

La argumentación escrita: calidad discursiva en textos académicos producidos por estudiantes universitarios

MUSE, Cecilia Elena / Universidad Nacional de Córdoba - cecimuse@hotmail.com

DELICIA, Darío Daniel / Universidad Nacional de Córdoba - darod3@hotmail.com

Colaboradoras: DELLA ROSSA, Carolina; BELTRAME, Antonella; CECENARRO, Paula

Eje: neurolingüística y psicolingüística

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: texto argumentativo - calidad discursiva - condiciones de textualidad*

» **Resumen**

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación mayor, presentado a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, (ejecución 2014/2015. Res. SECyT 203/14), en el cual se analizan aspectos textuales, cognitivos y sociales en la producción de textos argumentativos por estudiantes de grado con diferente nivel de formación. Se reportan aquí resultados sobre calidad discursiva, los cuales se examinaron bajo la concepción de que el texto constituye un evento comunicativo que debe cumplir ciertas condiciones de textualidad (De Beaugrande y Dressler, 1997). El material recogido durante la fase piloto del estudio fue analizado atendiendo a cuatro condiciones: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad y la intertextualidad. Estos conceptos se aplicaron desde la conjetura de que su transgresión no solo muestra desajustes en la composición escrita del texto argumentativo, sino que también traza perfiles en el desarrollo de habilidades para producir ese tipo textual. Metodológicamente, el estudio, con enfoque mixto, alcanza un nivel descriptivo. Se seleccionaron al azar treinta textos escritos por estudiantes de 2.º y 5.º año de las carreras dictadas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La recolección se efectuó por medio de una prueba de escritura de argumentaciones a partir de la lectura de un texto sobre el tema “libro digital versus libro analógico”. De acuerdo con el modo en que las condiciones de textualidad se manifiestan en el texto, se les asignó una puntuación de 1 a 3, siguiendo una escala de calificación tipo Likert. De esta manera, se midió la calidad discursiva en función del puntaje obtenido por cada participante. Para asegurar la confiabilidad de la medición se

efectuó un cotejo entre especialistas. Este análisis cuantitativo se complementó con observaciones focalizadas del corpus.

› *Introducción*

Desde el año 2008, en el marco de un proyecto internacional respaldado por la Fundación Comillas (Santander, España) y de otros derivados de esta línea de investigación, que se desarrollaron en nuestro país con el patrocinio de la SECyT-UNC, el equipo del Área de Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas se ha abocado al estudio multinivel de la producción de textos escritos en los niveles primario, secundario y universitario. Específicamente, para evaluar la calidad escrituraria, el análisis de tales investigaciones hizo foco en la competencia léxico-gramatical y textual (Delicia, Fernández y Gigena, 2012; Muse, Delicia, Fernández y Porporato, 2012, Muse y Delicia, 2013).

En ese contexto surgió el proyecto *La argumentación escrita en la universidad: secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva* (ejecución 2014/2015. Res. SECyT 203/14), el cual, siguiendo la línea de los precitados trabajos (complementada a su vez con una visión socio-cognitiva de la escritura), se propone explorar la elaboración de argumentaciones por universitarios con diferente nivel de formación. El objetivo concreto es diagnosticar integralmente el modo como se construyen los encadenamientos de significados a nivel clausular, de la coherencia-cohesión y de la estructura secuencial del discurso y, asimismo, analizar la manera en que los estudiantes conciben la actividad de escribir en relación con dichos niveles de la textualidad.

Enmarcado en el citado proyecto, el presente trabajo reporta resultados preliminares sobre *calidad discursiva* en lo que respecta al desempeño de estudiantes de 2.º y 5.º año de la Facultad de Lenguas (UNC) en cuatro de las siete condiciones de textualidad establecidas por De Beaugrande y Dressler (1997): cohesión, coherencia, intencionalidad e intertextualidad. Siguiendo la perspectiva de estos autores, partiremos del supuesto de que la transgresión en alguna de las mencionadas condiciones no solo muestra desajustes en la composición escrita del texto argumentativo, sino que también traza perfiles en el desarrollo de habilidades para producir ese tipo textual.

