escrita a lo largo de los tres semestres analizados.

En esta categoría podríamos ubicar a Marisí, estudiante de Ciencias Físico-Naturales, quien ingresa a la carrera con un leve dominio en la composición escrita argumentativa, pero que en su escolaridad manifiesta algunos rasgos que son indicadores del desempeño en cuanto a las operaciones discursivas y cognitivas requeridas para la producción de textos escritos argumentativos.

El análisis de las producciones de Marisí reveló cambios significativos respecto a la estructuración argumentativa textual, al mismo tiempo que al empleo de estrategias discursivas para construir discursos argumentativos convincentes. Estos cambios podrían ser atribuidos al trabajo constante de esta estudiante en el área de la lectura y escritura que le permitieron avanzar en el desarrollo de estrategias discursivas argumentativas. Pese a que los cambios en la capacidad discursiva no suceden por arte de magia, sino que toman tiempo y que requieren de una gran dosis de esfuerzo, es satisfactorio identificar rasgos que permiten valorarlos como evidencias de cambios en la capacidad argumentativa de Marisí. Uno de esos rasgos relevantes es el que manifiesta manejo eficiente de mecanismos de cohesión como la referencia y sustitución que son indicadores de su capacidad para establecer equilibrio entre la nueva información y la ya existente. Sin embargo, es importante destacar que esta riqueza en el manejo de referentes para lograr la cohesión de la ideas en el texto está ligado al dominio de conocimientos sobre el tema en desarrollo. Así se observa en los diferentes textos producidos por Marisí. En efecto en los textos relacionados con el área de la ciencia, en los que la autora evidencia buen manejo de la información, se observa también un manejo adecuado de elementos discursivos para

relacionar a nivel local los enunciados y lograr la jerarquización de significados a nivel global. Estos resultados corroboran los hallazgos de estudios de la psicología cognitiva, que ponen de manifiesto la importancia que tienen en la resolución de una tarea compleja el disponer de una amplia y bien organizada red de conocimientos sobre el tema (Applebee, 1982; Castelló, 1999). Pero es indudable que tanto las habilidades en desarrollo como las limitaciones en la competencia argumentativa de Marisí para componer textos de este orden, son influidas por las condiciones socio-económicas y culturales que han marcado su vida y su formación y que evidentemente están determinando su competencia discursiva.

Categoría 3

Estudiantes que ponen de manifiesto escaso dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar la composición escrita en general y de textos argumentativos escritos en particular, sin manifestar cambios significativos en relación a la competencia argumentativa escrita a lo largo de los tres semestres analizados.

En esta categoría se ubica Miguel, estudiante de Educación, mención matemática. Es indudable que su conocimiento previo (Coll, 1991) concebido no sólo como lo que sabe el sujeto de la realidad, sino también integrado por estrategias y habilidades que conforman su estructura cognoscitiva, sus instrumentos de asimilación y su competencia lingüística general, determina su desempeño en las tareas de composición escrita. Este conocimiento previo es limitado a juzgar por lo que refleja Miguel en las conversaciones sostenidas, en las entrevistas y en los textos producidos, en los que evidencia una marcada pobreza en cuanto a experiencias directas con la lengua escrita. Esta circunstancia, sin duda, determina la pobreza conceptual que él como estudiante a nivel universitario exhibe. Esta pobreza se ve reflejada en serias limitaciones en su competencia comunicativa expresada en las carencias en su competencia lingüística, temática y textual para construir textos apropiados. Textos que permitan, desde los niveles semántico, léxico-gramatical y

ortográfico, expresar con claridad y coherencia las ideas, tomando en consideración la situación comunicativa.

Se puede afirmar que la mayor dificultad que presentan los textos escritos de Miguel está en el nivel macroestructural, por cuanto pareciera que el escritor no tiene precisa cuál es la función central del texto argumentativo. Por lo tanto, en el escrito no existen evidencias de persuasión o convencimiento. Esta característica indica que en el texto no existen macroproposiciones con función de argumentos. La calidad persuasiva de las producciones escritas es deficiente, dado que la intención del escritor pareciera ser más explicativa que argumentativa.

Llama la atención que Miguel, a pesar de estar participando de experiencias educativas ofrecidas por la Escuela de Educación durante los tres semestres en que se realiza el estudio, no haya mostrado evidencias de cambios substanciales alcanzados en su competencia argumentativa escrita. Por consiguiente, se infiere que Miguel es un estudiante poco sensible a los cambios que incidan en su desarrollo académico y personal.

Categoría 4

Estudiantes que ponen de manifiesto escaso dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar la composición escrita en general y de textos argumentativos escritos en particular, con cambios significativos observados relación a la competencia argumentativa escrita, a lo largo de los tres semestres analizados.

En esta categoría se ubica Roberto, estudiante de Educación, mención Matemática. Este caso, resulta de sumo interés, porque se trata de un alumno que, siendo producto de un sistema educativo con las mismas condiciones que ofrece para muchos otros, pone en evidencia su capacidad de aprender y desarrollar su competencia comunicativa y discursiva. Por las condiciones personales, académicas y familiares descritas por el estudiante, así como por los rasgos discursivos evidentes en su texto exploratorio, no cabe duda que Roberto ingresó a sus estudios

universitarios desprovisto de las dimensiones básicas que integran la competencia argumentativa, entre otras, la competencia argumentativa, la gramatical la estratégica y la sociolingüística (Hymes , 1967).

Sin embargo, satisfactoriamente se recogen evidencias de cambios favorables en cuanto a su desarrollo de algunos componentes, que dan cuenta de un progresivo dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar la composición argumentativa. Entre los cambios más significativos se destacan el nivel alcanzado para estructurar el texto argumentativo de manera lógica, pasando de la producción textual confusa y sin fundamentos argumentativos, a textos que presentan ideas organizadas de modo adecuado.

Es conveniente señalar que, si bien el trabajo de redactar un tema y exponer argumentos válidos y coherentes, tomando en cuenta niveles discursivos, semántico y ortográfico, es difícil y no se logra en poco tiempo, se puede afirmar que en los escritos de Roberto hay muestras de cambios evidentes en este aspecto de la composición argumentativa. En los textos N° 2 y N° 4 se identifican rasgos importantes que denotan la aplicación de estrategias para formular ideas argumentativas relacionadas coherentemente. Ello revela mayor conciencia por parte del estudiante de realizar operaciones discursivas para alcanzar consistencia argumentativa. De igual modo, a lo largo de los tres semestres se evidencia dominio en el empleo de estrategias discursivas y de recursos variados a su alcance para incrementar la eficacia argumentativa de su discurso, en función del propósito comunicativo. Igualmente, la aparición en los textos de variados conectores y otros marcadores, demuestra el grado de logro de la competencia argumentativa que exhibe el estudiante.

Por estas razones, resulta evidente el cambio alcanzado por Roberto en su competencia argumentativa escrita, a pesar de las condiciones particulares académicas, personales y familiares en que el estudiante ingresó y del corto período en que se realizó el trabajo de campo para este estudio.

Resumen del capítulo

Existe consenso hoy acerca de la importancia del desarrollo del lenguaje en los procesos de conocimiento y en el desarrollo del pensamiento. De ahí que el proceso pedagógico para la formación docente debe privilegiar no tanto el descubrimiento de la información como el desarrollo de principios básicos que permitan descubrir y generar conocimiento. Por esta razón, las actividades de análisis, construcción y desarrollo discursivo, ya sea desde la producción como desde la comprensión, son las que posibilitarán incidir en el desarrollo de una competencia analítica, crítica y funcional (Martínez, 2001) que permita lograr autonomía para aprender y consecuentemente para actuar en la vida social. Por ello el interés por el estudio de la competencia discursiva argumentativa, permitirá avanzar en el conocimiento de las condiciones lingüísticas y discursivas con que los estudiantes inician la carrera de formación docente.

Los resultados de este estudio de casos revelan la existencia de diferencias significativas en la competencia argumentativa escrita de los estudiantes que ingresan a la carrera docente. Este hecho permitió definir en una primera aproximación un conjunto de categorías que fueron surgiendo del análisis de los datos. Estas categorías podrían ser ilustrativas de las situaciones reales que confrontan el resto de los alumnos que conforman el grupo total del estudio y podrían también ser reveladores de lo que podría estar sucediendo en otros estudiantes que ingresan a carreras de formación docente a nivel universitario.

Los resultados revelan que todos los estudiantes son potencialmente permeables a los cambios en su competencia argumentativa. Los cambios más evidentes se aprecian en el uso de estrategias argumentativas para argumentar y, en algunos casos, en el empleo de recursos lingüísticos adecuados a los propósitos del escritor para convencer o persuadir al lector. Mientras que la mayor dificultad de los estudiantes para componer textos argumentativos se encuentra en la estructuración de

ideas y argumentos a nivel macroestructural. No obstante, se evidencia que son pocos los que efectivamente alcanzan cambios significativos que marcan diferencias verdaderas entre su competencia inicial y su desarrollo alcanzado durante tres semestres. Diferencias que podrían deberse, no tanto al rol que se asigna al desarrollo argumentativo en el currículo de la carrera, sino que fundamentalmente, pueden ser atribuidas al aprovechamiento por los estudiantes de las experiencias previas que ponen en juego para asumir con éxito las tareas de producción argumentativa y que requieren exigencias cognitivas y discursivas mayores.

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

En este estudio hemos planteado dos propósitos esenciales. El primero consiste en explorar, entre los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente, las características que presentan los textos argumentativos escritos en cuanto a los niveles discursivos (supraestructural, macroestructural y microestructural), las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos que emplean. El segundo propósito está orientado a estudiar los cambios que se observan en la competencia de los estudiantes, a medida que avanzan en su escolaridad, al abordar la composición del discurso escrito de orden argumentativo.

Para alcanzar estos propósitos, en el capítulo 4 se describió cada caso seleccionado: Carlos, Roberto y Miguel estudiantes de la carrera de Matemática y Lucely y Marisí, de Ciencias Físico-Naturales. Se analizó la competencia argumentativa de cada uno de ellos, tomando en consideración los criterios adoptados en función de las interrogantes que orientan el estudio. Por consiguiente, en este capítulo se mostraron los hallazgos encontrados sobre cada caso analizado, identificando algunas categorías emergentes a partir de los patrones más relevantes que surgieron. También se presentaron evidencias de las características y los rasgos que constituyen la competencia textual argumentativa de cada estudiante.

