

## El proceso de producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios

Elena Ibáñez

Marcela Zangaro

Universidad Argentina de la Empresa

### Resumen

Esta presentación da cuenta de una fase de trabajo dentro de un programa más amplio realizado desde 2007 en la UADE. El objetivo del programa es elaborar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas entendidas como herramientas tanto para el desempeño de los estudiantes en el ámbito universitario como en su futuro profesional. Este programa surge tanto de la necesidad de paliar una clara deficiencia en la producción escrita detectada en los alumnos ingresantes como de satisfacer las demandas del mercado laboral en relación con las capacidades comunicativas de las nuevas fuerzas de trabajo. El propósito es instalar espacios reflexivos de trabajo de escritura a lo largo de los planes curriculares para acompañar y monitorear el desarrollo de estas competencias. En esta comunicación, presentaremos el diseño de una estrategia didáctica utilizada en primer año orientada a la producción de textos argumentativos en la universidad. Es así que expondremos las distintas fases de producción que componen este ejercicio, las demandas cognitivas involucradas (con especial referencia a los tipos de argumentación factibles de ser utilizados) y los criterios de evaluación adoptados. Asimismo, presentaremos un avance de resultados obtenidos en los últimos años de implementación del programa.

Es habitual en el ámbito universitario escuchar quejas de los profesores acerca del bajo nivel en lectocomprensión y escritura de los alumnos de primer año. Lejos de ser un prejuicio de los docentes, la experiencia indica que, en muchos casos, las dificultades que estos estudiantes manifiestan en el abordaje de textos de nivel universitario y en la producción de textos acordes a este ámbito se vinculan con los hábitos de lectura y escritura que han adquirido en su trayecto de formación anterior.

La lectura y la escritura, entendidas como competencias desarrolladas durante el nivel primario y secundario, se han ido adaptando a los cambios que impone la circulación de diferentes tipos de discursos. Nuevos recursos didácticos y nuevas tecnologías le imprimen a la enseñanza de la lectura y la escritura un ritmo diferente que genera un hábito de lectura diferente. La lectura y escritura hipertextual es lo que identifica el diseño de los manuales utilizados en la escuela. El hipertexto se caracteriza por la ausencia de una secuencia lineal en el desarrollo de las ideas expresadas en él. A diferencia del texto tradicional que tiene un comienzo y un fin claramente determinados por el autor, el hipertexto admite numerosas posibilidades de lectura. Está compuesto por diferentes bloques de textos (nodos o lexías) organizados como una red no jerárquica, y es cada lector quien elige la secuencia en que va a leerlos. Esto significa que el hipertexto no solo abre un campo de indeterminación en la estructura y la secuencia sino que habilita en una cantidad exponencialmente creciente las inferencias posibles a partir de la lectura.

Si comparamos el texto tradicional con el hipertexto, el primero presenta una secuencia lineal y una estructura más o menos clara, dependiendo de la complejidad del texto (y de la habilidad de su autor). Por su parte, el hipertexto no tiene una secuencia lineal o, si se quiere, es

multiseccional, y las relaciones entre las ideas corren por cuenta del lector. En la medida en que el lector tenga el hábito de establecer conexiones entre las ideas y de hacer las inferencias necesarias para que el texto cobre sentido, no tendrá dificultades para hacerlo con cualquier texto, tenga el formato tradicional o el del hipertexto. Un lector entrenado estaría en condiciones de realizar aquella actividad que el hipertexto no explicita: la de establecer, en el contexto de todas las conexiones potencialmente establecidas, relaciones significativas que generen unidades de sentido completas.

Si bien tanto los docentes como los alumnos navegamos por Internet saltando de una página a otra, sin detenernos demasiado en cada una, es posible que los que nos hemos formado con la lectura de textos impresos le demos una estructura y un sentido a la información que nos brinda la Red. En caso contrario, el de lectores cuya formación está más relacionada con la lectura de textos con formato hipertextual, pareciera que una comprensión de sentido “más profunda” se hace más difícil.

