

## GRADOS DE COMPLEJIDAD ARGUMENTATIVA EN ESCRITOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUMANIDADES<sup>1</sup>

DEGREES OF ARGUMENTATIVE COMPLEXITY  
IN HUMANITIES COLLEGE STUDENTS' ESSAYS

**ESTHER LÓPEZ**<sup>2</sup>

CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.  
Estherlopez115@yahoo.com.ar

**CONSTANZA PADILLA**<sup>3</sup>

CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.  
Constanza\_padilla@yahoo.com.ar

**Recibido:** 11-08-2011 **Aceptado:** 07-12-2011

**Resumen:** En el marco de las investigaciones actuales sobre escritura en la universidad, que parten, entre otras cuestiones, del reconocimiento de la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias de los estudios superiores, el presente artículo pone en consideración los resultados obtenidos en relación con los grados de complejidad argumentativa de escritos de estudiantes principiantes de una Universidad del Noroeste de la Argentina, teniendo en cuenta algunos aportes teóricos propuestos por la Pragma-dialéctica, para evaluar el discurso argumentativo, tales como el planteamiento de los tipos de diferencias de opinión y las alternativas estructurales de la argumentación, atendiendo a los tipos de

<sup>1</sup> Investigación en curso realizada por la primera autora bajo la supervisión de la segunda autora, como parte del trabajo de graduación para el Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina).

<sup>2</sup> Becaria del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina) y Docente de la UNT. Integrante del Proyecto CIUNT 26/H430 (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán) titulado *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos*, y miembro del grupo colaborador del Proyecto PICT-Bicentenario 2010-0893 (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina) titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por Paula Carlino.

<sup>3</sup> Investigadora del CONICET y Profesora Titular de la UNT. Directora del Proyecto CIUNT 26/H430 y miembro del Equipo Responsable del Proyecto PICT-Bicentenario 2010-0893.

argumentos (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002). En tal sentido, partiendo de la distinción entre los conceptos de argumentación cotidiana y académica (Padilla, 2009), se destaca la productividad de los instrumentos pragma-dialécticos para evaluar el grado de competencia de los estudiantes al inicio de los estudios universitarios, con respecto a la argumentación cotidiana, ya que favorece la indagación de los desafíos cognitivos que éstos enfrentan a la hora de producir argumentaciones escritas. Esta indagación se hace necesaria para arbitrar intervenciones didácticas adecuadas que posibiliten el dominio gradual de la argumentación académica, indispensable para transitar con éxito por el Nivel Superior, tanto de grado y como de postgrado.

**Palabras clave:** Escritura, argumentación, complejidad argumentativa, criterios de evaluación, estudiantes universitarios.

**Abstract:** In the context of current research on writing at the University, which is based, among other things, on the recognition of the gap between the practices of reading and writing in high school and the academic practices of higher education, this article considers the results obtained in connection with the degrees of argumentative complexity in writings of beginning students at a Northwestern University in Argentina. With this purpose, in this paper, we take into account some theoretical contributions proposed by the pragma-dialectical theory in order to assess the argumentative discourse. Among those contributions, we can list, for instance, the several kinds of differences of opinion and the different alternatives of argumentative structures regarding the types of arguments (Snoeck Henkemans, 1992, 2006, Van Eemeren, Grootendorst and Snoeck Henkemans, 2002). In addition to this, based on the distinction between the concepts of everyday and academic argumentation (Padilla, 2009), this paper highlights the productivity of the pragma-dialectical instruments to assess the degree of competence of the students at the beginning of their college studies compared to the daily argumentation, which encourages the research of the cognitive challenges faced by students when they produce written arguments. This investigation is needed to devise appropriate teaching interventions that facilitate the gradual mastery of academic argumentation, an essential key to achieve academic excellence, both at grade and at postgrade level.

**Keywords:** Writings, argumentation, complex arguments, assessments criteria, college students.

## 1. Introducción

EL INTERÉS POR LA ESCRITURA de los estudiantes universitarios se ha instalado con fuerza en los últimos años en el contexto latinoamericano. Sin embargo, países como Estados Unidos y Australia cuentan con desarrollos teóricos y aplicados de más de tres décadas, mientras otros, como Inglaterra, Francia y Bélgica, dan cuenta de dicha preocupación desde los años 90.

El eje de estas preocupaciones gira, particularmente, en torno al reconocimiento de la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario. Al respecto, se enfatiza, por una parte, los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos, cuya dimensión argumentativa es fundamental. Sin embargo, por otra parte, se señala que los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que esto implica el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar. De allí, la importancia que ha cobrado en los últimos años el concepto de *alfabetizaciones académicas* (Lea y Street, 1998; Carlino, 2005), entendidas éstas como alternativas para hacerse cargo de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias.

De este modo, esta problemática exige la distinción entre lo que los estudiantes traen o debieran traer, en materia de competencias discursivas, desde el nivel secundario, y lo que debe ser aprendido y, por tanto, enseñado, en el seno de las culturas académicas.

Entre las múltiples y complejas cuestiones involucradas, se destaca las similitudes y diferencias que pueden establecerse entre lo que denominamos en publicaciones anteriores como *argumentación cotidiana* y *argumentación académica* (Padilla, 2009), lo que permite plantear un pasaje que los estudiantes deberían realizar para abordar con éxito los textos propios del ámbito académico.

Con respecto a la *argumentación cotidiana*, ha sido profusamente definida y estudiada desde distintas líneas teóricas (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts, 1958; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Plantin, 2005, entre otros) que abordan el hecho argumentativo, particularmente, en contextos informales. Por su parte, el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2009) implica prestar atención a las características que asume la argumentación en los discursos científico-académicos, atravesados por tradiciones disciplinarias diversas.

Investigaciones realizadas con anterioridad (Padilla, 2009; Padilla y López, 2009 y 2011; Padilla, Douglas y López, 2010), con respecto a algunos aspectos de los escritos argumentativos, tanto superestructurales como microestructurales –modos de organización, polifonía, uso del metadiscurso, entre otros–, han permitido plantear la relación entre los niveles de competencia de los estudiantes en relación con la argumentación cotidiana y los posteriores niveles de dominio en la argumentación académica.

En tal sentido, se hace evidente, entonces, la necesidad de evaluar el grado de competencia que poseen los estudiantes al iniciar los estudios superiores, con respecto a la argumentación cotidiana, para poder determinar las herramientas con las que cuentan y arbitrar las intervenciones didácticas más adecuadas para favorecer el dominio gradual de la argumentación académica.

Si bien en la literatura sobre el tema se encuentran investigaciones que abordan la problemática de la escritura y la argumentación en los estudiantes universitarios, son escasos los estudios que focalizan la atención en los criterios de evaluación de los escritos argumentativos, en particular, en los que pueden permitir determinar grados de complejidad argumentativa, los que, a su vez, podrían favorecer la indagación de los desafíos cognitivos que enfrentan los estudiantes a la hora de producir argumentaciones escritas.

Es en este contexto que este trabajo se propone un doble objetivo: considerar los resultados obtenidos con respecto a un aspecto de los niveles de argumentatividad de los escritos de un grupo de estudiantes principiantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) y, a la vez, dar cuenta de la productividad de los aportes teóricos propuestos por la Pragma-dialéctica, para evaluar el discurso argumentativo, en relación con su complejidad argumentativa (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002), ya que tales aportes no han sido todavía suficientemente aprovechados en el campo de las investigaciones aplicadas a la educación.

En tal sentido, nuestros interrogantes de investigación se orientan en las siguientes direcciones: ¿Con qué habilidades argumentativas ingresan los estudiantes a los estudios superiores? ¿Con qué criterios evaluar dichas habilidades? ¿A través de qué tipo de producciones argumentativas? ¿Podría establecerse una relación entre estas habilidades estudiantiles y su potencial permanencia en la universidad?

