



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

PROCESOS COGNITIVOS DE PLANIFICACIÓN Y REDACCIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Teodoro Sánchez-Nizama

Piura, marzo de 2015

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura

Sánchez, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)
Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

TEODORO DONICIO SÁNCHEZ NIZAMA

**PROCESOS COGNITIVOS DE PLANIFICACIÓN Y
REDACCIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

2015

APROBACIÓN

La tesis titulada “*Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos*” presentada por Teodoro Donicio Sánchez Nizama, en cumplimiento a los requisitos para optar El Grado de Magíster en Educación con Mención en Lengua y Literatura, fue aprobada por la asesora Mgtr. Susana Terrones Juárez y defendida el ___ de _____ de 201__ ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A mi esposa Chelly.

A mis amados hijos: Ángel, Marcela,
Alejandra, Luciana y Ricardo.

A mis padres: Marcelina y Ángel.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura, por todos los aprendizajes proporcionados a lo largo de toda mi formación profesional.

A la Magíster Susana Terrones Juárez, por su paciencia y el rigor académico durante el desarrollo y finalización del presente estudio.

A la Dra. Eliana Gonzáles Cruz, por sus valiosos aportes y constante estímulo.

A los profesores: Lady Olivares Mauricio, docente de la Universidad de Piura y Pedro Fiestas Eche, docente de la Universidad César Vallejo de Piura, por las orientaciones y sugerencias brindadas oportunamente.

Al profesor Marco Soto Guzmán, por su apoyo en la revisión de esta investigación.

Al profesor Roger Maza Correa, por hacer posible el trabajo con sus estudiantes del taller de Argumentación y Debate.

A la Universidad César Vallejo de Piura, por brindarme las facilidades para el desarrollo del presente estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I:	
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Caracterización de la problemática.	5
1.2. Problema de investigación.	8
1.3. Justificación de la investigación.	8
1.4. Objetivos de la investigación	12
1.4.1. Objetivo general	12
1.4.2. Objetivos específicos	12
1.5. Hipótesis de investigación	12
1.6. Antecedentes de la investigación	12
CAPÍTULO II:	
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	21
2.1. La composición escrita.	21
2.1.1. Nociones generales de la composición escrita.	21
2.1.1.1. El código escrito y la composición del texto.	23
2.1.1.2. La escritura como proceso cognitivo.	25
2.1.1.3. Estrategias de composición.	27
2.1.2. Modelos sobre el proceso de composición.	31
2.1.2.1. El modelo de las etapas.	31
2.1.2.2. El modelo de procesador de textos.	33

2.1.2.3. El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980- 1981).	34
2.1.2.4. El modelo transformacional de Bereiter y Scardamalia.	39
2.1.2.5. El modelo socio- cognitivo- afectivo de Hayes (1986).	43
2.1.3. Procesos cognitivos en la composición escrita.	46
2.1.3.1. El proceso de planificación.	46
2.1.3.2. El proceso de redacción o de transcripción.	47
2.1.3.3. El proceso de revisión.	49
2.1.4. Desarrollo de la competencia escritural de estudiantes universitarios.	49
2.1.4.1. Importancia de la escritura en la universidad.	49
2.1.4.2. Problemas en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.	51
2. 2. El texto argumentativo.	52
2.2.1. Nociones de argumentación.	52
2.2.2. Características del texto argumentativo.	54
2.2.2.1. Características textuales: coherencia y cohesión.	54
2.2.2.2. Características lingüísticas.	60
2.2.2.3. Características pragmáticas.	62
2.2.3. Elementos de la argumentación.	69
2.2.3.1. La tesis o planteamiento.	69
2.2.3.2. El cuerpo argumentativo.	70
2.2.3.3. La conclusión.	71
2.2.4. Tipos de estructuras argumentativas.	71
2.2.4.1. Estructura deductiva.	71
2.2.4.2. Estructura inductiva	71
2.2.4.3. La contraposición.	72
2.2.4.4. Estructura reiterativa.	72
2.2.5. Tipos de argumentos.	72
2.2.5.1. Argumentos de ejemplificación.	72
2.2.5.2. Argumentos de autoridad o cita.	73
2.2.5.3. Argumentos acerca de las causas.	74
2.2.5.4. Argumentos deductivos.	75
2.2.6. La argumentación como proceso cognitivo.	75
2.2.6.1. Selección del tema.	75
2.2.6.2. Redacción de la tesis.	76
2.2.6.3. Construcción de los argumentos.	77
2.2.6.4. Elaboración de la conclusión.	78
2.2.6.5. Organización del texto argumentativo	78
2.2.7. Competencia argumentativa de los estudiantes universitarios.	79

2.2.7.1. Necesidad de enseñar la argumentación escrita en la universidad.	79
2.2.7.2. Dificultades para escribir textos en los alumnos universitarios.	80
2.2.7.3. Evaluación de los procesos de la producción de textos argumentativos escritos en la universidad.	81
CAPÍTULO III:	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	85
3.1. Tipo de investigación.	85
3.2. Sujetos de investigación.	86
3.3. Diseño de la investigación.	86
3.4. Categorías y subcategorías de investigación.	87
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	89
3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.	91
CAPÍTULO IV:	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	95
4.1. Marco referencial	95
4.1.1. Principios de la universidad César Vallejos	96
4.1.2. Fines de la universidad César Vallejo.	96
4.1.3. Misión y visión de la universidad César Vallejo.	98
4.1.4. Valores de la universidad César Vallejo,	99
4.1.5. Visión y misión de la Escuela Profesional de Derecho.	99
4.1.6. Conceptualización de la carrera.	99
4.1.7. Objetivos curriculares.	100
4.1.8. Perfil del ingresante.	101
4.1.9. Perfil del egresado.	102
4.1.10. Perfil profesional.	104
4.2. Resultados de la investigación.	105
4.2.1. Presentación de los resultados de la guía de evaluación.	147
4.2.2. Análisis y discusión de los resultados.	147
CAPÍTULO V:	
RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN	165
5.1. Conclusiones.	161
5.2. Recomendaciones.	
BIBLIOGRAFÍA	169

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	173
Anexo 1: Matriz de consistencia de la investigación.	175
Anexo 2: Instrumento de recolección de datos.	176
Anexo 3: Matriz de resultados de la revisión de los textos argumentativos.	177
Anexo 4: Matriz de sistematización de resultados.	178
Anexo 5: Fotografías.	179

LISTA DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla N° 1: Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos de planificación y redacción.	178
Tabla N° 2: Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de planificación.	180
Tabla N° 3: Puntuación del indicador N° 1.	182
Tabla N° 4: Puntuación del indicador N° 2.	184
Tabla N° 5: Puntuación del indicador N° 3.	186
Tabla N° 6: Puntuación del indicador N° 4.	188
Tabla N° 7: Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de redacción.	190
Tabla N° 8: Puntuación del indicador N° 5.	192
Tabla N° 9: Puntuación del indicador N° 6.	194
Tabla N° 10: Puntuación del indicador N° 7.	196
Tabla N° 11: Puntuación del indicador N° 8.	198
Tabla N° 12: Puntuación del indicador N° 9.	200
Tabla N° 13: Puntuación del indicador N° 10.	203
Tabla N° 14: Puntuación del indicador N° 11.	205
Tabla N° 15: Puntuación del indicador N° 12.	207
Tabla N° 16: Puntuación del indicador N° 13.	209
Tabla N° 17: Puntuación del indicador N° 14.	211
Tabla N° 18: Puntuación del indicador N° 15.	213
Tabla N° 19: Puntuación del indicador N° 16.	215
Tabla N° 20: Puntuación del indicador N° 13.	217
Tabla N° 21: Puntuación del indicador N° 13.	219

LISTA DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Figura N° 1: Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos de planificación y redacción.	179
Figura N° 2: Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de planificación.	181
Figura N° 3: Puntuación del indicador N° 1.	183
Figura N° 4: Puntuación del indicador N° 2.	185
Figura N° 5: Puntuación del indicador N° 3.	187
Figura N° 6: Puntuación del indicador N° 4.	189
Figura N° 7: Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de redacción.	191
Figura N° 8: Puntuación del indicador N° 5.	193
Figura N° 9: Puntuación del indicador N° 6.	195
Figura N° 10: Puntuación del indicador N° 7.	197
Figura N° 11: Puntuación del indicador N° 8.	199
Figura N° 12: Puntuación del indicador N° 9.	201
Figura N° 13: Puntuación del indicador N° 10.	204
Figura N° 14: Puntuación del indicador N° 11.	206
Figura N° 15: Puntuación del indicador N° 12.	208
Figura N° 16: Puntuación del indicador N° 13.	210
Figura N° 17: Puntuación del indicador N° 14.	212
Figura N° 18: Puntuación del indicador N° 15.	214
Figura N° 19: Puntuación del indicador N° 16.	216
Figura N° 20: Puntuación del indicador N° 13.	218
Figura N° 21: Puntuación del indicador N° 13.	220

LISTA DE DIAGRAMAS

	<u>Pág.</u>
Diagrama N° 01 : Modelo de las etapas de Rohman y Wlekce.	62
Diagrama N° 02 : El modelo de procesador de textos (1980).	65
Diagrama N° 03 : El modelo de Flower y Hayes.	67
Diagrama N° 04 : El modelo “de decir” el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1987)	77
Diagrama N° 05 : El modelo de transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1986)	80
Diagrama N° 06 : El modelo de Hayes.	83

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación es identificar los procesos cognitivos en la producción de textos argumentativos en alumnos del II ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura. Se trata de un estudio de carácter cuantitativo con 26 alumnos que busca inferir los logros y dificultades que los estudiantes presentan en la construcción de textos argumentativos. El análisis se hace a través de la observación indirecta, es decir, mediante el análisis de los textos producidos por los estudiantes.

Este estudio se enmarca dentro de los modelos cognitivos que diversos autores han propuesto durante los últimos años. Con este trabajo se pretende contribuir al desarrollo de las investigaciones en torno a la expresión escrita, en general, y, más concretamente, a la investigación en esta área con alumnos de segundo ciclo de la Escuela de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura. Por ello, los resultados y conclusiones corresponden a un caso concreto con características propias y, por tanto, no se pueden generalizar.

Para el análisis del corpus, compuesto por los textos argumentativos escritos por 26 estudiantes universitarios, se usó la observación indirecta. Esta técnica consiste en deducir a través del análisis del producto final (el texto) los logros y dificultades que los estudiantes presentan al producir textos argumentativos. El estudio parte de la siguiente premisa: es posible reconocer algunos procesos cognitivos a través de la valoración de los textos escritos por los alumnos. Sin

embargo, reconoce que hay otros procesos que solo se pueden observar directamente, es decir, en el momento mismo en que se crea el texto. Al respecto, se han hecho muchos estudios que usan la técnica de la entrevista para exteriorizar aquellos procesos que no se pueden ver en el texto. En todo caso, ambas técnicas son complementarias.

En el capítulo I: se habla acerca de la problemática que motivó esta investigación. Asimismo, se aborda el problema que es la razón de ser del presente estudio; además, se destaca su importancia o relevancia y sus beneficios y aportes en el marco del desarrollo de la competencia escritural en los estudiantes universitarios. Por otro lado, se presentan los objetivos que se persiguen con este estudio y la hipótesis planteada. Finalmente, también se presenta una revisión de los estudios realizados sobre expresión escrita, para ofrecer una visión general de las investigaciones desarrolladas, tanto en el enfoque de procesos (procesos cognitivos) como en el de producto (dimensiones del texto), en diferentes ámbitos.

En el capítulo II: se desarrollan los contenidos y conceptos teóricos relacionados con la producción escrita, así como los diferentes modelos que explican los procesos cognitivos involucrados en la escritura. Aunque se ha prestado mayor atención a algunos de ellos por estar relacionados con esta investigación. Entre estos están los estudios de Flower y Hayes (1981), progresivamente mejorado (Hayes 1996), también se han considerado otros modelos, que hacen referencia al proceso de la composición escrita y que han aportado mucho en esta investigación (Bereiter y Scardamalia, 1987). Por otro lado, se han descrito rigurosamente cada uno de los procesos y subprocesos cognitivos de la producción de textos (planificación, redacción y revisión). Finalmente, se desarrolla todo lo concerniente a la argumentación (definición, elementos, características, estructuras, etc.), resaltando en todo momento su complejidad y los procesos cognitivos involucrados en su construcción.

En el capítulo III: se explica el tipo de investigación llevada a cabo, se describen las categorías y subcategorías, los indicadores a evaluar, el proceso seguido, los sujetos considerados en la investigación, el objeto de estudio, las estrategias y técnicas usadas en la obtención de datos y, finalmente, las estrategias usadas para el análisis de los datos y los criterios de fiabilidad y validez.

En el capítulo IV: incluye los resultados obtenidos como resultado del análisis y evaluación de los textos producidos por los estudiantes (vía la observación indirecta), para cuyo efecto se han utilizado diversas categorías y subcategorías, referidas a los procesos cognitivos, concretamente planificación y redacción, y a las operaciones en estos procesos. Las deducciones a través del análisis del corpus de textos escritos han permitido determinar los logros y dificultades de los alumnos durante la escritura de textos argumentativos. Asimismo, se dan a conocer los resultados obtenidos acerca de los procesos y subprocesos cognitivos. Finalmente se presentan el análisis y discusión de los resultados, contrastando el marco teórico con los resultados obtenidos.

En el capítulo V: se sintetizan los resultados de la investigación globales, se presentan las conclusiones generales de este estudio, se sugieren aplicaciones pedagógicas, útiles para mejorar aquellos aspectos en los que los estudiantes universitarios presentan dificultades al momento de escribir o componer textos, se enumeran algunas limitaciones del estudio y, finalmente, se abren nuevas líneas de investigación.

Entre otros aportes, este estudio concluye que los estudiantes presentan dificultades o limitaciones en la producción textos argumentativos, puesto que no realizan o completan los procesos mentales involucrados en la escritura. Ello hace que no cumplan de manera eficaz con el objetivo de convencer y persuadir al receptor de su texto. Esto está directamente asociado a, por un lado, la complejidad propia del discurso argumentativo y, por otro lado, con la omisión de procesos mentales básicos para poder construir textos, como por ejemplo la generación de ideas, la organización de la información o de las ideas que formarán parte del texto y la selección de argumentos para la defensa de la tesis o planteamiento.

Cabe destacar que este estudio enfoca el proceso de evaluación desde una óptica organizacional, es decir, pretende evaluar el desempeño del escritor para organizar y producir textos coherentes y cohesivos de tipo argumentativo. Sin embargo, esta evaluación no considera en forma directa el análisis de los rasgos de índole formal. Estos últimos, tradicionalmente denominados como ortografía acentual, puntual y literal -de suyos importantes en el desarrollo del discurso escrito- no constituyen parte de los criterios evaluativos de la presente investigación. En todo caso, se busca diagnosticar las dificultades y destrezas de los

estudiantes universitarios para escribir un texto argumentativo para, más adelante, implementar en las aulas universitarias estrategias cognitivas que permitan desarrollar las habilidades productivas de estos estudiantes específicamente.

El autor

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

Algunas investigaciones refieren que los estudiantes universitarios presentan dificultades respecto de las competencias textual, discursiva y comunicativa, necesarias para la producción de textos académicos como es el caso de la argumentación. Resulta pertinente señalar que estas dificultades no están centradas únicamente en los alumnos, pues en muchos casos obedecen al desinterés de algunos docentes:

«Es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca de que los estudiantes...tienen serios problemas para expresar sus ideas por escrito. Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo...De este modo, los profesores de nivel superior consideramos que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinares y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito» (Vásquez, 2005, pág. 5).

En numerosas investigaciones se concluye que ante la tarea de escribir un texto académico, los estudiantes evidencian una falta de familiaridad con las demandas y objetivos de la tarea, desconocen la naturaleza del proceso de composición escrita y las características funcionales y estructurales de los textos (Tapia et al., 2003; Castelló, 2009). Además, con relación, a los procesos lingüísticos, en sus textos los alumnos no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el

discurso propio y el de otros, y muestran una escasa integración entre diversas fuentes de información. (Tapia et al., 2003).

Respecto de los procesos involucrados en la producción de textos, generalmente los estudiantes universitarios transcriben directamente su pensamiento al papel, no suelen planificar lo que van a escribir ni revisar lo que escriben y si lo hacen es de un modo superficial, focalizándose en palabras o frases textuales pero no en el sentido que tiene el texto como unidad (Arias y Sánchez, 2006; Fernández, et al., 2010). Los universitarios hacen uso de la reproducción textual de fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados que (re) construyan conocimiento (Tapia et. Al., 2003, pág. 250).

