

Instrumentos para la evaluación de textos argumentativos de estudiantes universitarios

Instruments to evaluate argumentative text of university students

María Gonzales R.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
mgonzalesr@unmsm.edu.pe

Prascedes Carrión R.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
pcarrion@unmsm.edu.pe

Maritza Espinoza L.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
mepinozal@unmsm.edu.pe

Resumen

El presente trabajo es un estudio exploratorio y cualitativo cuyo objetivo es proponer los criterios para la evaluación de la producción escrita de textos argumentativos de estudiantes universitarios ingresantes. Dos hipótesis se plantean en esta investigación. La primera, los jóvenes estudiantes poseen esquemas cognitivos de la discusión oral, y por ende conocen la secuencia de actos de este evento comunicativo dadas las experiencias en sus prácticas cotidianas orales para convencer, pero evidentemente difieren de aquellas especializadas del discurso científico sobre todo argumentativo y escrito. Por ello, y es la segunda hipótesis, es necesario activar los conocimientos previos sobre las prácticas de discusión en dinámicas orales para asegurar el éxito en la producción de un texto argumentativo con proposiciones cohesivas. El resultado de este estudio indagatorio es un instrumento discursivo-textual-lingüístico-cognitivo que evalúe las habilidades argumentativas de los estudiantes para, posteriormente, planificar un programa pedagógico de la argumentación.

Palabras clave: *argumentación, polifonía, controversia, instrumento, evaluación, cognición, esquema cognitivo.*

Abstract

The present work is a qualitative and explorer study. Its objective is to propose criteria for the evaluation of the writing production of argumentative texts of university students in the first term. Two hypotheses are formulated in this research. The first one, younger students have the cognitive scheme of oral discussion and, therefore they know the act sequence of such communicative event because of their experiences in oral daily practices to convince other ones, but such acts are evidently different from those specialized ones of scientific discourse which are argumentative and written. For that reason, and this is the second hypothesis, it is necessary to activate their previous knowledge about discussion practice in oral dynamics to ensure the success in the production of an argumentative writing with cohesive propositions. The result of this exploratory study is a cognitive linguistic textual discursive instrument that evaluates argumentative abilities of students to plan, in the future, an argumentation teaching program.

Keywords: *Argumentation, Polyphony, Controversy, Instrument, Evaluation, Cognition, Cognitive scheme.*

Introducción

La enseñanza de la redacción es uno de los magnos problemas que enfrenta la educación básica y más aún la superior toda vez que en esta última la producción intelectual es uno de sus objetivos principales. Los estudios al respecto abundan en estos últimos años; los resultados arrojan carencias en el manejo de los diversos niveles de estructuración del texto en estudiantes de los diferentes niveles de educación como en distintos estratos socioculturales. Los especialistas coinciden en que la lectura y la escritura son considerados procesos de alto nivel y que el discurso científico requiere de otras prácticas interactivas totalmente especializadas donde prevalezca el pensamiento reflexivo, crítico y autónomo.

Parodi y Núñez (1999) realizaron una evaluación de las habilidades escritas de estudiantes del último año de secundaria de seis colegios estatales de Valparaíso. Sus criterios fueron textual-cognitivos. Uno de los objetivos fue determinar “los rasgos semántico-textuales que reflejen las capacidades de los sujetos para or-

ganizar un texto escrito argumentativo de acuerdo a una tarea específica.” (pág. 84). Los criterios planteados refieren a los tres niveles de estructuración del texto: macro-, super- y microestructural; a partir de ellos, propone un segundo objetivo “discriminar el desempeño de los individuos estableciendo diferencias entre los diversos niveles de logro en distintas áreas discursivas” a través de un registro cuantitativo de la calidad de los procesos generadores del producto escrito. Los resultados demostraron que los estudiantes presentan mayor dominio de los recursos lineales, microestructurales, que los globales, macro- y superestructural. Esta organización centrada en la oración mas no en el texto como un todo coincide con el tipo de escritura «segmento a segmento» (Scardamalia y Bereiter, referido en Parodi y Nuñez), propia de escritores inexpertos, que contrasta con el dominio de la coherencia global propio de los expertos. Estos responden tanto a la situación de comunicación –las intenciones, los objetivos, la audiencia, los contenidos pertinentes– como a la tarea de construcción lineal del texto –el plan, el léxico, la gramática, la ortografía.

