

---

# **Producción escrita de discursos argumentativos: un estudio comparativo entre estudiantes de primaria, secundaria y universidad**

**Ana Isabel Torre**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

e-mail: anatorre29@hotmail.com

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación se posiciona en los estudios más recientes que conciben la competencia productiva como un proceso de índole sociocognitiva.

Se propone investigar el nivel de desarrollo de competencia productiva de textos argumentativos en adolescentes que finalizan el primer ciclo de educación primaria, en jóvenes que cursan el nivel medio y jóvenes que cursan segundo año de estudios universitarios. Es un estudio que se desprende del proyecto de investigación “Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica”, dirigido por la Mg. Susana Ortega. Los objetivos generales son: a- Describir el desarrollo de la competencia productiva escrita de textos argumentativos alcanzado por los tres grupos mencionados. b- Establecer si en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas. c- Identificar la cantidad y calidad de los argumentos utilizados. d- Comparar los resultados de los tres grupos de la muestra. Esta investigación se justifica por el alto índice de fracaso de los estudiantes de todos los niveles en la modalidad textual mencionada, particularmente en la escritura. La investigación, de carácter descriptivo y comparativo, se lleva a cabo en tres instituciones públicas de educación, una de cada uno de los niveles. Se espera una mayor comprensión de los múltiples procesos que intervienen en la compleja tarea de producir discursos argumentativos, precisar si las capacidades de los distintos grupos para realizar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas durante el proceso de gestación de estos son diferentes y en qué grado y, por último lograr a partir de los resultados obtenidos, el diseño de una secuencia didáctica de complejidad progresiva para ser aplicada en los distintos niveles educativos.

**Palabras clave:** Lengua escrita, metalingüística, competencia argumentativa.

**Abstract**

This work is located in the studies that conceived the productive competence as a process of sociocognitive nature.

It intends to investigate the argumentative texts level of development of productive competence in children who are finishing the first cycle of elementary education, young people who are studying the high school and young people taking their second year of University. It is part from the research project led by the MSC. Susana Ortega “Oral and written production of argumentative discourses in the second cycle of elementary education”. The goals are: (a) to describe the development of the competence to produce written argumentative texts reached by the three groups mentioned, (b) to identify the amount and quality of the arguments used and (c) to compare the results of the three groups in the sample. This research is justified by the high failure rate of students at all levels in the aforementioned type of text. The research, of descriptive and comparative nature, is carried out in three education public institutions, one of each of the different levels. It is expected to achieve a greater comprehension of the several processes involved in the complex task of producing argumentative texts and, finally, to develop, based on the obtained results, an approach of a teaching sequence of progressive complexity to be applied at the various educational levels.

**Key words:** written language, metalinguistic, argumentative competition

## **Introducción**

La escritura de textos argumentativos es un proceso cognitivo complejo que permite desarrollar no solo la función específica de la escritura como acto social de comunicación sino que además posibilita organizar el pensamiento de los estudiantes al ponerlos en situación de elegir los juicios pertinentes de acuerdo a la situación contextual. No obstante, esto se introduce en el diseño curricular de la educación solo en las últimas etapas de la escolaridad obligatoria.

Si bien numerosas investigaciones han confirmado que los niños desde edades tempranas ya son capaces de producir argumentos desde la oralidad también se ha manifestado en estudios y en las voces de los docentes la dificultad para producirlos por escrito.

Ahora bien, si los estudiantes desde antes de comenzar su escolaridad ya son capaces en su vida cotidiana de persuadir y convencer y de justificar razones para lograr determinados objetivos con sus pares y con los adultos ¿Por qué tienen dificultades para hacerlo luego por escrito? ¿Cuáles son esas dificultades? ¿Podemos describirlas? ¿Tienen las mismas dificultades los estudiantes de distintos niveles? ¿Esta descripción podría aportar información para diseñar estrategias metodológicas conducentes a mejorar la situación actual?

## **Metodología**

Este trabajo representa solo una parte de las actividades propuestas en el marco del diseño metodológico de la investigación y cuyo objetivo consiste en ofrecer un elemento diagnóstico que nos permita conocer nuestro punto de partida para elaborar así la secuencia didáctica que será aplicada en la siguiente fase del proyecto.

