



NIVELES DISCURSIVOS DEL TEXTO
ARGUMENTATIVO ESCRITO
POR ESTUDIANTES DE
FORMACIÓN DOCENTE

Stella Serrano de Moreno

Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes, Venezuela

José Villalobos

Profesor de la Universidad de Los Andes, Venezuela

INTRODUCCIÓN

El motivo que nos indujo a emprender esta investigación es el reconocimiento de la importancia que tiene el lenguaje escrito en el ámbito académico, como herramienta para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento. Uno de los tipos de discursos, más utilizado en diversos contextos académicos y 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 ámbito universitario, el dominio de este tipo de discurso es esencial para encarar con éxito los estudios académicos, puesto que el conocimiento científico es de naturaleza argumentativa y la mayoría de los textos académicos en que se expresa, contiene explicaciones, conceptos, principios y métodos, sobre los cuales es necesario identificar la postura del autor y

las posiciones que se mencionan de otros autores, tales como reconocer y justificar las controversias de las que han emergido y tomar posturas frente al conocimiento. Para todo esto se requiere saber argumentar y así poder integrarse a las prácticas académicas, inherentes al dominio de la cultura de las disciplinas vinculadas a la comunidad científica o profesional. 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 una diversidad de discursos para, a su vez, estar en condiciones de proponer y orientar experiencias que permitan desarrollar en sus alumnos competencias de lectura, de escritura y de pensar analítica y críticamente.

En sentido general, se podría entender la argumentación como una macro función de la lengua natural que incorpora las tres (3) funciones básica 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). El discurso argumentativo es entendido como discurso eminentemente dialógico (la confrontación entre un emisor actual y un receptor concreto o no, presente o representado textualmente) (Adam, 1992; Cuenca, 1995), en el que se presentan puntos de vista o argumentos respecto a los razonamientos de los otros. Requiere también una organización estructural del discurso argumentativo, a partir de una caracterización de la estructura retórica argumentativa, integrada por la tesis, las premisas, los argumentos y la conclusión. Requiere, igualmente, de una serie de mecanismos discursivos y lingüísticos que determinan la argumentación y que permiten 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*.

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; los segundos se refieren a los relacionados con el uso de los marcadores del discurso y de la modalización oracional.

Con relación a los niveles discursivos, van Dijk (1980) afirma que el discurso se organiza en dos (2) 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: a) estructuras formales (la superestructura), b) estructuras semánticas globales (macroestructuras) y c) estructuras pragmáticas (macroactos de habla). En el micronivel hay también a) estructuras locales o microestructuras formales (oraciones), b) microestructuras semánticas (proposiciones) y c) pragmáticas (actos de habla).

Para este estudio se toman los niveles de análisis definidos por Parodi y Núñez (1999) para evaluar el esquema superestructural del texto; la coherencia global (relaciones semánticas que caracterizan el texto como un todo) y la coherencia local (relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia) del texto argumentativo, fundamentados en la concepción textual de van Dijk (1980, 1983) y en 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. 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 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 aquéllos que contribuyen al mantenimiento de los referentes y a la conexión entre los enunciados.

El desarrollo adecuado de estos niveles discursivos en el texto argumentativo determina la competencia argumentativa del escritor, como la capacidad de idear el texto temáticamente, de organizarlo en su estructura textual global y de dirigirlo al destinatario de manera efectiva (García Berrío, 1977 y Albaladejo, 1991), haciendo uso de la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica (Hymes, 1967).

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. Supone para el escritor activar los mecanismos y estrategias argumentativas que permitan presentar argumentos válidos y razonados para persuadir y convencer a su potencial lector. La competencia textual argumentativa escrita ha de estar integrada por habilidades comunicativas y cognitivas que harán posible la creación, elaboración y expresión convincente de los razonamientos.

Debido a la importancia que reviste la composición argumentativa por la estrecha relación que guarda con el pensamiento, el saber y el ser como persona, como ciudadano y profesional, este estudio tiene como propósito analizar las características que presentan los discursos argumentativos escritos, en cuanto a los niveles discursivos superestructural, macroestructural y microestructural, de los estudiantes de la Escuela de Educación de una universidad pública del Occidente del país. Para alcanzar este propósito, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes a su ingreso a la carrera, en cuanto a los niveles discursivos: *superestructura*, *macroestructura* y *microestructura*?
2. ¿Cómo cambia el discurso argumentativo escrito producido por los estudiantes a lo largo de tres (3) semestres, en cuanto a la *superestructura*, la *macroestructura* o *estructura global de significado* y la *microestructura*?

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

El diseño seleccionado para llevar a cabo esta investigación es el Estudio de Casos (Cohen y Manion, 1990; Guba y Lincoln, 1981; Villalobos, 1996), el cual consistió en el análisis cualitativo del discurso escrito argumentativo producido por los estudiantes a lo largo de los tres (3) primeros semestres de la carrera. Para Pérez (1994) y Stenhouse (1990), 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. De acuerdo con Martínez (2007), la buena observación y descripción de un caso puede hacer evidente la estructura de un fenómeno sin la necesidad de tener una muestra representativa.

El procedimiento para realizar el estudio de casos consistió, en primer lugar, en la selección de los casos objeto de estudio, en principio, cinco (5) estudiantes, con edades comprendidas entre 19 y 26 años, que cursaban la asignatura Lenguaje y Comunicación, de los cuales, aquí se analizan dos (2) casos de estudio, identificados bajo los seudónimos de *Roberto* y *Miguel*, para garantizar la confidencialidad de los datos reportados. La selección estuvo basada en decisiones tomadas respecto a la significación y relevancia de la información proporcionada en sus producciones escritas.