En este capítulo 5 regresamos nuevamente a las preguntas de investigación iniciales que guiaron el estudio, para interpretar y sintetizar los hallazgos resultantes al responder las interrogantes planteadas y, finalmente, para trazar algunas conclusiones y explorar implicaciones de tipo pedagógico e investigativo.

Síntesis y discusión de los hallazgos relacionados con las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio están interrelacionadas, no obstante, en este capítulo se interpretan los hallazgos en cada una de ellas separadamente.

Características de los discursos argumentativos escritos de los estudiantes al inicio de la carrera de formación docente

Niveles discursivos argumentativos

¿Qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes a su ingreso a carreras de formación docente, Menciones Ciencias Físico-naturales y Matemática, en cuanto a los niveles discursivos: *la suprestructura, macroestructura y microestructura*?

Tanto para abordar los estudios académicos universitarios como para desenvolverse en un futuro como profesores, los estudiantes de la carrera docente necesitan el dominio de la competencia lingüística y comunicativa para actuar con propiedad dentro de las prácticas discursivas que se han de realizar en la actividad educativa. Su papel como profesores de las diferentes disciplinas consiste en el establecimiento de un contexto discursivo oral y escrito que haga factible la comunicación y la comprensión para la construcción del conocimiento. En este contexto, la competencia argumentativa es necesaria, lo cual implica prestar especial atención a las explicaciones, orientaciones, disertaciones que realiza el profesor y favorecer, al mismo tiempo, explicaciones, análisis, comparaciones y argumentaciones por los estudiantes. De modo que en la enseñanza es relevante crear espacios de comunicación e intercambio para compartir significados construidos, para intercambiar puntos de vista, justificar y describir procedimientos, caracterizar un

fenómeno, justificar una acción. Habilidades que son esenciales para aprender y construir conocimientos en cualquier campo del saber. Si los estudiantes que se forman como docentes no desarrollan por sí mismos estas competencias, estarán imposibilitados para contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas en sus alumnos, así como para favorecer la construcción social del conocimiento. Específicamente, los estudiantes necesitan dominar habilidades de interpretación y producción del discurso argumentativo escrito. Estas habilidades están integradas por algunos rasgos, los cuales tienen que ver con los niveles discursivos argumentativos: el superestructural, el macroestructural y el microestructural.

El análisis de los textos producidos por los estudiantes al inicio de la carrera, en cuanto a los niveles discursivos, permite elaborar las siguientes conclusiones

En el **nivel superestructural**, las características de los discursos escritos de los estudiantes a su ingreso a la universidad revelaron los siguientes resultados: de los cinco casos estudiados, sólo uno (Marisí) muestra dominio adecuado de la estructura esquemática de la argumentación. Su texto inicial presenta una estructura lógica constituida por una opinión (tesis), desarrolla ideas con función de argumentos, en su mayor parte relacionados con el tema y elabora conclusiones fundamentadas en los argumentos. Dos casos (Carlos y Roberto) revelaron que sus textos argumentativos presentaban una estructura integrada por opinión, ideas o argumentos, algunos de los cuales no garantizan la validez de sus razonamientos, seguida de algunas conclusiones no derivadas de la tesis y los argumentos. Estas características muestran un inadecuado dominio de la superestructura o esquema formal que permite organizar las ideas del texto en un todo coherente. Los otros dos casos (Miguel y Lucely) muestran escaso dominio de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo que les permitan estructurar las ideas. Ambos escriben textos caracterizados por la ausencia de opinión y de argumentos válidos, seguidos de comentarios e ideas no relacionados.

En cuanto al **nivel macroestructural**, cuatro de los casos de estudio (Carlos, Roberto, Marisí y Lucely), manifiestan en sus textos exploratorios escritos escaso

dominio del empleo adecuado de las categorías que constituyen este nivel. El desarrollo del tema no se mantiene a lo largo del texto, lo que causa ruptura de significado. Asimismo, las macroproposiciones empleadas no cumplen la función de argumentos para persuadir y convencer a sus potenciales lectores, dado que desvían el razonamiento respecto al tópico en desarrollo. Algunos de los escritos, si bien se basan en opiniones en los que el escritor adopta una posición sobre un tópico controversial, las razones que se manejan como argumentos introducen ideas y opiniones que los conducen a otros subtemas poco relacionados. Este hecho que en algunos casos rompe el hilo temático, crea dificultades para convencer a los lectores. Un caso (Miguel), presenta mayores dificultades, debido a que la información no es ordenada de acuerdo a su función central de persuadir a su destinatario.

Estas características revelan que los casos de estudio muestran un problema típico dado por la dificultad para organizar la información en una macroestructura apropiada que exprese con alto grado de coherencia y cohesión el significado global, debido a la escasa disposición de mecanismos para jerarquizar la información que van introduciendo, lo cual genera textos incoherentes, en los que la tesis, los argumentos y la conclusión no están organizados.

A **nivel microestructural**, o “estructura local” del discurso, en términos de van Dijk (1980), las características más resaltantes destacan lo siguiente: Un caso (Marisí) revela la habilidad para introducir ideas nuevas acerca de los referentes mencionados con anterioridad; sin embargo, en ciertos tópicos introduce información que no calza con el tejido textual. En cuanto a las relaciones interoracionales, su discurso revela la incorporación adecuada de conectores argumentativos explícitos. Por el contrario, tres casos de estudio (Carlos, Roberto y Lucely), en sus textos exploratorios evidencian dificultades en su progresión temática, debido a que en algunos párrafos introducen información nueva que rompe el equilibrio entre las ideas y debido, también, a la ausencia de elementos lingüísticos como la referencia y claves textuales para relacionarlas. De igual modo, se nota escaso empleo de conectores que marcan las relaciones semánticas y lógicas entre las ideas.

Finalmente, el otro caso (Miguel), evidencia serias dificultades en su progresión temática, debido a la escasa disposición de mecanismos para jerarquizar la información, lo que genera un texto difuso e incoherente en cuanto al encadenamiento de las ideas, hecho que revela una menor capacidad del estudiante para establecer nuevas relaciones pertinentes y organizar la información en torno a la superestructura textual argumentativa.

En suma, este análisis revela la existencia de variaciones en las características de los discursos argumentativos escritos de los estudiantes cuando ingresan a la Universidad. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes, a su ingreso a los estudios universitarios, carece de un completo dominio en cuanto a los niveles discursivos, lo que indica que aún no han alcanzado el desarrollo pleno de la competencia argumentativa. Las mayores dificultades para alcanzar esta competencia, en casi todos los casos, se ubican en el escaso dominio de la superestructura argumentativa y en la imposibilidad para componer textos a nivel macroestructural, dado que las producciones, en su mayor parte, carecen de orientación argumentativa global. Respecto al dominio superestructural se observa un bajo grado de dominio cuando se trata de enunciar la tesis argumentativa y se muestra una marcada tendencia a dejarla semiexplícita o a exponer la tesis no relacionada con la tarea planteada. De igual forma, se observa que la dificultad es mayor cuando se trata de elaborar conclusiones y consecuencias que se desprendan de la tesis y de los argumentos. La mayor parte de los escritos finalizan la exposición argumentativa con una conclusión parcialmente derivada de la tesis y argumentos. Muchos de los estudiantes llenan esta categoría con una conclusión no pertinente a la tesis planteada. Estos resultados son poco coincidentes con estudios como los reportados por Golder y Coirier (1996) con alumnos franceses que demuestran que el 90% de ellos en edades de 13 y 14 años es capaz de elaborar textos con una opinión y dos argumentos no relacionados entre sí, y sólo entre los 15 y 16 años, los jóvenes construyen textos con una estructura que contiene una opinión, al menos dos argumentos y la

consideración de otros puntos de vista, formulados por medio de contraargumentaciones, restricciones o refutaciones.

Por el contrario, los resultados de este estudio, realizado con jóvenes mayores de 16 años (19 a 26 años) son coincidentes con los reportados por Sánchez y Álvarez (1999) sobre la capacidad argumentativa escrita de alumnos venezolanos entre 10 y 16 años. Los resultados de Sánchez y Álvarez (2001) indican que el 45% de los textos escritos por los jóvenes no contienen la estructura argumentativa mínima y sólo el 5.5% de los estudiantes con 15 años de edad utiliza diversas estrategias para expresar la consideración de otros puntos de vista. En este estudio, la situación reflejada es aún más crítica ya que se trata de estudiantes universitarios mayores de 18 años, quienes la mayoría, de igual modo, producen textos que no contienen la estructura argumentativa mínima (tesis y un argumento). Asimismo, en la mayoría de los textos escritos iniciales de casi todos los sujetos del estudio prevalece la dificultad para mantener la temática tratada a lo largo del texto y, en cambio, se observa el desarrollo de sub-temas y tópicos no pertinentes a la tarea asignada. Estos resultados podrían guardar relación con la escasa actividad de lectura de nuestros estudiantes tanto en niveles educativos anteriores como en el nivel universitario, lo que ha impedido su familiaridad con la estructura argumentativa para comprender así la naturaleza de los argumentos empleados, la variabilidad de estrategias utilizadas y los recursos lingüísticos que se ponen en juego en diferentes situaciones. Estos resultados revelan que los alumnos exhiben, a su ingreso a la universidad, una falta de dominio experto en el uso de recursos textuales para producir textos en los que la tesis, los argumentos y la conclusión, como componentes macroestructurales del texto argumentativo, no se presentan coherentemente relacionados.

Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones realizadas en Chile y Colombia por Parodi y Núñez (1999) y por Núñez (1999) que indican que los sujetos demuestran mayor dificultad en el empleo de macroestrategias para presentar estructuras coherentemente jerarquizadas, así como en su dominio del nivel superestructural, lo que evidencia que, cuando se requiere de una coherencia

transpárrafo, se nota en los estudiantes menos capacidad para mantener activas en la memoria las ideas ya abordadas y organizar la información en torno a la superestructura argumentativa de manera adecuada.

Esta característica nos permite inferir que los estudiantes muestran un mayor grado de competencia para organizar la información en el nivel de coherencia local que en el nivel de coherencia global y, por lo tanto, pueden conectar adecuadamente la información concerniente a las oraciones contiguas. También estos resultados coinciden con los de Miller (1987) y Silvestri (2001) sobre el desarrollo de las competencias discursivas, quienes convienen en proponer a la argumentación como un tipo textual de adquisición tardía, adquisición que ubican en la adolescencia, siempre y cuando el entorno del sujeto propicie, en forma sistemática o no, este aprendizaje (Silvestri, 2001).

