

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Doctorado en Educación



Tesis Doctoral

Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico y lineamientos de un modelo didáctico para su enseñanza. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH

Tesista

Janeth Mondragón Hernández

Asesor de Tesis

Dr. Edwin Roldán Medina López

Tegucigalpa, noviembre de 2020

**COMPETENCIA DISCURSIVA ESTUDIANTIL EN LA PRODUCCIÓN
ESCRITA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO ACADÉMICO Y
LINEAMIENTOS DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA SU ENSEÑANZA.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
HONDURAS-UNAH**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado



Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico y lineamientos de un modelo didáctico para su enseñanza. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH

Tesis Doctoral para obtener el título de
Doctora en Educación

Tesista

Janeth Mondragón Hernández

Asesor de Tesis

Dr. Edwin Roldán Medina López

Tegucigalpa, noviembre de 2020

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

TERNA EXAMINADORA

Esta Tesis Doctoral fue aceptada y aprobada por la Terna Examinadora nombrada por la Dirección de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al Título de Doctora en Educación, en el grado académico de Doctorado.

Tegucigalpa, M.D.C., 20 de noviembre de 2020

Lugar y fecha de la defensa.

Dra. Judith Susana Moradel Crassilovski
Examinadora

Dr. Jesus Alberto Henríquez Zapata
Examinador

Dr. Mario Alas Solís
Examinador/a
Presidente

Janeth Mondragón Hernández
Tesisista

DEDICATORIA

A mi madre, María de Jesús Hernández (Q.E.P.D.), por sus enseñanzas y los valores de responsabilidad, autonomía, trabajo, honestidad y dedicación que me inculcó y que me han orientado en el desenvolvimiento de mi vida.

A mi hija que, además de ser la prolongación de mi genética, es la que le da sentido a mi vida.

A mis hermanos que son las personas que mi madre me dejó para que me acompañaran en el camino hasta donde llegue.

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a todas las personas que de una u otra manera me apoyaron para alcanzar mi meta y obtener el grado de Doctora. En el inicio del proceso me acompañó la doctora Marinalva Vieira Barbosa, Profesora Asociada del Departamento de Lingüística y Lengua Portuguesa de la Universidad Federal de Rondônia-UNR, de Brasil. El doctor Valdir Heitor Barzotto Barzotto, Profesor de la Universidad de Sao Paulo de Brasil. También agradezco su apoyo en varios momentos al doctor Hermes Alduvín Díaz Luna, actual Recto de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Al doctor Luis Ricardo Villalobos, docente e investigador en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, quien me brindó su apoyo en la parte metodológica. A mi asesor que me acompañó en varios momentos del proceso de investigación y estuvo en el momento final, el doctor Edwin Roldán Medina López. En varios momentos ha tenido una significativa incidencia en mi formación el doctor Mario Alas Solís, para quien mi agradecimiento es inmenso.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue develar la competencia en la producción escrita del texto argumentativo de los estudiantes de primer ingreso para plantear lineamientos de la propuesta de un modelo didáctico por competencias en la producción del texto escrito argumentativo académico en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Los datos se recogieron durante el primer periodo académico de 2018. Para alcanzar el objetivo se llevó a cabo el análisis e interpretación de la microestructura, la superestructura y la macroestructura de la producción textual de los participantes. A partir de la sistematización del proceso de intervención se presenta la propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza del texto argumentativo.

El proceso de investigación se ubica en el paradigma interpretativo y sociocrítico con su enfoque cualitativo. El diseño que se aplicó fue la investigación acción y la muestra es intencional. Está constituida por 150 ensayos argumentativos escritos por cincuenta estudiantes; de estos se seleccionó la producción textual de 10 participantes para el análisis e interpretación que son los escritos relevantes, es decir, 30 ensayos. A lo largo del proceso de investigación acción se aplicaron varios instrumentos, tales como un cuestionario para recoger los datos demográficos de los participantes, el portafolio de aprendizaje, el portafolio del docente, el diario de aprendizaje, el diario del docente; grupos focales o grupo de discusión para efecto de la toma de decisiones en el seguimiento de la intervención. Para la recogida de los datos que fueron objeto del análisis e interpretación textual se aplicó la escritura de tres ensayos. La técnica para el análisis e interpretación de los escritos argumentativos fue el análisis del discurso.

A partir del análisis e interpretación de los datos se concluye que, los estudiantes no son usuarios competentes en la producción del texto académico argumentativo. Sus escritos presentan limitaciones, aunque también muchas potencialidades. En relación con la conformación de la microestructura, los escritos presentan limitaciones en los niveles

fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Respecto a la configuración de la superestructura, estos no presentan la propia del texto argumentativo, se aproximan más al texto expositivo. Esto se debe sobre todo a que no potencian la organización de las partes superestructurales en relación con su distribución a través de los párrafos en el escrito y en relación con la construcción argumentativa. En lo que atañe a la macroestructura los escritos manifiestan carencia en el procesamiento de información y limitaciones en la progresión temática. Todo esto da como resultado que cada escrito se manifiesta como un collage de ideas menos como una unidad de sentido. En otros términos, no se manifiesta una discursividad personal ni una construcción argumentativa. Los estudiantes recién se han introducido al ámbito del nivel de educación superior y llegan al final de un periodo académico y todavía no han desarrollado los procesos mentales implicados en la comunicación académica; todavía no se apropian cognitivamente de las estrategias discursivas necesarias y propias de este ámbito social y por tal motivo no llegan a una exitosa producción de un escrito académico argumentativo.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	9
Agradecimiento	10
Resumen	11-12
Introducción	17-18
PARTE I.- MARCO METODOLÓGICO	
Capítulo 1.- Construcción del Objeto de Estudio	20
1.1. Planteamiento del problema	20-27
1.2. Pregunta de investigación	27
1.2.1. Sub-preguntas de investigación	27-28
1.3. Objetivos	28
1.3.1. Objetivo general	28
1.3.2. Objetivos específicos	28-29
1.4. Contextualización	29-30
1.5. Justificación	30-32
Capítulo 2.- Metodología de investigación	32
2.1. Enfoque	32-35
2.2. Tipo de diseño	35-45
2.3. Matriz de operacionalización de categorías de análisis	46-47
2.4. Población y muestra	48-52
2.5. Técnicas de recolección y análisis de datos	52-54
PARTE II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Capítulo 1.- Antecedentes	56-57
Capítulo 2.- Bases teóricas	58-90
2.1. Memoria histórica en los estudios de la argumentación	59-64
2.2. Matriz teórica	64-90
2.2.1. Estructura del argumento	66-72
2.2.2. El texto	72-74

	14
2.2.2.1. Elementos estructurales de todo texto y del texto argumentativo	74-75
2.2.3. La textualización de la microestructura	75-81
2.2.3.1. La referencia	76-77
2.2.3.1.1. Referencia exofórica	77
2.2.3.1.2. Referencia endofórica	78
2.2.3.1.2.1. Referencia anafórica	78
2.2.3.1.2.2. Referencia catafórica	78
2.2.3.2. Los operadores argumentativos	78-81
2.2.4. La textualización de la superestructura	81-82
2.2.5. La textualización de la macroestructura	82-83
2.2.6. El texto académico	83-84
2.2.7. El ensayo académico	84-85
2.2.8. La competencia discursiva	85-87
2.2.9. Modelo didáctico por competencia	87-94

PARTE III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo 1. El proceso de textualización de la microestructura y la cohesión	96-164
1.1. La referencia	97
1.1.1. Referencia exofórica	97-102
1.1.1.1. Deixis indicadora del enunciador y su interpretación	97-99
1.1.1.2. Deixis indicadora del enunciatario y su interpretación	99-100
1.1.1.3. Deixis indicadora del tiempo y su interpretación	100-102
1.1.2. Referencia endofórica	102-106
1.1.2.1. Referencia anafórica o anáfora y su interpretación	102-104
1.1.2.2. Referencia catafórica o catáfora y su interpretación	105-106
1.2. Sustitución	106-108
1.2.1. La sustitución sinonímica y su interpretación	106-107
1.2.2. Sustitución por proformas y su interpretación	107
1.3. Elipsis y su interpretación	107-108
1.4. Operadores argumentativos y su interpretación	108-109
1.5. Limitaciones en el proceso de textualización de la microestructura encontradas en los ensayos	110-121

	15
1.5.1. A nivel fonético	111-118
1.5.1.1. Mala división silábica	111
1.5.1.2. Problemas con el uso de los grafemas	111-112
1.5.1.3. Omisión del acento ortográfico o colocación de la tilde en una sílaba que no corresponde.....	113-114
1.5.1.4. Combinación de mayúsculas y minúsculas	114-115
1.5.1.5. No uso de los signos de puntuación o ubicación de estos de forma incorrecta o innecesaria	116-118
1.5.2. A nivel léxico- semántico	118
1.5.2.1. Repetición	118-119
1.5.2.2. Uso de palabras que no existen	119
1.5.2.3. Confusión con el uso de palabras homónimas	119-120
1.5.2.4. Confusión con el uso de parónimos u otros fenómenos con el uso del léxico.....	120
1.5.3. A nivel sintáctico	120-122
1.5.3.1. Omisión del determinante o de enlaces	120-121
1.5.3.2. Agregar enlaces no necesarios	121
1.5.3.3. Omisión del verbo	121
1.5.3.4. Problemas de concordancia	121-123
1.5.3.5. Cambio del sujeto en las proposiciones de los enunciados del escrito	123
Capítulo 2. El proceso de textualización de la superestructura	124
2.1. Tesis	124
2.2. Cuerpo argumentativo	124
2.3. Conclusión	125
2.4. interpretación de la superestructura textual de los ensayos	125-136
Capítulo 3. El proceso de textualización de la macroestructura de los ensayos	136-143
3.1. Coherencia del título	138
3.2. Coherencia del tema	139
3.3. Progresión temática	139-143
Capítulo 4. Aproximación a la pragmática de los ensayos	143-144
Capítulo 5. Lineamientos para un modelo didáctico por competencias	144-164
5.1. El concepto de competencia en educación	145-147

5.2. El enfoque por competencias en educación	147-149
5.3. Modelo didáctico por competencias en la producción del texto	
argumentativo académico	149-151
5.3.1. Finalidad de la enseñanza del texto argumentativo o las competencias	151-154
5.3.2. ¿Qué se debe enseñar para que los estudiantes mejoren sus capacidades para escribir textos argumentativos?.....	154-159
5.3.3. Una propuesta de cómo se debe enseñar texto argumentativo o qué estrategias se usaron	159-163
5.3.4. ¿Cómo se puede evaluar?	164-167
Parte IV. Conclusiones	168-173
Bibliografía	174-182
Anexos	183-192
Índice de tablas	193

INTRODUCCIÓN

La comunidad académica, en general, y los profesores de lengua y literatura especialmente manifiestan marcada preocupación por las dificultades de los estudiantes de educación superior en las competencias de lectura y de escritura. Esta preocupación ha dado origen a estudios como los de Cisneros E. (2001) en la Universidad de Pereira, Colombia; Peronard, Gómez, Parodi, y Núñez (1997) en la Universidad Católica de Chile; Narváez y Cadenas (2008) en la Universidad de Occidente, Colombia. Todos estos autores, a partir de una perspectiva psicolingüística, coinciden en profundizar acerca de la problemática de la escritura en la universidad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de esta situación, las investigaciones de esta problemática la han asumido y desarrollado como objeto de interés desde hace más de veinte años. Inicialmente el énfasis de estos estudios estuvo en los procesos cognitivos de la composición escrita, posteriormente en la incidencia del contexto en la producción textual, en los procesos pedagógicos que promueven u obstaculizan la escritura, así como las maneras en que las culturas orientan estas a través de sus prácticas.

Desde la ciencia lingüística se identifica que la oración no es una unidad que comunique plenamente. De ahí que se identifica al texto como la unidad real de comunicación. Surgen a partir de la década de los años 60 y 70 diferentes tendencias con esta orientación. Son denominadas de forma diferente: lingüística textual, textolingüística, lingüística del texto, análisis del discurso, estudios del discurso, etc. Todas tienen como objeto de estudio el texto o/y discurso. Para algunos estos son sinónimos, otros los diferencian.

A través de los diferentes estudios se fueron proponiendo diferentes denominaciones para los elementos de acuerdo con las diferentes posiciones. Una de estas tendencias que se ha impuesto por su carácter analítico es el del holandés Teun A. van Dijk. Él establece que todo texto está conformado por una microestructura (elementos de expresión), una macroestructura (elementos semánticos) y una superestructura, es decir, una estructura global, esquemática que identifica a un texto respecto a otro. Y no solo eso, todo texto

manifiesta y se conforma desde una dimensión pragmática. De igual manera, este autor establece una técnica o un método para llevar a cabo el análisis de todo texto al cual denomina Análisis del Discurso.

El cuerpo de esta tesis está conformado por tres partes. La **Parte I** está constituida por dos capítulos.

El **capítulo 1** aborda el problema de estudio, se presenta el planteamiento del problema, se formulan las preguntas y subpreguntas de investigación; así como los objetivos que orientaron el estudio. De igual manera, aquí se contextualiza la situación y se justifica el estudio.

En el **capítulo 2** se desarrolla lo relativo a la metodología de investigación, se explica el enfoque y el diseño. También, se presenta la matriz de operacionalización de las categorías de análisis; se justifica la muestra y las técnicas de recolección y análisis de datos.

La **Parte II** corresponde a la fundamentación teórica. Está integrada por dos capítulos.

El **capítulo 1** sirve para presentar los antecedentes en los estudios de la temática de estudio.

En el **capítulo 2** de esta parte se presentan las bases teóricas, integradas por la exposición de la memoria histórica en los estudios de la argumentación y propiamente la matriz teórica del estudio.

La **Parte III** se presenta el análisis e interpretación de los resultados. Esta parte la integran cinco capítulos. El **capítulo 1** sirve para mostrar el proceso de textualización de la microestructura y la cohesión de los ensayos. En el **capítulo 2** se presenta la interpretación del proceso de textualización de la superestructura de los escritos. En el **capítulo 3** se muestra el análisis y la interpretación del proceso de textualización de la macroestructura. El **capítulo 4** corresponde a una aproximación de la pragmática de los escritos. Y en el **capítulo 5** se presentan los lineamientos de una propuesta de modelo didáctico para la enseñanza del texto argumentativo en la universidad. Finalmente se llega a las conclusiones.

PARTE I
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este apartado se presentan los elementos correspondientes a la construcción del objetode estudio de la presente investigación.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe por parte de la comunidad académica, especialmente por los profesores de lengua y literatura, marcada preocupación por las dificultades que manifiestan los estudiantes de educación superior en las competencias de lectura y de escritura. Esta preocupación se ha generalizado entre los investigadores universitarios, de tal manera que ha dado origen a estudios como los de Cisneros E. (2001) en la Universidad de Pereira, Colombia; Peronard, Gómez, Parodi, y Núñez (1997) en la Universidad Católica de Chile; Narváz y Cadenas (2008) en la Universidad de Occidente, Colombia. Todos estos autores, a partir de una perspectiva psicolingüística, coinciden en profundizar acerca de la problemática de la escritura en la universidad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios en torno a esta problemática han sido constantes desde hace varias décadas. En una investigación Carlino (2004, p. 322) menciona a autores como Pittard, 1999; Vásquez, 1999; Fayol, 1991; Hayes y Flower, 1986; Roivanovic, 1999; Di Stefano y Pereira, 2004; entre otros. Los diferentes estudios se han llevado a cabo con diferente énfasis. Inicialmente, el énfasis estuvo en los procesos cognitivos de la composición escrita, posteriormente en la incidencia del contexto en la producción textual escrita, en los procesos pedagógicos que promueven u obstaculizan la escritura, así como las maneras en que las culturas orientan estas a través de sus prácticas.

Todas esas investigaciones concluyen que los estudiantes universitarios tienen dificultades en el manejo de estrategias de comprensión y de producción de textos escritos académicos. Esta situación se constituye en obstáculo para que aprendan a partir de los

textos escritos y puedan formar parte, de manera competente, de la comunidad académica a la que seleccionaron incorporarse.

Esa misma preocupación y el reconocimiento de la importancia que tiene el texto argumentativo en el ámbito académico en los procesos de formación de los estudiantes universitarios es lo que orienta esta investigación. Con ella se busca identificar la competencia en el decir argumentativo escrito de los estudiantes de primer ingreso en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Los interesados en encontrarle solución o explicar esta problemática han orientado sus estudios en la búsqueda de los factores que la originan. Carlino (2004, p. 24) plantea cuatro tendencias que muestran los universitarios al momento de escribir y que inciden en su capacidad escritural: dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos, y, la postergación para empezar a escribir.

El autor brasileño Pecora, desde una perspectiva más localizada del texto, en su estudio plantea como dificultades: problemas en la construcción de las oraciones, en el logro de cohesión textual, en relación con las normas fijadas por la escritura formal y culta de la lengua portuguesa, en el sentido de que esto hace que se produzcan los dos problemas enunciados antes, y, problema de argumentación en lo referente a la utilización de nociones confusas y de lugar común (2002, pp. 14-15).

Los dos autores mencionados en los párrafos anteriores ofrecen un panorama de las debilidades que presentan los estudiantes y que el docente debe afrontar en las aulas universitarias. Todas estas dificultades no son aisladas unas de otras y en su conjunto inciden en todo el proceso de la producción textual escrita. Esa incidencia, desde una perspectiva discursiva, se manifiesta en no lograr producir textos escritos que cumplan con las dos grandes cualidades textuales: la cohesión y la coherencia. Como consecuencia de

esto no se obtiene la adhesión del lector, es decir, la argumentación falla. De igual manera, ambos coinciden en que su identificación debe servir para reflexionar acerca de las estrategias pedagógicas más adecuadas para ayudarlos a superarlas. Autores como Brito R. y Barzotto (2009) plantean que la investigación es una de las estrategias didáctico-pedagógicas más eficaces para superar estos problemas. La investigación debe formar parte desde los inicios de la formación de los estudiantes universitarios y esto conllevará la mejora en las prácticas escriturales.

En una entrevista hecha a Barzotto, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo en 2017, manifestó que esta Facultad tiene un proyecto, el cual consiste en analizar los informes de práctica profesional de docentes en formación. El objetivo de tal proyecto es “verificar en qué medida los informes de prácticas permitan percibir la incorporación y la operacionalización de los conocimientos específicos ofrecidos en la formación en Letras/Licenciatura”. (Barzotto, V., comunicación personal, 19 de octubre de 2017). La práctica profesional es concebida como una actividad esencialmente formadora, porque no se limita a mostrar lo que cotidianamente se vive en los centros educativos, sino que se observan aspectos puntuales de los hechos del aula de clase y se recolectan como datos, es decir, es un proceso investigativo. Esto le permite al practicante ser más consciente de su práctica y de cómo deberá desempeñarse como profesional. Además, al tener que presentar su informe de investigación se ve obligado a desplegar los conocimientos, tanto lingüísticos como literarios adquiridos durante su formación. Este tipo de experiencias se sugiere factible en cualquier área de formación profesional universitaria y desde los comienzos de la formación.

Por otro lado, la universidad no es un ente externo o diferente de la sociedad. “La universidad es una institución social. Esto significa que ella realiza y expresa de modo determinado la sociedad de que es y forma parte” (Chauí, 2001, p. 35). Así, la universidad no se sustrae de las condiciones sociales, económicas y culturales en la que se inserta. En la sociedad capitalista, su papel se manifiesta en la formación de la mano de obra. Para esto, una de sus funciones principales es la construcción de conocimiento acerca de la realidad a

partir de la investigación científica, que es una de sus “vocaciones” (p. 115) o funciones principales, y de acuerdo con las necesidades del mercado. El conocimiento de la realidad, a través de la formación universitaria, conlleva desarrollo económico, porque el profesional actúa sobre la realidad con base en conocimientos más cercanos a esta para transformarla.

En el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), se concibe la educación superior como un derecho humano “y por lo tanto un bien público social” (UNAH, 2015, p. 16) y como tal una obligación del Estado. En Honduras, este nivel el Estado lo organiza, dirige y desarrolla a través de la UNAH. Para esto se consideran como estrategias prioritarias la gestión académica y la gestión del conocimiento, además de la gestión cultural.

Con lo expuesto anteriormente, se busca a partir de la libertad de investigación y de cátedra desarrollar un proceso de formación humanista, profesional y ciudadana “que persigue el desarrollo integral del estudiante y está orientada a responder a las necesidades prioritarias del país mediante el dominio del saber en los campos científico, técnico, artístico y cultural” (p. 17). Todo esto por medio de la integración de sus funciones: docencia, investigación y vinculación universidad-sociedad. Sin embargo, tal como lo establece el documento El Modelo Educativo de la UNAH (2009, p. 6) el quehacer fundamental de la institución es la gestión del conocimiento para generar soluciones a los principales problemas del país y de la región centroamericana.

Relacionado con lo anteriormente expuesto Acunha (2005) plantea que el centro del proceso enseñanza-aprendizaje debe ser el alumno, es en él en quien se necesita formar las estructuras cognitivas. De ahí que las actividades o estrategias de enseñanza-aprendizaje deben ser situadas como procesos de construcción de conocimiento, de tal manera que el estudiante perciba que este es una producción social, es decir, que “nace en un espacio y en un tiempo en función de los desafíos sociocognitivos de un contexto. Esta es una perspectiva de que la producción de conocimiento es una producción humana y, como tal, es fruto de inquietudes, contradicciones, deseos y sentimientos” (Acunha, p. 10). Y, como

ya se decía, la institución por excelencia en donde se construye conocimiento es la universidad.

La estructura argumentativa es la que predomina en los textos académicos, que son con los que el estudiantado se enfrenta en el día a día en su vida estudiantil, a través de su formación profesional. El nivel educativo universitario exige la competencia tanto para la comprensión como para la producción textual escrita; necesarias para desarrollar los procesos epistémicos propios de la academia. Pero el estudiante llega a la universidad sin la idoneidad requerida para poder comprender y producir este tipo de escrito, tal como lo plantean los estudios mencionados al inicio de este apartado. Esto se convierte en una limitante para su aprendizaje y conformación como especialista. Así, pues, en este proceso investigativo se parte de la idea de la importancia que tiene el registro escrito en la organización del pensamiento, y así, en la construcción de conocimiento.

Desde este proceso investigativo se reconoce que la producción del texto escrito argumentativo es de gran importancia en la formación de los estudiantes universitarios, puesto que es la superestructura textual que permite tanto la transmisión como la construcción de conocimientos nuevos especializados, de ahí que sea la superestructura que predomina en el contexto académico. El aprendizaje en el ámbito universitario exige el desarrollo del discurso argumentativo, esto conlleva que se potencie el despliegue del pensamiento razonado en la construcción del discurso académico. En la formación de profesionales tanto la lectura como la escritura son herramientas insoslayables. Es entendido que para llegar a la escritura se tiene que pasar por la lectura.

El desarrollo de la capacidad de producción textual, emisión de discurso oral y escrito, y, específicamente, el de la producción de textos argumentativos escritos, se convierte en el contexto universitario en un instrumento muy importante. Su importancia trasciende su función utilitaria en el proceso de aprendizaje. Llega a ser una herramienta importante en la conformación del individuo como especialistas de un área del conocimiento, dado que esto exige sujetos con autonomía, con capacidad de pensamiento crítico y epistémico, lo que requiere el manejo de herramientas para razonar.

De manera muy generalizada, Carlino (2006, p.12) considera que, a veces, los profesores descuidan la enseñanza de los “procesos y prácticas discursivas y de pensamiento”, que los estudiantes universitarios necesitan para incorporarse como miembros de una comunidad de especialistas en un campo académico y profesional del conocimiento. La clase en la universidad debe estructurarse para enseñar “los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir” (Carlino, p.13) que se han ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que se quiere pertenecer, es decir, modos propios de la cultura académica.

Como parte de esta investigación se ha participado en una experiencia que tiene más de una década de estarse practicando en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. Los estudiantes de pregrado y posgrado, como parte de su formación y evaluación, deben presentar un informe oral de su investigación en una actividad llamada “workshop” que, como lo plantean Lankshear y Knobel (2008, p. 298) es una forma de buscar la calidad de una investigación por medio de la validez comunicativa; es una estrategia de discusión e intercambio local, es decir, al interior de las carreras, cuya finalidad es encontrarle fundamento a una investigación.

La escritura es un proceso situado. En la educación superior el contexto al que incursionan los estudiantes es diferente al de donde vienen, la educación media. En el contexto de formación de profesionales de nivel superior la escritura –junto con la oralidad y la lectura- está presente en el proceso de enseñanza aprendizaje, es medio de comunicación de los saberes especializados, así como de la evaluación de tales saberes. Pero, quizá, lo más importante de la escritura en la formación de profesionales es su capacidad epistémica, es decir, es su condición de ser una “herramienta de construcción y transformación del conocimiento” (Capomagi, 2013, p. 38).

Por otro lado, en relación con los procesos específicos de la enseñanza y aprendizaje de la argumentación se ha manifestado un proceso evasivo en la escuela. No solo en primaria, también en secundaria; e incluso en el nivel universitario. Esto se da, según Martínez (2004, p. 165) “debido al carácter polémico que el aprendizaje de la

argumentación puede generar”. En otros términos, como ya se dijo, esta estructura textual conlleva la capacidad de razonar, de desarrollar el pensamiento crítico, de opinar y de cuestionar lo establecido; así como emitir juicios de valor.

De conformidad con la autora mencionada en el párrafo anterior, el ser humano cuenta con las condiciones psicobiológicas para potenciar la capacidad argumentativa, es decir, la capacidad de sostener una opinión oral o escrita. Desde pequeño el ser humano desea expresar opiniones, y es frecuente que quiera convencer a los mayores de algo que le interesa. Sin embargo, en estudios realizados acerca de esta capacidad en profesionales y adultos estos no manifiestan un mejor desempeño que un escolar. Esto, se deduce, es problema del proceso educativo, de no darse un “desarrollo de la competencia discursiva razonada a través de la educación” (Martínez, p. 165). El desarrollo de esta capacidad es necesario que se asuma como parte del proceso sistemático en la educación formal desde los primeros grados.

En la educación superior el desarrollo de esta capacidad es connatural a la formación de profesionales. Se dice que la universidad es el espacio en donde se construye conocimiento, pero la capacidad de construir conocimiento supone la capacidad de razonar y el resultado de expresar el pensamiento lógico, razonado, es el texto argumentativo. Es en este ámbito y en esos momentos del escribir donde y cuando funciona, como ya se dijo, la potencialidad epistémica de la escritura. De ahí la importancia social de esta investigación.

En Honduras no existen estudios sistemáticos científicos en relación con la capacidad argumentativa de los estudiantes universitarios ni de ningún nivel educativo. Los jóvenes que aspiran ingresar ya sea a la UNAH o a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) deben aplicar una Prueba de Aptitud Académica (PAA). En el caso de la UNAH, de acuerdo con el documento marco de esta actividad, plantea que son dos los componentes de la prueba: el razonamiento verbal y el razonamiento matemático.

Los informes acerca de los resultados de la PAA en la UNAH se circunscriben a dar cuenta de qué colegios proceden los estudiantes que logran los mayores puntajes en la

prueba, de orden ascendente a descendente y a diferenciar entre los índices alcanzados por colegios públicos y privados. El puntaje total de la PAA es de 1600 puntos y el puntaje mínimo de ingreso es de 700 puntos. Hasta el momento no se ha hecho ningún estudio en relación con cuáles son los tipos de ítems (razonamiento verbal, razonamiento matemático) que más reprueban o aprueban los estudiantes (Dirección de Sistema de Admisión, 2013). Es decir, con la PAA se valora en alguna manera la capacidad argumentativa de los aspirantes a ingresar a la UNAH, que es el relacionado con el razonamiento verbal.

Lo planteado en este apartado da cuenta de la necesidad de hacer el estudio del despliegue argumentativo que manifiestan los estudiantes de recién ingreso a la UNAH para tener evidencias científicas de esta situación social tan importante en este nivel educativo. Este estudio se enmarca en el ámbito de la lingüística aplicada. Desde esta perspectiva se busca interpretar la competencia del decir argumentativo que los estudiantes manifiestan en sus escritos. El estudio comprende la interpretación de la macroestructura, la microestructura y la superestructura textual de los escritos de los estudiantes; así como una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura argumentativa.

Consecuentemente los resultados podrían incidir en la toma de decisiones de docentes y autoridades; por ejemplo, para mejorar los planes de estudio de instituciones de educación superior en relación con incluir de manera consciente estrategias de enseñanza aprendizaje para la construcción del texto argumentativo para que los estudiantes logren mejorar su competencia en el manejo de los textos académicos.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿En qué se caracteriza la competencia de producción textual escrita argumentativa que manejan los estudiantes de recién ingreso en la universidad en el primer periodo académico de 2018?

1.2.1. SUB-PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se manifiesta el proceso de textualización de la microestructura textual -usos de los operadores argumentativos y elementos de cohesión- en los textos escritos argumentativos producidos por los estudiantes recién ingresados a la universidad en el primer periodo académico de 2018?

¿Cuál es el proceso de textualización de la superestructura textual escrita argumentativa - tesis, cuerpo argumentativo y conclusión - manifiesto en los textos escritos producidos por los estudiantes universitarios de recién ingreso en el primer periodo académico de 2018?

¿Qué proceso de textualización de la macroestructura -coherencia del título, del tema y progresión temática- se manifiesta en los textos argumentativos escritos producidos por los estudiantes recién ingresados en la universidad en el primer periodo académico de 2018?

¿Cuáles son los lineamientos metodológicos para una propuesta didáctica orientada a mejorar la competencia de la producción de textos escritos argumentativos de estudiantes universitarios en el primer periodo académico de 2018?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Develar la competencia en la producción del texto escrito argumentativo de los estudiantes para plantear lineamientos de la propuesta de un modelo didáctico por competencias en la producción del texto argumentativo académico en una universidad pública de Honduras en el primer periodo académico de 2018.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Interpretar la competencia textual escrita que manejan los estudiantes de recién ingreso a la universidad en el primer periodo académico de 2018.
2. Analizar el proceso de textualización escrita de la microestructura textual - usos de los operadores argumentativos y elementos de cohesión- que manejan los estudiantes en la construcción del texto argumentativo en el primer periodo académico de 2018.
3. Identificar el proceso de textualización de la superestructura textual –tesis, cuerpo argumentativo y conclusión- que aplican los estudiantes en la construcción del texto escrito argumentativo en el primer periodo académico de 2018.
4. Dilucidar el proceso de textualización de la macroestructura textual -coherencia del título, del tema y progresión temática- que usan los estudiantes en la construcción del texto escrito argumentativo en el primer periodo académico de 2018.
5. **Definir lineamientos metodológicos para el diseño de un modelo didáctico orientado a la enseñanza-aprendizaje de la producción del texto argumentativo escrito.**

1.4. CONTEXTUALIZACIÓN

Dado que con esta investigación lo que se buscaba era identificar la competencia discursiva manifiesta en los textos escritos producidos por estudiantes de recién ingreso en la universidad, esta se llevó a cabo con estudiantes que ingresaron al nivel de educación superior en el primer periodo académico de 2018 de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH en la sede de Ciudad Universitaria (ubicada en Tegucigalpa, Honduras). La ejecución del diseño de investigación comprendió un periodo académico. Se seleccionó la UNAH para recoger la muestra dado que esta al ser pública es una institución de puertas abiertas en la que ingresan estudiantes de diferentes estratos sociales, así como de los diferentes puntos de la geografía nacional. Esto permitió tener una muestra representativa

acerca de la competencia argumentativa escrita que manifiestan los estudiantes de la sección seleccionada. Específicamente en la producción del ensayo académico.

El ser humano ha creado una diversidad de tipos textuales escritos para expresar sus estados de conciencia o para representar o significar la realidad. Los estudiosos han hecho diferentes clasificaciones de tales textos dependiendo del criterio de clasificación. Una de las clasificaciones toma como criterio el valor didáctico. Desde este criterio se clasifican los textos en descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. En esta investigación se tomó como objeto de análisis los textos escritos argumentativo-académicos producidos por los estudiantes de primer ingreso. El género académico comprende diferentes tipos textuales, sin embargo, para esta investigación se tomó el ensayo como tipo textual por tener la cualidad de la libertad tanto de forma como de contenido, lo cual permite al productor la facilidad en la expresión escrita de sus ideas.