Es importante aclarar que, aun cuando el modelo cognitivo propuesto por De Beaugrande y Dressler (1997) constituye una explicación de las propiedades que definen el texto como tal, consideramos que se vuelve una herramienta teórica de utilidad a los fines de operacionalizar la descripción y la evaluación de la calidad escrituraria, según se verá a lo largo del presente trabajo.

› *Marco teórico-metodológico*

En la línea de la lingüística textual, el *texto* no es una mera organización de elementos lingüísticos, sino que, además, constituye una unidad real y concreta, resultado de una selección deliberada por parte de su productor, la cual deberá contar con cierto grado de aceptabilidad por parte de su receptor. Es este orden de ideas, el texto es un *evento comunicativo* constituido por “unidades y patrones operativos que transmiten los significados y las intenciones de los hablantes durante la comunicación” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p. 71).

Para que un texto sea considerado como tal, debe cumplir con ciertas condiciones o normas que atañen a sus diferentes niveles constitutivos. Esas condiciones, que se supeditan concomitantemente a los principios de eficacia, efectividad y adecuación del evento comunicativo, son: la cohesión y la coherencia (inherentes al texto propiamente dicho), la intencionalidad y la aceptabilidad (vinculadas con el emisor y el receptor), la situacionalidad y la intertextualidad (relacionadas con la naturaleza dinámico-interactiva de los textos), y la informatividad (ligada a la calidad y a la pertinencia textual).

Bajo la presunción de que la escritura universitaria se materializa en producciones donde los estudiantes faltan a los mencionados estándares, con el fin de evaluar la calidad discursiva, consideraremos (por razones de necesario recorte) las siguientes categorías, definidas en estos términos:

- *Cohesión*: concierne a la estabilidad de un texto dada por la continuidad de relación entre sus elementos a nivel de la superficie textual.

- *Coherencia*: se entiende como la regulación de los conceptos y las relaciones que subyacen a estos. Se vincula con el propósito discursivo y con la progresión temática.

- *Intencionalidad*: alude a las diferentes modalidades de uso de los textos para el cumplimiento de sus intenciones (transmitir conocimiento, persuadir, etcétera).

- *Intertextualidad*: refiere a los factores que hacen que la interpretación de un texto dependa, en grados, del conocimiento que se tenga de otros textos.

La operacionalización de estas variables se logró en el marco de un estudio con enfoque mixto que alcanza un nivel descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). El análisis se aplicó a una muestra de treinta textos, escritos por estudiantes de 2.º y 5.º año de las carreras dictadas en la Facultad de Lenguas de la UNC. Esta muestra, seleccionada al azar, se recolectó durante la fase piloto del estudio por medio de una prueba de escritura de argumentaciones a partir de la lectura de un texto fuente sobre el tema “libro digital versus libro analógico”.

Según el modo en que las condiciones de textualidad se manifestaron en cada texto, se les asignó una puntuación de 1 a 3, siguiendo una escala de calificación tipo Likert que

midió la calidad discursiva global en función del puntaje obtenido por cada participante. Esta escala, a su vez, permitió subagrupar las producciones en tres niveles, A, B y C, los cuales indican, respectivamente, mínima, mediana y máxima calidad discursiva en relación con el desempeño de los participantes en cada condición de textualidad¹.

Cabe destacar, finalmente, que para asegurar la confiabilidad de la medición se efectuó un análisis de cotejo entre especialistas: dos investigadores entrenados analizaron de manera independiente cada texto y luego se compararon los resultados obtenidos, según criterio de *dependencia* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Este análisis cuantitativo, logrado con el programa estadístico *IBM SPSS 20*, se complementó, además, con observaciones focalizadas del corpus.

› **Resultados**

La calidad discursiva global

Se estudió la calidad discursiva en la escritura argumentativa de 30 sujetos, 15 de 2.º año y 15 de 5.º año, teniendo en cuenta que cada participante podía lograr, dentro de una escala Lickert, una puntuación mínima de 4 o máxima de 12.