Recolección de los datos

Para el desarrollo del trabajo de campo se aplicaron dos (2) procedimientos de recolección de la información: a) *muestras de escritura*: la exploratoria y las producciones escritas argumentativas recogidas durante tres (3) semestres, y b) *las entrevistas a los estudiantes* sobre cuestiones fundamentales relacionadas con los procesos de lectura y de composición (las tareas de lectura y escritura que realizan) así como el objetivo o propósito para realizar las tareas de composición y las estrategias que desarrollan (Castelló, 1999; 2000; Flower y Hayes, 1996).

Análisis de los datos

Las producciones argumentativas escritas fueron estudiadas mediante el análisis del discurso, el cual consiste en una técnica de análisis lingüístico que se propone detallar las unidades en enunciados reveladores de una determinada significación pragmática (Portolés, 2001). Fundamentados en Parodi y Núñez (1999) y van Dijk y Kintsch (1986), se toman en consideración los niveles discursivos 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.

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 (5) categorías básicas y varias subcategorías, ordenadas en secuencia de acuerdo con el desarrollo progresivo de la complejidad estructural de la información argumentativa. A continuación, se presenta la pauta de análisis definida sobre la base de la propuesta de las autoras citadas, con leves adaptaciones realizadas para este estudio, a fin de responder al nivel de los participantes de esta investigación.

CUADRO 1

**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
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.	

Del mismo modo, se elaboró una pauta que contiene los criterios e indicadores que permiten valorar e identificar cambios que suceden en los niveles discursivos de la competencia argumentativa escrita. Estos criterios e indicadores aparecen señalados en el cuadro siguiente:

CUADRO 2

Criterios e indicadores de cambio en la competencia argumentativa escrita

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-explicita c) Ausencia de tesis/tesis no relacionada o pertinente a la tarea <p>1.1.2.- Argumentos:</p> <p>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>Cambio dado por variaciones que indican advenimiento de una diferencia cualitativa específica en cuanto a los criterios señalados.</p> <p>Tesis:</p> <p>Si los textos revelan rasgos que indican el paso de (c) a (b); de (b) a (a); de (c) a (a).</p> <p>Argumentos:</p> <p>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:</p> <p>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>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>Tema:</p> <p>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 dos o 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 argumentos 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>Ideas macroproposicionales con función de argumento:</p> <p>De 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>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>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>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>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>

RESULTADOS

De los cinco (5) casos analizados, se han seleccionado dos (2) para este artículo: *Roberto* y *Miguel*. En los cuadros que siguen a continuación, se presentan los resultados de estos dos (2) casos, los cuales son discutidos atendiendo a las preguntas de investigación antes formuladas

CUADRO 3
Características y cambios observados en los textos
argumentativos producidos por Roberto en cuanto a los niveles discursivos

Niveles discursivos/ Textos	Texto exploratorio (Ini B-2003)	Texto N° 1 (Fin. B-2003)	Texto N° 2 (A-2004)	Texto N° 3 (B-2004)	Texto N° 4 (A-2005)
S U P E R E S T R U C T U R A	Estructura lógica: Tesis + argumento 1 + argumento 2... + informaciones con explicaciones no válidas + conclusión explícita relacionada parcialmente con la tesis.	Estructura lógica: Tesis + argumento 1 + argumento 2 + explicaciones no válidas + conclusión parcialmente derivada de la tesis.	Estructura lógica: Tesis + argumentos apoyan la tesis + conclusión no construida sobre la base de los argumentos.	Estructura lógica: Tesis + argumentos + conclusión reitera la tesis.	Estructura lógica: Tesis clara + argumentos articulados coherentemente + conclusión adoptada sobre la base de hechos y argumentos.
N I V E L	Tesis: explícita en relación con el tema.	Tesis: no relacionada directamente con el tema.	Tesis: explícita, con claridad.	Tesis: Expresada con rodeos, guarda relación con el tema en desarrollo.	Tesis: explícita relacionada con el tema.
L	Argumentos: ideas y opiniones con función de argumentos.	Argumentos: sin relación con la tesis no se acompañan de hechos que den solidez al razonamiento.	Argumentos: que apoyan razonadamente la tesis con información aceptable.	Argumentos: ideas que expresan su punto de vista sobre el problema.	Argumentos: que apoyan la tesis con razones que explican su punto de vista.