Escribir es una actividad compleja que va desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras hasta la realización de procesos cognitivos como la planificación, redacción y revisión de lo escrito. A su vez, estos procesos mentales involucran subprocesos como la generación de ideas y organización de la información. También se debe considerar *«el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.)»* (Cassany, Luna y Sanz: 2008, 258). Es decir, la actividad de escribir involucra aspectos psicomotrices, procesos cognitivos, conocimiento de las diversas estructuras textuales y competencia lingüística. Por otro lado, se debe considerar la disposición del escritor frente a la tarea de escribir.

En muchos casos, el conocimiento acerca de lo que implica producir un texto es sesgado y se piensa que la escritura es modelo normativo que se debe seguir a pie juntillas. Esto se evidencia en la importancia que tiene para los profesores la revisión de la ortografía y la evaluación del producto final: el texto redactado. Este conocimiento parcial es determinante al momento de implementar estrategias de escritura en las aulas universitarias. El hecho de partir de modelos predeterminados e ideas sesgadas limita a los maestros y hace que los estudiantes universitarios pierdan interés en esta actividad, que es condición para un buen desempeño en la vida académica y profesional.

En el trabajo con los estudiantes universitarios es frecuente el desinterés que estos demuestran frente a la actividad de escribir, a pesar de ser conscientes de la trascendencia que tiene en la cultura universitaria. Los estudiantes escriben sin considerar un modelo que articule cada una de las etapas de la escritura de manera coherente. Es decir, producen textos sin tener en cuenta un punto de inicio y de llegada. Como resultado, sus producciones no presentan una estructura textual definida, las ideas aparecen inconexas, el propósito del texto no es claro, se violentan las normas de convención gramatical, la información presentada no es de calidad, etc.

En el ámbito universitario uno de los textos académicos de mayor incidencia es el texto argumentativo. En este los productores asumen una postura y la defienden, usando razones argumentos rigurosos para convencer y persuadir al receptor. Sin embargo, la experiencia en las aulas universitarias, en torno a la producción de este tipo de discursos, demuestra que en un número considerable los universitarios tienen dificultades para construir este tipo de textos que exigen la activación de procesos cognitivos complejos y, además, el dominio de estrategias discursivas y comunicativas. Estas limitaciones y dificultades, unidas muchas veces al desinterés o desmotivación, juegan a favor de un pobre ejercicio de la escritura de textos de este tipo de textos, repercutiendo en vida académica y profesional de los universitarios.

Estas dificultades en los procesos de construcción de textos no solo son responsabilidad de los alumnos sino que también, en muchos casos, las condiciones en las que se presentan, organizan y desarrollan las actividades de producción de textos argumentativos acrecienta la problemática de los estudiantes. Probablemente estos problemas deriven del desconocimiento de los procesos y mecanismos propios del discurso argumentativo o, por otro lado, del desconocimiento de las dificultades que tienen los profesores al momento de trabajar en el aula con este tipo de textos, puesto que, como se ha dicho, en muchos casos el desarrollo de la competencia de la escritura en los estudiantes no es prioridad para muchos docentes o, en todo caso, aun cuando tienen la intención de trabajar en la redacción de textos argumentativos, el desconocimiento de los complejos procesos mentales involucrados en su construcción y de las características de la argumentación hace que el trabajo en aula no sea eficaz.

1.2. Problema de investigación

¿Qué procesos cognitivos utilizan en la producción de textos argumentativos los estudiantes del II Ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la UCV Piura, 2014?

1.3. Justificación de la investigación

La escritura es un proceso que no se aprende de una vez y para siempre, sino que se va haciendo más compleja en cada una de las distintas instancias y situaciones por las que atraviesa el alumno. En el caso de los estudiantes universitarios, estos deben aprender los procesos de producción escrita propios de la vida universitaria (Carlino, 2005; Castelló, 200). La producción de textos académicos implica reconocer la complejidad de los procesos involucrados en la composición, pues en ella intervienen estrategias cognitivas de planificación, redacción y revisión. Por otro lado, implica, además, el dominio de competencias discursivas y comunicativas relacionadas con la naturaleza del texto que se pretende construir.

Cassany (2000) caracteriza los textos académicos como referenciales y representativos y menciona que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimiento. Por otro lado, autores como Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) los definen como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal y objetivo y están dotados de léxico preciso; además, señalan que estos textos generalmente son de tipo *descriptivo* y *argumentativo*, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, y que la información contenida en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y recurriendo al intertexto.

Estas conceptualizaciones dejan entrever que construir un texto no es tarea fácil para los estudiantes universitarios, sobre todo para aquellos que se encuentran en el inicio del pregrado. El problema se agrava si durante los primeros años de su formación escolar y en la secundaria no han desarrollado su competencia escritural; pues, como se ha dicho, la escritura es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información y en la que tiene en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos; escritura que se hace más compleja aún cuando se escribe en y para una comunidad académica: la universidad. Es

decir, «la escritura académica implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo» (Aguilera y Boatto, 2013, 139).

Desde el comienzo de los estudios universitarios, los profesores deben prestar especial interés a los saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos. Además de la enseñanza de los contenidos de las disciplinas propias de la carrera, deben generar acciones orientadas al desarrollo y aplicación de estrategias de escritura en el estudiante, tomando como base diferentes tipos de textos y situaciones comunicativas.

Los textos argumentativos adquieren mayor relevancia en el mundo universitario al permitir que el alumno disponga de recursos necesarios para que sus ideas sean transmitidas y, después, digamos, de una monografía o tesis respetable, pueda también ser citado porque sus escritos tienen aportes. No puede existir argumentación sin aporte intelectual. Sin él el mundo bibliográfico sería una repetición infinita. Justamente lo que debe buscar la universidad es el crecimiento de las ideas y su defensa. Por eso,

«...al trabajar pedagógicamente la argumentación se ha de considerar que la representación incluye procesos que se realizan con esos contenidos —reflexión, razonamiento, análisis, categorización, inferencia, demostración, comprobación, argumentación, explicación, interpretación— lo que supone contenidos cognitivos que, adosados a procesos de razonamiento e inferencia, contribuyan a la enseñanza del pensamiento como fin educativo primordial; el afianzamiento de operaciones, procedimientos y decisiones con respecto a contenidos procedimentales que suponen formas de controlar y de transformar el mundo o de aplicar conocimientos en otros campos, que tampoco son neutros. En últimas, la capacidad de toda persona para adoptar posiciones, asumir actitudes, poner énfasis, elegir temas y enfoques, proponer puntos de vista cuya escenificación discursiva permite hablar de contenidos actitudinales, valorativos que también se escenifican en la argumentación». (Cárdenas, 2013, 107).

En términos psicolingüísticos se sabe que la argumentación se encuentra estrechamente ligada a los procesos mentales del ser humano. La capacidad argumentativa se encuentra en la mente de cada sujeto, puesto que todo acto del lenguaje se forma y establece con una

motivación para ser creado, es decir, con un argumento. Así entendemos que cada proceso previo al acto comunicativo se establece a partir de procesos mentales donde la argumentación ya está interiorizada y preexiste a la producción textual. Por eso, «...*la organización según esquemas, modelos y sistemas, las estructuras cognitivas en que se basan, las operaciones discursivas y los razonamientos que exigen, las relaciones entre el conocimiento dado y el construido, y las categorías y formas básicas que las sostienen son temas que interesan en la práctica de los educadores...*» (Cárdenas, 2013, 107).

El presente estudio pretende conocer los procesos cognitivos de planificación y redacción llevados a cabo por los estudiantes del segundo ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura, utilizando el texto argumentativo como soporte; pues, como se ha expuesto líneas arriba, la acción argumentativa se relaciona con el conjunto de operaciones discursivas y los procesos cognitivos. En este sentido, el estudio se orienta a realizar un análisis de los procesos involucrados en la redacción y las dificultades que los estudiantes demuestran al momento de redactar este tipo de textos. Todo esto implica ir más allá del texto mismo, más allá de la evidencia física espacial y el volumen que constituye la materia del texto, para exteriorizar lo que internamente ocurre al momento de escribir.

En primer lugar, hemos partido de la consideración de la escritura como un aprendizaje cognitivo complejo, en el que el escritor debe activar estrategias de planificación, análisis e inferencia para construir adecuadamente un texto. Por ello, damos cuenta inicialmente de la complejidad que encierra el código de escritura, para seguidamente exponer cuáles son los modelos teóricos que tratan de explicarla, describiendo de forma especial el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), posteriormente modificado por Hayes (1996), ya que constituye el modelo teórico más completo y que mejor explica el complejo problema de la composición escrita.

Toda propuesta de mejora relacionada con el desarrollo de la competencia escritural debe comenzar por analizar los procesos del pensamiento que ocurren durante la escritura. Por otro lado, la manera de abordar la producción de textos requiere detenerse a observar los comportamientos de los estudiantes cuando escriben y valorar el producto final (el texto), reflexionando sobre los procesos y

competencias implicados en esta actividad. Además, es necesario conocer cuáles son las dificultades que los estudiantes universitarios tienen al escribir y cuál es su implicancia en los procesos de enseñanza. Todo esto, con la finalidad de implementar estrategias cognitivas que permitan desarrollar la competencia escritural de los estudiantes universitarios y, por tanto, su vida académica y profesional.

El conocimiento de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura puede intuirse como una tarea compleja. Esta complejidad deriva, a su vez, de la complejidad de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura, en particular, además de la dificultad que supone para los investigadores la obtención e interpretación de los datos, referidos a conductas no observables. Sin embargo, la relevancia de sus resultados resulta muy atractiva para la investigación. Además, pese a su complejidad, el cuerpo teórico y metodológico del enfoque cognitivo permite el estudio de tales procesos. Por ello, esta investigación se desarrolla sobre la base de los aportes de los siguientes autores: Flower y Hayes, 1980, 1980, 1981 y 1986; Scardamalia y Bereiter, 1986, 1992; Camps, 1990 y 1992; Englert y otros, 1991; Salvador Mata, 1997, 1999 y 2000; García y Fidalgo, 2008.

En la siguiente investigación se sigue el enfoque propuesto por Flower y Hayes y se analizan los procesos cognitivos llevados a cabo por los estudiantes de segundo ciclo de la Universidad César Vallejo de Piura, usando la técnica *Vía indirecta* (Salvador Mata, 1997 y 2000) que consiste en analizar las características estructurales y formales de un corpus de textos argumentativos escritos con la intención de inferir a partir de ellos, los procesos que han seguido para la producción de textos de tipo argumentativo. Esta técnica se conoce también como análisis del producto o resultado de la escritura. Asimismo, se pretende diagnosticar cuáles son los problemas y limitaciones que presentan los alumnos al redactar este tipo de textos; puesto que, como ya se afirmó, toda propuesta innovadora respecto de la implementación de estrategias para desarrollar la competencia escritural de los universitarios, sobre todo de los más jóvenes, debe partir por conocer cuáles son las ventajas y limitaciones que estos presentan. En ese sentido, esta investigación es un aporte importante para el estudio de la argumentación y la importancia de su enseñanza en el ámbito universitario.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo General.

Identificar los procesos cognitivos que los estudiantes del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura utilizan en la planificación y redacción de textos argumentativos.

1.4.2. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar los logros en la planificación y redacción de textos argumentativos en los estudiantes universitarios del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo. Piura, 2014.
- ✓ Identificar las dificultades en la planificación y redacción de textos argumentativos en los estudiantes universitarios del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo. Piura, 2014.

1.5. Hipótesis de investigación

Los estudiantes II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura, presentan dificultades en los procesos cognitivos de planificación y redacción de textos argumentativos.

1.6. Antecedentes de estudio

ANTECEDENTES N° 1

- ***Título de la investigación:***
La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo discursiva.
- ***Autores y año:***
PARODI SWEIS, Giovanni. 2000
- ***Objetivo de la investigación: E***
El objetivo de este proyecto, fue estudiar los procesos de comprensión y producción de texto argumentativo escrito en alumnos de educación básica y media e indagar las conexiones de tipo psicolingüístico a nivel discursivo que puedan existir entre estos dos procesos superiores (comprensión y producción).

Este trabajo buscó dar cuenta de una propuesta para la evaluación del discurso argumentativo que permitiera diagnosticar el nivel de competencia discursiva del texto escrito desde una visión cognitivo textual queriendo indagar un conjunto de características textuales que muestren las capacidades de los sujetos para organizar un texto escrito argumentativo de acuerdo a un tema específico. Con el fin de llegar a separar el desempeño de los individuos, estableciendo diferencias entre los diversos niveles de logro en distintas áreas discursivas.

– ***Metodología:***

Este trabajo se realizó a un grupo de alumnos que cursan octavo grado de Educación Básica en colegios de la ciudad de Valparaíso Chile. Se implementó dentro de una investigación mayor, desarrollada durante varios años en la Universidad Católica, Chile y que se ha consolidado en un proyecto internacional en conjunto con la Universidad del Valle, Colombia (Proyecto de Cooperación Internacional 79800 14; Financiado Parcialmente por CONICYT).

– ***Resultados y conclusiones:***

En resumen, *«es posible sugerir que un número importante de los sujetos de la muestra no alcanza lo que podríamos denominar como competencia madura para la producción de textos escritos. Los antecedentes presentados permiten concluir que un grupo de ellos carece de los rasgos que caracterizan este tipo de conocimiento experto y se les debe considerar, más bien, como escritores inmaduros que no logran abordar la tarea de escritura en forma eficiente»* (Parodi, 2000,12).

Por otra parte, el modelo propuesto pretende ser una contribución a investigadores y educadores interesados en mejorar las actuales prácticas educativas y evaluativas en el ámbito de la producción escrita. Se ofrece como una herramienta exploratoria en búsqueda de alternativas renovadas que acojan los aportes de la psicología cognitiva y la lingüística textual. Posteriores investigaciones habrán de corregir sus errores y profundizar y mejorar en sus aciertos.

- **Relación con la investigación que viene realizando:**
Es un estudio que pretende indagar acerca de los procesos cognitivos llevados a cabo en la elaboración de un texto argumentativo. Por otro lado, evalúa las dificultades y limitaciones de los productores a partir de la organización de un escrito argumentativo. El estudio recoge los aportes de los modelos cognitivos derivados la psicología cognitiva y pretende ahondar en propuestas innovadoras que ayude a desarrollar la competencia escritural de los alumnos, analizando la relación entre los procesos cognitivos y lingüísticos en la producción de textos argumentativo.

ANTECEDENTE N° 2

- **Título estudio o de trabajo:**
Escribir en la universidad (*Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*). Universidad del Valle. Escuela de ciencias del lenguaje Facultad de Humanidades, Cali, Abril 24 de 2007
- **Autor:**
Vargas Franco, Alfonso
Profesor del departamento de lingüística y filología
- **Metodología**
En la primera parte se revisan algunos estudios sobre la enseñanza de la escritura concebida desde una perspectiva discursiva e interactiva, así como los relacionados con la enseñanza del español en la universidad, que sirven, además, de marco de referencia a mi experiencia pedagógica. Luego se abordan las perspectivas teóricas que subyacen a la concepción de la escritura como proceso, y finalmente se evalúan algunos testimonios de estudiantes, producto de una experiencia didáctica de producción de un artículo corto. Los estudiantes consideran que la revisión entre pares es una valiosa herramienta para contribuir en el desarrollo de la escritura académica en la universidad, específicamente para el caso de los artículos cortos.

– **Objetivos**

Presentar algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a los procesos de composición de textos académicos, en el contexto de la universidad. A partir de una perspectiva de la didáctica de la escritura, ésta última se concibe como proceso y la revisión entre pares como una significativa herramienta de trabajo en la producción de artículos académicos. En la primera parte se revisan algunos estudios sobre la enseñanza de la escritura concebida desde una perspectiva discursiva e interactiva, así como los relacionados con la enseñanza del español en la universidad, que sirven, además, de marco de referencia a mi experiencia pedagógica. Luego se abordan las perspectivas teóricas que subyacen a la concepción de la escritura como proceso, y finalmente se evalúan algunos testimonios de estudiantes, producto de una experiencia didáctica de producción de un artículo corto.

– **Resultados y conclusiones:**

Los estudiantes consideran que la revisión entre pares es una valiosa herramienta para contribuir en el desarrollo de la escritura académica en la universidad, específicamente para el caso de los artículos cortos.

El haber puesto el énfasis en el proceso y en las diversas operaciones que se ponen en juego en la actividad de escribir ha llevado a diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a hacer mucho más eficaz el proceso de construcción del discurso escrito. La práctica recurrente hasta el momento había sido la de calificar el texto final de los estudiantes señalando sus errores, aunque en algunos casos solo aparece una nota y no hay una revisión real del trabajo.