Si bien no podemos dar respuesta a todos estos interrogantes dentro de los límites de este trabajo, sí daremos cuenta de algunos resultados de investigación que pueden contribuir a responder de modo provisorio a algunos de ellos.

A continuación, consideraremos algunos antecedentes del tema que permitirán apreciar tanto los avances teóricos y aplicados, como las cuestiones pendientes. Luego, sintetizaremos algunos instrumentos de análisis de la Pragma-dialéctica que servirán de soporte teórico para la consideración de los resultados propios. Finalmente, pondremos en discusión estos datos con algunos obtenidos por otras investigaciones.

## 2. Escritura y argumentación en la universidad

Como ya señalamos, las investigaciones sobre escritura en la universidad tienen un desarrollo muy importante desde hace más de tres décadas en los Estados Unidos y Australia, mientras en otros países son más recientes.

En relación con esto, un concepto que ha venido nucleando las diversas investigaciones es el de *alfabetizaciones académicas* –proveniente de los estudios ingleses (Lea y Street, 1998) y difundido en español, particularmente, por Carlino (2005)–, el cual ha buscado abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir académicamente, de acuerdo a las especificidades de cada disciplina. En tal sentido, se destacan las corrientes norteamericanas *escribir a través del currículum* y *escribir en las disciplinas*, en cuanto a las propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005). Son estos enfoques los que han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar y favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional<sup>4</sup>.

Vinculado con esto, son muy relevantes las investigaciones que vienen desarrollándose sobre los géneros académicos, especializados y profesionales (Parodi, 2008), y con el planteamiento de su instrucción explícita en la educación superior. Sin embargo, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel –más o menos central– que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas.

A pesar de ello, es en el campo de la educación científica (Física, Química, Biología, Oceanografía, cuestiones sociocientíficas) donde la argumentación ha cobrado protagonismo en los últimos años, tanto en relación con la educación secundaria como con la universitaria (Sardá y Sanmartí Puig, 2000; Kelly y Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003 y 2008; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008; Orange, Lhoste y Orange-Ravachol, 2008; Simonneaux y Albe, 2008; Andriessen, 2009; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010; Kelly, Bazerman, Skukauskaite y Prothero, 2010, entre otros).

Investigaciones en el área de las ciencias biológicas, por ejemplo, han

<sup>4</sup> Para un panorama más exhaustivo de estos antecedentes, cfr. Carlino (2005); Carlino (2006) y Padilla y Carlino (2010).

mostrado que los estudiantes manifiestan dificultades para reconocer las pruebas empíricas que los docentes les proporcionan, por lo que en la mayoría de los casos no son capaces de conectar con el modelo teórico. Asimismo evidencian dificultades para usar el conocimiento conceptual, en el sentido de no sólo mencionar conceptos, sino también de ser capaces de relacionarlos para construir justificaciones (Bravo y Jiménez-Aleixandre, 2010).

De allí, entonces, que gran parte de los investigadores en educación científica plantee la necesidad de trabajar con experiencias de educación científica innovadoras que focalicen la atención en la argumentación como medio de aprendizaje, entendiendo ésta como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes” (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003, p. 361).

En congruencia con estos aportes, están desarrollándose algunas investigaciones en el ámbito de la psicología y de la pedagogía que destacan el potencial epistémico de la argumentación (Leitão, 2007; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009; Ruiz y Leitão, 2010). En tal sentido, por ejemplo, Leitão (2007) considera que, si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica<sup>5</sup>, es posible postular su *dimensión epistémica* ya que esta perspectiva confiere a esta actividad discursiva “un mecanismo de aprendizaje inherente que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007, p. 3). Este papel mediador puede ser observado en dos niveles, según la autora: por una parte, en el desencadenamiento de los procesos de revisión de las propias perspectivas que permiten transformaciones cognitivas y, por otra parte, en el surgimiento de formas autorreguladoras del pensamiento que posibilitan al individuo reflexionar sobre los límites del conocimiento que genera acerca del mundo, reflexión que se constituye en un componente crucial en los procesos que posibilitan la construcción cognitiva.

De todos modos, con respecto a las ciencias humanas y sociales, las investigaciones en esta dirección son bastante escasas y sólo en algunos casos se plantea que un problema central a resolver en relación con la escritura académica es la dimensión argumentativa (Andrews, 2007, 2009 a y b, en el

<sup>5</sup> La autora sigue a van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (1996) en la consideración de una serie de supuestos con respecto a la naturaleza de la argumentación. Particularmente, tiene en cuenta su carácter socio-discursivo, dialógico y dialéctico que promueve la negociación de puntos de vista a partir de diferencias de opinión. Estas diferencias provienen no sólo de los interlocutores presentes en una situación inmediata en que la argumentación es producida, sino también en una multiplicidad de artefactos disponibles en la cultura (libros, grabaciones, etc.) y, más aún, en el llamado discurso interior.

área de Historia). Por ejemplo, en el Reino Unido ha cobrado visibilidad el contraste que se da entre lo que se espera de una tesis de grado o de postgrado, desde el punto de vista argumentativo, y lo que se enseña efectivamente en las aulas (Andrews, 2007).

Por su parte, en el ámbito francófono, si bien no se registran estudios que focalicen explícitamente la problemática de la dimensión argumentativa de la escritura académica, algunas investigaciones enmarcadas en la línea de las *littéracies universitaires* (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010) se han abocado a indagar las relaciones entre escritura y construcción de saberes, postulando distintas representaciones estudiantiles con respecto a sus propios escritos, desde una postura de *transcription de la pensée* hasta una postura de *construction de la pensée* (Delcambre y Reuter, 2002) o de *stockage* versus *élaboration* (Pollet, 2004). En relación con esto, algunos autores han buscado determinar las dificultades con algunos géneros académicos (Pollet y Piette, 2002; Crinon y Guigue, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en todo lo referido a la elaboración de un texto que gestione adecuadamente la polifonía discursiva, a través de la inclusión de distintas voces, y que, a la vez, explicita una toma de posición sobre el tema planteado (Bosch et Grossmann, 2002; Delamotte- Legrand, 2002 y Rosier, 2002, entre otros).

A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar en la consideración de la problemática, destacando que las investigaciones deben orientarse a determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, lo que colaboraría en la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre, Donahue y Lahanier-Reuter, 2009; Delcambre y Reuter, 2010; Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010).

En esta misma dirección se orienta también una investigación realizada recientemente por Wolfe (2011) en carreras de grado de distintas disciplinas de una universidad norteamericana (escuelas de negocio, educación, ingeniería, bellas artes, humanidades, ciencias naturales y ciencias sociales). Sus resultados han puesto de manifiesto que la argumentación es valorada en las tareas escritas asignadas a los estudiantes, pero difiere en la cantidad y el tipo de argumentos requeridos en las diferentes disciplinas. En tal sentido, el autor concluye que la comprensión tanto de las similitudes como las diferencias disciplinarias es la clave para desarrollar programas más efectivos a través del currículum.