	<p>Conclusión: relacionada parcialmente con la tesis.</p> <p>Nivel de desarrollo competencia argumentativa:</p> <p>Nivel II: presenta una opinión, argumento aceptable, prosigue con razonamientos no válidos. Conclusión no relacionada explícitamente con la tesis y argumentos.</p>	<p>Conclusión: ideas vinculadas con el título, pero no con la tesis, recoge argumentos expuestos.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa:</p> <p>Nivel II: opinión y argumentos relacionados. Conclusión relacionada con el tema general, más que con la tesis.</p>	<p>Conclusión: confusa debido a la ausencia de relación con los argumentos. Dificultades para ajustar su nivel de generalización a los requerimientos de la tarea.</p> <p>Nivel de desarrollo competencia argumentativa:</p> <p>Nivel III: opinión y argumentos válidos</p>	<p>Conclusión: poco clara, reitera la tesis. Muestra dificultades para recoger los planteamientos formulados. Hay evidencias de cambios.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa:</p> <p>Nivel II: el autor entrega su punto de vista, expone argumentos que lo sostienen y argumentos menos aceptables.</p>	<p>Conclusión: que evidencia capacidad de generalización, retoma ideas esenciales. Evidencia cambios sustanciales.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa:</p> <p>Nivel III: opinión revela planteamiento claro del problema sustentado con razonamientos válidos. Conclusión derivada de relaciones coherentes.</p>	<p>NIVEL MACRO-ESTRUCTURAL</p>	<p>Tema: Ausencia</p>	<p>Tema: dificultad para desarrollar con coherencia y claridad el tema que ha anunciado, debido quizás a que no ha transitado intensamente sobre el contenido.</p>	<p>Tema: se mantiene durante el desarrollo del texto.</p>	<p>Tema: se mantiene como eje de la estructura textual argumentativa.</p>	<p>Tema: se mantiene a lo largo del texto y responde a la situación comunicativa y al propósito.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">N I V E L</p> <p style="text-align: center;">M I C R O E S T R U C T U R A L</p>	<p>Progresión temática: dificultades para incorporar nueva información en el texto, bien para incluir información acerca de referentes ya mencionados o para introducir referentes distintos.</p>	<p>Macroproposiciones: la información está desorganizada, enunciados que no representan la tesis, argumentos y conclusión coherentemente jerarquizados.</p>	<p>Macroproposiciones: texto integrado por macroproposiciones que representan el contenido del argumento, que a su vez es coherente con el tema.</p>	<p>Macroproposiciones: representan el contenido de argumentos, elaborados y ordenados de acuerdo a la función central del texto, que es persuadir o convencer a otros.</p>	<p>Macroproposiciones: contienen varias ideas relacionadas con coherencia, presentadas por medio de razones que ofrecen explicaciones y razonamientos con función argumentativa.</p>
<p>Progresión temática: evidencia 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.</p>	<p>Relaciones interoracionales: oraciones no relacionadas coherentemente y con cohesión, en virtud de que los mecanismos de conexión (conectores y puntuación) y las claves semánticas empleadas no son suficientes.</p>	<p>Relaciones interoracionales: empleo de elementos de conexión para establecer relaciones coherentes entre oraciones. Se identifican conectores aditivos y de oposición, así como otros marcadores.</p>	<p>Progresión temática: se construye adecuadamente al permitir que el texto avance por la aportación de información constantemente renovada.</p>	<p>Progresión temática: equilibrio dentro de su progresión entre la información conocida y la nueva. Hay digresiones.</p>	<p>Progresión temática: capacidad para establecer un equilibrio entre la información nueva y la ya conocida, se lee el texto sin complicaciones porque éste avanza por la aportación de información sin saltos ni vacíos informativos.</p>
<p>Relaciones interoracionales: escaso uso de conectores para establecer conexión entre ideas.</p>	<p>Relaciones interoracionales: manejo escaso de conectores para que junto a una adecuada progresión temática las oraciones se perciban relacionadas coherentemente.</p>	<p>Relaciones interoracionales: manejo escaso de conectores para que junto a una adecuada progresión temática las oraciones se perciban relacionadas coherentemente.</p>	<p>Relaciones interoracionales: manejo escaso de conectores para que junto a una adecuada progresión temática las oraciones se perciban relacionadas coherentemente.</p>	<p>Relaciones interoracionales: las oraciones están relacionadas coherentemente. Esta característica se evidencia en las oraciones y párrafos que expresan las ideas.</p>	<p>Relaciones interoracionales: las oraciones están relacionadas coherentemente. Esta característica se evidencia en las oraciones y párrafos que expresan las ideas.</p>

Estos datos revelan que existen cambios significativos en la competencia de Roberto para construir textos argumentativos, que desde el punto de vista estructural, muestran organización del texto en los componentes esenciales: tesis, argumentos y conclusión.

CUADRO 4
Características y cambios observados en los textos
argumentativos producidos por *Miguel* en cuanto a los niveles discursivos

Niveles discursivos/ textos	Texto exploratorio (Iní B-2003)	Texto N° 1 (Fin. B-2003)	Texto N° 2 (A-2004)	Texto N° 3 (B-2004)	Texto N° 4 (A-2005)
S U P E R E S I T V E L	<p>Estructura lógica: opinión + ideas con función de argumentos + opinión + ideas no relacionadas + opiniones.</p> <p>Tesis: no está claramente formulada, nos deja sin saber de qué está hablando.</p> <p>Argumentos: no contiene argumentos, sino conjuntos de ideas relacionadas.</p>	<p>Estructura lógica: tesis relacionada al tema + presupuestos, ideas y críticas + conclusión no se deriva de la tesis.</p> <p>Tesis: formula un problema relacionado con el tema anunciado.</p> <p>Argumentos: sólo un enunciado guarda relación con el tema, se apoya en información derivada de situaciones particulares, pero sin un modo de razonamiento válido.</p>	<p>Estructura lógica: texto de naturaleza explicativa y no argumentativa. No es posible identificar la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.</p> <p>Tesis: no identificable.</p> <p>Argumentos: no identificables.</p>	<p>Estructura lógica: tesis confusa + ideas imprecisas + conclusión no pertinente, se pierde en digresiones.</p> <p>Tesis: ideas que no guardan relación directa con el tema.</p> <p>Argumentos: presenta varias ideas imprecisas y carentes de conexiones lógicas entre ellas. Difícil precisar argumentos que apoyen la tesis con información aceptable.</p>	<p>Estructura lógica: tesis no hay opinión + ideas sin función argumentativa + conclusión no pertinente.</p> <p>Tesis: no guarda relación con el tema solicitado, ni con la situación comunicativa.</p> <p>Argumentos: se pierde en digresiones argumentales, sobre ideas que no guardan relación con el tema.</p>