El trabajo de investigación se encuadró dentro de la perspectiva investigación-acción. Las investigadoras tomaron el rol de docentes en todas las instancias del estudio. Muy importantes fueron los resultados de la investigación que se realizó durante el periodo 2009/2011 por el equipo de investigación, en el que se planteó la hipótesis que los niños al inicio de tercer año de la escolaridad común han desarrollado competencias que les permiten formular opiniones y defenderlas, al menos con un procedimiento argumentativo (Brassart, 1990, 1995; Golder, 1992; Camps 1995,

Dolz, 1996; Cotteron, 2003). Para corroborarla se trabajó con transcripciones de clases y escritura de aproximadamente 120 niños pertenecientes a dos escuelas urbanas.

Se planteó el trabajo en tres grandes fases: 1) pretest; 2) aplicación de una secuencia didáctica y 3) postest. Los registros del pretest fueron obtenidos en una clase en que se realizaron actividades destinadas a la formulación de opiniones y argumentos que las sustentaran, orales y escritas, referidas al tema: *El cuidado del medio ambiente*.

Cabe destacar que en esta oportunidad decidimos ampliar el diagnóstico inicial tomando como referencia el grupo de menor edad con el que ya habíamos trabajado y tres grupos de edades más avanzadas. Nos preguntábamos qué características tendrían los textos argumentativos de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Básica y de Educación Media y Superior que no habían sido expuestos a la escritura de este tipo de textos con anterioridad. Por tal motivo para este trabajo se tomó como muestra tres cursos de distintos niveles, a saber:

- a. Un curso de 6º de Educación Básica
- b. Un curso de 3º de Educación Media; y,
- c. Un curso de 2º de Educación Superior (Carrera Licenciatura en Terapia del Lenguaje)

En esta comunicación, se dará a conocer una propuesta para el análisis de los datos del pretest y los resultados que consideramos más significativos. Los registros del pretest fueron logrados en una clase en que se realizaron actividades destinadas a la formulación escrita de opiniones y argumentos que las respaldaran, referidas al tema: *La influencia de la tecnología en las relaciones interpersonales*, para los dos primeros grupos y *La influencia de la tecnología en las producciones escritas de niños y adolescentes para el tercer grupo*.

Los estudiantes de los dos primeros grupos realizaron primero un debate oral sobre el tema y luego se les pidió la escritura de un texto en el impreso que figura a continuación:

**Tema:** “La influencia de la tecnología en las relaciones personales”.

Nos gustaría conocer tu **opinión** sobre el tema y las **razones a favor de tu opinión**



**¿El uso de la tecnología disminuye las relaciones entre las personas?**

Observa la imagen y responde. Justifica tu respuesta.

Se tomó una muestra reducida dado que la intención en esta etapa de la investigación era validar el instrumento diseñado y aplicado con los niños del primer ciclo para el análisis de las muestras de los estudiantes de los grupos incorporados.

Para el caso de los estudiantes de Educación Superior se aprovechó la clase en la que se estudiaría el tema de las dificultades en el aprendizaje de la producción escrita para solicitarles que antes de observar las dificultades en otros pasarían por la situación de escritura y reflexionarían luego sobre algunos aspectos. La consigan que se les dio fue: *“Deben escribir un texto argumentativo sobre el tema de la influencia de la tecnología en la producción escrita de niños y adolescentes”*. Se les explicó que podían elegir la audiencia a quien la dirigirían y que debía tener una opinión y al menos dos argumentos que la fundamentaran.

### **Análisis e interpretación**

Los procedimientos de análisis pretendían la identificación de las opiniones formuladas y los argumentos presentados, para luego clasificarlas y

organizarlas en categorías que nos permitieran describir las producciones escritas que cumplieron sus objetivos en la población de adolescentes y jóvenes de la nueva muestra tales como lo hicieron para los niños del primer ciclo.

Por ese motivo y a partir de los aportes de Golder y Coirier (1996) y Sánchez y Álvarez (2001) se adaptaron las grillas de análisis, teniendo en cuenta las características del corpus de los nuevos grupos de estudio. Para analizar los textos se procedió a su transcripción por escrito de modo que permitiera observar la estructura argumentativa utilizada y clasificar los tipos argumentos en los distintos niveles, como también identificar las marcas lingüísticas utilizadas y la construcción del locutor y el alocutario.