La investigación de Arnoux et al. (2001) analiza las respuestas escritas a dos preguntas sobre un texto argumentativo polifónico para determinar la incidencia del entrenamiento escolar previo en el desarrollo cognitivo-discursivo en dos grupos de escolares del último año de enseñanza media de colegios privados y estatales de Buenos Aires. Los resultados evidenciaron, entre otras dificultades, un desconocimiento de la dinámica argumentativa referida a la inserción de otras voces en el texto lo cual conlleva a la fusión de voces, por ejemplo, atribuir al autor la voz de otros en el texto. “Esta ausencia de distancia expone las carencias de desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, lo que afecta tanto a la lectura como a la escritura” (pág. 72). En investigaciones anteriores, las autoras encontraron en los alumnos, entre otras, las siguientes dificultades:

- No elaboran planes textuales previos a la puesta en texto, lo cual conlleva a una carencia de orientación argumentativa global.
- Desconocen cómo elaborar la configuración pragmática de los textos.
- No revisan los textos que escriben.
- Carencia de conocimientos previos para realizar inferencias sobre las voces ajenas.
- No regulan sus conocimientos previos en función de los textos que leen.
- No conciben las tareas de escritura como un procedimiento para construir conocimientos.

El presente trabajo es un estudio indagatorio y cualitativo que busca evaluar la producción escrita de textos argumentativos de estudiantes ingresantes universitarios. En el diseño de la tarea se ha activado los conocimientos previos sobre la dinámica oral. Consideramos que los jóvenes no son sujetos pasivos que se dejan convencer fácilmente, antes bien defienden sus aspiraciones y logran ser convincentes y reconocidos en sus demandas; pero estas prácticas discursivas son orales, no escritas. La primera hipótesis que se plantea, entonces, es que los jóvenes estudiantes discuten en sus prácticas cotidianas, por ende poseen formatos cognitivos de la discusión oral; evidentemente estas difieren de las del discurso científico. Si se desea evaluar sus prácticas de discusión, es necesario activarlas con prácticas discursivas orales; de esta manera, disponen de mayores recursos para elaborar un desarrollo proposicional más cohesivo, segunda hipótesis, aunque no necesariamente en los dos otros niveles macro- y superestructural del texto. El resultado de nuestra investigación es presentar un instrumento discursivo-textual-lingüístico-cognitivo que evalúe las habilidades argumentativas de los estudiantes y además guíe la planificación de una propuesta pedagógica que contemple el diagnóstico, con una prueba de entrada, la didáctica para el desarrollo de las habilidades argumentativas y una prueba de salida.

1. Metodología de la investigación

En la metodología a seguir, como en toda investigación evaluativa en contextos pedagógicos, la muestra no es aleatoria porque los grupos a considerar no dependen del experimento sino que ya están establecidos. Son grupos de estudiantes ingresantes del semestre académico 2012-I de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que pertenecen a la EAP de Derecho, con el curso de Lingüística; del Integrado de la Facultad de Ciencias Sociales, con el curso Lenguaje Académico; y la EAP de Química, con el curso de Humanidades. Se han conformado dos grupos, cada uno con tareas diferentes. El primero, de la Facultad de Derecho y a cargo de la profesora Maritza Espinoza, ha redactado un texto donde se ha procedido a justificar sus propias tesis sobre el tema ¿Conga va o no va? El segundo grupo, conformado por los restantes, en cambio, ha procedido a refutar un planteamiento de uno de sus compañeros de aula sobre el tema ¿Debe la universidad buscar un fin comercial con sus investigaciones? Los estudiantes del Integrado de Ciencias Sociales están a cargo de la profesora Prascedes Carrión y el último, de la EAP de Química, a cargo de la profesora María Gonzales. Antes de proceder a la prueba, se han activado sus habilidades de discusión con dinámicas grupales orales a partir de una lectura con el tema controversial elegido. La prueba consistió en redactar un texto argumentativo que no pase de una carilla y media.