	<p>Conclusión: no hay una conclusión.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa: Nivel I: caracterizado por la ausencia de opinión y de argumentos, y por la presencia de ideas y críticas.</p>	<p>Conclusión: no guarda relación con la tesis ni con los argumentos.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa: Nivel I: se caracteriza porque contiene una opinión (a veces implícita) combinada con presupuestos, ideas y críticas.</p>	<p>Conclusión: no identificable.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa: Nivel I: el texto no es argumentativo. No contiene opinión ni argumentos.</p>	<p>Conclusión: no es pertinente a la tesis ni a los argumentos presentados.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa: Nivel I: no hay opinión ni argumentos.</p>	<p>Conclusión: no pertinente. Ideas no cumplen la función de fijar un punto de vista.</p> <p>Nivel desarrollo competencia argumentativa: Nivel I: no hay opinión explícita, no hay argumentos sino digresiones argumentales.</p>	<p>NIVEL MACRO-ESTRUCTURAL</p>	<p>Tema: no es posible identificar la idea en la que se integre la información del texto.</p>	<p>Tema: no existe un tema principal que sirva de eje de la estructura textual. Dificultades para construir el texto como una totalidad coherente con un significado global.</p>	<p>Tema: no es posible identificar en el texto la idea general, eje de la estructura textual.</p>	<p>Tema: relacionado con la tarea, no se mantiene a lo largo del texto. En el desarrollo salta de un tema a otro, dejando de lado el propósito de la tarea.</p>	<p>Tema: no evidencia cambios en su competencia argumentativa para componer textos que a nivel macro, evidencien mantenerse en el tema y, que lo desarrolle acorde a la situación comunicativa en que se produce el texto.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Macroproposiciones: no cumplen la función de exponer razones sobre la problemática. La información no es ordenada de acuerdo a su función central, esto es, persuadir o influir en su destinatario.</p>	<p>Macroproposiciones: ideas que no representan el contenido de un argumento, y que, a su vez, no son coherentes con el tema que se ha propuesto.</p>	<p>Macroproposiciones: no existen argumentos sino digresiones argumentales que ofrecen explicaciones.</p>	<p>Macroproposiciones: no se identifican ideas con función de argumentos y relacionadas con coherencia dentro de la jerarquía semántica. La secuencia de informaciones que presenta está organizada en razones que no son coherentes con el tema de la tarea.</p>	<p>Macroproposiciones: no representan el contenido de un argumento ni son coherentes con el tema solicitado en la tarea.</p>
<p>M I C R O E S T R U C T U R A L</p>	<p>Progresión temática: dificultades en la disposición de mecanismos para jerarquizar la información, lo que genera un texto difuso e incoherente en cuanto al encadenamiento de las ideas.</p>	<p>Progresión temática: incapacidad para establecer un equilibrio entre la información nueva y la vieja, produciendo rupturas en la coherencia. Manifiesta manejo deficiente de la información nueva.</p>	<p>Progresión temática: dificultad 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.</p>	<p>Progresión temática: dificultades en el empleo de procedimientos léxicos y gramaticales tales como la referencia, la sustitución, elipsis y concordancia para incorporar la información nueva en el texto.</p>	<p>Progresión temática: dificultades para incorporar información nueva, ya sea incluyendo información nueva acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto.</p>

	<p>Relaciones interoracionales: escaso uso de conectores para establecer conexión entre ideas, lo que impide al lector la construcción de inferencias.</p>	<p>Relaciones interoracionales: las claves lingüísticas y semánticas que presenta el texto son insuficientes para lograr la coherencia entre las oraciones. Esto ocasiona quiebres entre ellas por varias razones: inadecuado orden lógico entre las ideas y por el escaso uso de conectores en este texto.</p>	<p>Relaciones interoracionales: las claves lingüísticas del texto son insuficientes para establecer conexiones. 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 el no empleo de conectores argumentativos.</p>	<p>Relaciones interoracionales: texto sin articulación interna. Dificultades para relacionar las oraciones mediante el empleo de elementos cohesivos. Tanto a nivel de cada oración como entre las ideas que constituyen enunciados mayores.</p>	<p>Relaciones interoracionales: las claves lingüísticas y semánticas que presenta el escrito no son suficientes, lo que ocasiona quiebres en su coherencia a nivel microestructural, debido al inadecuado orden lógico entre las ideas y al escaso empleo de conectores discursivos.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Estos datos revelan que existen cambios importantes en la competencia de *Miguel* para construir textos argumentativos, que desde el punto de vista estructural, muestran organización del texto en los componentes esenciales: tesis, argumentos y conclusión.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se analizan los resultados alcanzados tomando como base las preguntas de investigación.