Para llevar a cabo el análisis de los datos se tomó la teoría de Teun van Dijk, quien es un estudioso del texto lingüístico. Su teoría es analítica en relación con la conformación del texto escrito. Desde su teoría ha planteado la estructura de los textos en general y del texto argumentativo en particular, que es el objeto de interés de esta investigación. Su modelo está orientado a explicar la estructura de los textos y da cuenta tanto del análisis sintáctico como del nivel semántico y pragmático. Además, este modelo rebasa el análisis puramente estructural y se enfoca en la realización práctica de la lengua, en la discursividad, cuya manifestación son los textos, en este caso los ensayos, esa totalidad incluye la intencionalidad con que se producen, es decir, su parte pragmática.

1.5. JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje en el contexto de la universidad exige la potenciación y uso del discurso argumentativo escrito, es decir, el despliegue del pensamiento razonado en la construcción del discurso académico.

Como ya se planteó en los párrafos anteriores, los estudios en torno a la cultura escrita académica muestran, que los estudiantes universitarios tienen dificultades en el manejo de estrategias tanto de comprensión (lectura) como de producción (escritura) de textos académicos, lo cual restringe su capacidad para que aprendan a partir de los textos escritos y puedan formar parte, de manera competente, de la comunidad académica correspondiente. Sin embargo, en Honduras no se cuenta con datos empíricos que aborden este problema.

En Latinoamérica la investigación en torno al tema de la argumentación, según un estudio del estado del arte de esta temática hecha por Monzón (2011), se ha desarrollado más en Colombia y Venezuela que en México. Por otra parte, señala el mismo autor, estas investigaciones se orientan más en los niveles de educación básico y medio, dejándose al margen el estudio de la argumentación en el nivel superior y postgrado en donde es necesario “manejar un buen nivel de argumentación” (Monzón, p. 51), dado que es aquí donde se construye el conocimiento científico.

De lo expresado arriba se desprende el interés de esta investigación en observar para analizar e interpretar las estrategias en la construcción del escrito argumentativo que emplean los estudiantes que recién ingresan a la educación superior. Debe entenderse que la producción textual escrita argumentativa es una puerta importante que abre el mundo del conocimiento y posibilita la entrada a la sociedad y a los ámbitos académicos, puesto que permite el flujo de conocimiento dentro de la comunidad académica.

La conveniencia de realizar esta investigación se basa en la necesidad de desarrollar un programa estratégico que permita la alfabetización académica desde los inicios de la Educación Superior, con el fin de que posteriormente los estudiantes puedan de manera autónoma continuar su proceso de cualificación. Asimismo, se busca que esta investigación constituya un aporte para mejorar la calidad de la Educación Superior, en principio de manera específica en los espacios de aprendizaje del Departamento de Letras y por extensión en el largo plazo a las demás áreas académicas.

Lo anterior, porque el valor de un estudio en este nivel doctoral se justifica en el aporte que se pueda generar desde el contexto hondureño a la teoría de la enseñanza y el aprendizaje de la producción del texto escrito argumentativo en la universidad manifiesto en el texto académico. Es decir, los beneficiarios finales de la aplicación de esta investigación serán los estudiantes, los ciudadanos en formación profesional del nivel superior de este país.

Por otra parte, desde una contextualización institucional, es decir, como producto del programa del Doctorado en Educación servido por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán este proceso se inscribe en la línea de investigación institucional de los “Estudios disciplinares” (UPNFM, p. 14). Esta alude al desarrollo de una investigación de un área disciplinar, en este caso la lingüística aplicada. Y tal cual lo plantea el documento base “en función de la naturaleza misma de las instituciones de educación superior como responsables de dirigir y promover el desarrollo científico de todos los campos disciplinares” (p. 14). Así, el área temática prioritaria es el Área 1: Ciencias Sociales y Humanidades con una temática de la lingüística aplicada.

CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. ENFOQUE

Para contextualizar este apartado se parte de aclarar, dos aspectos: qué se entiende por conocimiento científico y cómo se obtiene, para luego llegar a la visión epistemológica y con esto al enfoque que orientó esta investigación.

La investigación que se presenta en esta tesis compete a las Ciencias Sociales y las Humanidades, dado que mediante ella se buscó conocer un hecho o fenómeno educativo, y así, un aspecto de la realidad social.

Como parte de su naturaleza el ser humano tiene la capacidad y siente la necesidad de acercarse a la realidad para entender los fenómenos, los hechos; para develar su esencia. En su devenir histórico esta necesidad ha estado vinculada teleológicamente a su sobrevivencia. O a lo que plantea Melero (2012, p. 340), vinculada al “interés de mejorar las condiciones de su entorno, y tratar de dar solución a las dificultades y obstáculos que pueden alterar su cotidianidad”.

En su cotidianidad el humano construye conceptos y significados acerca de la realidad, es decir, lleva a cabo los procesos de abstracción, generalización, conceptualización y de representación de esa realidad. Aunque Bentolila (2011, p. 75) expresa no estar de acuerdo en que el conocimiento sea “la mera generalización a partir de observaciones individuales”, desde esta investigación se considera que esta es una etapa, podría decirse, en la construcción del conocimiento.

Desde la epistemología se entiende que el conocimiento, propiamente, es el conocimiento científico. Es el que se obtiene haciendo uso del método científico, el que se obtiene a través del seguimiento de un proceso sistemático. Sin embargo, ese conocimiento del sentido común que manejan las personas y los grupos en su vida cotidiana configura la realidad social en la que se mueven.

El conocimiento que las personas de forma individual o en colectivo, a partir de su contacto con la realidad o a partir de la misma experiencia, construyen, y, que sirve para dar sentido y les permite comprender esa realidad, al no conllevar un proceso sistemático se queda en el nivel de las opiniones, de las creencias. Ha sido entendida como experiencia intuitiva o emocional de la realidad desde el positivismo (Bentolila, p. 75). Este conocimiento al ser de interés para la ciencia sufre el proceso de ser (re)construido como objeto de conocimiento en la investigación científica. Para aprehenderlo y convertirlo en datos se usan métodos, técnicas e instrumentos específicos.

Ese conocimiento que los humanos manejan en su diario vivir es conocido dentro de la teoría como conocimiento del sentido común o conocimiento vulgar. Sin embargo, siendo como es una realidad compleja, y al tomársele como objeto de análisis, como objeto

de interés en la investigación científica social, no puede ser explicada plenamente por procedimientos positivistas. De esta imposibilidad fue que surgieron las aproximaciones cualitativas. La revisión de la literatura da cuenta de múltiples posiciones epistemológicas que se han adoptado en las Ciencias Sociales y que se engloban con el término de paradigma cualitativo. Lo característico de estos posicionamientos es que lo que buscan es comprender o interpretar la realidad, no explicarla, mucho menos predecirla.

La visión epistemológica que se adoptó y guio la presente investigación es la hermenéutica. Para Gadamer -quien es uno de sus exponente más reconocido- cuyo pensamiento es mencionado por Martínez y Ríos “el modo de comprender humano es puramente interpretativo, construyendo una realidad propia a través de la interpretación de una realidad captada” (2007, p. 178). Es decir, hay una realidad captada y una interpretada por los investigados y por el investigador. Gadamer recupera el diálogo humano y el debate público en ese proceso de interpretar. Pretende recuperar el juicio reflexivo como forma de conocer. Esa realidad creada en la investigación cualitativa se manifiesta en textos: notas de campo, crónicas, entre otros. En el caso de la presente investigación se recoge en las reflexiones semanales de los estudiantes, en el diario de la docente, los mismos ensayos son manifestación de una realidad; estos últimos son los objetos de análisis y sistematización en la presente tesis.

La presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque metodológico cualitativo y el paradigma interpretativo y socio-crítico. Para conocer, es decir, interpretar o comprender las complejas relaciones de la realidad social se busca captarla a través de sus cualidades. El conocimiento científico de la realidad social solo se puede dar en la interacción entre el sujeto cognoscente (el investigador) y el sujeto al que se quiere conocer (actor social) en su contexto, es una “construcción cooperativa” (Vasilachis, 2014, p. 23). De ahí que se diga que la investigación cualitativa es ecológica. Por esto se debe entender que la obtención del conocimiento, es decir, la investigación se debe desarrollar en el contexto de vida de los participantes. En el caso de la presente, la investigadora era parte del ecosistema junto con los estudiados para poder encontrar los significados y sentidos que

estos -y la misma investigadora- le atribuyen a sus comportamientos, acciones, perspectivas subjetivas, a sus historias, y, que constituyen los datos de análisis de la investigación cualitativa.

Esa complejidad de la realidad social ha dado origen dentro del enfoque cualitativo al surgimiento de “distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuanto a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla” (Vasilachis, p. 25). Precisamente por esto la investigación cualitativa es considerada más que como colección de estrategias y técnicas, una forma de pensar. Con ella se busca profundizar en la experiencia vital de los participantes investigados a partir de su propia exteriorización en complementariedad con la síntesis, interpretación, conceptualización, elaboración de modelos o de teoría de parte del investigador. De ahí que metodológicamente la investigación cualitativa se caracteriza por ser interpretativa, multimetódica y reflexiva. Lo importante como lo plantea Maletta (2015, p. 329) es que haga uso del gran método común que define a todas las ciencias: “los hechos y la lógica, el razonamiento y la evidencia empírica”. De esta manera es como se obtiene el conocimiento, fundado empíricamente y abierto a la crítica. Esto se logra al hacer uso en ese proceso del razonamiento lógico a partir de la evidencia empírica, es decir, de los hechos, conductas, decires de los participantes en el proceso.

De lo anteriormente planteado, se puede concluir que, el conocimiento es un objeto complejo. El conocimiento es un producto multidimensional: histórico entendido como proceso de reproducción social, epistemológico como resultado de la interacción sujeto-objeto, psicológico producto de la psique humana, neurológico como resultado de procesos electroquímicos del cerebro, y, sociológico como resultado de la socialización de todo individuo (Pacheco E. y Cruz E., 2010, p. 112).

En los siguientes apartados inmediatos se da cuenta del procedimiento que se siguió para la obtención de los datos que constituyen el objeto de esta investigación.

2.2. TIPO DE DISEÑO

El diseño aplicado para llevar a cabo esta investigación se enmarca en el método de la investigación-acción. La aplicación de este método cualitativo fue el medio para obtener los escritos, que son los objetos de análisis de este estudio.

Se entiende que la investigadora al integrarse al contexto o formar parte del contexto de estudio (ecología) se apropia de los saberes, percepciones, significados y en ese sentido se vuelve fuente de datos; y, que sus creencias, valores, deseos, expectativas influirán en la percepción y construcción de la realidad que se estudie. Según Hougner Limacher y McLeod (2002, p. 717) citados por Vasilachis (p. 36) “Quien realice investigación cualitativa debe ser plenamente consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él, y de que, como persona situada, es quien conoce y el medio a través del cual se conoce.” Esto no significa que se pierda el rigor y la sistematicidad del proceso. En el acercamiento a la realidad desde este paradigma se sigue la misma rigurosidad y sistematicidad que exige la ciencia de manera fluida y flexible.

El objeto de estudio de la investigación que se presenta en esta tesis se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales: La interpretación de la competencia de textualización escrita que manifiesta el estudiantado universitario de recién ingreso en la producción de la superestructura argumentativa en el ensayo, a partir de cuyo estudio se propone un modelo didáctico por competencias en la producción del texto argumentativo académico. Para esto se diseñó un proceso de investigación acción participativa, dado que, enmarcada en el ámbito de la educación la situación problemática de este proceso investigativo, se consideró que este diseño era el más pertinente tanto para la búsqueda de los datos como para la observación de la posibilidad de mejora de la competencia en la producción escrita textual de los estudiantes de recién ingreso en la universidad. Esto permitió tener la muestra de los ensayos objetos de análisis que produjeron los estudiantes a través del proceso cíclico llevado a cabo.

Tanto el problema como el objeto de investigación en las Ciencias Sociales se ve influido por la forma en la que se concibe el fenómeno social. La forma de concebir y la naturaleza misma del fenómeno social influye en el paradigma que se asume en el proceso investigativo. En su acepción más general un paradigma se entiende como un conjunto de creencias, actitudes, compromisos, visión del mundo que son compartidos por un grupo de científicos que, comprenden metodologías determinadas (Behar R., 2011; Melero, 2012). De la noción planteada arriba se desprende que el paradigma implica posiciones teóricas particulares acerca de la realidad, es decir, acerca de los objetos de estudio; métodos específicos, técnicas y herramientas investigativas particulares. Aunque tradicionalmente se exigía que se debiera optar por una escuela o corriente teórico-social, esas posiciones han evolucionado; de tal manera que en la actualidad se plantea que se debe hacer uso de los aspectos que puedan ayudar a explicar el objeto que se esté estudiando, aunque sean escuelas diferentes.

Como ya se dijo anteriormente, esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo y el sociocrítico. Según Behar R. el enfoque cualitativo “es una poderosa herramienta para entrar en la profundidad del producto de la conciencia humana, la subjetividad” (2011, p. 148) de los objetos de la realidad social. En el paradigma interpretativo y el sociocrítico queda inscrito el diseño de investigación-acción. Varios son los autores que se mencionan como pioneros en los planteamientos teóricos de la investigación acción. Se menciona en su origen una orientación propiamente sociológica representadas por autores como el psicólogo norteamericano Kurt Lewin en la década de 1940; el antropólogo Sol Tax (1958) y el colombiano Orlando Fals Borda. Este último manifiesta tendencia marcadamente ideológica y política. Otra orientación marcadamente educativa es representada por autores como el brasileño Paulo Freire (1974), el pedagogo inglés Lawrence Stenhouse (1988), y, su discípulo John Elliot (1981, 1990), así como los australianos Wilfred Karr y Stephen Kemmis.

A la investigación acción participativa (IAP) se le considera la metodología de investigación científica propia de la educación; aunque en su práctica manifiesta variedad. Se le nombra, incluso, de diferentes maneras: investigación en el aula, el profesorado

investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, entre otras. Sin embargo, lo común que tienen todas esas prácticas, ya se le nombre de diferentes manera, es que es un accionar que lleva a cabo el docente en las aulas con fines tales como desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora de programas educativos, de sistemas de planificación o de la política de desarrollo.

Esta forma de investigar se caracteriza en que, a partir de la identificación de un problema, se “planifican estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2005, p. 23). Se visualiza en esta concepción la presencia de tres aspectos: la investigación, la acción y la formación mejorada. Este autor entiende que la IAP es una “espiral autorreflexiva”. Se origina en la identificación de una situación o problema práctico, este se analiza y revisa con la finalidad de mejorar tal situación, se implementa de manera cuidadosa, sistemática y con rigor, un plan o intervención, simultáneamente se observa, reflexiona, analiza y evalúa para volver a plantear o replantear un nuevo ciclo, es una espiral dialéctica entre acción y reflexión.

A continuación, se sintetiza el resumen que Latorre (2005, p. 25-30) presenta del pensamiento de Kemmis y Mc Taggart (1988), de Zuber-Skerritt (1992) y de Elliot (1993) y en el que describe las características de la IAP.

- Es participativa y colaborativa

- El profesor es un coinvestigador de los problemas prácticos de su quehacer y de la mejora de la realidad, no un experto externo que realiza una investigación con personas.

- Exige un contexto social que haga posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional en diálogo permanente para facilitar el contraste de ideas y opiniones, a partir de intercambio, discusión y contrastación entre los participantes.

- La comunicación entre los participantes en el proceso es simétrica en términos de igualdad.

- Las personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación conforman comunidades autocríticas.

-Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión avanzando hacia problemas más amplios.

-Requiere el diálogo con otra(o)s profesionales. Si bien el docente investigador documenta los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios, él se hace responsable de los resultados.

- Es emancipatoria

-Conlleva cambios en situaciones de aula.

-Avanza progresivamente a cambios más amplios.

-Supera la mera situación o práctica educativa para transformar la percepción de la educación.

-Dado que implica cambios que afectan a las personas se le considera un proceso político.

-Los participantes interactúan con intención de mejorar sus propias prácticas.

- Es práctica

-La investigación-acción confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto.

-Los resultados de la IAP, además de su importancia teórica, ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.

-Implica el contacto en el aula y la intervención de los docentes.

-Somete a prueba: prácticas, ideas y suposiciones.

-Induce a teorizar sobre la práctica.

-Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica.

- Es crítica y reflexiva

-Se enfoca en el descubrimiento y solución de problemas que enfrenta el profesorado al llevar a la práctica sus valores educativos.

-Es una práctica reflexiva. Permite que el profesor se autoevalúe, evalúa las cualidades de su “yo” manifiesta en sus acciones. Esto supone un tipo de autorreflexión.

-La autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.

-La comunidad crítica de participantes además de buscar mejoras prácticas, también busca actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos.

-Realiza análisis crítico de las situaciones.

- Es investigación en espiral

-Es un proceso continuo, la investigación sigue una espiral introspectiva donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio y evaluación para luego iniciar un nuevo circuito partiendo de una situación problemática.

- Es cualitativa

-Trata más con el lenguaje que con los números.

Latorre (p. 66) plantea que es compartida por los estudiosos la idea de que la investigación-acción participativa debe realizarse en grupo siempre que sea posible, dada las ventajas y el enriquecimiento que esta manera de proceder conlleva.

La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa. Puede que se tenga que trabajar con personas como: los alumnos, el amigo o la amiga críticos, una persona dispuesta a compartir la discusión del trabajo críticamente, un tutor(a), o colegas. En esta investigación participaron, además de la investigadora, los estudiantes y una persona que dio acompañamiento docente.

Para la fundamentación y planificación de la presente intervención se siguieron las sugerencias brindadas en la síntesis que Latorre (2005) hace de autores como Kolb, Carr y Kemmis; esto por considerar que presenta de manera clara el proceso investigativo de este

tipo. El autor en mención plantea cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión, como se dijo arriba, estas etapas son de carácter cíclico.

A continuación, se describen las acciones que comprendieron cada aspecto de la planificación.

Se entiende que esta etapa comprendió 3 aspectos:

-Identificar el problema: ¿Qué está sucediendo ahora?

En este caso, era el problema de la producción del texto escrito argumentativo académico en el subgénero ensayo por parte de los estudiantes de recién ingreso en la universidad.

-Diagnosticar el problema: ¿En qué sentido es problemático?

Los docentes, los mismos estudiantes, así como investigadores interesados en el tema han identificado que los estudiantes manifiestan limitaciones en su competencia para producir textos escritos pertinentes, coherentes, y cohesionados en el momento en que ingresan a la universidad e incluso al final del proceso de formación universitaria. Esto es una limitante para el mismo proceso de formación de los que recién ingresan a formarse para ser profesionales universitarios.

El primer día de clase como parte de la presentación personal se les solicitó a los estudiantes que plantearán las expectativas que llevaban para la clase. De lo expresado en sus expectativas, el segundo día de clase se les planteó a los estudiantes el proyecto. De principio se les preguntó si consideraban posible redactar un ensayo en ese mismo momento, a lo que, de manera sorprendida e inmediata, respondieron que no. Se les preguntó si querían participar en un proceso investigativo que buscaba ayudarles a mejorar su capacidad para escribir. Todos manifestaron satisfacción de la propuesta y estuvieron de acuerdo, consideraron que era excelente por las expectativas que traían a la clase. Ese mismo día ellos expresaron de forma oral las dificultades que consideraban que tenían en

cuanto a la redacción o escritura y qué les gustaría mejorar. Se les pidió que escribieran un diario en el que registrarían sus logros y limitaciones en el proceso de aprendizaje en el que participarían. Las primeras anotaciones estuvieron constituidas por sus expectativas en donde manifestaban su necesidad de mejorar su capacidad de escritura.

De ahí que luego de plantearseles la posibilidad de participar -integrado y como parte del desarrollo del espacio de aprendizaje (Español General)- en el proyecto para mejorar la competencia en la escritura académica, los estudiantes asumieron integrarse e involucrarse en tal proceso. Así, participaron o iniciaron con el diagnóstico de esa competencia.

-Plantear el plan de acción: ¿Qué puedo hacer al respecto?

El tercer día de clases se discutió el documento en donde se presentaban las rúbricas para la redacción de un ensayo argumentativo. Estas rúbricas fueron elaboradas por la investigadora como parte del proceso investigativo. Estas estaban fundamentadas en la teoría de la lingüística textual y en los parámetros planteados por van Dijk.

Al cuarto día se aplicó una prueba diagnóstica. Se hizo su análisis para identificar las limitaciones que presentaban las producciones textuales escritas.

La técnica que se aplicó para la toma de decisiones a partir de esta etapa fue la técnica del grupo focal o grupo de discusión. Previamente, el día anterior, (segundo día de clase) se les había pedido que se integraran en lo que la docente denominó para ellos equipos de trabajo. Se les pidió que se organizaran en un círculo los equipos a través del espacio del aula. Se les entregó el ensayo que habían elaborado. Se les indicó que se orientaran por las rúbricas comentadas el día anterior para que identificaran los problemas o el problema que presentaba su escrito. La mayoría empezó a interactuar con sus compañeros. Así, colaboraban unos con otros para señalar limitaciones que podían identificar y, uno de los miembros de cada equipo, que funcionaba como secretario, los iba escribiendo en una hoja. Luego la docente le entregó a cada uno en una hoja aparte los problemas que presentó su escrito. Ellos mismos revisaron su ensayo cotejando sus

observaciones con las presentadas por la docente. A medida que llevaban a cabo la revisión comentaban las limitaciones que habían identificado al momento de llevar a cabo el proceso de producción de su escrito. Mientras todo eso ocurría la docente interactuaba con los equipos que lo requerían. Se llevó a plenaria de todos los equipos y de las sugerencias expresadas surgieron los temas que consideraban necesario estudiar para mejorar su competencia para escribir.

A partir del análisis crítico de lo que dijeron los estudiantes en la interacción con la docente en las actividades dialógicas enunciadas en el párrafo precedente, se llevó a cabo el plan de intervención propiamente. Se inició por identificar la competencia a lograr y entre todos se consensuó en los siguientes términos:

Produce textos argumentativos que demuestran la mejora en el manejo de la forma escrita de su lengua materna para solucionar las necesidades comunicativas académicas que la sociedad demanda del profesional universitario con base en la normativa para la producción de tipos textuales como ensayos.

A partir de este proceso dialógico crítico entre estudiantes y docente como parte de la planificación del contenido del espacio de aprendizaje de Español General, la investigadora junto con los estudiantes en la plenaria precedente incluyeron los temas de lo correspondiente a la producción de un ensayo académico. Estos incluyeron los siguientes contenidos distribuidos en las tres unidades:

- a. Los niveles estructurales de la lengua
- b. El texto como producto de la comunicación
- c. El proceso de producción del texto escrito. Etapas:
 - Planificación
 - Textualización

- Revisión
- d. Los tipos textuales básicos: narración, descripción, exposición y argumentación
- e. Los aspectos estructurales de los textos (de cualquier texto): Superestructura, microestructura y macroestructura.
- f. El texto argumentativo (concepto, elementos de la superestructura, microestructura y de la macroestructura)
- g. El párrafo según su función en el texto
- h. El ensayo en general y el ensayo argumentativo en específico y su estructura; la pragmática del ensayo como texto académico.
- i. Lectura de modelos de ensayos académicos argumentativos.

Como ya se dijo en el planteamiento este proceso se llevó a cabo en el espacio de aprendizaje de Español General. Se prepararon materiales con base en la teoría textolingüística, a partir de la cual se llegó a la práctica y ejercitación. Esto se ejecutó posterior a haber estudiado los contenidos de la unidad y previo a la redacción del segundo ensayo. Para la segunda unidad, y, como resultado de las observaciones consensuadas durante el proceso dialógico crítico entre los diferentes equipos y la investigadora; se agregó el tema de la macroestructura, luego de la discusión en plenaria que se tuvo. Aquí se estudiaron aspectos como la coherencia entre el título y el tema y la progresión temática tanto a nivel teórico como de aplicación práctica.

Para la tercera unidad, además de lo correspondiente al contenido del espacio de aprendizaje, y como resultado de la fase crítico-dialógica con los estudiantes organizados en los subgrupos y grupo focal, se incluyó el tema de la microestructura. Aquí se estudiaron aspectos como los mecanismos de cohesión, aunque ya se habían abordado algunos aspectos de esta desde la primera unidad; aquí se abordaron de manera más sistemática, tanto a nivel teórico como práctico de aplicación.

Los estudiantes estuvieron muy involucrados e interesados en el desarrollo de los diferentes temas de las tres unidades. Ellos participaban con exposiciones orales en los que incluían ilustraciones y ejemplificaciones; con presentaciones, haciendo uso de tecnología, de análisis textuales y de aplicación de teoría, con el desarrollo y comentario de ejercicios de aplicación en donde se incluía la lectura de modelos.

Después de la segunda unidad se aplicó un segundo instrumento que tenía la misma estructura de la prueba diagnóstica solo que el tema fue “El discurso literario”, dado que era el tema de esa segunda unidad. Al finalizar la tercera unidad se aplicó el tercer instrumento. De igual manera, tenía la misma estructura que los dos instrumentos anteriores solo que con el tema de la tercera unidad “Análisis crítico de los medios de comunicación de masas”.

Después de la aplicación de cada instrumento se siguió un procedimiento similar al llevado a cabo con la prueba diagnóstica, con la diferencia que en estas dos últimas, luego de que la docente-investigadora hiciera el análisis de los escritos y previo entregarles observación alguna, se les devolvió el ensayo y se les pidió que en grupos de discusión revisarían entre ellos los escritos tomando como parámetro las rúbricas usadas ya para la valoración del ensayo del diagnóstico. Uno le revisaría el ensayo al otro. Ellos accedieron y así lo hicieron. Luego la docente les entregó las observaciones para que retroalimentaran las valoraciones de sus hallazgos. Posteriormente, se pasó al desarrollo de la plenaria para comentar las mejoras y las dificultades que les presentó la producción de su texto.

Con esta investigación no se pretendía hacer una evaluación escrita de conocimientos curriculares y asignar una calificación, sino obtener un corpus para identificar y analizar los procedimientos de textualización de la superestructura, la macroestructura (coherencia), la microestructura (cohesión) y la pertinencia en la producción de textos argumentativos en el contexto académico universitario. El corpus se entiende como la serie de ensayos que provienen de la producción de los estudiantes y está determinado por los objetivos de la investigación.

Para el análisis e interpretación de los ensayos de los estudiantes se aplicó la técnica de análisis del discurso (AD). Se entiende con Sayago (2014, p. 3) que el análisis del discurso es una técnica de análisis precisa, que resalta por su ductilidad; esta puede ser utilizada tanto por metodologías hipotético-deductivas como inductivas. En las primeras, la instancia de la construcción teórica precede a la instancia del trabajo empírico; en las segundas, la instancia del trabajo empírico precede a la instancia de la construcción teórica.

Por otra parte, el AD presenta posibilidades metodológicas propias para el análisis de los objetos de estudio de las ciencias sociales, como son los materiales que se recogieron para el análisis de esta investigación: textos. Esta técnica permite el análisis e interpretación de las estrategias discursivas que despliegan tanto enunciadores como enunciatarios (Sayago, 2014, p. 3).

2.3. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En la siguiente tabla se presenta la relación entre los objetivos específicos, las categorías de análisis, así como las fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de la información.

Tabla 1. Relación objetivos específicos, categorías de análisis, fuentes de información, técnicas de recogida de datos e instrumentos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA	INSTRUMENTOS
Interpretar la competencia textual escrita que manejan los estudiantes de recién ingreso a la universidad en el	Competencia textual	Estudiantes	Grupo focal o de discusión.	Ensayos Diario de campo de docente

primer periodo

académico de 2018.

Analizar el proceso de textualización escrita de la microestructura textual - usos de los operadores argumentativos y elementos de cohesión- que manejan los estudiantes en la construcción del texto argumentativo en el primer periodo académico de 2018.	Procesos de textualización de la microestructura	Estudiantes	Grupo focal o de discusión.	Diarios de estudiantes Diarios de docente Ensayos
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	-------------	-----------------------------	-----------------------------------------------------------------

Identificar el proceso de textualización de la superestructura textual –tesis, cuerpo argumentativo y conclusión- que aplican los estudiantes	Procesos de textualización de la superestructura	Estudiantes	Grupo focal o de discusión.	Diarios de estudiantes Diarios de docente Ensayos
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	-------------	-----------------------------	-----------------------------------------------------------------

en la construcción del
texto escrito
argumentativo en el
primer periodo
académico de 2018.

Dilucidar el proceso de textualización de la macroestructura textual -coherencia del título, del tema y progresión temática- que usan los estudiantes en la construcción del texto escrito argumentativo en el primer periodo académico de 2018.	Procesos de textualización de la macroestructura	Estudiantes	Grupo focal o de discusión.	Ensayos
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	-------------	-----------------------------	---------

Fuente: Autoría propia.

2.4. MUESTRA

Los estudiantes que participaron en el estudio eran originarios de Choluteca, Colón, El Paraíso, Francisco Morazán, Gracias a Dios, Intibucá, Olancho, Santa Bárbara y Valle. El 50% estudió su educación media en centros educativos públicos y el otro 50% lo hizo en centros privados. Un 62.2.% eran del género femenino y el 37:8% del masculino. Entre las carreras de donde egresaron están el Bachillerato en Humanidades, Bachillerato Técnico y Educación Comercial.

La sección seleccionada, de entre las que formaban parte de la carga académica de la investigadora, tenía la característica de que estaba constituida por estudiantes de primer

ingreso, estos formaban parte de una sola sección. Las otras secciones tenían estudiantes de reingreso. El grupo estuvo conformado por estudiantes de diferentes carreras.

Así, pues, en esta investigación los participantes o informantes lo constituyen los 50 estudiantes de una de las secciones del espacio de aprendizaje de Español General de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el primer periodo académico de 2018.

La fuente de información en esta investigación son las producciones lingüísticas de los estudiantes, es decir, los ensayos. De acuerdo con Villalobos (2017, p. 286) las fuentes de información lo constituyen “aquellas personas o documentos que aportarán la información según criterios acordes con la particularidad del hecho social” que se estudia; en este caso la producción textual, los ensayos.

La función de la muestra en la investigación científica es determinar la parte de la población objeto de estudio que debe examinarse y a partir de la cual se harán inferencias válidas acerca de tal población. Dos aspectos determinan, regularmente, la selección del enfoque y con él la muestra (Izcarra P., 2007; Mena M., 2017): el presupuesto y el tiempo con que se cuenta para el desarrollo del proceso investigativo. Regularmente, una investigación que toma plenamente la totalidad de la población es el censo; el cual requiere una inmensa inversión financiera y un periodo temporal extenso para todo su proceso; así como un monumental esfuerzo.

Los estudiosos del tema del muestreo plantean que la muestra constituye el soporte de la investigación social. Los dos paradigmas a través de los cuales se ha desarrollado la investigación social, el cualitativo y el cuantitativo, se fundamentan en dos tipos de muestras contrapuestas: intencional y aleatoria.

En el siguiente cuadro se sintetizan los criterios que caracterizan cada uno de los tipos de muestreo expuestos por Izcarra P. (2007, pp. 5-6)

Tabla 2. Tipos de muestreo y sus características

Tipos de muestreo y sus características

Intencional	Aleatorio
Su característica básica estriba en que es el investigador quien decide, en función de criterios específicos, qué individuos de la población general formarán parte de la muestra.	Cada uno de los individuos que conforman la población general tiene la misma probabilidad de aparecer en la muestra.
Trabaja con muestras reducidas.	Trabaja con muestras, generalmente extensas, predeterminadas en función de un intervalo de confianza y un error de muestreo aceptados por el investigador.
Profundiza en aspectos específicos de la realidad social.	Persigue la cuantificación y generalización de hechos sociales.
Su objetivo es el análisis en profundidad de un fenómeno social concreto.	Su objetivo es cuantificar y generalizar hechos sociales.

Fuente: Autoría propia.

Otro aspecto para tener en cuenta es que con la investigación cualitativa lo que se busca es identificar los significados que los actores sociales les dan a sus prácticas sociales. “Toda investigación cualitativa tiene como objeto de estudio *significados* (en cursiva en el original) [...] se trata en términos muestrales de identificar los diferentes significados (o si se quiere discursos) relevantes existentes sobre nuestro *objeto de estudio* (cursiva en el original)” (Mena, 2017, p. 182). De esto se infiere que la muestra está íntimamente

relacionada con el objeto de estudio, es decir, el objeto de estudio reclama una muestra específica. Por esto una muestra cualitativa es siempre una muestra intencional. En la misma referencia Mena menciona que “Las unidades de análisis son elegidas con un propósito: el objeto de investigación y la relación que tienen con él”. Por otro lado, como lo menciona Izcarra “las muestras son desconcertantemente pequeñas en comparación con los estándares manejados por la investigación cuantitativa” (p. 12).