#### **A. Análisis de la estructura argumentativa:**

Se sistematizó en una grilla que se conformó con cuatro niveles, uno de ellos con dos subcategorías. Dada la dificultad que se presentó en algunos casos para ubicar los ejemplos producidos por los estudiantes en cada una de ellas tuvimos en cuenta principios que sostiene la lingüística cognitiva: considerar las categorías como entidades difusas y no como “compartimientos estancos claramente delimitados y definidos: el paso de una categoría otra es gradual y viene marcado por miembros periféricos” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 35).

***Nivel I: pre-argumentativo.** En este nivel los escritores no expresan su opinión, la suponen como un dado y en torno a ella formulan argumentos incipientes.*

*No matar a los animales indefensos. No pisar las plantas. No tirar basura en los zanjones. No encender la luz tanto tiempo porque nos quedamos sin luz. T. (M) Ejemplo de pretest escrito de 3º de Educación Básica (PTEE3ºEB).<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Los ejemplos conservan las formas usadas por los escritores, se corrigieron los errores ortográficos pero se mantuvieron el resto de los errores del original. Entre paréntesis están las iniciales de su nombre, entre paréntesis, F, si es niña y M, si es varón. Se ha colocado una sigla que permite su rápida ubicación para el análisis. Ejemplo: PTEE3ºEB: pre test escrito 3º de Educación Básica; PTEE6ºEB: pre test escrito 6º de Educación Básica; PTEE3ºEM: pre test escrito 3º de Educación Media y PTEE2ºES: pre test escrito 3º de Educación superior.

**Nivel II: de argumentación escasamente elaborada.** *No expresan su opinión, la suponen como un dado y en torno a ella formulan argumentos con un nivel de elaboración básico.*

*Porque cuando estás en wi fi y te vas a la casa de una amiga para jugar estas todo el día en el wi fi y también sirve para comunicarse con un familiar lejano. C. (F) (PTEE6°EB).*

**Nivel III: de argumentación mínima:** *presencia de una opinión y pocos argumentos.*

*En parte puede servir para hacer conversaciones a larga distancia pero también puede hacer que las relaciones sean más tensas, personalmente a mí me gusta hablar por teléfono pero facilitan muchas cosas en resumen pueden ayudar en algunas situaciones y en otras no. G. (F) PTEE6°EB)*

**Nivel IV: de argumentación elaborada.** *Lo subdividimos en dos:*

**IV.a. Presencia de dos o más argumentos interconectados. Un grado rudimentario de textualización:**

*Yo creo que sí, por parte porque influye mucho en las relaciones entre amigos, familia, conocidos lo que se disminuye es hasta en el modo de hablar o a veces creo que hasta hay peleas o cosas así porque en la conversación se malinterpretan las cosas o lo que escribe cada uno, pero también sirve cuando tenés familiares o personas lejos y querés comunicarte y gracias a redes sociales podés hacerlo y saber cómo está el otro y conversar. (F) (PTEE3°EM).*

**IV.b. Presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización.**

*Sí, por un lado influye de una buena manera y por otro lado de una manera mala. La mala es que a veces no podemos controlar el uso de la tecnología y nos hace dejar de lado a las amistades*

*por conectarnos en las redes sociales, y por otro lado podemos retomar viejas amistades y mantener las relaciones a larga distancia, también podemos pelearnos y decirnos cosas que a veces no podemos decir en persona. V. (F) (PTEE6°EB).*

## **A. Tipo de argumentos**

Para la categorización de los tipos de argumentos empleados utilizamos una grilla de análisis que contempla cinco tipos de argumentos que mencionamos y ejemplificamos a continuación:

### **1. Argumentos centrados en el “yo” o en intereses y gustos particulares.**

*A mí siempre cuando yo veo un señor fumando me tira el humo y toso. M. (F) (PTEE3°EB).*

*A mí me parece que el uso de la tecnología a veces ayuda y en otras veces no, porque por ejemplo cuando conocés a una persona en un lugar donde fuiste por las vacaciones y capaz que por un tiempo no la veas más, con la tecnología puedes comunicarte con esa persona. (PTEE6°EM).*