1. NIVELES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS EN LOS TEXTOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES AL INICIO DE LA CARRERA

Con relación a la primera pregunta ¿Cuáles son las características relacionadas con los niveles discursivos argumentativos de los textos escritos por los estudiantes al inicio de la carrera?, los resultados del estudio son los siguientes:

En el *nivel superestructural*, las características del texto exploratorio escrito por *Roberto* revelaron que su texto argumentativo presenta 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. El otro caso, *Miguel* muestra escaso dominio de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo que le permitan estructurar las ideas. Escribe textos caracterizados por la ausencia de tesis, de opinión y de argumentos válidos, seguidos de comentarios e ideas no relacionados. En el texto de *Miguel*, la tesis no está claramente formulada. Al inicio 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 ha causado muchos problemas...”. Esta situación entra en contradicción con lo planteado por Parodi y Núñez (1999) cuando afirman que “un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara” (p. 103).

En cuanto al *nivel macroestructural*, si bien el texto exploratorio de *Roberto* manifiesta indicios de intencionalidad argumentativa, al plantear opiniones en los que él adopta una posición sobre un tópico controversial, evidencia

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. El texto de *Miguel* presenta mayores dificultades, debido a que la información no es ordenada de acuerdo con su función central de persuadir a su destinatario. Muestra dificultad para organizar la información en una macroestructura apropiada que exprese, con alto grado de coherencia y cohesión, el significado global, lo cual genera un texto incoherente, en el 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: El texto de *Roberto* evidencia dificultades en su progresión temática, debido a que en algunos párrafos introduce 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 o inadecuado empleo de conectores que marcan las relaciones semánticas y lógicas entre las ideas.

Tomando en consideración las características estructurales del texto elaborado por *Roberto*, 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. 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 consecuencia, atendiendo a los rasgos constitutivos que exhibe el texto escrito por *Miguel* y, en atención a la pauta de Núñez Lagos (1999) y Sánchez y Álvarez (2001), este texto se podría ubicar en el nivel I, caracterizado por la ausencia de opinión y de argumentos válidos.

En suma, estos resultados evidencian, en los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, carencias en su competencia para argumentar. Las mayores dificultades se ubican en el escaso dominio de la superestructura argumentativa, cuando se trata de enunciar la tesis, pues se muestra una marcada tendencia a dejarla semiexplícita o a plantearla poco relacionada con la tarea. De igual forma, muestran dificultad cuando se trata de elaborar conclusiones y consecuencias que se desprendan de la tesis y de los argumentos. También muestran imposibilidad para componer textos a nivel macroestructural, dado que las producciones, en su mayor parte, carecen de orientación argumentativa global.

Los resultados de este estudio, realizado con jóvenes entre 19 y 26 años, son coincidentes con los reportados por Sánchez y Álvarez (2001) sobre la capacidad argumentativa escrita de alumnos venezolanos. Los resultados de Sánchez y Álvarez (2001) indican que 45% de los textos escritos por los jóvenes no contienen la estructura argumentativa mínima y sólo 5.5% de los estudiantes mayores de 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). Nuestros resultados coinciden también con los hallazgos de investigaciones realizadas en Chile y Colombia por Parodi y Núñez (1999) y por Núñez (1999), los cuales 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 menor capacidad en los estudiantes 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. También estos resultados coinciden con los de 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).

2. CAMBIOS EN LOS NIVELES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS A LO LARGO DE TRES SEMESTRES

Con relación a la segunda pregunta *¿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?*, los resultados sobre los cambios experimentados permiten ubicar los casos de estudio en dos (2) grupos:

Grupo 1:

En el que se ubica *Roberto*, quien revela 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.

En el nivel *superestructural*, los textos argumentativos escritos por este estudiante revelan algunos rasgos que denotan cambios cualitativos, en cuanto a la formulación de la tesis, de argumentos válidos y la conclusión. Así, por ejemplo, en el *texto N° 4 (Sem. A-2005)* titulado “Enseñanza de la matemática”, se identifican en *Roberto* cambios sustanciales con relación a la exposición de la tesis: es explícita, expresada con claridad, haciendo uso de un estilo propio y con corrección gramatical, aspecto éste poco atendido por *Roberto* en escritos de semestres anteriores. Así, pues, *Roberto* afirma: “Solo con 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*”.

En el nivel *macroestructural*, en los textos de *Roberto* se identifican algunos rasgos que muestran 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. El texto N° 4 (*Sem. A-2005*) fija posición sobre cómo se enseña y cómo se aprende la matemática. Así, ofrece algunas ideas que representan el contenido de argumentos, elaborados y ordenados de acuerdo con la función central del texto que es persuadir o convencer a otros. Señala, 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. Si bien en los textos se observan estas características, el análisis reveló dificultades encontradas 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 al manejo de contraargumentos, resultados que evidencian falta de dominio para 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*, 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. *Roberto* aún muestra dificultades para el establecimiento de nexos interoracionales que permiten mantener la coherencia local. Este hecho 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.

El análisis de los niveles discursivos de los textos producidos por *Roberto* permite concluir que son indudables los cambios que él experimentó. *Roberto* avanza desde un texto sin organización interna y pobre en cuanto a las ideas expresadas, a textos con mayor riqueza conceptual y una mayor

coherencia temática. Esto evidencia, como estudiante, la transformación del saber y construcción del conocimiento disciplinar, lo que revela competencias adecuadas para argumentar sobre temas 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, revelan 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 uno de los factores que, sin duda, está incidiendo en el desarrollo argumentativo es la construcción de conocimientos propios del dominio conceptual de la disciplina de su especialidad: enseñanza de la matemática. Ello es evidente en el nivel argumentativo mostrado en los textos que se relacionan con esta área. El aprendizaje y la construcción de conocimientos en este dominio le han ayudado a interpretar relaciones y conceptos, a descubrir implicaciones y a elaborar puntos de vista propios, que contribuyen a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos complejos exige incrementar el conocimiento del tema, informarse, leer sobre el área, compartir otras opiniones, escribir, revisar y pensar para descubrir y clarificar lo que quiere decir y, en definitiva, transitar sobre los contenidos propios de las disciplinas de formación. Esta práctica es considerada para *Roberto* relevante, ya que él afirma que “es importante resaltar que para escribir y argumentar hay que leer mucho, recopilar información, pensar, para abordar un tema con claridad y para que sea conocido lo que estamos escribiendo” (Segunda entrevista, Semestre A-2004).