En el caso de la universidad, por la naturaleza de sus dinámicas de trabajo, se ha privilegiado el producto final en la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, las cosas empiezan a cambiar con la introducción de nuevas dinámicas en el proceso de composición de textos escritos, como por ejemplo la revisión y corrección de los textos antes de ser entregados en su versión definitiva.

Lo anterior permite que los estudiantes comprendan la naturaleza de la escritura, su complejidad y que escribir es un proceso de planeación, revisión y corrección permanentes, tal como lo llevan a cabo los escritores expertos en las diferentes disciplinas del

conocimiento. Así, el estudiante universitario asumirá su papel como escritor de textos académicos de una manera más consciente, autónoma y eficaz

La revisión entre pares demuestra ser una estrategia de trabajo que ayuda al estudiante a objetivar sus puntos de vista sobre la escritura, a cooperar con otros, a ser más exigente consigo mismo en la elaboración de un artículo académico, a ser más consciente de su responsabilidad como autor, así como a identificar el auditorio al que se dirige y por ende a aprender a realizar elecciones de tono, estilo, léxico y estructura que son fundamentales en la composición de textos.

El proceso de composición de un artículo académico es, pues, el resultado de una intensa actividad intelectual, una verdadera aventura del conocimiento que pasa por el cumplimiento de una serie de pruebas y dificultades, pero cuyo resultado final es lo más satisfactorio cuando se ha puesto el empeño y la dedicación necesarias para lograr un texto claro, coherente, bien cohesionado y sobretodo que despierte el interés de los lectores.

Este texto pretende haber servido de guía para el cumplimiento de esta finalidad y al mismo tiempo cultivar el deseo de escribir, la pasión de escribir.

– **Relación con el trabajo**

La investigación aborda la actividad escritural como la puesta en marcha o activación de tres procesos cognitivos complejos: planificación, redacción y revisión. Por otro lado, enfatiza sobre la importancia del desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes universitarios, sobre todo, de la construcción de textos académicos. Esta complejidad queda definida por su estructura; rasgos lingüísticos, pragmáticos y textuales. Finalmente, el autor propone la revisión entre pares (revisión cooperativa) como una estrategia que permite que los alumnos sean conscientes de sus errores y buscar soluciones conjuntas para resolver estas limitaciones.

ANTECEDENTE N° 3

- **Título estudio o de trabajo:**
Estrategia metacognitivas en la producción de textos escritos por estudiantes universitarios
- **Autor:**
Gallego Ortega, José Luis (coordinador) y otros. 2010-2011.
- **Metodología**
Se procedió a explicar lo que se pretendía, en un ambiente relajado y cómodo, solicitando la aceptación voluntaria de los estudiantes. Después se procedió a la realización individual de las entrevistas, a partir de un Cuestionario-guía, previsto para tal fin, construido y validado previamente por los miembros del Grupo de Investigación ED. INVEST, de la Universidad de Granada. Consta de un total de 64 preguntas, que hacen referencia a los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la expresión escrita. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad.

El procedimiento fundamental, utilizado en el análisis de los datos, ha sido el *análisis de contenido*. Éste ofrece dos variantes, que pueden ser complementarias, pese a su apariencia antagónica: a) en la primera, las categorías o códigos se establecen y definen tras la realización del análisis; b) en la segunda, las categorías se establecen previamente al análisis, de acuerdo con un modelo teórico. En nuestro estudio se ha optado por la segunda variante. La condición imprescindible para ello es que las categorías preestablecidas se deriven de planteamientos teóricos que gocen de suficiente validez y fiabilidad. En nuestro caso, las categorías utilizadas en el análisis de los protocolos de las entrevistas cognitivas se derivan de los modelos teóricos sobre la expresión escrita, en especial de los modelos cognitivos y, más concretamente, del modelo de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), ampliamente reconocido por la comunidad científica.

Una vez realizada la transcripción literal de las entrevistas, éstas han sido codificadas, siguiendo las categorías y códigos establecidos por los miembros del Equipo, a partir de los modelos teóricos cognitivos. La codificación ha sido realizada por tres miembros del equipo (triangulación), lo cual ha conferido una

mayor consistencia y credibilidad a los datos obtenidos. A continuación, se han agrupado las respuestas de los sujetos entrevistados en torno a una misma categoría y éstas, a su vez, han sido agrupadas en torno a las metacategorías, previamente establecidas: planificación, transcripción, revisión y metacognición.

A partir de aquí, se ha procedido al análisis cualitativo de las respuestas dadas por los sujetos, en función de cada una de las categorías y metacategorías dadas, y al establecimiento de una conclusión final, a modo de síntesis.

– **Objetivos**

- ✓ Determinar el nivel de habilidad y las disfunciones en la expresión escrita de estudiantes universitarios.
- ✓ Evaluar los procesos cognitivos y las habilidades metacognitivas implicados en la expresión escrita de los estudiantes.
- ✓ Elaborar un programa de intervención para mejorar la expresión escrita de los estudiantes universitarios.

– **Resultados y conclusiones:**

A partir de las categorías establecidas en el modelo teórico seguido en este estudio, sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura, y, una vez analizadas las respuestas de los sujetos, podemos concluir diciendo que, en términos generales, estos sujetos no planifican suficientemente sus tareas de escritura y frecuentemente no cuestionan el tipo de texto que van a realizar.

De otra parte, aunque todos los sujetos admiten que la principal fuente de ideas para escribir un texto son los libros y el internet, sin embargo, no suelen hacer uso de anotaciones o de otro tipo registros, que les permitan recordarlas, ni de cuadros o esquemas, que les permitan organizarlas. Por el contrario, escriben según se les va ocurriendo (es decir, lo que en el momento de escribir les viene a la mente).

En la fase de transcripción, los estudiantes, en su mayoría, no siguen un orden en la organización de sus enunciados, aunque reconocen la existencia de palabras que expresan mejor unas ideas

que otras. Por ello suelen esforzarse en hallar la palabra adecuada para cada idea.

En la revisión, estos sujetos, en general, aunque revisan sus propios textos (léxico y estructura oracional), para adecuar la forma y el contenido a lo planificado, se decantan más por la revisión propia, que por someterlo a juicio de un extraño.

Los mecanismos de auto-regulación (metacognitivos) deben estar presentes en todas y cada una de las etapas y procesos del acto de escribir. Sin embargo, los resultados de este estudio revelan que los sujetos entrevistados no son plenamente conscientes del proceso de planificación, ni se aprecia una especial preocupación a la hora de redactar sus escritos. Si bien admiten un conocimiento suficiente del proceso de revisión y de estructuración textual. Consideran que su estado de ánimo determina la calidad de sus escritos y sostienen que sí saben lo que es un texto bien escrito, dando soluciones para mejorarlo.

– **Relación con el trabajo**

El estudio busca indagar y evaluar los procesos cognitivos y metacognitivos realizados por estudiantes universitarios. Para ello, usan el método de observación directa y las entrevistas a los estudiantes productores de los textos. A partir de ese diagnóstico, proponen un modelo de intervención para mejorar los problemas evidenciados por los estudiantes a partir del análisis y evaluación previa. Al igual que las otras investigaciones, este estudio considera que la actividad de escribir implica el desarrollo de procesos cognitivos complejos.

ANTECEDENTE N° 4

– **Título estudio o de trabajo:**

Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado

– **Autor:**

Bolívar Romero, Alexis y Montenegro de la Rosa, Rocío. 2012.

– Metodología

Esta investigación se fundamentó en el paradigma empírico analítico, por cuanto procuró un conocimiento objetivo basado en la experiencia y en el estudio de la relación entre las variables seleccionadas y los efectos de la implementación de una estrategia didáctica. Con un enfoque de corte cuantitativo, con la aplicación de técnicas estadísticas apropiadas, con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de los datos. El diseño fue cuasi experimental, es decir, se realizó en un escenario natural, con un control parcial sobre la equivalencia inicial de los grupos, y con grupos intactos o sea ya formados antes del experimento; el diseño constó de pre prueba y post prueba, con un grupo de control (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997; Briones, 2002; Vidal et al.).

La población estuvo conformada por 52 estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Distrital Lestonnac, las cuales contaban con una edad entre los 15 y 17 años, y no presentaban dificultades de aprendizaje ni problemas de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico, en general, era básico.

El proceso de investigación se desarrolló en tres etapas: 1. El diagnóstico con el fin de establecer las competencias escriturales y argumentativas de los estudiantes y la metodología aplicada por los docentes para la enseñanza de la producción textual; 2. El diseño y aplicación de la estrategia didáctica como mecanismo de mejoramiento de las dificultades encontradas en el diagnóstico; y, 3. El análisis de la incidencia de la propuesta didáctica planteada.

Para la etapa del diagnóstico se realizaron las encuestas a estudiantes y docentes, además una medición previa o pretest al grupo experimental y al grupo de control, para establecer el nivel de partida de ambos grupos. Para el desarrollo de la segunda etapa se analizaron investigaciones previas sobre el tema objeto de estudio y se tuvieron en cuenta los resultados arrojados por el primer paso, lo cual permitió establecer la necesidad de diseñar una

estrategia didáctica sustentada en la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo. Finalmente, se aplicó la propuesta didáctica al grupo experimental, y se realizó a este grupo y al grupo control una prueba post test y se realizaron las comparaciones precisas con el fin de conocer la eficacia de la estrategia didáctica planteada.

– **Objetivos**

- ✓ Diseñar una estrategia didáctica para el mejoramiento de la producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de Décimo Grado.
- ✓ Examinar el marco teórico y legal existente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos argumentativos escritos.
- ✓ Realizar un diagnóstico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos argumentativos escritos en la institución objeto de estudio.
- ✓ Contrastar los resultados obtenidos de aplicar la estrategia didáctica diseñada.

– **Resultados y conclusiones:**

Solo algunas estudiantes no alcanzaron las metas propuestas, después de implementada al estrategia didáctica, debido a la falta de compromiso durante el desarrollo de la estrategia, lo que obliga a pensar en estrategias que logren motivarlas más.

Con relación a los resultados del Grupo Control, se puede concluir que se evidenciaron algunos avances en los diferentes niveles como producto del trabajo que adelanta el docente de área; sin embargo, estos progresos no son tan considerables frente a los alcanzados por el grupo experimental.

No obstante la aplicación de la estrategia, en los textos de las estudiantes se observan dificultades para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican, además para la introducción de contraargumentos. Asimismo, se observaron estudiantes, que aún toman ideas y las insertan en sus textos sin indicar su origen o autor.

Igualmente, todavía hay mucho trabajo por hacer en el proceso de producción textual porque las estudiantes no estaban acostumbradas a la planificación, revisión y reescritura de sus textos y, al momento de escribir, lo hacen sin tener en cuenta estos criterios.

Se requiere vincular permanentemente a la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la producción textual argumentativa, de tal manera que las estudiantes se cuestionen, planifiquen, revisen y evalúen su propia acción de aprendizaje y, poco a poco, desarrollen una escritura autónoma; todo esto, en un contexto de aprendizaje democrático y enriquecedor.

Para fortalecer la escritura es conveniente integrar esta propuesta al Proyecto Educativo Institucional, de manera que se convierta en un factor de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes asignaturas, para hacer de cada clase un espacio de socialización, de intercambio de ideas, de producción escrita y de fortalecimiento de la capacidad argumentativa de las estudiantes. Además el replantear no solo el momento de iniciación de los procesos de la estrategia didáctica, desde la educación básica primaria, sino ir ampliando los niveles de complejidad hasta los grados superiores de la Educación Básica Secundaria.

– **Relación con el trabajo**

Realiza un diagnóstico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos argumentativos escritos en la institución objeto de estudio. El estudio considera que toda propuesta metodológica que busque el desarrollo de la escritura en los estudiantes debe comenzar con un diagnóstico que permita identificar las dificultades y limitaciones que estos presentan y, por otro lado, analiza las estrategias usadas por los maestros para enseñar a escribir a los estudiantes. Por otro lado, toman como base de su investigación al texto argumentativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 La composición escrita

2.1.1 Nociones generales sobre la composición escrita

2.1.1.1 El código escrito y la composición del texto

Durante mucho tiempo, se consideró el proceso de escribir como una actividad puramente mecánica y lineal, asociada a la revisión de la ortografía y a la consideración de reglas morfosintácticas. Esto explica la enorme importancia que los docentes, en todos los niveles de formación académica, le daban a la revisión de la ortografía y al cumplimiento de las normas de sintaxis en el texto.

Sin embargo, los modernos estudios de lingüística textual han modificado considerablemente esta concepción. Según la gramática del texto, cuando hablamos o escribimos construimos textos y, para hacerlo, tenemos que desplegar muchas habilidades: discriminar la información relevante de aquella que no lo es, ordenar la información y las ideas de manera lógica y comprensible, seleccionar las palabras pertinentes (según sea la intención del productor o escritor), concatenar las frases u oraciones entre sí, construir párrafos, etc. Es decir, la actividad escritural involucra una serie de procesos mentales complejos de los que, por lo

general, los productores no son conscientes. Definitivamente, el conocimiento de las normas lingüísticas, fonéticas, morfológicas, sintácticas y lexicosemánticas, ayudan en la construcción de un texto; sin embargo, no es lo único, puesto que hay otras reglas en juego: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.

La *adecuación* se relaciona, primeramente, con la forma que cada persona escoge para hablar o escribir. Así, puede utilizar una variedad dialectal o estándar, según la situación comunicativa o la intención que persiga. En segundo lugar, cada situación requiere el uso de un registro particular que está determinado por el tema del que se habla o escribe (puede ser general o específico), por el canal o medio de comunicación (oral o escrito), por el propósito o intención (persuadir o informar, por ejemplo) y por la relación entre los interlocutores. Así, si el propósito es convencer o persuadir, se adopta un punto parcial y subjetivo; sin embargo, si lo que se busca es informar, entonces, se adopta un punto de vista parcial y objetivo.

La adecuación es pues «la propiedad del texto que determina la variedad del texto (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. Saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los siguientes registros de la lengua (por los menos los más usuales y los que tienen que usar más a menudo» (Cassany, 1989: 29).

Por otro lado, la *coherencia* es la propiedad del texto que se relaciona con la capacidad de seleccionar la información relevante y organizar el texto de una forma determinada. Para escribir o hablar es importante tener en cuenta que hay informaciones relevantes, que son necesarias para el texto o discurso, y otras irrelevantes, que son accesorias e innecesarias. Por ello, el productor o emisor debe saber discriminar qué información es relevante para su texto y qué datos o ideas son prescindibles para su texto. Por ejemplo, en un texto argumentativo es necesario considerar argumentos que sostengan la tesis o planteamiento que se defiende, pero estos deben ser rigurosos y difícilmente rebatibles. Es función del productor buscar la información

pertinente a ese propósito. Asimismo, la información contenida en el texto debe presentarse ordenada de manera lógica y con comprensible.

Finalmente, la *cohesión* dota de unidad al discurso, concatenando los enunciados y formando una red de relaciones semánticas que dan sentido al texto. Los mecanismos de cohesión pueden ser de distinto tipo: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores, etc. Así pues, la cohesión es la propiedad textual que liga las oraciones del texto, usando diferentes mecanismos deícticos. Estos ayudan a establecer relaciones semánticas internas (coherencia lineal o estructural) que aseguran la comprensión global del texto. Cuando el productor no considera esta propiedad, las ideas aparecen inconexas y el texto carece de sentido para el potencial lector.

2.1.1.2. La escritura como proceso cognitivo

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgen en los Estados Unidos a finales de los años 70 y se desarrollan en la década de los 80, en el marco de la psicología cognitiva. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Flower y Hayes, tienen en común el intento de caracterizar las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual ni en el mismo texto. Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Las conclusiones de estos estudios enfatizaban sobre los escasos subprocesos de planificación y de revisión por parte de los productores novatos o inexpertos. Es decir, en ambas operaciones, los escritores inexpertos evidenciaban bajos niveles.

El modelo de Flower y Hayes es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso, aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de las explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe.

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición escrita, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición escrita de los estudiantes.

Ana Camps destaca como especialmente relevantes el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que a partir de investigaciones de tipo experimental identificaron procesos de composición escrita diferentes, y que formularon en los modelos que denominaron de decir «el conocimiento» y de «transformar el conocimiento». Según estos autores el primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica contenido y escribe sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho de que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor se limita a *decir* los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. El modelo «transformar el conocimiento», por el contrario, corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe con el *espacio retórico*, lo cual le lleva a reelaborar dichos contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación. La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, según el juicio de Camps: el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dieron lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la *planificación*, la *escritura* y la *revisión* como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de

forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir trabajo.