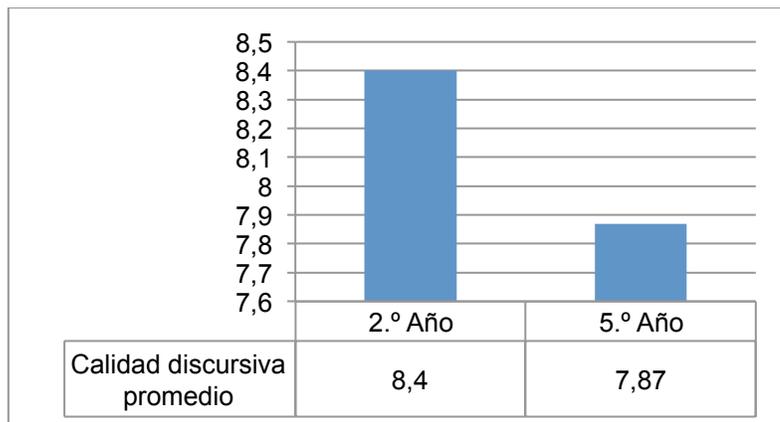
Si nos concentramos en la distribución de frecuencias dentro del primer grupo (2.º), cuatro participantes obtuvieron 7 puntos; cuatro, 8 y cuatro, 9 (en cada caso, representan el 26,70% de una N 15); mientras que tres (20%) lograron 10 puntos. Al respecto, el grupo de 5.º fue más heterogéneo: 1 participante (6,70%) alcanzó 5 puntos, dos (13,30%) llegaron a 6 y dos (13,30%), a 7; cuatro estudiantes (26,70%) obtuvieron una puntuación de 8; cinco (33,3%) lograron 9 puntos y, por último, uno (6,70%) llegó hasta 10. Como se deduce, ningún sujeto de la muestra obtuvo la mínima ni la máxima puntuación.

De acuerdo con el gráfico 1, la media en calidad discursiva, considerando el conjunto de categorías de análisis (cohesión, coherencia, intencionalidad e intertextualidad), asciende a 8,4 (N 15; S 1,12) en el caso de los participantes de 2.º año, mientras que los alumnos de 5.º año logran un desempeño promedio de 7,87 (N 15; S 1,40).

A fin de verificar si las diferencias entre las medias calculadas son estadísticamente significativas, se realizó una prueba *t de student* (α : 0,05) por medio de la cual se corroboró que el contraste entre los puntajes promedio de cada grupo no es significativo, pues el valor que asume la probabilidad (p) de F es de 0,21, esto es, superior al nivel alfa.

¹ En el apartado *Resultados*, explicaremos los criterios para la asignación de puntos según la escala de calificación tipo Lickert.

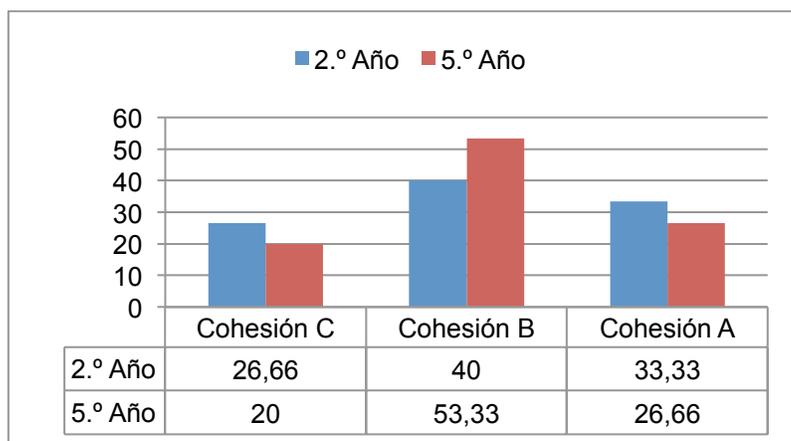
Gráfico 1. Calidad discursiva promedio en 2.º y 5.º año



Desempeño en cohesión

Para el análisis de la cohesión, se atendió al mantenimiento de la continuidad entre los elementos léxico-gramaticales del texto por medio de procedimientos como la repetición léxica, la pronominalización, la unidad temporo-aspectual, los paralelismos, entre otros. Se fijaron tres niveles de cohesión: 1) nivel A: agrupa los textos en que todos y cada uno de los elementos lingüísticos permiten un acceso eficaz a otros elementos; 2) nivel B: inscribe los textos en que existe una relativa continuidad entre los diferentes elementos lingüísticos, en el sentido de que algunos, sin producir un efecto de ambigüedad, no manifiestan relaciones explícitas, y 3) nivel C: reúne los textos cuyos elementos no se articulan armónicamente y generan un efecto de ambigüedad.