Como se aprecia de los resultados obtenidos del análisis, los casos estudiados muestran el dominio de una débil competencia argumentativa escrita al inicio de sus estudios universitarios. Por consiguiente, los datos empíricos extraídos resultan inquietantes si entendemos que son estudiantes que están iniciando una carrera universitaria para la que es imprescindible saber leer y escribir con autonomía para acceder al conocimiento. Aún más inquietantes lo son cuando pensamos que, precisamente, la carrera para la que se están formando es para ser educadores, una de cuyas funciones es favorecer el desarrollo de la competencia discursiva escrita en todos los géneros. De acuerdo a los datos reportados, es evidente que este grupo de estudiantes pone de manifiesto escasos logros en aspectos relevantes de la competencia relacionada con la composición escrita de textos argumentativos.

Las estrategias discursivas empleadas

¿Cuáles son *las estrategias discursivas* que los estudiantes, al inicio de su carrera, emplean en la composición de textos escritos de orden argumentativo?

La argumentación, como práctica social, implica una forma de interacción ante discrepancias o conflictos y permite, además, asumir una actitud crítica ante la manipulación a la que tienden algunos discursos sociales persuasivos (Silvestri, 2001, p.31). Al ser la argumentación una operación discursiva, crítica e interactiva, orientada a influir sobre el interlocutor-destinatario para convencerle de que la representación del mundo, o de algún objeto, proceso o fenómeno no es la adecuada y que debe ampliarla o modificarla, la capacidad de argumentar suele ir acompañada de la capacidad de organización del pensamiento, de las ideas. Ello supone que quien argumenta necesita plantearse propósitos claros acerca de lo que intenta convencer a su interlocutor, a fin de manejar razones plausibles para incitarlo a adoptar comportamientos adecuados o hacerlo admitir determinadas ideas, conclusiones o creencias. Quien argumenta piensa que su interlocutor posee conocimientos o creencias distintas a las que él desearía que tuviera, piensa que existen entre ambos diferencias de representación, de manera que el escritor al argumentar, necesita realizar un proceso de negociación y de justificación para reducir esas diferencias (Núñez Lagos, 1999). Para alcanzar ese propósito es necesario el empleo de estrategias argumentativas.

Los resultados de este estudio revelaron que algunos de los estudiantes, al inicio de la carrera, emplean, de modo incipiente, algunas estrategias discursivas para argumentar. Se aprecia como uno de los estudiantes (Carlos) hace esfuerzos por emplear estrategias orientadas a la razón: argumento con referencia a la propia autoridad y la autoridad polifónica, en esta última es frecuente la estrategia persuasiva encabezada por el uso del verbo “creo” perteneciente al campo de las creencias. Dentro de las estrategias orientadas a la sensibilidad, recurre a la advertencia sobre implicaciones y consecuencias. En tres casos se advierten mayores limitaciones para activar estrategias argumentativas. Sin embargo es posible identificar en sus textos como estrategias orientadas a la razón: la autoridad polifónica y el argumento de modelo (Roberto); el argumento por definición y argumentación por el ejemplo (Marisí); el argumento de autoridad y las preguntas

retóricas (Lucely). En un caso (Miguel), se advierten serias dificultades para activar estrategias de convencimiento o de persuasión, lo que demuestra su desconocimiento de la variedad de estrategias argumentativas que podría utilizar para defender sus opiniones. Estos resultados coinciden con los reportados por Arnoux, Nogueira y Silvestri (2001), quienes señalan que los estudiantes a su ingreso a la universidad desconocen las características genéricas de los diversos textos, no precisan los objetivos que persiguen en ellos, ni las características del enunciatario al que se dirigen ni las estrategias retóricas que los posibilitan. Los alumnos suelen omitir argumentaciones de sus puntos de vista que son necesarias para cualquier otro lector.

De acuerdo con Perelman (2001), la elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el contenido a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Por consiguiente, elaborar argumentos y contraargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, es decir, transitar intensamente sobre el contenido. Esta es la dificultad mayor que evidencian estos estudiantes: el escaso dominio del tema que impide emplear recursos retóricos a su alcance para elaborar ideas encaminadas a convencer o persuadir.

El análisis anteriormente expuesto nos permite afirmar que es escaso el empleo que hace este grupo de estudiantes de las estrategias discursivas para argumentar y defender sus puntos de vista, si tomamos en consideración la multiplicidad y variedad de estrategias que los estudiosos de la argumentación (Del Caño, 1999; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Plantin, 1998; Weston, 1999) han definido, tales como descripciones detalladas, comparaciones, referencia a la propia autoridad, la consideración de las posibles refutaciones, las citas de autoridad, la ejemplificación, el uso de definiciones y analogías, ironías, acusación a los oponentes. De esta gama de estrategias, la más frecuente, reportada en tres casos estudiados, dentro de las orientadas a la razón, es la que introduce argumentos con referencia a la propia autoridad. Dentro de las orientadas a la sensibilidad, se reporta como más frecuente, en dos de los casos, la advertencia sobre implicaciones y

consecuencias. Esta pobreza discursiva puede ser debida, en primer lugar, a la poca importancia asignada en los ámbitos educativos a las prácticas de argumentar o convencer por medios verbales. También puede estar influyendo el desconocimiento de los estudiantes de las propiedades del texto argumentativo, debido al escaso contacto con la lectura y la escritura de estos textos (Cassany, 1999; Kaufman, 1994). Esta situación les ha impedido asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, comentador, evaluador); conocer su estructura, los propósitos, la diversidad de estrategias posibles a utilizar, así como el limitado dominio del tema a ser tratado. Esta experiencia tan precaria impide que la elaboración de los argumentos se realice desde un caudal de información adecuado. Así lo afirma Gusdorf (1991) cuando señala que “... la experiencia es la materia prima de toda creación, la cual elabora los elementos tomados de la realidad vivida. Uno sólo puede imaginar, crear, producir y expresar a partir de lo que uno es, lo que uno ha experimentado en la realidad o en la aspiración” (p.52).

Los recursos lingüísticos empleados

¿Cuáles son los recursos lingüísticos como los conectores argumentativos, los modalizadores y otros marcadores del discurso que los estudiantes utilizan en la producción de textos argumentativos?

Con relación al empleo de conectores y otros marcadores discursivos, entre los casos estudiados, es posible detectar diferencias substanciales. Tres casos (Carlos, Marisí y Lucely) muestran que ellos vienen de la educación media con un leve conocimiento y dominio de habilidades para utilizar de manera adecuada algunos conectores como mecanismos lingüísticos que permitan establecer relaciones entre oraciones. Predominan en sus textos los conectores de oposición, los causales y consecutivos, los contrastivos y las marcas de modalización, elocutiva y delocutiva. Por el contrario, dos casos (Roberto y Miguel) reportaron mayores deficiencias en su

empleo, tanto para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión y marcar la orientación pragmática argumentativa de las oraciones y del texto (Cuenca, 1995; Portolés, 2001), como para explicitar sus puntos de vista y expresar la subjetividad sobre el tema en desarrollo.

Estos resultados son coincidentes con los reportados por Benítez y Velásquez (1999), quienes afirman que, aproximadamente, el 50% de los estudiantes chilenos encuestados utilizan con dificultad mecanismos para establecer relaciones entre oraciones contiguas de tipo causal. Como es sabido, esta última relación es un recurso que permite argumentar una opinión enunciando causas, razones o motivos que la justifica. Los investigadores reportan que, en muchos casos, los sujetos utilizan conectores de tipo causal, pero la relación causa-efecto resulta incoherente.

Del mismo modo, el análisis de los textos evidencia que cuando se requiere de una coherencia transpárrafo, los estudiantes muestran mayores dificultades para hacer uso de mecanismos textuales que permitan establecer conexiones entre las ideas expresadas en los párrafos, de modo que la tesis, las razones y argumentos y la conclusión se presenten coherentemente organizados y jerarquizados. Estos resultados coinciden con otros estudios (Parodi y Núñez, 1999; Núñez, 1999), que señalan una falta de dominio experto de los estudiantes en el uso de recursos textuales, que les permitan presentar la tesis, argumentos y conclusión coherentemente relacionados.

De modo que, al responder a esta interrogante, podemos concluir que en este grupo de estudiantes, al inicio de sus estudios universitarios, existen diferencias entre ellos en cuanto al empleo de conectores, otros marcadores discursivos y marcas de modalización en la composición de textos argumentativos. En el caso de la cohesión de las ideas a nivel local, dentro de cada párrafo, tres de los casos pareciera mostrar un cierto dominio de estos recursos lingüísticos, mientras que, en dos de ellos, es inexistente. En la coherencia transpárrafo todos los casos revelan un falta de dominio experto en el empleo de estos recursos lingüísticos para conectar los enunciados de manera coherente, reflejando mayores dificultades en el empleo de las marcas de

modalización que revelan las intencionalidades y subjetividades del escritor-autor al argumentar.

No obstante, encontrar similitudes entre algunos de los estudiantes con relación a las características discursivas que presentan sus producciones argumentativas escritas al inicio de sus estudios universitarios, podemos señalar que entre ellos existen diferencias. Estas diferencias pudieran ser explicadas con relación a algunos factores. Por un lado, es posible que el proceso de composición argumentativa y su posibilidad de manejar argumentos y razones convincentes dependa, en gran medida, de factores contextuales (Golder y Coirier, 1996) en el sentido de que existen temas y situaciones en las que los sujetos poseen mayor dominio, tienen conocimientos previos y se sienten más motivados para exponer sus puntos de vista. Por otro lado, es importante considerar el desarrollo lingüístico de la persona que argumenta pues, como Crespo (1995) señala, es posible afirmar que la habilidad para argumentar está muy relacionada con el dominio de la estructura lingüística, de modo que mientras mayor sea la riqueza del lenguaje, mayor será la capacidad del sujeto para utilizarlo adecuadamente en la selección y elaboración de ideas que permitan la negociación de significados y el diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones y convencerlo o persuadirlo.

Podemos explicar estas diferencias al atribuir las fundamentalmente a la naturaleza sociocultural del conocimiento y de la adquisición del conocimiento, procesos en los cuales el contexto sociocultural ejerce una influencia considerable, tal como lo explica Bruner (2000), al señalar:

El contexto afecta a nuestras ideas sobre el conocimiento y acerca de cómo lo adquirimos. El conocimiento de una persona no se encuentra simplemente en su cabeza, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro computador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva y casi infinitamente. Comparto con Perkins su idea de que la persona propiamente dicha debe concebirse... no como el núcleo puro y permanente, sino como la suma y enjambre de participaciones (p.107).