### **2. Argumentos prácticos, cercanos al “yo” (conviene a todos desde una óptica material).**

*Para mí que en parte sí y en parte no. En parte no porque te ayuda a comunicarte con otra persona y en parte sí porque no te permite establecer una conversación con otra persona. A. (F) (PTEE6°EB).*

### **3. Argumentos con incipiente relación entre el individuo - “yo”- y el colectivo - “nosotros”.**

*Sí, si disminuye las relaciones entre las personas porque uno pierde las sensaciones que antes se sentían (el hablar*

*frente a frente con la otra persona, ver sus reacciones frente a un tema planteado, poder saber qué siente cuando lo mirás), nos aísla socialmente, de a poco uno pierde el sentido que le veías cuando estabas con otra persona, no disfrutás momentos junto a ella. (F) (PTEE3°EM).*

**4. Argumentos centrados en el interés colectivo (conviene a todos desde una óptica material)**

*Si bien es muy útil, es necesario darles información adecuada del uso de los mismos, ya que puede dañar la relación de comunicación con los demás. (F) (PTEE2°ES).*

**5. Argumentos centrados en el interés colectivo con razones de nivel menos concreto.**

*Resulta evidente que estos insumos tecnológicos agilizan mucho la escritura de mensajes, y la comunicación entre compañeros, y amigos. Pero este hecho, lejos de favorecer la ampliación del léxico de cada persona y de mejorar su ortografía y sintaxis; dificultan cada vez más la inteligibilidad de los textos.*

*Otro punto importante para destacar es que de la misma manera en que un adolescente escribe a su amigo por vía celular o internet, es la que utiliza para escribir un texto en su escuela, en alguna tarea, o en cualquier otro ámbito que no conlleve la informalidad de una charla. (F) (PTEE2°ES).*

**6. Marcas lingüísticas**

Asimismo, en nuestro estudio, también consideramos los procedimientos habituales para argumentar que emplearon los estudiantes. Hemos registrado una variedad de 64 conectores que nos permitieron identificar los procedimientos de argumentación más frecuentes de acuerdo al grupo y clasificar los argumentos en causales, consecutivos, de finalidad, condicionales, concesivos, entre otros. Las grillas nos facilitaron además la identificación de los elementos de conexión preferidos por cada grupo, la variedad y la pertinencia de su uso.

## **7. Construcción del locutor y el alocutario**

El análisis que realizamos en este apartado enfoca el modo cómo los estudiantes, en su proceso de producción de textos argumentativos, configuran un sujeto discursivo, el *locutor*, que asume lo dicho y a su vez construyen un sujeto *alocutario*, al que se dirigen.

Asumimos que la selección de formas lingüísticas que hacen los hablantes-escritores se correlaciona con la conceptualización y puesta en escena de los participantes del evento comunicativo (Langacker, 2000, 2003, 2008). Con la finalidad de describir de qué modo asumen un punto de vista desde el cual argumentan, realizamos un relevamiento de formas pronominales y desinencias verbales utilizadas en los tres grupos de la muestra.

En cuanto al uso de formas pronominales de primera y de segunda persona que construyen en el discurso conceptualizaciones de los interlocutores observamos la presencia de: la primera persona del singular, la primera persona del plural, la segunda persona del singular y la segunda persona del plural (Castro y Ortega, 2010).

## **Resultados**

Ilustraremos el procesamiento final de los datos obtenidos en el pretest a través de algunas tablas que permiten apreciar los resultados conseguidos en cada una de las escuelas de la muestra.

En primer lugar mostraremos los resultados referidos a la superestructura argumentativa. Como se puede apreciar en la tabla N° 1 no se presentaron casos de textos con título en 6° de EB ni en 3° de EM dado que la consigna consistía en responder a una pregunta, mientras que el 83,33% de los estudiantes de ES colocaron el título. Los datos reflejan que una de las dificultades de los estudiantes que no han recibido instrucción específica de escritura de textos argumentativos podría ser la ausencia de conclusión, aunque algunos autores no lo consideren como parte indispensable de este tipo de textos.