Camps reconoce que la extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones mentales implicados en la producción escrita ha generado hasta el momento tantos estudios que es difícil sintetizarlos. Además, aclara que existen ya numerosos trabajos que ofrecen síntesis de sus aportaciones y evolución. No obstante destaca que en esta evolución, y aún dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos. Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en su diversificación. Algunos trabajos de Linda Flower (1995) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación, que tiene importantes precedentes en trabajos como los de Bizzell (1982) y Shaughnessy (1977) entre otros, se ha denominado *sociocognitiva*.

2.1.1.3. Estrategias de composición

Se ha dicho que para construir un texto no solo es suficiente que el autor conozca el código escrito. Implica, además, la activación de complejos procesos cognitivos. Todos estos procesos mentales ocurren internamente y, naturalmente, es difícil exteriorizarlos o identificarlos analizando en el texto.

Al respecto, Flower y Hayes (1980 y 1981) han realizado interesantes estudios que analizan el comportamiento de los

productores mientras escriben sus textos. Las estrategias empleadas por los autores han permitido establecer la diferencia entre productores expertos y productores novatos o inexpertos. Estas estrategias se clasifican en tres tipos: *estrategias de composición, de apoyo y de datos complementarios*.

1. Estrategias de composición

(1a) *Conciencia de los lectores*. Los escritores expertos han desarrollado distintas y variadas estrategias que les permite expresar claramente sus ideas, elaboran esquemas, redactan borradores, revisan y corrigen sus textos, etc. A diferencia de estos, los escritores inexpertos no dominan estas microhabilidades y escriben las ideas conforme van apareciendo. Es decir, no realizan un trabajo previo que les permita generar ideas, organizarlas de manera lógica y comprensible.

Además, los productores expertos suelen ser más conscientes de la audiencia (potenciales lectores) y dedican un tiempo considerable a pensar en sus características: de qué manera causar impresionar, qué registro y tratamiento usar, qué cosas le interesan o qué información necesita conocer, etc. En cambio, los escritos inexpertos no reparan en ello. Asimismo, el hecho de pensar en la situación comunicativa y en el tipo de audiencia ayuda a los autores a generar ideas durante la construcción de su texto o discurso.

(1b) *Planeación de la estructura*. Los numerosos estudios aportan interesantes conclusiones al respecto. Cassany (1989) ha recogido el aporte de algunos de estos estudiosos:

Stallard (1974) encontró que los productores expertos dedicaban más tiempo a la actividad de planificar, tomar notas, hacer esquemas y pensar antes de comenzar a redactar el texto. La cantidad de tiempo dedicado a estas actividades permite diferenciar entre malos y buenos productores.

Wall y Petrovsky (1981) comprobaron que los productores expertos dedicaban un tiempo considerable a pensar antes de comenzar a redactar, a diferencia de los

inexpertos que pocas veces tomaban notas o en raras ocasiones hacían planes sobre la estructura u organización del texto. Estos últimos redactaban conforme iban apareciendo las ideas.

Por su parte, Rose (1980) y Sommerr (1980) afirman que además de hacer planes, los buenos escritores son más flexibles y tienen más facilidad para modificar los distintos esquemas del texto a medida que, mientras escriben, se les ocurren ideas nuevas que interesa incorporar al texto.

Un estudio realizado por Emig (1975) demostró que los escritores expertos utilizaban algunas formas de estructuración del texto y de ordenación de las ideas antes de empezar a escribir. Pero muy pocos utilizaban una única forma estandarizada de esquema o estructura.

(1c) *Relectura.* Las investigaciones de Stallard (1974) y Pianko (1979), ambos autores citados por Cassany, concluyen que los productores expertos, a diferencia de los novatos o inexpertos, releen muchas veces las primeras versiones de sus textos. La relectura se realiza con la finalidad de comprobar si siguen los objetivos planteados, si se corresponde con la imagen mental que se tenía antes de comenzar con la construcción del texto y también para concatenar las ideas nuevas con las anteriores. Todo esto ayuda notablemente en la estructura global y, por tanto, en la unidad del texto.

(1d) *Correcciones.* La diferencia entre buenos y malos escritores se determina por la cantidad de veces que estos revisan y corrigen sus textos. Al respecto, Stallard (1974) alcanzó aportes importantes. Por su parte, Sommer (1980) llevó a cabo un estudio comparativo entre estudiantes y escritores expertos. Concluyó que para los primeros corregir era simplemente una cuestión de forma, mientras que para los expertos el primer borrador era solo una aproximación al contenido del texto. Los expertos entendían que la corrección les ayudaba a desarrollar las ideas iniciales y a definir el contenido final del discurso. Por otro lado, los estudios comparativos de Faigley y Witte (1982) demuestran que los productores expertos realizan menos cambios de forma en el

texto y, por otro lado, prestan mayor atención a la revisión y corrección de los contenidos que a las correcciones de tipo mecánica. A similares conclusiones llegó Perl (1979) quien descubrió que los malos productores reparan más en la forma que en el contenido cuando corrigen sus textos y dan mayor importancia a la revisión de la ortografía y la puntuación rompiendo «el flujo ágil y creativo de las ideas y la redacción».

(1e) *Recursividad*. La actividad de escribir o redactar no es lineal, sino recursivo y cíclico; es decir, se puede interrumpir en cualquier momento o etapa de la construcción del texto. Por tanto, no es algo rígido, sino un proceso dinámico y flexible que siempre está comenzando.

2. Estrategias de apoyo

Para redactar un texto no solo basta con el conocimiento de las estrategias básicas: pensar en la audiencia, planificar el texto, revisar y corregir; pues existen situaciones en las que existen otras habilidades y destrezas que también son necesarias para lograr un texto cohesionado y con sentido.

Siguiendo a Cassany (1989: 112-113), durante el proceso de redacción el productor se puede encontrar con obstáculos o deficiencias que pueden ser de tres tipos: deficiencias gramaticales, deficiencias textuales y deficiencias de contenido. En estos casos, el autor puede usar estrategias de apoyo como consultar gramáticas y diccionarios para sacar la información necesaria y lograr construir su texto.

3. *Los esquemas y resúmenes*

La elaboración de esquemas y de resúmenes son estrategias relacionadas con la lectura que pueden ayudar a la construcción de textos. Por un lado, para hacer esquemas el escritor analiza primeramente los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura. Por otro lado, para resumir textos el productor identifica primero la información relevante del

original y posteriormente la transforma en frases abstractas, sintéticas y económicas.

2.1.2. Modelos sobre el proceso de composición

2.1.2.1. El modelo de las etapas

Los primeros estudios experimentales condujeron a identificar los procesos de la composición escrita. Uno de los estudios más influyentes de la primera generación de investigadores sobre el proceso de composición escrita fue el de Rohman (1965) sobre el efecto de los ejercicios de preescritura. Este autor diseñó un modelo lineal, que consta de tres etapas: preescritura, escritura y reescritura. Resulta pertinente señalar que Rohman no diferencia ni separa estas dos últimas etapas (Diagrama N° 1).



Diagrama N° 01: Modelo de etapas de Rohman y Wlekce (1964)

Este modelo de etapas partía de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere de la puesta en práctica de una serie de fases, desarrolladas lineal y sucesivamente: planificación o etapa de generación y organización del contenido; redacción (transcripción) o plasmación del contenido en el papel; revisión o corrección del resultado para editar el producto final, es decir, la presentación definitiva del producto final.

Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que tiene una idea general o plan del mismo. Es una etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase. En cambio escribir y reescribir constituye las etapas de la

redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. (Cassany, 1999: 120)

Para Rohman, la primera de las tres etapas de su famoso modelo es la más importante y, sin embargo, la más desconocida de todas. Durante este proceso mental el sujeto piensa activamente en el tema o tópico sobre el que tiene que escribir: explora en sus conocimientos y construye un modelo o esquema (*pattern*) para su texto. Según él, si el autor descubre activamente su tema puede aspirar a escribir un buen escrito. Así pues, el tipo de descubrimiento (o la forma de pensamiento) durante la pre-escritura determina el éxito de la comunicación escrita (Rohman, 1965).

A partir de sus teorías, Rohman propuso algunas técnicas y estrategias que ayudarán a los estudiantes a desarrollar la primera etapa de las descritas en su modelo. Para ello, contó con el valioso apoyo de Wlecke (1994) con quien escribió un modelo didáctico para enseñar a preescribir a un grupo de estudiantes.

Las investigaciones de Rohman tuvieron una enorme difusión y una gran acogida ente los académicos más serios (Camps, 1990; Cassany 1997; Graves, 1991).

Por otro lado, aunque la principal aportación del modelo de etapas fue la de concretar, de modo más preciso, algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto, el modelo no explica, sin embargo, de qué manera el sujeto realiza esos procesos, presuponiendo una secuencia rígida, que no ocurre en la realidad. De ese modo, investigadores, como Emig (1971) y, posteriormente, Scardamalia y Bereiter (1986), fundamentan unas de las críticas más fuertes que se han hecho a este modelo. Estos autores defienden y argumentan que los procesos mentales que el sujeto activa durante el proceso de la escritura no son rígidas ni se dan de manera lineal sino que son recursivas. Aquí radica básicamente la diferencia entre este modelo y el propuesto por Flower y Hayes (1980), ya que, pese a tener puntos de encuentro como el de las etapas (planificación, textualización y revisión), el modelo propuesto por estos últimos no es rígido ni lineal, sino recursivo e interactivo, en el que la flexibilidad de las etapas o procesos es una característica *per se* de la escritura.

2.1.2.2. El modelo de procesador de textos

Este modelo fue elaborado y propuesto por Teun Van Dijk (1980), tomando como punto de referencia la psicología cognitiva. En este modelo se describen las operaciones mentales que explican la codificación y decodificación de la lengua escrita. Sin embargo, este modelo se centra más en los procesos mentales que intervienen en la comprensión de la lengua escrita y oral, aunque también considera algunas cuestiones relacionadas con la escritura (Cassany, 1997). En este modelo se describen tres procesos mentales implicados en la composición de textos (Van Dijk, 1988): (1) recuperación de las ideas que el sujeto tiene almacenadas en la memoria, (2) reconstrucción de las ideas, en base a los juicios y conocimientos que tiene el escritor sobre mundo y (3) elaboración de las ideas para producir un texto creativo y coherente.

En este modelo desempeña un papel importante la memoria o conjunto de informaciones interconectadas de forma lógica, que en el momento que se activan para generar ideas, se las denomina “macroestructura”. De esta manera, la macroestructura es el resumen o esquema mental que construye el escritor sobre su texto y que utiliza para su redacción. Estas macroestructuras son creadas en la mente del sujeto a partir de las macrorreglas lingüísticas de comprensión y producción. De ellas surgen las ideas generales y secundarias y los detalles e ilustraciones (Diagrama N° 02).

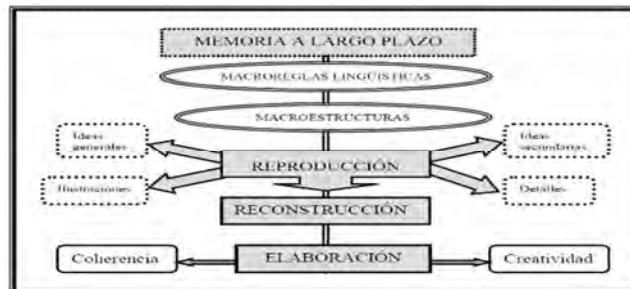


Diagrama N° 02: Modelo del procesador de textos (1980)

2.1.2.3. El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980 y 1981)

Linda Flower y John Hayes (1980, 1981) proponen uno de los modelos de producción más completos y ambiciosos. Este consta de tres grandes unidades: *la situación de comunicación, la Memoria a Largo Plazo (MLP) del escritor y los procesos de escritura*. La situación comunicativa incluye todos los elementos externos al escritor: el problema retórico que se le plantea (el tema, la audiencia, el canal, etc.) y el texto escrito, considerando cada una de las etapas de su redacción. La memoria a largo plazo y los procesos de escritura, en cambio, ocurren en el interior del escritor, es decir, en su cerebro. La MLP almacena todos los conocimientos relacionados con el tema del texto, los lectores potenciales o sobre las diferentes estructuras textuales. El productor o escritor utiliza todos estos conocimientos previos durante el proceso de comunicación. Por otro lado, la tercera unidad, los procesos de escritura, abarca tres procesos básicos: planificar, redactar y examinar. Estos tres subprocesos son controlados por el monitor.

El siguiente esquema permite observar que todas estas unidades o elementos pueden estar relacionados. Esto evidencia la idea de que la actividad de escribir se caracteriza por una serie de operaciones recursivas que pueden avanzar o retroceder en cualquier momento o etapa de la escritura. Flower y Hayes consideran la escritura como una tarea de resolución de problemas, y sostienen que el punto clave del proceso de composición consiste en la definición del problema retórico que el autor se plantea y que luego intenta resolver a través de la escritura del texto mismo. Los tres elementos principales relacionados con la resolución del problema son: las estrategias, los conocimientos previos y la memoria (Diagrama N° 03).

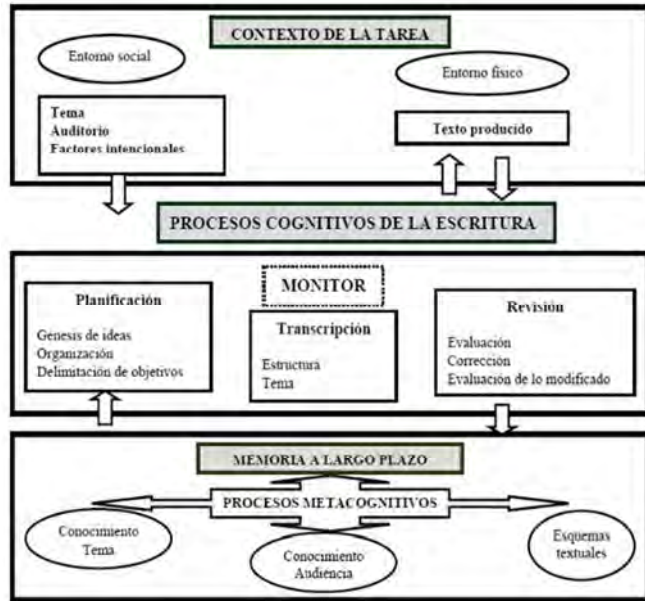


Diagrama N° 03: El modelo de Flower y Hayes (1980)

La situación comunicativa o contexto de la tarea incluye todos los elementos externos al autor o productor del texto: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el medio o canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Dentro de esta dimensión se distinguen dos elementos fundamentales: el problema retórico y el texto escrito.

1. El problema retórico. La actividad de escribir puede responder a diferentes propósitos: convencer o persuadir a una audiencia, solicitar un empleo, exponer un conocimiento nuevo, dar instrucciones, etc. En este sentido, el problema retórico es «*el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir*»; (Cassany, 1999, pág. 149). El producto final, el texto, es justamente la respuesta al problema planteado.

El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles o funciones del emisor y del receptor, el tema o tópico, el medio o canal, el código, etc.

Además, incluye los propósitos u objetivos que se plantea el autor.

El problema retórico es el elemento más importante al inicio del proceso de composición. Primeramente, el autor tiene que analizar y valorar las condiciones y características de los distintos puntos del problema: el tipo de audiencia (edad, intereses, conocimientos previos, etc.), el tema a tratar (complejo, conocido, polémico, interesante, etc.), el tiempo (urgente o no)... El análisis adecuado de todos estos aspectos es el primer paso para la construcción de la respuesta (solución) al problema: el texto.

Al respecto, Flower y Hayes han descubierto importantes diferencias entre los productores competentes y los deficientes. Los buenos productores son los que saben analizar y valorar todos estos aspectos y, por tanto, son los que definen satisfactoriamente el problema. En cambio, los escritores deficientes simplifican radicalmente la definición del problema, dejando de lado muchas de las condiciones que este les propone y, en consecuencia, no podrán resolver con éxito el problema planteado. Si el productor hace una representación parcial o incompleta del problema, no podrá construir un texto que se adecúe a las características de la situación, pues solo se solucionan aquellos problemas que se han definido correctamente.