Para elaborar el instrumental evaluativo, se ha procedido a analizar cada uno de los textos de los estudiantes desde la perspectiva del análisis del discurso, la lingüística textual, la lingüística y la semántica cognitiva teniendo en cuenta los trabajos de Parodi y Arnoux.

2. Resultados

En nuestra primera aproximación a nuestro objeto de estudio, la evaluación de los textos argumentativos de los estudiantes, hemos establecido diferentes niveles de estructuración del enunciado lingüístico. Se ha considerado, en primer lugar, el nivel discursivo con las dos características básicas de la argumentación: la polifonía y el dialogismo; en segundo lugar, el nivel textual; en tercer lugar el lingüístico y por último el cognitivo.

En cuanto a la determinación de los valores para estos criterios, se ha considerado la propuesta de Parodi y Núñez (1999). El autor propone tres valores: primero, el *adecuado*, es decir, que cumple con el criterio solicitado; segundo, el criterio solicitado *no es adecuado* y un tercer valor marcado por la *ausencia* del criterio solicitado. El puntaje asignado es de 5, 3 y 1 respectivamente. En nuestro trabajo, le hemos asignado la variable A, B y C respectivamente. Presentamos a continuación, los criterios seleccionados y los ejemplos que los tipifican para una posterior investigación cuantitativa.

2.1. El nivel discursivo

En este nivel, se evalúa el reconocimiento de las voces, la explicitación de ellas, y cómo se construyen a los sujetos en los enunciados (ver Tabla 1).

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Explicitan adecuadamente a los sujetos con sus voces o planteamientos que participan en la justificación o refutación.	<i>El grupo defensor de la ciencia mercantil propuso...En mi opinión esta postura es idealista, pues...</i>
B	Explicitan inadecuadamente a los sujetos.	<i>Lo que yo propongo es que... y contradigo la tesis...</i>
C	No explicitan a los sujetos.	<i>El desarrollo tecnológico y científico de un país debería ser considerado como una prioridad después del derecho a la calidad humana. Lamentablemente esto no es completamente cierto, ya que...</i>

Tabla 1. Construcción de los sujetos con sus voces

Se espera que los alumnos reconozcan las voces que son sus compañeros de clase a los cuales se dirige de otros enunciadores de la controversia; todos ellos con sus marcas léxicas que los identifican y con ciertos procedimientos que los inscriben en el texto; de la misma manera, las marcas lingüísticas que los refiere. Un segundo criterio, dentro de este mismo nivel, es el relacionado con el discurso referido. Se evalúa el reconocimiento de los discursos de otros y cómo los inscriben en su texto, es decir, cómo emplean las citas textuales ya sean directas o indirectas (ver Tabla 2). Los enunciadores y sus enunciados (los sujetos y el discurso referido) son temas indispensables en la enseñanza de la argumentación.

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Presentan adecuadamente el discurso del otro, la tesis, (citas abiertas directas o indirectas).	<i>Uno de los argumentos de esta posición dice: "El caso de la empresa..."</i>
B	Presentan inadecuadamente el discurso ajeno.	<i>Mi tesis fue: El estado debería respaldar... Otra tesis planteada fue: La ciencia necesita...</i>
C	No explicitan que lo planteado es discurso referido y este es manifestado en tercera persona.	<i>Las ideas de mis compañeros de clase sobre si las universidades deberían tener un fin comercial, hubieron ideas a favor y en contra y parciales (están a favor, pero no del todo), están en algo en <u>contra</u>..... Bueno en mi opinión pienso que...</i>

Tabla 2. Presentación del discurso referido

2.2. El nivel textual

En cuanto al texto, T.van Dijk (1989) plantea las estructuras del texto a nivel global, el macro- y superestructural, y a nivel local, el nivel microestructural. El tema central del texto (macroestructura) es la controversia o tema de discusión con la(s) tesis y todo el proceso de resolución se despliega a través de un esquema superestructural. En el caso de la argumentación, el texto argumentativo inicia con una introducción, la controversia con la tesis del autor, el desarrollo en el cual se exponen los argumentos para luego cerrar el texto con una conclusión. Toda argumentación parte de un problema, una controversia, un desacuerdo. El tercer criterio evalúa cómo el estudiante plantea el problema al inicio del texto (Tabla 3).