En el contexto argentino, diversas investigaciones (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Carlino, 2005, entre otros) han abordado distintas cuestiones de las prácticas de comprensión

y producción textual propias del nivel secundario y universitario, particularmente, desde el concepto de *polifonía enunciativa* (Baktine, 1984; Ducrot, 1984). Al respecto, se ha puesto en evidencia el trabajo casi exclusivo, en la escuela secundaria, con textos expositivos –además de los textos literarios–, los cuales, si bien favorecen los procesos de comprensión del conocimiento científico, mediado a través de la divulgación científica, su excesiva utilización puede imprimir en los alumnos una visión del conocimiento, en tanto objeto estable y validado universalmente, comunicado a través de una sola voz enunciativa, ya que estos textos no recurren a la polifonía. De este modo, los estudiantes se habitúan a leer los textos con una *estrategia de lectura expositiva* (Padilla, 2004: 51); es decir, buscan recuperar qué dice el texto, pero no quién lo dice, ni desde qué marcos conceptuales, ideológicos e históricos lo dice, ni qué evidencias proporciona para decirlo, ni con qué postura disiente o qué punto de vista apoya, todo lo cual implicaría una *estrategia de lectura argumentativa* (Padilla, 2004: 51), necesaria para abordar los textos académicos, propios del nivel universitario, cuya dimensión polifónica y argumentativa es fundamental. De este modo, en las instancias de comprensión de estos textos los estudiantes tienden a conceptualizarlos como monológicos, portadores de una verdad universal, lo que los lleva a neutralizar la diversidad de puntos de vista en una sola postura enunciativa (Arnoux *et al.*, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004). Esto se transfiere luego a los procesos de producción, en donde se observa también una tendencia a la escritura de textos sin polifonía explícita, ya que en realidad, varios de estos escritos son extractos de otros textos con omisión de las fuentes autoriales, como resultado de la conocida estrategia “copio y pego” (Padilla, Ávila y López, 2007).

Relacionado con esto, diversas encuestas realizadas por nuestro equipo de investigación en los últimos años (Padilla *et al.*, 2004, 2006, 2008, 2011; Douglas, López y Padilla, 2012; Molina y Hael, 2012) han puesto de manifiesto el escaso trabajo con textos argumentativos, en las aulas de nivel primario, secundario y universitario de nuestro medio, tanto en situaciones de oralidad como de escritura. De este modo, no sólo no se ha generalizado la enseñanza explícita de las *habilidades argumentativas* o *habilidades de pensamiento crítico*<sup>6</sup> en ningún nivel del sistema educativo, sino que tampoco se promueven contextos institucionales propicios para la discusión crítica;

<sup>6</sup> Entendemos estas habilidades, en la instancia de comprensión textual, como el reconocimiento de la tesis, del propósito del enunciador, de los argumentos, premisas y evidencias ofrecidas; la contextualización de la postura del enunciador en marcos conceptuales, ideológicos e históricos, y la construcción de una perspectiva personal. En la instancia de producción,

esto es, no se crean espacios para que el estudiante haga uso de la palabra propia, ni fundamente sus puntos de vista.

En la misma línea de pensamiento, el equipo de la UBA, dirigido por Zamudio (Ascione, 2000; Ascione y Rolando, 2002 y 2003; Zamudio, Ascione y Rolando, 2005, 2006), ha venido desarrollando investigaciones tendientes a profundizar la indagación acerca de las relaciones entre argumentación, pensamiento crítico y polifonía, en relación a cinco núcleos problemáticos: qué se entiende por argumentación de calidad en los estudiantes de los niveles universitarios iniciales; cuáles son los criterios más adecuados para evaluarla; cuál es el papel de la autorreflexión en el aprendizaje de habilidades argumentativas; qué teorías de la argumentación son más adecuadas para realizar estos abordajes y qué didácticas de la argumentación están vigentes en la escuela media por su incidencia en las competencias de los ingresantes (Zamudio, Ascione y Rolando, 2006).

En tal sentido, por un lado, siguiendo los planteamientos de Siegel (1987), estos autores adhieren al postulado de que el pensamiento crítico no implica simplemente la habilidad para buscar razones, sino que exige un compromiso con éstas; esto es, una actitud filosófica ante el conocimiento que involucra no sólo aspectos cognitivos sino también actitudinales y emocionales. Sin embargo, agregan que estos últimos no tienen una dimensión individual sino social ya que, en tanto elementos constitutivos de la subjetividad, son producidos socialmente, en contextos históricos determinados, y se construyen discursivamente. De allí la importancia de indagar el papel de los estereotipos en los procesos de construcción argumentativa (Ascione y Rolando, 2000).

Por otro lado, siguiendo a Plantin (1990), enfatizan la necesidad de caracterizar la inteligencia crítica, como aquella que tiene en cuenta todos los aspectos de una situación argumentativa, considerando otras posiciones –esto es, pensando dialógicamente–, y tratando de manera analítica las partes de una materia compleja (Ascione y Rolando, 2002). De este modo, una de las manifestaciones del pensamiento crítico es la inclusión de formas polifónicas que establezcan algún tipo de referencia explícita a otros textos, ideas o discursos, particularmente, de las que refutan o cuestionan ideas ya existentes en los discursos hegemónicos (Ascione y Rolando, 2000).

---

como la verbalización, tanto en la oralidad como en la escritura, de una argumentación con parámetros básicos de razonabilidad. Seguimos parcialmente, entre otros autores, a Paul (1984, 1991), en cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico; y a diferentes líneas teóricas de la argumentación: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2002) y Plantin (2005, 2007), entre otros.

Ahora bien, con respecto a las teorías de la argumentación a las que han recurrido mayormente las investigaciones aplicadas a la educación, el enfoque más trabajado hasta el presente ha sido el modelo de Toulmin (1958), sobre todo en el ámbito de la educación científica (Kelly y Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003 y 2008; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Henao y Stipcich, 2008; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010, entre otros). Sin embargo, es en el contexto chileno en donde han comenzado a aprovecharse los aportes de la Pragma-dialéctica para la evaluación de la argumentación en las aulas, aunque hasta ahora se han limitado a la educación secundaria y mayormente a la argumentación oral (Marinkovich, 2002, 2007; Vicuña y Marinkovich, 2008; Marinkovich y Salazar, 2009). De todos modos, ya se registra en Chile una preocupación creciente por las habilidades argumentativas de los estudiantes ingresantes a la universidad, como lo muestran algunas investigaciones aplicadas (Burgueño, 2003; Errázuriz y Fuentes, 2010) y las pruebas de admisión que se administran en varias universidades.

Por su parte, en Argentina, el recurso a los instrumentos de análisis pragma-dialécticos para la evaluación de escritos argumentativos es muy incipiente y circunscripto al ámbito de las carreras de inglés como lengua extranjera (Pico, 2009; Carrillo, 2010; Sleibe, 2010). De allí el interés de abrir este espacio de investigación aplicada en lengua materna que podría aportar al avance de las líneas de investigación sobre escritura argumentativa en la universidad que ya cuentan con algunos estudios, aunque desde otras perspectivas teóricas (Arrosi, Axelrud, D'Agostino y Eisner, 2003; Sanséau, 2003).

### **3. Pragma-dialéctica y evaluación de escritos argumentativos**

Partiendo del carácter socio-discursivo, dialógico y dialéctico del discurso argumentativo, el núcleo central de la Pragma-dialéctica, desde sus primeras formulaciones hasta el presente (van Eemeren y Grootendorst, 1992, 2004; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002; van Eemeren y Houtlosser, 2002; van Eemeren, Houtlosser y Snoeck Henkemans, 2007; van Eemeren, 2011), es la consideración del discurso argumentativo como una *discusión crítica* que tiene lugar cuando surge una diferencia de opinión, en relación con un determinado tema, y lo que se pretende es llegar a un acuerdo razonable, a partir de la negociación de los puntos de vista, generados a partir de estas diferencias.

De este modo, para evaluar el grado de razonabilidad de una discusión

crítica se focaliza la atención en la interacción de dos o más interlocutores que buscan resolver un desacuerdo, en las reglas que regulan esta interacción y en las violaciones de estas reglas que no permiten llegar a buen puerto.

En tal sentido, esta teoría busca encontrar un equilibrio entre una perspectiva normativa y una descriptiva. Partiendo de que la argumentación cotidiana parece adolecer de todo tipo de “defectos”, uno de los objetivos de este planteo es “desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable” (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006, p. 18). Para ello, no abandona el criterio de *consistencia lógica*, sino que lo complementa con el de *consistencia pragmática*, que permite refinar el análisis de la argumentación real, a la luz de una teoría renovada de los *actos de habla* (Searle, 1979). De esta manera, estos dos criterios son integrados en lo que los autores denominan las *diez reglas para el desarrollo una discusión crítica*, junto con las *violaciones* más frecuentes a las mismas que constituyen una reinterpretación de las *falacias tradicionales*, a la luz de parámetros lógicos, pragmáticos y éticos.