2. El texto escrito. A medida que el autor avanza en la construcción de su texto, deberá ir relacionando las palabras y las ideas de tal manera que el producto final sea un texto cohesionado y, por tanto, con sentido global que abarque a cada una de las partes y elementos del texto. Todo ello, implica saber elegir correctamente de qué manera se relacionan cada una de las partes del texto, cómo se relacionan las nuevas ideas con ya mencionadas, qué conectores o referentes usar para concatenar las ideas, etc. Es decir, se plantean dificultades relacionadas con la microestructura, macroestructura y superestructura del texto. Es evidente que un producto final incoherente es el resultado

de un escaso o nulo conocimiento respecto de cuáles son las características lingüísticas, pragmáticas y textuales del texto en construcción.

El proceso de escribir se compone de tres procesos mentales de escritura: a) la planificación (decidir qué decir y cómo decirlo). Se establecen los objetivos del texto y el plan global que guiará el proceso de producción o redacción del escrito. Considera el inicio de la generación de las ideas, la estructura y organización del contenido y la formulación de objetivos; b) la textualización o redacción (este proceso convierte la planificación realizada previamente en texto escrito; c) la revisión o relectura. Este proceso se subdivide en dos subprocesos: 1) la evaluación del resultado, en la que se valora la producción, su adecuación a lo planificado y a las necesidades de la audiencia, 2) la revisión y corrección de lo producido, en la que modifican y corrigen algunos aspectos del texto escrito. La revisión incluye la evaluación de las acciones desarrolladas en los procesos anteriores y afecta tanto a los aspectos estructurales del texto como a la calidad de los significados construidos (Englert, 1990).

Respecto a *la Memoria a Largo Plazo (MLP)*, el autor almacena todos los conocimientos e ideas que tiene sobre la composición, a través de una determinada estructura. Se refiere al conocimiento previo (anterior) que el autor tiene respecto del tema, el texto, la audiencia, las fuentes, etc. Todo esto se constituye como la materia prima o los insumos que el escritor debe recuperar y activar durante todo el proceso escritural. Para buscar información el autor no tiene que recordar uno a uno estos datos, sino que solo le basta con activar una clave, cuando lo requiera, para recuperar la información almacenada en la MLP. El hecho de evocar una sola palabra o imagen, por ejemplo, puede traer al presente ideas, conocimiento e información necesaria al momento de la construcción del texto.

Siguiendo a Cassany (1989: 154-160), las características del modelo de Flower y Hayes se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro. En un momento determinado, el autor o productor puede activar cualquier proceso o subproceso y concatenarlo a otro, de la misma manera en que se puede subordinar una frase a otra. Así pues, los procesos no son etapas compactas e indivisibles que actúan solo en un punto de la composición. Flower y Hayes expresan esta concepción de la siguiente manera: los procesos del pensamiento son como herramientas que el escritor utiliza para construir un objetivo: el texto. Él decide en qué momento usarlas y en qué orden. En este sentido, las unidades no actúan en un orden rígido y lineal como ocurre en el modelo de las etapas de Rohman.

2. La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos relacionados entre ellos que el mismo escritor crea y desarrolla. Durante la composición, el autor establece una compleja red de objetivos en distintos niveles (globales y locales) relacionados entre ellos. Las redes de objetivos tienen tres características importantes:
 - (a) Las redes no se crean en una etapa de preescritura, sino que se desarrollan durante todo el proceso de composición, paralelamente al acto de descubrimiento y a la gestación del texto. La cadena de objetivos va creciendo durante toda la composición del texto.
 - (b) Estos objetivos pueden tener distintas formas, relacionadas con cada uno de los momentos de la composición del texto: planificación, textualización o revisión. Así, por ejemplo, los objetivos pueden ser: escribir un texto argumentativo, convencer o persuadir para que el lector potencial cambie de actitud, usar un lenguaje asequible...
 - (c) La red de objetivos dirige el proceso de composición, marca la dinámica con que avanza la elaboración del texto. Los escritores resuelven paso a paso los objetivos locales que se plantean y consultan continuamente los más globales que son los que dan coherencia a la composición. Flower y Hayes afirman que la calidad y

la cantidad de los objetivos de nivel medio (del tipo “¿Hacer una historia?”) permiten diferenciar entre buenos y malos productores. Los escritores poco competentes o novatos a menudo formulan objetivos muy generales y poco desarrollados, de niveles muy altos como, por ejemplo, «adoptar un punto de vista amplio». Asimismo se preocupa por resolver objetivos muy locales de bajo nivel; cómo acabar una frase o escribir correctamente una palabra. Contrariamente, los productores expertos son los que formulan objetivos de nivel medio. Estos objetivos definen y perfilan las ideas más globales y abstractas y dan, además, coherencia a los planes más locales.

3. Los planes de texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos de la MLP y con el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición. Estos tres elementos imponen restricciones a la composición y el escritor debe saber coordinarlas. Una de las grandes dificultades de la composición consiste precisamente en aceptar e integrar los distintos condicionantes que impone la situación de comunicación.
4. Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El autor aprende cosas que utilizará después para generar los objetivos y los planes del texto. La creatividad e inventiva del escritor están relacionados estrechamente con estos actos. Flower y Hayes sostienen que analizando cómo el autor planifica el texto y cómo va generando sus objetivos, se puede observar estos actos de aprendizaje en acción. Además, sugieren que la creatividad y la inventiva del escritor están estrechamente relacionadas con estos dos.

2.1.2.4. El modelo de transformacional del conocimiento de Bereiter y Scardamalia (1987)

Bereiter y Scardamalia (1987) plantearon un modelo centrado en procesos cognitivos y metacognitivos complementarios a los procesos estrictamente vinculados a la tarea de composición (planificación, formulación, revisión y edición). Estos procesos se

refieren, en términos generales, a una serie de conocimientos y capacidades relacionados con la escritura como destreza y con el reconocimiento del contexto de la tarea de escritura.

Bereiter y Scardamalia aportaron varios datos empíricos acerca de las estrategias cognitivas del escritor, los cuales finalmente les permitieron crear un modelo teórico basado en dos tipos de estrategias: por un lado las estrategias llamadas *decir el conocimiento* y por otro lado las estrategias llamadas *transformar el conocimiento*.

El primer tipo de estrategias es de naturaleza secuencial, es decir, explica el hecho de que algunos escritores (normalmente escritores noveles o inexpertos) planifican el contenido y a continuación escriben enunciados relacionándolos en una cadena consecutiva, siguiendo el modelo de la escritura asociativa. En la fase de *decir el conocimiento* el escritor parte de sus conocimientos previos, haciendo una reconstrucción o visualización mental sobre el tema, y localizando en la memoria la información básica relacionada con el género. Esta forma de escribir normalmente se desarrolla sin prestar atención a los objetivos, al destinatario, a la tipología textual, etc.

El segundo tipo de estrategias (*transformar el conocimiento*) es característico de los escritores expertos, capaces de interrelacionar los contenidos temáticos del escrito (*el qué decir*) con el problema retórico (*con qué intención y cómo decirlo*). Esta capacidad permite reelaborar los contenidos, transformarlos y adaptarlos a la necesidad comunicativa, así como a la tipología textual. Bereiter y Scardamalia explican que el proceso dialéctico surge cuando la solución de los problemas retóricos que se le plantean al escritor da lugar a un cambio en sus conocimientos (p. ej., el problema para elegir un tema adecuado lleva al escritor a considerar los diversos matices de un concepto y a ampliar su comprensión del mismo) y cuando el escritor percibe que un cambio en sus conocimientos genera en el espacio retórico un problema significativo que debe intentar resolver (p. ej., darse cuenta de que un argumento está estrechamente relacionado con otro), el escritor considera la estructura global del apartado (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2005:135).

El modelo de Bereiter y Scardamalia, representado en el esquema (Diagrama N° 04), sugiere que los procesos de *decir el conocimiento* son característicos de los escritores noveles, pero también pueden activarse en la primera fase del acto de composición de los escritores experimentados. La diferencia está en que los escritores expertos proyectan después sus estrategias hacia operaciones más complejas que implican la solución de problemas. La dimensión de resolución de problemas abarca el espacio del contenido (creencias, deducciones e hipótesis) y el retórico (cuestiones relacionadas con el texto y el lector).

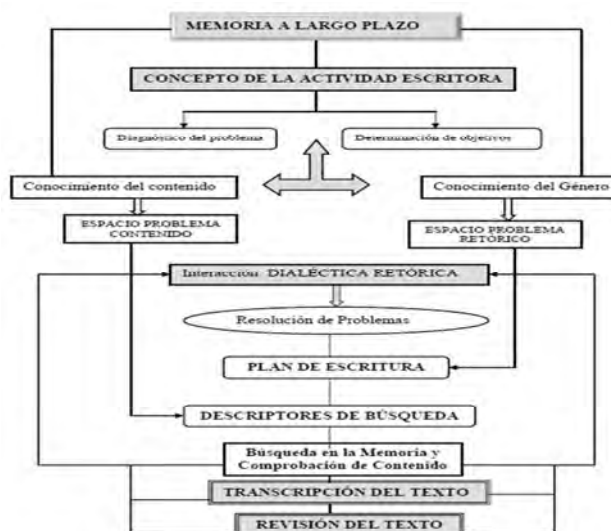


Diagrama N° 04: Modelo de “decir el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1987)

En definitiva, el modelo de *transformar el conocimiento* implica un constante y recursivo proceso del desciframiento de problemas en el espacio de contenido y en el espacio retórico, lo cual finalmente lleva a la creación de textos de mejor calidad y a la reconstrucción de los conocimientos del escritor. De ahí que, el modelo de Bereiter y Scardamalia apoye la opinión de que la escritura influye tanto en el desarrollo de los conocimientos discursivos como en los conocimientos conceptuales del escritor.

Bereiter y Scardamalia proponen a través de su modelo que el desarrollo de la habilidad de escritura consiste en la transformación del conocimiento y que este es posible a través del incremento de las capacidades cognitivas y metacognitivas de los escritores. Desde el punto de vista didáctico, se trata de uno de los primeros modelos que empezaron a promover la relevancia de la enseñanza de las estrategias de composición.

El modelo de Bereiter y Scardamalia constituye un avance en la comprensión del proceso de composición en relación con los modelos anteriores. Entre otros, intenta explicar por qué algunos escritores escriben con mayor y otros con menor éxito, y cuáles son las características de los escritores competentes y los escritores noveles.

Las principales críticas que recibió este modelo han sido formuladas desde el enfoque cognitivo renovado y desde el enfoque social. Entre otras cosas se ha comentado que puesto que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales, los modelos estrictamente cognitivos no pueden dar cuenta de toda la complejidad que implica este proceso. De ahí que una de las principales críticas apunte hacia el carácter reduccionista del modelo de Bereiter y Scardamalia (Cooper, 1989; Witte, 1992 citado en Marinkovich, 2002:3 [versión *on-line*]).

Como respuesta a estas opiniones, los mismos investigadores cognitivos han reconocido algunas restricciones de sus modelos. Es el caso de Flower quien señala que “una visión social del proceso de escribir todavía no logra una teoría consistente, aunque existe la necesidad de una teoría más abarcadora o más interactiva que sea capaz de integrar la cognición y el contexto en la explicación del proceso de producir textos escritos. (...) En definitiva, una teoría interactiva o sociocognitiva de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver el problema a los cuales se ven enfrentados” (Flower, 1993 citado en Marinkovich, 2002:3 [versión *on-line*]).

Desde la línea cognitiva renovada, también Hayes opta por ampliar su modelo anterior, añadiendo entre otras cosas, el

elemento del lenguaje oral durante el proceso de composición de textos escritos (Diagrama N° 05).

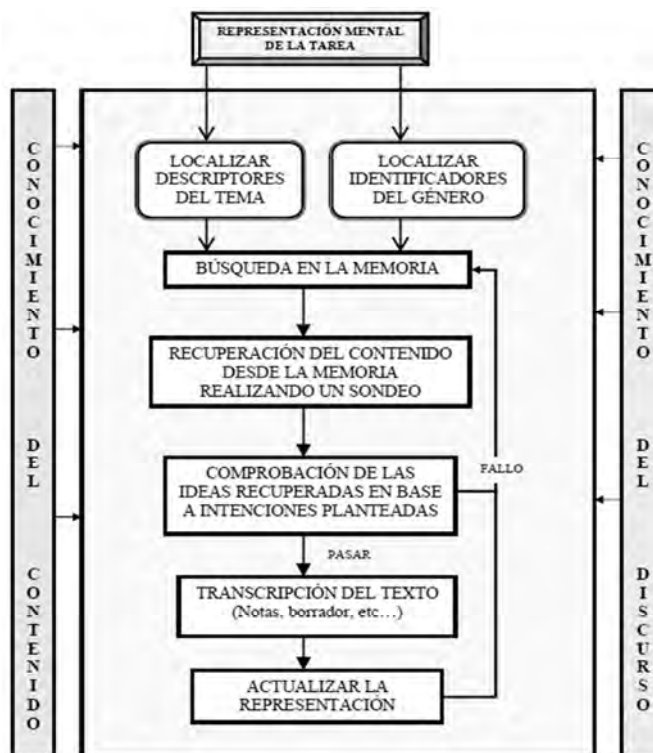


Diagrama N° 05. Modelo de “Transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1986).

2.1.2.5. El modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1986)

Hayes (1996) actualiza el modelo que desarrolló en la década anterior junto con Linda Flower (1980) enriqueciéndolo sobre todo con aspectos socioculturales y afectivos (diagrama N° 6). La composición se entiende desde este marco teórico como una compleja actividad cognitiva y afectiva basada en la memoria, la reestructuración del conocimiento, pero también como un acto comunicativo ubicado en un contexto social.

Con respecto al papel de la memoria, Hayes la concibe como un recurso que sirve tanto para almacenar la información (Memoria a Largo Plazo) como para desarrollar los procesos cognitivos durante la composición (memoria de trabajo). La memoria de trabajo a su vez engloba la memoria fonológica, semántica y visual que atienden aspectos específicos durante el proceso de redacción. Cabe destacar que la noción de memoria de trabajo (o memoria operativa) que Hayes propone en esta revisión, enriquece el concepto clásico relacionado con la memoria ya que no solo se tiene en cuenta la memoria a corto y largo plazo, sino que también se distingue entre la memoria articularia, viso-espacial, cognitiva, etc.

Los aspectos motivacionales y emocionales tienen en el nuevo esquema un lugar significativo. Hayes se basó en una serie de datos empíricos que mostraron que las creencias que tiene una persona sobre la tarea influyen en el resultado y en el proceso de composición. Por otro lado, partió del hecho de que el escritor constantemente valora (a veces de manera consciente y a veces de manera inconsciente) cuál es el equilibrio entre el esfuerzo y el beneficio de lo que está llevando a cabo, lo cual también puede condicionar el texto escrito. La motivación juega en este sentido un papel activo. Y por último, Hayes presta atención a las creencias generales que tiene cada persona acerca de la escritura y acerca de cómo se valora a sí misma como escritor.

En cuanto a los procesos cognitivos, el modelo deja de lado los subprocesos de composición (planificación, formulación, revisión) presentados en el modelo anterior (Flower y Hayes, 1981) y se centra en aspectos más transversales, como la interpretación, la reflexión, la resolución de problemas, las inferencias, etc. La representación interna de las ideas, según este esquema, se crea a partir del *input*. Gracias a la capacidad de análisis, descodificación y reflexión, el autor finalmente crea un nuevo texto escrito (*output*).

El contexto social se refiere a la audiencia y a los colaboradores que puedan participar en la composición, por lo tanto, se trata de un modelo que tiene en cuenta diferentes modalidades de escritura, entre otras, la escritura colaborativa. Hayes incorpora también en su modelo el lenguaje oral sosteniendo

que el lenguaje hablado puede proporcionar valiosas aportaciones al proceso de composición. El hecho de vocalizar lo que se está escribiendo, sea en una situación de escritura individual, sea en una situación de escritura en parejas o en grupos, puede funcionar como una estrategia de evaluación compartida. También el hecho de verbalizar y compartir los pensamientos con otra persona puede ayudar a clarificar y a enriquecer las ideas. Este elemento del modelo claramente está influenciado por las teorías de Vygotsky, en el sentido de que el conocimiento se construye mediante la interacción lingüística con los demás. Cabe destacar que en nuestra sociedad hay una gran cantidad de textos que se escriben en cooperación con otras personas.

Por último, Hayes tiene en consideración diferentes medios y soportes de escritura puesto que el proceso de composición se desarrolla de manera diferente en la escritura manuscrita y en la escritura informatizada.