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Adecuado planteamiento de la controversia.	<i>Evocarnos primero en elaborar una especie de diagnóstico; ¿Qué universidad tenemos?, para después plantearnos en una segunda instancia; ¿Qué universidad queremos?, constituyen preguntas de carácter transversal que se vuelven más que necesarias a la hora de plantearnos la problemática de la universidad como un elemento que se encuentra también inmerso bajo la influencia del neoliberalismo.</i>
B	Planteamiento incompleto de la controversia	<i>Luego de haber tratado el tema de la comercialización en las universidades en clase...</i>
C	No hay presentación de la controversia.	<i>Mi posición es opuesta respecto a lo dicho en el aula...</i>

Tabla 3. Presentación de la controversia

Dada la controversia, se debe plantear una tesis. Esta es una afirmación que expresa la opinión sobre el problema planteado. Constituye el cuarto criterio (Tabla 4).

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Planteamiento adecuado de la tesis	<i>Mi tesis fue que el estado debería respaldar económicamente a las universidades.</i>
B	Tesis semiexplícita	<i>Con respecto a esta tesis, no estoy totalmente de acuerdo...</i>
C	Ausencia de tesis o tesis no pertinente a la tarea	<i>Sin embargo, cabe mencionar que así como la financiación privada puede traer muchos beneficios a la universidad pública, esta a su vez puede implicar ciertos perjuicios con respecto a la orientación que se le de a esta investigación.</i>

Tabla 4. Presentación de la tesis

Planteada la tesis, se procede a la justificación o refutación de la misma. Estos son actos de habla en los cuales se consideran las secuencias lineales tanto en el desarrollo proposicional que validan una tesis en el acto de habla de la justificación como en la secuencia que confrontan la tesis en el acto de habla de la refutación. Se consideran las siguientes secuencias lineales (Cuenca, 1995):

a) En el caso de la justificación, la secuencia de las proposiciones es la siguiente:

Controversia	+	TESIS	+	Justificación
Frente al problema de...		me parece que...		porque...

b) En el caso de la refutación, el orden es como sigue:

Sujeto 1	+	TESIS 1	+	[]	+	Sujeto 2	+	Tesis 2	+	Refutación
Mi compañero		plantea que...		pero		∅		opino que...		porque...

En este criterio se evalúa el orden y la explicitación de la estructura total o parcial de los actos de habla de la justificación o refutación (Tabla 5).

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Presentación explícita, ordenada y adecuada de la secuencia de las proposiciones en la justificación o refutación como actos de habla.	<i>El grupo 6 plantea que las empresas no deberían condicionar a los investigadores por más que sean los que pongan el capital. Yo estoy en contra de lo que plantean debido a que los profesionales...</i>
B	Inadecuada presentación de la secuencia de las proposiciones en la justificación o refutación como actos de habla.	<i>No estoy de acuerdo al decir que si hay un fin lucrativo en la ciencia perjudica a la humanidad, ya que lo que exponía la tesis de mi compañero tiene una interpretación muy general y no es necesariamente cierta, pues creo en mi opinión que...</i>
C	La presentación de los actos de habla es implícita y en tercera persona.	<i>Es por ello que se dice que la palabra universidad proviene de universal, por ende la universidad con sus amplios conocimientos nos enseña a formarnos éticamente bien.</i>

Tabla 5. La secuencia de las proposiciones en la justificación o refutación como actos de habla

La argumentación es el modo de organización del discurso que permite la producción de argumentos en sus diferentes formas. Este correspondería al sexto criterio: las macroproposiciones que forman argumentos (Tabla 6).