	6° EB	3°EM	2° ES
TÍTULO	0	0	83,33%
TESIS	82,60%	100%	91,66%
ARGUMENTOS	91,30%	96,15%	100%
CONCLUSIÓN	8,6%	46,15%	50%

TABLA N.º 1: LA SUPERESTRUCTURA ARGUMENTATIVA EN EL PRETEST EN LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS

En segundo lugar mostraremos los resultados referidos a la estructura argumentativa y, en tercer lugar, los que corresponden al tipo de argumento seleccionado por los estudiantes.

En la siguiente tabla se observa la diferencia que se ha dado en la estructura argumentativa producida por los sujetos en el pretest en cada una de las escuelas de la muestra:

<b>Estructura</b>	6° EB	3°EM	2° ES
Nivel I	13,04%		
Nivel II	78,2%	26,92%	
Nivel III	8,7%	50%	33,3%
Nivel IV a		15,4%	50%
Nivel IV b		7,7 %	16,6

TABLA N.º 2: LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA EN EL PRETEST EN LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS

Se destaca de los datos obtenidos que en 6° de EB el mayor porcentaje y de hecho muy significativo se encuentra en el nivel II, en 2° año de EM se concentra en el nivel III y en 2° de ES se concentra en el Nivel IVa. Esto podría indicarnos que a pesar de no haber recibido instrucción en producción escrita de textos argumentativos y de evidenciarse textos con dificultades de cohesión y con pobres argumentos en el Nivel Universitario, se produce espontáneamente un progreso con el pasar del tiempo, desde el Nivel I que posee estructuras argumentativas rudimentarias, que es un nivel que denominamos preargumentativo en función de que los niños no expresan su opinión sino que la suponen como ya consensuada y

solo esbozan argumentos muy rudimentarios, en el que solo se registró un porcentaje del 13,04% en 6° de EB hasta los niveles superiores. Nótese que no aparecen ejemplos del Nivel I en EM ni en ES.

El Nivel II, de transición entre el preargumentativo y el de argumentación mínima, arroja los siguientes guarismos: el máximo porcentaje 78,20% en 6° de EB, un porcentaje significativo de 26,92% en EM y desaparece en ES. En el Nivel III, que es el que permite apreciar si los estudiantes poseen la estructura argumentativa mínima, es decir que son capaces de expresar su opinión y sostenerla con argumentos, las cifras finales indican que solo un 8,70% de los estudiantes de 6° de EB llegan a este nivel, el 50% de los sujetos de 3° de EM acceden a él y un 33,33% de los estudiantes de ES.

Por último si nos referimos al Nivel IV a. no encontramos en el pretest ejemplos en 6° de EB, en tanto que se observa porcentajes de 15,40% y 50% en los jóvenes de EM y ES respectivamente.

Mientras que en el Nivel IV b. en el que se espera encontrar textos con una opinión fundamentada con al menos dos argumentos conectados y con características de textualidad aceptables, podemos indicar que solo un 7,70% de los jóvenes de EM lo lograron y solo un 16,60% de los estudiantes de ES.

En general los porcentajes indican que el mayor número de los casos se encuentra dentro de los niveles intermedios, es decir para 6° de EB en la franja del Nivel II, para 3° de EM en la franja del Nivel III y para los estudiantes de 2° de ES en el Nivel IVa.

Esto nos mostraría que en cada uno de los grupos se pudo observar los menores porcentajes en los extremos, pero que al mismo tiempo, en ninguno de los grupos se observó la mayor concentración de casos en el mayor Nivel.

Por su parte los datos obtenidos en relación con los que corresponden al tipo de argumento seleccionado por los sujetos de la muestra, vemos en la tabla que se presenta a continuación la distribución de los porcentajes.

	6° EB	3°EM	2° ES
NIVEL I	34,78%		
NIVEL II	65,21%		
NIVEL III		53,84%	16,6%
NIVEL IV		46,15%	41,66%
NIVEL V			41,66%

TABLA N.º 3: TIPOS DE ARGUMENTOS EN PRETEST EN LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS

Los resultados son similares, en el sentido que nos muestran que los adolescentes de 6° de EB no superaron el Nivel II en el que se concentra el 65,21% de los casos, los estudiantes de 3° de EM presentan el mayor porcentaje de 53,84% en el Nivel III sin aparecer ningún caso de Nivel V y en la muestra de ES encontramos el mismo porcentaje de 41,66% en los niveles IV y V. Vemos entonces que en los niveles de mayor complejidad en los que los alumnos logran formular su opinión justificada por dos argumentos relacionados entre sí y con una producción poseedora de una estructura argumentativa más compleja, se dan (en el pretest) solo en EM y ES y con mejores porcentajes en EM.