Luego de trabajar muchos años en cursos preuniversitarios de Comprensión de Textos y en materias de grado sobre escritura universitaria, identificamos una serie de dificultades que, en líneas generales, se vinculan con el hábito de lectura hipertextual de nuestros alumnos. Notamos con frecuencia que los estudiantes universitarios, sobre todo en primer año, han adquirido la costumbre de reproducir información proporcionada por el profesor en las clases o extraída de la lectura de fragmentos de textos fotocopiados sin referencias de autor o de manuales. Ese tipo de materiales los entrena, con suerte, para recuperar del texto que leen pequeñas unidades de información, generalmente aislada.

Los alumnos no consideran relevante saber quién es el autor, a qué corriente de pensamiento pertenece, ni la fecha en que el texto fue escrito. Sin embargo estos datos, para ellos inexistentes o irrelevantes, los priva de situar esa información en un contexto con el fin de resignificarla, tarea fundamental en la comprensión y producción de conocimiento en el ámbito académico. Muchos alumnos reconocen que utilizan como único material de estudio las diapositivas del power point exhibido por el profesor durante la clase.

Detallamos a continuación las problemáticas en comprensión y producción escrita más recurrentes relevadas en un diagnóstico realizado durante el curso de ingreso en 2006. La consigna de este diagnóstico solicitaba la redacción de un texto informativo que expusiera las diferentes teorías sobre el origen y la evolución de las especies animales y vegetales. Para realizar este trabajo se les entregaron cuatro textos expositivos y argumentativos sobre el tema.

- a) El hábito del “corto y pego” sin mención de la fuente.
- b) Inclusión de citas textuales sin comillas y sin mención de la fuente.
- c) Escasa habilidad para parafrasear los textos. En los casos en que se utilizó el parafraseo, no se hace mención de la fuente.
- d) Escasa habilidad para reconocer hipótesis en los textos.
- e) Escasa habilidad para exponer las diferentes hipótesis sostenidas por los autores en los textos leídos en un texto coherente.

Dentro de este marco, podemos afirmar que recibimos de la escuela media alumnos que o bien han trabajado de manera superficial, casi intuitiva la producción de textos argumentativos en el ámbito cotidiano o bien, si se han visto enfrentados a un proceso de investigación, este se ha centrado preferentemente en la adquisición de contenidos y habilidades de corte metodológico. En definitiva, han tenido escaso contacto con textos académicos y no están acostumbrados a su lenguaje, a su estructura canónica, ni a los estándares de argumentación que demanda el circuito académico dado que desconocen el proceso de producción del conocimiento y sus modos de comunicación. Es así que el reconocimiento de estas falencias nos llevó a diseñar una

intervención didáctica para implementar en una materia de grado de primer año, común a la mayoría de las carreras que se cursan en la universidad.

En 2007 se comenzó a desarrollar un programa de alfabetización académica (Padilla, 2004) orientado a incluir explícitamente contenidos específicos sobre investigación y lectura y producción de textos académicos en nuestros programas curriculares. Asimismo, este programa se enmarca en la decisión institucional de implementar el enfoque de enseñanza basado en competencias profesionales y genéricas que pone énfasis en el desarrollo del aprendizaje autónomo que posibilite la movilización de saberes en situaciones complejas (Perrenoud, 2006).

Para comprender el alcance del proyecto de formación basado en competencias es pertinente mencionar que dentro de la oferta de formación superior privada, la universidad en la que trabajamos se ha posicionado como una universidad masiva y que convoca una creciente inscripción de alumnos de clase media y media alta.

En tanto orientada a la empresa, su objetivo es formar profesionales que se adecuen a las necesidades de las nuevas y cambiantes organizaciones del mercado. Desde el comienzo del proyecto al que nos referimos, la universidad se ha focalizado en la formación de competencias profesionales acordes a esas necesidades, en el aumento de nivel de exigencia en el desempeño académico del alumno, en el perfeccionamiento docente y en la optimización de nuevos recursos tecnológicos.