Según los autores, para el especialista dedicado al análisis de estas interacciones argumentativas, es indispensable, entonces, identificar la diferencia de opinión principal y, a partir de ahí, determinar de qué tipo de diferencia de opinión se trata. En una *diferencia de opinión elemental* (única y no mixta) un punto de vista se encuentra con la duda de la otra parte. En el caso de que la otra parte no sólo dude sino que adopte un punto de vista opuesto al sostenido, estamos en presencia de una *diferencia de opinión mixta*. Por otra parte, si se incluye más de una proposición, la diferencia de opinión es *múltiple* (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002); es decir, se da cuando un enunciador trata de dos o más cuestiones al mismo tiempo, ya sea sobre un total de asuntos, sobre una teoría compleja o sobre un plan con numerosos componentes.

Pero además estas últimas –las *mixtas* y *múltiples*– pueden combinarse entre sí dando lugar a *diferencias de opinión múltiples mixtas*. Es por eso que en conjunto los autores determinan cuatro tipos de diferencias de opinión:

- a. *Única no mixta* (un punto de vista y una proposición).
- b. *Única mixta* (dos puntos de vista opuestos y una proposición para cada uno).
- c. *Múltiple no mixta* (un punto de vista y varias proposiciones).
- d. *Múltiple mixta* (dos puntos de vistas y varias proposiciones).

Por otra parte, para llevar a cabo el análisis de una interacción argumen-

tativa no basta sólo con identificar el tipo de diferencia de opinión sino también es imprescindible observar cómo son los argumentos empleados o bien qué estructura de argumentación se emplea para defender el punto de vista que se sostiene. En tal sentido, los autores plantean que una argumentación puede ser de mayor o menor complejidad, según el número de argumentos y las relaciones que se establezcan entre éstos. De allí, la distinción entre una argumentación basada en un *argumento único* y una argumentación compleja, ya sea ésta *múltiple, coordinada o subordinada* (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002).

La defensa de un punto de vista consiste, en general, en más de un argumento único. Éstos pueden combinarse y organizarse de diferentes maneras para apoyar un punto de vista. Sin embargo, en las situaciones más informales de interacción es frecuente el recurso a un solo argumento, constituido por dos premisas; una de ellas, en general, implícita.

Ahora bien, en el caso de la argumentación *compleja*, los autores proponen tres tipos:

a. La *argumentación múltiple* consiste en defensas alternativas del mismo punto de vista. Estas defensas no dependen una de otra para sostener dicho punto de vista y son, en principio, de un peso equivalente, ya que podrían mantenerse solas teóricamente.

b. La *argumentación coordinada* es un único intento de defender un punto de vista, a través de la combinación de argumentos que son considerados conjuntamente para constituir una defensa concluyente. Es decir, estos argumentos son dependientes entre sí, por lo menos en dos sentidos: porque cada argumento por sí mismo es demasiado débil para sostener de modo concluyente el punto de vista, o porque un segundo argumento proviene de posibles objeciones al primero, de modo tal que lo refuerza.

c. La *argumentación subordinada* consiste en que gradualmente se introducen nuevos argumentos cuando se observa que cada uno por sí solo no puede mantenerse para la defensa del punto de vista. De este modo la defensa del punto de vista inicial se hace paso a paso: si el primer argumento no puede sostenerse, entonces es apoyado por otro argumento y si éste requiere de otro soporte, entonces se añade un nuevo argumento y así sucesivamente, hasta que la defensa sea concluyente.

Ahora bien, si bien esta propuesta no plantea explícitamente una relación entre estos tipos de complejidad argumentativa y diversos grados de elaboración cognitiva, resultan útiles estas distinciones, en tanto pueden convertirse en instrumentos de análisis que podrían permitir la evaluación y determinación de grados de elaboración discursiva, en relación con un aspecto de la producción argumentativa: la complejidad estructural.

En tal sentido, a pesar de que en las interacciones orales este grado de complejidad depende, en gran medida, de las intervenciones de los interlocutores involucrados que mueven, a través del feedback, a desplegar una argumentación, ya sea subordinada o coordinada, en la escritura este despliegue puede dar cuenta de una mayor habilidad argumentativa, por cuanto implica que el escritor está atendiendo e integrando mayores aspectos de la situación argumentativa. Por de pronto, el hecho de poder encontrar una argumentación subordinada en un texto escrito, manifiesta que el enunciador recurre a una diferencia de opinión mixta, en la que incorpora otros puntos de vista en su propio discurso, a través de distintos recursos polifónicos (citas directas, indirectas, referencias, alusiones, etc.).

Por otra parte, si relacionamos esto con la característica esencialmente polifónica de los textos científico-académicos, ya señalada anteriormente, podríamos aventurarnos a predecir que quien logra producir un texto de argumentación cotidiana (un artículo de opinión, por ejemplo) con un grado de complejidad considerable, tendrá menos problemas a la hora de abordar los textos disciplinares.

#### 4. Metodología

El corpus de escritos argumentativos de estudiantes principiantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)<sup>7</sup>, seleccionado en esta oportunidad, está constituido por 70 textos que corresponden al año académico 2011<sup>8</sup>. Éstos han sido obtenidos a partir de un input, con las siguientes consignas:

<sup>7</sup> Los estudiantes participan de un programa de alfabetización académica que se desarrolla en una asignatura obligatoria de primer año de la carrera. Los textos analizados en este artículo fueron recogidos al mes de iniciado el año académico, momento en que recién comenzaba el trabajo didáctico con conceptos básicos de argumentación.

<sup>8</sup> Cabe aclarar que estos escritos forman parte de un corpus mayor, perteneciente a la investigación en curso, que está realizando E. López, como becaria del CONICET, para la obtención de su Doctorado en Letras (UNT, Argentina), bajo la dirección de C. Padilla.

1. Explique, brevemente, con sus palabras de qué se trata el texto 1, titulado *Libro vs. internet: ¿quién gana?*
2. Determine qué posturas se explicitan en relación con el tema tratado.
3. El texto 2, titulado *De buena tinta (electrónica)*, ¿a cuál de las posturas señaladas se acerca? Explique brevemente cuál es la tesis que sostiene el enunciador y los argumentos que esgrime.
4. Sobre la base de los textos leídos, escriba un artículo de opinión (que podría ser enviado a un diario) en el que dé su postura sobre el tema que se debate. Recuerde que un mismo tema puede ser enfocado desde distintos puntos de vista.

Como puede observarse, la consigna 4 que propone la escritura de un artículo de opinión está precedida de otras consignas que implican la lectura de dos textos-fuente<sup>9</sup>, genéricamente diferentes. El texto 1 es una nota periodística que cubre un acontecimiento editorial puntual de envergadura: la Feria Internacional del Libro en Buenos Aires (2008). En este texto se oponen, en líneas generales, dos posturas diferentes con respecto al futuro del libro en papel. La primera, representada por John Thompson, puede sintetizarse en: “el libro está más vivo que nunca”; la segunda, puede resumirse en el postulado de Bill Gates: “el libro en su formato tradicional ha muerto”. El texto 2 es una columna de opinión que se acerca a la segunda línea propuesta pero con una postura menos radical.

Estos dos textos-fuente, en su conjunto, abarcan el espectro de las distintas posturas que pueden plantearse sobre el tema. En tal sentido, la idea del input con la lectura previa de estos textos fue que sirvieran, a la vez, como modelos y como disparadores de escritura para los estudiantes.

Las dos posturas anteriormente esbozadas podrían traducirse en términos pragma-dialécticos en una diferencia de opinión mixta con los siguientes puntos de vista:

- Punto de vista 1: los libros en versión papel existirán siempre.
- Punto de vista 2: los libros en versión papel serán reemplazados por los libros digitales.