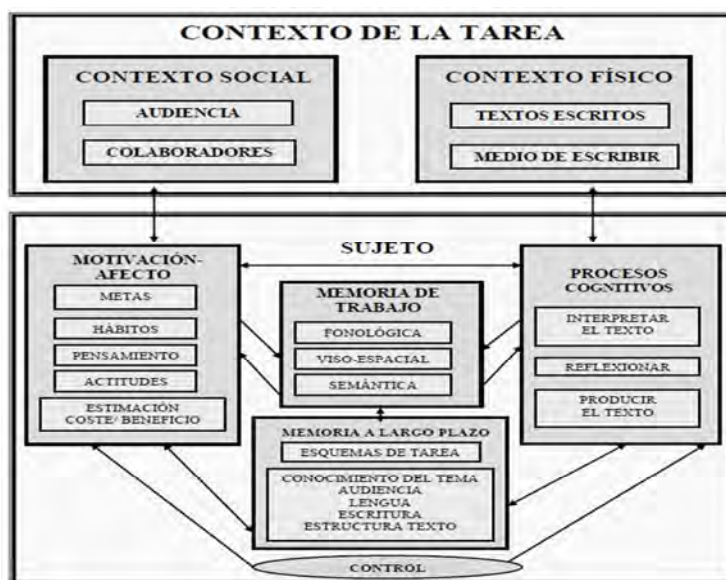


Diagrama N° 06: Modelo de Hayes (1996)

2.1.3. Procesos cognitivos en la composición escrita

2.1.3.1. El proceso de planificación

En el proceso de la planificación los productores forman una representación mental del contenido o de las ideas que aparecerán en el texto. Esta representación es muy abstracta, no es necesariamente un esquema completo y desarrollado: en algunos casos, una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas; en otros, la representación mental no es verbal, pues una imagen puede activar una serie de datos o de ideas que ayuden en la construcción del texto.

La elaboración de la representación mental contiene tres subprocesos: *generación de las ideas*, *organización de las ideas* y *formulación de los objetivos*. A continuación se explica cada uno de estos:

El acto de *generar ideas* incluye la búsqueda de informaciones de la MLP. Estas informaciones pueden aparecer de manera ordenada y estructurada como fueron aprendidas en un inicio o, contrariamente, pueden surgir como una lista de ideas inconexas y desordenadas.

El subproceso de *organizar las ideas* se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Así pues, cuando las ideas o informaciones aparecen desordenadamente, este subproceso se ocupa de ordenarlas y completarlas, organizándolas en una estructura global. Por otro lado, cuando las informaciones aparecen de manera ordenada, este subproceso se encarga de adecuar y modificar su estructura anterior a los nuevos objetivos de la comunicación y las características del nuevo texto.

Además, parece ser que este subproceso desempeña un papel importante en el descubrimiento y en la creación de ideas nuevas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y también de formar nuevos conceptos. Por ejemplo, este es el subproceso que se encarga de formar los argumentos o ideas que sostienen una tesis o un tema generales, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos, de buscar ejemplos necesarios, etc. (Cassany, 1989:151)

Por otro lado, este subproceso se encarga también de otros aspectos como desarrollar y elaborar las características del texto escrito, separar las ideas principales de las secundarias. Es decir, se ocupa de cuestiones relacionadas con la coherencia. Además, se encarga de otras cuestiones de orden textual. Todas estas decisiones de orden retórico más general, como por ejemplo, la elaboración de planes o la adecuación a las características de la audiencia, dependen de este subproceso.

El subproceso de *formular objetivos* se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Estos objetivos pueden ser de distinto tipo: de procedimiento («...primero haré un esquema...», «...comenzaré contando una anécdota...», «quiero convencer y persuadir a mi audiencia...») o de contenido («...argumentaré esto...», «...ejemplificaré...»). En algunos casos los objetivos incorporan ambos tipos de informaciones («...tengo que convencer, usando estos argumentos...»).

El productor se plantea libremente estos objetivos, que guiarán todo el proceso de composición del texto, siguiendo su voluntad. Los objetivos se generan, desarrollan y revisan de la misma forma que los demás elementos del proceso (los planes, los párrafos...). Muchos de estos objetivos se encuentran almacenados en la MLP de donde el productor los recupera, sin hacer ninguna modificación. En este último caso, el autor usa objetivos estereotipados que guarda en su memoria. Por ejemplo, cuando el productor debe construir un texto argumentativo y sabe previamente que los objetivos son convencer y persuadir, que el texto debe contener una tesis y una conclusión.

2.1.3.2. El proceso de redacción o transcripción

La transcripción es, básicamente, el proceso de convertir las ideas en lenguaje escrito. Algunos autores lo denominan «traducción», «linearización», «textualización» «redacción» o «traslación», para subrayar el hecho de que la información que se produce durante la etapa de planificación puede representarse a partir de diversos sistemas de signos, tales como los lingüísticos y los visuales (Hayes, 1996). En este proceso el autor transforma las

ideas almacenadas en la MLP en lenguaje visible y comprensible para el lector.

Este proceso requiere del escritor el dominio de todas las exigencias específicas de la lengua escrita. Se trata de un espectro de convenciones formales y genéricas, que abarcan dimensiones globales y locales, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Así, en el desarrollo de este proceso, el escritor o productor se enfrenta a diferentes exigencias. Por un lado, exigencias de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras y, por otro, exigencia de tipo cognitivo lingüístico (elección léxica, construcción morfológica y sintáctica).

La representación del texto, que se ha generado y organizado en la etapa de la planificación, puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como gráficos, imágenes, etc. Por otro lado, puede tener una estructura muy alejada de la cadena lingüística (puede ser tridimensional o polimórfica) o puede ser una compleja cadena de relaciones entre elementos diferentes, procedentes de distintos campos, que no encajan en un mismo plano. Incluso en el caso de que esta representación mental contenga ideas formuladas con palabras, esta formulación nunca será lo suficientemente elaborada como para satisfacer las exigencias de los textos comunicativos. Por tanto, el productor tendrá que convertir esta entidad en lenguaje escrito, claro y comprensible para el lector. El proceso de redacción se encarga de esta función. Expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

Así pues, la redacción es un proceso complejo, ya que se debe transformar una idea, organizada en el espacio abstracto de la MLP, en una expresión lineal, con unos símbolos que reflejen, lo más fielmente posible, lo que se sentía en la mente. Esta actividad se conoce como linearización y supone un conjunto de procesos simultáneos:

- 1) el recuerdo de todas las ideas almacenadas en la MLP;
- 2) la recuperación de argumentos de la MLP;
- 3) la búsqueda, en el nivel semántico, de las palabras idóneas para expresar las ideas;

- 4) la revisión inicial, sin perjuicio de la evaluación final, como proceso independiente que se realiza sobre el proceso ya construido.

2.1.3.3. El proceso de revisión

A través de este proceso, el autor tiene la posibilidad de hacer ajustes en el texto y corregir errores. Para ello, el productor tiene que releer todo lo que ha planificado y ha escrito anteriormente. Por otro lado, no solo se examinan las ideas y las frases que se han resaltado, sino también todos los planes y objetivos formulados mentalmente. La revisión o valoración de lo escrito puede tener distintos fines: modificar planes anteriores, generar nuevas ideas, agregar o quitar alguna información, etc.

Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor volara lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo propuesto inicialmente, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el productor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios.

Los subprocesos de evaluación y de revisión, así como el de generar ideas, son procesos recurrentes, es decir, se pueden dar en cualquier momento de la composición del texto.

2.1.4. Desarrollo de la competencia escritural en estudiantes universitarios

2.1.4.1. Importancia de la escritura en la universidad

Verse a sí mismo como escritor es uno de los mejores logros que una persona puede alcanzar. Este logro es el que los convierte en escritores de textos académicos (resúmenes, informes, artículos y ensayos) más autónomos, eficaces y creativos. (Vargas, 2007: 3).

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más decantada. Apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las

condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académico, lo cual implica una reconceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad, particularmente aquellos ligados con la producción de textos académicos.

A esto habría que agregar que una condición para participar en la construcción de la democracia en la sociedad moderna, es el dominio del código escrito, a través de la comprensión de una variedad de textos jurídicos, administrativos, científicos, literarios, periodísticos, entre otros. Además, escribir informes, cartas, derechos de petición, tutelas propias de la vida social en un estado de derecho exigen una competencia escritora mínima por parte de los ciudadanos para ejercer sus derechos y deberes.

El desarrollo de la competencia escrita no se hace de manera natural o espontánea como el lenguaje oral. Por el contrario, esta requiere ser construida y desarrollada en las aulas escolares y universitarias a través de la implementación de técnicas y estrategias que ayuden a desarrollar de manera eficaz la competencia escritural de los estudiantes. En otras palabras, el aprendizaje del código escrito exige una enseñanza específica.

Así, pues, asumir la escritura como objeto de enseñanza, -en términos de un proceso complejo en el cual se cumplen una serie de etapas que van desde el descubrimiento del tema hasta la revisión o reescritura final-, se ha convertido en uno de los paradigmas de la didáctica de la escritura en los distintos niveles de la escolaridad; sin embargo en el contexto de la universidad la mayoría de los profesores, desconocen la naturaleza e implicaciones de los procesos de composición escrita, dando por sentado, por ejemplo, que los estudiantes que llegan a la educación superior ya poseen un dominio de las estrategias de composición escrita necesarias para la producción de textos académicos, cuando la realidad es que lamentablemente no las adquirieron en su formación básica y media.

Las últimas dos décadas han significado –afortunadamente- un cambio de paradigma en relación con los estudios sobre la escritura y la composición escrita. Diversos estudios e investigaciones han enriquecido de manera notable el panorama

sobre el discurso escrito y han incidido en la redefinición de su enseñanza y aprendizaje. Disciplinas como el Análisis del Discurso, la Lingüística textual, la Pragmática, la Sociolingüística, la Psicología cognitiva e incluso la Semiótica y la Crítica Literaria han hecho aportes significativos para comprender la complejidad del lenguaje humano y, en particular del discurso escrito, explicando su naturaleza social, dialógica y pragmática.

En suma, estos aportes han incidido en un cambio de perspectiva sobre los procesos de composición escrita y obligan a desarrollar didácticas de la escritura más novedosas y actuales para responder a los retos del mundo moderno, de por sí cambiante y complejo.

Asumir, entonces, la escritura de un texto académico como proceso implica abordar con los estudiantes un proceso dinámico, complejo, exigente, pero motivador por lo que significa saber seleccionar un tema, construir un índice, escribir la introducción, escribir borradores con la estructura introducción, desarrollo, conclusión y luego revisar estos por lo menos dos veces, tanto en forma individual como colectiva.

Por ello, los docentes universitarios deben ocuparse, desde el ingreso y durante el transcurso de la carrera de los estudiantes, de la enseñanza de los saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos. Es decir, además de los contenidos propios de cada disciplina, se deben preocupar por generar acciones destinadas a que los alumnos aprendan y; sobre todo, apliquen estrategias de composición escrita, pues la escritura en la universidad es inherente a los estudiantes, independientemente de qué carrera o especialidad siga. La escritura es, pues, medio que sirve para transmitir y recibir conocimientos.

2.1.4.2. Problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad

Las dificultades relacionadas con la capacidad de escribir encuentran su explicación en los sistemas de enseñanza y en las metodologías empleadas por los docentes. Por otro lado, es importante señalar que estos problemas también derivan de la escasa lectura de los estudiantes durante la etapa escolar. No haber

desarrollado hábitos de lectura, dificulta la actividad de producir textos, pues esta se relaciona directamente con la lectura, a través de la ella se almacena información en la MLP que el productor luego recordará para redactar sus textos.

El problema se vuelve más complejo cuando los alumnos llegan a la universidad y no son capaces de darle un orden lógico a la expresión escrita de su pensamiento, de exponer sus ideas con claridad. Este es un problema muy complejo de superar. Más aún si los estudiantes no tienen ninguna motivación o interés por escribir.

Los estudiantes universitarios suelen presentar dificultades en los procesos y competencias relacionados con la producción de textos. Las investigaciones demuestran que tienen problemas con cada una de las etapas o procesos de la escritura: planificación, redacción y revisión de lo escrito. En muchos casos, estas dificultades y limitaciones se acentúan en la enseñanza universitaria, Ya que generalmente no se guía ni se orienta de forma adecuada al estudiante en el proceso de escritura, sino que solo se da importancia a la evaluación del producto final: el texto. Asimismo, se suele prestar poca atención a la necesidad de enseñarles a los alumnos a adecuar sus discursos a una situación comunicativa particular.

2.2. El texto argumentativo

2.2.1. Nociones de argumentación

Perelman y Olbrechts - Tyteca afirman que «el hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de verdades universalmente aceptadas» (1981: 1). Por ello, se puede afirmar que la capacidad argumentativa es una característica del hombre en cuanto ser racional que lo distingue de los demás seres. Por otro lado, «La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con su interpretación; con su valor o su relación con el problema del que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado» (Bassol y Torrent, 1997: 31). En esta misma línea, Grize afirma que argumentar «es intentar mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada».

Fuentes y Alcaide señalan que la argumentación

Se puede definir como un proceso de naturaleza relacional, por el cual se encadenan unos argumentos a una conclusión. Su objetivo es guiar al receptor a creer una conclusión determinada, que viene avalada por unas buenas razones (los argumentos); por consiguiente tiene una finalidad perlocutiva (convencer, persuadir). Se trata de un conjunto de actividades de posición, disposición o encadenamiento, llevadas a cabo por un emisor, para anticipar y guiar la interpretación del receptor. Se suele dar en situaciones polémicas, en las que se hace necesaria por causa de un desacuerdo no siempre real. (pág. 10).

Según estas autoras, la argumentación es un proceso discursivo por medio del cual un emisor busca convencer un receptor acerca de su punto de vista, apoyándose en ideas lógicamente aceptadas. Por otro lado, dejan claro que la dinámica argumentativa se despliega en torno a temas controversiales, factibles de ser debatibles u opinables. En este sentido, Álvarez (2007: 25) señala que «argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para que piense de una determinada forma (...) se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a controversia ».

Por su parte, Onieva Morales (1995:184), la argumentación «Consiste en aportar razones o argumentos que sustentan ideas u opiniones sobre un tema su finalidad es convencer». Cuando hablamos de argumentación nos estamos refiriendo a un macroacto de habla que forma parte de nuestro devenir cotidiano. Cualquiera de nuestros discursos, sea cual sea su tipología, responde a un propósito, una intención, una finalidad, por lo que se puede decir que la dimensión argumentativa le afecta de lleno: siempre esperamos que nuestro receptor se adhiera a aquello que estamos diciendo, opinando o realizando de manera concreta. Por lo tanto, podemos afirmar que la argumentación es una condición inherente de cualquier discurso.

La argumentación es un discurso persuasivo, porque se «intenta convencer al agente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirman y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración» (Van Dijk, 1983: 158). Pretende influir sobre el receptor, por eso es:

Una clase de discurso que tiene por lo menos dos características. La primera es la de estar estructurado en base a proposiciones que constituyen un razonamiento y traducen directa o indirectamente, la

posición del hablante, por medio de juicios, aserciones, críticas. La segunda es que remite a otro, ya sea individualizado o no individualizado (un hombre, un grupo, una opinión, un estado determinado de la sociedad).

A partir de una ubicación determinada del hablante acerca de un tema o conjunto de temas refleja su posición con respecto a este tema. Esta posición está siempre determinada por el otro, al que el emisor puede apelar o no. Es ese otro quien determina las proposiciones del discurso pues a él apuntan las aserciones o los juicios. El discurso argumentativo apunta, si no siempre a convencer, al menos establecer la justeza de una actitud, de un razonamiento, de una conclusión.

2.2.2. Características del texto argumentativo

2.2.2.1. Características textuales: coherencia y cohesión

- a) **Coherencia:** Es la propiedad del texto mediante la cual se establece una relación manifiesta entre diferentes elementos del texto. Esta relación refleja el desarrollo informativo del discurso, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas. Sin embargo, hay que señalar que los textos no se elaboran solo con elementos lingüísticos sino también, según los casos, con la ayuda de medios extralingüísticos.

Por otra parte, la cohesión textual se da en dos planos referidos a la organización intratextual: plano macrotextual que orienta el significado global y el plano microtextual que orienta la trabazón entre oraciones. Se podría resumir de la siguiente manera:

Plano macrotextual	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión del texto en cuanto a su significado global. • El significado se organiza siguiendo determinados esquemas textuales convencionales a superestructuras. • Las superestructuras responden a diferentes tipos de textos: narración, descripción, exposición, argumentación.
-------------------------------	---

Plano microtextual	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión entre oraciones sucesivas mediante procedimientos morfosintácticos y léxico semánticos: conectores o marcadores textuales, relación entre tiempos verbales, concordancia, etc.
-------------------------------	---

La cohesión se sirve de unos mecanismos o procedimientos que hacen posible la construcción articulada de unidades de información. Estos mecanismos que contribuyen tanto a estabilizar el sistema como a economizar esfuerzos de procesamiento son los siguientes: «repetición, repetición parcial, paralelismo, paráfrasis, uso de preformas, elisión, tiempo y aspecto verbales, conexión y entonación» (Beaugrande y Dressler, 1997: 91).