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Dos o más macroproposiciones con función argumento coherentes entre sí.	<i>...Eso de decir que los financiadores piensan solo en su negocio no es tan cierto porque existen fundaciones que son financiadas por empresas privadas para beneficio social e investigación de nuevas soluciones, como se da en el África, pero como son muy ínfimas todos creen que las empresas solo piensan en su conveniencia.</i>
B	Dos o más macroproposiciones con función argumento en forma de listado/ solo 1 macroproposición con función argumento	<i>Es cierto que el Estado no invierte lo suficiente en investigaciones y por ello los científicos se ven obligados a buscar empresas privadas que los patrocinen...</i>

C	Dos o más macroproposiciones, incoherentes entre sí / ninguna macroproposición con función argumento.	<i>...no estoy de acuerdo que las universidades tiene un fin lucrativo porque la ciencia y el conocimiento no es como para vender y comprar.</i>
---	---	--

Tabla 6. Presentación de macroproposiciones que forman argumentos

Todo texto argumentativo se cierra con la conclusión. Esta se deriva de lo argumentado o puede ser la reafirmación de la tesis. Constituye el sétimo criterio (Tabla 7).

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Inclusión de conclusión argumentativa.	<i>En conclusión, por lo dicho anteriormente, ambas partes deben ser beneficiadas equitativamente, por lógica de intervención en la realización de la investigación.</i>
B	Conclusión argumentativa semiexplicitada o parcialmente derivada de lo anterior.	<i>Por lo expuesto se concluye que estos problemas no son de ahora, es por eso que el estado tiene que ponerse firme y no permitir más abusos en contra de los pocos investigadores que tiene nuestro país.</i>
C	Ausencia de conclusión argumentativa / conclusión no pertinente a la tesis o a los argumentos.	<i>Hay que tener en cuenta que estas investigaciones pueden ser muy beneficiosas para las personas ya que gracias a ellas se han podido combatir enfermedades.</i>

Tabla 7. Presentación de la conclusión

2.3. El nivel lingüístico

En el tercer nivel, el lingüístico, se ha contemplado el empleo de los conectores lógicos. Se evalúa cómo enlazan la secuencia oracional a través de las conjunciones que expresan relación lógica. Para la evaluación, se presentan los siguientes criterios (Tabla 8):

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	Establece relaciones cohesivas entre oraciones con conectores apropiados.	<i>A mi criterio la universidad no debería buscar fines económicos pues esto conlleva a la "mercantilización de la ciencia" ...</i>

B	Establece relaciones interoracionales con un quiebre.	<i>La diferencia que tuve con el grupo siete es que ellos tenían la idea de que la universidad si debe buscar inversión capitalista para sus investigaciones pero además tienen la idea de que la inversión científica dentro de las universidades mejora a estas ... ”</i>
C	Establece relaciones interoracionales con más de un quiebre.	<i>Como ya dije anteriormente las universidades deben buscar por si solas los fondos necesarios, no obstante se debe dejar de lado la contribución del Estado , aunque sea mínima sigue siendo importante</i>

Tabla 8. El empleo de los conectores lógicos

Véase el cuadro 1 (Calsamiglia y Tusón, 1999) para evaluar el uso de los conectores.

Relaciones lógicas	CONECTORES
ADITIVOS	<i>Adición:</i> y, además, encima, después, incluso; igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni, tampoco.
CONTRASTIVOS	<i>Oposición:</i> pero, en cambio, sin embargo, ahora bien; <i>Sustitución:</i> sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente... <i>Restricción:</i> excepto si, a no ser que... <i>Concesión:</i> de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso).
DE BASE CAUSAL	<i>Causativos:</i> a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a... <i>Consecutivos:</i> de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces... <i>Condicionales:</i> si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a son ser que, siempre y cuando, sólo que, con que... <i>Finales:</i> para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que...