En el caso del presente estudio el objeto es la conformación discursiva textual de superestructura argumentativa de los escritos producidos por alumnos de primer ingreso en la universidad. De ahí, que las unidades de análisis son los escritos de los estudiantes. Y como dice Parodi “un texto se constituye en una pieza comunicativa única y que se define por su cierre semántico y su coherencia [...] son el medio primario de creación y transmisión de significado” (2008, p. 106). No obstante, esta característica del texto (o de los textos), con este estudio lo que se buscó fueron las constantes que tales producciones manifestaron en su microestructura, su macroestructura y superestructura.

Izcarra retoma a Patton (1990, p. 169) y menciona que “la lógica del muestreo intencional aparece cimentada en la selección de casos ricos en información, que serán objeto de estudio en profundidad”. En el presente estudio estos casos ricos en información fueron los escritos seleccionados por la investigadora, pues son los que mostraron datos valiosos respecto a los objetivos de este proceso investigativo.

Dado que con el análisis discursivo de los ensayos no se buscaba hacer generalizaciones, para efecto de llevar a cabo la interpretación del objeto de esta investigación, de los 150 textos producidos por los 50 estudiantes se tomó la producción textual de 10 estudiantes que fueron los que representaron las constantes de las 150 producciones. Es decir, la interpretación final se llevó a cabo de 30 escritos. Como parte del proceso de investigación acción participativa se hacía revisión de los escritos, no solo por la investigadora, sino también por los mismos estudiantes. Este procedimiento se hizo con cada uno de los instrumentos. A medida que se avanzaba en el proceso, cuando produjeron el segundo escrito, la investigadora iba realizando comparación entre los escritos primero y segundo de cada participante. Este mismo procedimiento se hizo una vez que produjeron

el tercer escrito. Se reitera la idea de que “En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” Hernández Sampieri (2014, p. 382).

La idea que se maneja en la investigación cualitativa no es el de generalización, se usa más bien el término transferibilidad. Por esto se entiende como la posibilidad de extender los hallazgos a otras poblaciones, pero teniendo en cuenta el contexto, los participantes del estudio y el tema (Ventura-León y Barbosa-Palomino, 2017). Igual se habla de generalización ideográfica, no nomotética. Esto significa que la investigación cualitativa no busca establecer leyes, sino presentar el conocimiento intensivo e individual de un fenómeno o la interpretación de acontecimientos o hechos particulares.

La selección de los informantes estuvo determinada por los objetivos planteados, los cuales especifican que la investigación busca analizar e interpretar los procedimientos relevantes en la textualización argumentativa manifiestos en los escritos de los estudiantes al momento de ingresar a la UNAH, y, previo al momento de recibir cualquier tipo de preparación para la redacción en alguno de los espacios de aprendizaje que hubieran matriculado.

El primer instrumento (ver anexo 2) estaba conformado por un escrito en el que se les presentaron seis textos cortos, el primer exponía una definición de un tema de cultura general y cada uno de los otros cinco constituía una reflexión de diferentes autores sobre el mismo tema. En la hoja para redacción se les incluyeron indicaciones para que escribieran una disertación en la que dieran a conocer su opinión acerca de la temática planteada en el texto leído. Previo a su aplicación, la prueba se validó con estudiantes de otras secciones, siempre del espacio de aprendizaje de Español General. Esa misma estructura tenían los otros dos instrumentos.

La codificación de los escritos lleva caracteres alfabéticos y numéricos. Los ensayos se enumeraron desde 1 a 50 (recuérdese que fueron 50 los escritos por cada uno de los tres instrumentos, es decir, un total de 150). El caracter alfabético es la (A), luego va un

numeral que va de 1 a 50 (el código mayor de la muestra seleccionada es 50). Estos dos códigos significan el informante y el número que se le asignó a su escrito (de 1 a 50). Un segundo numeral (tercer lugar en el código) que puede ser 1, 2 o 3; representan el número de instrumento aplicado: si fue el primero, el segundo o el tercero.

2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la recogida de los datos se aplicaron diferentes instrumentos. Si bien para el proceso propiamente de intervención que se estructuró, se aplicaron varias técnicas como la de exposiciones orales, aula invertida entre otras; para los consensos en el seguimiento del proceso cíclico de investigación-acción participante se aplicó la técnica de grupo focal o grupo de discusión. Y los datos de interés para el análisis en este proceso de investigación los constituyen los escritos, es decir, los ensayos; los cuales debe entenderse que son manifestación de un proceso comunicativo.

Otra técnica llevada a cabo fue la encuesta a través una ficha sociodemográfica, la cual se aplicó el primer día. Como instrumento complementario para la recogida de datos del proceso de investigación-acción participante, propiamente, se les pidió que escribieran un diario de campo. Aunque no fue un diario propiamente, sino que se les pidió que escribieran, como mínimo una cuartilla por semana, a lo que se dio en llamar “reflexiones sobre mi aprendizaje”. Se les indicó que incluyeran aspectos como: qué habían aprendido, si consideraban que habían aprendido, si se les facilitó o dificultó el aprendizaje de los temas estudiados a medida que se avanzaba y de qué manera, qué contenidos de los estudiados consideraban que eran nuevos y qué les facilitó la redacción de su escrito, cómo consideraban el proceso. De igual manera, la investigadora llevaba su diario de campo. También se contó con el acompañamiento del doctor Edwin Medina López, quien dio sus valoraciones al proceso en las sesiones en que estuvo.

Otro instrumento usado por la investigadora fue la carpeta docente. De igual manera, además de su diario de aprendizaje, se les pidió a los estudiantes que las reflexiones y materiales los organizaran en su portafolio o carpeta de aprendizaje.

Importado de la cultura anglosajona y francesa del ámbito de la arquitectura o de las artes, la carpeta o portafolio servía a estos para presentar lo mejor de su trabajo. Su uso se ha adaptado al espacio de la docencia y tal como lo plantean Cano e Imbernon, la carpeta docente, tiene “una clara finalidad formativa y de reflexión sobre la acción” (2003, p. 43); de ahí que este instrumento permitió llevar a cabo la reflexión del proceso de intervención en la construcción del conocimiento que se pretendía. Permitted registrar las acciones de planificación, ejecución y evaluación del proceso. Si bien se le asocia con la función docente, en este caso se amplía su uso al aprendizaje para fines investigativos. No consistió en una simple colección de materiales, sino que a partir de ellos se llevó a cabo un proceso de reflexión sobre la praxis tanto del docente (enseñanza) como de los estudiantes (aprendizaje): la pertinencia, significatividad y efectividad de las estrategias didácticas presentadas para que los estudiantes mejoraran su capacidad de producir textos argumentativos.

Para el análisis de datos se aplicó la técnica del análisis del discurso.

PARTE II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES

Para comprender el problema de la escritura del texto argumentativo en la universidad, en este apartado se presenta la revisión de tesis, disponibles en el espacio virtual, que desarrollan temas relacionados con el problema para dar cuenta de esta trayectoria investigativa. A pesar de que se ha estado haciendo una búsqueda constante y minuciosa, solo se pudo encontrar una tesis doctoral que trata el tema en el ámbito geográfico Latinoamericano.

La tesis de nivel doctoral se titula *Competencias profesionales: el proceso escritor y la calidad del ensayo argumentativo en universitarios*. Su autora es Meneses Báez, quien sustentó su tesis en el año 2005. Este estudio se llevó a cabo en la Universidad de Granada (El Meta, Colombia), en la Facultad de Ciencias de la Educación. El objetivo de su estudio fue obtener evidencia para evaluar de forma válida y fiable las competencias de planificación, transcripción y metacognición para la construcción de un ensayo argumentativo en estudiantes universitarios.

Los objetivos que la autora se planteó para la investigación fueron:

1. Diseñar, validar y aplicar un cuestionario que mide competencias cognitivas y metacognitivas para la escritura de ensayos en estudiantes universitarios.
2. Identificar si existen diferentes significados en las competencias cognitivas y metacognitivas para la escritura de ensayos con respecto a la calidad de la estructura lingüística del ensayo producido, en estudiantes universitarios.

De manera analítica plantea que su propósito es “obtener evidencia para evaluar de forma válida y fiable las competencias de planificación, transcripción, y metacognición para la construcción de un ensayo argumentativo que presentan estudiantes universitarios” (p. 45) así como sustentar si el nivel de calidad de la estructura lingüística de los escritos conlleva diferencias significativas en las competencias cognitivas y metacognitivas de los

textos producidos.

Para dar respuesta al objetivo la autora realizó la investigación en dos fases. La primera consistió en obtener indicadores psicométricos de un instrumento (cuestionario CEEE), el que mide las competencias de planificación, transcripción, revisión y metacognición para la construcción de un ensayo argumentativo de manera válida y fiable. En la segunda fase exploró si el nivel de calidad de la estructura lingüística de los ensayos producidos por un grupo de estudiantes universitarios implica competencias cognitivas y metacognitivas significativamente diferentes; para esto utilizó dos medidas: el protocolo verbal y el cuestionario; lo cual implicó que se llevara a cabo un estudio descriptivo comparativo. De ahí que, en función de la pertinencia con el objeto de investigación se utilizaron técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

Para el diseño y validación del cuestionario que midió las competencias o procesos de planificación, transcripción, revisión y metacognición (CEEE), en la primera fase, se trabajó con 540 estudiantes voluntarios de pregrado, aunque el análisis de datos se realizó con 486. En la segunda fase se trabajó con una muestra intencional de diez estudiantes voluntarios de pregrado, cinco mujeres y cinco hombres.

La investigación descrita en los párrafos anteriores es importante en relación con la que se presenta en la presente tesis es que concibe la argumentación como una competencia que se manifiesta en la producción del ensayo como un tipo textual del género académico, es decir, un texto situado en el contexto de la universidad. Sin embargo, se diferencian en cuanto a las categorías de análisis, las cuales para el presente estudio se centran en las planteadas por van Dijk (1986, 1992, 2001), además de que el propósito del presente estudio es, por una parte, hacer evidente la mejora de la competencia argumentativa, es decir, de la producción del ensayo argumentativo a partir de una intervención pedagógica llevada a cabo como parte de un proceso de investigación-acción. Para esto se aplicaron, además de una prueba diagnóstica, dos pruebas de seguimiento. Se valoraron los tres escritos para identificar si hubo mejora a medida que se avanzó en la intervención.

CAPÍTULO 2. BASES TEÓRICAS

Esta fundamentación teórica está estructurada en dos partes, a saber: por un lado, un estado del arte del problema de la argumentación, titulada Memoria histórica, y, por otro, los fundamentos teóricos acerca del texto escrito, la argumentación y la superestructura textual argumentativa manifiesto en el ensayo. Este género textual académico permite el despliegue de la competencia argumentativa. Con esto se pretende hacer asequible al lector el texto como objeto de este estudio en toda su complejidad y el texto argumentativo con el caso específico del ensayo.

Es un hecho que, la comprensión es el correlato previo a la producción textual. La psicología cognitiva describe los mecanismos prelingüísticos que subyacen en la mente del individuo (hablante-oyente) desde el momento de la comprensión hasta la textualización y de cómo influyen en este proceso. Entre tales mecanismos esta disciplina estudia la memoria, el recuerdo, así como el almacenamiento, recuperación y procesamiento de la información. La textualización es el ámbito de la lingüística. Esta estudia el texto en su complejidad como unidad completa de comunicación.

La convergencia de esas dos ciencias (psicología y lingüística) para explicar el hecho textual ha dado como resultado la Psicolingüística como una ciencia interdisciplinaria. De igual manera, para dar cuenta de la complejidad textual se aúnan la Sociolingüística, la Pragmática y el Análisis del Discurso. En este marco de referencia se encuadra este estudio de las estrategias que aplican los estudiantes en la producción escrita del texto del argumentativo. Se entiende que una de las capacidades que tiene que desplegar el estudiante universitario es el de argumentar con finalidad epistémica. Esta es una actividad textual compleja.

2.1. MEMORIA HISTÓRICA EN LOS ESTUDIOS DE LA ARGUMENTACIÓN

Los antecedentes más remotos en los estudios de la argumentación se encuentran en los sofistas y posteriormente en Aristóteles. De los primeros no se cuenta con evidencias. Aristóteles presenta su estudio en su obra Retórica.

Aristóteles¹ desarrolla este concepto en el Capítulo II del Libro I de Retórica “Sea pues retórica la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente” (2012, p. 52). Aristóteles desarrolla su teoría de la argumentación a través de toda la obra en mención. Su texto culmina con los recursos retóricos de que se puede hacer uso para lograr ser convincente por medio del discurso. Pero no es que se olvide de la argumentación como tal.

Si bien su obra se titula Retórica, Aristóteles ya establece relación entre los tres aspectos que estructuran los argumentos “la retórica es una combinación de ciencia analítica... que es semejante en unos aspectos a la dialéctica, y en otros, a los razonamientos” (p. 67); con esto último alude a la lógica. Aquí menciona los tres aspectos que conforman todo argumento o toda argumentación: lógica, dialéctica y retórica. La argumentación no es solo retórica, es también, lógica y dialéctica.

No obstante que es en la edad antigua (Aristóteles, 2012) cuando se inician los estudios sobre la argumentación, es en la modernidad cuando se da propiamente el desarrollo de una teoría de la argumentación (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 2000). Las perspectivas de los estudios de la argumentación enfocan su desarrollo poniendo el énfasis en uno u otro de los tres aspectos que la conforman: analítica o lógica, retórica o dialéctica. Sin embargo, hay que decirlo, no es que no aborden los otros aspectos, puesto que argumentar los implica a los tres.

1. La versión en la que se basa este estudio es la edición, cuya introducción, traducción y notas son de Alberto Bernabé, Alianza Editorial.

Así, los autores que más han trascendido por su estudio centrado en la retórica son Chain Perelman y Lucile Olbrechts-Tyteca con su obra *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, publicada en 1958. Para estos autores argumentar es “influir, por medio del discurso, en la intensidad de la adhesión de un auditorio a ciertas tesis” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 48). Se mantiene la idea de que la argumentación es la enunciación de unos razonamientos para convencer. La argumentación, desde esta perspectiva, se encarga no sólo de convencer al intelecto, sino también de mover las emociones en pro de una causa hasta llevar a la acción. En su obra presentan una clasificación de los argumentos, la cual es retomada más adelante en el presente estudio.

La obra de Toulmin publicada en 1958, *Los usos de la argumentación*, es representativa de la perspectiva lógica o analítica. Este autor en su obra refleja el uso práctico de la argumentación. Para él plantear la argumentación desde la lógica formal es insuficiente para describir su funcionamiento y su discusión crítica en el marco de las interacciones cotidianas. Aunque según lo plantea en la introducción de la reedición de la obra de 2007 su interés era puramente filosófico. Su obra ha sido entendida como un intento de estudiar la argumentación en el razonamiento práctico (Toulmin, 2007, pp. 9-10).

Desde una perspectiva pragmatialéctica la argumentación es abordada por los autores holandeses van Eemeren y Grootendorst. Estos presentan sus ideas, en principio, en su obra *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialectica*. En el capítulo XIX de este libro correspondiente a las conclusiones reafirman que en su escrito presentan una lista de las 10 reglas de una discusión crítica, así como una visión general de las violaciones a tales reglas que no permiten la resolución de una disputa en el proceso de la discusión, y finalmente que las falacias tradicionales pueden ser vistas como violaciones a las reglas que plantean (2002, p.223).

En publicaciones posteriores estos autores presentan criterios para analizar las argumentaciones de la vida cotidiana para llegar a la resolución de disputas de una manera razonable a partir de criterios lógicos, lingüísticos y comunicativos. En sus últimas

publicaciones han incorporado la parte retórica como parte de su teoría sobre la argumentación. De hecho, en uno de sus últimos libros titulado *Argumentación*, escrito en coautoría con Francisca Snoeck Henkemans (2006), su modelo de una “discusión crítica” sirve para presentar estrategias para analizar, evaluar y producir discursos argumentativos. Lo cierto es que el interés de todos esos autores, mencionados en los párrafos anteriores, fue hacer hincapié en las particularidades del estudio normativo de la argumentación en lenguaje natural.

A partir de los estudios mencionados arriba se desprenden diferentes líneas de investigación sobre la argumentación, no solo de esta mediante el uso de las lenguas naturales, sino de la argumentación haciendo uso de textos multimodales. Estos son los textos que además de signos lingüísticos hace uso de otros tipos de signos como imágenes y sonidos. También se ha dado el desarrollo de la investigación del texto argumentativo en el ámbito de la educación, es decir, el interés por la enseñanza aprendizaje de la argumentación y del texto argumentativo.

Para Monzón (2011, p. 44) la Retórica es una ciencia-arte que “se encarga del estudio de la argumentación” y surge “como una respuesta ante el positivismo y el intento de imponer como única racionalidad válida, la de la lógica de la prueba y la demostración”. Se argumenta contra lo que es controvertible, lo que puede ser o no ser de una cierta manera. La argumentación retórica se dirige, además de al intelecto, al afecto. “La argumentación es tanto razón como lenguaje” (Monzón, 2011, p. 44). Es la actividad política por excelencia, o sea, “la forma de convivencia básica es lingüística y, así, la habilidad de manejar críticamente el lenguaje es fundamental en sociedades como la nuestra” (Monzón, p. 44).

El marco más general y más reciente en el que queda incluido el objeto de esta investigación, es decir, el interés respecta a la escritura, se encuentran plasmados por la comunidad internacional en la Declaración mundial sobre educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, acordados por la

Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990 donde participaron 155 Estados, 20 organismos intergubernamentales y 150 organizaciones no gubernamentales.

El objetivo 1 del Artículo 1 de esta conferencia dice en su primera parte:

Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas)... (UNESCO, 1990, p. 3).

Está expreso que la escritura es considerada una necesidad básica para el aprendizaje; es una herramienta esencial para lograrlo. De igual manera, la lectura y la escritura son herramientas esenciales para lograr el aprendizaje y con ella la educación.

Este objetivo fue ratificado en la Conferencia de Dakar, celebrada en el año 2000. Dado que una vez transcurrida una década se vislumbraba que los objetivos para lograr la educación básica para todos como mecanismo para erradicar la pobreza no se habían logrado, los Estados deciden llevar a cabo un Foro en Dakar, Senegal para evaluar y tomar decisiones sobre la problemática. Como parte del marco de acción ellos se comprometen explícitamente: “Nosotros, los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nos comprometemos a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades” (UNESCO, 2000, p. 43).

Desde la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, se han desarrollado, investigaciones en torno al texto argumentativo desde una perspectiva discursiva e interactiva. La Cátedra UNESCO está conformada como una red de cooperación

interinstitucional a nivel internacional y concebida como un espacio de diálogo entre investigadores y educadores interesados en debatir acerca de la lectura y la escritura en los procesos educativos; así como para ofrecer propuestas innovadoras en relación con la enseñanza aprendizaje de estas dos subcompetencias lingüísticas (Duarte, 2013, p. 7).

La Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, como se le conoce de manera breve, nació hace veinte años, en 1996, en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, bajo la dirección de María Cristina Martínez Solís, quien continúa siendo su directora. Como miembros fundadores también están la Universidad Católica de Valparaíso de Chile y la Universidad de Buenos Aires de Argentina. Aunque la sede central está en Colombia, en la actualidad, la Cátedra cuenta con subsedes, como parte de la red, en Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, Puerto Rico, Bolivia, Venezuela y Costa Rica. La Universidad de Costa Rica se considera la Sede Principal para la zona de América Central.

En sus 20 años de funcionamiento, la Cátedra UNESCO ha creado y fortalecido numerosos espacios de postgrado e investigación en el área de la lectura y la escritura. En relación con la producción del texto argumentativo, María Cristina Martínez Solís ha desarrollado algunos estudios teóricos. Por ejemplo, en su libro *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres* (2004), el capítulo 5 lo dedica al texto argumentativo. Otra de sus investigaciones la presenta en su obra *Aprendizaje de la argumentación razonada*. En su artículo *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa* (2006), como su nombre lo indica presenta una propuesta en donde integra los tres enfoques desde los que se ha venido desarrollando la investigación de la argumentación: retórica, lógica y dialéctica.

En ese estudio, Martínez retoma la teoría dialógica de Bajtín, la que considera que posibilita la integración de las tres perspectivas. De igual manera retoma la teoría de la argumentación de Anscombe y Ducrot. Para estos autores la argumentación está inscrita en la lengua, y exponen su teoría en su obra que lleva el título *La argumentación en la*

lengua (1994). De ahí que Martínez confirma que la argumentación está inscrita en la enunciación.

Otra línea de investigación de la argumentación es la desarrollada por Amossi. Ella es profesora emérita en el Departamento de Francés de la Universidad de Tel Aviv, en donde coordina un equipo de investigación integrado por especialistas en lingüística, en estudios literarios y en ciencias de la comunicación. El equipo cuenta con su página electrónica y lo denominan *Analyse du discours, argumentation & rhétorique* (ADARR). Esta autora se ha interesado desde la década de 1990 por la argumentación. Sus investigaciones se inician con la publicación en 1997 de su primera obra *Estereotipos y clichés*.

Ha publicado numerosos artículos relacionados con diversos problemas teóricos sobre la argumentación. Sus estudios se orientan a los principios del análisis argumentativo como una rama del análisis del discurso periodístico y el discurso político, así como el debate público. El equipo de Tel Aviv ha establecido vínculos con otros equipos de investigación y estudios del discurso y la argumentación tales como Francia, Bélgica, Canadá, Suiza, Brasil, Italia y Holanda. La última obra publicada por Amossi se titula *Argumentación y Análisis del Discurso. Perspectivas Teóricas y Límites Disciplinarios*.

2.2. MATRIZ TEÓRICA

Aristóteles establece que hay tres *especies* de argumentos: “unos residen en el comportamiento del que habla; otros, en poner al oyente en una determinada disposición; otros, en el propio discurso, por lo que demuestra o parece demostrar” (2012, p. 53). Este último corresponde a cómo se convence por el propio discurso cuando se manifiesta una verdad o algo que parece verdad, es decir, es propiamente la argumentación discursiva. Este es el objeto de interés para esta investigación puesto que a él corresponde entre otros el texto argumentativo, del cual se desprende el ensayo como un tipo de texto académico.

Para entender y analizar el verdadero significado de un argumento de la vida real es importante diferenciar entre argumentos y argumentación. Los primeros corresponden a “un grupo de enunciados, a menudo un texto escrito” y el segundo es “el proceso continuo de argumentar entre personas con creencias diferentes” (Reeder, 2007, p. 15). De lo anterior, y dentro de la teoría del texto o discurso, se entiende que los argumentos son el producto o texto de un proceso de argumentación, es decir, del proceso discursivo; argumentación y argumentos son las dos caras de una misma moneda: proceso (discurso) y producto (texto). Para interpretar y valorar un argumento es necesario tener en cuenta el contexto argumentativo. De esto se desprende que, el argumento es un texto de un proceso en curso de argumentación.

Lo anterior indica que la argumentación o producir argumentos es una actividad discursiva o textual que no se puede dar en el vacío, está fuertemente ligada al contexto como respuesta a opiniones distintas a las propias. El enunciador necesita tener una representación de las opiniones distintas a las suyas y a las cuales dirige su argumentación. Esto es lo que se conoce con la palabra griega *pathos*. En la interacción comunicativa del diálogo cara a cara esa representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor o enunciatario (Reeder, 1995, p. 187).

En el caso de la argumentación escrita, dado que los enunciatarios no están presentes, el escritor deberá hacerse una imagen de ellos, lo más ajustadas a la realidad para que la argumentación cumpla su finalidad, ya de convencer ya de persuadir. El *ethos* es el intento retórico del enunciador “de establecer su credibilidad como argumentador” (Reeder, 1995, p. 188). De lo anterior se deduce que el discurso monologal escrito de tipo argumentativo tiene intrínsecamente un carácter dialógico: naturaleza dialéctica.

De acuerdo con Rivano (20013, p. 1) las prácticas argumentales comprenden diversos aspectos y fenómenos de una multiplicidad infinita. Según él, en general, el término “teoría” en la expresión “teoría de la argumentación”, debe entenderse como descripción y no como explicación de la argumentación. Es decir, que los argumentos

presentan una amplia gama de posibilidades, de tal suerte que los argumentos y la argumentación “no es un objetivo definido del conocimiento... tampoco se trata de una serie de *objetos*, (cursiva en el original) en el sentido de entidades estáticas “reales” o científicas”.

Opuesto a la posición anterior, Marinkovich en su estudio plantea que “La argumentación como objeto de estudio se constituye durante el siglo pasado, convirtiéndose de este modo en una temática recurrente que hasta hoy en día persiste” (2007, *sn*). Rivano confunde la multiplicidad de manifestaciones de la argumentación y los argumentos como objetos concretos, con la argumentación y el argumento como objetos de conocimiento. Este es un objeto abstracto, que puede manifestarse en multiplicidad de objetos concretos que mantienen en algún sentido algunas constantes.

La generalización es el instrumento de la abstracción. Aquella es la capacidad mental de abstraer -considerar un objeto individual en su pura esencia o noción- lo que es común y esencial a una serie de objetos que pertenecen a un mismo género, en este caso, las diferentes manifestaciones de argumentos y argumentaciones. Esto permite formarse un concepto general que los comprenda a todos. Las capacidades arriba mencionadas nos las proporciona el lenguaje, si se entiende por este lo que Castro (1999, p. 10) “capacidad del ser humano que le ofrece los recursos para abstraer, conceptualizar y representar la realidad”; y si se entiende que la generalización es el instrumento de la abstracción.

2.2.1. ESTRUCTURA DEL ARGUMENTO

A pesar de las controversias, se ha tratado de establecer modelos que manifiestan ciertos elementos, rasgos y relaciones constantes en las manifestaciones de los argumentos y de la argumentación. La argumentación es una práctica comunicativa, una forma de práctica discursiva. Carretero, González y Vega (2010, p. 63) definen el argumento “como una interacción comunicativa centrada en un desacuerdo”. Los argumentos sirven para

justificar una idea, juicio, pensamiento, acto, acción o comportamiento; se influye en el razonamiento y la actuación de los demás.

El argumento es un razonamiento empleado no solo para convencer a alguien de aquello que se afirma o niega, sino también para probar o demostrar una proposición, esta es su finalidad, por ejemplo, en el discurso científico. Precisamente, a los textos cuya finalidad es persuadir, convencer o demostrar se les denomina textos argumentativos. De ahí deriva su importancia en la construcción del texto científico, puesto que la ciencia no es más que un constructo mental-lingüístico humano, el cual exige la capacidad para convencer o demostrar a los especialistas acerca de un objeto de conocimiento mediante el uso peculiar del lenguaje.

Para Reeder (2007, p. 38), los componentes de un argumento son dos: una conclusión y una o más premisas. La conclusión es una afirmación que se intenta sea creída a partir de las premisas; es el objetivo del argumento. Muchas veces la conclusión no está explícita, por lo que para encontrarla Reeder sugiere que se debe hacer la pregunta ¿Cuál es el objetivo de este argumento? o ¿qué se intenta demostrar?: ¿Cuál es la conclusión?

Las premisas corresponden a los enunciados que presenta el argumento, o que hace que se infieran, pues podrían estar tácitas, para persuadir o convencer de aceptar la conclusión. Para encontrarlas, Reeder (2007, p. 38) sugiere formularse la interrogante “¿Qué razones o evidencias son ofrecidas, o son indicadas tácitamente, para convencer a la audiencia de la aceptabilidad de la conclusión?”

El texto argumentativo depende mucho del enunciatario: hay que presentarle razones fuertes para que éste quede convencido de la validez de la tesis presentada. Como señala Perelman (2000, p. 38), la consideración del receptor incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional, así como en el vocabulario empleado.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (2001, pp. 294-443) señalan por su utilidad los siguientes tipos de argumentos:

Argumentos cuasi lógicos: son los que se presentan como asimilables a razonamientos formales lógicos. Son razonamientos rigurosos basados en estructuras matemáticas, contradicción, identidad, transitividad y relación.

El análisis de razonamientos cuasi-lógicos del procedimiento argumentativo está relacionado con la propuesta de criterios que consientan determinar las consecuencias prácticas de una creencia, teoría u opinión. Este esquema de razonamiento es el que más se utiliza en la vida cotidiana, motivo por el cual se denomina también razonamiento directo. Se comprende y aplica razonamientos directos desde que se es niño, “si no te comés todos los frijoles, te quedás sin postre”, y todos saben qué se debe hacer para no quedarse sin postre. Esto sucede porque el proceso de la discusión se vincula con los modos de pensar: el planteamiento de la cuestión conlleva la presentación de los argumentos con la elección o la solución y consecuentemente con la decisión (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 2000, pp. 303-395).

Argumentos basados en la estructura de la realidad: Son los que derivan de esta para establecer solidaridad entre juicios admitidos y otros que se trata de promover como un lazo causal, una coexistencia, o argumentos pragmáticos. Este tipo de razonamiento supone una forma de conocimiento que carece de modelo formal, de tal modo que sus métodos informales comparan los términos en discusión, basándose en la verosimilitud. Además, este procedimiento, destaca la condición ética y social respecto a los discursos que explican el interés por el análisis de la organización de estos, como herramientas de persuasión, estudio y conocimiento (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 2000, pp. 402-410).

Argumentos que se fundan en la estructura de lo real: aquí se incluyen los ejemplos, contra-ejemplos, la ilustración, el modelo, o la analogía.

La analogía es la argumentación por semejanza: como si averiguada la causa de un fenómeno inferimos que otro semejante ha debido tener la misma causa. En esta forma de razonamiento se traslada la solución de un caso previsto, a otro no previsto. Por ejemplo, en el comienzo de la aeronavegación, que carecía de regulación legal, los problemas suscitados se fueron resolviendo por analogía con los de la navegación fluvial (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 2000, p. 569).

Los argumentos de autoridad: incluyen citas, anécdotas o pensamientos de personajes revestidos de cierta autoridad. Sobre todo, las citas son las más usadas en el texto científico y académico.

Dentro de la tradición de la lógica, existen dos formas generales de argumentar: deducción e inducción. Estos se distinguen en que, en un argumento deductivo la evidencia en las premisas afirma necesitar de la conclusión, es decir, que “un argumento deductivo, cuando lógicamente tiene éxito, establece una relación *necesaria* entre la veracidad de las premisas y la veracidad de la conclusión” (Reeder, 2007, p. 55). Este tipo de argumentos es denominado por Aristóteles entimemas (2012, p.155-161).

La mayoría de los argumentos inductivos generalizan o predicen a partir de ejemplos que, es probable (aunque no con absoluta certeza) que en otros ejemplos similares se encontrarán los mismos rasgos. En un argumento inductivo la evidencia en las premisas involucra apoyar, pero no necesita la conclusión. Un argumento deductivo si es sólida su conclusión será verdadera. En cambio, en un argumento inductivo la conclusión es probable.

Debido a que en un argumento deductivo la información más importante está en las premisas y en la conclusión no debe haber información que no se encuentre en aquellas, se dice que la conclusión de un argumento deductivo ya está contenida en las premisas.

Un ejemplo de deducción e inducción (tomados de Reeder, 2007, p. 56-57).

Ejemplo de un argumento deductivo:

P1: Todos los hombres son mortales.

P2: Sócrates es un hombre

C: (Por ello) Sócrates es mortal.

Estructura de la deducción:

P1: algunas afirmaciones, cuando son juntadas con

P2: otra afirmación (o serie de afirmaciones) llevan conceptualmente a

C: otra afirmación

Para evaluar argumentos deductivos, como con todo argumento se debe juzgar si:

1. las premisas son verdaderas o aceptables, y
2. si la conclusión proviene de las premisas.

La segunda es la prueba de la validez o invalidez. Cuando el argumento es válido su conclusión proviene necesariamente de las premisas. Cualquier deducción que no sea válida es llamada inválida. Reeder (2007, p. 57) sugiere que para probar con base en intuiciones lógicas la validez de un argumento inductivo, se deben leer en voz alta las premisas y preguntarnos si, “asumiendo que todas son ciertas, estamos forzados (conceptualmente) a aceptar la conclusión. Si la respuesta a esta pregunta es “sí”, entonces, el argumento es válido; si es “no”, el argumento es inválido”.