El hecho de que se trate de una universidad que está vinculada estrechamente con el ámbito empresarial hace que las carreras que allí se dictan estén principalmente orientadas a formar profesionales especializados en las áreas de negocios y de gestión. Y si bien en las disciplinas que este enfoque basado en competencias privilegia, la producción de textos académicos de corte más clásico (tales como ponencias, artículos científicos o papers) no sea una práctica de las más habituales, para nuestros alumnos la necesidad de frecuentar este tipo de literatura como material de estudio es un hecho cotidiano.

De modo que el abordaje de los contenidos necesarios para el desarrollo de las competencias afines fue incluido en una asignatura de primer año, Lenguaje, Lógica y Argumentación (LLyA). Esta materia es correlativa de una materia del curso de ingreso, Comprensión de textos, en la que se recuperan y profundizan contenidos de Lengua de la escuela media. En el curso de ingreso se trabaja en líneas generales las secuencias y los recursos discursivos propios de los textos expositivo y argumentativo.

En profundidad se trabajan estrategias argumentativas en el ámbito cotidiano, promoviendo la producción de textos de opinión a partir de temas polémicos de actualidad. El foco en este curso está en la argumentación persuasiva desde la perspectiva de Perelman (1989), es decir, en la centrada en encontrar buenas razones que resulten eficientes para persuadir a un determinado auditorio. En este sentido se trabajan técnicas argumentativas en función del orador y del tipo de auditorio. Esta materia es evaluada en el examen de ingreso eliminatorio.

Una vez en grado, la asignatura LLyA continúa con los ejes argumentativos en el texto académico. En este sentido, el punto de partida en esta materia es la investigación entendida como proceso de construcción de conocimiento sobre la base de producción y fundamentación de ideas. Asimismo este proceso origina el texto que comunicará esas ideas de manera ordenada, para ello se transitan los modos de producción de los textos expositivos y argumentativos y, en profundidad, se trabajan tipos de argumentos. A continuación exponemos el esquema de contenidos de la materia y luego exponemos las fases que componen la intervención didáctica:



Nuestra propuesta para la intervención didáctica es la producción de una monografía de carácter argumentativo. Para llegar a este producto se transitan tres fases:

Primera fase: la investigación

Abordamos la investigación como proceso complejo que se inicia cuando alguien se plantea, dentro de un área determinada, un problema teórico o empírico al que quiere dar una respuesta. En esta etapa, los alumnos seleccionan un área dentro de una lista de áreas temáticas vinculadas con sus ámbitos disciplinares, delimitan su objeto de estudio, formulan un problema y plantean una hipótesis. Con estos fines se trabajan conceptos tales como formulación de objetivos, tipos de investigación, diseños de investigación, hipótesis y marco teórico. La primera tarea que realizan los estudiantes es el relevamiento bibliográfico de fuentes académicas no solo para lograr una formulación adecuada tanto del problema como de la hipótesis sino también para confeccionar un informe sobre su proyecto de investigación. Los objetivos de esta fase comprenden familiarizarse con el texto académico, aprender a distinguir procedencia de la fuente bibliográfica, confeccionar referencias bibliográficas, aprender a incluir citas textuales y no textuales en sus textos (técnicas de parafraseo). En el transcurso de las clases, los alumnos discuten con los docentes y con los compañeros en forma individual y general la delimitación y la formulación tanto del problema de investigación como de la hipótesis. Luego deben presentar en forma escrita los resultados parciales de estas puestas en común, por lo que en esta etapa entregan un informe de avance de su proyecto y un abstract.