Es decir, el segundo punto de vista no es simplemente la negación del primero sino la propuesta de otra alternativa.

<sup>9</sup> Los textos-fuente son: *Libro vs. internet: ¿quién gana?* (*Río Negro* online, 30 abril de 2008) y *De buena tinta (electrónica)* de Manuel Rodríguez Rivero (*El País on line*, 21 de mayo de 2008).

Para el análisis y la cuantificación de los datos se han considerado las siguientes categorías, teniendo en cuenta las distinciones realizadas por la Pragma-dialéctica para evaluar el grado de complejidad argumentativa (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002):

- Tipos de diferencias de opinión: única no mixta / única mixta; múltiple no mixta / múltiple mixta).
- Tipos de argumentos: únicos y complejos (múltiples, coordinados o subordinados).

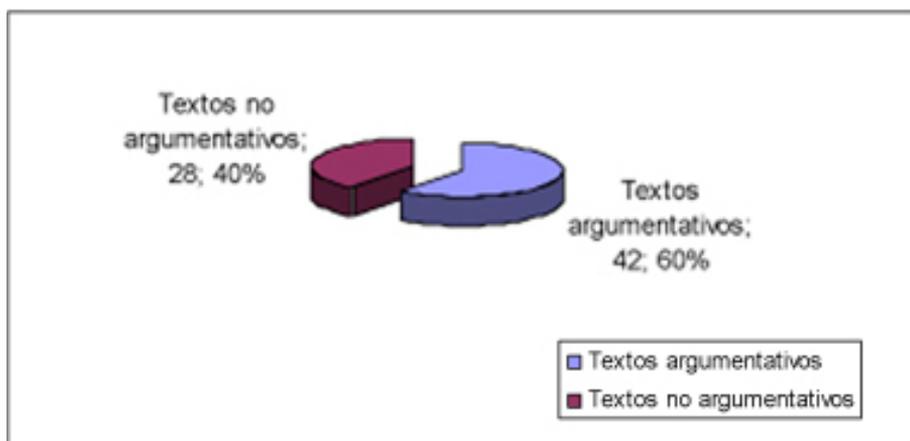
Sin embargo, como hemos encontrado una cantidad relevante de textos no argumentativos, los hemos computado dentro del total de textos para observar las diferencias porcentuales.

## 5. Resultados

### 5.1. Textos no argumentativos / textos argumentativos

Una primera cuestión que hemos considerado fundamental realizar en el análisis de los datos es la distinción entre textos argumentativos y no argumentativos. En el gráfico 1, podemos apreciar los porcentajes obtenidos en relación con estas categorías.

**Gráfico 1.** Textos argumentativos y no argumentativos.



Como podemos observar, del total del corpus recogido (70 textos), 28 textos –es decir, el 40%– han sido categorizados como no argumentativos por motivos diversos. El motivo fundamental es la ausencia de argumentos; esto es, explicitan un punto de vista pero no lo defienden. Otros, además, son contradictorios en su formulación (por ejemplo, en el texto nº 8 del corpus, en un primer momento se da por sentado el desplazamiento del libro en manos de la tecnología y, a continuación, se plantea que esta posibilidad no es viable). En otros casos, los textos son prescriptivos; es decir no se dan argumentos sino órdenes con respecto a cómo debe ser el accionar para encarar la defensa de los libros tradicionales. Por último, hemos incluido también en este grupo los textos que desplazan el tema de discusión planteado hacia otro tópico que puede derivarse de éste, pero que no responde a la consigna solicitada. Es el caso de textos, por ejemplo, que tratan sobre internet o la televisión, temas que están relacionados con los avances tecnológicos pero que no se ajustan a la problemática planteada en los textos-fuente. Este grupo de textos, junto con otros que carecen de muchas propiedades para ser considerados coherentes y cohesivos, son los que registran las mayores dificultades de procesamiento de bajo nivel (cuestiones gramaticales y ortográficas).

Por otra parte, hemos considerado textos argumentativos a todos aquellos que presentan uno o más puntos de vista y uno o más argumentos (múltiples, coordinados o subordinados). Los textos que responden a estas características constituyen el 60% de los recolectados (42 textos); esto es, sólo un poco más de la mitad del total del corpus.

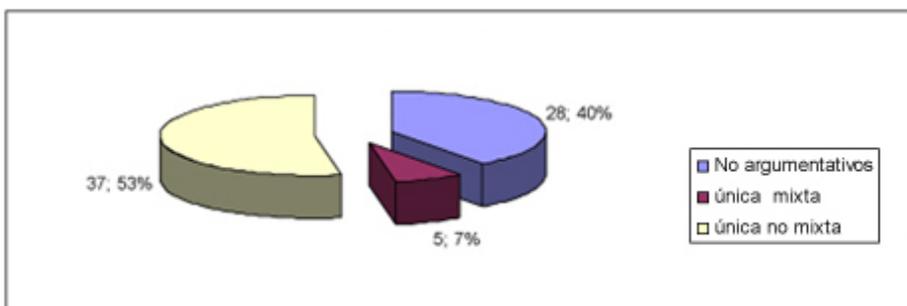
## 5.2. Diferencias de opinión

Una segunda cuestión considerada para el análisis de los datos ha sido la distinción entre diferencias de opinión. Del total de alternativas propuestas por la Pragma-dialéctica (única mixta / única no mixta; múltiple no mixta / múltiple mixta), sólo hemos encontrado en el corpus las opciones única mixta y única no mixta, como podemos apreciar en el gráfico 2.1.

De la lectura del gráfico se desprende que, del total de textos considerados como argumentativos (60% - 42 casos), hay una mayoría (37 textos) que presenta una diferencia de opinión única no mixta, frente a sólo 5 textos que presentan la opción única mixta. Es llamativo el bajo porcentaje de esta opción, si tenemos en cuenta el input, a partir del cual se produjeron los textos. Recordemos que los textos-fuente presentan dos puntos de vista opuestos y, a la vez, la consigna de escritura orientaba hacia la consideración de más de un punto de vista. Es decir, a pesar de estos modelos y pautas de

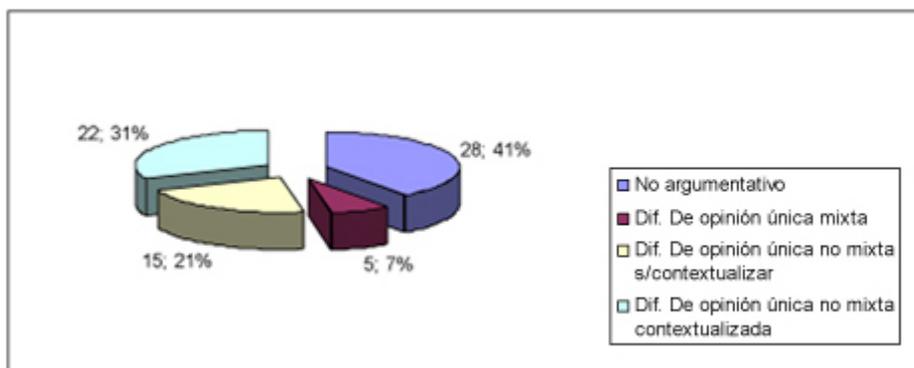
escritura, sólo el 7% de todos los estudiantes dio cuenta de una argumentación escrita que incluyera un punto de vista opuesto al defendido por el propio enunciador, hecho que pone de manifiesto la baja polemicidad de estos textos.