Dos formas de inducción: inducción por generalización o predicción a partir de casos enunciados e inducción por analogía.

Ejemplo de Inducción por generalización o predicción a partir de casos enunciados

P1: El sol salió hoy.

P2: El sol salió ayer.

P3: El sol salió anteayer.

P4: El sol salió el día anterior a anteayer.

Pn: (tantos ejemplos como desees).

C: (Por ello) El sol saldrá mañana.

La estructura de la inducción por generalización:

Descripción del (de los) caso(s) relevante(s).

Enumeración de los casos relevantes

(Por ello) Generalización o predicción

Ejemplo de Inducción por analogía (la prueba cosmológica de la existencia de Dios).

P1: El mundo parece ser una máquina gigantesca debido a su orden y a las milagrosas relaciones entre sus partes en un todo significativo.

P2: El orden y las relaciones encontradas en las máquinas fueron puestos allí por sus constructores humanos (y los observamos en su trabajo creativo).

C: (Por ello) el Creador del mundo debe parecerse a los creadores humanos, en que Él debe tener una mente creativa e inteligente y la voluntad para crear.

Estructura de un argumento por analogía:

P1: X y Y se parecen el uno al otro al compartir rasgos comunes [observables] A, B y C.

P2: Y presenta un rasgo D, el cual no es observable en X.

P3: por la ley de la analogía o de la semejanza.

C: (por ello) X debe parecerse a Y al tener el rasgo D.

Luego de explicar lo concerniente a la argumentación y los argumentos se pasa a explicar de manera analítica el objeto texto y sus elementos constitutivos en la búsqueda seguir un camino de la teoría a la aclaración empírica de la problemática de investigación..

2.2.2. EL TEXTO

La etimología de la palabra texto es la misma que la de la palabra tejer. Toda unidad de discurso está compuesta por elementos lingüísticos que se organizan y relacionan entre sí como un tejido. Las relaciones y organización de las unidades verbales conforman la textura del discurso, la cual da nombre a su concreción, a su producto: el texto. Esa dimensión del entramado de relaciones lingüísticas es lo que conforma la parte de la microestructura. Esta está conformada por el conjunto de operaciones o mecanismos de diverso orden que se establecen entre los elementos lingüísticos. Esa relación que establecen tales elementos entre sí es lo que da origen a la cohesión discursiva o textual.

A partir de la concepción del lenguaje como una actividad (Habermas)² y de la superación de la lingüística oracional, es decir, de las tendencias teóricas lingüísticas que concebían la oración como la mayor unidad de análisis con sentido completo (desde la lingüística tradicional hasta la lingüística generativa transformacional, pasando por la

2 (2003) *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social*, tomo I y *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*, tomo II, versiones castellanas de Manuel Jiménez Redondo.

lingüística estructural), surge la concepción de que el resultado de la actividad comunicativa es el texto, con la lingüística textual.

Los estudiosos de esta temática sostienen que esta tendencia surge con la publicación en 1970 de la obra *Introducción a la lingüística del texto*, de los alemanes de Beaugrande y Dressler. Lo cierto es que este objeto de estudio es tan complejo que ha sido estudiado desde diversos enfoques y perspectivas. Esto es así, porque, como manifiesta Óscar Loureda Lamas (2010, p. 133 - 140), el hablar, entendido como uso -oral o escrito- de la lengua implica conocimiento cultural, conocimiento idiomático y se da en un contexto y situación de habla para construir textos o discursos como resultados de esa actividad.

De acuerdo con Loureda “los textos son hechos individuales”, aunque presentan una dimensión universal, es decir, unas propiedades comunes a todos; “a la vez, poseen una “historia”, es decir, una dimensión tradicional que hace que unos textos se parezcan a otros; y, finalmente, manifiestan propiedades particulares” (2010, p. 141). Se deduce de este concepto que existen tipologías textuales, es decir, unos objetos comunicativos que presentan características que los ubican dentro de tipos específicos, pero a la vez pueden identificarse en ellos propiedades estilísticas, es decir, particulares del autor. Uno de estos tipos son los textos argumentativos.

Por su parte Lotman entiende que “El texto se presenta...como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado” (2003, p. s/n). De esta acepción se infieren dos aspectos; por una parte, el texto puede conformarse por diversos tipos de signos pertenecientes a diversos códigos. Esta característica le permite a un texto determinado generar otros mensajes. Por otra parte, se entiende que la generación de textos es una facultad exclusiva del ser humano. Comparte con el concepto de Laredo la idea de que en el texto hay presente rasgos estilísticos o personales del sujeto enunciador.

Ambas concepciones arriba presentadas se ubican dentro de los estudios no puramente lingüísticos, sino dentro de enfoques más amplios como los semióticos y los pragmáticos. Desde el interés de esta investigación puede entenderse que uno de los tipos textuales son los textos argumentativos académicos como los ensayos, los cuales tienen unas particularidades que los ubican como tales. Además, para que el hablante sea competente en la producción textual debe manejar diferentes niveles de las estructuras lingüísticas.

2.2.2.1. Elementos estructurales de todo texto y del texto argumentativo en específico

Dado que la presente investigación se centra en analizar los procesos de textualización en la producción de textos argumentativos elaborados por estudiantes de primer ingreso de la UNAH, para desarrollar el análisis se conceptualizarán las categorías desde la teoría de Teun van Dijk, de quien se toman las categorías analíticas que explican la estructura de todo texto y del texto argumentativo en específico.

Como toda manifestación lingüística, el texto está conformado por el contenido y la expresión o forma. El contenido corresponde al proceso de pensamiento, a la parte de los significados, los cuales están relacionados entre sí y organizados jerárquica e intencionalmente (pragmática) por el enunciador para comunicarlos a un enunciatario. La expresión corresponde a los significantes como soporte material de esos significados o pensamientos previamente organizados jerárquicamente. El texto es un todo semántico estructurado, cuyas partes están interrelacionadas y cumplen una función dentro del todo. Es un proceso psicolingüístico (Van Dijk, 1992).

Los procesos de textualización, en general, y del texto argumentativo, en particular, comprenden tres categorías, a saber: la superestructura, la macroestructura y la microestructura. En el Cuadro No. 3 se resumen las principales subcategorías analíticas de cada una de estas tres categorías principales y en las cuales se centrará la presente

investigación para analizar los textos argumentativos redactados por los estudiantes de primer ingreso en la UNAH.

Tabla 3. Categorías del proceso de textualización

	Categorías	Subcategorías
Proceso deductivo-inductivo	1. Competencia textual	a) Coherencia b) Cohesión c) Adecuación
	1. Proceso de textualización de la microestructura	a) Mecanismos de cohesión b) Los operadores argumentativos
	2. Proceso de textualización de la superestructura	a) Tesis b) Cuerpo argumentativo c) Conclusión
	3. Proceso de textualización de la macroestructura	a) Coherencia del título b) Coherencia del tema c) Progresión temática

Fuente: Autoría propia.

A continuación, se conceptualiza cada categoría analítica. Esta conceptualización se toma, esencialmente, de las obras de van Dijk, *La ciencia del texto y Estructuras y funciones del discurso*. Se seleccionó la teoría de este autor por considerarla muy analítica, y, así, didáctica en su explicación de la conformación de los textos, en general, y del texto argumentativo en específico.

2.2.3. LA TEXTUALIZACIÓN DE LA MICROESTRUCTURA

La microestructura corresponde a la manera como se tejen los elementos lingüísticos morfosintácticos y léxicos; a la manera como se logra la cohesión textual. Ella denota la “estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las

relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (van Dijk, 1986, p. 45). Tanto la macroestructura (la coherencia) como la microestructura (la cohesión) están íntimamente relacionadas; hay una interdependencia entre ellas. En el texto argumentativo sus elementos propios que conforman su microestructura son los elementos lingüísticos de cohesión y operadores argumentativos.

En la etapa del análisis e interpretación se parte de la microestructura puesto que es la parte observable del texto y, cuyas unidades dan cuenta de las relaciones entre las secuencias de enunciados, así como de los vínculos semánticos y de coherencia entre estas. La construcción de la microestructura exige establecer diversos tipos de relaciones en especial de referencia y en el caso del texto argumentativo relaciones causales (1992, van Dijk, p. 55-57).

Este nivel corresponde a la descripción e interpretación de los elementos lingüísticos y sus funciones referenciales. La categoría discursiva que se toma como punto de partida para el análisis de este nivel es el *enunciado*. Se entiende por este la expresión tal como la realiza el enunciador. Debe entenderse, de acuerdo con esta concepción, que un enunciado puede materializarse en una palabra, una frase o una oración (simple o compuesta). En el caso de que la oración que corresponde a un enunciado específico sea compuesta, se entenderá que puede ser la secuencia de proposiciones (como unidad sintáctica) en relación de coordinación, subordinación o yuxtaposición. El enunciado puede, entonces, conllevar en su parte semántica varias proposiciones; entendida esta como unidad discursiva semántica. En su relación con los demás enunciados es que estos tienen o adquieren su sentido. (ver análisis de la microestructura).

2.2.3.1. La Referencia

Los textos sirven para transmitir significados. La parte del significado de las lenguas y de los textos, como producto del uso del sistema (discurso), se denomina semántica. Pero esta no solo se refiere “a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de

palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la ‘realidad’” (van Dijk, 1992, p. 34). Esos significados que indican la realidad o contexto, que también es un elemento creado a nivel discursivo, se denominan “relaciones referenciales” o simplemente “referencia”. Esta es expresada por los elementos lingüísticos que conforman el tejido textual.

La referencia es el nombre que se le da a la función de los elementos lingüísticos de representar la realidad, o lo que en la teoría de las funciones del lenguaje se denomina función simbólica, también denominada función referencial o representativa. Es decir, la función que cumplen los signos lingüísticos de remitir o señalar una realidad, ya la realidad extralingüística ya la construida discursivamente. En análisis del discurso la referencia responde a la interrogante ‘¿de qué trata el texto?’

La referencia puede ser endofórica o exofórica. Esta segunda se da cuando un elemento lingüístico remite a entidades del entorno inmediato o que comparten los interlocutores (tiempo, lugar, participantes). Algunos autores como Benveniste (1974, p. 75) llama deixis a este último fenómeno. En los textos objeto de este análisis se puede observar manifestaciones de este tipo.

2.2.3.1.1. Referencia exofórica

La deixis o referencia exofórica es el uso de los elementos lingüísticos que indican al enunciador, al enunciatario, el tiempo y el lugar de la enunciación. Este procedimiento de cohesión textual “puede ser definido como la localización y la identificación de las personas, objetos, procesos, acontecimientos y actividades de que se habla por relación al contexto espaciotemporal creado y mantenido por el acto de enunciación” (Lozano, Peña-M. y Abril, 2013, p. 97). Es decir, este tipo de referencia es la que da cuenta de la construcción del contexto discursivo.

2.2.3.1.2. Referencia endofórica

Este tipo de referencia o establece relación entre un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto, es decir, en el cotexto o contexto lingüístico. El cotexto se entiende como los elementos lingüísticos que están antes y después de una unidad lingüística específica. La referencia endofórica es uno de los procedimientos de textualización considerada más indicadora de la cohesión textual. En este tipo de referencia se hace diferencia entre la *anáfora* y la *catáfora*. La referencia anafórica es el proceso por el que se remite a elementos ya mencionados en el texto, y la referencia catafórica es la remisión a elementos que se mencionarán posteriormente en el texto.

La referencia endofórica como mecanismo de textualización se manifiesta en el uso de elementos lingüísticos léxicos o gramaticales que se materializan en el enunciado.

2.2.3.1.2.1. Referencia anafórica o anáfora

Tipo de referencia endofórica que se manifiesta en el mecanismo mediante el cual un elemento lingüístico remite a otro que ha aparecido anteriormente en el texto, al cual se le denomina antecedente. Esta segunda unidad adquiere sentido por su relación con la que ha sido mencionada antes.

2.2.3.1.2.2. Referencia catafórica o catáfora

Tipo de referencia endofórica aplicada para lograr la cohesión, que se da cuando se usan palabras que refieren algo que se dirá posteriormente en el texto. Por este proceso, el primer elemento adquiere sentido en relación con el que viene a continuación.

2.2.3.2. Los operadores argumentativos

En general, los operadores son unidades lingüísticas, que tienen por función relacionar de manera explícita un segmento con otro del discurso o texto (Abarca, 2012, p.

144). En el caso del texto argumentativo son elementos lingüísticos que, además, relacionan las premisas con las conclusiones, de tal manera que orientan la manera cómo ha de entenderse el razonamiento enunciado.

Existen palabras que muchas veces introducen las premisas o la conclusión de un argumento, las cuales pueden ser de utilidad para efectos de análisis de argumentos, aunque muchas premisas y conclusiones no están indicadas por unidad lingüística alguna. Otros estudiosos como Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe postulan en su obra *Teoría de la argumentación en la lengua* (1994) que, las construcciones lingüísticas tienen esencialmente un valor argumentativo. De esta manera se da un cuestionamiento a la idea de que la lengua tenga la función primaria de representar y describir la realidad. Esto dio origen a la identificación de esas palabras que orientan en cuanto a la evaluación de los argumentos, a los que se les ha llamado de diferentes maneras según los teóricos: tradicionalmente conjunciones; desde la textolingüística relacionantes supraoracionales, conjunciones textuales; desde la pragmática partículas, marcadores, ordenadores, conectores enunciativos pragmáticos, discursivos o argumentativos (Martí S. y Hernández B, s/f, p. 73-74).

En un texto las ideas están organizadas de conformidad con una relación lógica que se ha elaborado desde la etapa de planeación del contenido para lograr la coherencia. Como ya se explicó antes, esa relación debe ser expresada en la etapa de textualización, para lo cual el enunciador se vale de una serie de elementos lingüísticos, los que permiten relacionar entre sí las distintas partes y componentes del texto, y, de esa manera lograr la cohesión.

Así, esas unidades lingüísticas son las que van conformando el tejido discursivo. Entre estas se encuentran las tradicionalmente denominadas conjunciones (y, e, ni, o, u, pero, si, aunque etc.) y frases conjuntivas (sin embargo, no obstante, para el caso, por ejemplo, es decir, tanto...como, etc.), las cuales actualmente, desde la lingüística textual o

análisis del discurso y de la pragmática se denominan conectores o marcadores. Otros elementos cohesivos son los pronombres, los sinónimos, entre otros (van Dijk, 1986, p. 35).

Por su parte Portolés los denomina marcadores discursivos y los conceptualiza de la siguiente manera:

Los *marcadores del discurso* (cursiva en el original) son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (2014, p. 48).

Entre las categorías gramaticales que este autor incluye como marcadores están: conjunción, adverbio, interjección y formas apelativas.

En su función de marcas argumentativas, sirven, por una parte, para unir dos o más entidades semánticas en el discurso, y por otra, le confieren a cada entidad un papel argumentativo. Según Tordecillas de esto derivan características funcionales tales como que pueden “ligar elementos y segmentos heterogéneos, incluso podría decir que es su propiedad esencial” (1993, p. 236-237); además de que no están sometidos a reglas de buena formación en relación con la presencia o ausencia de argumentos en el enunciado, dado que lo implícito juega un papel estratégico como parte de la dinámica argumentativa.

De esto deriva el considerarseles elementos lingüísticos que forman parte de la competencia pragmática y semántica de un hablante. Estos mecanismos de cohesión funcionan como marcas que, por una parte, le permiten al que escribe organizar lógicamente y retóricamente la información de su texto; y, por otra, orientan al lector en el descubrimiento de la coherencia subyacente en el tejido lingüístico del texto. Esto implica que juegan un papel tanto en la producción como en la comprensión.

Según la *Teoría de la argumentación en la lengua* de Ducrot y Anscombre, para quienes la argumentación es una función inherente a la lengua, los operadores cumplen en el texto dos funciones: la orientación y la fuerza argumentativa. La orientación

argumentativa se refiere a que a partir de las premisas que se plantean el operador argumentativo lleva hacia una conclusión “esperada” en relación con lo que suele suceder en el acontecer de la realidad. Cuando el operador que se usa o se lee orienta hacia una conclusión determinada que no se corresponde con lo que habitualmente se esperaría, se dice que es una orientación “antiorientada” (Portolés, 2014, p. 87-90). En otras palabras, el uso de operadores específicos condiciona cómo continuará el discurso, lo orienta. De igual manera, algunos operadores le dan una mayor “fuerza argumentativa” a unos enunciados en relación con otros. Es decir, que el enunciador considere algún o algunos enunciados como argumentos fuertes implica el uso de marcadores específicos que lo indiquen.

En el actual nivel de desarrollo de la teoría sobre estos elementos pragmáticos se ha elaborado incluso tipologías de acuerdo con la función que cumplen. Por ejemplo, para introducir las conclusiones se mencionan elementos lingüísticos tales como: por ello, consecuentemente, así, de ahí, y similares. Para el caso de las premisas se indican: ya que, porque, a cuenta de, debido a, por, a raíz de, y similares. Aunque importa aclarar que no siempre, y no necesariamente se usan operadores para estas funciones.

2.2.4. LA TEXTUALIZACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA

La superestructura es la estructura global que caracteriza un tipo de texto, de tal manera que se pueden identificar grandes partes que los conforman. La intención comunicativa del enunciador define el tipo de texto que producirá para lograr la finalidad que se propone. Los tipos textuales se diferencian no solo por sus funciones comunicativas (contar un hecho, caracterizar un objeto, convencer de ciertas ideas, por ejemplo) y sus funciones sociales (informar judicialmente un robo, contar una historia acerca de un robo, detallar un objeto, convencer a otros); se diferencian, además, por la estructura esquemática o superestructura textual que es su forma global con determinada ordenación y unas relaciones jerárquicas de sus partes. De igual manera, se constituyen con tipos diferentes de construcciones sintácticas.

Las estrategias esenciales para el caso de la producción de la superestructura o las grandes partes que estructuran el texto argumentativo son: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión (van Dijk, 1992, p. 142).

La tesis o hipótesis en el texto argumentativo es la idea fundamental, opinión o punto de vista que acerca de un tema tiene quien la plantea. Es la suposición que se hace acerca de un hecho de la realidad. Es la respuesta tentativa de un problema. Muchas veces no es una cuestión simple por lo que la tesis puede incluir una serie de razonamientos encadenados (van Dijk, 1992, p. 159).

El cuerpo argumentativo está integrado por todos los argumentos y estrategias argumentativas por las que se demuestra la hipótesis (van Dijk, 1992, p. 161). (Ver el apartado La estructura de los argumentos).

En la conclusión se presentan los razonamientos o las ideas principales expuestas en el cuerpo argumentativo por los que se defiende o refuta la idea o concepto. (van Dijk, 1992, p. 160).

2.2.5. LA TEXTUALIZACIÓN DE LA MACROESTRUCTURA

La parte semántica del texto corresponde a su macroestructura. Esta da cuenta del “tipo de contenido *global* (cursiva en el original) de un discurso” (van Dijk, 1980, p. 45). Es decir que, por esta se logra la coherencia; es la conformación lógica del tema de un texto.

Se entiende que un texto es la enunciación de una serie de proposiciones. Una proposición es una idea que se quiere comunicar o que se comunica. En torno a la proposición nuclear se organiza la información que se quiere transmitir, es decir, el tema del texto. Las macroproposiciones corresponden al significado de cada subtema. Así, pues, la macroestructura es la estructura de los significados que se quieren expresar. Para su elaboración se selecciona un tema o información fundamental que se quiere tratar acerca de un sector de la realidad. Ese es el tema. La macroestructura inicia con el título, así como por la coherencia textual y por la progresión temática.

Que el título sea diciente del contenido de un texto es parte de la coherencia de este y forma parte de su macroestructura. (van Dijk, 1992, p. 168). El título no debe confundirse con el tema.

El contenido de un texto, es decir, su parte semántica, debe girar alrededor de la conformación lógica del tema, el cual es desarrollado (explicado, defendido o ampliado) por los subtemas (van Dijk, 1986, pp. 33-35). Cuando se planifica un texto se tiene en mente, de principio, el tema; es decir, la idea global. La coherencia debe manifestarse tanto en el plano de los significados, es decir, de la identidad, comparabilidad o similitud de los conceptos que se relacionan como parte del contenido del texto (p. 53); como en el plano de los objetos, ideas o cosas de la realidad que conforman el contenido del texto; es decir que, “el tema se define entonces en términos de las macroestructuras de textos” (1992, p. 53).

Este aspecto hace referencia a que en todo texto se pretende comunicar una idea global, la cual se sustenta por otras que la amplían, la defienden o la explican. En otras palabras, el desarrollo del contenido del texto sigue una secuencia temática. Para lograr esta ilación temática se va concatenando el tema (lo conocido de una proposición) con el rema que es lo nuevo enunciado en la siguiente proposición (van Dijk, 1996, p.27). Este componente alude a la organización lógica del contenido, es decir, de los significados que se expresan.

2.2.6. EL TEXTO ACADÉMICO

Luego de explicar de manera amplia la estructura del texto en general y del texto argumentativo en especial surgen las interrogantes acerca del texto que se da en la academia: ¿qué es el texto académico?, ¿qué es lo característico del texto académico? Los textos académicos se caracterizan porque son escritos, cuyo contenido suele ser derivado del contenido de textos científicos, los cuales regularmente no son escritos para estudiantes

“sino para especialistas y conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio” (Carlino, 2013, p.7).

Lo particular del texto académico es que sus prácticas de lenguaje y pensamiento son propias del ámbito académico superior. Ellos son los instrumentos que permiten el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y profesional. En virtud de ellos es precisamente que los estudiantes se apropian de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso especializado.

La superestructura textual que predomina en este tipo de escritos, además de la expositiva, es la argumentativa. Según Fuster el texto académico debe ser entendido “como comunicación que refleja el avance del conocimiento en relación con una determinada disciplina” (2016, p. 1). Se entiende que el potencial de este texto reside en su valor epistémico; es decir, es el medio por el cual los que se están formando en un área del saber despliegan su capacidad de construir conocimiento.

Si se parte de la idea que el género textual es el resultado de un uso especial de la lengua (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales) en un contexto específico, se puede decir que el texto académico es un tipo textual en el que se agrupan los textos usados en el contexto de la universidad, el cual exige un uso especial de los elementos discursivos y formales.

2.2.7. EL ENSAYO ACADÉMICO

El ensayo es un tipo textual del género académico que más se ha potenciado en los últimos años como estrategia de enseñanza aprendizaje. Su característica original de ser un texto crítico y argumentativo es lo que lo volvió emblemático de escritura de las aulas universitarias. Según Rodríguez A. (2007) el ensayo se caracteriza porque sirve para dar a conocer una visión novedosa e ingeniosa del tema que se esté tratando. No es exhaustivo, dado que no se pretende agotar el tema ni abarcar todas sus posibilidades; de esto deviene

su brevedad; para este autor el ensayo “Tiene carácter científico al apearse a unos referentes externos que le dan verosimilitud y credibilidad” (p. 158).

Como tipo textual permite la reflexión, desde la perspectiva del orden discursivo tiene carácter argumentativo con elementos del discurso expositivo; aunque prevalece su naturaleza argumentativa “debido a la naturaleza crítica, dialógica, persuasiva y analítica” (Rodríguez, 2007, p. 158). Con tales características, la superestructura de este tipo de texto es la canónica del texto argumentativo.

Por su parte Jarpa y Salas plantean que el ensayo es un tipo textual académico “en el que se entretajan diversas modalidades discursivas: narración, argumentación y exposición” (2011, p. 96). Según estas autoras esa indeterminación se explica por la propia naturaleza ecléctica del género, lo cual le permite adaptarse a las necesidades comunicativas y epistémicas de la comunidad académica. No obstante, desde este estudio, se entiende que lo que predomina es su esencia argumentativa. Lo que sucede es que las otras superestructuras textuales (narración, descripción, exposición) sirven para la finalidad argumentativa.

2.2.8. LA COMPETENCIA DISCURSIVA

El concepto de competencia en el ámbito de la lingüística surge con el planteamiento del norteamericano Noam Chomsky, quien en 1965 concibió como un tipo de conocimiento la capacidad lingüística del ser humano. Sin embargo, la competencia lingüística solo es una parte de la competencia comunicativa, concepto este planteado por D. Hymes. Esta implica otros conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Entre esas otras subcompetencias están la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática y la competencia discursiva.

El concepto de competencia discursiva textual surge en el campo de los estudios de la etnografía de la comunicación como parte de la evolución del concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes. La competencia discursiva hace referencia a la

capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua al combinar formas gramaticales y significados para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Esta competencia, pues, implica el dominio de habilidades y estrategias que permiten a los copartícipes del proceso comunicativo producir e interpretar textos. Implica, de igual manera, el de producir e interpretar los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.

De ahí que un estudiante universitario será competente textual o discursivamente si tiene la capacidad de producir e interpretar textos académicos. Si cuenta con las habilidades y estrategias que le permitan producir e interpretar diversos géneros académicos; es decir, formas de discurso que son estereotipos que circulan en el contexto de la vida académica universitaria. Estos al pertenecer al género discursivo académico están fijado por el uso en tal contexto. Y como especialistas en formación, implica que los estudiantes universitarios deben apropiarse de esas formas discursivas que se han desarrollado históricamente en la comunidad de los especialistas de la que decidió formar parte.

Se puede decir que un usuario de la lengua es competente en la producción textual de escritos cuando logra producir textos que tengan las cualidades de coherencia, cohesión y adecuación. Por la primera se entiende, que a nivel de contenido mantenga la referencia, que la progresión o avance temático se dé de manera fluida sin repeticiones ni desviaciones semánticas. De tal manera que permita acceder a su sentido global sin dificultad para el lector; es decir, que maneje los procesos de textualización de la macroestructura. La segunda, es decir, la cohesión, se da cuando el hablante respeta las reglas ortográficas y gramaticales a nivel oracional. De igual manera, se entiende el uso de los conectores y demás elementos lingüísticos que permitan las relaciones o conexiones entre una proposición y las otras del párrafo o entre un párrafo y otro del texto.

En la competencia discursiva textual se incluye la competencia pragmática, o capacidad que tiene el usuario de la lengua para ajustar el texto a la situación comunicativa

concreta en que lo produce. Esta última compete a la adecuación del texto al contexto (Capilla, 2009), logrando así la pertinencia textual. En el caso del texto argumentativo la parte pragmática determina tanto la construcción lógica del discurso o texto, es decir, el establecimiento de la finalidad y la definición de la comunidad interpretativa, la que determina la conformación semántica (macroestructura) y expresiva (microestructura) que hace el productor del texto.

Como parte de la competencia se evidencia que el hablante debe aplicar para la producción de sus escritos un proceso que comprende la planificación, la textualización o escritura propiamente y la revisión de sus producciones.

Para interpretar la competencia textual, es decir, la capacidad que los estudiantes tienen para usar el lenguaje en su forma escrita, es decir, de producir discursos argumentativos escritos se analizaron sus producciones para dar cuenta de la discursividad de las secuencias de enunciados que los conforman. Para ello se inició por el nivel observable: el de la expresión que, corresponde con la categoría de microestructura. Aquí quedan comprendidos los aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos. Se prosigue con los niveles más profundos o subyacentes comprendidos por la superestructura y la macroestructura, que tienen que ver con el aspecto semántico, con el sentido. Se concluye con una aproximación a la interpretación de la dimensión pragmática.

2.2.9. MODELO DIDÁCTICO POR COMPETENCIA

Desde una concepción epistemológica un modelo “puede considerarse una manera de describir o representar la realidad (hechos, situaciones, fenómenos, procesos, estructuras y sistemas, entre otros), regularmente en función de unos supuestos teóricos o de una teoría” (Carvajal V., 2002, p. 8). En el caso de un modelo didáctico es una manera de representar el proceso de enseñanza aprendizaje. Este mismo autor plantea que el modelo es un interfaz, es decir, el medio que permite la conexión lógica entre la teoría y la práctica espontánea.

Además de representar un proceso didáctico, otra faceta del modelo didáctico es que es una proyección acerca del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica reflexión anticipada del proceso de aprendizaje, así como de este una vez que se ha llevado a cabo. Se tiene una visualización de qué se quiere con el proceso, a la vez que permite una representación mental más aproximada y válida para mejorar el conocimiento y la práctica didáctica una vez aplicado el modelo.

El pensamiento profesional del docente está conformado por sus creencias, teorías, sus reflexiones acerca de qué es la educación y acerca del mismo proceso a desarrollar. Todo esto está implicado en la visualización de lo que el docente quiere que el que aprende logre una vez que se lleve a cabo el proceso educativo. Como plantean Mayorga F. y Madrid V. “Un modelo es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora” (2010, p. 93). De esto se desprende que el modelo surge previo y de manera anticipada a la acción docente. A la vez que se perfecciona en y con el accionar educativo.

A través del tiempo se han propuesto e implementado diferentes tipos de modelos didácticos. Estos son el resultado de circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas. El modelo didáctico o modelo de enseñanza incluye la diversidad de técnicas, acciones, medios utilizados en la enseñanza. De acuerdo con Mayorga y Madrid (2010), “los modelos didácticos, representan la anticipación de los paradigmas, son la puesta en práctica de la representación mental que el educador tiene de la enseñanza” (p. 93). Así, el modelo guía la práctica educativa y forma parte de la formación pedagógica de base del docente.

Las autoras mencionadas arriba aluden a diferentes referencias para agrupar los modelos didácticos en cuatro, que ellas consideran principales: modelo didáctico tradicional o transmisivo, modelo didáctico-tecnológico, modelo didáctico espontáneo-activista, y, modelo didáctico alternativo o integrador. Al interior de estos se incluyen otros más específicos.

En el siguiente cuadro adaptado de Mayorga y Madrid (pp. 99-102) se presentan los modelos didácticos y sus principales características.

Tabla 4. Modelos didácticos

Dimensiones	Finalidad de la enseñanza	Qué enseñar	ideas e intereses de los alumnos	Cómo enseñar	Evaluación
Modelo didáctico tradicional	Los contenidos son tomados de la cultura vigente.	Saber disciplinar. Predominio de informaciones conceptuales.	No toma en cuenta ni ideas ni intereses de los alumnos.	La metodología se basa en la transmisión del profesor. La principal actividad es la exposición del profesor. Se apoya en el libro de texto y ejercicios de repaso. El papel del estudiante es: escuchar, “estudiar y reproducir	Se realiza mediante exámenes. Enfocada en recordar contenidos. Atiende sobre todo al producto.

				contenidos en el examen”.	
Modelo didáctico tecnológico	Enfocado en lograr los objetivos. Para esto se sigue una programación detallada. Se busca proporcionar una formación “moderna” y “eficaz”.	Parte de saberes disciplinares a los que se incluyen algunos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos, para que el profesor los utilice. Mayor importancia a lo conceptual, y cierta relevancia a las destrezas.	En esencia no se tiene en cuenta ni ideas ni intereses de los estudiantes. Si se tienen en cuenta es en función de “errores” a sustituir por conocimientos adecuados.	La metodología es tomada de las propias disciplinas. Actividades a manera de secuencias de descubrimiento dirigido o espontáneo. El papel del estudiante es: la realización sistemática de actividades programadas. El papel del profesor es: exposición,	Orientada a la medición detallada de los aprendizajes. Busca el producto, aunque intenta medir algunos procesos (test inicial y final). Se lleva a cabo haciendo uso de pruebas y

dirección de
actividades
en clase y
mantener el
orden.

Modelo didáctico espontaneísta	Se educa incorporando al alumno al contexto que le rodea. Se le da importancia al factor ideológico.	Los contenidos son tomados de las necesidades de la realidad inmediata. Se les da importancia a destrezas y actitudes.	Se les da importancia a los intereses inmediatos de los estudiantes. Las ideas de los alumnos no se tienen en cuenta.	La metodología se basa en el descubri- miento espontáneo del estudiantado. Múltiples actividades (de carácter abierto y flexible) desarrolladas (frecuente- mente en grupo) por los alumnos. El alumno tiene un papel central	Centrada en las destrezas y en las actitudes. Atiende en algún grado al proceso. Se lleva a cabo mediante la observa- ción directa y el análisis de trabajos (en mayor frecuencia de grupo).
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

y protagonista (realiza gran cantidad de actividades). El profesor desempeña un papel no directivo: coordina la clase como líder social y efectivo.