## Segunda fase: tipos de argumentos

En la segunda etapa se trabajan los tipos de argumentos adecuados para el texto académico. Se hace foco en la diferencia entre persuadir a un lector y demostrar una hipótesis en un trabajo de investigación. En esta fase se abordan contenidos de lógica como herramientas para evaluar tipos de razonamientos. La lógica formal les permite distinguir estructuras válidas de falacias formales al estudiar los aspectos sintácticos del razonamiento o argumento y evaluarlos con métodos semánticos o sintácticos para determinar su validez. La lógica informal, por su parte, les permite abordar los argumentos inductivos y comprender la importancia de la calidad de los datos obtenidos en una investigación para obtener conclusiones que avalen sus hipótesis. Los argumentos de carácter persuasivo (autoridad, definición, ejemplo, causa y consecuencia) se consideran herramientas para respaldar la verdad de las premisas de los argumentos deductivos e inductivos propuestos (Ibáñez, Tagliabue, Zangaro, 2007). En esta etapa, los alumnos diseñan la argumentación adecuada para probar su hipótesis y presentan un esquema del tipo de argumentos que utilizarán en el desarrollo de su trabajo monográfico. El hecho de contar con el diseño del trabajo elaborado en la fase previa facilita el ordenamiento de la información, pero aún les resulta complejo trabajar la bibliografía como fuente de datos para el armado de sus propios argumentos. Recordemos que su hábito es la reproducción de datos y no la elaboración de datos nuevos.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de los esquemas de argumentos que los alumnos presentan en esta fase. En cada caso, está especificada, según lo trabajado en la primera fase, el área temática, el tema, problema de investigación y la hipótesis:

### Ejemplo I

Área temática: Sociología

Eje temático: Sociedad

Tema: Desarrollo del rol femenino en la política

Problema: El desarrollo del rol de la mujer en la política, ¿ha generado aportes significativos a la sociedad argentina en los últimos 200 años?

Hipótesis: El rol de la mujer en la política ha generado aportes significativos a la sociedad argentina en los últimos 200 años

Argumento

Inductivo por enumeración en el que incluye a:

Remedios de Escalada (colaboración en organización del Ejército de los Andes)

Mariquita Sánchez de Thompson (una de las fundadoras de la Sociedad de Beneficencia)

Encarnación Ezcurra (intervino en la revolución de los Restauradores)

Petrona Rosende (fundadora de la Aljaba)

Aurelia Vélez Sarsfield (preparó la candidatura de Sarmiento)

Juana Manso (fundadora de escuelas y maestra)

### Ejemplo II

Área temática: *Marketing* y Publicidad

Tema: Marketing político

Problema: ¿Por qué las propagandas políticas tienen rasgos de publicidad?

Hipótesis: La publicidad aporta mayor atractivo a los candidatos

Argumentos:

Argumento deductivo (*Modus Ponens*)

Si la publicidad comunica los discursos políticos en los medios masivos de comunicación y traduce esos mensajes en imágenes\*, entonces le da un mayor atractivo a los candidatos. La publicidad comunica los discursos políticos en los medios masivos de comunicación y traduce esos mensajes en imágenes. Por lo tanto, la publicidad vuelve más atractivos a los candidatos.

\*repetición de íconos y colores identificatorios (ej.: el color amarillo y 'H' en la campaña de Macri, actual Jefe del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

Argumento deductivo (Silogismo Hipotético)

El incremento del uso del marketing electoral promueve el nivel de competitividad política entre partidos lo que a su vez aumenta la democratización.

Ejemplo III

Área temática: *Marketing*

Tema: *e-commerce*

Problema: ¿Se justifica la toma de riesgos y el uso de recursos financieros en la implementación de un sistema de comercio electrónico?

Hipótesis: Los beneficios que provoca el comercio electrónico justifican los riesgos y la inversión.

Argumentos:

Inductivo por enumeración

Las grandes empresas que implementan sistemas *on line* incrementan su eficiencia tal como pasó con:

Fedex

Dell

Sun Microsystems

### Argumento persuasivo por la consecuencia

Debido a que las organizaciones buscan llegar a la mayor cantidad de público posible e Internet tiene una alta penetración en la vida personal y laboral de los individuos\* es conveniente invertir los recursos necesarios en un sistema de e-commerce para aumentar los beneficios.