La tabla comparativa entre los distintos Niveles de Educación presenta datos que permiten visualizar logros muy similares. Sólo se observan Niveles de producción textual centrados en el yo en el 34,78% de 6° de EB, los mayores porcentajes (65,21%) se dan en el nivel II, es decir, que los niños emplean argumentos prácticos muy cercanos al yo. Esto nos indica que aún no han logrado el suficiente grado de descontextualización que permita construir al otro, en tanto alocutario de su discurso, y lograr, en consecuencia el empleo de argumentos de interés colectivo y con mayor grado de abstracción. Por su parte, no se registran ejemplos de los niveles I y II en EM, pero el porcentaje mayor, 53,84% de los casos, se concentra en el Nivel III (en el que comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo). Esto no es desalentador si observamos que un 46,15% de los estudiantes han logrado el nivel IV. En la muestra de ES en cambio, registramos la mayor presencia de ejemplos en los Niveles IV (en el que se incluyen los argumentos que permiten apreciar un interés centrado en un colectivo) y V (argumentos centrados en el colectivo con razones de mayor nivel de abstracción).

En lo que hace a datos cualitativos en general, las mayores diferencias de los textos escritos entre los distintos niveles de escolaridad están dadas por la incorporación en el texto producido en los estudiantes de EM y ES de elementos propios del discurso argumentativo. Esto se evidencia en la presencia del título, una opinión explicitada; el refuerzo de la opinión; el empleo de distintos procedimientos discursivos (aunque escasos), mayor presencia del locutor y del alocutario; mayor cantidad y variedad de conectores, la presencia de argumentos interconectados y de una conclusión, entre otros aspectos.

### **Correlación entre estructura argumentativa y desinencias verbales y pronombres**

La siguiente tabla registra la presencia del locutor y alocutario en el corpus.

<b>Presencia de locutor y alocutario</b>	<b>6ºEB</b>	<b>3ºEM</b>	<b>2ºES</b>
Uso de la primera persona singular	12,93	10,63	6,42
Uso de la primera persona plural	13,79	41,13	32,14
Uso de la segunda persona singular	39,65	13,45	
Uso de la segunda persona plural	5,17	0,70	

TABLA N.º 4: PRESENCIA DE LOCUTOR Y ALOCUTARIO EN PRETEST

En relación con las conclusiones referidas a la construcción del locutor y el alocutario, en el pretest, en cuanto a la posibilidad de que los estudiantes construyan en su discurso un locutor que asume lo dicho y un alocutario al que se dirige la argumentación, hemos corroborado lo siguiente:

- Los estudiantes de 6º de EB manifiestan una transición hacia el proceso de descentralización.
- En los tres niveles educativos se observó que la primera persona plural es utilizada, en la mayoría de los casos, en forma inclusiva para construir un *locutor* que involucra al *alocutario*.

- En general, es muy escaso el porcentaje que ha usado la primera persona singular para formular y defender opiniones desde el “yo” del que habla o escribe.

A partir de estos resultados podemos establecer ciertas correlaciones entre las posibilidades de producir estructuras argumentativas más complejas y las posibilidades de configurar a los interlocutores en el discurso. Se evidencia que las mayores posibilidades argumentativas de los sujetos se corresponden con mayor densidad de formas de conceptualizar a los participantes del evento comunicativo: los estudiantes que mejor argumentan y arman sus escritos más apropiadamente son también los que pueden concebir al otro en la relación de alocución y asumir una voz propia y personal para formular opiniones. Por otra parte, en el nivel III y IV, las formas preponderantes son las de segunda o primera persona inclusiva. De manera tal que la figura que se pone en escena de manera predominante es la del *alocutario* (Castro y Ortega 2011). En los siguientes ejemplos se ilustra la densidad de uso de las formas en dos grupos de discursos, que pertenecen al *pretest*:

*1) Para **mí** la tecnología **nos** comunica con amigos lejanos pero tampoco **tenés** que estar hablando mientras **estás** con otro amigo. A (F) PTEE6°EB*

Este ejemplo pertenece al Nivel I, el de menor elaboración de la estructura argumentativa. En un enunciado construido con 20 palabras emplea cuatro marcas para la construcción de las personas discursivas (resaltadas con negritas).