Modelo didáctico alternativo	Se enseña para enriquecer gradualmente el conocimiento del estudiante hacia maneras más complejas de entender y actuar en el mundo.	El conocimiento integra diversos referentes: disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar.	Se tienen en cuenta tanto los intereses como las ideas de los alumnos, en relación con la propuesta de conocimiento como la manera de su construcción.	Metodología centrada en la idea de investigación escolar. Trabajo en torno a “problemas”, las actividades giran alrededor de esos problemas.	Enfocada en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesor y del
-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Aproximación al conocimiento deseable del escolar se lleva acabo a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento” .</p>	<p>Papel activo del estudiantado en la construcción de su conocimiento. Papel del docente como coordinador de los procesos como “investigador en el aula”.</p>	<p>desarrollo del proyecto. Atiende los procesos de manera sistema- tica. Reformula ción del proceso a partir de las conclusion es que se obtienen. Se lleva a cabo mediante el uso de diversidad de instrumen tos.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En este último modelo se puede incluir al modelo por competencias. Este se conceptualizará más adelante.

PARTE III.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN DE LA MICROESTRUCTURA Y LA COHESIÓN DE LOS ENSAYOS

A continuación, se presentan las operaciones o estrategias discursivas manifiestas en la microestructura de los ensayos objeto del análisis de la presente investigación. Se enuncian organizados en el siguiente cuadro para orientar el entendimiento en la lectura de esta parte del análisis.

Tabla 5. *Mecanismos de cohesión textual manifiestos en los ensayos.*

Mecanismos de cohesión textual	Tipos	Clasificación
Referencia o deixis	Exofórica	-Deixis indicadora del enunciador -Deixis indicadora del enunciatario -Deixis indicadora de tiempo
-Sustitución	Endofórica	-Anáfora -Catáfora -Sinonímica -Proformas
-Elipsis		
-Operadores argumentativos		

Fuente: Autoría propia.

1.1. LA REFERENCIA

La referencia es el recurso por el cual se crea el contexto o realidad en el discurso. Con el uso de este recurso se alude a la realidad extralingüística (referencia exofórica) o a la construida discursivamente (referencia endofórica). De esta manera, los elementos establecen relaciones y se complementan entre sí conformando un todo cohesionado que es el texto.

En este apartado se presenta el análisis e interpretación del uso de estos recursos en los escritos objeto de este estudio.

1.1.1. REFERENCIA EXOFÓRICA O DEIXIS

Se aclara que los enunciados se presentan tal como los estudiantes los escribieron. Se resaltan las categorías específicas de análisis en cada apartado.

1.1.1.1. Deixis indicadora del enunciador y su interpretación

La mayoría de los ensayos presenta la manifestación del enunciador. Se entiende a este como un elemento discursivo más. Desde el análisis del discurso el sujeto enunciador “es el sujeto de la *enunciación* (en cursiva en el original) que, en términos teóricos y metodológicos, no se confunde con el sujeto empírico (emisor, autor...) que efectivamente haya producido el texto” (Lozano, et al, 2013, p. 91). Es decir, al producir su enunciación el enunciador se construye en el discurso. De ahí que el enunciador desde el análisis del discurso es un elemento discursivo más.

Algunos ejemplos de la construcción del enunciador encontrados en los escritos objeto de este análisis son los siguientes:

(A-1-1) Podem^{os} vivir sin metas y anhelos, sin embargo sería una vida rutinaria, no ^{nos} interesaría la historia y la cultura porque no ^{nos} llamaría la atención cambiar.

(A-2-1) Estamos en un mundo que se espera crear u alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.

(A-6-1) La utopía como nos lo describe su significado pueden ser un lugar inexistente o lugar feliz, muchas de nosotras las personas lo podemos tomar o pensar de manera diferente referente al tema.

(A-9-2) En el siguiente ensayo expondré acerca de la literatura, su definición, características y como se divide.

(A-30-2) Finalmente creo que lo propio de la literatura es que sirve como herramienta para expresar nuestros más puros sentimientos.

(A-33-3) No sabemos con claridad cuando un medio dice realmente la verdad. No podemos quedarnos con la información que proporcionan; es mas, debemos investigar sobre cada noticia si queremos saber la verdad.

(A-43-1) Lo defino como una manera de vivir; siendo mejores, convirtiendonos en seres capaces de sentir lo que el otro siente y sobre todo siendo buenos.

(A-43-3) Los medios de comunicación son parte de nuestro día a día, parte de nuestra actualidad por ende debemos saber reconocer la función de estos dentro de tal actualidad.

(A-49-3) ¿Para que sirven los medios de comunicación? Me he planteado esa pregunta muchas veces.

INTERPRETACIÓN

En la mayoría de los ensayos se presenta la forma lingüística del enunciador en el pronombre de 1ª persona plural (nosotros), ya expresamente (A-6-1), ya en las desinencias verbales. En otros casos, que son los menos, como (A-9-2), (A-30-2), (A-43-1) y (A-49-3) se usa la forma de 1ª persona del singular.

En otros momentos se manifiesta la construcción del enunciador como objeto de la acción. De ahí que se presenta en las formas pronominales siempre de primera persona, pero en función de objeto en su forma **me** o **nos**. También se hace evidente en el uso del adjetivo posesivo de primera persona de plural **nuestro**, como en (A-43-3).

En el escrito de A-1-1 las formas **nos** y **nos hacen**, tiene el propósito o intención de que el lector se sienta partícipe de su posición en relación con el tema, el enunciador pretende que el enunciatario se sienta parte de lo que él está diciendo como parte de la humanidad. En la forma **Podemos** la desinencia (-mos) alude a ese nosotros (el enunciador y el enunciatario discursivo).

1.1.1.2. Deixis indicadora del enunciatario y su interpretación

Dado que todo texto tiene la función comunicativa, como parte de la discursividad se da la construcción del copartícipe, es decir, el enunciatario. La imagen que el enunciador tiene de su enunciatario es también construida en el proceso de la discursividad.

Algunos ejemplos:

(A-9-3) Los medios son fetichizantes con el tema de los espacios publicitarios, un ejemplo serían los anuncios con comida de desayuno; estos anuncios **te** los presentan **mas** que todo por las noches para que **tu** mente por las mañanas quiera **(n)** esa comida que vieron **(vio la noche anterior)** anoche en un espacio publicitario.

(A-33-3) No seas parte de este control, no estemos en conformismo, deja de ser parte de la clase dominada.

(A-33-1) ...no pierdas la mirada de tu realidad, trabaja por una realidad y quizá algún día; logremos una sociedad libre de problemas, en armonía.

INTERPRETACIÓN

Solo en estos dos escritos (A-9-3 y A-33-3) aparece la construcción directa del enunciatario en el uso de las formas pronominales o de las variantes pronominales de segunda persona (tú, te) o en las formas verbales (seas, deja, pierdas, trabaja)

En los textos aparecen también formas lingüísticas para referir a un tercero:

(A-2-3) Concluyendo, podemos decir que se recomienda al consumidor de estas mercancías psíquicas, que seleccione de manera minus(c)iosa los mensajes que percibe.

En este texto aparece una tercera persona. Si se observa ya no es el tú, sino un él (el consumidor) en el que se quiere influir y, así, al que se dirige el mensaje.

1.1.1.3. Deixis indicadora del tiempo y su interpretación

Entre los elementos lingüísticos por los que se expresa la circunstancia de la coordenada temporal de la enunciación están los adverbios como /hoy/; así como el tiempo y el modo del verbo.

En relación con el uso de elementos lingüísticos de referencia que indican el tiempo en los escritos de los estudiantes manejaron los siguientes:

(A-2-3) Personas comunes que soñaron algún proyecto y que **hoy en día** se les recuerda por esas acciones;

(A-2-3) Estamos en un mundo que se espera crear u alcanzar **día a día** un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos **aquí**, y queremos ser innovadores,

(A-2-3) En inicio este ensayo abordará temas no desconocidos para la sociedad de **hoy en día**, los medios de comunicación se han extendido a lo largo del tiempo en nuestro entorno social.

(A-6-3) Para finalizar, todos tenemos una idea diferente, y los medios de comunicación forman parte (del) **día a día** en la sociedad que a la vez son útiles e importantes conocerlo(s) algo, ya sea por la televisión, por la radio o por otros medios que son muy influyentes en todo nuestro país.

(A-9-3) Los medios, **hoy en día** han sido denominados como controladores de la sociedad, si bien es cierto, los medios nos ayudan a informarnos, entretenernos, distraernos, etc...

(A-43-2) Existen **hoy por hoy** plataformas como watsapp...

(A-43-3) Los medios de comunicación son parte de nuestro **día a día**, parte de nuestra **actualidad** por ende debemos saber reconocer la función de estos dentro de tal **actualidad**.

INTERPRETACIÓN

La locución sustantiva **día a día** usada en (A-2-3) refiere a que se espera que la utopía o “paraíso” se alcance en la cotidianidad del diario vivir. Incluso el deíctico **aquí** en este

contexto no es un adverbio de lugar, sino de tiempo: ...estamos viviendo este tiempo presente en el que se puede ser innovadores. La utopía no es un sueño puede ser una realidad de la vida cotidiana actual.

En el caso de (A-6-3) tal locución se usa para indicar que los medios de comunicación de masas son parte del diario vivir o de la vida cotidiana. Y enfatiza esta idea con el uso del sustantivo **actualidad** que significa tiempo presente. Esta misma función cumple esta locución en (A-43-3).

La locución **hoy en día** se usa en (A-2-3), y (A-9-3) con el sentido de 'en esta época', 'en estos días que vivimos u 'hoy en el día en que hablo' (FUNDEU).

La locución adverbial **hoy por hoy** se usa para dar a entender que algo es o sucede ahora de cierto modo, pero puede cambiar más adelante. Se usa en (A-49-2) para dar a entender que plataformas como watsapp existe ahora, pero que puede cambiar más adelante, alude de esa manera a la rapidez con que evoluciona este ámbito de la vida social

1.1.2. REFERENCIA ENDOFÓRICA

Este tipo de referencia establece relación entre un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto, es decir, en el cotexto o contexto lingüístico. Puede ser anafórica o catafórica.

1.1.2.1. Referencia anafórica o anáfora y su interpretación

Algunas manifestaciones de la anáfora en los ensayos objeto de este estudio son las siguientes:

(A-1-3) El concepto parece claro y atractivo, pero la interrogante es ¿son totalmente beneficiosos?. Para responder a **ésto**; hay que remitirnos a que los medios de comunicación

son un fenómeno cultural, emitiendo mensajes que interesan y llaman la atención de públicos específicos.

(A-1-1) Ante tantos conceptos se pueden concluir, que las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos que nos hacen mejores personas; pues **eso** queremos construir, una sociedad basada en tolerancia.

(A-6-2) Para Silva de Aguiar se entendía a la literatura por ciencia en general, luego como la cultura del hombre en letras.

EI define el término literacidad como un mensaje imaginario de nuestra propia realidad, a través de un proceso intencional que crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad empírica.

(A-15-1) Utopía ¿Lugar inexistente o un lugar feliz? (título del ensayo)

Thomas Moro dio **ese nombre** a una especie de novela en donde nos explicaba como sería la vida en una isla imaginaria denominada Utopía.

(A-30-2) Lo propio de la literatura son sus elementos literarios que nos ayudan a expresar con mayor facilidad lo que queremos decir, también la plurisignificación de **esta** que con un sencillo sintagma puede transmitir múltiples emociones.

(A-30-3) A medida del tiempo, el propósito de los medios de comunicación se ha mantenido firme y **este** es "informar" a la sociedad.

(A-33-3) Los medios de comunicación hoy en día, forman parte muy importante en nuestra sociedad. Estos medios nos sirven para darnos información que posiblemente, no **están** al alcance de nuestras manos. **Esto** es útil y entretenido para algunas personas.

(A-43-2) Leer un escrito mal redactado o que no sea realmente literario y nos hagan creer que **lo** es hace que confundamos lo que es correcto y lo que no es literatura.

INTERPRETACIÓN

En (A-1-3) **esto**, en donde su referencia es la interrogante: ¿son totalmente beneficiosos?

En la proposición de (A-30-2), la referencia del pronombre **esta** es: “la literatura”; y, en (A-30-3): **este**, cuya referencia es: “el propósito de los medios”.

También se manifiesta la anáfora en el uso de pronombres personales. En (A-6-2) **él**; en este caso su referencia es el autor mencionado en el párrafo anterior: Silva de Aguiar

En el caso de (A-33-3) el pronombre demostrativo neutro **Esto** está en relación anafórica con la proposición “Estos medios nos sirven para darnos información que posiblemente, no estan al alcance de nuestras manos”. Con su ubicación en el texto, el pronombre **Esto** hace referencia a toda esa proposición.

Incluso la anáfora como proceso de cohesión se manifiesta en el uso de frases nominales, por ejemplo, en (A-15-1): **ese nombre** (haciendo referencia al título del libro de Thomas Moro “Utopía”, el cual aparece en el título del ensayo).

Como se observa en los ejemplos presentados los elementos lingüísticos que predominan en el proceso anafórico son los pronombres demostrativos.

1.1.2.2. Referencia catafórica o catáfora y su interpretación

Este proceso de cohesión se da cuando se usan palabras que refieren algo que se dirá posteriormente en el texto. Por este proceso, el primer elemento adquiere sentido en relación con el que viene a continuación.

(A-1-1) Ante tantos conceptos se pueden **concluir**, que **las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos** que **nos hacen mejores personas**; pues eso queremos construir, una sociedad basada en tolerancia.

(A-1-2) El hombre lo ha hecho por medio del uso de la **palabra**, con la cual **crea belleza**; he aquí la importancia de la literatura.

(A-15-2) Se realizó un estudio fundamental acerca de la caracterización del lenguaje literario donde distinguen seis funciones básicas; una de las funciones es **la función poética**, la cual **está centrada en el lenguaje mismo**; Esta función se caracteriza primaria y esencialmente por el hecho de que el mensaje crea imaginariamente su propia realidad...

(A-43-1) Leyendo distintos puntos de vista, es inevitable crearse uno propio y para **mí** antes de definir si la utopía es necesaria o no, **debo** entender ¿Qué es **utopía**? Lo defino como **una manera de vivir**; siendo mejores, convirtiend**onos** en seres capaces de sentir lo que el otro siente y sobre todo siendo buenos.

INTERPRETACIÓN

En (A-1-1) la catáfora se manifiesta en el sustantivo antecedente de los pronombres relativos, estos a la vez que sustituyen al nombre antecedente introducen la explicación del significado del antecedente. En el primer caso, el sustantivo **concluir** está en relación

catafórica con la proposición que lo sigue “las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos”.

A su vez los sustantivos **ideales** y **propósitos** están en relación catafórica con la proposición “nos hacen mejores personas”.

En el segundo ejemplo de (A-1-2) el sustantivo “palabra” está en relación catafórica con la proposición “crea belleza”, la que es introducida por el relativo “con la cual”.

En el ejemplo de (A-15-2) en la frase sustantiva “función poética” se encuentra en referencia catafórica, es decir, su significado está en relación con la proposición que le sigue: “está centrada en el lenguaje mismo”, la cual está introducida por la frase relativa “la cual”. En estos casos, los elementos lingüísticos que funcionan catafóricamente son sustantivos y pronombres demostrativos.

En el caso de (A-43-1) la palabra **utopía** se encuentra en relación catafórica con la definición que de ella se da posteriormente.

1.2. SUSTITUCIÓN

Esta estrategia discursiva se da cuando se reemplaza un elemento léxico por otro de igual categoría con la intención de evitar la repetición del mismo término y presentar un estilo más elegante. Este reemplazo se puede dar mediante el uso de la sinonimia o por el uso de las llamadas proformas.

1.2.1. SUSTITUCIÓN SINONÍMICA Y SU INTERPRETACIÓN

Se da cuando se reemplaza un elemento léxico por otro, cuyo significado es idéntico o muy similar.

(A-6-2) En conclusión, debemos manejar bien estos **terminos** ya que así haríamos una mejor redacción sobre este, demostrar a la sociedad **que** tan importante es la literatura y hasta ampliar aún más nuestro **léxico**, nuestro **vocabulario**, nuestro pensamiento y de desarrollar un pensamiento crítico.

1.2.2. SUSTITUCIÓN POR PROFORMAS Y SU INTERPRETACIÓN

Este fenómeno discursivo se da cuando un elemento léxico o una oración se reemplaza por un elemento lingüístico para sustituirlo en el texto. Algunas de las proformas que existen en la lengua española son: el verbo hacer, las palabras *persona*, *objeto*, los pronombres eso, esto, aquello, ello, etc.

(A-1-1) Ante tantos conceptos se pueden concluir, que las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos que nos hacen mejores personas; pues **eso** queremos construir, una sociedad basada en tolerancia.

(A-2-2) Ahora bien, hay que tomar en cuenta la función poética del lenguaje literario, principalmente se centra en un mensaje que crea imaginariamente su realidad. En otras palabras se refiere a esa intención de crear un universo meramente ficticio, **esto** lo podemos ver en las obras literarias de género dramático que hemos leído desde la infancia.

1.3. ELIPSIS Y SU INTERPRETACIÓN

La elipsis es el procedimiento por el cual se omite algún elemento que ya ha sido mencionado en el texto. Este recurso se usa para evitar la repetición innecesaria.

(A-1-3) [Al estudiar acerca de los medios de comunicación, es evidente **que son** el instrumento que usa la sociedad, para difundir mensajes. Son el canal que mantiene a una población atenta de todo lo que acontece a su alrededor. No solo de su propio ambiente, sino de otras ajenas a ella.]

(A-9-1) [Los demas textos hablan de **practicamente** lo mismo. Hablan de una utop*i*a como algo de ensueño.]

Interpretación

En la segunda proposición tanto del texto (A-1) como la del (A-9) aparece la elipsis. En ambos casos se ha omitido el sujeto del enunciado. El sujeto es el mismo para los dos enunciados, en ambos casos.

1.4. OPERADORES ARGUMENTATIVOS Y SU INTERPRETACIÓN

Operadores argumentativos es el nombre que se les da a los marcadores o conectores discursivos en el texto argumentativo.

En los escritos objetos de este análisis se encuentra que se ha hecho uso de operadores.

(A-1-1) [Ante tantos conceptos **se pueden concluir**, que las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos que nos hacen mejores personas; **pues** eso queremos construir, una sociedad basada en tolerancia.]

(A-2-2) [**Por consiguiente**, varios autores caracterizan al lenguaje literario por ser

esencialmente connotativo, **ya que** nos presenta de la manera en que podamos asociar diferentes significados a lo que expone.]

(A-9-3) [Los medios, hoy en día han sido denominados como Controladores de la sociedad, **si bien es cierto**, los medios nos ayudan a informarnos, entretenernos, distraernos, etc...]

(A-43-2) [El lenguaje literario debe ser poético, plurisignificativo y a mi parecer debe dejarnos un mensaje, estas “obras literarias cibernéticas” van escritas con errores **primero** que todo gramaticales y **en segundo lugar** literarios, no nos dejan clara la historia, no existe en ellas ese lenguaje poético **porque** combinan o utilizan mal los elementos de orden y de coherencia.]

Tabla 6. *Operadores argumentativos que más se usaron en los escritos.*

Los operadores argumentativos que más se usaron en los escritos son:

pero
sin embargo
pues
por ejemplo
ya que
porque
en conclusión
concluyendo

Fuente: Autoría propia

1.5. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN DE LA MICROESTRUCTURA ENCONTRADAS EN LOS ENSAYOS

Los problemas encontrados en la textualización de la microestructura en los ensayos y que como tales afectan el logro de la cohesión son varios. Se enuncian en la siguiente tabla las limitaciones que presentaron los escritos en la conformación de la microestructura, para una mejor orientación en la lectura de su análisis.

Tabla 7. Limitaciones que presentan los escritos en el nivel de la microestructura

Limitaciones que presentan los escritos en el nivel de la microestructura	
Nivel estructural de lengua	Manifestaciones
Nivel fonético	<ul style="list-style-type: none"> -Mala división silábica -Problemas con el uso de los grafemas -Omisión del acento ortográfico o colocación de la tilde en una sílaba que no corresponde. -Uso incorrecto de signos de entonación -Combinación de mayúsculas y minúsculas. -No uso de los signos de puntuación o ubicación de estos de forma incorrecta.
Nivel léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> -Repetición -Uso de palabras que no existen -Confusión con el uso de parónimos
Nivel sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> -Omisión de determinantes o de enlaces. -Omisión del verbo -Uso de morfemas innecesarios.

	-Problemas de concordancia -Cambio de sujeto
--	-------------------------------------------------

1.5.1. A NIVEL FONÉTICO

1.5.1.1 Mala división silábica

A-13-1[...y no existiría la preocupac
ión de hacer algo mejor o no de
superarse a si mismo.]

(A15-2) [litteratura significaba instruci-
ón, saber relacionarlo Con el arte de escribir y leer.]

A-16-1 [...pero contruir una sociedad perfecta es alg-
o imposible ya que odas las personas piensan
de manera diferente...]

A- 23-1 [...y tratamos de construir la
historia buscando la informacion de nuest-
ros antepasados ...]

1.5.1.2. Problemas con el uso de los grafemas

(A-1-1) [...sin dejar de menos
que la realidad en la que aun vivimos es áspera, conflictiva
y competitida, y hay que afrontarla de manera objetiva
y racional.]

(...sin dejar de menos

que la realidad en la que **aún** vivimos es áspera, conflictiva y competitiva, y hay que afrontarla de manera objetiva y racional.)

(A-15-1) [porque viviríamos en un mundo lleno de ilu**ci**ones]
(porque viviríamos en un mundo lleno de ilusiones)

(A-33-3) [Estos medios nos sirven para darnos información que posiblemente, no **est**an al alcan**ze** de nuestras manos.]
(Estos medios nos sirven para darnos información que posiblemente, no **están** al alcan**ce** de nuestras manos.)]

(A-33-3) [Pueden estar a favor del gobierno (derecha del gobierno); **o****h** bien, en contra del mismo (izquierda del gobierno).]

en este contexto o es una conjunción y no debe acompañarse del grafema h.

(A-2-3) [Concluyendo, podemos decir que se recomienda al consumidor de estas mercancías psíquicas, que seleccione de manera minu**sc**iosa los mensajes]

En la palabra minusciosa el grafema s está de más.

(A-7-1) [que pense**mos** que hay cosas que se pueden hacer **fac**ilmente **s**abiendo que realidad es algo que se nos dificulta]
(que pense**mos** que hay cosas que se pueden hacer **fácil**mente **s**abiendo que **la** realidad es algo que se nos dificulta)

1.5.1.3. Omisión del acento ortográfico o colocación de la tilde en una sílaba que no corresponde

(A-1-1) [Podemos vivir sin metas y anhelos, sin embargo sería una vida rutinaria, no nos interesaría la historia y la cultura porque no nos llamaría la atención cambiar o **que** en el pasado de buena o mala forma se decidió.]

(Podemos vivir sin metas y anhelos, sin embargo, sería una vida rutinaria, no nos interesaría la historia y la cultura porque no nos llamaría la atención cambiar o **qué** en el pasado de buena o mala forma se decidió)

(A-15-2) [El **termino** plurisignificación se usa para caracterizar el lenguaje literario,...]

(El **término** plurisignificación se usa para caracterizar el lenguaje literario,...)

(A-30-2) [La existencia de los medios de comunicación data desde mucho tiempo **á**trás,]

(La existencia de los medios de comunicación data desde mucho tiempo **a**trás,])

(A-33-2) [De estos sub **g**eneros el **ma**s complejo es el **g**enero literario.]

(De estos subgéneros el más complejo es el género literario.)

(A-33-1) [La utopía nos lleva a un mundo lleno de fantasías, sin dolor y sin preocupación, esto suena bien! no?]

(La utopía nos lleva a un mundo lleno de fantasías, sin dolor y sin preocupación, ¡esto suena bien! ¿no?)

En este último ejemplo, incluso, se observa la tendencia a usar solo el signo de cierre, tanto de los de exclamación como de los de interrogación. Esto se debe a la influencia de la lengua inglesa, en la cual esto es correcto. No así en el código de la lengua española, en donde se debe usar signo de apertura y de cierre.

1.5.1.4. Combinación de mayúsculas y minúsculas

Este problema está distribuido en todo el escrito cuando se da. Se presenta un escrito del corpus para ilustrar.

(A-15-1)

Utopía ¿Lugar inexistente o un lugar ficticio?

(Título)

1 Thomas More dio ese nombre a una especie de novela en donde nos explicaba
 2 como sería la vida en una isla imaginaria denominada Utopía y en otro
 3 término? Utopía solo era una fantasía un lugar donde no puede haber
 4 nada más ni vida humana. Utopía nos alivia poco a poco de la realidad
 5 en la vida presente y esto es obligatorio e inevitable, pero aun así la
 6 utopía nos produce nuevas realidades que aún no habían sido posibles de
 7 realizar. Con la desaparición de la utopía el hombre se transforma en algo
 8 imposible por lo tanto el hombre perdería la oportunidad de crear una
 9 nueva historia para que el mundo tratara de analizar y comprender
 10 acerca de la realidad presente, con esto llevo al hombre a analizar
 11 y llegar a una conclusión que era mejor vivir sin utopías porque es
 12 algo inútil y peligroso. ¿esto quiere decir que es inútil? Porque con
 13 las utopías vivimos en un mundo de fantasía donde es peligroso
 14 tratar de realizarlas. Porque viviremos en un mundo lleno de ilusiones
 15 cuando se no realizamos, con esto queremos decir que la utopía no
 16 solo es un proyecto difícil de realizar pero si tomamos la palabra
 17 utopía en su verdadero estado quiere decir que las utopías es un
 18 deseo de construir aquí y crear una nueva historia "un Paraíso
 19 terrestre que se produciría por una reconciliación general".

23

1.5.1.5. No uso de los signos de puntuación o ubicación de estos de forma incorrecta o innecesaria

Como ilustración de esto se puede ver el texto anterior. A continuación se presentan otros ejemplos.

Este es un problema que afecta directamente la macroestructura, es decir, el sentido del escrito, y, así, la comprensión del mismo.

(A-33-1) [la realidad de la utopía es que en ocasiones nos puede crear metas y
anhelos, que nos puede conducir a una sociedad perfecta, pero esto
no puede llegar a ser cierto, porque de una u otra manera siempre
existirán caos y conflictos,]

(A-7-1)

La importancia de la utopía

(Título)

1 A mi entender se trata de que la utopía es como una
2 fantasía que sin ella se puede vivir para ver las
3 cosas diferentes de una realidad a una fantasía que
4 imaginamos en nuestro presente, sin ella se podría
5 vivir mejor por que sin ellas no tendríamos algún tipo de
6 peligro como por decir que es algún tipo de sueño que
7 nos alejan de la realidad y vivimos en un mundo de
8 fantasías que pensamos que hay cosas que se pueden hacer
9 fácilmente sabiendo que en realidad es algo que se nos
10 dificulta porque podría ser algo peligroso, aun que todo
11 cambia con ese tipo de cosas porque ya sin imaginarlas
12 cambiaríamos toda nuestra manera de pensar o de ver las
13 cosas, porque si no lo hicieramos no tendríamos muchos
14 cosos para cambiar aun futuro adelante, sin embargo,
15 esto nos ayuda a que nosotros podamos reflexionar y
16 pensar bien las cosas con diferente tipo de vista
17 esto me ayuda a entender que es necesaria e importante
18 tener utopías, ya que esto nos ayuda de una forma
19 imaginable y así cambiar nuestra historia.
20
21
22

En (A-7-1) se puede observar que no usó ningún signo de puntuación más que el punto final del escrito. Esto se dio en varios de los primeros escritos, y aun de los segundos.

En relación con el uso de los signos, la norma establece que si después del signo de cierre de la interrogación o exclamación, se inicia una nueva oración no se debe usar signo de punto y seguido, sino continuar directamente con la mayúscula. Sin embargo, en varios de los textos se da el caso de que los enunciadores usan el punto y seguido. Ejemplos:

(A-33-3) [¿Los medios de comunicación? ¿Qué son? ¿Cuál es su intención?
¿dicen la verdad? Iniciaremos hablando sobre ¿que son los medios?.]

(A-1-3) [El concepto parece claro y atractivo, pero la interrogante es ¿son
totalmente beneficiosos?.]

A partir de los segundos escritos se manifiesta interés por mejorar el uso de los signos de puntuación; aunque no logran un uso eficiente de ellos, incluso en el tercer escrito. Sin embargo, en estos últimos aplican un mayor número.

1.5.2. A NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

1.5.2.1. Repetición

Si bien la repetición se considera un mecanismo de cohesión que sirve para darle énfasis a alguna idea, su uso debe hacerse con mucho cuidado. La repetición podría ser más bien manifestación de pobreza de vocabulario.

(A-15-2) [...tal plurisignificación se manifiesta por un lado, como

manifestación de la vida histórica de la palabra, al uso que estas han experimentado.]

En este caso es más bien como un vicio de lenguaje. Posiblemente por no prestar cuidado en la etapa de revisión del escrito o propiamente por pobreza de vocabulario.

(A-7-1) [cambiaríamos toda nuestra manera de pensar o de ver las cosas porque si no lo hicieramos no tendríamos muchas cosas para cambiar a un futuro adelante, sin embrago esto nos ayuda a que nosotros podamos reflexionar y pensar bien las cosas]

En este caso se da de manera bastante obvia el fenómeno del *cosismo*. Si bien se da en otros casos en este es bastante perceptible.

1.5.2.2. Uso de palabras que no existen

(A-7-1) [porque podria ser algo peligroso aun que todo cambia con ese tipo de cosas]

La expresión `aun que' no existe y no significa nada, en lo absoluto.

1.5.2.3. Confusión con el uso de palabra homónimas que algunas veces sus elementos constitutivos van juntos o separados o que son compuestos consolidados.

(A-7-1) [...sin ella se podria vivir mejor por que (porque) sin ellas no tendríamos algun tipo de peligro como por decir que es algun tipo de sueño que nos alejan de la realidad...]

(A-33-2) [El **g**enero literario contiene sub genero. Estos sub generos se dividen en: narrativo, **dr**ámatico y lírico. De estos sub generos el **mas** complejo es el **g**enero literario.]

1.5.2.4. Confusión con el uso de parónimos u otros fenómenos con el uso del léxico

(A-15-1) [Según varios **a**ctores (**autores**) se llegó a una conclusión...]

(A-3-1) [En los medios hay muchos espacios publicitarios, mismos que, tienen un alto precio para poder llegar a **hacer** (**ser**) emitidos(,) en este caso por el emisor del medio.]

(A-15-1) [pero si tomamos la la palabra utopía en serio, (**en serio**)]

1.5.3. A NIVEL SINTÁCTICO

1.5.3.1. Omisión del determinante o de enlaces

(A-7-1) [vivimos en un mundo de fantasias que pensemos que hay cosas que se pueden hacer **f**acilmente **s**aviendo que (**la/esa**) realidad es algo que se nos dificulta]

(A-7-1) [que pensemos que hay cosas que se pueden hacer **f**acilmente **s**aviendo que (**la**) realidad es algo que se nos dificulta]

(A-33-2) [Consigo atrae una compleja escritura; en algunos casos, el lenguaje utilizado es (de) fácil comprensión.]

1.5.3.2. Agregar enlaces no necesarios

[Por consiguiente, varios autores caracterizan al lenguaje literario por ser esencialmente connotativo, ya que nos presenta ~~de~~ la manera en que podamos asociar diferentes significados a lo que expone.]

Esto podría interpretarse como manifestación de descuido al no desarrollar la etapa de revisión del escrito

1.5.3.3. Omisión del verbo

(A-1) [La utopía (es) considerada para (por) algunos, como un sueño esclarecedor de la excelente calidad de vida que se tendría si no hubiera clases sociales, económicas o políticas.]

1.5.3.4. Problemas de concordancia

(A-1-3) [Son el canal que mantiene a una población atenta de todo lo que acontece a su alrededor. No solo de su propio ambiente, sino de otras ajenas a ella.]

(A-2-3) [Pero a su vez debemos tomar en cuenta que para que un medio masivo influya en nuestras actitudes, somos nosotros quien(es) decidimos que serie de mensajes captar y que interpretación le damos a estos.]

(A-9-1) [Para mi, utopía significa en sueños, anhelos o

imaginarse algo. Las utopías son inutiles de cierto

modo, son indispensables por que (porque) al fin y al cabo es

bueno “soñar”.]