Gráfico 2. Desempeño en 2.º y 5.º año según el nivel de cohesión (%)



Según se observa en el gráfico 2, existe una tendencia, tanto en los participantes de 2.º como de 5.º, a establecer una relativa continuidad entre los diferentes elementos

lingüísticos (40% y 53.33%, respectivamente). Se observa que los porcentajes más altos se alcanzan en el nivel B de nuestra escala, lo que evidencia que, si bien algunos de esos elementos no manifiestan entre sí relaciones explícitas, la cohesión no afecta la coherencia, es decir, no genera ambigüedad.

En cuanto a la categoría C, que definimos a partir de la ambigüedad constante originada en faltas a la cohesión, se manifiesta con menor proporción comparada con las demás categorías: 26,66% en 2.º y 20% en 5.º. Por su parte, en los textos en que cada elemento lingüístico faculta un acceso eficiente a otros elementos, los porcentajes ascienden a 33,33% en 2.º y 26,66% en 5.º.

Ahora bien, en el caso de las faltas que definen los niveles C y B, pudimos observar que, en su mayoría, los problemas devienen del establecimiento inadecuado de relaciones por medio de repeticiones o de pronominalización. A modo de ilustración, presentamos dos fragmentos representativos² de textos correspondientes a cada uno de los grupos estudiados. En ellos pueden observarse, subrayados, los fenómenos aludidos:

...[D]e esta manera cada persona podría tener un libro en sus manos porque no es lo mismo pagar mensualmente el servicio de internet que comprar un libro todos los meses, es decir, es más económico el servicio que un libro. También hay que tener en cuenta que el libro siempre tuvo prioridad en nuestra sociedad y con la implementación del libro digital se va a priorizar aún más... [Sujeto 006/2.º]

...Es en este punto que las grandes corporaciones se encuentran en desventaja: ofrecen una gran variedad de libros en inglés pero en español, solamente cuentan con traducciones de estas [...]

En conclusión, en este nuevo mundo del libro digitalizado, surge una competencia por conquistar la clientela en la cual las editoriales locales cuentan con ventaja... [Sujeto 002/5.º]

La mayoría de los errores de los participantes de 2.º año se deben a repeticiones innecesarias (por referencia inmediata o de simple recuperación) que afectan el desarrollo la informatividad del texto. En 5.º este problema se reduce gracias a que se acude a mecanismos como la sinonimia, la elipsis y las anáforas pronominales. Sin embargo, respecto de este último procedimiento, se observan desajustes que vulneran, como se aprecia en el segundo ejemplo, la recuperación del elemento textual referido y la asignación de la función sintáctica del pronombre dentro de la cláusula.

Por último, cabe señalar que se encontraron, aunque en menor medida, otras faltas a la cohesión relacionadas con la concordancia nominal y verbal, la *consecutio temporum*, el uso de marcadores discursivos correlacionados (de *orden*, en su mayoría), la presencia de anacolutos y la colocación de términos.

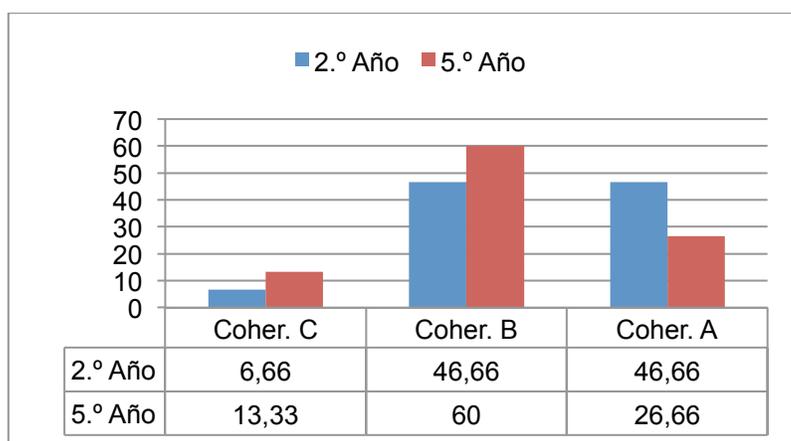
² Los fragmentos se transcriben textualmente, esto es, sin corrección de las faltas ortográficas y/o morfosintácticas.