*2) Sí, porque varias personas muestran solo lo que **se quiere** ver o sea lo que **lo que quieren** que **se vea** en las redes sociales y esto hace que **conozcamos** una parte de ella. También disminuye las relaciones personales ya que el cara a cara con **la otra persona** es menor y no **se disfrutaban** momentos de mayor valor que el de hablar con una máquina, el valor que **se tenía** antes para **hablarle** a alguien o los detalles a la hora de demostrar algo cambian por la tecnología. Si bien está mal decir esto porque no es por la tecnología sino por su uso indebido. Otro ejemplo sería*

cuando **se intenta** entablar una relación y a la hora de encontrar y conocer esa persona no es lo que **se esperaba** y las cosas dejan de ser del todo claras.

Por eso **pienso** que influyen negativamente porque se pierden momentos, capacidades y tiempo que tranquilamente **se podrían** utilizar en acciones concretas, ya que **si existe** interés verdadero **se puede** realizar con o sin internet o ayuda de una red. (F)PTEE3°EM

En este caso, que pertenece al nivel de mayor elaboración, sobre aproximadamente 179 palabras<sup>2</sup> la joven ha empleado 16 (8,93%) formas de configurar conceptualizaciones de los participantes de la interacción. Diversas formas verbales y pronombres que refieren al *locutor* y *alocutario*. Predomina en este discurso la puesta en escena del *alocutario* frente a la presencia del *locutor*. Involucra a los demás a través del empleo del condicional, como un *alocutario* colectivo, se incluye a través del nosotros en la forma verbal “conozcamos”.

Para terminar con el análisis podemos observar algunos números sobre las marcas lingüísticas

	Promedio de palabras	Promedio de argumentos	Variedad de conectores (Total 64)	Conectores más frecuentes	Frecuencia de Procedimientos
6° EB	36	2	24	Porque (24) Y (21) Pero (10) Para (9)	Causales Aditivos Contraargumentos Finalidad

<sup>2</sup> El criterio para contar palabras fue la herramienta del procesador de textos.

3° EM	96	4	40	Porque (40) Y (37) Pero (19) Para (12)	Causales Aditivos Contraargumentos Finalidad
2° ES	168	4	44	Ya que (16) Y (33) Como (13) Para (7)	Causales Aditivos Ejemplificación Finalidad

A simple vista se observa que aumenta progresivamente el promedio de palabras por texto, el número de argumentos, la variedad de conectores utilizados pero se mantiene la calidad en el sentido que los conectores más frecuentes y los procedimientos argumentativos más utilizados son los mismos para los tres grupos.

## Conclusiones

Al finalizar el pretest estamos en condiciones de afirmar que los sujetos estudiados pueden formular una opinión y sostenerla, al menos con uno o dos argumentos (salvo alguna excepción) con la intención de explicar relaciones de causa efecto entre hechos. Con respecto al tipo de argumentos empleados se evidencia que a menor edad y nivel de instrucción emplean argumentos prácticos muy cercanos al yo y que a medida que pasa el tiempo van aumentando paulatinamente el grado de descontextualización que permite construir al otro, en tanto alocutario de su discurso, y lograr, en consecuencia el empleo de argumentos de interés colectivo y con mayor grado de abstracción. En el Nivel III, en el que comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo, los argumentos relevados están en la muestra de EM. El Nivel IV, en el que se incluyen los argumentos que permiten apreciar un interés centrado en un colectivo y el Nivel V (argumentos centrados en el colectivo con razones de mayor nivel de abstracción) los porcentajes disminuyó en EM y aumentaron en ES.

En cuanto a los procedimientos utilizados para argumentar el orden de frecuencia de uso es el siguiente: explicación por causas; por finalidad, contraargumentación y ejemplificación.

En general, la mayoría de los estudiantes utilizaron conectores con predominio de los conectores causales (*porque*) y aditivos (*y, también*), conectores para contraargumentar (*pero*) y de argumento por finalidad (*para*). Los de menor frecuencia son los conectores temporales, concesivos y de conclusión o resumen que se observaron solo en ES. A pesar de que presentan con alta frecuencia ejemplos, prácticamente no utilizan conectores para introducirlos.