(A-9-3) [Los medios son fetichizantes con el tema de los

espacios publicitarios, un ejemplo serían en los anuncios

con comida de desayuno; estos anuncios te los presentan

mas que todo por las noches para que tu mente por

las mañanas quiera(en) esa comida que vieron (los ojos) anoche

en un espacio publicitario.]

(A-33-2) [Por tal razón, la literatura solo lo (la) puede escribir una persona

que pueda manejar de forma completa el tema.]

INTERPRETACIÓN

Como se sabe la concordancia es la coincidencia de los morfemas indicadores de número y género gramatical entre el sustantivo y el adjetivo o la coincidencia de morfemas indicadores de número y persona entre el sustantivo núcleo del sujeto con el verbo núcleo del predicado.

En (A-1-3) se pierde la concordancia cuando se le cambia el género al pronombre que sustituye al nombre.

En los casos de (A-9-1) y (A-9-3), se establece la concordancia del verbo con el objeto y no con el sujeto.

En el caso de (A-9-3), en la segunda proposición

[estos anuncios te los presentan
 ma**s** que todo por las noches para que tu mente por
 las mañanas quiera(n) esa comida que **vieron** anoche
 en un espacio publicitario.]

establece concordancia entre el complemento de tiempo [por las mañanas] y el verbo *quieran*. Por la lógica se intuye que el verbo *vieron* debería concordar con el sujeto *tu cerebro*, sin embargo, el sujeto está en singular y el verbo en plural.

1.5.3.5. Cambio del sujeto en las proposiciones de los enunciados del escrito

(A-33-1) [no **pierdas** la mirada de **tu** realidad, trabaja**ja** por una realidad y quizás algún día; log**remos** una sociedad libre de problemas, en armonía.]

(A-43-2) [Existen hoy por hoy plataformas como wamppad **donde jóvenes realizan** escritos que no están fundamentados en las bases de la literatura, no están redactados de manera correcta ya que **no nos preocupamos** por esto.]

INTERPRETACIÓN

En el caso de (A-33-1) se cambia de una segunda persona del singular a una persona de primera del plural.

En el caso de (A-43-2) cambia de un sujeto de la tercera persona del plural a la primera del plural.

CAPÍTULO 2. EL PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA DE LOS ENSAYOS

La superestructura de un texto tiene que ver con su estructura esquemática global. “Una estructura esquemática consiste en una serie de categorías jerárquicamente ordenadas (van Dijk, 1992, p. 69)”. Estas categorías discursivas aluden a las grandes partes que estructuran un texto y la relación entre ellas.

Como se dijo en el marco teórico, al usar el lenguaje con la finalidad de demostrar o persuadir al enunciatario acerca de las ideas personales se tendrá como resultado un discurso argumentativo. Para esto se hace uso de estrategias discursivas orientadas a la racionalidad del enunciatario, es decir, el enunciador hace uso de razones. En la organización de este tipo textual se plantean tres elementos superestructurales o esquemáticos: la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

2.1. TESIS

La tesis del escrito argumentativo constituye el núcleo semántico, pues expresa la posición del enunciador respecto al tema. Se espera que debe ser presentada con claridad, aunque puede quedar implícita.

2.2. CUERPO ARGUMENTATIVO

Una vez planteada la tesis se despliegan los razonamientos que la apoyan o desarrollan. Estos constituyen el cuerpo argumentativo. Si bien se dan tipologías de argumentos, igual se plantea que como proceso discursivo su desarrollo puede presentar diversidad de manifestaciones.

2.3. CONCLUSIÓN

Luego del despliegue en el cuerpo argumentativo del pensamiento razonado por parte del enunciador, este llega a una conclusión para confirmar o refutar su posición, su tesis.

A continuación, se presentan ensayos para ilustrar la dinámica de su producción a nivel de la superestructura. Uno correspondiente al primer escrito y otro de la producción del tercer escrito, es decir, después de la intervención.

Como ya se dijo, para poder escribir se debe partir de la lectura. Se necesita tener ideas acerca del tema, lo cual permitirá poder desarrollar el escrito. Por eso, como parte del instrumento se les incluyeron cinco textos cortos de referencia sobre el tema; además de que en el caso de los instrumentos segundo y tercer se aplicaron posteriormente a haber desarrollado los contenidos o el tema de la respectiva unidad (temática) del espacio de aprendizaje y de haber leído y analizado ejemplos de ensayos, con lo que se esperaba que su universo conceptual se enriqueciera para poder desarrollar sus escritos.

Veamos.

2.4. INTERPRETACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL DE LOS ENSAYOS

(A-2-1)

Atención: Lea atentamente las instrucciones en el pliego de preguntas antes de llenar esta hoja..

Borrador de la redacción

Alcanzando "El Paraíso"

(Título)

1 Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el
2 término UTOPIA, que este significa cualquier ideal que proyecte una
3 sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo
4 mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no
5 hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas
6 comunes que soñaron algún proyecto, y que hoy en día se les
7 recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo
8 de su carrera, pero persistieron.

11 Invencciones como la luz eléctrica son ejemplos de utopías que fueron
12 logradas. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar
13 día a día un "paraíso" dentro de la sociedad, estamos aquí, y
14 queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.

17 Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un
18 futuro prometedor, pero no todo indica que será fácil. Debemos
19 soñar, emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos
20 ser realistas. Como la frase "Roma no se construyó en un día",
21 los resultados que deseamos alcanzar se miden con nuestros
22 esfuerzos.

25 Alcanzamos el bien común, lo correcto. Apoyando a la sociedad lo
26 mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros
27 mismos.

Transcripción del texto A-2-1

(A-2-1) [Alcanzando “El Paraíso”

Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el término UTOPÍA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas comunes que soñaron algún proyecto y que hoy en día se les recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo de su carrera, pero persistieron

Inventiones como la luz eléctrica son ejemplos de utopía que fueron logradas. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.

Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil. Debemos soñar, emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.

Alcancemos el bien común, lo correcto. Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros mismos.]

En el análisis e interpretación discursivo es bastante difícil separar las diferentes dimensiones (microestructura, superestructura y macroestructura), de ahí que, cuando se está presentando una de ellas, en este momento, por ejemplo, la superestructura, por momentos se cae en lo semántico, es decir, en la macroestructura e incluso en la microestructura.

El escrito que se ha tomado en esta demostración, (A-2-1), está constituido por cuatro párrafos.

Primer párrafo

[Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el término UTOPÍA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas comunes que soñaron algún proyecto y que hoy en día se les recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo de su carrera, pero persistieron]

Este primer párrafo está constituido por tres enunciados. En el primero, el enunciador presenta el tema (¿qué se entiende por utopía?): [UTOPÍA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente.]. Plantea su posición en el segundo enunciado. Procesa la posición de uno de los autores de las referencias brindadas (Karl Mannheim), y lo expresa con su propio discurso, lo cual corresponde a la tesis del escrito: [si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con **(como en)** la actualidad.].

La concepción del tema la construye tomando las palabras claves de la primera referencia incluida en el instrumento: (..."cualquier ideal político, social o religioso que proyecte una nueva sociedad, feliz y armónica, diversa de la existente.")

El cuerpo argumentativo del escrito inicia en el tercer enunciado de este primer párrafo. Avanza a través del segundo y tercer párrafo.

Como se dijo, en el siguiente enunciado de ese primer párrafo concretiza más la idea al usar un sinónimo más especificante (humanidad/personas) en el tema del enunciado. No da un concepto de utopía, sin embargo, queda implícito con frases como [personas comunes que soñaron algún proyecto], de esa manera concibe la utopía como un sueño y como un proyecto.

Segundo párrafo

[Invenciones como la luz eléctrica son ejemplos de utopía que fueron logradas. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.]

En este párrafo agrega premisas acerca de su pensamiento en relación con el tema. Siguiendo el desarrollo del cuerpo argumentativo hace uso de un ejemplo para dar un caso de logro que un día fue utópico:

[Invenciones como la luz eléctrica son ejemplos de utopía que fueron logradas.]

Introduce un razonamiento con el que se posiciona en su perspectiva, punto de vista u opinión acerca del tema.

[Estamos en un mundo (en el) que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.]

Aquí usa una estrategia argumentativa cuando en el tema de este enunciado se sitúa no solo él, sino que involucra al enunciatario al usar el verbo en plural, aunque manifiesta problema con el uso de los elementos lingüísticos, es decir, a nivel de la microestructura:

[Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad] (Estamos en un mundo **-en donde/en el que-** se espera que (el individuo/el ciudadano/la persona) cree y alcance día a día un “paraíso” dentro de la sociedad).

Importa mencionar que en esta parte del enunciado incluye el título que le dio al escrito [Alcanzando “El Paraíso”]. La frase “El paraíso” la escribe entre comillas, con lo que alude a que la tomó de otro de los autores (paraíso terrenal) de las referencias del instrumento. Es el único momento en que lo menciona. En ningún momento establece algún tipo de relación expresa entre la utopía y paraíso. Con esta frase continúa su noción de utopía, en este caso, lograr utopías lleva a alcanzar un paraíso.

Otra premisa [estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo]. El logro de la utopía es resultado del accionar de los seres humanos en el que se incluye el enunciatario (estamos), de provocar transformaciones novedosas [queremos ser innovadores]; del deseo de trascender en la historia [dejar nuestra huella en el mundo].

Tercer párrafo

[Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil. Debemos soñar, emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como **la frase “Roma no se construyó en un día”**, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.]

Continúa el avance de su razonamiento y agrega otras premisas.

Importa mencionar que el operador [*Así como...*], al inicio del párrafo, está de más, o quizás el enunciador pensó expresar una idea diferente, o le faltó el verbo, y la frase sería: (Así **(es)** como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil.). O podría estar de más el comparativo *como* y después de la partícula, ir la pausa: (Así, las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil). Podría incluso pensarse que con ese operador establece relación entre las ideas expresadas en las referencias y lo que él manifiesta. Esto es lo que intuitivamente, como analista, se puede reconstruir discursivamente para encontrar el sentido del texto.

En este párrafo da otro concepto de lo que entiende por utopía: [imaginar la visión de un futuro prometedor]. Como parte de este razonamiento él usó el operador argumentativo *pero*; con su uso contrapone, pero a la vez enfatisa que la utopía entendida como [la visión de un futuro prometedor], no significa que su logro será fácil; no es así [no todo indica que será fácil].

[Debemos soñar emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como **la frase "Roma no se construyó en un día"**, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.]

En esta parte, el enunciador mantiene su posición en cuanto a la noción de qué es utopía: sueño, proyecto, solo que agrega el calificativo de *positivo*. No es cualquier tipo de sueño o proyecto, debe ser un proyecto cuya finalidad sea positiva para la humanidad. En la segunda parte de este enunciado con el uso del operador *pero* logra darle fuerza argumentativa [pero debemos ser realistas], la cual expresa una idea contradictorio con lo enunciado en la primera. Según el diccionario de la RAE, la acepción 5, que es la que se aplica al uso del término *sueño* en este texto: **5.** m. Cosa que carece de realidad o fundamento, y, en especial, proyecto, deseo, esperanza sin probabilidad de realizarse (RAE, 2014); y, la

acepción 3 del término *realista*: **3**. Que actúa con sentido práctico o trata de ajustarse a la realidad (RAE, 2014). Sin embargo, tal contradicción la resuelve en el siguiente enunciado, en el que incluye un proverbio para argumentar su idea de cómo alcanzar una utopía: [Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.]. Con el proverbio [“Roma no se construyó en un día”] quiere significar que la utopía [Roma] no se logra de la noche a la mañana [no se construyó en un día], se requiere tiempo. No solo eso, alcanzar la utopía, además de tiempo, requiere también esfuerzo como lo expresa en lo que sigue del enunciado: [los resultados que deseamos alcanzar], es decir, la utopía, [se medirán con nuestros esfuerzos.].

Cuarto párrafo

[Alcancemos el bien común, lo correcto. Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros mismos.]

El enunciador llega a la conclusión de una manera, se podría decir, abrupta; porque en la superficie cambia la orientación de lo que era su posición en relación con el tema. De manera implícita, declara que lograr las utopías es lograr el bien común, y lograrlo desde la adopción de una actitud correcta. [Alcancemos el bien común, lo correcto]. Para esto, cada quien debe colaborar con lo mejor de sí mismo [Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros]. Y enfatiza esto con la idea de ser mejores [Seamos la mejor versión de nosotros mismos]: al ser mejores, se contribuye al logro de las utopías. El enunciador no es directo en la conclusión. Se infiere: que para lograr utopías hay que tener una actitud positiva y ser correctos.

Este ensayo logra acercarse a la superestructura de lo que es un ensayo argumentativo. Sin embargo, otra realidad es con la mayoría de los escritos.

(A-7-2)

La importancia de la literatura

(Título)

1 -La literatura es la caracterización del lenguaje
 2 que tiene una función primaria de que el mensaje
 3 crea su realidad ya que si hablamos de un poema
 4 el escritor se expresa de sus sentimientos y
 5 usando su imaginación para hacer un poema
 6 con rimas el lenguaje es la representación
 7 del signo verbal este presenta un nivel
 8 informativo es decir que esto nos ayuda y que
 9 podemos hacer redacciones basándonos en lo que
 10 lleva la literatura esto ayuda a que con la
 11 imaginación podemos crear una realidad leyendo y
 12 observando esto basa de una connotación
 13 que verifica varios niveles y dominios lingüísticos
 14 que se caracteriza por un lado como manifestación
 15 multiforme que con el curso de los tiempos a
 16 de posado en esto alusiones y evocaciones dentro
 17 de los signos verbales; la palabra adquiere
 18 dimensiones polisignificativas gracias a las relaciones
 19 conceptuales, imaginativas y rítmicas esto ayuda
 20 a poder imaginar y hacer poemas o más cosas
 21 con ritmos de rima basándose en la realidad
 22 e imaginando una forma de conceptualizar los
 23 retornos de lo que nos sirve y nos ayuda la
 24 literatura y crea un universo de ficción que nos
 25 identifica con la realidad
 26
 27 Esto nos ayuda a poder hacer muchos redacciones
 28 y poder escribir muchas cosas basándonos de
 29 manera de la realidad e imaginándonos para expresarnos
 30

Transcripción del texto anterior (A-7-2)

La importancia de la literatura

La literatura es la caracterización del lenguaje que tiene un(a) función primaria de que el mensaje crea su realidad ya que si hablamos de un poema el escritor se expresa de sus sentimientos y usando su imaginación para hacer un poema con rimas, el lenguaje es la representativa del signo verbal este presenta un nudo informativo es decir que esto nos ayuda ya que podemos hacer redacciones basandonos en lo que lleva la literatura. esto ayuda a que con la imaginación podamos crear una realidad oyendo y observando esto basa de una connotación que verifica varios niveles y dominios Linguisticos que se caracteriza por un lado, como manifestación multiforme que con el curso de los tiempos se a depositado en esto aluciones y evocaciones dentro de los signos verbales i la palabra adquiere dimensiones plurisignificativas gracias a las relaciones conceptuales, imaginativos y ritmicos esto ayuda a poder imaginar y hacer poemas o mas cosas con ritmos de rima basandose en la realidad e imaginando una forma de concenptualizar los razones de lo que nos sirve y nos ayuda la literatura y crea un universo de ficción que nos identifica con la realidad.

Esto nos ayuda a poder hacer muchas redacciones
y poder escribir muchas cosas basandonos de
manera de la realidad e imaginandonos para expresarnos.

El escrito (A-7-2) es muy representativo de lo que predomina en los escritos del corpus objeto de esta investigación. Muchos de los enunciados que constituyen los escritos han sido tomados textualmente de las referencias incluidas en el instrumento o de alguna idea recuperada de lo aprendido durante la clase, sin haber procesado las ideas de manera discursiva. De esta manera el escrito se conforma como un collage. Esto obliga al lector a tener que hacer muchas inferencias, porque se van agregando ideas sin establecer relación entre ellas. Por momentos se intenta dar explicaciones y vincular operadores argumentativos (ya que, es decir, por un lado) pero resulta infructuoso el intento.

En relación con la superestructura de los escritos objetos de este análisis, se observa que, en general, se van yuxtaponiendo enunciados desde el inicio. Se hacen afirmaciones, pero no se desarrolla argumentativamente el pensamiento. Se van enunciando ideas, en las que se busca su calidad de premisas, para esto se usan operadores argumentativos, pero no se usan de manera eficaz ni eficiente. Se llega al final del escrito con enunciados que, a veces, expresan ideas opuestas con lo dicho en las partes anteriores del escrito, y, otras veces, un cierre totalmente alejado del pensamiento que se venía desarrollando.

En los primeros escritos se manifiesta una constante en cuanto a desarrollar el pensamiento en un solo párrafo. No se establecen las divisiones formales con párrafos de la superestructura del texto argumentativo en: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión. A partir de la intervención ya se manifiesta un intento por marcar en la división de párrafos la superestructura, sobre todo en el tercer escrito. Sin embargo, a nivel semántico no lo logran.

El lector de estos escritos se ve forzado a llevar a cabo una construcción o reconstrucción textual para encontrar el sentido del escrito, aunque no siempre se logra. La textualización se da, pues, como una acumulación de citas, aunque no se indican como

tales, según lo que marca el código del texto académico. Toman enunciados completos de las referencias, pero no logran procesar la información en ningún momento. Esto da como resultado que la acumulación de citas da lugar a ambigüedades, a ideas contradictorias, confusas e, incluso, a no decir nada.

CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN DE LA MACROESTRUCTURA DE LOS ENSAYOS

El análisis e interpretación de la macroestructura corresponde propiamente al análisis e interpretación del nivel semántico de un discurso, es decir, del significado estructural de secuencias de enunciados. “La semántica se refiere no solo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la 'realidad', las denominadas relaciones «referenciales» (van Dijk, 1992, p. 34). El análisis semántico del discurso debe dar cuenta tanto de los significados conceptuales como de los significados referenciales, es decir, los que aluden a la realidad acerca de la que se habla en el texto.

La categoría semántica que desde el análisis del discurso se maneja es la de proposición. La proposición es el significado de un enunciado. “El significado de la (sic) enunciaciones lingüísticas es igual a la interpretación conceptual de estas enunciaciones” (van Dijk, p. 40). Así como la categoría que se usa para nombrar la parte de la expresión discursiva es el de enunciado, el de proposición es la categoría usada para hacer referencia a la parte del significado de los enunciados. En un texto los enunciados adquieren sentido en su relación con los demás enunciados.

La macroestructura tiene que ver con las estructuras semánticas globales del texto. Para llevar a cabo este nivel de análisis, van Dijk plantea que se apliquen las que él denomina macrorreglas. Este autor considera que este procedimiento para identificar la estructura

semántica de un texto “permite al analista (o un enunciatario cualquiera) deducir el tema y subtemas de un escrito” (van Dijk, 1992, p. 58). De ahí que, el tema de un texto corresponde a su macroestructura o a parte de ella. Estas se obtienen como resultado de aplicar las macrorreglas a series de proposiciones.

Van Dijk enumera cuatro macrorreglas: OMITIR, SELECCIONAR, GENERALIZAR y CONSTRUIR o INTEGRAR. Él considera que las dos primeras son reglas de anulación y las dos últimas son reglas de sustitución. La macrorregla OMITIR consiste, precisamente en elidir “toda información de poca importancia y no esencial” (1992, p. 60). Por ejemplo, omitir proposiciones que no correspondan a presuposiciones para interpretar proposiciones que aparezcan con posterioridad en el texto. En otras palabras, se omiten las proposiciones que resultan ser secundarias para el significado, es decir, para la interpretación a un nivel más global y se deja la que expresa la información esencial.

La macrorregla SELECCIONAR consiste en suprimir proposiciones que forman parte del significado de otras proposiciones expresadas. Se suprimen proposiciones que son “*condiciones, parte integrante, presuposición o consecuencias* de otra proposición no omitida” (1992, p. 61); se selecciona esta, porque ella resume lo que se explica en las otras que se han suprimido. La regla GENERALIZAR consiste en que dada una serie de proposiciones que expresen características constitutivas de los rasgos de los referentes de que trate el texto, estas pueden ser sustituidas por una nueva que exprese un sobreconcepto que comprenda las suprimidas, dado que en el macronivel los rasgos característicos más particulares se vuelven de poca importancia.

Al aplicar la macrorregla CONSTRUIR o INTEGRAR se elabora una proposición que integre tanto información mencionada como la “no mencionada pero razonablemente deducible” (1992, p. 62) y se construye una proposición que exprese los conceptos más globales, es decir, para construir las macroproposiciones.

3.1. COHERENCIA DEL TÍTULO

El título sintetiza los acontecimientos que el enunciador se propone representar y así, porta el tema central propio del escrito. Funcionalmente esta categoría jerarquiza el discurso, esto es, pone de relieve el asunto discursivo, recupera conceptualmente núcleos de significación con clara función nemotécnica, y orienta las maneras de acceder a los acontecimientos representados. En ese sentido el ensayo se convierte en un desarrollo del tema condensado en el título.

Se presentan algunos ejemplos respecto de la coherencia del título en los ensayos objetos de este análisis:

(A-33-1) ¿Utopía?

(A-6-2) El lenguaje desarrollado através (a través) del tiempo

(A-15-2) Literatura: La ciencia en general

(A-2-3) Percibes lo que tú quieres

Como parte de los instrumentos en las indicaciones se les incluyó una interrogante problematizadora. En el caso del primer instrumento, la pregunta problematizadora que se les dio para motivarlos a adoptar una posición respecto al tema, y así, a escribir su ensayo fue: Las utopías: ¿indispensables, inútiles o nocivas? Para el caso del segundo instrumento la interrogante problematizadora fue: La literatura: ¿Qué es lo propio de la literatura? Y, en el caso del tercer instrumento la pregunta problematizadora fue: Los medios de comunicación: ¿indispensables, útiles, necesarios o nocivos?

Si se observan los ejemplos de títulos puede percatarse que los temas enunciados en todos son demasiado generales. Al hacer la interpretación de los títulos en su relación con las macroestructuras, en cada caso, el tema no es el desarrollo de lo enunciado en el título. Deberían haber dado un título más preciso.

3.2. COHERENCIA DEL TEMA

El desarrollo textual responde a una lógica de consistencia y coherencia discursiva, en las que todo el discurso es portador de un conjunto de ideas entre las cuales pueden identificarse grados distintos de controversias y definirse un modo de encadenamiento temático. Esta manera de proceder da cuenta de la necesidad de conservar en forma sistemática la totalidad discursiva para detectar temas, asuntos e ideas convergentes y divergentes.

El tema forma parte de la estructura discursiva y desempeña función cohesiva y constructiva en el discurso. La estructura temática es cohesiva en tanto genera los nexos necesarios para desarrollar conceptualmente los contenidos que se expresan. Es constructiva en el sentido de que en la estructura temática se generan las redes conceptuales que dan origen al discurso. Esta doble relación cohesiva y constructiva garantiza el conjunto de asociaciones semánticas y formales a nivel micro (expresión) y macrodiscursivo (sentido), a partir de los cuales se configuran sentidos en contexto.

3.3. PROGRESIÓN TEMÁTICA

El análisis de la macroestructura (estructura temática) comprende identificar la manera como progresa linealmente el discurso, lo cual permite dar cuenta de los recursos implicados en el desarrollo del pensamiento que se desarrolla, las reiteraciones, los recursos manejados para lograr la configuración jerárquica de temas y subtemas, así como los recursos que se aplican con fines argumentativos.

Se presenta un ejemplo de interpretación de la macroestructura para ilustrar su proceso de construcción en sus tres elementos constitutivos: coherencia del título, la coherencia del tema y la progresión temática. Se retoma el caso de (A-2-1)

(A-2-1)

Alcanzando "El Paraíso"

(Título)

1 Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el
2 término UTOPIA, que este significa cualquier ideal que proyecte una
3 sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo
4 mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no
5 hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas
6 comunes que realizan algún proyecto, y que hoy en día se los
7 recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo
8 de su carrera, pero persistieron.

11 Inventiones como la luz eléctrica son ejemplos de utopías que fueron
12 logradas. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar
13 día a día un "paraíso" dentro de la sociedad, estamos aquí, y
14 queremos ser recordados, dejar nuestra huella en el mundo.

17 Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un
18 futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil. Debemos
19 soñar, emprender y realgar estos sueños positivos, pero debemos
20 ser realistas, como la frase "Roma no se construye en un día";
21 los resultados que deseamos alcanzar se miden con nuestros
22 esfuerzos.

25 Alcanzemos el bien común, lo correcto. Aportando a la sociedad lo
26 mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros
27 mismos.

30

Transcripción del texto A-2-1

(A-2-1) [Alcanzando “El Paraíso”

Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el término UTOPÍA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas comunes que soñaron algún proyecto y que hoy en día se les recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo de su carrera, pero persistieron

Inventos como la luz eléctrica son ejemplos de utopía que fueron logrados. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.

Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil. Debemos soñar, emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.

Alcancemos el bien común, lo correcto. Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros mismos.]

De acuerdo con lo que acerca de las macrorreglas plantea van Dijk, estas no son recetas que se aplican uniformemente, su aplicación depende del tipo textual. Cada tipo textual presenta estructuras discursivas particulares. En el caso de los ensayos son escritos que pretenden ser argumentativos y desde esta posición es que han sido analizados e interpretados.

Luego de aplicar las macrorreglas (omisión, selección, generalización y construcción) de este escrito la macroestructura que queda es:

Alcanzando “El Paraíso”

UTOPIÍA significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Los cambios en la sociedad se dan cuando se proyectan y logran transformaciones en el presente. No se necesita ser extraordinario para hacer realidad alguna utopía; basta con ser una persona común y ser persistente en las acciones emprendidas. Un ejemplo de utopía lograda es la invención de la luz eléctrica.

La sociedad actual exige que las personas sean creativas para construir un “paraíso”. Como parte de esta sociedad las personas quieren ser innovadoras y dejar su huella en el mundo. Lograr que una utopía se haga realidad no significa que sea fácil ni que se logre de la noche a la mañana. Hay que esforzarse para soñar, emprender y realizar proyectos positivos.

La utopía permite alcanzar el paraíso en la sociedad a través de lograr el bien común y de hacer lo correcto al dar lo mejor de cada uno, para lo cual hay que ser la mejor versión de sí mismo.

Si bien este escrito logra acercarse a una macroestructura bastante clara desde su semántica, con la mayoría no sucede lo mismo. Uno de los problemas es que el enunciador escribe como si estuviera discursando en la oralidad. Recuérdese que la escritura es lineal, lo cual requiere ir poco a poco en el despliegue del pensamiento. Sin embargo, en los

escritos se manifiesta una premura en la manera de afrontarla, a tal grado que se omiten términos que completan lo que pretenden escribir. No prestan atención a los signos de puntuación para establecer las pausas, entonación y sintaxis de acuerdo con lo que pretende expresar. El lector no sabe en donde termina una proposición y donde comienza otra, y, se pregunta: ¿esta parte pertenece a esta proposición o es de la que sigue?

La pobreza de vocabulario, la ausencia de los signos de puntuación, así como las limitaciones en la construcción sintáctica vuelve oscuro el sentido del texto. En otras palabras, los problemas de la microestructura tienen repercusiones en la macroestructura.

CAPÍTULO 4. APROXIMACIÓN A LA PRAGMÁTICA DE LOS ENSAYOS

El uso del término pragmática para indicar la relación entre los signos y los usuarios fue establecida por Charles Morris en los años 30 del siglo XX. Este autor planteaba la pragmática como una disciplina lingüística junto con la sintaxis y la semántica. Sin embargo, en la actualidad la pragmática más que un aspecto del análisis lingüístico ha evolucionado hasta entenderse como una perspectiva del análisis lingüístico que tiene en cuenta los hechos contextuales. De ahí que, para el análisis e interpretación del aspecto pragmático se deben tomar en cuenta categorías como interlocutores, la intención comunicativa, el contexto, y el conocimiento del mundo. Otro aspecto a tener en cuenta en este nivel de interpretación es el de acción, es decir, el texto sirve para ejecutar ciertas acciones o llevar a cabo actos de habla.

Como se analizó en el apartado de la producción de la microestructura el enunciador se ha construido tanto él como a sus enunciatarios. De igual manera, ha hecho intervenir otras voces (polifonía). Al producir sus textos los enunciadores tenían dos propósitos. Por un lado, el de argumentar y de esta manera, buscar que el enunciatario se adhiriera a su posición en relación con el tema del escrito.

Por otra parte, tenían el propósito de demostrar un saber: el saber acerca de cómo producir un ensayo académico de superestructura argumentativa. Al integrarse al proceso de mejora, ellos tenían el interés consciente de apropiarse de los conocimientos de cómo producir un texto de tal tipo. No obstante, los problemas que los escritos presentan tanto a nivel de la microestructura, la superestructura y la macroestructura trae como consecuencia que no logran la adhesión a algún posicionamiento, pues en la mayoría de los casos no hay tal posicionamiento. No logran que el texto sea coherente al fallar la cohesión. Esto es manifestación de que aún no han logrado la adecuación discursiva textual al contexto académico.

CAPÍTULO 5. Lineamientos para un modelo didáctico por competencias en la producción del texto argumentativo académico

Con base en el proceso de investigación acción llevado a cabo, el cual conllevó una intervención didáctico-pedagógica en el que se partió de un enfoque por competencias, se presentan los lineamientos de una propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza aprendizaje del texto argumentativo a partir del género del ensayo. Para llegar a esto, se parte de la triangulación y análisis de los escritos (ensayos), los contenidos desarrollados, los materiales didácticos usados y las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación aplicadas durante la intervención.

Se entiende por lineamientos según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua-RAE (2018) “Rasgo característico de algo”, es así como en esta propuesta se presentan los rasgos esenciales o característicos de un proceso didáctico para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior. Por otra parte, en general, un modelo se entiende como un “Esquema teórico, ...de un sistema o de una realidad compleja” (RAE, 2018). Como todo modelo, el modelo didáctico que se propone está fuertemente influido por las creencias, teorías y reflexiones de la docente-investigadora; por la visualización o

proyección de lo que esperaba que aprendieran los alumnos; así como por las reflexiones hechas a medida que se desarrollaba y una vez ejecutado el proceso de investigación-acción del que esta propuesta es su resultado.

Como ya se dijera en el apartado del marco teórico y desde una concepción epistemológica, un modelo “puede considerarse una manera de describir o representar la realidad (hechos, situaciones, fenómenos, procesos, estructuras y sistemas, entre otros), regularmente en función de unos supuestos teóricos o de una teoría” (Carbajal V., 2002, p.8). En el caso de esta propuesta de un modelo didáctico es una manera de representar un proceso de enseñanza aprendizaje. Puesto que la realidad que se representa en el presente modelo es una realidad educativa, son los elementos de ese proceso para la enseñanza aprendizaje de la producción del texto argumentativo en el nivel superior, los que lo conforman.

Todo proceso didáctico responde a preguntas tales como: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza?, ¿qué se debe enseñar?, ¿cuáles son los intereses de los alumnos?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿cómo se debe evaluar? A esto es a lo que pretende responder esta propuesta. Como toda propuesta, esta no es más que una invitación a, una idea acerca de, un ofrecimiento a qué, cómo y por qué enseñar el texto argumentativo (el ensayo) en la educación superior. Este modelo es un constructo abstracto que puntualiza con una visión sistémica y coherente los rasgos esenciales del proceso de enseñanza del texto argumentativo con el género textual del ensayo.

Antes de presentar la propuesta del modelo didáctico, se hará una disertación acerca de lo que se entiende por competencia en el ámbito de la educación; así como de la caracterización del enfoque por competencias.

5.1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN

La aplicación del enfoque basado en competencias en educación tiene más de 20 años. Se han planteado muchas definiciones de esta categoría, unas se aplican más al

espacio laboral, otras al trabajo académico. Las hay fundamentadas en una teoría conductista y otras en una teoría constructivista Zarzar (2015, p. 58).

Se soslaya el estado del arte de este tema. Se pasa a presentar la manera como se le concibe en el ámbito de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), que es el espacio académico en donde se desarrolló esta investigación. En el documento en donde se presenta el modelo educativo, con especificidad en el apartado en donde se propone el diseño curricular por competencia, se define, de manera general que, la competencia es “un saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes, o saber actuar con idoneidad y excelencia”. Además, se entiende que en la competencia se combinan integralmente “conocimiento, habilidades y actitudes, que conllevan a un desempeño adecuado y oportuno en diferentes contextos” (negrita en el origina) (UNAH, 2009, p. 63).