**Gráfico 2.1.** Diferencias de opinión 1.



Ahora bien, con respecto a los textos que presentan una diferencia de opinión única no mixta (37 casos), hemos podido observar que este grupo no es homogéneo sino que pueden establecerse algunas variantes, como podemos ver en el gráfico 2.2:

**Gráfico 2.2.** Diferencias de opinión 2.



De los 37 textos con diferencia de opinión única no mixta, hemos hecho una distinción entre los que a pesar de evidenciar este tipo de diferencia, manifiestan una intención explícita de incorporar una contextualización de los hechos que presente las dos posturas que se manejan aunque sólo se

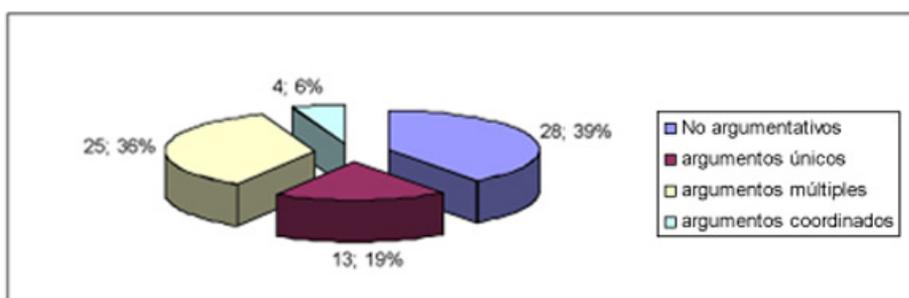
aboquen a la defensa de un punto de vista (el defendido por ellos mismos). Esta opción ha sido observada en 22 de los textos analizados (es decir, 31% del total). Por su parte, en los 15 textos restantes (21%), los estudiantes sólo se detienen a defender su postura sin hacer ningún tipo de referencia a la postura del antagonista.

En síntesis, atendiendo a los resultados considerados hasta el momento podríamos plantear diferentes grados de elaboración cognitiva en el grupo de estudiantes analizados: el menor grado de elaboración estaría representado por los estudiantes que no logran producir un texto argumentativo (41%); luego ubicaríamos los estudiantes que logran producir una diferencia de opinión única no mixta sin contextualizar (21%); seguidamente los que logran producir este tipo de diferencia de opinión, con una contextualización adecuada (31%) y, por último, los que logran producir una diferencia de opinión única mixta (7%), que da cuenta de una consideración más abarcadora de la situación argumentativa planteada.

### 5.3. Tipos de argumentos

Una tercera cuestión considerada para el análisis de los datos, ha sido la distinción entre tipos de argumentos. Al respecto, en relación con las opciones postuladas por la Pragma-dialéctica (argumentos únicos; múltiples, coordinados y subordinados), sólo hemos encontrado casos de argumentos únicos, múltiples y coordinados, pero no de los subordinados, como puede apreciarse en el gráfico 3.

**Gráfico 3.** Tipos de argumentos.



Como podemos ver, del total de textos considerados como argumentativos (42 casos), 13 utilizan sólo argumentos únicos; 25 textos

recurren a argumentos múltiples y 4 a argumentos coordinados; es decir, predomina el empleo de argumentos múltiples, con respecto a los únicos y coordinados.

De todos modos, el recurso a argumentos únicos (19% del total de textos), no deja de ser relevante desde el punto de vista de los grados de elaboración cognitiva, si tenemos en cuenta que estamos analizando argumentaciones escritas en donde, en principio, hay mayores posibilidades de destinar el tiempo necesario para el análisis más detenido del tema planteado, lo que permitiría descubrir mayores alternativas de argumentos posibles.

Ahora bien, si consideramos el uso de argumentos complejos, podríamos plantear también grados de elaboración cognitiva en la medida en que, si bien el recurso a argumentos múltiples es una buena alternativa, la elección de argumentos coordinados podría dar cuenta de un mayor desafío cognitivo por cuanto el escritor sopesa el grado de fuerza o debilidad de los argumentos y se plantea la necesidad de coordinarlos para una defensa más concluyente.

Por su parte, el recurso a argumentos subordinados, que no se registra en el corpus analizado, daría cuenta de un desafío aún mayor en la argumentación escrita ya que implicaría “traer” al texto las posibles objeciones al punto de vista defendido y refutarlas con los propios argumentos, en un proceso de articulación vertebrado por la postura enunciativa.

## 6. Discusión

Circunscribiremos la discusión de los resultados recién considerados a investigaciones, producidas en el contexto argentino y chileno, que proporcionan datos empíricos acerca de la calidad de escritos argumentativos de estudiantes universitarios, aunque sólo una de ellas lo hace desde los instrumentos pragma-dialécticos considerados en nuestra investigación.

Tomando como base teórica la noción de polifonía (Bakhtine, 1984; Ducrot, 1984), Arrosi *et al.* (2003) indagan las competencias argumentativas de los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (Argentina), a partir de un corpus conformado por 70 escritos argumentativos de alumnos del Ciclo Básico Común (sede Puán), producidos como respuesta a una consigna que proponía a cada alumno la elaboración de dos textos sobre un mismo tema (uno a favor de una aserción y otro en contra). Si bien las autoras consideran que, en términos generales, hay un nivel argumentativo básico, constituido por el planteo de una opinión fundamentada a partir de una tesis, no puede decirse lo mismo de la inclusión de la polifonía dado

que, aunque se incluyen voces, no siempre son bien aprovechadas y, por lo tanto, impiden visualizar adecuadamente cuál es la tesis que se defiende<sup>10</sup>. Por otro lado, las investigadoras concluyen que el nivel argumentativo que manifiestan puede ser eficaz para argumentaciones sencillas pero no lo es para el desarrollo de argumentaciones más complejas como lo requieren los textos universitarios. Destacan además la importancia del dominio de la dimensión polémica como un modo de desarrollar el pensamiento crítico, ya que es la que permite percibir y tomar posición acerca de los discursos que circulan socialmente.

Por su parte, Burgueño (2003), en el contexto chileno, estudia la estructura y el tipo de argumentos empleados por alumnos universitarios de segundo y tercer año de las carreras de Traducción e Interpretación y Pedagogía del Castellano (Universidad Católica de Valparaíso). Para ello, analiza un corpus de argumentaciones escritas, a partir de los aportes de Toulmin (1958), de van Eemeren *et al.* (1987, 1996) en sus primeras formulaciones y de Lo Cascio (1994). El análisis de los datos presenta algunos problemas metodológicos, por cuanto de 52 textos recolectados, se seleccionan sólo seis para su estudio cuantitativo, ya que son los únicos que presentan categorías argumentativas y expresan argumentos a favor y en contra del tema planteado en la tarea. De este modo, en este descarte, no puede apreciarse una distinción porcentual entre textos no argumentativos y textos argumentativos que sólo presenten argumentos a favor de la tesis planteada. Sin embargo, resulta interesante constatar que sólo seis textos (12% del total) son los que reúnen la característica de polemicidad, porcentaje bajo y congruente con lo señalado por Arrosi *et al.* (2003). Por su parte, si bien estos seis textos presentan una tesis, sólo cuatro de ellos lo hace de modo explícito, mientras los otros dos restantes expresan una posición poco definida con respecto al tópico sugerido. La autora destaca también que ningún texto presenta una conclusión totalmente lograda y que sólo la mitad lo hace de modo medianamente aceptable. Con respecto a la cantidad de argumentos, se observa la presencia entre dos y seis en los textos analizados, aunque no todos ellos son legítimos, ya que en la mayoría de los casos se apela a falacias, según destaca el estudio. Si bien, como dijimos, se consideran aportes pragma-dialécticos para el análisis de los datos, no se tiene en cuenta la distinción entre tipos de argumentos de acuerdo a la complejidad argumentativa, puesto que se toma como referencia, al parecer, las primeras formulaciones teóricas de la teoría.