Los hallazgos de este estudio, podrían explicarse desde el punto de vista socioeducativo, al considerar que el flujo de experiencias socioculturales de las que los estudiantes han llegado a formar parte, reportadas por cada uno en su autobiografía y entrevistas, no han sido cualitativamente ricas para conformar de modo independiente y autónomo su competencia discursiva argumentativa. Y ese flujo incluye incluso esas formas sumamente convencionales de retórica que utilizamos para justificar y explicar lo que hacemos, cada una de ellas convenientemente ajustada y “apuntalada” para la ocasión en que la usamos. Compartimos con Bruner su idea de que “llegar a saber algo es una acción a la vez situada y distribuida. Pasar por alto la naturaleza situada y distribuida del conocimiento y del conocer supone perder de vista no sólo la naturaleza cultural del conocimiento sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento” (p.107).

No cabe duda de que el proceso de composición textual es complejo y lo es mucho más cuando se trata de componer textos de orden argumentativo; por lo tanto, su aprendizaje y enseñanza para la construcción de este conocimiento deben realizarse considerando las experiencias socioculturales que enriquecen y dan forma a los aspectos lingüísticos, retóricos y de contenido en el marco de actividades comunicativas con significado. Sin embargo, pareciera que, en el contexto escolar y social, la adquisición de esta competencia no acontece de esta manera. En el medio social los estudiantes carecen de experiencias que permitan compartir ideas y argumentar. En el marco educativo, los resultados obtenidos son reveladores de que quizás la clase no constituye un espacio de problematización y de producción de ideas para favorecer el desarrollo de la competencia escrita en las diferentes disciplinas del saber, de manera que nuestros estudiantes egresen de Educación Media e ingresen a la vida académica Universitaria con un adecuado nivel de competencia para componer textos de orden argumentativo.

El trabajo de redactar textos argumentativos obliga al escritor a realizar un conjunto de operaciones tales como reflexionar sobre sus ideas, anticipar globalmente la posición del destinatario, reconsiderar, analizar y reorganizar lo que desea comunicar, pensar cómo justificar y apoyar su punto de vista con un conjunto de argumentos y cómo rechazar los posibles argumentos contrarios, organizando las ideas en un orden coherente, sin perder de vista condiciones como la audiencia implicada y las intenciones que lo guían. Toda esta actividad exigirá de manera decisoria una vuelta hacia otros textos argumentativos que sirvan de modelos textuales para comprender su modo de producción, así como un trabajo sobre ciertos conocimientos específicos relacionados con las particularidades de este género, como la superestructura del texto a producir, las estrategias que permiten relacionar los componentes macroestructurales del texto para construir estructuras cohesionadas globalmente, así como los componentes microestructurales que dan lugar a un texto con ideas sintácticamente cohesionadas a nivel local. También se debe tener presente el uso de estrategias discursivas, el empleo de recursos lingüísticos como los conectores y variedad de modalizadores y su significación. Por consiguiente, llegar a ser un escritor competente significa ser capaz de responder a esa multiplicidad de exigencias que darán forma a las ideas y así lograr un texto con alto grado de significación, coherencia y cohesión (Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1993). Pero para alcanzar esta competencia se necesita implicarse permanentemente en actividades de lectura, escritura y discusión crítica que favorecerán el contacto con diversidad de textos, así como la mediación que supone la orientación y el diálogo sobre las ideas, así como la reflexión para tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas y de cómo expresarlas.

Cambios en la competencia textual argumentativa de los estudiantes a medida que avanzan en su escolaridad

Delimitar los cambios que suceden en el discurso escrito argumentativo de los casos de estudio es importante para este estudio. A continuación se da respuesta a la segunda interrogante relacionada con estos cambios y se destacan los hallazgos concernientes a los niveles discursivos, las estrategias y los recursos lingüísticos utilizados.

Cambios en los niveles discursivos argumentativos

¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes en cuanto a los niveles discursivos: la *superestructura*, la *macroestructura* o *estructura global de significado* y la *microestructura*?

Según los cambios experimentados o no por los participantes, en cuanto a los niveles discursivos del texto argumentativo escrito, los casos se distribuyen en tres grupos:

Grupo 1: casos que revelan cambios substanciales con relación al dominio de la superestructura argumentativa, al dominio de operaciones macroestructurales para avanzar progresivamente en el empleo de estrategias para crear macroproposiciones con función de argumentos persuasivos, así como en el manejo de los recursos microestructurales. Se ubican en esta categoría dos de los casos estudiados (Roberto y Marisí).

En el nivel **superestructural** los textos argumentativos escritos de estos dos casos revelan algunos rasgos que denotan cambios cualitativos en cuanto a la formulación de la tesis, de argumentos válidos y la conclusión. Sin embargo conviene acotar que no ocurre lo mismo en el texto N° 4 del caso Marisí, cuya estructura lógica presenta la tesis que adolece de claridad, con datos y lugares comunes como argumentos y la conclusión poco pertinente. Al analizar su competencia argumentativa a través de sus diferentes producciones, la estudiante pasa del nivel V (texto N° 3) al nivel II (texto N° 4) en el que decae.

En el nivel **macroestructural**, en los textos de ambos casos (Roberto y Marisí) se identifican algunos rasgos que muestran ciertos cambios en cuanto a la

habilidad para mantener la temática tratada a lo largo del texto y para formular macroproposiciones de carácter argumentativo, relacionadas con coherencia, que permiten convencer al lector de su punto de vista. Si bien en los textos se observan estas características, el análisis reveló dificultades encontradas por los casos de estudio para aplicar estrategias que permitan producir textos en los que se manejen consecuencias y contraargumentos y presenten estructuras argumentativas más cohesionadas globalmente. Estos resultados se corresponden con los reportados por Parodi y Núñez (1999) con estudiantes del último grado de educación secundaria, que evidencian un nivel de logro inferior al 50%, en cuanto a las macroproposiciones con función de argumentos y contraargumentos y a las relaciones retóricas, resultados que evidencian una falta de dominio en el uso de recursos textuales que permitan elaborar un texto en el cual la tesis, los argumentos y la conclusión se presenten coherentemente jerarquizados (p. 111).

En el nivel microestructural, a lo largo de las diferentes producciones de Roberto y Marisí, hay evidencias en los textos de un dominio creciente de operaciones que permiten una adecuada progresión temática, no sucede así en cuanto al adecuado manejo de recursos microestructurales. Ambos casos aún muestran dificultades para el establecimiento de nexos interoracionales que permiten mantener la coherencia local. Hecho que llama la atención si consideramos que, como estudiantes universitarios, deberían evidenciar un dominio temprano de estos recursos. Estos resultados guardan correspondencia con los reportados por Parodi y Núñez (1999), quienes revelan un rendimiento relativo en cuanto al manejo de recursos discursivos.

Conviene señalar que lo sucedido a Marisí en el texto N° 4, en cuanto al nivel superestructural, se mantiene igualmente en los niveles macro y microestructural. El texto no presenta argumentos pertinentes para fijar posición de la autora. Muestra también un manejo deficiente de la información nueva y revela dificultad para establecer relaciones semánticas de causa, consecuencia y oposición que mantienen entre sí los enunciados. Especulamos que estos resultados podrían haber sido

influidos por algún factor de índole personal (estado emocional, fatiga, alteraciones de salud) que interfirió en el normal desempeño de Marisí en su producción textual y no a factores de índole cognitivolingüístico, estrechamente relacionados con su competencia argumentativa escrita.

Grupo 2: casos que revelan la disposición de mecanismos discursivos como indicadores de competencia argumentativa. Sin embargo, a lo largo de tres semestres de escolaridad, las producciones escritas de Carlos y Lucely no muestran el surgimiento de rasgos importantes que denoten un dominio creciente en la estructuración lógica y organización de la información textual argumentativa. Tampoco hay evidencias de cambios, ni en las operaciones para mantener el tema con coherencia, ni para formular macroproposiciones argumentativas, establecer consecuencias de los problemas tratados y de introducir o manejar contraargumentos, ni en las operaciones para hacer uso de los recursos lingüísticos argumentativos que permitan establecer conexiones entre los enunciados y mantener la progresión temática.

En referencia al nivel **superestructural**, en los textos de Carlos y Lucely no se advierten cambios substanciales en los componentes en que se organiza la argumentación. Dependiendo del contenido del texto, la tesis aparece explícita o no, los argumentos varían en su calidad interna y la conclusión es parcialmente derivada de la información manejada en la cadena de argumentos. Por consiguiente, la estructura lógica de los textos no muestran variaciones substanciales que denoten una creciente habilidad para formular argumentos válidos y arribar a conclusiones.

En el nivel **macroestructural**, los textos de ambos casos muestran su escasa habilidad para mantener la temática tratada a lo largo del texto. No es posible, tampoco, identificar rasgos que evidencien creciente dominio en operaciones para formular macroproposiciones que representen el contenido de argumentos coherentes con el tema en desarrollo.

En el nivel **microestructural**, los textos de Carlos y Lucely muestran poco dominio de operaciones discursivas para hacer progresar las ideas que permitan

asegurar el desarrollo proposicional. De igual modo, no exhiben habilidad creciente en el manejo de recursos microestructurales para mantener la coherencia local.

Grupo 3: caso que revela serias dificultades en su competencia para la producción escrita argumentativa, las cuales se manifiestan en: a) escaso dominio de la estructura esquemática argumentativa para organizar las ideas. La mayor parte de sus textos no muestran rasgos que denoten la existencia de un planteamiento o tesis, de la formulación de argumentos y conclusión. b) dificultades para la formulación de macroestructuras argumentativas. En todos los textos se hace difícil identificar un tema que constituya el eje de la estructura textual y que permita construir el texto como una totalidad coherente con significado global. c) manejo deficiente de recursos lingüísticos, a nivel microestructural, para establecer conexiones entre las ideas. Lo más preocupante es que Miguel no revela cambio alguno en sus producciones en cuanto a estos niveles. A lo largo de su escolaridad durante tres semestres, pareciera que las experiencias de formación han sido insuficientes para favorecer cambios en su competencia argumentativa inicial.

Cambios en las estrategias discursivas argumentativas

¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a las estrategias discursivas utilizadas por los estudiantes?