Muy cercana a esta concepción es la que plantea Zarzar (p. 53) y la que se sigue en esta investigación: “Decimos que una persona es competente cuando nos consta que es capaz de hacer algo bien hecho. Una competencia, por tanto, es la demostración de la capacidad para hacer algo bien hecho”. Así, la competencia está integrada por tres elementos, a saber: es una capacidad que se demuestra, es capacidad para hacer algo; pero este algo debe estar bien hecho.

Una persona es capaz de hacer algo cuando tiene los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los hábitos, las actitudes y los valores requeridos para hacerlo bien. Así, pues, la competencia se demuestra en la práctica con criterios de calidad establecidos para una determinada acción. El autor mencionado en el párrafo anterior entiende tres requisitos necesarios para las competencias: cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Las capacidades tienen relación, pero no son lo mismo que las competencias. Para Zarzar (p. 62) “las capacidades se adquieren y desarrollan, mientras que las competencias son la demostración en la práctica, de esas capacidades”. Las instituciones educativas, como formadoras de personas, tienen la función esencial de hacer que el estudiantado adquiera y desarrolle la mayor cantidad de capacidades, las que demostrará como manifestación de su formación integral.

La capacidad es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que capacitan a una persona para hacer algo bien. Se entiende que la capacidad es una cualidad en potencia. Las instituciones establecen procedimientos y mecanismos para asegurarse de que el estudiantado demuestre las capacidades que ha adquirido y compruebe que realmente es competente. De esto se infiere que la aplicación del enfoque basado en competencias es una herramienta para lograr la formación integral.

5.2. EL ENFOQUE POR COMPETENCIA EN EDUCACIÓN

La realidad social ha alcanzado un nivel de evolución caracterizado por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que permite la conectividad y con ello la ubicuidad y una producción ilimitada de información. Todo esto espolea nuevos desafíos para las sociedades que aspiran un crecimiento económico con equidad para la población. Estas condiciones de vida difíciles fueron las fuentes que estimularon la aplicación del concepto competencia en el ámbito de la educación. Este concepto supone “la habilidad de afrontar demandas complejas, basándose y moviendo recursos psicosociales (destrezas y actitudes) en un entorno particular” (Román F., Díaz G., y Leyva Román, 2016, p. 4). Implica que el educando debe usar recursos materiales y socioculturales de manera adecuada.

En el documento del modelo educativo, en el apartado de los fundamentos, la UNAH establece que se pretende que su modelo educativo responda a las exigencias de innovación, creatividad y cambio, en el que su centro es el estudiantado, y, los docentes son mediadores pedagógicos. Se enfatiza en el aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a comunicarse y convivir. Que el desarrollo curricular sea esencialmente investigativo, por lo cual el proceso educativo debe cultivar la capacidad de asombro y curiosidad; y, orientar así la búsqueda del conocimiento (UNAH (b), p. 25).

Como parte de los elementos conceptuales básicos que fundamentan el modelo, se explica que el entorno del que forma parte la UNAH se caracteriza por la movilización (obsolescencia y creación) del conocimiento, cambio permanente de la sociedad y la internacionalización de la educación superior. A partir de tal caracterización postula seis conceptos básicos. El sexto dice:

Considerar necesariamente las características especiales del estudiantado que acoge; es así como la UNAH intenta formar profesionales integrales que incorporen: conocimientos, procedimientos, hábitos, usos y costumbres, competencias, valores y habilidades personales; además de buscar superar los déficit de la formación con la que llegan a la universidad, privilegiando el trabajo coordinado y complementario con la educación media (p.26).

Por otra parte, la equidad como un principio básico que sustenta su Modelo educativo, la UNAH lo entiende en el sentido de que la educación debe facilitar al estudiantado, independientemente del estrato socioeconómico del que provenga, el desarrollo de competencias y habilidades para perfeccionar su condición humana y su desempeño exitoso en la sociedad. Así, se parte de entender la educación como un derecho humano inalienable e íntimamente ligada a la equidad, es decir, a tener libertad de acceso, de elegir de acuerdo con sus intereses y preferencias.

El modelo educativo de la UNAH incluye varios diseños curriculares. Se parte de que la realidad es compleja y que los diferentes aspectos que la conforman requieren abordajes diferentes. De ahí que los diseños curriculares se presentan como opciones que las diferentes carreras y facultades deberán seleccionar y asumir de conformidad a las determinantes del campo científico de especialidad.

Al diseño curricular con estructura por competencias se le considera una propuesta innovadora. Este tipo de diseño se orienta a “la polivalencia, flexibilidad, pertinencia y factibilidad, menor presencia en las aulas y mayor presencia en los ámbitos reales de

trabajo” (UNAH (b), p. 62). Al asumir el enfoque por competencias como guía para el trabajo docente, este debe entenderlo como una herramienta metodológica que ayuda a conseguir la formación integral del alumno.

5.3. MODELO DIDÁCTICO POR COMPETENCIAS EN LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO ACADÉMICO

Hasta antes del siglo XVI no se hacía distinción entre la enseñanza y lo que es enseñado. En ese siglo con el invento de la imprenta, fue posible sustituir los viejos libros heredados por nuevos libros de texto. El “cómo” enseñar comienza a disociarse de “lo que se enseña”. Es decir, se diferencia entre la actividad de identificación y organización de lo que se debe enseñar y la organización de los procedimientos idóneos para una eficiente enseñanza. “Se trata de determinar un currículum...y un orden o método para aprenderlo que deberán aplicarlo los especialistas en el modo de enseñar” (Segovia, J. D. y Pérez F., M., 2015, p. 27). Está documentado que surge esta distinción desde el origen mismo de la didáctica en el siglo XVI con la *Didáctica Magna* de Amos Comenio.

Así planteado, la didáctica se ocupa del *cómo*; el currículo se centra en el *qué*. Según Segovia y Pérez (2015, pp. 27-28) tratar los problemas de la enseñanza es una tradición de los países centroeuropeos. La administración indica a los docentes qué enseñar; a estos les queda nada más pensar cómo enseñará ese qué. Por su parte, los profesores anglosajones con una mayor descentralización educativa y una mayor autonomía de los centros educativos se plantean tanto el qué (contenidos) y el cómo (métodos) enseñar.

En el proceso de enseñanza se integran la didáctica y el currículo. En la actualidad, se ha transitado de entender una coexistencia de estos dos campos íntimamente relacionados, a un entender y hacer complementario entre estos dos ámbitos educativos. Estos autores (Segovia y Pérez, 2015, p. 29) concluyen que “Lo mejor es entender que el currículo es un sistema que abarca toda la realidad educativa, y que en *una de las fases*

(cursiva en el original), sin duda la más relevante, *la enseñanza* es tratada específicamente por las teorías didácticas”. La dimensión didáctica se diferencia de la curricular, entre otros aspectos, por la función mediadora del profesor entre el currículo y los alumnos.

De lo anterior se desprende que para que se dé un cambio en los procesos educativos se debe incrementar la calidad de la enseñanza y de las prácticas que los docentes llevan a cabo en las aulas. Esto significa mejorar las habilidades didácticas y conocimientos de la enseñanza del profesorado para que tengan una incidencia en el aprendizaje significativo y pertinente de los alumnos. Se entiende que el nivel curricular se desenvuelve en el didáctico.

Los autores mencionados en los párrafos inmediatos plantean un triángulo didáctico integrado por el sujeto que aprende (discente), el sujeto que enseña (docente), y, los contenidos que son enseñados y aprendidos. Otros autores, de acuerdo con Segovia y Pérez agregan un cuarto elemento que es el método; el que, según aquellos, “bien puede estar ya implícito en la relación didáctica que se establece entre los componentes” (p. 24).

Como todo proceso didáctico, el que se propone en esta tesis responde a las preguntas: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza?, ¿qué se debe enseñar?, ¿cuáles son los intereses de los alumnos?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿cómo se debe evaluar? En otras palabras, como modelo, este se constituye en un constructo que puntualiza con una visión sistémica y coherente los rasgos esenciales del proceso de enseñanza del texto argumentativo con el género textual del ensayo.

En el nivel de la planificación educativa, esto es, en el nivel de las decisiones institucionales, el espacio de aprendizaje de Español General es obligatoria para todas las carreras de las diferentes facultades de la UNAH. Esto manifiesta la consciencia que se tiene institucionalmente acerca de la importancia que el manejo de la lengua materna comporta para todo profesional egresado de este nivel educativo. En el nivel de la programación educativa, el pensum de estudios de cada carrera se contempla que el espacio de

aprendizaje de Español General el estudiantado debe cursarla en el primer periodo académico una vez que ingresa. A nivel de la programación didáctica, es decir, lo que los docentes especialistas hacen una vez que se les asigna este espacio, cada profesor define las competencias, los contenidos a desarrollar, define y estructura las prácticas de aprendizaje que les permitirá aprender a los estudiantes, y por último, también define y estructura las estrategias con qué comprobará el logro de las competencias de los estudiantes. El proceso deberá diseñarse de tal manera que permita al estudiantado la más completa participación posible. El profesor deberá inventar, construir y desarrollar técnicas y seleccionará o elaborará materiales y recursos que aseguren la participación real y efectiva de los alumnos.

5.3.1. FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO O LAS COMPETENCIAS

Por la finalidad de la enseñanza se entiende la competencia o las competencias que deberán manifestar los alumnos como parte de su formación. El ámbito en que recién han ingresado los estudiantes que cursan el espacio de aprendizaje de Español General es el nivel superior. Es el espacio social de la academia. En este es una exigencia ser competente en la argumentación. Esta implica la capacidad para razonar discursivamente, de registrar en la escritura el pensamiento organizado para la construcción de conocimiento.

Si bien tanto la lectura como la escritura son herramientas de aprendizaje y evaluación en el ámbito de la universidad, su importancia trasciende su función utilitaria en estos procesos. Llega a ser una herramienta importante en la conformación del individuo como especialistas de un área del conocimiento, dado que esto exige sujetos con autonomía, con capacidad de pensamiento crítico y epistémico, lo que requiere el manejo de herramientas para razonar.

Quienes cursan el espacio de aprendizaje de Español General son estudiantes matriculados en las diferentes carreras que ofrece la UNAH. Desde este espacio es posible contribuir para que los estudiantes desarrollen o mejoren tales competencias. Más que posible, es

necesario e insoslayable contribuir con los estudiantes a que sean competentes en “los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir”, Carlino (p. 13). Iniciarlos desde este espacio de formación general, para introducirlos en los desarrollos académicos, que posteriormente serán más específicos de la comunidad de especialistas de la que quieren formar parte.

Las circunstancias sociales, económicas, tecnológicas que viven actualmente los estudiantes y futuros profesionales requieren la capacidad de aprender a aprender, dado que los espacios de aprendizaje no residen exclusivamente en las aulas de clase, estos están en muchos otros entornos, procesos y relaciones. Esto exige del actual estudiantado universitario y del futuro profesional tener la capacidad de dilucidar lo que le puede servir o no, tener suficientes criterios, razonar lo que le puede o no servir para su aprendizaje.

Se plantea que se puede establecer una o más competencia, dado que estas se logran a largo plazo. En este proceso se estableció una sola competencia orientada al aspecto específico de la escritura académica, paralela a las propias de los contenidos del espacio de Español General. Por otra parte, importa aclarar que, los contenidos del espacio de aprendizaje sirvieron como contenido o conformaron la macroestructura del segundo y tercer ensayo.

Conforme a la programación institucional se contó con 13 semanas para el desarrollo del primer periodo de 2018. El espacio de aprendizaje es de cuatro unidades valorativas, es decir, se imparte cuatro horas a la semana.

La competencia que orientó el proceso de escritura académica se diseñó en los siguientes términos:

Produce textos escritos argumentativos que demuestran la mejora en el manejo de la forma escrita de su lengua materna para solucionar las necesidades comunicativas académicas que la sociedad demanda del profesional universitario con base en la normativa para la producción de tipos textuales como ensayos.

La competencia debe responder a tres aspectos: capacidades que se quiere que desarrolle el alumno, qué debe hacer este con esas capacidades, y, cómo demostrará que ya es capaz de hacerlo. Lo característico de una competencia es que alude a algo que el alumno debe aprender a hacer. Zarzar (p. 112) recomienda que el verbo esté en voz activa y que sea transitivo, de tal manera que denote la acción que el estudiante debe aprender a realizar. Se puede presentar en infinitivo o en tercera persona de singular. En este caso *produce*; tercera persona y forma transitiva del verbo producir, el cual corresponde, en la teoría psicolingüística, al acto de usar la lengua.

Tabla 8. Elementos de la competencia

Elementos de la competencia.	Competencia enunciada
Verbo transitivo en infinitivo o en tercera persona.	Produce
Objeto sobre el que recae la acción en otras palabras lo que tiene que hacer el alumno.	textos argumentativos
Alguna condición.	que demuestren la mejora en el manejo de la forma escrita de su lengua materna
Campo de aplicación o el contexto en el que se debe demostrar la competencia.	para solucionar las necesidades comunicativas académicas que la sociedad demanda del profesional universitario
Algún criterio de calidad.	con base en la normativa para la producción de tipos textuales como ensayos.

Fuente: Autoría propia

De acuerdo con el concepto que se está manejando en este estudio, la competencia es la manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que capacitan a una persona para hacer algo bien. Una competencia se refiere a un desempeño o a un comportamiento observable. En este caso la producción de textos argumentativos como el ensayo.

En el criterio de calidad (*con base en la normativa para la producción de tipos textuales como ensayos*) queda implícita la conformación del texto en la superestructura, macroestructura y microestructura.

5.3.2. ¿QUÉ SE DEBE ENSEÑAR PARA QUE LOS ESTUDIANTES MEJOREN SUS CAPACIDADES PARA ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS?

El qué responde directamente al elemento curricular de los contenidos. ¿Qué hay que enseñar? y ¿cómo se organiza? Aunque de conformidad con los modelos didácticos tradicionales este quehacer se centraba en ellos, en el modelo por competencias estos son un medio para llegar a la competencia, porque en este modelo se parte, precisamente, de las competencias. Para su desarrollo, la competencia integra contenidos conceptuales o cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Como ya se dijo, en el proceso de intervención a la par de los contenidos propios del espacio, se desarrollaron los contenidos correspondientes a la mejora de la competencia para la producción del texto argumentativo manifiesto en el ensayo. Para esto se incluyeron los siguientes contenidos, presentados de manera analítica y organizados por las unidades en que fueron desarrollados, es decir, se presenta qué se enseñó y cómo se organizó.

Tabla 6. Programación.

Semana	Primera Unidad		
	Saberes o contenidos		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Semana 1	<p>En esta semana se aplicó el instrumento 1; previo al proceso de investigación-acción.</p> <p>Se desarrollaron temas correspondientes al espacio de aprendizaje.</p>		
Semana 2	<p>Niveles estructurales de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fonético/fonológico -Morfosintáctico -Léxico-semántico <p>La comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> _Elementos _Funciones 	<p>Argumenta por qué una lengua es un sistema.</p> <p>Identifica los elementos de la comunicación en ejemplos que proporcionan los compañeros.</p>	<p>Valora el lenguaje como la facultad que le permite al ser humano la construcción de su pensamiento verbal.</p> <p>Aprecia los elementos morfológicos y sintácticos propios de las oraciones simples y compuestas que conforman los textos expositivos.</p>
Semana 3	<p>Nivel Morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Categorías gramaticales (concepto, clasificación, ejemplos e identificación): artículo, sustantivo, pronombre, adjetivo preposiciones. 	<p>Usa las diferentes categorías gramaticales de manera apropiada en la conformación que textos.</p>	<p>Muestra interés por diferenciar y entender la función de las categorías gramaticales en la conformación de los textos.</p>

	<p>Inicio del estudio del verbo.</p> <p>_Oración simple y compuesta.</p>		<p>Se interesa por usar oraciones simples y compuestas en la estructuración de los textos que produce.</p>
Semana 4	<p>-El texto</p> <p>-Etapas de la producción textual</p> <p>-Superestructuras textuales (lectura)</p> <p>-Tipos y finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Descriptivo . Narrativo . Expositivo . Argumentativo 	<p>Analiza e interpreta textos de los cuatro tipos básicos.</p> <p>Analiza, interpreta y produce textos argumentativos siguiendo las tres etapas en su producción.</p>	<p>Valora la importancia de seguir el proceso de las tres etapas en la producción del texto como manifestación del pensamiento y de una finalidad comunicativa.</p> <p>Muestra interés por aprender y diferenciar, desde la comprensión, los tipos textuales básicos al identificar su finalidad.</p>
Semana 5	<p>Las normas APA</p> <p>El ensayo argumentativo: su superestructura</p>	<p>Aplica las normas APA en la redacción de sus escritos.</p>	<p>Juzga la importancia que las normas APA en la redacción del texto académico.</p>
Semana 6	<p>El párrafo según su función.</p>	<p>Produce textos argumentativos, los cuales estructura haciendo uso</p>	<p>Se interesa por usar de manera pertinente los diferentes tipos de</p>

	El ensayo argumentativos	de los diferentes tipos de párrafos según su función.	párrafos según su función en la producción de la superestructura de textos argumentativos.
--	--------------------------	-------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Semana	Segunda Unidad		
	Saberes o contenidos		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Semana 7	<p>Nivel Morfosintáctico:</p> <p>- Categorías gramaticales (concepto, clasificación, ejemplos e identificación de):</p> <p>verbo, adverbios, conjunciones, interjecciones.</p>	Produce textos haciendo uso correcto de los elementos gramaticales	
Semana 8	Principales dificultades para la construcción de los textos: los pronombres relativos, la concordancia, las preposiciones en la		

	producción del texto argumentativo.		
Semana 9	Macroestructura textual -La progresión temática en el texto argumentativo	Analiza, interpreta y produce textos argumentativos enfocándose en la progresión temática.	Respeto el uso de los elementos de la macroestructura y superestructura de los textos argumentativos

Semana	Tercera Unidad		
	Saberes o contenidos		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Semana 10	El párrafo informativo. Métodos de desarrollo	Redactan párrafos haciendo uso de diferentes tipos de métodos de desarrollo en la producción de ensayos argumentativos.	Valora la función y superestructura del párrafo en la conformación del texto argumentativo en el ámbito académico.
Semana 11	El ensayo argumentativo:		

Semana 12	Mecanismos de cohesión textual: -Referencia -Conjunción - Elipsis -Sustitución -Repetición	Produce ensayos argumentativos aplicando los diferentes mecanismos de cohesión textual en su microestructura.	Se interesa por hacer uso de los diferentes mecanismos de cohesión para mejorar la microestructura de sus ensayos argumentativos.
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Autoría propia

5.3.3. UNA PROPUESTA DE CÓMO SE DEBE ENSEÑAR EL TEXTO ARGUMENTATIVO O QUÉ ESTRATEGIAS SE USARON

Es entendido que el núcleo de la acción docente son los procesos que enseñanza-aprendizaje, es decir, el acto didáctico. Este es el momento preciso en que interactúan: docente, discente y contenidos; relacionados por las técnicas, las estrategias, junto con los recursos (incluyendo la tecnología) en un momento específico en el espacio del aula. Es el momento de la mediación llevada a cabo entre el docente y los contenidos para lograr las competencias.

Desde esta investigación se entiende que para llegar a la escritura se tiene que pasar por la lectura. Por este motivo en todo momento se partió de la lectura de texto modelos. A partir de la lectura se identificaba la superestructura, la macroestructura y los elementos microestructurales propios del tipo textual. A continuación, se explica el orden y el porqué de tales contenidos, así como las estrategias aplicadas para su enseñanza aprendizaje.

Para el desarrollo del tema

Niveles estructurales de la lengua

-Fonético/fonológico

-Morfosintáctico

-Léxico-semántico

Se aplicaron dos técnicas denominadas aprendizaje invertido y aula invertida.

Lo que orientó la selección de estas tendencias pedagógicas es el hecho de ser ambas técnicas activas centrada en el accionar del estudiante; de igual manera se consideró que permiten integrar otras técnicas como el aprendizaje colaborativo (AC). Además, posibilita que los estudiantes desarrollen su autonomía al verse obligados a investigar el tema para profundizar en él.

Estas tendencias pedagógicas tal como lo plantean Hamdan, McKnight y Arfstrom citados por ITESM (2014) se caracterizan por cuatro pilares en el aprendizaje:

- a. Cultura de aprendizaje: se desarrolla un aprendizaje centrado en el estudiante, donde el tiempo de aula es para profundizar en el tema.
- b. Docente profesional: este identificará por sí mismo cómo maximizar el tiempo que está con los estudiantes a través de retroalimentación.
- c. Contenido intencional: se hace énfasis en seleccionar ¿qué contenidos se pueden enseñar en el aula y qué materiales se pondrán a disposición para que los estudiantes los exploren por sí mismos?
- d. Ambientes flexibles: los estudiantes pueden elegir cuándo y dónde aprenden con aceptación del docente.

Para esto se desarrolló el siguiente procedimiento:

-Se les explicaron los lineamientos a seguir en el aprendizaje de ese tema, lo que a continuación se describe, tanto lo concerniente al aula invertida como el aprendizaje invertido.

Aula invertida:

1. Se les facilitó un texto base elaborado por la docente sobre el contenido “La lengua como sistema”. Este, además de presentar los conceptos básicos y fundamentales, incluía ejemplos de cada uno de los elementos de cada nivel estructural de la lengua. Previo al texto se presentó la competencia a alcanzar:

-Usa con adecuación los elementos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos en la producción de cualquier texto.

2. De igual manera, el material comprendía una guía de lectura para que la desarrollaran en horario fuera del aula.

3. Se les pidió que vieran en youtube este vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=XGp--g6lyJ8>

Aprendizaje invertido:

1. Se organizaron los estudiantes en cinco equipos con igual número de miembros.

2. Se les explicaron los lineamientos a seguir en el aprendizaje del tema dentro del aula:

-Se les facilitó un cuento corto para que cada equipo aplicara los conceptos e identificara en ese texto los elementos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos, cuyo estudio habrían iniciado fuera del aula.

-La docente fue una guía para los estudiantes; mientras aplicaban la teoría les brindaba asesoría, orientación y monitoreo de su aprendizaje a los diferentes equipos que se habían organizado.

-Posteriormente cada equipo presentó oralmente el análisis de un nivel estructural del cuento. Durante el desarrollo de esta actividad la docente estuvo brindando las aclaraciones y problematizando situaciones del análisis textual que estaban trabajando (y que presentaron en forma oral posteriormente) los diferentes equipos para enfatizar en aspectos importantes o que no estaban claros para ellos. Esto incluyó al nivel de la lectura interpretativa no solo de los elementos semánticos y pragmáticos, sino también los de la estructura de la lengua.

-Para la presentación oral los estudiantes hicieron uso de un recurso didáctico como powerpoint o prezi.

La importancia del desarrollo de este tema radica en que, a partir de él, al entender la estructura de la lengua e identificar las diferentes categorías o unidades de análisis lingüístico de cada nivel estructural y sus funciones, les permitió hacer consciente posteriormente y de forma paulatina, a medida que se iba avanzando en los subtemas, cómo los textos se estructuran a partir de unidades fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Luego que se pasó al nivel de la textualidad, ellos establecían la relación con las unidades lingüísticas. Los llevó a ser consciente de que de unidades menores y sin significado (fonemas, alófonos) se construyen unidades con significado (morfemas, lexemas, frases, proposiciones, oraciones, párrafos, textos), hasta llegar a las unidades superiores de comunicación.

Todos los temas fueron abordados a partir de textos, incluso temas gramaticales y o comunicativos: la comunicación, las categorías gramaticales, los tipos textuales, los principales problemas, así como el párrafo, las normas APA. Estos contenidos y la manera de abordarlos didácticamente, les permitió entender la conformación de superestructura,

macroestructura y una microestructura textual. Al haber entendido que toda unidad morfosintáctica tiene un significado y una función, posteriormente se les facilita entender la macroestructura como la parte del pensamiento, la parte semántica, de significado o contenido de un texto; así como la conformación de la microestructura o la expresión del pensamiento por medio de los elementos lingüísticos, del uso de las categorías gramaticales. Ellos expresaron que eso les abrió un mejor entendimiento de la redacción o producción textual.

Otra estrategia que se aplicó fue que, diariamente se le dejaba que llevaran a cabo pequeñas investigaciones bibliográficas sobre temas como: las categorías gramaticales: concepto, clasificación y ejemplos. Luego se pasaba a su identificación en texto como cuentos cortos. No en oraciones aisladas. Igual siempre se les pedía que identificaran en todo texto cuántas oraciones lo conformaban.

Otro tema que se desarrolló de inicio con la investigación fueron los tipos textuales: concepto, finalidad, superestructura y ejemplos. Luego se pasó a identificar ejemplos que se les proporcionaban y otros que ellos investigaban, presentaban y comentaban. A nivel de lectura se identificaban los cuatro tipos textuales básico. Se hacía mucho énfasis en que aprendieran a identificar la finalidad con que se produce cada tipo textual, así como su superestructura. Finalmente, siempre se enfatizaba en la superestructura del texto argumentativo que era el objeto de interés para esta intervención.

En todos los temas se trabajó mucho con ejercitación de identificación, primero; y, luego, conceptualización y producción o aplicación del conocimiento adquirido.

5.3.4. ¿CÓMO SE PUEDE EVALUAR?

Una vez que los estudiantes han desarrollado sus capacidades a través de las estrategias didácticas de las que han participado para lograr su aprendizaje se pasa a que las demuestren para saber si son competentes.

En el proceso de investigación acción del que esta propuesta es su resultado se aplicaron las diferentes formas de evaluación. La evaluación diagnóstica al inicio del proceso. En relación con el proceso de intervención la evaluación inicial en su función diagnóstica se llevó a cabo con la aplicación del Instrumento 1. Este sirvió para puntualmente diagnosticar si los estudiantes eran competentes productores de textos argumentativos.

Para evaluar si el proceso de desarrollo de las capacidades textuales se iba mejorando se aplicaron dos instrumentos más. El Instrumento 2 se aplicó al finalizar la segunda unidad y el Instrumento 3, al finalizar la tercera unidad. De hecho, el contenido de cada una de estas unidades fue el que conformó la macroestructura de los escritos productos de estos instrumentos.

Todos los subtemas se fueron evaluando desde la fase diagnóstica, pasando por la evaluación de proceso y la sumativa al final de cada unidad y algunos aprendizajes en el transcurrir de la semana. Es importante aclarar que los instrumentos de investigación utilizados no participaron de la evaluación sumativa, sino formativa. Algunos ejercicios de aula fueron objeto de evaluación sumativa, puesto que ya estaba programado. Los estudiantes participaban de ser actores de la evaluación de los trabajos de los miembros de los otros equipos. También se aplicó la autoevaluación y la coevaluación. Se tomó también la carpeta de aprendizaje como objeto de evaluación sumativa.

Para la evaluación se aplicó una rúbrica. A continuación, se presenta.

Tabla 9. Rúbricas para la evaluación de la textualidad de los ensayos.

Estructura	Criterios	Nivel
Superestructura	<p><i>Excelente a muy bueno</i></p> <p>Se plantea el problema de manera clara, se formula la hipótesis: se demuestra con suficientes argumentos; al final se posiciona ante la hipótesis planteada.</p>	
	<p><i>Bueno a Regular</i></p> <p>Se plantea el problema y se formula la hipótesis de manera no muy clara, los argumentos que se dan para demostrar la hipótesis son muy pobres; el posicionamiento ante la hipótesis planteada no es contundente.</p>	
	<p><i>Deficiente a Pobre</i></p> <p>Se plantea un problema, pero no de manera clara; la hipótesis no está claramente formulada: la demostración de la hipótesis no es contundente; al final no hay refutación o comprobación de la hipótesis.</p>	
	<p><i>Muy pobre</i></p> <p>No se plantea un problema de manera clara, no hay hipótesis; no hay demostración de la hipótesis, por lo tanto, no hay posicionamiento.</p>	
Macroestructura	<p><i>Excelente a muy bueno</i></p> <p>El tema fue cubierto ampliamente; la hipótesis fue demostrada ampliamente; los argumentos están bien desarrollados y organizados; uso apropiado de mecanismos de coherencia. El escrito está excelentemente organizado con una secuencia lógica de las ideas. Es comprensible, no requiere aclaraciones por parte del lector.</p>	
	<p><i>Bueno a Regular</i></p>	

	<p>La hipótesis fue bien desarrollada; pero no de forma amplia; la idea central fue desarrollada de manera limitada; hipótesis presentada con cierto desarrollo y organización. Aunque es comprensible, requiere aclaraciones y enmiendas mínimas por parte del lector.</p>	
	<p>Deficiente a Pobre</p> <p>La hipótesis fue cubierta limitadamente y desarrollada que forma inadecuada; los argumentos no fueron desarrollados ni organizados. El texto es comprensible; pero requiere que el lector lo descifre.</p>	
	<p>Muy pobre</p> <p>La hipótesis fue demostrada inadecuadamente; en general, los argumentos son inadecuados e incomprensibles. El escrito está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de las ideas. El texto es incomprensible.</p>	
Microestructura	<p>Excelente a muy bueno</p> <p>Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas sin errores. Usa una variedad de oraciones y párrafos completos; uso apropiado de mecanismos de cohesión y operadores o conectores. Todas las palabras están escritas correctamente, los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.</p>	
	<p>Bueno a Regular</p> <p>Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas con pocos errores. Variedad de oraciones completas; párrafos con cierto desarrollo: uso apropiado de mecanismos de cohesión y operadores argumentativos. La mayoría de las palabras están escritas</p>	

	correctamente; la mayoría de los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	
	<p>Deficiente a Pobre</p> <p>Uso adecuado que vocabulario básico y de estructuras gramaticales simples y complejas con algunos errores. Uso predominante de oraciones completas, poco redundantes con uso apropiado de mecanismos cohesivos y algunos operadores argumentativos. La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son a veces correctas.</p>	
	<p>Muy pobre</p> <p>Uso inadecuado de vocabulario básico y de las estructuras gramaticales con errores frecuentes. Las oraciones están incompletas, son redundantes, con poco o sin mecanismos de cohesión o de operadores argumentativos. La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso que de las mayúsculas son utilizados indebida e inapropiadamente.</p>	

Fuente: Autoría propia

PARTE IV.
CONCLUSIONES/SUGERENCIAS

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones son el resultado de la confrontación entre la teoría y el haber llevado a cabo el análisis y con ella la descripción y explicación, así como la interpretación de las relaciones internas (microestructura, superestructura, macroestructura) y externas (pragmática) de los escritos objeto de esta investigación, entendidos como medios por los cuales unos hablantes llevan a cabo procesos de comunicación escrita, para lo cual precisan un uso peculiar del lenguaje. Así, se llega a las siguientes conclusiones.

1. Respecto al objetivo general que guio este proceso de investigación y el primer objetivo específico, por los cuales se buscaba develar e interpretar la competencia en la producción del texto escrito argumentativo académico de los estudiantes de primer ingreso en la universidad, se concluye que estos no son usuarios competentes en la producción de este tipo textual. Sus escritos presentan limitaciones, aunque también muchas potencialidades.
2. En relación con el segundo objetivo específico que planteaba el analizar el proceso de textualización de la microestructura en los escritos, se identifica que aplican varios mecanismos en el intento de lograr un escrito cohesionado. Entre los mecanismos de cohesión que aplican están la referencia exofórica o deixis; por la que establecen relación con el contexto. Con este mecanismo se construyen a sí mismos como enunciadores, así como a los enunciatarios y el contexto. Aplican también la referencia endofórica en sus dos manifestaciones: anafórica y catafórica en la búsqueda de la cohesión textual. En menor grado utilizan la sustitución y la elipsis.

Sin embargo, los escritos manifiestan limitaciones en diferentes aspectos de la microestructura. En el nivel fonético (representación ortográfica): problemas con la división silábica, con el uso de grafemas y de los signos de puntuación, combinación de mayúsculas y minúsculas. Un problema que repercute mucho en la dimensión de la macroestructura, es decir, con el nivel semántico discursivo, pero que se origina en la

microestructura es el de los signos de puntuación. Otro es el que compete a la omisión o uso no adecuado de los operadores argumentativos, lo cual afecta la fluidez discursiva. Los operadores argumentativos más usados en los escritos son: pero, sin embargo, pues, por ejemplo, ya que, porque, en conclusión, y, concluyendo.