Grupo 2:

Se ubica *Miguel*, quien, después de avanzar tres (3) semestres en sus estudios, 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. Por ejemplo, en el texto N° 3 (Sem. B-2004), titulado *La educación factor esencial para superar la crisis*, se evidencia la escasa competencia de Miguel para estructurar un texto que responda a la organización argumentativa mínima. Con relación a la tesis se explicitan ideas que no guardan relación directa con el tema anunciado en el título. 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 el escaso dominio de la estructura argumentativa, ausencia de competencias para escribir, por la precaria atención a la audiencia y al propósito que persigue.

- b) Dificultades para la formulación de macroestructuras argumentativas. En todos sus textos se hace difícil identificar un tema que constituya el eje de la estructura textual, plantear argumentos válidos, que le permitan construir el texto como una totalidad coherente con significado global. En el texto N° 4 (Sem. A-2005), al solicitársele su opinión acerca de cómo cree que la educación en Venezuela podría favorecer la formación de ciudadanos críticos, él hace 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...”* Luego, en lugar de plantear argumentos, pasa a hacer una crítica a la educación como actividad que *“no enseña al reconocimiento y a la indagación ó profundización a un problema...”*. Esta situación revela limitaciones serias en Miguel para estructurar las macroproposiciones en el texto de manera coherente con el tema, manteniendo el 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 (3) Semestres, pareciera que las experiencias de formación han sido insuficientes para favorecer cambios en su competencia argumentativa inicial.

Estas estructuras con las que el estudiante construye el texto revelan que sólo deja fluir las ideas que va evocando, y sólo alcanza a retener en la memoria la oración anterior (“decir el conocimiento”, según Scardamalia y Bereiter, 1992), lo que indica 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.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio apuntan a varias consideraciones importantes:

El estudio reveló ausencia en los estudiantes de competencias relacionadas con los procedimientos discursivos argumentativos para desplegar adecuadamente las ideas por 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).

El estudio también reportó que los sujetos presentaron carencias para establecer consecuencias de los problemas tratados, y para introducir o manejar contraargumentos acerca de los temas en discusión, lo que indica carencias más profundas 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).

La dificultad de los estudiantes para estructurar las macroproposiciones en el texto de manera coherente con el tema, manteniendo el significado global, podría deberse al escaso contacto que tienen con los textos científicos propios de las disciplinas, lo que determina el manejo conceptual relacionado con la temática sobre la que se escribe (Silvestri, 2001). Esta situación 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. 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). Este hecho quedó demostrado en las producciones de *Roberto*, quien evidenció mayores niveles argumentativos cuando se proponía componer textos relacionados con su área de formación profesional.

Por otra parte, este análisis nos muestra que entre los dos (2) casos de estudio existen diferencias profundas. 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 lo siguiente:

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)

Por consiguiente, estas diferencias 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, no han sido cualitativamente ricas para conformar de modo independiente y autónomo su competencia argumentativa. Y ese flujo contiene incluso esas formas sumamente convencionales de retórica que utilizamos para justificar y explicar lo que hacemos, cada una de ellas convenientemente “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).

En concordancia con estos planteamientos, quisiéramos señalar que las carencias encontradas, en la mayoría de los casos, podrían ser subsanadas por experiencias formativas de lectura y composición escrita en las diversas disciplinas que integran la formación profesional. Esto significa que cada cátedra esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña (Carlino, 2006) para que los estudiantes puedan familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos que le son propios, apropiarse de sus formas de razonamiento, del lenguaje y de las convenciones; igualmente, proponer experiencias 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; Carlino, 2006; Villegas,1998). Estas experiencias les ofrecerían oportunidades a los estudiantes para desarrollar su pensamiento

abstracto, formal, su capacidad de razonar, de hipotetizar, de opinar, de expresar conocimientos, sentimientos y sensibilidades y de comunicar, a través de la escritura, sus ideas con diversos propósitos (Serrano, 2001).

De este modo, estaríamos ayudándolos a subsanar las dificultades relacionadas con el dominio discursivo de la argumentación, que traen consigo a su ingreso a la universidad. Estaríamos también favoreciendo experiencias de argumentación académica y socioculturales ricas, favorecedoras de un aprendizaje que depende, tanto de la importancia que se le asigne a la argumentación en los ámbitos educativos, como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y de convencer por medios verbales (Silvestri, 2001). Hacia estas metas debemos encauzar nuestra mirada pedagógica para ayudar a nuestros estudiantes a alcanzar competencias que los introducirán, sin dificultades, en su vida profesional y en la vida ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Albaladejo, T. (1991). *Retórica*. Madrid: Síntesis
- 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.
- 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.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

- 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.
- Cuenca, M. J. (1995). "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. En S. Alcoba (Coord.), *La oralización* (pp. 109-168). Barcelona, España: Ariel.
- 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.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Berrío, A. (1977). *Lingüística, literalidad/poeticidad* (Gramática, pragmática, texto). Madrid: Gredos.
- 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.
- Hymes, D. (1967). "Acerca de la competencia comunicativa". *Forma y Función*, 2, 16-23.
- Martínez Miguélez, M. (2007a). *El paradigma emergente* (2a ed.). México: Editorial Trillas.
- 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 Valparaíso.