Según los cambios experimentados o no por los participantes, en cuanto al empleo de estrategias discursivas argumentativas, los casos se distribuyen en tres grupos:

Grupo 1: casos que muestran cambios evidentes en su discurso argumentativo escrito al emplear en sus escritos variadas estrategias discursivas para expresar y defender sus puntos de vista. Se ubican en esta categoría los casos Marisí y Roberto.

En los textos de ambos casos se advierte la existencia de variadas estrategias para argumentar en atención a sus intencionalidades, con prevalencia, en su mayor parte, de las estrategias orientadas a la razón. Así, en los textos elaborados por Marisí a lo largo de los tres semestres se advierte la existencia de una gama de estrategias

diversas orientadas a la razón, empleadas adecuadamente para persuadir. Por ejemplo, en el texto N° 1 identificamos la cita de autoridad, la referencia a la propia autoridad y las preguntas retóricas. En los textos N° 2 y N° 4, el argumento de modelo y antimodelo. En el texto N° 3 hay argumento de autoridad mostrada y cita de autoridad especializada. En los textos de Roberto se advierte también el uso de variadas estrategias para argumentar. Entre ellas podemos identificar: argumento por analogía y argumento de autoridad (texto N° 1); cita de actores universales, cita de autoridad especializada y argumento por el ejemplo (texto N° 2); argumento de autoridad y argumento de modelo (texto N° 3); preguntas retóricas y cita de autoridad especializada (texto N° 4). Estos resultados destacan cambios en los estudiantes en cuanto al empleo de estrategias para argumentar e ilustran el planteamiento de Vignaux (1986) quien afirma que para desempeñar la función comunicativa el enunciador requiere poner en juego un conjunto de estrategias para modificar el juicio del destinatario acerca del problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del propio enunciador.

Grupo 2: casos que al inicio del estudio muestran el uso eficiente de algunos mecanismos discursivos para argumentar, pero que, sin embargo, no evidencian cambios en su discurso argumentativo escrito, debido a que en las producciones siguientes aparece la misma tipología de estrategias discursivas empleadas en el texto exploratorio para expresar y defender sus puntos de vista. Se ubican en esta categoría los casos Carlos y Lucely.

En los textos de ambos casos se aprecia el empleo de varias estrategias argumentativas, pero son las mismas en los diferentes textos producidos. Esto permite afirmar que no se produjeron cambios en esta categoría durante los tres semestres. Sin embargo, conviene destacar una característica importante en los textos de Carlos que marca diferencias con el resto de los casos de estudio. Carlos es el estudiante que combina en sus textos ambos tipos de estrategias, tanto las orientadas a la razón, como aquellas orientadas a la sensibilidad. Entre estas últimas, Carlos emplea varios tipos: la descalificación, la advertencia sobre implicaciones y consecuencias y

estrategias que apelan a las creencias como el empleo del verbo “creo” perteneciente al campo de las convicciones. En los textos de Lucely, en cambio, es posible afirmar la prevalencia de la estrategia autoridad polifónica del tipo cita de autoridad y el argumento de referencia a la propia autoridad, así como la ausencia, en todos los textos, de estrategias orientadas a la sensibilidad.

Grupo 3: Se ubica un caso (Miguel) que tiene la particularidad de que ni al inicio del estudio, ni a lo largo de los tres semestres muestra el uso eficiente de mecanismos discursivos para argumentar y expresar y defender sus puntos de vista. Esto nos permite afirmar la inexistencia de cambios en cuanto a las estrategias discursivas argumentativas. Miguel manifiesta una menor capacidad para activar estrategias que le permitan defender sus opiniones, debido quizás a que desconoce la variedad de recursos retóricos que pueden estar a su alcance en el acto de argumentar.

En definitiva, los casos estudiados continúan revelando dificultades en cuanto a operaciones de pensamiento para componer el discurso en una secuencia lógica, aún cuando el análisis de las estrategias retóricas destaca en los textos de Carlos, Roberto y Marisí indicios de operaciones de justificación y negociación en el acto de argumentar. Estos casos manifiestan en la estructura argumentativa de sus producciones escritas señales indicativas de estrategias para justificar sus ideas y para intentar un proceso de negociación con sus potenciales lectores, a fin de lograr su convencimiento. Resultados que son coincidentes con estudios reportados por Golder y Coirier (1996) quienes han identificado a la negociación como una operación que aparece más tarde (después de los 16 años) que la justificación, por ser un proceso complejo que requiere un descentramiento psicosocial de los individuos al intentar expresar que existen visiones alternativas y opuestas sobre el tema, como apreciaciones subjetivas, fundamentadas en valores, opiniones y creencias (Núñez Lagos, 1999). Visiones y apreciaciones para las que se necesita, como lo afirman Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) que exista identidad entre los mundos morales e

ideológicos, junto con factores tales como posición social, experiencia, prestigio, simpatía, entre otros.

Estos resultados corroboran lo planteado por Núñez Lagos (1999) quien expresa que la argumentación, al igual que toda forma de comunicación, supone un esfuerzo cooperativo entre el que argumenta y la audiencia a la que se dirige. Para realizar con éxito esta tarea, el hablante/escritor efectúa dos operaciones cognitivas básicas: construir y enunciar argumentos que apoyen su punto de vista y, simultáneamente, establecer una negociación con el lector de manera tal que la selección, construcción y enunciación de la argumentación estén condicionadas por todos los elementos que conforman el contexto (p. 167).

Cambios en la utilización de recursos lingüísticos

¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito en cuanto a *la utilización de recursos lingüísticos* tales como los conectores argumentativos, los modalizadores y otros marcadores del discurso?

De igual modo que en los aspectos anteriores, los hallazgos reportados en los casos analizados se distribuyeron en tres grupos:

Grupo 1: Casos que evidencian cambios significativos en el empleo de conectores para articular su discurso argumentativo escrito. Al contrastar la utilización de conectores que hacen Roberto, Marisí y Lucely, tanto en el texto exploratorio como en las producciones escritas subsiguientes, concluimos que los tres muestran que son capaces de apelar a mecanismos lingüísticos que le ofrece el sistema de la lengua para encadenar y expresar sus razonamientos de modo adecuado y mostrar así sus intencionalidades persuasivas. Estos mecanismos permiten explicitar las relaciones lógico-semánticas entre las distintas partes del discurso. Esta propiedad nos lleva a afirmar que efectivamente hubo cambios con relación al empleo de este tipo de recursos lingüísticos para expresar y encadenar lógicamente sus razonamientos (Cuenca, 1995; Charaudeau, 1995). Se aprecia, en ambos casos que el uso correcto de conectores argumentativos en los textos que elaboran es apreciable.

Marisí si bien es bastante creativa en la utilización que hace de los conectores y de otros marcadores discursivos, se destaca en sus textos los cambios que ocurren en cuanto a la utilización de marcas de modalización para indicar su actitud e implicación en el discurso (Cros, 2003). En cuanto a esta propiedad Marisí emplea marcas elocutivas (Charaudeau, 1995) que muestran su implicación en el discurso, tales como: *“particularmente pienso que...”*; *“me preocupa cuando...”* *“es lamentable cuando observamos que...”*; *“frente a estos hechos estamos obligados a...”*. También hay empleo de marcas delocutivas que, de acuerdo con Charaudeau (1995), le permiten igualmente, distanciarse del discurso que produce y del interlocutor: *“es fundamentalmente”*; *“recientemente”* *“sin duda perjudica y condena...; “ciertamente”*. Estos resultados se corresponden con el planteamiento de Cuenca (1995) quien afirma que en la actividad discursiva, los rasgos lingüísticos más evidentes que acostumbra a dejar la orientación argumentativa están relacionados, sobre todo, con el dialogismo característico de la argumentación y con la estructura lógica que relaciona los enunciados argumentativos.

Grupo 2: caso representado por Carlos que manifiesta en sus textos el logro, en niveles educativos anteriores, de un cierto dominio de habilidades en el empleo de recursos lingüísticos para expresarse. Sus producciones, tanto al inicio de la carrera (texto exploratorio) como durante los tres semestres siguientes muestran variedad de conectores, de marcadores discursivos y de marcas de modalización. Sin embargo, en ninguno de los textos se aprecia la aparición de nuevos recursos, rasgo que nos indica la no aparición progresiva de marcas variadas para guiar la elaboración de inferencias, la interpretación semántica y pragmática de los enunciados, la expresión de la subjetividad que permitan marcar así la orientación argumentativa de los diversos componentes del texto.

Grupo 3: representado por Miguel, quien no muestra cambios en el uso de estos recursos. Revela, del mismo modo, serias limitaciones en el empleo de recursos lingüísticos para expresarse por escrito de manera adecuada.

En este sentido, concluimos que en los estudiantes Roberto, Lucely y Marisí se advierten cambios en el discurso según estas características lingüísticas, mientras que en Carlos se advierte un uso adecuado y, en Miguel no existen. Los cambios observados se destacan en relación a dos de los rasgos más característicos de este discurso: los conectores y la modalización de los enunciados como mecanismos lingüísticos esenciales en la construcción del texto escrito, que ligan unas partes de él con otras. Según Moeschler (1985) estas marcas son los distintos medios lingüísticos de los que dispone el emisor para orientar argumentativamente su discurso.

El poco uso que hace Miguel de estos recursos puede deberse a las escasas experiencias ofrecidas por los procesos de formación de trabajar en la lectura y producción con variedad de textos. Como consecuencia de esto, los estudiantes pierden oportunidades de manipular la organización discursiva interna de los textos, lo que les ayudaría a conocer más cercanamente las características específicas de cada uno, sus estructuras retóricas, las estrategias empleadas para expresar las distintas intenciones, los diversos recursos lingüísticos que contienen y que permiten mantener la coherencia y cohesión y el vocabulario afín al área de estudio (Bono y Barrera, 1998; Kaufman, 1994). En efecto, no basta un conocimiento superficial de los textos que le son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que las experiencias formativas universitarias deben proveerlos de las herramientas de interpretación y producción que les permitan el acceso a los instrumentos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan (Camps, 2003).

De los hallazgos reportados debemos concluir que, si bien algunos estudiantes mostraron cambios significativos en algunas de las categorías discursivas estudiadas, hay otra porción de estudiantes que no reveló cambios adecuados. Una vez más, la diversidad de niveles es característica de toda población. Es por ello importante no generalizar arbitrariamente, señalando que “los estudiantes universitarios no son competentes en la composición de textos argumentativos”. Es importante encontrar los mecanismos de detección de aspectos verdaderamente significativos, que puedan facilitar u obstaculizar el desarrollo de esta competencia,

para poder, desde el ámbito educativo, cualquiera sea el nivel, favorecer experiencias que incidan o sean favorecedoras de su desarrollo.