Cuadro 1. Las relaciones lógicas y los conectores lógicos

Valores	CRITERIOS	EJEMPLOS
A	La fuerza de los enunciados es explícita y adecuada en la justificación o refutación	<i>Como estudiante universitaria del área de ciencias de la vida, desde ya la ciencia me apasiona; pues su método riguroso y controlado me da cierta certeza de que el conocimiento obtenido sea verdadero, pero a la vez es preocupante e indignante que el hombre haya cambiado la finalidad de la ciencia en los últimos tiempos, convirtiéndola en una mercancía que solo trabaja con el mejor postor atentando el único fin de la ciencia: la verdad. En mi opinión esta nueva ciencia imperante resultado del nuevo sistema neoliberal es una amenaza al desarrollo de la humanidad y del planeta.</i>
B	La fuerza de los enunciados es insuficiente	<i>Según el punto de vista citado por el grupo N° 1 nos dice que la universidad si debe tener un fin comercial; con respecto a mi punto de vista es al darle un fin comercial estaríamos diciendo que las universidades tendrían un propósito, una meta y un objetivo solo con fines lucrativos convirtiéndose en una universidad funcionalista...</i>
C	Los enunciados carecen de fuerza que movilicen los contenidos hacia el objetivo	<i>En fin mi idea como que se fue "aclarando"; creo que la universidad si debería aceptar los aportes privados, pero con condiciones para que no afecte a la integridad de la universidad, ni con su objetivo fundamental que es aportar a la sociedad y no afectarlos; pues si no <u>sería un definitivo</u> ¡NO!</i>

Tabla 9. Explícita la dinámica de fuerza de la discusión

3. Discusión

3.1. El nivel discursivo

Para Charaudeau (1992), la argumentación es considerada un modo de organización discursivo, es decir, una disposición (entre otros como el narrativo, el descriptivo, el informativo) de los elementos de la comunicación, una manera de

poner en escena el dispositivo argumentativo. Este consiste en llevar a cabo unas prácticas interactivas en las cuales los participantes proponen sus planteamientos sobre una controversia. Dada las diferencias de los puntos de vista, se generan diversidad de opiniones (polifonía, Bajtín [1979]) en cuyas interacciones (dialogismo) en búsqueda ya sea de los acuerdos (justificación) o de los distanciamientos, rechazos o desacuerdos (refutación) se despliegan los argumentos a través de la razón lógica y la razón persuasiva. Este dispositivo argumentativo a su vez depende del lugar social (académico, político, religioso, jurídico, etc.) donde están inmersos los participantes y sus correspondientes condiciones (contrato comunicativo) para el intercambio verbal.

Estas características de la argumentación, la polifonía y el dialogismo, forman parte importante de la evaluación. Una de las conclusiones del trabajo de Arnoux (2001) fue justamente el reconocimiento de las dificultades que presentan los estudiantes escolares en insertar las voces ajenas en su texto, los enunciadores y sus enunciados; dificultades que han sido corroboradas en nuestro análisis. Por ello, hemos propuesto dos criterios en este nivel discursivo: uno referido al reconocimiento de los enunciadores, cómo introducir explícitamente a los sujetos con quienes se discute, (Tabla 1) y otro referido a los enunciados, cómo citar los planteamientos de otros (Tabla 2).

3.2. El nivel textual

Las investigaciones sobre producción escrita de textos argumentativos arrojan resultados inquietantes. Parodi demuestra que los escolares del último año presentan inmadurez en la competencia de producción de textos escritos, escaso dominio de estrategias para la elaboración de textos argumentativos coherentes y cohesivos. Estas experiencias investigativas nos muestra que el texto escrito es complejo por sus diferentes niveles de construcción (Martínez, XXX). La tarea del docente es conocer los grados de complejidad textual y discursiva, cuáles son aquellos aspectos considerados de mayor dificultad y cuáles son los que facilitan los procesos de redacción.

En esa búsqueda, se ha considerado criterios para lo que se conoce como estructuras del texto argumentativo. Aunque no son completos, se ha tratado de considerar aquellos más resaltantes como es el problema, las voces, la tesis, los actos de habla de justificación y refutación, los argumentos y las conclusiones. Se espera obtener resultados que expresen los grados de dificultad que poseen los estudiantes escritores novatos.