Desempeño en coherencia

La coherencia se examinó a partir de observar el estatuto de los conceptos subyacentes al texto y a su núcleo semántico. Asimismo, en un plano pragmático, por medio de esta categoría reparamos en cómo tales conceptos se construyen en el discurso mediante relaciones que persiguen un objetivo.

Se pautaron tres niveles de coherencia, a saber: 1) nivel A: inscribe los textos que conforman un todo significativo, adecuadamente secuenciado, con relaciones conceptuales claras que dan cuenta de una continuidad de sentido con un propósito discursivo definido; 2) nivel B: reúne los textos cuyos conceptos se encuentran parcialmente vinculados, dado que algunas ideas aparecen inadecuadamente secuenciadas respecto del tema principal y del objetivo del texto, y 3) nivel C: agrupa las producciones que carecen de un propósito discursivo definido y que manifiestan notables desajustes en la organización de los conceptos y sus relaciones.

Gráfico 3. Desempeño en 2.º y 5.º año según el nivel de coherencia (%)



En el gráfico 3 puede observarse que la coherencia tuvo un comportamiento similar al de la cohesión: es el nivel B, según la escala construida, el que agrupa la cantidad superior de participantes (2.º: 46,66%; 5.º: 60%). Ello da cuenta de que la mayoría de los textos presentan conceptos de relativa vinculación, esto es, algunas ideas están inadecuadamente desagregadas respecto del tema principal y de la meta textual.

La coherencia se manifestó exitosamente (por medio de relaciones estables de sentido) en el 46,66% de los estudiantes de 2.º y el 26,66% de los de 5.º, mientras que resultó deficiente (con notables desajustes en la distribución de los conceptos) en un 6,66% y un 13,33% en cada uno de los mencionados cursos, respectivamente.

En el corpus hemos analizado la coherencia intrínsecamente vinculada a la cohesión,

entendiéndola como la compatibilidad de ideas dentro de los textos. Esta compatibilidad presume que la información es visiblemente interpretable a partir de otra información, o bien a partir del conocimiento de mundo. Así, toda vez que se observó algún desajuste global o parcial en la lógica de las ideas, los textos fueron ubicados, correspondientemente, en los niveles C y B de nuestra escala.

Claramente, de acuerdo con las cifras indicadas *ut supra*, la mayoría de las deficiencias afectan una porción informativa y no el texto en su totalidad, lo cual se observó tanto en 2.º como en 5.º año. Las anomalías se vinculan, principalmente, con: 1) la incompatibilidad entre la realidad empírica y la referida por el discurso, 2) la desarticulación entre ideas a nivel intra- e interpárrafos, y 3) el anuncio de temas que luego no se desarrollan. Los siguientes fragmentos ejemplifican algunas de estas falencias, cuyo núcleo es la discordancia entre las ideas subrayadas:

...[E]s evidente que muchas personas prefieren utilizar la tecnología en lugar de continuar con los libros convencionales, pero ¿es realmente conveniente? En caso de producirse el cambio total a los libros analógicos, el comercio se limitaría a unas pocas empresas... [Sujeto 003/2.º]

...[L]os hablantes no debemos hacer oídos sordos a esta situación, sino que debemos actuar [...] en defensa de la lectura. En primera instancia, continuar leyendo de la forma tradicional, que es la que más forja el verdadero conocimiento, e incitar a los demás a hacer lo mismo... [Sujeto 010/2.º]

...Con la cabeza gacha, leyendo un ebook de su iPad a mitad de un vuelo entre Argentina y Estados Unidos, en general no resulta desconocida la típica imagen de un lector "moderno". Desde hace ya varios años, este tema ha planteado una problemática a la cual hoy en día se agrega un nuevo elemento: el rol del español, y con él, el rol de Latinoamérica... [Sujeto 002/5.º]