Esta diversidad en los resultados relacionados con el desempeño de los estudiantes para producir textos escritos argumentativos se aprecia en las categorías en que podrían estar ubicados los casos analizados en este estudio. Estas categorías toman en consideración las características argumentativas a su ingreso a los estudios universitarios, en estrecha relación con los cambios por ellos manifestados en esta competencia a lo largo de tres semestres. A continuación, se presentan nuevamente las categorías emergentes retomadas del análisis:

1. Estudiantes que ponen de manifiesto experiencias previas en cuanto a la composición escrita de textos en general y habilidades en la competencia discursiva para producir textos argumentativos escritos en particular, sin cambios observados en relación a la competencia argumentativa escrita a lo largo de los tres semestres analizados.
2. Estudiantes que ponen de manifiesto cierto dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar la composición escrita en general y de textos argumentativos escritos en particular, con cambios significativos observados en relación a la competencia argumentativa escrita a lo largo de los tres semestres analizados.
3. Estudiantes que ponen de manifiesto escaso dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar composición escrita en general y de textos argumentativos escritos en particular, sin manifestar cambios significativos en relación a la competencia argumentativa escrita a lo largo de los tres semestres analizados.
4. Estudiantes que ponen de manifiesto escaso dominio de habilidades cognitivas y discursivas para abordar composición escrita en general y de textos argumentativos escritos en particular, con cambios significativos

observados relación a la competencia argumentativa escrita, a lo largo de los tres semestres analizados.

Conclusiones generales

Los hallazgos de este estudio apuntan a varias consideraciones importantes:

El estudio mostró carencias en los estudiantes en cuanto a la orientación argumentativa global y al empleo de estrategias retóricas y de marcadores lingüísticos que revelaron deficiencias en las operaciones argumentativas necesarias para estructurar este discurso. El estudio también reveló ausencia de entrenamiento en los procedimientos discursivos que impide desplegar adecuadamente las ideas en el escrito, lo cual indica carencias más profundas relacionadas con el pensamiento analítico y crítico que afecta su desempeño en la lengua escrita para aprender, para acceder al conocimiento y para estructurar el lenguaje y el pensamiento (dominio epistémico del lenguaje según Wells, 1986).

Si bien es cierto que la habilidad para comprender y generar textos argumentativos se adquiere más tardíamente que la competencia narrativa textual, debido a la escasa experiencia de lectura y escritura de este género y a las dificultades de orden cognitivo y discursivo que implica su aprendizaje (Silvestri, 2001), los casos estudiados, aún siendo estudiantes universitarios, revelaron que éstos continúan confrontando serias dificultades en su competencia discursiva textual argumentativa.

Los resultados obtenidos demostraron las limitaciones de los estudiantes para utilizar su registro lingüístico escrito de forma adecuada a las situaciones formales en

que se desarrolla la comunicación escrita. Pensamos que ello podría ser consecuencia de la falta de acceso temprano y permanente a las formas de la lengua escrita, especialmente del género argumentativo. Esto queda demostrado en los resultados, que evidencian una falta de dominio de la superestructura propia de los textos argumentativos y deficiencias en el desarrollo y jerarquización de ideas con función de argumentos para construir macroestructuras textuales.

La dificultad de los estudiantes para estructurar las macroproposiciones en el texto de manera coherente con el tema, manteniendo el significado global, a medida que avanza en su composición, podría deberse al escaso contacto que los estudiantes tienen con los textos escritos para leer y escribir. Situación que trae como consecuencia un manejo limitado de los diferentes indicios que el texto proporciona, sobre todo de aquellos relacionados con recursos que ofrece el sistema de la lengua que les permiten expresarse de manera adecuada. Entre estos recursos se encuentran los conectores lógico-argumentativos que permiten la conexión de los enunciados, estableciendo relaciones de oposición, causalidad, aditividad, entre otros, y que ponen en evidencia en la superficie del texto su intencionalidad.

Otra causa posible de esta dificultad descansa en el hecho de que los estudiantes muestran experiencias previas limitadas en cuanto a los procesos de escritura (Barrera, 1996; Becerra, 2000; Bono y Barrera, 1998) y en relación al manejo conceptual relacionado con la temática sobre la que se escribe (Silvestri, 2001). Como afirman Cassany, Luna y Sanz (1998) “desde el primer momento en que decidimos escribir, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar. La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos lingüísticos y culturales, nos proporciona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación” (p.265).

Si bien algunos estudiantes intentan producir textos argumentativos, en atención a la tarea que se les propone, otra dificultad observada en algunos de ellos, es el escaso interés que muestran para producir un texto persuasivo pensando en el

lector o lectores, como personas a quienes hay que convencer de que es cierta o verdadera la información que se expresa.

Sin duda, el mayor aporte de este estudio es la comprobación efectiva de que nuestros estudiantes ingresan a la universidad con carencias en su competencia argumentativa escrita; carencias en el saber hacer para componer su discurso argumentativo con adecuación, debido a dificultades para la utilización flexible y creativa de los saberes lingüísticos, discursivos y pragmáticos que posee.

Estas dificultades en la mayoría de los casos, no son subsanadas por experiencias formativas en los cursos de la carrera que promuevan contextos funcionales de desarrollo lingüístico y que permitan a los estudiantes opinar y disentir; experimentar nuevas lecturas y nuevos registros para expresar, para experimentar y recrear verbalmente lo que piensan y elaboran (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001; Villegas, 1998). Experiencias que les ofrecerían oportunidades para desarrollar su pensamiento abstracto, formal, su capacidad de razonar, de hipotetizar, de opinar, de expresar sentimientos y sensibilidades y de comunicar, a través de la escritura, sus ideas con diversos propósitos. Pareciera que los estudios universitarios en muy poco están ayudando a los alumnos a subsanar las dificultades relacionadas con el dominio discursivo de la argumentación que traen consigo a su ingreso a la universidad.

De lo anterior podemos deducir que la competencia argumentativa no se alcanza de modo natural e independientemente de las experiencias en que el individuo, desde su infancia, participa. Esta competencia es producto de sus experiencias socioculturales vividas y de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos, como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales (Silvestri, 2001).

Las carencias en el uso de estrategias discursivas, como reveladoras de las operaciones cognitivas argumentativas de los sujetos del estudio, fueron evidentes a partir de los datos reportados en la investigación, ya que los casos estudiados

revelaron mayores dificultades en cuanto a operaciones de pensamiento para componer el discurso en una secuencia lógica. El estudio también reportó que los sujetos, en su mayoría, fueron incapaces de establecer consecuencias de los problemas tratados, y de introducir o manejar contraargumentos acerca de los temas en discusión, lo que indica carencias en sus funciones cognitivas específicas. Como afirma Wertsch (1993), las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental y traducen procedimientos conceptuales del sujeto. Por consiguiente, la argumentación como práctica discursiva está muy ligada al desarrollo de procesos cognitivos, puesto que ella en sí misma requiere de operaciones para su concreción. Esta tesis es defendida por Silvestri (2001) para quien “la argumentación puede concebirse como un instrumento proporcionado por la cultura para desempeñar funciones comunicativas y cognitivas específicas en los ámbitos socioculturales concretos que las demanden” (p. 32).

Dada esta doble funcionalidad comunicativa y cognitiva de la argumentación, los déficit en las capacidades discursivas argumentativas requieren ser atendidos en los procesos de formación docente, a fin de desarrollar en los profesores capacidades comprensivas y expresivas que los capacite tanto cognitiva como lingüística y afectivamente para a su vez formar a otros.

De estos resultados podemos inferir algunas ideas que sirvan de base a una reorientación de la enseñanza y la investigación para el mejoramiento de la competencia comunicativa escrita de los docentes en formación.

Implicaciones pedagógicas

Es función de la escuela capacitar al individuo para la participación activa y responsable, para que pueda ejercer como ciudadano su derecho a analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente su punto de vista y sostener su opinión ante otros. Por consiguiente, se necesita un docente competente comunicativamente para atender a la mejora de las capacidades comprensivas y expresivas de niños, jóvenes y adultos. Se necesita un docente en condiciones de usar la lengua escrita como

instrumento para actuar eficientemente en la sociedad, como herramienta para actualizar sus conocimientos y alcanzar su desarrollo profesional y como instrumento de goce y placer. Tolchinsky (1993) concibe los usos de la lengua escrita en tres líneas determinadas: el uso práctico y funcional de la lengua escrita para la adaptación a la sociedad moderna; el uso de la lengua escrita como potenciación del conocimiento, como progreso individual y colectivo, donde la posesión del lenguaje escrito es entendida como poder: poder de la información, progreso científico, poder de ascenso social; y el uso de la lengua escrita como acceso al placer estético.

De aquí surge la significación de este estudio, que yace en su contribución al conocimiento para comprender cuáles son las particularidades esenciales de un tipo de competencia especial de la lengua escrita, la competencia argumentativa escrita de los estudiantes que se forman como docentes. Al mismo tiempo, para reflexionar y reorientar los procesos formativos que permitan construir espacios de interpretación, producción, experimentación y reflexión, para incidir en el desarrollo de su capacidad discursiva, en un clima de negociación conjunta de significados.

El análisis realizado de las producciones escritas de los estudiantes nos ha aportado interesantes resultados que nos conducen hacia una reconstrucción del conocimiento respecto a la composición escrita de este género discursivo. Los textos analizados han mostrado que los estudiantes no han alcanzado un dominio experto para escribir en este género, que hacen intentos para usar recursos argumentativos para afirmar, contradecir, manifestar opiniones, pero que esta competencia está aún en ciernes y que, por lo tanto, la elaboración de un escrito argumentativo de calidad requiere, para los estudiantes universitarios de formación docente, de un largo camino de aprendizaje con diversos momentos de reflexión y sistematización. Tarea a la que se le debe brindar atención especial desde los procesos de formación.