3.3. El nivel lingüístico

En el nivel lingüístico, se ha estimado el empleo de los conectores lógicos. Charaudeau reconoce que la argumentación se inscribe en una visión racional basada en una lógica, que él llama demostrativa, donde se establece nexos de causalidad diversa. Las conjunciones expresan esas relaciones lógicas de diversos tipos. Las relaciones lógicas que establecen estos conectores están insertas en el texto, más específicamente en el nivel microestructural y expresan nexos de continuidad temática, uno de los procedimientos que forma el tejido textual denominado cohesión. Su separatividad se debe a que las conjunciones no escapan de la variación lingüística y usos contextuales. Se encuentran conjunciones de mayor frecuencia de uso en la oralidad y otros en la variedad escrita. Estos datos son importantes para la enseñanza de los registros formales sobre todo escrito.

3.4. El nivel cognitivo

La semántica cognitiva (Talmy, 2000) estudia la relación entre, por un lado, la experiencia corpórea y social y, por otro, la cognición humana y el lenguaje. En el estudio del significado lingüístico, Talmy plantea tipos de estructuración de la escena referencial, entre ellas, el sistema de la dinámica de fuerzas. Este sistema explica las interacciones entre los participantes en términos de fuerza. Se reconoce una entidad protagonista (en inglés *agonist*) y otra antagonista (en inglés *antagonist*). La primera presenta una tendencia hacia el descanso o el movimiento; la segunda, es la entidad cuya fuerza puede bloquear o superar la primera, como se muestra en el ejemplo presentado por el autor *Pedro siguió corriendo a pesar del fuerte temporal*. En este caso, el protagonista, *Pedro*, presenta tendencia hacia el movimiento; mientras que el antagonista, *la tempestad*, bloquea esa actividad. Es notorio que el protagonista vence al antagonista.

Este sistema de la dinámica de fuerzas en las interacciones físicas ha sido extensivo metafóricamente a las interacciones psicológicas y sociales, y más específicamente a la dinámica argumentativa. Dada la característica polifónica y dialógica de la argumentación, un planteamiento puede apoyar a otro (justificación), o de lo contrario puede superar o vencerlo (refutación).

En las últimas décadas, la argumentación está orientada a ser analizada como medio para la resolución de las diferencias de opinión dentro de lo que se considera la *discusión crítica* (Eemeren [2012], Marafioti [2007], Silvestri [2001]). La puesta en argumentación constituye una alternativa para la resolución de pareceres discrepantes. Por otro lado, la argumentación es empleada en las distintas

instancias de la vida privada o pública. De allí la hipótesis de que los estudiantes llegan a la universidad con conocimiento de estas prácticas sociales; igualmente, se espera que con la activación de estos conocimientos previos los estudiantes puedan tener mayores estrategias para abordar el texto escrito argumentativo.

Conclusión

El discurso argumentativo es una práctica social, polifónica y dialógica cuyo producto, el texto, presenta una característica fundamental: la constitución multinivel. La elaboración del significado en el texto escrito deviene también en un proceso complejo, más aún si se trata de una situación académica. Abordar la argumentación desde la *discusión crítica* permite considerar la práctica de la discusión en las diferentes situaciones de la vida diaria. Si se activan estas prácticas en los alumnos, ellos tendrán mayores estrategias para un mejor desenvolvimiento en la discusión académica. En este contexto, se pretende realizar una evaluación diagnóstica de la competencia argumentativa de los estudiantes e, igualmente, elaborar pedagogías apropiadas a los grupos evaluados.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., et al. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar. En Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos, vol 3. Cátedra Unesco, Univalle. Cali.
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Hachette, París.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Dijk, Teun A. van (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

- Eemeran van, F. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Marafioti, R. (2007). Argumentación acerca de la argumentación. En *Anales de la Educación Común*, 3 (6), 148-158.
- Martínez, M. C. (2011). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*. http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf.
- Parodi, G., Núñez, P. & Martínez, M. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*, 83-115.
- Silvestri, A. & Balmayor, E. (2001). *La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje. La Argumentación Razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*, vol. 3. Cátedra Unesco, Univalle. Cali.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1. Cambridge: MIT Press.