- Parodi, S. G., y Núñez, 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). Cátedra Unesco. Universidad del Valle.
- Pérez S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- 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.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- 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.
- Stenhouse, L. (1990). "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional". En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-85). Granada: España. Ediciones Universidad de Granada.
- 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., y Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- 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.

Villegas, C. (1998). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. *Letras*, 56, 23-52

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.

ANEXOS

(Sólo se presentan los textos referidos en el análisis)

Textos escritos de Roberto

Anexo 1: Texto exploratorio (Inic. B –2003)

“Guerra biológica”

Es devastador lo que pequeñas partículas biológicas pueden ocasionar al mundo entero, como todo mal biológico es pequeño pero netamente mortal, estas partículas se encargan de crear un desequilibrio en el organismo de los seres vivos creando la muerte temprana o tardíamente. Como estas bacterias son creadas en laboratorios para uso científico-investigativo pues 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-arresten el efecto mortal de 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 al mundo, es lo que argumentan los científicos, pero cabe destacar los diversos problemas presentados por todos los países como: Ambición de poder, terrorismo; apoderío de tierras; esto provoca inestabilidad de la paz y comienzan las guerras, es por esto que se construyen armas nucleares siuperpoderosas pero con el avance de la ciencia se crearon las armas biológicas que son menos destructivas en cuanto a lo material, pero mas mortíferas para la vida humana sabiendo que esto es lo que buscan los atacantes, acabar con el enemigo de una manera rápida y precisa.

Estas bacterias llegan a manos de personas inescrupulosas gracias a la ambición, y la obtención de dinero, dejándose sobornar por unas simples monedas no tomando en cuenta que estas armas también lo matarían a él sin compasión, por esto es que manos malintencionadas se apoderan de estas sustancias mortíferas, en conclusión estas personas juegan con la muerte de inocentes que no saben lo que está sucediendo estableciéndose como un libre comercio de la vida solo por defender los ideales de cada gobierno, la solución sería que estos experimentos científicos se realizaran con más cautela para fines del bienestar de la humanidad.

Anexo 3: Texto N° 2 (A-2004)

“El quinto postulado de Euclides dentro del desarrollo de la geometría plana”

Durante siglos los matemáticos han tratado de demostrar que el quinto postulado de Euclides puede ser demostrado a partir de los otros cuatro postulados. 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, ha través de los siglos éstos trataron de probar que el quinto postulado era deducible de los demás, incluso llegaron a pensar que habían concluido con esta demostración, pero ésta estaba cargada de errores simples ocasionados con el llamado a la “Intuición”; ésta intuición no era más que el teorema de las paralelas y que los ángulos internos de un triángulo es igual a dos rectos. Pero estas intuiciones debían ser previamente demostradas. A partir de extensos trabajos rigurosos se ha llegado a la conclusión de que el 5° postulado de Euclides sí cumple con todas las características del sistema axiomático, Esto no es así hasta que Gauss demuestra su independencia.

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; a través del estudio de todas estas teorías cabe preguntarse ¿es que lo único importante en todas estas teorías es el quinto postulado?, ¿que hay de los demás? Cabe mencionar que el

mismo Euclides afirmó que el 5to postulado podría ser interpretado como un teorema, es decir, que podría ser demostrado, pero es cuando todo esto se lleva a la práctica y cualquier ingeniero o arquitecto, por concevilo hací, se pueden dar cuenta que al trazar dos rectas con una tercera intersectándolas y estas formando un ángulo menor que un recto, estas rectas se van a cortar en algun punto lla sea dentro o fuera de un plano de trabajo. Para poder estudiar esta demostración tubieron que pasar mas de 20 siglos, pudiendo avanzar con esta rama de estudio mucho más de lo que estamos ahora.

Anexo 5: Texto N° 4 (A-2005) “Enseñanza de la Matemática”

Solo mencionar esta disciplina genera varias interrogantes: ¿Qué es?, ¿Cómo se trabaja con ella?, ¿para qué sirve? ¿Cómo se aprende?. Uno de los principales problemas que hoy día se plantea y que 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 tomar en consideración como estudiantes que nos estamos formando para enseñar en esta disciplina.

El primero de ellos es considerar la naturaleza de los contenidos de la matemática como una ciencia abierta que está en constante evolución y expansión; por ello su enseñanza debe permitir el redescubrimiento de lo que ya es conocido: Este redescubrimiento es una condición necesaria para desarrollar la capacidad de inventar o descubrir hechos matemáticos, por lo cual estos hechos no deben ser un conjunto de reglas estáticas y codificadas.