Todos los mecanismos, arriba señalados, se hacen necesarios sobre todo en fragmentos textuales extensos. La operación cohesiva principal, en estas circunstancias, consiste en establecer los procedimientos mediante los cuales los elementos y patrones utilizados previamente en el discurso puedan reutilizarse, modificarse o comprimirse. Estos mecanismos que operan a largo alcance contribuyen de manera significativa a que la superficie textual sea estable y a que el proceso de producción y de recepción sea económico.

La reaparición literal de un mismo elemento en dos lugares distintos de un texto se denomina *repetición*. Si este mecanismo se usa de manera frecuente, sobre todo, cuando se dispone de más tiempo para la producción de textos, entonces el nivel de informatividad desciende significativamente. Sin embargo, su uso puede repercutir favorablemente en situaciones comunicativas puntuales. Al respecto, Álvarez (2007: 38) señala lo siguiente: «es una de las figuras que parece potenciar el efecto de convicción en el lector. Aunque no es adecuada en textos científicos, pues no aporta nada nuevo, sí es utilizada a menudo para precisar la división de una temática compleja, o, por el contrario, favorecer la cohesión entre las oraciones de un párrafo». Asimismo, afirma que «la reiteración afecta tanto a las ideas expuestas, como a las estructuras sintácticas», es decir, la recurrencia o repetición puede funcionar como un mecanismo para focalizar la atención del receptor. Esto

ocurre frecuentemente en la argumentación donde no solo se repiten estructuras morfológicas, sino también contenidos semánticos.

Así, en la argumentación *la repetición* suele utilizarse de manera bastante habitual para reafirmar puntos de vista, originar expectativas o inducir al receptor hacia un comportamiento o conducta planeada previamente. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

Nadie en el mundo es realmente feliz en la actividad. Por lo tanto, parece que los seres humanos no están hechos precisamente para alcanzar la felicidad. ¿Por qué deberíamos esperar lo que nunca podríamos encontrar?

En este se repite el mismo contenido (“nadie es feliz”), sin embargo el contenido, aunque con diferentes términos, aparece expresado de manera reiterativa. Lo que se busca es focalizar esta información en la mente del receptor. A este tipo de mecanismo se le conoce con el nombre de *paráfrasis*: utilizar expresiones distintas para expresar el mismo contenido. En este caso la repetición se convierte, de esta manera en un soporte argumentativo.

Por otro lado, existen situaciones comunicativas en las cuales *las repeticiones* como *la paráfrasis* y *la sinonimia* afectan de manera decisiva el contenido y la información textual. Así, por ejemplo, en el discurso legal se intenta definir ciertos tipos de comportamiento más allá de toda duda razonable; para cumplir con ese objetivo, se usa frecuentemente *la paráfrasis* con el propósito de aprehender todos los aspectos posibles la información expresada.

Veamos un ejemplo en donde se recuerdan ciertas “Leyes de Florida” que prohíben el uso del teléfono para hacer cualquier tipo de comentario, requerimiento, sugerencia o propuesta que es obsceno, impúdico, lascivo, sucio o indecente.

Las palabras *requerimiento/ sugerencia/ propuesta* y *obsceno/ impúdico/ lascivo/ sucio/ indecente/* tienen más o menos

los mismo significados y su uso parecería en cualquier otra circunstancia comunicativa, innecesario. Sin embargo, la legislación del uso telefónico intenta cubrir todos los posibles vacíos legales en los que puede ampararse quienes cometen estos ilícitos.

Todo el amplio abanico de posibilidades de repetición se despliega en aquellas situaciones en las que la estabilidad textual y la minuciosidad del contenido discursivo pueden acarrear consecuencias prácticamente significativas, como sucede en los textos legales que han de aplicarse en la vida real. En el contexto legislativo, los productores textuales se deben esforzar por construir discursos escrupulosamente definidos, para no dar paso a la incorrecta interpretación o a la ambigüedad, que podría causar un vacío legal de consecuencias imprevisibles.

Otro mecanismo de cohesión que se debe tener en cuenta el momento de elaborar o producir textos argumentativos es el de *la conexión*. «Los mecanismos sintácticos más conocidos para marcar la argumentación son los elementos que relacionan dos enunciados (conectores), muchos de los cuales se consideran propiamente argumentativos». (Fuentes y Alcaide, 2007: 61).

Se ha definido al texto argumentativo como el tipo textual en el que dominan secuencias que se esfuerzan por aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión. En virtud de esta definición, la relación argumentativa sería un tipo de relación consistente en que el hablante proporciona una serie de argumentos que llevan a unas determinadas conclusiones a favor o en contra de una determinada opinión.

El autor o productor argumentativo necesita manejar, con pericia, mecanismos lingüísticos para garantizar la correcta expresión del sentido de su argumentación. Entre esos procedimientos, los conectores desempeñan un papel clave, pues en el conector se condensa la pretensión argumentativa básica de una determinada parte del discurso. Así, el locutor recurre a un conector como “*además*”, ya que predispone al destinatario a esperar un nuevo argumento que abundará en la línea del argumento anterior;

en cambio, si se recurre a un conector como “*no obstante*”, el destinatario esperará un contraargumento que, además, será el decisivo para la conclusión del discurso; finalmente, si se recurre a un conector como “*por tanto*”, lo que se espera a continuación es una conclusión que resuma y, al mismo tiempo, aporte la idea más importante del discurso, o de una parte de él y, en ese caso, se iniciará una nueva perspectiva o un nuevo tema a partir de esa conclusión.

Los argumentos de una relación argumentativa pueden estar coorientadas es decir, seguir una misma dirección argumentativa conducente a una misma conclusión: en ese caso, se habla de relaciones argumentativas de *adición*, como las que introducen *además* o *y* en el ejemplo siguiente; o pueden estar antiorientados, es decir, que se enfrenten entre sí y que la conclusión definitiva se obtenga del argumento vencedor de dicha oposición: en ese caso, estaremos ante una relación argumentativa de oposición, como la que introduce *sin embargo* en el siguiente ejemplo:

El plástico que tanto usamos no solo es feo. Para su producción necesitamos petróleo, que tenemos que importar y pagar. Su fabricación, además, consume gran cantidad de energía y agua, y su posterior reutilización o reciclado es irrentable, generando, cuando acaba en el cubo de basura, un residuo que la naturaleza no puede biodegradar o, sino, venenosas dioxinas al ser quemado en una incineradora. Sin embargo, pese a tan evidentes desventajas su consumo crece. (El País, 14/01/97).

Finalmente, la relación argumentativa puede hallarse explícita en dos enunciados que contienen, respectivamente, un argumento y una conclusión: ésta sería la relación argumentativa de *causalidad*:

Un partido que asegura ser radicalmente centralista es un partido que nos está diciendo, a su manera, que es un partido de voltaje ideológico bajo.

Puesto que, si es radicalmente centralista, no será nada que pueda espantar al elector incidental y volandero que atraviesa las

zonas intermedias y menos estables del espectro político. (ABC, 17/12/04)

Los nexos más recurrentes de la argumentación son los que expresan causa o consecuencia: conjunciones (ya que, porque, luego, pues, así pues, ...), locuciones causales (con motivo de, a causa de, gracias a, con ocasión de, por culpa de, visto que, en vista de que, como que, puesto que, dado que, considerando que...), locuciones consecutivas (de modo que, de suerte que, de manera que, así que, en conclusión, por lo tanto...), adverbios y locuciones adverbiales (consecuentemente, en consecuencia, por consiguiente...). Dentro de los conectores usados con mayor frecuencia para marcar la adversación son “pero”, “sin embargo”, “no obstante”, etc.

Otro de los mecanismos relacionados con la cohesión es el de la *entonación*. «Las pausas y los esquemas entonativos determinan los límites de los enunciados, y, por tanto, que su estructura esté formada por una secuencia oracional más o menos larga o compleja, con las consecuentes diferencias informativas que esto conlleva». (Fuentes y Alcaide, 2007: 58).

En la mayoría de los casos, el hablante suele elegir un segmento oracional como enunciado, utilizando la pausa para destacarlo y enfatizarlo. Esto ocurre, por ejemplo, con la conclusión en el texto argumentativo.

- b) **Coherencia:** «Un texto tiene sentido porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo, valga la redundancia, una continuidad de sentido» (Beaugrande y Ulric, 1997: 135). La continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de modo relevante. En este caso, el orden y la disposición de la información resultan relevantes:

El orden y la disposición de los argumentos es un factor esencial. El orden viene dictado por el deseo de presentar coherentemente los argumentos, para obtener así un cierto compromiso del público. Debe prestarse, por ello, especial atención a la evolución del pensamiento en relación con los argumentos de refutación o de corroboración, para reforzar la credibilidad y facilitar así la comprensión de la tesis. En beneficio de la misma, se evitarán las divagaciones, que podrían entorpecerla. Hay que tener en cuenta que los recursos se utilizan en estos textos no de forma aislada, sino incidiendo en el sentido total del texto, y siempre condicionados al fin propuesto (Álvarez, 2007: 34).

La distribución del razonamiento en párrafos ayuda a asimilar mejor el contenido, a la vez que favorece la organización de las ideas. La coherencia en su estructuración interna y la claridad en la elocución son cualidades que deben observarse en toda argumentación y ha de lograrse una correcta disposición de la tesis en los distintos párrafos. El párrafo puede, por tanto, convertirse en una sección informativa esencial, que aglutina una idea de la tesis defendida, o que ofrece los argumentos en contra que un autor presenta. Además, tiene la ventaja de afianzar en el receptor las razones expuestas, antes de iniciarse el nuevo paso del razonamiento. Es indudable que un texto debidamente fragmentado en párrafos es más fácilmente interpretado y asimilado que un texto sin divisiones.

En la organización del párrafo intervienen activamente rasgos gramaticales: los nexos, considerados como elementos de cohesión que ayudan al logro de la coherencia local del texto; pero también elementos léxicos que establecen líneas de contenido y que en última instancia aluden a la unidad temática del párrafo o a la relación entre uno y otro.

2.2.2.2 Características lingüísticas

A grandes rasgos, se pueden señalar algunas características lingüísticas del texto argumentativo, tomados de Álvarez (2007: 38-30):

- a) Suelen aparecer algunos términos técnicos correspondientes a la disciplina de la que trate, pero también palabras propias del lenguaje ordinario y polisémicas, a las que se les restringe su significado a través de un adjetivo, evitando con ello la polisemia y dotando de sentido unívoco a las unidades léxicas empleadas.
- b) En cuanto a la sintaxis, lo más significativo suele ser su complejidad y la aparición de largos periodos oracionales. Predomina la subordinación, más acorde con la con la expresión del razonamiento: la supeditación de una idea a la otra, la comparación o la expresión de la condición para que un hecho sea posible. A estas características generales cabe añadir la presencia de incisos cuya finalidad es la de aclarar algún aspecto que si bien se considera secundario, puede servir de apoyo al hecho principal.
- c) Normalmente se tiende a emplear la modalidad enunciativa, sobre todo en textos demostrativos de nivel especializado; mediante esta se busca la total objetividad. Por el contrario las modalidades exclamativas, interrogativas o dubitativas son más frecuentes en textos en los que se acentúa la actitud personal del escritor (...) e incluso puede aparecer alguna que otra exclamación, donde se manifiesta la intencionalidad del autor y cuya explicación puede aventurarse solamente desde una dimensión pragmática.
- d) Abundan los marcadores textuales de certeza (Adverbios oracionales, juicios: obviamente, es innegable, resulta evidente, etc.) para reforzar la tesis defendida o los argumentos que sirvan a su sustentación, presentados estos con mayor objetividad o como compartidos. Pero también la modalidad epistémica (adverbios de duda, condicional de información no asegurada, etc.) para aventurar hipótesis o presentar como dudosos los argumentos que pretenden debatirse. Además, en la configuración de este tipo de textos suelen ser frecuentes los nexos consecutivos que introducen la conclusión a la que se ha llegado tras el razonamiento, y que consolida, por tanto, la opinión del autor.

2.2.2.3. Características pragmáticas

Bassol y Torent afirman que «Desde el punto de vista pragmático, la argumentación es un conjunto de estrategias discursivas dirigidas a la demostración de una opinión». (1997: 57). Por otra parte, Perelman y Olbrechts - Tyteca refieren que «el análisis de una cadena de argumentos, fuera de contexto e independientemente de la situación en la que se inserte, presenta peligros innegables» (1988: 251). Además de la coherencia y la cohesión, se necesitan otro tipo de nociones que expliquen con mayor amplitud el funcionamiento de la actividad comunicativa en la que están implicados tanto los productores como los receptores de los textos o discursos argumentativos.

- a) Intencionalidad: Se refiere a la actitud del productor textual el cual persigue un fin que en el caso de la argumentación es el convencer y persuadir, así coherencia y cohesión se convierten en un medio para alcanzar dicho propósito. En este sentido, la producción argumentativa se debe entender como una forma de actividad discursiva relevante con respecto al cumplimiento de un plan o la consecución de una meta determinada prevista intencionalmente por el productor o emisor.

En algunas situaciones comunicativas específicas el productor textual puede atentar deliberadamente contra la coherencia del discurso para conseguir un efecto especial. Todo esto determina la compleja relación de interdependencia que se establece entre la cohesión, la coherencia y la intencionalidad que puede conducir a situaciones comunicativas complicadas como ocurre con la paradojas cuya virtud consiste en hacer evidente la autonomía, chocante para el “*sentido común*”, de los funcionamientos lingüísticos en relación con la realidad. Así por ejemplo (Plantin, 1988: 9).

Ese perro es tuyo, es tu perro.

Ese perro tiene cachorros, es padre.

Es padre y es tuyo, luego es tu padre.

Este tipo de paralogismo busca intencionalmente desconcertar al “sentido común”, a través de una conclusión

absurda derivada de dos premisas claramente verdaderas para despertar y agudizar el entendimiento. De esta manera la intencionalidad subordina toda congruencia.

Respecto a la intencionalidad, Paúl Grice propuso la existencia de una serie de principios llamados “máximas” las mismas que deben estar presentes en todo discurso estas han de entenderse como estrategias, preceptos y no como reglas así tenemos:

El principio de cooperación. Se formula de la siguiente manera: “haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la más apropiada para cumplir con el propósito de intercambio comunicativo en el que usted está implicado”. En este caso debe existir un compromiso tácito y latente entre emisor y receptor cuya violación implica el bloqueo del acto comunicativo.

La máxima de cantidad se formula como «haga que su contribución a la conversación sea, teniendo en cuenta los objetivos del intercambio, tan informativa como sea necesario». La información o el contenido que se presente debe ser justamente el necesario. La abundancia o escasez de información llevaría definitivamente a la ineficacia. En el caso concreto de la argumentación, los argumentos deben ser lo suficientemente rigurosos y necesarios para orientar al receptor hacia una conclusión unívoca.

La máxima de calidad tiene que ver con la sinceridad: «no diga aquello que crea que es falso, ni aquello que carezca de pruebas». En la argumentación este es un principio fundamental más aún cuando este tipo de estructura frecuentemente se usa dentro de los textos científicos, pues lo que se busca es demostrar para convencer y finalmente mover hacia la acción. Nadie se convence de aquello que no es evidente y esto se consigue solo con argumentos valederos y lícitos. Aunque también existe la manipulación que es justamente lo contrario: valerse de falacias para inducir a las personas a actuar de un modo o de otro.

Grice, también, formuló *la máxima de relación*: «sea relevante». La relevancia queda determinada por el marco

situacional del acto comunicativo mismo, la trascendencia de una idea, concepto o argumento depende de la circunstancias de los hablantes. Puede que un argumento resulte gaseoso en una circunstancia o irrelevante en otra y lo fundamental aquí es perder de vista el propósito comunicativo y orientar el conocimiento hacia ese fin.