En primera instancia, es necesario situarnos en la actividad formativa de los docentes para reflexionar sobre cómo emprender la tarea de contribuir a hacer del futuro docente un sujeto alfabetizado, creativos y críticos, "...en condiciones de abordar textos diferentes, para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se

propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado” (Wells,1986, p. 42). Por consiguiente, el modelo de formación docente ha de concebirse imbricado en cuatro niveles de adquisición y dominio de la lengua escrita propuestos por Wells (1986): el ejecutivo, el funcional, el instrumental y el epistémico. Desde el dominio instrumental, el individuo puede tener acceso a los demás conocimientos y, desde el dominio epistémico, puede hacer uso de lo escrito como una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera creativa y crítica. La competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no sólo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias (Silvestri, 2001, p. 47).

En efecto, para alcanzar el dominio en estos niveles se debe promover que desde lo pedagógico se aborde como línea de interés la enseñanza de la lectura y composición escrita de los tipos de discurso (literario, científico, argumentativo, conversacional, entre otros) que las sociedades alfabetizadas han elaborado para comunicar sus intencionalidades. Estos textos tienen características propias que los estudiantes deben aprender para su desempeño académico y para su participación activa en la sociedad del conocimiento.

Por consiguiente, las carreras de formación docente deben hacer énfasis en la realización de proyectos que requieran la interpretación y producción de textos reales de diversos géneros, especialmente el argumentativo, donde los participantes estén expuestos a variadas exigencias comunicacionales. Es necesario que los estudiantes experimenten las dificultades inherentes al proceso de composición, que participen en situaciones en las que sea pertinente la elección de determinado registro, determinado formato, con el objeto de producir enunciados adecuados y eficaces en relación con los propósitos y los participantes. Hacer énfasis en la lectura de diversos textos, con especial atención a los textos de orden argumentativo, ensayos, textos de opinión, folletos, entre otros, es de suma importancia (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cassany, 1999; Lomas y Osoro, 1998). El trabajo con estos textos requiere

fundamentalmente de la lectura especial para escribir que supone desarmarlos para desentrañar su estructura, para analizar detenidamente la naturaleza de los argumentos, la variabilidad y diversidad de estrategias utilizadas y analizar el uso que se hace de los recursos lingüísticos que se emplean en cada situación. Este trabajo requiere, en la preparación previa, elaborar borradores que permitan prever cuál es la tesis, qué postura se defenderá, cuáles argumentos y contraargumentos se utilizarán, qué relaciones se establecerán entre ellos y qué conclusiones se derivarán. En segunda instancia, para exponer argumentos razonados y jerarquizados se requiere del uso de estrategias como la citación para fundamentar los argumentos, la causalidad, la consecuencia, la introducción del ejemplo, de la analogía, de la comparación. Es decir, se requiere de procesos cognitivos complejos, así como de estructuras básicas oracionales para expresar esas estrategias y operaciones y se requiere también poder manejar cierto tipo de organizadores discursivos y poder ordenarlos. Todas estas actividades los ayudarán a aprender estrategias adecuadas para que la escritura se convierta en un instrumento de transformación de conocimientos y de elaboración del pensamiento.

Estos planteamientos suponen una mirada y una reorientación distinta de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, que permitan combinar el énfasis en la producción de textos de diversos órdenes discursivos con el interés que hay que mostrar por las operaciones mentales que acompañan el proceso de escritura y las complejas interrelaciones entre las operaciones recursivas que lleva a cabo el escritor al planificar, textualizar y revisar (Hayes y Flower, 1980). Este enfoque cognitivo supone tener en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. Según Camps (2003) este primer elemento es altamente condicionante del proceso que se sigue. Una representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización

de los contenidos. Los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones, tanto en el espacio del contenido como en el retórico, proceso que permite la transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En este enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la escritura también hay otros componentes de las representaciones del escritor durante el proceso y que contribuyen a la gestión y control adecuado de los procesos de planificación, textualización y revisión. Entre estos componentes están el conocimiento de los esquemas textuales y de los contenidos temáticos sobre los cuales se escribe; el manejo de las estrategias de generación y organización de ideas y de resolución de problemas; la atención en la textualización y revisión a las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión de las ideas; los saberes y experiencias sobre el texto que se va a escribir o que se está escribiendo y, finalmente, el cuidado en las actividades destinadas a desarrollar la capacidad de tomar conciencia y de controlar el propio proceso de composición (Prat, 1998; Prat e Izquierdo, 1998).

Son todos estos componentes a los que los docentes formadores debemos prestar atención para la enseñanza de la composición en general y de la composición escrita argumentativa en particular, porque son los que, en la mayoría de los casos estudiados, están causando dificultades para producir textos escritos adecuados a la función comunicativa para la cual son creados. En el caso de los textos argumentativos para estructurar argumentos que permitan convencer razonadamente y conseguir así modificar las opiniones, puntos de vista o actitudes del destinatario.

Desde el punto de vista educativo, sin lugar a dudas, es necesario un proyecto educativo, presente en las aulas universitarias, basado en el desarrollo de la competencia discursiva como facilitadora del mejoramiento de los procesos de comprensión y producción de diversidad de discursos. Estos procesos requieren de la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos que permitan al estudiante operar a nivel discursivo. Para ello se requiere de un trabajo sistemático sobre los niveles estructurales de los textos, de las estrategias discursivas y de los recursos lingüísticos necesarios para la construcción de los textos escritos. La propuesta debe

tener el propósito de enriquecer los conocimientos previos del escritor sobre temas de interés y sobre la organización estructural, a fin de modificar y enriquecer los esquemas de conocimientos sobre el texto, a partir de un mejor conocimiento sobre la construcción textual.

Es necesario que este proyecto sea asumido por todos los docentes de las diferentes disciplinas como un compromiso en el desarrollo de herramientas para aprender significativamente. En este proceso, el profesor debe asumirse como guía que proporciona el andamiaje que los estudiantes necesitan, para resolver los múltiples problemas que las tareas de interpretación y de composición plantean. Esta actividad debe estar sustentada en los aportes de la psicología cognitiva, de la lingüística textual y en las concepciones psicopedagógicas de Vygotsky que destacan la importancia de la interacción del aprendiz con el adulto y entre iguales.

Los profesores formadores debemos comprender y así debemos hacerlo valorar a los estudiantes que aprender el lenguaje es adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura; es poseer un instrumento que nos capacita para ordenar y enriquecer nuestra mente; ampliar nuestras posibilidades de relación; aumentar la capacidad de desenvolvernos en ámbitos diversos y fomentar nuestras posibilidades de comunicación, de relación y participación. El lenguaje juega un papel activo en la construcción del conocimiento y en la permanencia y cambio de los procesos cognitivos (Vygotsky, 1987). Compartimos la tesis de Martínez (1999) cuando afirma que “el problema en la actualidad no es realmente el acceso a la información, ni su acumulación, ni tampoco su recolección, el problema es poder formar ciudadanos con criterios analíticos y críticos e intencionales y proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que estamos viviendo” (p. 117).

Implicaciones para la investigación

Este estudio sobre la competencia argumentativa escrita de estudiantes de carreras de formación docente tiene implicaciones también para la investigación en el área de la composición escrita, desde la perspectiva teórica y pedagógica.

A juzgar por los resultados obtenidos sobre la competencia argumentativa de estos casos de estudio, creemos que la investigación debe enfocar la mirada sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de la competencia discursiva, tanto en los niveles educativos previos, fundamentalmente en el nivel de Educación Básica y el nivel Medio y Diversificado, como en el nivel universitario. Estos estudios permitirán conocer cómo se está orientando el desarrollo de las competencias discursivas; sobre cuáles enfoques se fundamenta la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión y composición; sobre qué recae el interés del docente al enseñar: sobre el texto como producto o sobre el proceso y las operaciones mentales que acompañan a dicho proceso de producción textual; cuáles son las estrategias de resolución de problemas de composición escrita en general y de producción de textos argumentativos en particular; cómo capacitar a los estudiantes para llevar a cabo un control adecuado de los procesos implicados en la composición en general y en la producción escrita de textos argumentativos en particular. Creemos que la atención de la investigación debe estar centrada en los procesos de interpretación y producción de textos en los diferentes niveles educativos, y cómo su desarrollo en las aulas debe enriquecerse por la atención al desarrollo de estas competencias discursivas.

Se deben promover y realizar investigaciones que aborden como línea de interés la enseñanza de la composición escrita de los tipos de discurso propios de las sociedades alfabetizadas, los cuales tienen características muy propias que los estudiantes deben aprender en su desempeño académico. La investigación con esta orientación comprende la articulación de dos líneas: la de composición textual, que comprende la atención sobre los procesos simultáneos de preparación para escribir, redacción o elaboración de borradores, revisión y corrección, que da sentido al texto que se escribe, y la del estudio de los contenidos lingüísticos-discursivos específicos, referidos a las particularidades del género implicado en la producción que está

elaborando y que necesitan ser aprendidas: la estructura textual o superestructura del texto, la construcción de la macroestructura de ese texto específico; las estrategias discursivas propias de la argumentación por ejemplo, los conectores argumentativos y las marcas de modalización; el uso de los tiempos verbales, el uso de formas impersonales en el lenguaje científico; el lenguaje metafórico, entre otros. En esta última línea insiste Camps (2000) cuando afirma: “para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura... Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos” (p.22).

De igual modo, es papel de los investigadores en el campo de la lingüística del discurso pensar en la incidencia de sus investigaciones en el proceso educativo, en el conocimiento discursivo como facilitador de cambio en los esquemas de conocimiento del lector y escritor y su incidencia en el mejoramiento de la comprensión y producción de textos. La interpretación de lo que ocurre en las aulas cuando se escribe y se aprende a escribir requiere un marco teórico que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido. Esto podría ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de los recursos discursivos que la lengua pone a su disposición para permitir avanzar en su apropiación para el desarrollo de la competencia discursiva y para tener un mayor control de su propio proceso.

Creemos que investigaciones de corte cualitativo son las más apropiadas para abordar estudios en profundidad sobre cuestiones que son cruciales en el área de la competencia discursiva escrita, en general y de la producción argumentativa escrita en particular. Desde esta perspectiva, los investigadores del área necesitan tomar conciencia de las ventajas que proporciona este enfoque para explorar estos aspectos

desde múltiples perspectivas a fin de construir una visión más profunda e integral de los problemas investigados. De igual modo, el estudio de casos como diseño de investigación ofrece, metodológicamente, beneficios y posibilidades para identificar y analizar los problemas y las características propias de la competencia argumentativa escrita en los estudiantes universitarios y que constituyen los casos de estudio. El estudio de casos es útil porque permite recoger de modo integral la influencia que ejerce sobre la competencia discursiva argumentativa escrita, el ambiente familiar, el contexto socioeducativo y de los marcos de referencia conceptuales de los individuos (Marshall y Rossman, 1995; Stake, 1999). Este planteamiento es enfatizado por Villalobos (1996) al afirmar que “un estudio de casos que reporta detalles del contexto, de las tareas y de las características de sus participantes y que presenta hallazgos con referencias detalladas a los procesos de educación del lenguaje puede proporcionar insights acerca de por qué y cómo los estudiantes son capaces de mejorar sus habilidades de escritura” (p. 254).