Errázuriz y Fuentes (2010), también en el contexto chileno, proporcionan resultados en torno a la evaluación de ensayos de estudiantes de primer año

<sup>10</sup> Cabe aclarar que las autoras no proporcionan datos cuantitativos.

de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (Sede Villarrica, Universidad Católica de Chile). A partir de una serie de parámetros de evaluación, de base textual y retórica (cohesión textual, uso adecuado de párrafos, ordenamiento de ideas, tesis o idea central, argumentos, consideración de puntos de vista alternativos y estructura global), las autoras concluyen que la mitad de los estudiantes registran puntuaciones por debajo de niveles mínimos de calidad de un ensayo breve. En tal sentido, sobre una escala de 1 a 5, en la que la calificación 3 es aceptable, la mayoría de los parámetros obtiene puntuaciones menores a 3, a excepción de la tesis o idea central que registra un promedio de 3,22. Los puntajes más bajos corresponden a la organización de las ideas y a la formulación de argumentos contrarios a la tesis planteada en el ensayo. Como vemos, también en estos datos se destaca, además del bajo porcentaje en el nivel de argumentación básica (tesis + argumentos a favor de la misma), los problemas con la dimensión polifónica, de modo similar a las investigaciones antes consideradas.

Por último, es el estudio realizado por Carrillo (2010) el único que proporciona resultados de escritura argumentativa, a partir de uno de los instrumentos pragma-dialécticos considerados en nuestra investigación (los tipos de argumentos, atendiendo a la complejidad argumentativa), aunque obtenidos en un grupo de estudiantes universitarios de segundo año de la carrera de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina), por lo que estamos hablando de la escritura de textos en lengua extranjera. Al respecto, los resultados obtenidos muestran un porcentaje relevante de textos que carecen de argumentos (30%). Por su parte, en cuanto a los tipos de argumentos se destaca el predominio de argumentos únicos, frente a los múltiples y coordinados, en tanto no se registran argumentos subordinados. Por otro lado, la investigación no proporciona datos con respecto a tipos de diferencias de opinión de los textos. Pese a que el corpus obtenido proviene de dos instancias de escritura, mediadas por una instrucción en argumentación, no se observan, según la autora, avances significativos, lo que plantea la necesidad de una práctica más metódica y sostenida en escritura argumentativa.

En síntesis, como puede apreciarse, más allá de las dificultades para equiparar y comparar los datos de las investigaciones citadas –ya sea por los diferentes instrumentos teóricos utilizados o por tratarse de datos en lengua materna o extranjera–, los resultados generales coinciden en destacar los bajos niveles de argumentatividad de los escritos estudiantiles y, en particular, las dificultades con la dimensión polémica que, en principio, daría cuenta de una mayor elaboración cognitiva por cuanto implica prestar atención a mayores aspectos de la situación argumentativa.

## 7. Conclusiones

En el marco de las investigaciones actuales sobre escritura en la universidad, hemos abordado este estudio, a partir de la consideración de un problema central de los escritos estudiantiles: su dimensión argumentativa y, en particular, su dimensión polifónica, la cual, en principio, permitiría dar cuenta de diferentes grados de complejidad argumentativa y, por tanto, de elaboración cognitiva.

Para ello, hemos considerado los resultados obtenidos en relación con estos grados de complejidad en escritos de estudiantes principiantes de una carrera de Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), teniendo en cuenta algunos aportes teóricos propuestos por la Pragma-dialéctica, para evaluar el discurso argumentativo. En particular, hemos analizado los datos, a partir del planteamiento de los tipos de diferencias de opinión y de las alternativas estructurales de la argumentación, atendiendo a los tipos de argumentos (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002).

Partiendo de la distinción entre los conceptos de argumentación cotidiana y académica (Padilla, 2009), destacamos la productividad de los instrumentos pragma-dialécticos para evaluar el grado de competencia de los estudiantes universitarios principiantes, con respecto a la argumentación cotidiana, ya que favorece la indagación de los desafíos cognitivos que éstos enfrentan al momento de producir escritos argumentativos.

En tal sentido, hemos observado, en primer lugar, un porcentaje importante de textos (40% del total de los 70 textos analizados) que no alcanzan el requisito mínimo de argumentatividad; esto es, no presentan argumentos que respalden el punto de vista del enunciador del texto.

En segundo lugar, atendiendo a los tipos de diferencias de opinión, hemos apreciado que sólo un 7% del total de los textos recurre a una diferencia de opinión única no mixta que es un parámetro que permite dar cuenta de la dimensión polifónica de las argumentaciones escritas. Esta baja presencia también es destacada, de modo explícito, por Arrosi *et al.* (2003) y por Errázuriz y Fuentes (2010), y puede inferirse de los datos aportados por Burgueño (2003) y Carrillo (2010).

En tercer lugar, con respecto a los tipos de argumentos, teniendo en cuenta la estructura de la argumentación (argumentos únicos; múltiples, coordinados y subordinados), hemos observado que el recurso a argumentos únicos (19% del total de textos), es un dato relevante desde el punto de vista de los grados de elaboración cognitiva que permite la escritura en la cual, en

principio, hay mayores posibilidades de analizar más detenidamente el tema planteado y, por tanto, de encontrar mayores alternativas de argumentos.

Ahora bien, considerando el uso de argumentos complejos, hemos registrado un buen porcentaje de argumentos múltiples (36% del total de textos), un bajo porcentaje de argumentos coordinados (6%), en tanto no se han registrado argumentos subordinados. Al respecto, hemos destacado que la elección de argumentos coordinados (6%) podría dar cuenta de un mayor desafío cognitivo, por cuanto el escritor evalúa el grado de fuerza o debilidad de los argumentos y se plantea la necesidad de coordinarlos para una defensa más concluyente. Por su parte, el recurso a argumentos subordinados podría poner de manifiesto un desafío aún mayor en la argumentación escrita, ya que implicaría considerar las posibles objeciones al punto de vista defendido y refutarlas con los propios argumentos, en un proceso de articulación vertebrado por la postura enunciativa.

En investigaciones anteriores (Padilla y López, 2009 y 2011) habíamos planteado la relación entre niveles de dominio en argumentación cotidiana y argumentación académica, con respecto a algunos aspectos microestructurales (uso del metadiscurso y de marcadores de reformulación). En esta oportunidad, dejamos planteada la necesidad de afinar los instrumentos teóricos que permitan analizar los grados de elaboración argumentativa de los escritos estudiantiles que dan cuenta de sus modos de argumentar en contextos más informales, a fin de predecir posteriores desempeños en la argumentación académica, hecho que, a la vez, podría permitir la gestión de intervenciones didácticas que posibiliten el dominio gradual de la misma, indispensable para un abordaje adecuado de las prácticas disciplinares.

## Referencias bibliográficas

- Andrews, R. (2007). Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation. *Educational Review*, 59, 1-18.
- Andrews, R. (2009a). A case Study of Argumentation at Undergraduate Level in History. *Argumentation*, 23, 547-558.
- Andrews, R. (2009b). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge.
- Andriessen, J. (2009). Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools. En N. Müller Mirza y A. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices* (pp. 195-214). New York: Springer.
- Arnoux, E. Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, *Revista Signos*, 35, 129-148.