\*proporciona datos empíricos que muestran la tasa anual de crecimiento del comercio electrónico y de accesos a Internet.

Ejemplo IV

Área temática: Marketing y Publicidad

Tema: *Marketing* infantil

Problema: ¿Por qué el *marketing* infantil se ha vuelto una tarea clave en las empresas de productos alimenticios y de recreación?

Hipótesis: Esto es así porque los infantes tienen la cualidad de encapricharse con determinado producto y los padres a la larga terminan cediendo.

Argumentos

Argumento deductivo (silogismo hipotético)

Si las empresas basan las tareas de *marketing* en los niños, estos convencerán a sus padres. Si los padres son convencidos por los niños, comprarán los productos. Por lo tanto, si las empresas basan sus tareas de *marketing* en los niños, los padres comprarán los productos.

Argumento persuasivo por la causa

Los padres ceden ante la demanda de sus hijos ya que es muy normal que ambos padres trabajen y el hecho de no pasar mucho tiempo con sus hijos hace que traten de compensarlo cumpliéndoles sus gustos fundamentalmente con compras.

### Tercera fase: la producción escrita

La tercera etapa corresponde a la confección de la monografía final. En esta instancia se les señalan a los alumnos los errores existentes en las presentaciones para que ellos propongan y efectivicen soluciones posibles. Consideramos a este el momento de mayor riqueza en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que, como lo plantea Álvarez Méndez (2003: 107) "el error

que pueda surgir al poner en práctica ideas propias (...) deja de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje en la medida en que nos revelan la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno". Es en esta fase en la que la modalidad de trabajo y el resultado final son integradores de lo realizado en la primera parte de la cursada ya que en esta tercera instancia se profundizan las competencias adquiridas en la primera, relativas a la producción y comprensión de textos expositivos.

Con el propósito de optimizar la instancia de evaluación, se les presenta a los alumnos la rúbrica de evaluación diseñada y que servirá para la consideración de sus trabajos. Dicha rúbrica contempla los siguientes criterios: coherencia global, pertinencia argumentativa, uso de fuentes, competencia lingüística y comunicativa, aspecto formal y análisis argumentativo; en una escala que va desde principiante a avanzado. El establecimiento de criterios claros y consensuados con los alumnos permite que ellos puedan monitorear su trabajo en cada fase del diseño y la producción.

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. 2003. *La evaluación a examen*. Buenos Aires, Miño y Dávila, cap. 2.
- Ibáñez, E.; Tagliabue, R. y Zangaro, M. 2007. *Investigar para saber. Saber para escribir*. Buenos Aires, Temas UADE.
- Padilla, C. "Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios", en *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Universidad de León/Arco/Libros. Vol. III, pp. 2193-2202.
- , 2009. "Argumentación académica: la escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria", en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, SAL, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. 1989. *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Perrenoud, Ph. 2006. *Construir competencias desde la escuela*. Saez, J. C. (ed.). Santiago, Noreste.

## CV

ELENA IBÁÑEZ ES PROFESORA EN LETRAS GRADUADA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA).  
ESTÁ FINALIZANDO SU TESIS DE MAestrÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS.  
ES COORDINADORA DEL ÁREA DE LENGUAJE DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA DE LA EMPRESA.  
ES COAUTORA DE *INVESTIGAR PARA SABER. SABER PARA ESCRIBIR*.

MARCELA ZANGARO ES PROFESORA EN FILOSOFÍA (UBA) Y DOCTORA MENCIÓN CIENCIAS SOCIALES (UNQ).  
DOCENTE (UADE, CAECE) E INVESTIGADORA (UNQ, UADE, CEUR). HA PUBLICADO DIVERSOS TEXTOS  
DIDÁCTICOS PARA EL NIVEL MEDIO Y, PARA NIVEL TERCARIO, ES COAUTORA DE *INVESTIGAR PARA SABER. SABER PARA ESCRIBIR*.