Un segundo punto importante, es romper con la práctica de presentar la matemática como un cuerpo de conocimientos prefabricados, en el cual todo parece hecho y terminado. Esta forma de enseñanza ofrece a los estudiantes una formación con muchas dificultades, puesto que contribuye a aprender los contenidos mecánicamente como colecciones de recetas sin hacer uso del razonamiento para resolver problemas. Creando así una falsa imagen de lo que es la verdadera actividad 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; Núñez Tenorio (1975) afirma que “la matemática es un sistema de conocimientos científicos integrado por conceptos no definidos, axiomas, definiciones, reglas de deducción u operación y teoremas” (p. 84). Debido a la evolución de la matemática ha originado varios cambios, gracias a los descubrimientos realizados por los distintos seguidores de esta disciplina, pero la base de estos descubrimientos es el método axiomático utilizado para construir la matemática. Esta estructura lógica debe tomarla en cuenta quienes enseñan la matemática.

Los docentes y estudiantes deben tener claridad sobre el porqué y para qué se enseña y se aprende matemática, debido a que, la matemática debe enseñarse como un cuerpo de conocimientos abstractos y como un útil instrumento operacional; esta enseñanza debe proporcionar a los estudiantes diversos conocimientos que puedan ser utilizados en la resolución de problemas que se le presenten en la vida diaria. Por su parte la enseñanza se caracteriza por enfrentar a los estudiantes con situaciones problemáticas que deban ser resueltas, creando condiciones favorables al desarrollo de la creatividad y su pensamiento lógico.

Con esto se espera que el estudiante de matemáticas desarrolle su capacidad lógica, aplicando correctamente el razonamiento matemático, aceptando la posibilidad de cometer errores y los utilice para crecer culturalmente e intelectualmente.

Textos escritos de Miguel

Anexo 1: Texto exploratorio (Inic. B –2003)

En mi lugar y el de mucho nos afecta tanto mental como también física por la razón de que hace que se produzcan temor, miedo, inseguridad y agarrarle rencor ante ellos. En mi opinión a causado muchos problemas, 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. Esto hay que tomarlo como

preocupación principal ya que mueren inocentes por la única razón política, económica, de poder y religiosas, yo tengo fe en Dios que no pase nada, de hecho creo y tengo esperanza de que con la ayuda de todos entre en razón.

En esto entra los estados Unidos la potencia mundial ellos pretende hacer justicia y nunca quedan económicamente bajo. Ellos pretende causar problemas mundial en el aspecto de una guerra para después ellos tratar de levantarse en lo económica y siempre estar arriba de todos ya que ellos estaba en los mayores problemas para ellos.

Anexo 4: Texto N° 3 (B-2004)

“La educación factor esencial para superar la crisis en Venezuela”

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 del poder”; Mi crítica personal es el asombró de cómo las personas cambian de la noche a la mañana al tener el mismo. Las personas actualmente es muy atenido por causa que le han enseñado a no pensar en su futuro y de esta manera hace que la corrupción sea la base para hacer las cosas.

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 y así de esta manera puede venir un buen porvenir para el hogar como para Venezuela.

Otras de las causas es el docente y la educación es el de cómo educan:

- *Será la falta de preparación de los profesores en la universidad para dar una clase apta para la enseñanza dentro del aula.*
- *También surge dentro del aula profesores autoritarios es otro factor que el rendimiento del alumno sea excelente.*

- O será que los profesores educan para la desesperanza, es decir, diciendo que este mundo se lo llevó quien lo trajo, solo esperar un sueldo, etc.

Estos factores y otros hacen que sea un bloqueo de lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje.

El crear conciencia va hacer una base para el mejoramiento de la crisis que en Venezuela actualmente está cruzando y llevarnos a ser un país trabajador.

El paso que estamos dando el de estudiante es un factor que va ayudar a avanzar y de enseñar de una manera al desarrollo.

Ojala que todos los escritos que uno hace no solo queden ahí, ya que debemos ponerlo en practica; no es posible que después que salga del aula este insultando al prójimo, como hablando mal del vecino ya que todo esto de otra manera afecta para el progreso del país.

Anexo 5: Texto N° 4 (A-2005)

“La educación en Venezuela y la formación de ciudadanos críticos” Para nadie es un secreto que la educación en Venezuela va en decadencia por falta de mejoramiento de metodos utilizados por los profesores dentro de un aula de clase, ya que se basan en una práctica tradicional creando así de esta manera un bloqueo psicológico a los alumnos. Eplo “ matemática, física y química son las tres marías las más difíciles”.

Para empezar con el mejoramiento de un plantel deberíamos indagar sobre los proyectos pedagógicos de plantel y aula a donde llegaríamos a saber como es el metodo de trabajo y de evaluar de un profesor, es decir, programas, estructura, censo de alumnos existentes, etc. Pero algo de suma importante el empleo conciente del mismo.

En este caso, la educación es como un libro abierto, no enseña al reconocimiento y a la indagación o profundización a un problema; un alumno debería reconocer a un profesor que educa para la desesperanza

es decir, se dejan acorralar por lo que sucede actualmente en el país, ya que de esta manera empezarían a ser personas críticas sobre los mismos profesores”.

Desde mi punto de vista ayudaría al alumno a que ellos reconozcan lo importante que es la lectura y la escritura, ya que por medio de esto van a poderse defenderse en cual quier momento ó circunstancia. Hacer que los alumnos estén un poco al día de lo que sucede en la actualidad y de esta manera de que ninguna persona se deje llevar, engañar o manipular de cualquier persona.

Unos de los puntos más importante que haria para que los alumnos sean futuros criticos y consciente empezaría con una auto-evaluación de sí mismo ya que profesores dan clase de valores, moral y respeto dentro de un aula de clase y al final cuando indaga más sobre ellos son todo lo contrario. Y de esta manera para darles confianza y el buen interés de la asignatura que esté dando en ese momento.