Otros problemas manifiestos en la conformación de la microestructura tienen que ver con el nivel léxico-semántico: pobreza de vocabulario; confusión con el uso de frases homónimas o compuestos no consolidados o que dependiendo del contexto las palabras que conforman el compuesto van juntas o separadas. También el uso de palabra que no existen; así como confusión con el uso de parónimos.

En el nivel sintáctico, la microestructura presenta también algunas limitaciones como la omisión de determinantes o de enlaces, omisión del verbo, uso no adecuado de las preposiciones, problemas de concordancia, cambio del sujeto de las proposiciones en los enunciados.

3. En relación con el tercer objetivo específico por el cual se planteó identificar, y, que orientó el proceso de interpretación de la superestructura, la mayoría de los escritos no presentan propiamente una tesis, hipótesis u opinión. Se orientan más en presentar la conceptualización del tema, mas no en adoptar una posición acerca del mismo. En otras palabras, se manifiestan más como textos expositivos que argumentativos. No potencian la organización de las partes superestructurales en relación con su distribución a través de los párrafos en el escrito. Estos presentan el desarrollo superestructural en un solo párrafo, sobre todo en los primeros escritos. Un poco manifiestan el interés de superar esta limitación en los terceros escritos. De esa manera, es bastante pobre el desarrollo de un cuerpo argumentativo. Aunque a veces usan operadores que indican la conclusión (en conclusión, como conclusión, concluyendo) a esta se llega de manera abrupta. El lector requiere inferir las relaciones semánticas con lo anteriormente expresado en el texto; aunque muchas veces no se logra.
4. Respecto al cuarto objetivo específico que orientó el dilucidar el proceso de textualización de la macroestructura y llevar a cabo su análisis e interpretación, se

concluye que en los escritos los enunciadores pretenden desarrollar un tema, sin embargo, hay una tendencia a tomar ideas textuales de las referencias brindadas como parte del instrumento, sin indicarlo. No hay manifestación de procesamiento de información, sino que se van pegando fragmentos de diferentes textos, los cuales dan como resultado, escritos que a veces resultan redundantes, ambiguos, y, hasta contradictorios en lo dicho. Como consecuencia no hay una progresión temática propiamente, no hay jerarquía ni orden en el apareamiento de las ideas. El texto se percibe como un collage de ideas menos como una unidad de sentido. En otros términos, no se manifiesta una discursividad personal.

Desde la perspectiva pragmática, lo planteado en los párrafos anteriores es dicente de que los estudiantes aún no han desarrollado la competencia para hacer la adecuación textual académica en los escritos. Por ejemplo, si bien llegan a la construcción discursiva del enunciatario, a nivel semántico no lo tienen en cuenta, esto se manifiesta en la conformación de la parte semántica y de expresión ya explicadas a partir de la interpretación de los escritos. El texto académico manifiesto en el ensayo, en general, se caracteriza, porque su contenido pertenece a esferas específicas de la praxis humana, también por la manera peculiar de usar los recursos lingüísticos, es decir, por la manera como se usa el léxico, la fraseología y los recursos gramaticales de la lengua; pero sobre todo por su conformación estructural. En la configuración de este género discursivo, como de cualquier otro, se parte de los procesos mentales implicados al momento de la comunicación, los que vinculan el contexto, la dimensión espacio temporal y la relación con los otros sujetos. Esto implica un proceso de aprendizaje del que, si bien los estudiantes están dispuestos a participar, todavía no se han apropiado cognitivamente y por tal motivo no llegan a una exitosa producción de sus escritos.

Al no cumplir, los textos escritos producidos, con las cualidades esenciales de cohesión, coherencia y adecuación plena, se concluye que los estudiantes no producen textos académicos argumentativos de manera competente. Sin embargo, al observar una mejora, pequeña pero considerada significativa, la reflexión acerca de esta en el

proceso de producción de los ensayos argumentativos, a partir de la dinámica misma de esta investigación, se concluye que el aprendizaje de la escritura es un proceso progresivo y contextualizado. Los estudiantes han ingresado a participar de un contexto diferente del que vienen (educación media); se están integrando a una nueva comunidad discursiva que exige otros saberes. Ellos deberán apropiarse de esa nueva cultura discursiva para poder formar parte de ella. Y manifiestan interés para lograrlo. Por esto se sugiere que las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación en todos los espacios de la formación de todas las carreras deben incluir la escritura, pues solo con la práctica podrán lograr esa competencia.

Luego de aplicar el proceso de investigación acción se concluye que este fue central en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Al cabo de este proceso se manifiesta una mejora en la competencia de los alumnos. Tómese en cuenta que la escritura es una tecnología considerada por algunos estudiosos como la más compleja, la cual requiere invertir tiempo de ejercitación para poder lograr su dominio y ser competente. Además, desde esta investigación se considera que esta tecnología va requiriendo mayor rigor y exigencia a medida que se avanza en los diferentes niveles educativos. El contexto en cada uno de los niveles educativo requiere y exige la elaboración de tipos textuales con unas exigencias diferentes, aunque podría decirse que este conocimiento es acumulativo, esto es, si el alumno recibe los lineamientos esenciales de la escritura y los practica y los aprende, estos se convertirán en presaberes en procesos en los que participe más adelante.

5. En relación con el quinto objetivo específico que planteó la definición de lineamientos metodológicos para el diseño de un modelo didáctico se concluye, desde su aplicación, que este debe integrar los diferentes elementos que conforman el proceso enseñanza aprendizaje y responder a tales aspectos: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza?, ¿qué se debe enseñar?, ¿cuáles son los intereses de los alumnos?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿cómo se debe evaluar?

En otras palabras, como modelo, los lineamientos didácticos, que resultaron del proceso investigativo descrito y que se proponen en la presente tesis, surgen de la ejecución de estos en un proceso efectivamente llevado a cabo, y que finalmente se constituye como producto que puntualiza con una visión sistémica y coherente los rasgos esenciales del proceso de enseñanza del texto argumentativo con el género textual del ensayo.

Esta investigación conlleva, además, un proceso de retroalimentación de la labor docente en el área de la enseñanza de la lengua materna. Esto es así, dado que el desarrollo de este proceso implicó como parte de la investigación acción la implementación de un proceso didáctico en la enseñanza del texto argumentativo.

BIBLIOGRAFÍA

Abarca C., C. (2012). *Operadores discursivo-pragmáticos en consultas cartománticas*. Revista de Humanidades, nº 26 (julio-diciembre), p. 143-158. Recuperado de <http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2013/01/A7.ABARCA.pdf>

Amossi, R. ADARR (2018). *Análisis del discurso, la argumentación y la retórica*. Recuperado de <http://humanities1.tau.ac.il/adarr/en/>

Analyse du discours, argumentation & rhetorique ADARR. (2016). Recuperado de <http://humanities1.tau.ac.il/adarr/en/about-us/members/2-uncategorised/53-ruth-amossy-en>

Anscombe, J-C y Oswald D. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2012). *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé, Madrid: Alianza Editorial.

Behar R., D. S. (2011). *Dilema entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación. Necesidad de una visión distinta*. MEDISAN, vol. 15, núm. 1, 2011, pp. 145-149. Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas de Camagüey. Santiago de Cuba, Cuba.

Bentolila, H. R. (2011). *Conocimiento científico, interpretación y experiencia*. Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, vol. XI, núm. 22, 2011, pp. 73-82, Universidad El Bosque, Colombia.

Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general I y II*. México: Siglo XXI.

Camps, A. (1995). *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, 51-63. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941565.pdf

- Cano, E., Imbernon, F. (2003). *La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 43-51.
- Capilla, P. J (2009). *La competencia comunicativa: Producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/competencia.pdf>
- Capomagi, D. (2013). *La escritura académica en el aula universitaria*. Revista de Educación y Desarrollo, 25. Abril-junio de 2013. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://usangregorio.pbworks.com/w/file/113237026/LA%20ESCRITURA%20ACADE%CC%81MICA%20EN%20EL%20AULA%20UNIVERSITARIA.-%20CAPOMAGI%2C%20DIANA.pdf>
- Carlino P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Uni-Pluri/Versidad. Vol. 3 Nº 2. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>
- Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Educere, julio-agosto, año/vol 8, número 026. Venezuela. P. 321-327
- Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE. UU. y Argentina*. Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. 18 y 19 de noviembre. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/autores1.php>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Carretero, L.; Ramírez G. y Favila V. (2010). *Introducción a la teoría de la Argumentación*. Editorial Universitaria, México.

- Cassany, Daniel (2006) *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. En Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castro R. J. V. (1999). *Lingüística general y lingüística aplicada. De la teoría a la práctica*, Coedita, Colombia.
- Chauí de S., M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNSP(FEU).
- Ciro R., L. S. (2007). *La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. (Tesis).
- Cisneros Estupiñán, M. (2001). *Hacia la enseñanza de la lengua materna en el nivel universitario*. Interlenguajes 2 (1) Bogotá: Universidad Javeriana.
- da Acunha, M. I. (2005). *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2ª ed. Brasil: Junqueira & Marin Editores.
- Dirección del Sistema de Admisión. (2013). *Informe Resultados de los procesos de Admisión del año 2013*. S/p. Documento proporcionado por la Directoría del Sistema de Admisión de la UNAH el 20 de agosto de 2014.
- Duarte, J. (2013). *A 10 años de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura (sede Venezuela)*. Legenda, vol. 17, nro. 17, agosto-diciembre. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/viewFile/4639/4408>

FUNDEUBBVA. *Buscador urgente de dudas*. Disponible en <https://www.fundeu.es/consulta/hoy-en-dia-568/>

Habermas, J. (2003) *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social, tomo I y Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista, tomo II*, versiones castellanas de Manuel Jiménez Redondo.

Harada O. Eduardo (2009). *Algunas aclaraciones sobre el “modelo” argumentativo de Toulmin*. ContactoS 73, 45–56. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n73ne/toulmin.pdf>

Instituto Cervantes. *Centro virtual*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm

ITESM. (2014). Observatorio de innovación educativa. Reporte EduTrends Aprendizaje Invertido. Monterrey, México. Recuperado de <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/role/octubre14.pdf>

Hernández S., R., Fernández C., C., Baptista L., M. del P. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición, México: McGraw-Hill.

Izcara P., Simón P. (2007). *Introducción al muestreo*. Primera edición, México: Porrúa.

Lankshear, C. y Knobel Michele (2008). *Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação*. Sao Paulo: Artmed Editora S. A.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª edición, Barcelona, España: Graó.

Lotman, I. M. (2003). *La semiótica de la cultura y el concepto de texto*. *Entretextos*. Revista Electrónica Semestral de Estudios semióticos de la cultura (Noviembre). Recuperado de

<http://portuguesunne.webs.com/documents/Lotman%20la%20semi%20C3%83%C2%B3tica%20de%20la%20cultura%20y%20el%20concepto%20de%20texto.pdf>

Loureda L. Ó. (2010). *Nuevas perspectivas para el análisis del texto: Introducción a una lingüística del texto integral*. Revista de Investigación Lingüística, nº 13; pp. 127-154. Recuperado de <http://revistas.um.es/ril/article/viewFile/114161/108131>

Maletta, H. (2015). *Hacer ciencia. Teoría y práctica de la investigación científica*. Perú: Universidad del Pacífico.

Marinkovich R., J. (2007). *Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación*. Revista signos: estudios de lingüística, Nº. Extra 63, págs. 127-146. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Martí S., M. y J. M. Hernández B. (s/a). *Los conectores, en Indagaciones sobre conectores*. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6862/Conectores.pdf?sequence=1>

Martínez, A. y Ríos, F. (2007). En *Epistemología de las Ciencias Sociales. Breve manual*. Capítulo 10. Chile: Ediciones UCSH.

Martínez S., M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Colombia: Escuela de Ciencia del Lenguaje-Universidad del Valle.

Martínez S., M. C. (2006). *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de www.oei.es/fomentolectura/orientacion_social_argumentacion_discurso_martinez.pdf

Melero A., N. (2012). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias*

sociales. Cuestiones pedagógicas, 21, 2011/2012, pp 339-355. Disponible en https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Mena M., Luis (2017) Muestra cualitativa, una propuesta integradora. En Investigación cualitativa en Ciencias Sociales, Volumen 3 (pp, 180-190).

Meneses B., A. L. (2015). *Competencias profesionales: El proceso escritor y la calidad del ensayo argumentativo en universitarios*. (Tesis).

Monzón L., L. A. (2011). *Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México*.

REDIE. Revista Electrónica de investigación Educativa, vol. 13, Nº 2, 2011, pp. 41-54.

Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15520598003>

Morado, R. (2013). *Funciones básicas del discurso argumentativo*. RIA Revista Iberoamericana de Argumentación, Nº 6, pp. 1-13. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/RIA/article/view/8773/8367>

Narvaez, E. y Cadena, S. (Comps.) (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en al educación superior: Caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Pacheco E., A. y Cruz E., Ma. C. (2010). *Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas*. Tercera reimpresión de la primera edición. México: Grupo Editorial Patria.

Parodi, Giovanni (2008). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 46 (1), I Sem., pp.93-119. Concepción (Chile).

Pécora, A. (2002). *Problemas de redacción*. 5ª edición; Sao Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2000). Editorial Gredos, Madrid.

Peronard, M., Gómez Maker, L., Parodi, G. y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Portolés, J. (2014). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Planeta.

RAE (2014). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22.ª edición. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

R A E (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Reeder, Harry P. (2007). *Argumentando con cuidado. Dialéctica para una sociedad democrática*. Sociedad de San Pablo. Colombia.

Rivano F., E. (2013). *La argumentación*. 2ª ed., Chile: Bravo y Allende Editores.

Sayago, S. (2014). *El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*. Cinta de Moebio 49: 1-10. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html

Segovia, J. D. y Pérez F., M. (2015). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Tordesillas, M. (1993). *Conectores y operadores: una diferencia argumentativa*. En Revista de Filología Francesa, 3. Madrid: Editorial Complutense.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Universidad de Costa Rica (2016) *VIII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Recuperado de <http://www.congresocatedraunesco.cu.ucr.ac.cr/>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2005). *Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Serie: Publicaciones de la Reforma Universitaria Nº 6.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2009). *Modelo Educativo de la UNAH*. Serie: Publicaciones de la Reforma Universitaria Nº 8.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2017). *Sistema de líneas institucionales de investigación 2017-2018*. Tegucigalpa: COIMPRES.

Vasilachis, de G., I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

van Dijk, T. (1986). *Estructuras y funciones del discurso*. Tercera edición. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Tercera edición, Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. (2001). *El estudio del discurso en El discurso como estructura y proceso*.

Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria, p. 21-66. España: Gedisa.

van Eemeren, F. H, y R. Grootendorst (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Edición traducida al español por Celso López S. y Ana

María Vicuña N., Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Fransisca S. H. (2006). *Argumentación*, Buenos Aires: Biblos.

Ventura-León, José L. y Barboza-Palomino, Miguel (2017) ¿Es posible generalizar en estudios cualitativos? En *Ciência y & Saúde Coletiva*, vol. 22, no 1. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-81232017221.31682016>

Villalobos, Z., Luis R. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José, Costa Rica: EUNED.

Zarzar Ch., C. (2015). *Planeación didáctica por competencias*. México: Editorial Patria.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN"
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN SEGUNDA PROMOCIÓN

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

INDICACIONES: Con el presente instrumento se pretende recopilar información referente al capital cultural de los estudiantes que cursan el espacio de aprendizaje de Español General de la UNAH.

Se le agradece que seleccione o brinde la información que más apegada esté a su realidad.

I. Datos generales

1. N° de lista: _____

2. Año en que ingresó a la UNAH: _____

3. Período que cursa:
Primero Segundo Otro: _____

4. Sexo M F

5. Edad
Menor de 18 años 18 años Mayor de 18 años

6. Tipo de colegio en donde estudió su educación media
Público Privado

II. Datos demográficos de los padres

A. Su madre nació:

8. Departamento: _____

9. Municipio: _____

10. Caserío: _____

11. Área: Urbana Rural

12. Niveles educativos cursados por su madre
Preescolar Primaria Media Universitaria Postgrado
Otro: _____

13. A qué se dedica su madre:

Ama de casa Obrera no profesional

Obrera profesional Trabaja su propia empresa

14. Entre los hábitos de su madre están:

Leer Ver TV Escribir

Otro: _____

B. Su padre nació:

15. Departamento: _____

16. Municipio: _____

17. Caserío: _____

18. Área: Urbana Rural **19. Niveles educativos cursados por su padre**Preescolar Primaria Media Universitaria Postgrado

Otro: _____

20. A qué se dedica su padre:No trabaja Obrero no profesional Obrero profesional Trabaja su propia empresa **21. Entre los hábitos de su padre están:**Leer Ver TV Escribir

Otro: _____

III. Periodo de formación personal**A. Educación preescolar**

22. Nombre del centro donde cursó su educación preescolar:

23. Tipo de centro educativoUrbano Rural Público Privado

OTRO: _____

24. Cantidad de años que comprendió su educación preescolar

Un año Dos años Tres años

25. ¿Recuerda si el Centro Educativo de su educación preescolar tenía biblioteca?

Sí No **B. Educación primaria**

26. Su educación primaria la cursó en un solo centro educativo:

Sí No

27. Nombre del centro donde cursó su educación primaria (o la mayor parte):

28. ¿Recuerda si el Centro Educativo de su educación primaria tenía biblioteca?

Sí No

29. Tipo de centro educativo

Urbano Rural Público Privado

Otro: _____

30. Años que tardó en cursar la educación primaria

Menos de seis años Seis años Siete años Más de siete años

31. Repitió algún año:

Sí No

C. Educación media**32. Su formación de educación media es en:**

Bachillerato en humanidades Bachillerato técnico

Educación comercial Maestro(a) de primaria

Otro: _____

33. ¿El Centro Educativo de educación media donde se formó tenía biblioteca?

Sí No

D. Otras condiciones**34. Sus estudios universitarios los desarrolla así:**

Solo estudia Estudia y trabaja

35. -Tradicionalmente en su casa usted estudia en:

En el dormitorio En el comedor Cuenta con un espacio exclusivo para estudiar

36. Cuenta con las siguientes herramientas en su casa:

Biblioteca Computadora Acceso a internet

37. Su tiempo libre lo dedica a:

Leer Ver televisión Desarrolla un arte Lo dedica a un deporte

38. ¿Alguna vez realizó algún viaje dentro del país durante su formación de educación media?

Sí No

39. ¿A qué lugar?: _____

40. ¿Alguna vez realizó algún viaje fuera del país durante su formación de educación media?

Sí No

41. A qué lugar?: _____

42. ¿Alguna vez realizó algún viaje dentro del país con su familia u otra persona?

Sí No

Anexo 2

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vice-rectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Post-Grado / Doctorado en Educación

INSTRUMENTO 1

Nº de lista: _____ Cuenta: _____

<p>UTOPIA (de <i>o-topía</i>, lugar inexistente o, según otra lectura, de <i>eu-topía</i>, lugar feliz). Thomas Moro dio ese nombre a una especie de novela filosófica (1516), en la que relataba las condiciones de vida en una isla imaginaria denominada Utopía: en ella, habrían sido abolidas la propiedad privada y la intolerancia religiosa, entre otros factores capaces de generar desarmonía social. Después de eso, ese término pasó a designar no sólo cualquier texto semejante, tanto anterior como posterior (como <i>La República</i> de Platón o <i>La Ciudad del Sol</i> de Campanella), sino también cualquier ideal político, social o religioso que proyecte una nueva sociedad, feliz y armónica, diversa de la existente. En sentido negativo, el término pasó también a ser usado para designar proyecto de naturaleza irrealizable, quimera, fantasía.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de Nicola Abbagnano, Diccionario de Filosofía. Traducción libre del portugués.</p>	
<p>La utopía nos aleja de la realidad presente, nos hace capaces de no percibir más esa realidad como natural, obligatoria e ineludible. Pero, más importante aún, la utopía nos propone nuevas realidades posibles. Es la expresión de todas las potencialidades de un grupo que se encuentran reprimidas por el orden vigente.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de Paul Ricoeur., Traducción libre del portugués.</p>	<p style="text-align: center;">CIUDAD PREVISTA (...)</p> <p><i>Hermanos, cantad este mundo que no veré, pero vendrá un día, dentro de mil años, tal vez más ... no tengo prisa. Un mundo en fin ordenado, una patria sin fronteras, sin leyes y reglamentos, una tierra sin banderas, sin iglesias ni cuarteles, sin dolor, sin fiebre, sin oro, una manera de vivir, pero en ese sentido la variedad, toda la multiplicidad que hay dentro de cada uno. Una ciudad sin puertas, de casas sin trampa, un país de risa y gloria como nunca hubo ninguno. Este país no es mío ni vuestro todavía, poetas. Pero él será un día el país de todo hombre.</i></p> <p style="text-align: right;">Carlos Drummond de Andrade Traducción libre del portugués.</p>
<p>La desaparición de la utopía ocasiona un estado de cosas estáticas, en el que el hombre mismo se transforma en cosa. Por lo tanto, nos enfrentamos con la mayor paradoja imaginable: el hombre que, habiendo alcanzado el más alto grado de dominio racional de la existencia, se ve dejado sin ningún ideal, convirtiéndose en un mero producto de impulsos. El hombre perdería, con el abandono de las utopías, la voluntad de construir la historia y, también, la capacidad de comprenderla.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de Karl Mannheim, Traducción libre del portugués.</p>	
<p>Creo que se puede vivir sin utopías. Creo que es mejor, porque las utopías son a la vez ineficaces y peligrosas. Ineficaces cuando permanecen como sueños; peligrosas cuando se quiere realizarlas.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de André Comte Sperryville. Traducción libre del portugués.</p>	
<p>La utopía no es sólo un gentil proyecto difícil de realizarse, como quiere una definición simplista. Pero si tomamos la palabra en serio, en su verdadera definición, que es la de los grandes textos fundadores, en particular la Utopía de Thomas Moro, el denominador común de las utopías es su deseo de construir aquí y ahora una sociedad perfecta, una ciudad ideal creada a la medida para el nuevo hombre y su servicio. Un paraíso terrestre que se traducirá por una reconciliación general: reconciliación de los hombres con la naturaleza y los hombres entre sí. Por lo tanto, la utopía es la desaparición de las diferencias, del conflicto y del azar: es, así, un mundo todo fluido - lo que supone un control total de las cosas, de los seres, de la naturaleza y de la historia. De ese modo, la utopía, cuando se la quiere realizar, se vuelve necesariamente totalitaria, mortal e incluso genocida. En el fondo, sólo la utopía puede suscitar esos horrores, porque sólo un emprendimiento que tiene por objetivo la perfección absoluta, el acceso del hombre a un estado superior casi divino, podría permitirse el empleo de medios tan terribles para alcanzar sus fines. Para la utopía, se trata de producir la unidad por la violencia, en nombre de un ideal tan superior que justifica los peores abusos y el olvido de la moral reconocida.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de Frédéric Rouvillois, Traducción libre del portugués.</p>	

El conjunto de extractos anteriores contiene un término, que trae una definición seguido de otros cinco textos que presentan diferentes reflexiones sobre el mismo tema. Considerando las ideas contenidas en ellos, además de otras informaciones que usted considere pertinentes, redacte una disertación en prosa, en la que exponga su punto de vista sobre el tema – **Las utopías: ¿Indispensables, inútiles o nocivas?**

Indicaciones:

- El ensayo debe ser una disertación, escrita de acuerdo con el procedimiento estándar de la lengua española.
- Escriba al menos 20 líneas con letra legible. No sobrepase el espacio de 30 líneas de la hoja que redacción.
- Dele un título a su redacción.

	(Título)
1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____
19	_____
20	_____
21	_____
22	_____
23	_____
24	_____
25	_____
26	_____
27	_____
28	_____
29	_____
30	_____

Anexo 3

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vice-rectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Post-Grado
Doctorado en Educación

INSTRUMENTO 2

Nº de lista: _____

Cuenta: _____

<p>El vocablo "literatura" es un derivado erudito del término latino <i>litteratura</i>, que, según Quintiliano, es calco del griego <i>λεπρογραφία</i>. El derivado erudito de <i>litteratura</i> pasó a las principales lenguas europeas en formas muy afines (esp. <i>literatura</i>, fr. <i>littérature</i>, it. <i>Letteratura</i>, ing. <i>Literature</i>).</p> <p>En latín, <i>litteratura</i> significaba instrucción, saber relacionado con el arte de escribir y leer, o también gramática, alfabeto, erudición, etc. Se puede afirmar que, fundamentalmente, fue éste el contenido semántico de "literatura" hasta el siglo XVII, ya se entendiese por literatura la ciencia en general, ya, más específicamente, la cultura del hombre de letras. La evolución semántica del término llega en el siglo XIX a establecer el problema en lo característico del lenguaje literario.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Aguir e Silva, V. M. <i>Teoría de la literatura</i>, págs. 11)</p>	<p>Philip Wheelwright usó el término <i>plurisignificación</i> para caracterizar el lenguaje literario. El lenguaje literario es <i>plurisignificativo</i> porque en él, el signo lingüístico es portador de múltiples dimensiones semánticas y tiende a una multivalencia significativa, huyendo del significado unívoco, que es propio de los lenguajes <i>monosignificativos</i> (discurso lógico, lenguaje jurídico, etc.). Tal <i>plurisignificación</i> del lenguaje literario se manifiesta, por un lado, como manifestación de la vida histórica de la palabra, a la multiforme riqueza que el curso de los tiempos ha depositado en ellas, a las secretas alusiones y evocaciones latentes en los signos verbales, al uso que estas han experimentado. Por otro, la palabra adquiere dimensiones <i>plurisignificativas</i>, gracias a las relaciones conceptuales, imaginativas, rítmicas, etc., que contrasta con los demás elementos de su contexto verbal en que se actualiza.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Aguir e Silva, V. M. <i>Teoría de la literatura</i>, págs. 20-23)</p>
<p>En un estudio fundamental sobre la caracterización del lenguaje literario, Roman Jakobson distingue seis funciones básicas, una de las cuales es la función poética, la cual está centrada en el lenguaje mismo. Esta función se caracteriza primaria y esencialmente por el hecho de que el mensaje crea imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional, crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad empírica. De ahí surge el término <i>literariedad</i>.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Aguir e Silva, V. M. <i>Teoría de la literatura</i>, págs. 16)</p>	
<p>Según varios autores, el lenguaje literario se caracteriza por ser profundamente connotativo, es decir que, en él, la configuración representativa del signo verbal no se agota en un contenido intelectual, ya que presenta un núcleo informativo rodeado e impregnado de elementos emotivos y volitivos...No parece posible, sin embargo, definir fundamentalmente el lenguaje literario a base de la connotación. En efecto, la connotación no es exclusiva del lenguaje literario, pues se verifica en varios dominios y niveles lingüísticos: en el lenguaje de la política, en el de la mística, en el coloquial, etc.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Aguir e Silva, V. M. <i>Teoría de la literatura</i>, págs. 18)</p>	

El conjunto de extractos anteriores contiene un término, que trae una definición seguido de otros cuatro textos que presentan diferentes reflexiones sobre el mismo tema. Considerando las ideas contenidas en ellos, además de otras informaciones que usted considere pertinentes, redacte una disertación en prosa, en la que exponga su punto de vista sobre el tema – **La literatura: ¿Qué es lo propio de la literatura?**

Indicaciones:

- El ensayo debe ser una disertación, escrita de acuerdo con el procedimiento estándar de la lengua española.
- Escriba al menos 20 líneas con letra legible. No sobrepase el espacio de 30 líneas de la hoja que redacción.

-Dele un título a su escrito.

(Título)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Anexo 4

INSTRUMENTO 3

Nº de lista: _____ Cuenta: _____



Los **medios de comunicación** representan un nuevo tipo de control social sutil, que ha venido a sustituir el control brutal que se ejercía antes de darse la sociedad moderna y que esta ya no tolera. Al mismo tiempo estos son los causantes del conformismo de las masas. Al estar "informada", la persona tiende a considerarse participante cuando en realidad no desarrolla acción social alguna.

Adaptado de: Schramm, W. *La ciencia de la comunicación humana*.

Para entender qué son los **medios de comunicación** se hace necesario responder a preguntas como ¿quién dice?, ¿qué dice?, ¿en qué canal?, ¿a quién lo dice?, ¿con qué efecto? Este tipo de comunicación se explica de la multiplicidad de mensajes, el receptor selecciona los que le representan mejor esfuerzo para entender los significados, los que más llaman su atención y los que más despiertan necesidades de su personalidad y que respetan las normas y valores del grupo al que pertenece.

Adaptado de: Berly, K., David. *El proceso de la comunicación*

Los **medios de comunicación** son un fenómeno cultural que participa de la naturaleza de todos los fenómenos culturales. Desde la perspectiva semiótica se entiende que toda cultura ha de ser estudiada como un fenómeno de comunicación, que tiene una estructura. Tal estructura de los mensajes que se transmiten por estos medios comprenden lo icónico y lo verbal, y a partir de tal integración influyen para que los receptores consuman ciertos productos.

Adaptado de: Apocalipsis e integrados ante la cultura de masas.

Los **medios de comunicación** permiten a un individuo situado en una época y en un punto dado, participar de la experiencia-estímulos del medio ambiente de otro individuo o de otro sistema, situados en otra época o en otro lugar, para lo cual utiliza los elementos o conocimientos que tiene en común con ellos. Ahora bien, antes de que ocurra la comunicación el emisor y el receptor deben tener en común un cierto número de signos o códigos.

Adaptado de: Moles, A. *La Comunicación*

Los **medios de comunicación** son instituciones caracterizadas por el modo de producción en que se dan: capitalista, socialista, dependiente. Considerados así, este tipo de comunicación tiene su origen y se desarrolla en la superestructura, es decir, en el ámbito de las ideas y las representaciones del mundo, pero también participa del orden económico y se encuentra históricamente determinado por él. Son instituciones o empresas de la comunicación, cuya mercancía es el mensaje. Este objeto (el mensaje) es usado por la clase dominante como vehículo ideológico para imponer sus valores a la clase dominada; como consecuencia genera la cultura de masas. En la sociedad capitalista, la noticia es el instrumento usado por la burguesía a partir de la cual trata de crear representaciones colectivas, imágenes, estereotipos.

Adaptado de: Lissacker, M. *Conceptos elementales del materialismo histórico*.

Fuentes de soda

Aprovecho la hora del almuerzo

Para hacer un examen de conciencia

¿Cuántos brazos me quedan por abrir?

¿Cuántos pétalos negros por cerrar?

¡A lo mejor soy un sobreviviente!

El receptor de radio me recuerda

Mis deberes, las clases, los poemas

Con una voz que parece venir

Desde lo más profundo del sepulcro.

El corazón no sabe qué pensar.

Hago como que miro los espejos

Un cliente estomada a su mujer

Otro enciende un cigarro

Otro lee Las Últimas Noticias

¿Qué podemos hacer, árbol sin hojas,

Fuera de dar la última mirada

En dirección del paraíso perdido!

Responde así oscuro,

Ilumina un instante

Aunque después te apagues para siempre.

Parra, N. en *Versos de soda*

El conjunto de extractos anteriores presenta diferentes reflexiones sobre el mismo tema. Considerando las ideas contenidas en ellos, además de otras informaciones que usted considere pertinentes, redacte una disertación en prosa, en la que exponga su punto de vista sobre el tema – **Los medios de**

comunicación: ¿Indispensables, útiles, necesarios o nocivos?**indicaciones:**

- El ensayo debe ser una disertación, escrita de acuerdo con el procedimiento estándar de la lengua española.
- Escriba al menos 20 líneas con letra legible. No sobrepase el espacio de 30 líneas de la hoja que redacción.
- Dele un título a su redacción.

(Título)

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____
19	_____
20	_____
21	_____
22	_____
23	_____
24	_____
25	_____
26	_____
27	_____
28	_____
29	_____
30	_____

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación objetivos específicos, categorías de análisis, fuentes de información, técnicas de recogida de datos e instrumentos	46-47
Tabla 2. Tipos de muestreo y sus características	49-50
Tabla 3. Categorías del proceso de textualización	74-75
Tabla 4. Modelos didácticos	88-93
Tabla 5. Mecanismos de cohesión manifiestos en los ensayos	95
Tabla 6. Operadores argumentativos que más se usaron en los escritos	107
Tabla 7. Limitaciones que presentan los escritos en el nivel de la microestructura ...	109-110
Tabla 8. Elementos de la competencia	152
Tabla 8. Programación	154-158
Tabla 9. Rúbricas para la evaluación de la textualidad de los ensayos	163-165