En definitiva, nos interesa destacar, una vez más, que los estudios sobre la competencia comunicativa escrita, con énfasis en los discursos y en los procesos cognitivos implicados, proporcionan a docentes e investigadores instrumentos para alcanzar una mejor comprensión tanto del trabajo intelectual requerido en la interpretación y construcción del texto como de las experiencias didácticas más adecuadas para promover su desarrollo. Es importante comprender que no es cualquier trabajo de escritura el que produce estos complejos procesos. Es un tipo de escritura consciente, analítica y reflexiva que maneja los distintos procesos de comunicación y del lenguaje la que puede hacerlos posible. Scribner y Cole (1982) sugerían que no es la alfabetización en sí la que desarrolla el intelecto, sino la combinación de alfabetización y escolarización.

Los hallazgos reportados y las implicaciones que se derivan del estudio son reveladores de la trascendencia del compromiso educativo para ofrecer a todos los alumnos los instrumentos que les permitan mayor acceso al conocimiento y a la cultura, de modo que puedan contar con oportunidades más equitativas de

autoconstrucción y desarrollo, de perfeccionamiento espiritual y de desenvolvimiento humano.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris Nathan.
- Albaladejo, T. (1991). *Retórica*. Madrid: España. Síntesis
- Anscombe, J. C. (1991). Dynamique du sens. *L' argumentation* 5, 123-146.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1983). *La argumentación en la lengua*. Madrid, España: Gredos.
- Apostel, L. (1963). *Theorie de la argumentation. Perspectives et applications. Logique et analyse*. Nouvelle série, décembre.
- Argudín, Y. , y Luna, M. (1996). *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria*. México: Universidad Iberoamericana, Centro de Didáctica.
- Aristóteles (1991). *Retórica*, edición bilingüe de Antonio Tovar, Madrid: Gredos.
- Arnoux, E., Nogueira, S., y Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós
- Aznar, E.; Cros, A. Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y Lectura*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Bakhtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barrera, L. (1996). Sobre las habilidades verbales de los estudiantes de la USB. *Clave. Revista Especializada de ASOVELE*, 5, 53-64
- Becerra, C. N. (2000). Las actividades de elaboración y el trabajo con textos argumentativos en la construcción autónoma del conocimiento sobre metodología de investigación. *Investigación en la escuela*, 40, 87-95.
- Benítez, R. y Velásquez, M. (1999). Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos del 6° y 8° año de EBG. III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED). Chile.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general*. Madrid: Siglo XXI.

- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpes.
- Bogdan, R. C., y S. K. Biklen (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Bono, A., y Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Lectura y Vida*, 19 (4), 13-20.
- Brassart, D. (1996). Didactique de l' argumentation ecrite. *Argumentation*, 10, 69-87.
- Bronckart, J. P. (1992). El discurso como acción: Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, 54, 3-48.
- Bruner, J. A (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calkins, L. M. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1993). Modelos del proceso de redacción: Implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24 (4), 14-23.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos*, 23, 69-78.
- Camps, A., y Milian, M. (2000). La actividad metacognitiva en el aprendizaje de la escritura. En A. Camps y M. Milian (Comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.7-37). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

- Castañeda, L. S., y Henao, J. I. (2001). Experiencia de investigación en un taller de lectura para maestros. En M. C. Martínez (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada*. (pp.139-160). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Castelló, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En A. Camps y M. Milian (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.67-104). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona, España. Ariel.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Charadeau, P. (1992). *Language et discours*. Hachette, Paris.
- Charadeau, P. (1995). Análisis del discurso, lectura y análisis de textos. *Revista Lenguaje*, 22. Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle. Colombia.
- Chomsky, N. (1969). *Estructura sintáctica*. México: Siglo XXI.
- Dahl, K., y Farnan, N. (1996). *Children's Writing. Perspectives from research*. Chicago, IL: National Reading Conference. IRA.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. En S. Alcoba (Coord.), *La oralización* (pp. 109-168). Barcelona, España: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 23, 17-27.
- Dolz, J. (1995). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía* 216, 68- 70.
- Dubois, M.E. (1997) Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 18 (2), 39-44.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Piados.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ferrater, M. (1968). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Flower, L. (1990). *Reading to write: exploring a cognitive & social process*. New York, NY: Oxford University Press.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32 (1), 365- 387.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Proyecto Editorial Lectura y Vida. IRA.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1 (1), 120-160.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar
- Fuentes, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.

- García Berrio, A. (1977). *Lingüística, literalidad/poeticidad (Gramática, Pragmática, Texto)*. Madrid, España: Gredos.
- García Guadilla, C. (1998). La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. *Cuadernos del CENDES*, 15, (37), 14-54.
- García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, Educación superior y Sociedad en América Latina*. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.
- García N. M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Gill, A.M., y Whedbee, K. (2000). Retórica. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 233-270). Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golder, C. (1992). Arguerter: De la justification a la negociation. *Archives de Sychologie* 60 (232), 24-34.
- Golder, C., y Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 19-28). Barcelona: Editorial Síntesis.
- González Bedoya, J. (1989). *Perelman y la retórica filosófica*. Prólogo a la edición española del *Tratado de la argumentación*. España:Gredos.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Grice, P. (1982). *Logic and conversation, syntax and semantics*. New York, NY: Cole and Morgan.
- Grize, J. B. (1982). *De la logique a L'argumentation*. Ginebra: Droz.

- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos*, 29, 5-18.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de cultura económica.
- Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M., y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Hymes, D. (1967). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* 2, 16-23, Universidad Nacional de Colombia.
- Jacobson, R. (1960). Lingüística y poética. *Ensayos de lingüística general*. pp. 347-395. Barcelona: Ariel.
- Jáimez, R. (1998). La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. *Letras*, 56, 9-21.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15 (3), 15-32.
- Lausberg, H. (1990). *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid: Gredos.
- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-169). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Piados.
- Marinkovich, J., Morán, P., y Benítez, R. (1999). *La enseñanza de la escritura en el aula*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

- Marshall, C. , y Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martínez, R. (1997). *Conectando texto*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Martínez, M. C. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M. C. Martínez Solís (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 31-55). Catedra UNESCO. Universidad del Valle. Colombia
- Martínez, M. C. (2001). La toma de conciencia para mover montañas. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 9-10). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle. Colombia.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, M. (1987). Argumentation and cognition. *Social and functional approaches to language*, 73, 55-64.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Hatier-Crédif.
- Montolío, E. (2001). *Los conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel
- Morán, P. (1999). Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: Una perspectiva pragma-retórica. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación* (pp. 121-134). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaiso.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. España: Editorial síntesis.
- Murray, D. (1991). *The craft of revision*. Orlando: FL. Harcourt Brace College Publishers.
- Núñez, L. P. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación* (pp. 159-178). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaiso.
- Nystrand, M. (1993). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-85.

- Olson, D. (1995b). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-110). Barcelona: Gedisa.
- Parodi, S. G., y Nuñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En M. C. Martínez Solís (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 83-115). Catedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22 (2), 32-45.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos. Traducción española de Julia Sevilla Muñoz.
- Pérez S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Posner, G. J., y Gertzog, W. (1982). The clinical interview and the measurement of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 195-209.
- Prat, A. (2000). Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 52-72). Barcelona: Síntesis.
- Prat, A. e Izquierdo, M. (2000). Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp.73-112). Barcelona: Síntesis.
- Quintiliano, M. F. (1970). *Institutio oratoria*, edición de M. Winterbottom. Oxford, Oxford University Press.
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.
- Robrieux, J. J (1993). *Elementos de retórica y argumentación*. Madrid. Gredos.
- Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones, Aljibe.

- Rodríguez, M. E. (1988). Los textos en el entorno escolar. *Lectura y Vida*, 9 (2), 31-35.
- Sánchez, I., y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 89-103). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Sánchez, I., y Barrera, L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva*, 4, 50-59.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schneuwly, B. (1988). La concepción Vigotskyana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, 49-60.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18.
- Searle, J. R. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Serafini, M.T. (1994). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Piados.
- Serrano, M. S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22 (4), 26-37.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias en el aprendizaje. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional. El J.B. Martínez, Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza (pp. 69-85).

- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir?. En A. Teberosky y L. Tolchinsky (Comps.), *Más allá de la alfabetización* (pp. 23-39). Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Tierney , R. J., y Pearson, D. (1983). Toward a Composing Model of reading. En J.M. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending* (pp. 33-45). Austin, TX: The University of Texas at Austin. National Conference on Research in English.
- Todorov, 1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, suivi d' ecrits du cercle du Bakhtine*. Paris: Ediciones Du seuil.
- Tochinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Madrid: Anthropos.
- Toulmin, E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, J. (1996). *La escritura*. Barcelona: Octaedro
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Universidad católica de Chile.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Jackson, S., y Jacobs, S. (1987). *Reconstructing argumentative discourse*. London: The University of Alabama Press.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- Van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Vázquez, A. Matteoda, M.C., y Rosales, P. (2000). Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. *Lectura y Vida*, 21, (1), 18-29.

- Villegas, C. (1998). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. *Letras* 56, 23-52.
- Villegas, C. (1999). Lingüística del texto y redacción: Una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. *Lectura y Vida*, 20 (3), 44-53.
- Villalobos, J. (1996). *Process-oriented approach to writing: A case study of a writing class in English as a second language (ESL) at the college level*. Tesis doctoral no publicada. The University of Iowa, Iowa, USA.
- Villalobos, J. (1999). *La investigación cualitativa y algo más. Teoría y práctica en las lenguas extranjeras*. Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios, ULA.
- Vignaux, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Visor
- Warren, H. C. (Ed.) (1998). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Whately, R. (2000). *Elements of Rhetoric*. Carbondale, IL: Illinois University Press.
- Weston, A. (1999). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Wolcott, H.F. (1995). *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Zamel, V. (1983). The composing proceses of advanced ESL students: Six case studies. *Tesol Quarterly*, 17 (2), 165-187.