- Arrosi, F., Axelrud, B., D'Agostino, M. y Eisner, L. (2003). Competencias argumentativas en alumnos universitarios. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 656-664). Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Ascione, A. (2000). Pensamiento crítico y polifonía. En B. Zamudio, A. Ascione y L. Rolando (comp.) *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación* (43-51). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de Investigaciones.
- Ascione, A. y Rolando, L. (2000). Argumentación y estereotipos. En B. Zamudio, A. Ascione y L. Rolando (comp.), *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación* (52-64). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de Investigaciones.
- Ascione, A. y Rolando, L. (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía. Simposio Internacional «Lectura y Escritura: nuevos desafíos»*, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Subsede Cuyo de la Cátedra UNESCO, Mendoza. Recuperado de [www.educ.ar/educar/argumentacion-pensamiento-critico-polifonia.htm](http://www.educ.ar/educar/argumentacion-pensamiento-critico-polifonia.htm)
- Ascione, A. y Rolando, L. (2003). Manifestaciones polifónicas del pensamiento crítico. En M.M. García Negroni (Ed.). *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 1430-1491), Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bosch, F. et Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur* 54: 41-51.
- Bravo, B. y Jiménez, P. (2010). ¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología. *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 63,19-25.
- Burgueño, C. (2003). *Estructura y tipos de argumentos en textos de estudiantes universitarios*. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional La argumentación* (671-677), Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Buty, Ch. y Plantin, Ch. (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-116.
- Carrillo, M.C. (2010). Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés de acuerdo con una propuesta integradora. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 277-287). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Crinon, J. y Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires

- professionnels. *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 201-219.
- Delamotte-Légrand, R. (2002). Faire savoir son savoir. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*, 54, 28-40.
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 7-27.
- Delcambre, I., Donahue, Ch. y Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'Université. *Scripta* 13 (24), 227-244.
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque* 18: 11-42. Namur, L'appropriation des discours universitaires, Namur: Presses Universitaires de Namur. Recuperado de <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (2010). The French Didactics Approach to Writing from Elementary School to University. En Ch. Bazerman *et al.* (Eds), *Traditions of Writing Research* (pp. 17-30). New York and London: Routledge.
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. En P. Carlino (Ed.) *Textos en contexto* 6 (pp. 24-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Douglas, S.; López, E. y Padilla, C. (2012). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (eds.) *La lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 45-59). Bs. As.: UTN-FRGP/UNGS. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit.
- Eemeren, F.H. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (1987). *Fallacies in Pragma-Dialectical Perspective*. EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H. van y Houtlosser, P. (2002). Strategic maneuvering in argumentative discourse: A delicate balance. En F.H. van Eemeren y P. Houtlosser (eds.), *Dialectic and rhetoric: The wharp and woof of argumentation analysis* (pp. 131-159). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Eemeren, F.H.; Houtlosser, P. y Snoeck Henkemans, F. (2007). *Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers Group.
- Erduran, S. y Jiménez-Aleixandre, P. (2008). *Argumentation in Science Education*. New York: Springer.
- Errázuriz, M.C. y Fuentes, L. (2010). Evaluación y desarrollo de una propuesta centrada en la producción de textos en estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación General Básica. *Sembrando ideas. Revista Educativa*, 4, 38-53.
- Henoa, B. y Stipcich, M.S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), 47-62.
- Jiménez-Aleixandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 359-370.
- Jiménez Aleixandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2008) Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp.43-74). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Jiménez Aleixandre, P. y Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 63, 11-18.
- Kelly, G. y Bazerman, Ch. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Kelly, G.; Bazerman, Ch., Skukauskaite, A. y Prothero, W. (2010). Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography. En Ch. Bazerman, R.Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers and A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 265-282). New York: Routledge.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.) *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J.Sáez.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación*. Madrid: Alianza.
- Marinkovich, J. (2002). Los componentes de la argumentación escrita en textos generados en el aula. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 788-793), Buenos Aires: UBA.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 2007, 40(63), 127-146.
- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2009). Dialéctica y maniobras estratégicas en una discusión en contexto escolar desde un enfoque pragma-dialéctico integrado, *Boletín del Lingüística*, XXI (31), 36-58.

- Molina, M.E. y Hael, V. (2012). Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (eds.) *La lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 45-59). Bs. As.: UTN-FRGP/UNGS. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>
- Muller Mirza, N. (2008). Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 8-16). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Muller Mirza, N. y A. Perret-Clermont(Eds.) (2009). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, New York: Springer.
- Orange, Ch., Lhoste, Y., y Orange-Ravachol, D. (2008). Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 75-116). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, 2, 45-66.
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. En H. Manni (Ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe. Publicación en CD-Rom. 16 pp.
- Padilla, C. y López, E. (2004). Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles. *Actas del I Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Tucumán: UNT. Publicación en CD-Rom. 12 pp.
- Padilla, C. y López, E. (2006). Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas. *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*. Salta: Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta. Publicación en CD-Rom. 14 pp.
- Padilla, C. y López, E. (2009). De la argumentación cotidiana a la académica: configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios. En I. Carranza (Ed.), *Actas IV Coloquio de Investigadores en estudios del discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 1215-1221), Universidad Nacional de Córdoba.
- Padilla, C. y López, E. (2011). Marcadores de reformulación en escritos argumentativos de estudiantes universitarios de Humanidades. M.M. García Negroni (Ed.) *Actas II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 14 pp. (en prensa).
- Padilla, C.; Avila, A. y López, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos. En *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Cátedra UNESCO, Catamarca: Editorial Científica Universitaria. Publicación en CD-Rom. 12 pp.
- Padilla, C. (coord.); Rosconi, G.; Rivero, M.; Movsoovich, A.; Majorel, C.; Pereyra, V. y Cabral, E. (2008). Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles. En C. Padilla, S. Douglas y E. López

- (Eds.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: Cátedra UNESCO, subselección Tucumán, UNT. Publicación en CD-Rom. 18 pp.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, revista d' Innovació educativa*, 4, 2-12.
- Padilla, C.; Douglas, S. y López, E. (2011). *¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes*. Ponencia presentada en el I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. 10 pp.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, R. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. En A. Costa (Ed.) *Developing Minds. A resoubook for teaching thinking*, 1 (16): 77-84, Alexandria, Virginia, ASCD.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Pico, L. (2009). Falacias en ensayos argumentativos escritos en lengua extranjera por estudiantes universitarios. En H. Manni (Ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe. Publicación en CD-Rom. 12 pp.
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*, Paris: Kimé.
- Plantin, Ch. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- Plantin, Ch. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies* (pp. 277-301). London: Sage Publications.
- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Pollet, M-C. y Piette, V. (2002). Citation, réformulation du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 165-179.
- Rosier, L. (2002). Gestion de la polyphonie dans certaines écritures scientifiques. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*, 54, 11-27.
- Ruiz, L. y Leitao, S. (2010). Regulación argumentativa, revisión local y géneros discursivos escritos, *Praxis. Revista de Psicología*, 18, 149-171.
- Sanséau, M. (2003). Desarrollo del discurso argumentativo, llave de entrada al mundo académico. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 839-845). Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Sardá, J. y Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 405-422.

- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.
- Siegel, H. (1987). Skills, Attitudes and Education for Critical Thinking. En F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, Ch. Willard (Eds.), *Argumentation: Analysis and Practices* (Proceedings of the 1986 Amsterdam Conference on Argumentation, pp. 358-365). Dordrecht: Foris Publications.
- Simonneaux, L. y Albe, V. (2009). Types et domaines d'arguments utilisés dans le débats socio-scientifiques. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 117-147). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Sleibe, A. (2010). *Feedback docente en la Producción Escrita de los Alumnos Universitarios de Lengua Inglesa IV: Implicaciones Pedagógicas*. Tesis de Maestría en Docencia Superior, FFyL, Universidad Nacional de Tucumán (Inédita).
- Snoeck Henkemans, F. (1992). *Analyzing Complex Argumentation. The Reconstruction of Multiple and Coordinatively Compound Argumentation in a Critical Discussion*. Amsterdam: Sic. Sat.
- Snoeck Henkemans, F. (2006). Indicators of complex argumentation. F.H. van Eemeren, M. Hazen, P. Houtlosser y D. Cratis Williams (Eds.). *Contemporary Perspectives on Argumentation: Views from the Venice Argumentation Conference* (pp. 23-36), Amsterdam: Sic Sat.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vicuña, A. y Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión sobre temas controversiales en Enseñanza Media desde la Pragma-dialéctica. *Revista Signos*, 41(68), 439-457.
- Wolfe, Ch. (2011). Argumentation Across the Curriculum. *Written Communication*, 28 (2), 193-219.
- Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione, A. (2005). *Vigencia de la argumentación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione, A. (2006). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación?, *LSD*, 2, 27-37.