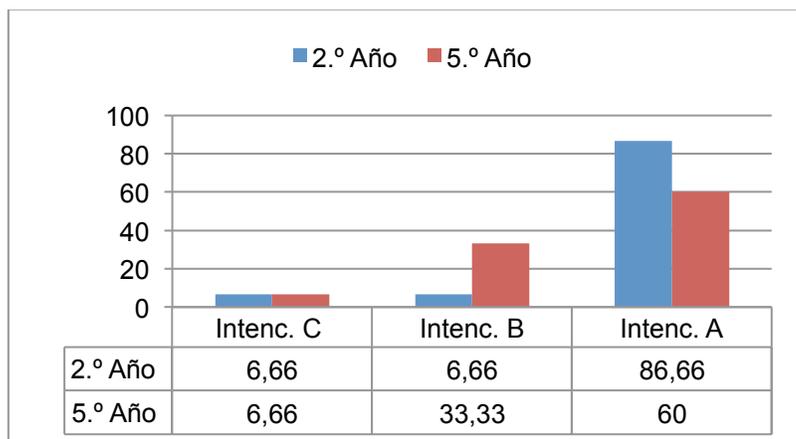
Desempeño en intencionalidad

Dentro de esta categoría agrupamos las producciones según cómo los estudiantes cumplieron las metas que se habían planteado en la consigna de escritura: tomar un punto de vista respecto al lugar que ocupan los libros analógicos o tradicionales en el contexto de la digitalización de la escritura. De acuerdo con este criterio, fijamos tres niveles de intencionalidad: 1) nivel A: inscribe los textos que presentan una intención claramente persuasiva, propia de la argumentación, a la que subyace un punto de vista lo suficientemente específico; 2) nivel B: agrupa los textos que presentan una intención ambigua, oscilante entre la persuasiva y la informativa, no anclada en un punto de vista bien definido, y 3) nivel C: reúne los textos que presentan una intención diferente de la persuasiva (por ejemplo, explicativa, descriptiva, etcétera).

Según se reporta en el gráfico 4, tanto el grupo de 2.º año como el de 5.º tuvieron un buen desempeño en relación con el establecimiento de una clara postura frente a la cuestión desencadenante de la argumentación (2.º: 86,66%; 5.º: 60%). Por lo general, la

definición del punto de vista se forjó en el funcionamiento del “libro analógico” y del “libro digital”, con argumentos que, basados en las diferencias entre ambos formatos, no dan cabida a la oposición o prevalencia de uno sobre otro.

Gráfico 4. Desempeño en 2.º y 5.º año según el nivel de intencionalidad (%)



Ahora bien, se encontraron casos (2.º y 5.º: 6,66%) en los cuales no se estableció una postura frente al problema objeto de análisis, en la medida en que existe en ellos una desviación respecto del objetivo argumentativo y, en consecuencia, un desplazamiento hacia otras metas textuales. En este sentido, se observó que los textos presentan un formato visiblemente descriptivo o expositivo y no el de un género argumentativo.

En cuanto al resto de las producciones (2.º: 6,66%; 5.º: 33,33%), que ubicamos en el nivel B, en ambos grupos pudo advertirse cierta ambigüedad en el establecimiento de la meta textual, toda vez que se manifestó una vacilación entre la argumentación y la explicación.

Desempeño en intertextualidad

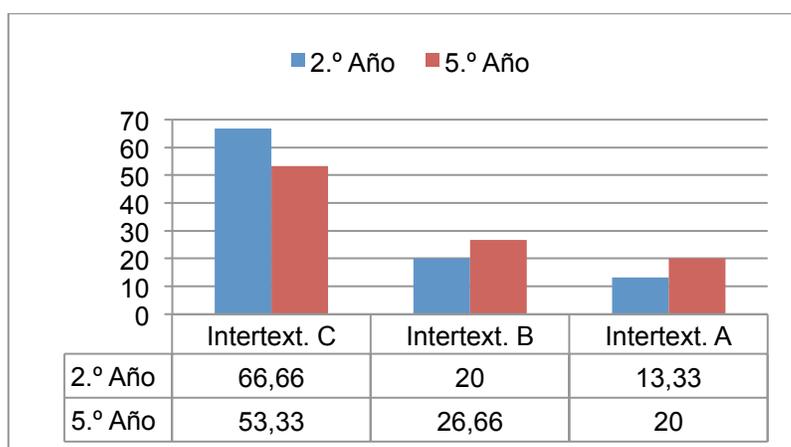
A través de la categoría intertextualidad, se pretendió sondear no solo el conocimiento de los participantes sobre otros discursos vinculados con el tema del ofrecido para la lectura, sino, además, el grado de intertextualidad observable en la cantidad y en la diversidad de recursos de polifonía instrumentados para la inclusión de otras voces dentro del texto que elaboraron.