Los resultados evidenciaron que la mayor parte de los estudiantes están en condiciones de expresar su opinión y de justificarla, no obstante las dificultades se observan en la claridad de dicha expresión, en la capacidad de reforzarla a partir del uso de distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad, recursos de estilo: interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del locutor y del alocutario, de un uso más variado de elementos de conexión, entre otros aspectos. Pensamos que tal competencia puede ser modificada y perfeccionada en la interacción áulica. Orientar nuestros esfuerzos hacia la presencia de un locutor conceptualizado en relación con un alocutario al que pretende convencer, al que interpela y al que dirige sus argumentos, es uno de los logros más interesantes que pretendemos luego de la implementación de una secuencia didáctica con el objeto de perfeccionar las competencias para argumentar.

En relación con el objetivo enunciado en el resumen sobre: Establecer si en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, no lo hemos abordado en este trabajo dado que los datos más significativos se obtuvieron a partir del debate oral y en el momento de reflexión y no en las muestras de producción escrita.

En definitiva es posible afirmar, a modo de cierre, que los datos aportados por las muestras a partir de los procedimientos seleccionados y los instrumentos diseñados para el análisis de las producciones escritas resultaron de un gran valor para describir el desarrollo de la competencia productiva escrita de textos argumentativos alcanzado por los tres grupos del estudio y nos permitieron identificar la cantidad y calidad de los argumentos utilizados como así también comparar los resultados de los tres grupos de la muestra.

## Referencias bibliográficas:

- Brassart, D. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela". En *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 41-49.
- Camps, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En *Revista Infancia y aprendizaje*, (49), pp. 3-19.
- Camps, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), pp. 51-63.
- Castro, C. 2009. "Alternancia entre omisión, expresión y duplicación de formas pronominales". Ponencia presentada en Primeras Jornadas de AALCO. Mendoza.
- Castro, C. & Ortega de Hocevar, S. (2010). "Géneros argumentativos en la escuela primaria". Ponencia presentada en las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Bariloche.
- \_\_\_\_\_ (2011). "Discursos argumentativos de niños que cursan tercer año de la escolaridad básica: análisis de la construcción del locutor y el alocutario". En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla: Universidad del Norte. Barranquilla Universidad del Norte.
- Cotteron, J. (2003). "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?". En Camps, A (comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*: (pp.93-109). Barcelona: Graó.
- Cuenca, J. (1995). "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". En *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 23-40.
- Cuenca, J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Documento curricular provincial (1998). *Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.

- Dolz, J. (1995). "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". En *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 65-67.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). "The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers". En *Argumentation*, 10, pp. 271-282.
- Langacker, R. (2000). "Estructura de la cláusula en la Gramática cognoscitiva". En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, volumen monográfico, pp.19-65.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Extreme subjectification. English tense and modals". En Cuyckens, H. et al., (eds). *Motivation in Language*, pp.3-26.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Luján, M. (1999). "Expresión y omisión del pronombre personal", En Bosque, I. y Demonte, V. *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 1275-1315.
- Ortega de Hoces, S. (2011). *Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Córdoba: Río Cuarto UNRC (en prensa).
- Ortega de Hoces, S. (2011). "La argumentación temprana: análisis de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica". En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla, Universidad del Norte.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1999). "En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito". En M. Martínez (Ed.), *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: Argumentativos y expositivos*, (p. 83-116). Cali: Universidad del Valle.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

- Perelman, F. (2001). "Textos argumentativos: su producción en el aula". En *Revista Lectura y Vida*, (2), pp. 32-45.
- Peronard, M. (1992). "Antecedentes ontogenéticos de la argumentación". En *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch*, 3, pp. 417-431.
- Rubio, M. & Arias, V. (2002). "Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo". En *Revista Lectura y Vida*, 4, pp. 34-41
- Sánchez, I. & Alvarez, N. (2001). "El discurso argumentativo de los escolares venezolanos." En Martínez, M. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (p. 89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Silvestri, A. (2001). "La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje". En Martínez, M.C. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (p. 29-48). Colombia: Universidad del Valle.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: University Press.
- Van Dijk T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.