Con este fin, al igual que para las categorías ya analizadas, se determinaron tres niveles de intertextualidad: 1) nivel A: agrupa las producciones que manifestaron relaciones implícitas o explícitas con el texto fuente y con otros textos distintos de este, a través de cinco o más recursos de polifonía; 2) nivel B: clasifica los escritos que solo establecen relaciones implícitas o explícitas con el texto fuente, a través de tres o cuatro

recursos de polifonía, y 3) nivel C: reúne los textos que se vinculan implícita o explícitamente con el texto fuente, por medio de uno o dos recursos de polifonía. En todos los niveles, además de la cantidad, se consideró la diversidad de recursos utilizados.

De acuerdo con estos criterios, puede observarse en el gráfico 5 que los participantes de 2.º año, así como los de 5.º, emplearon predominantemente hasta dos recursos polifónicos en sus producciones, dentro de los cuales se destacan la citación del autor del texto fuente y la negación (2.º: 66,66%; 5.º: 53,33%). Por este motivo, la gran mayoría fue ubicada en el nivel C.

Gráfico 5. Desempeño en 2.º y 5.º año según el nivel de intertextualidad (%)



Menor cantidad de participantes usó entre tres y cuatro recursos de polifonía (2.º: 20%; 5.º: 26,66%), de ahí que se los catalogara en el nivel B. En este caso, los recursos más empleados fueron la cita, la negación y la pregunta polifónica. En la clase A, los porcentajes se reducen aún más, pues una franja mínima empleó cinco o más recursos diferentes para introducir otras voces (2.º: 13,33%; 5.º: 20%); en este sentido, a los mencionados recursos se agregan la refutación y las comillas, prevalentes sobre todo en 5.º año.

› Conclusiones

El análisis del material empírico recogido en el marco de esta investigación permite plantear, a modo de conclusión, que si bien el promedio de la *calidad discursiva*, medida por el desempeño en el conjunto de los estándares de textualidad, es más alto en 2.º año que en 5.º, no se reportaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico.

En relación con la *cohesión*, se corroboró que ambos grupos tienden a establecer una continuidad restringida entre los diferentes elementos lingüísticos, lo que no afecta la coherencia ni genera ambigüedad. Entre las falencias identificadas prevalecen repeticiones

innecesarias en 2.º y desajustes en las correferencias pronominales en 5.º año.

El estudio de la *coherencia*, por su parte, revela que ambos grupos construyen textos con conceptos de vinculación “débil”. Existen deficiencias a nivel de ciertos fragmentos informativos, referidas a una incompatibilidad entre la realidad empírica y la discursiva, una disociación de ideas intra- e interpárrafos, y la mención de temas que no se despliegan.

Diferente ha sido el desempeño en *intencionalidad*, pues tanto el grupo de 2.º año como el de 5.º establecieron una clara postura frente a la cuestión desencadenante de la argumentación, construida, principalmente, con base en las diferencias entre el libro analógico y el digital.

En lo que respecta a la *intertextualidad*, pudo advertirse que en ambos grupos se asienta en el empleo predominante de recursos polifónicos como la citación y la negación, y que, en menor medida, los participantes recurren a un uso más diverso de procedimientos para introducir otras voces.

Por último, cabe destacar que este estudio piloto asegurará las afirmaciones precedentes una vez analizadas las pruebas definitivas, lo que implica abrirse al surgimiento de nuevas hipótesis, según como se enlacen estos hallazgos con los resultados en las demás áreas que interesan a la investigación marco: la complejidad sintáctica y la organización discursiva.

› *Referencias bibliográficas*

- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Delicia, D., Fernández, M. V., Gigena, E. (2012). Densidad léxica y modos de organización del discurso: evaluación de la competencia semántica en el inicio de los estudios secundarios. *V Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batpista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Muse, C. y Delicia, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. 3-50.
- Muse, C., Delicia, D., Fernández, M. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En I. V. Bosio et al (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (209-223). Mendoza: Editorial de la UNCuyo y SAL.