La máxima de manera incluye las siguientes acotaciones: «actúe de manera que las intenciones que usted tiene acerca de lo que va a decir estén expresadas con claridad», «evite ser oscuro en su modo de expresarse», «evite la ambigüedad», «sea breve» y «sea ordenado», las observaciones que Grice, nos ofrece resultan pertinentes para el caso de la argumentación, si se quiere demostrar que una hipótesis o tesis es cierta, y explícitos para el receptor. Por otro lado, siendo la argumentación un proceso de naturaleza racional, exige la claridad y precisión, en los juicios y valoraciones ya que sólo así el receptor podrá avizorar aquellas conclusiones a las que se busca llegar. Incluso cuando el emisor rompa con estas máximas de modo intencional su habilidad debe ser tal que no confunda a su emisor. Beaugrande respecto de las máximas señala lo siguiente:

«...en el seguimiento de las máximas, los productores textuales no están comprometidos personalmente a realizar determinadas acciones especiales bajo ciertas condiciones establecidos de manera convencional. Por el contrario, simplemente intentan comunicarse con sus interlocutores, evitando esfuerzos y malentendidos innecesarios. La aplicación de las máximas sería un caso de procedimientos de adecuación: los materiales discursivos habituales se procesan de acuerdo a procedimientos convencionales. No obstante..., las intenciones del productor textual pueden conducirlo a violar las máximas cuando ello le parezca conveniente un hecho que hace evidente que el criterio de “sinceridad” enunciado en la teoría de los actos de habla no proporciona en realidad una explicación satisfactoria de las acciones discursivas...» (Beaugrande y Ulric, 1997: 182).

En este sentido, la teoría de Grice es considerado por Beaugrande como de un “rango” explicativo superior a las

tipologías de los “Actos de habla” construidas por Austin y Searle, por esa razón la consideramos dentro de nuestro propósito.

Es importante, entonces, tener en cuenta la intencionalidad al momento de construir discursos argumentativos la actividad de producción debe comenzar por definir el propósito del texto para lo cual es necesaria plantearse las siguientes interrogantes: ¿Qué pretendo conseguir con mi texto?, ¿Cómo deseo que actúen mis lectores?, ¿Qué quiero que hagan con mi texto?, ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito? ¿Cómo organizo la información?, etc., finalmente se deben orientar todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos hacia ese fin.

- b) Aceptabilidad: La aceptabilidad se refiere a la actitud del receptor: una serie de secuencias que constituyen un texto cohesionado y coherente es aceptable para un determinado receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia; por ejemplo, porque le sirve para la adquisición de nuevos conocimientos: porque le permite cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada. Esta actitud receptora es, en última instancia, la responsable de factores tales como el tipo de texto, la situación social o cultural y la deseabilidad de las metas que pretenden alcanzar los hablantes. En este sentido, podría interpretarse que una de las metas propias del receptor textual es el mantenimiento de la cohesión y la coherencia, puesto que tiene la potestad de tolerar sus imperfecciones formales que presenta la información textual, según sus intereses. Asimismo, la operación de hacer inferencias demuestra de un modo contundente cómo los receptores apoyan en el mantenimiento de la coherencia mediante la realización de sus propias contribuciones al sentido del texto.

El proceso comunicativo puede deteriorarse si el receptor cuestiona la aceptabilidad de lo que dice el hablante, cuando la intención de éste ha sido en realidad ser claro y comprensible, el hablante puede considerarlo como una señal de que el receptor no quiere cooperar en el mantenimiento de la conversación o en la fluidez de la misma.

En ocasiones, el productor textual especula con la actitud de la aceptabilidad de sus receptores, presentando textos que exigen que éste se esfuerce si quiere dotarlos de sentido.

La importancia que tiene la aceptabilidad dentro de la argumentación es fundamental, pues generalmente en este tipo de discurso las conclusiones aparecen de manera tácita o latente y es el receptor quien debe deducirlas después del análisis de los argumentos presentados. La inferencia es una práctica recurrente en la dinámica argumentativa. Sin embargo, el productor argumentativo debe aportar la información de manera organizada y secuencial de tal modo que su interlocutor pueda llegar por sí mismo a la construcción de la conclusión final. No nos equivocamos si decimos que es en la publicidad donde este recurso es más evidente, pues como se ha dicho es la mejor manera de persuadir al receptor.

Al igual que sucede con la intencionalidad, el concepto de aceptabilidad incluye una zona de tolerancia con respecto a las posibles discontinuidades o a las perturbaciones menores que pueden darse en la interacción comunicativa si se identifica la aceptabilidad con la “habilidad que manifiestan los receptores textuales para inferir instrucciones de funcionamiento a partir de enunciados” como lo manifiestan Jorg y Horman, entonces parece evidente que en el texto, y en la situación en la que éste aparece, han de figurar , aunque sea de una manera implícita, esas “instrucciones”.

- c) Informatividad: se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene un texto para sus receptores. El nivel de informatividad de un texto se valora en función de su contenido; es decir, un discurso será más o menos relevante según la calidad y trascendencia de la información que presente. Este nivel se explica con aspectos intratextuales y con factores extratextuales. Por otro lado, determina la conexión que debe existir entre la información ya conocida y los nuevos datos que van apareciendo en el discurso, por eso la orienta de la coherencia discursiva. Además, esta propiedad evalúa en qué medida las secuencias de un texto son predicables o inesperadas.

Beaugrande (1997), habla de tres niveles de informatividad: nivel superior, nivel inferior y nivel extraordinario. Estos están relacionados con el grado de anticipación o de sorpresa de la información que aparece en el texto o discurso.

Existen determinados tipos de textos en los cuales la información propuesta no exige del receptor ningún grado de complejidad a nivel cognitivo, pues todo lo que allí se dice es evidente, en este caso estaríamos hablando de un nivel de inferioridad. Sin embargo, cuando un hablante evita seguir los procedimientos normalizados descritos, es decir, cuando opta por realizar elecciones no previsible, obtiene como resultado un segundo nivel de informatividad.

La norma habitual en la comunicación suele ser que en un texto aparezcan al menos varios elementos pertenecientes al segundo nivel de informatividad, puesto que construir un texto con opciones pertenecientes exclusivamente al primer nivel no sólo sería muy complicado, sino también muy poco interesante, tanto para el productor como para el receptor textual. Según la ocasión, puede aumentarse el grado de informatividad de las opciones del primer nivel y disminuirse las del tercero, de manera que se mantenga un nivel de informatividad medio en el discurso.

Es fundamental tener en cuenta todo lo dicho hasta ahora al momento de producir un discurso, puesto que la información que se presente no debe ser tan evidente para el receptor ni tampoco tan compleja. En todo caso, debemos volver siempre que podamos sobre los objetivos propuestos al inicio de la elaboración del discurso para orientar el nivel de informatividad. Para esto, es importante considerar que en cualquier circunstancia comunicativa existen palabras funcionales (conjunciones, preposiciones y artículos), que sirven para marcar relaciones y carecen de contenido y, por otro lado, existen palabras con contenido mucho más importantes que las funcionales. En el proceso de recepción textual los hablantes suelen pasar totalmente por alto las palabras funcionales y procesan con mayor atención las palabras con contenido: sin embargo, debemos tener en cuenta que existen situaciones que por cuestiones de “economía del lenguaje” y

necesidades y circunstancias las palabras funcionales pueden adquirir un valor inusitado.

En el caso concreto de la argumentación la novedad y relevancia de la información dota al texto de una sorprendente persuasión que es lo que finalmente busca este tipo de texto.

La argumentación es uno de los aspectos del uso del lenguaje que pone de manifiesto, quizás de la forma más clara, que hablamos siempre para el otro, para el tú, y, en ese sentido, el estudio de la estructura informativa de los textos es un punto crucial en nuestro trabajo. En primer lugar, porque ordenamos nuestro material lingüístico de acuerdo con las necesidades informativas que creemos pertinentes para nuestro interlocutor, y, en segundo lugar, porque de la forma en que presentemos esta ordenación depende, en gran medida, lo que se va a entender.

La organización informativa pertenece al enunciado como unidad textual, pues «el hablante expone su intención en una organización lingüística que lleva también un organización informativa, a la que se adecua, y en virtud de la cual se organiza la estructura fonológica, sintáctica y semántica del texto» (Fuentes y Alcaide, 2002: 123). Por tanto, se deduce que es un extracto que se manifiesta tanto en el plano macroestructural, por la organización de enunciados y párrafos, como en el microestructural, por la organización y estructuración de las oraciones.

La estructuración informativa es el producto de la actividad del hablante, que intenta adecuarse a lo que cree que el oyente necesita saber, para ofrecerle información nueva, al mismo que resalta aquella información que, a su juicio, considera fundamental para que reconstruya aquello que ha querido decir. Afecta tanto a la organización de todas las informaciones en los enunciados y párrafos como a la estructura interna lingüística (pausas, secuencias tonales, pronunciación, ritmo, estructuras sintácticas, elementos léxicos elegidos y organización dentro de la oración en los distintos segmentos...).

El punto de conexión o relación de la estructura informativa y la argumentación está en que ambas tienen como eje

vertebrador la figura del receptor. Ambas organizaciones coexisten e interactúan en el discurso, ya que en éste la multifuncionalidad es una característica determinante.

Por ello, es fundamental que los procedimientos informativos tengan una trascendencia argumentativa y que los mecanismos argumentativos se utilicen para la focalización informativa. Todos estos mecanismos no sólo llevan al oyente a una conclusión, sino que jerarquizan a la información que se da. En este sentido, el texto argumentativo se define como «el proceso que relacionaba información de determinadas preposiciones, las premisas, para obtener nueva información: la conclusión o tesis. «Puesto que la tesis constituye información nueva, no puede ser nunca una verdad evidente ni fácilmente integrable en el cuerpo de conocimiento y convicciones del receptor potencial» (Núñez, R. y E. Del Teso, 1996: 189). Sin embargo, no se reduce a una mera jerarquía, en la que el hablante presenta unos elementos conocidos y otros como nuevos, o resalta informativamente unos u otros. No necesariamente la conclusión es lo más nuevo. Pueden serlo los argumentos. En todo caso el productor textual según sus intereses dispone los componentes de la argumentación en el determinado orden informativo.

2.2.3. Elementos de la argumentación

2.2.3.1. La tesis o planteamiento

Según Vásquez (2005: 211) la tesis es una idea, una proposición o una postura de quien escribe el texto. Al respecto señala lo siguiente: «a veces esa tesis es retomada de otros o, en el mejor de los casos, propuesta por el propio ensayista. La tesis debe ser sencilla, fácil de entender por el lector, clara y medianamente novedosa y creativa. Por lo general, esa tesis se enuncia en el primer párrafo del ensayo, bien sea de manera escueta o dentro de un párrafo que le sirva de encuadre o de contexto».

Por su parte, Álvarez (2007: 30) afirma:

«La tesis es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto. En este

caso, se omite la conclusión por ser innecesaria, ya que puede afirmarse que la tesis ocupa su lugar».

Asimismo, enfatiza que «el núcleo de la organización lo constituye la tesis, que ha de presentarse clara y objetivamente, aunque encierre en sí varias ideas. Es aconsejable que la tesis no posee un número excesivo de ideas, pues provocaría la confusión en el receptor y la defensa de la misma entrañaría mayores dificultades».

La tesis se constituye en la postura, punto de vista, posición u opinión que el productor defiende. Es la idea fundamental en torno a la cual se reflexiona, es el núcleo de la argumentación. Esta puede aparecer al inicio o al final como la conclusión. El orden que ocupe dentro del texto está en función de los intereses del productor.

2.2.3.2. El cuerpo argumentativo

Lo constituye la razón o las razones que avalan la tesis. Su presencia activa la dinámica argumentativa. «Es aquí, en el cuerpo argumentativo, donde deben integrarse las citas, los argumentos de autoridad, los ejemplos; todas estas técnicas, heredadas de la antigua retórica, sirven para fortalecer tanto la opinión defendida, como para refutar la contraria» (Álvarez, 2007: 30).

Acerca del desarrollo argumentativo, Vásquez (2005) y Weston (1994) concuerdan en afirmar que este tiene como función defender o sustentar la tesis o la postura del emisor, mediante la exposición de razones y argumentos de distintos tipos:

«Algunas personas piensan que argumentar es, simplemente, exponer sus prejuicios bajo una nueva forma [...] “dar un argumento” significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones» (Weston, 1994: 13).

En todo caso, el cuerpo argumentativo son las razones que confirman la tesis, haciéndola convincente.

2.2.3.3. La conclusión

Acerca de la conclusión, Martínez (2004) propone:

«Es la parte en que se construye una conclusión acorde y lógicamente derivada de la argumentación anterior. En esta parte la secuencia conclusiva de la argumentación se acompaña a veces del uso de marcadores retóricos como: en fin, en resumen, en conclusión, así las cosas, entonces, por eso». (pág. 146).

Siguiendo este planteamiento, la conclusión se entiende como el cierre del texto argumentativo en coherencia con la postura planteada en la tesis y con el desarrollo argumentativo. Puede presentarse como una síntesis que reafirma la tesis; o bien, como una proposición final que aporta una solución, una recomendación o una predicción en relación con el tópico, la situación o el problema referido a lo largo del texto.

2.2.4. Tipos de estructuras argumentativas

2.2.4.1. Estructura deductiva (Conclusión –argumento)

Se parte de lo general para glosar a continuación lo particular. «Se procede de lo general a lo particular. De ese modo el hablante parte de una afirmación, a la que dota de una gran fuerza, ya que pasa a justificarla, y no la muestra como una mera aserción». (Fuentes y Alcaide, 2007: 48). Este procedimiento implica partir de algo que se plantea como conclusión o hecho, y luego se demuestra con un argumento o prueba. Se va de lo general a lo particular

En algunos casos, la estructura *tesis* más *argumento* este último está constituido por un ejemplo, un caso particular para demostrar algo general. La finalidad de esta ordenación en el encadenamiento de los enunciados es la de resaltar, dar relevancia informativa, a un aspecto que se quiere resaltar. «Es, por lo tanto, una forma más de atraer la atención del receptor» (Fuentes y Alcaide, 2002: 81).

2.2.4.2. Estructura inductiva (Argumento –conclusión)

Se parte de argumentos particulares para llegar a una conclusión de carácter más general. «El productor o emisor hace

sentir al oyente un proceso inductivo, que va desde los datos particulares hasta la opinión general. Acompaña al receptor en su proceso de razonamiento, con lo cual parece que más que imponer la conclusión, esta se presenta derivada “naturalmente”, “lógicamente”, de los hechos previos» (Fuentes y Alcaide, 2007: 48). En este caso, la conclusión aparece al final, como cierre, apoyado por todo lo precedente.

2.2.4.3. La contraposición

Según Fuentes (2002: 83):

«Un modo de presentar una información es rechazando lo que no es, la postura contraria. Es una visión más reflexiva, más argumentada, por que rechaza una posible objeción, manifiesta que ha tenido en cuenta todas las posibilidades».

«En ocasiones, la contraposición se establece entre distintos enunciadores que sostienen encadenamientos argumentativos inversos. De esta manera, el propio hablante construye sus textos como una refutación, pero esta viene después de presentar ambas estructuras al completo».

2.2.4.4. Estructura reiterativa

En algunos casos en los que a los componentes básicos acompañe algún elemento de fuerza. Este puede recaer sobre el argumento o la conclusión, aquello que el hablante considere más relevante informativamente para el oyente, y lo que necesita recalcar para la eficacia persuasiva de su argumentación.

2.2.5. Tipos de argumentos

2.2.5.1. Argumentos de ejemplificación

Es frecuente la utilización de ejemplos para ilustrar la tesis que se pretende defender. En ocasiones, si la argumentación es difícilmente comprensible o fallan los otros recursos, se la hace necesario recurrir a los ejemplos, ya que resultan determinantes para convencer y persuadir al emisor.

De acuerdo con Weston (1994) y Vásquez (2005) los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos

específicos en apoyo de una generalización. Este tipo de argumentos puede recurrir a casos concretos, a cifras o situaciones conocidas que ilustren lo que se quiere argumentar.

Siguiendo a los mismos autores, los argumentos por analogía, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico, a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en aspectos más específicos; es decir que los argumentos por analogía parten de elementos diferentes para buscar puntos de semejanza entre algunas situaciones o tópicos objeto de una argumentación.

2.2.5.2. Argumentos de autoridad o cita

Siguiendo a Álvarez (2007: 23-27)), la argumentación se apoya normalmente en testimonios fidedignos de hombres famosos o expertos en un tema o materia. La cita se denomina argumento de autoridad y ayuda a reforzar la tesis, o bien adelantarse a posibles argumentos contrarios. Este tipo de argumentos se puede presentar de dos formas: (a) *Directo*, porque fue tratado por la persona a la que se alude e (b) *Indirecto*, porque solo la similitud o la analogía aconsejan su utilización, ya que puede fortalecer el razonamiento que se sigue aunque no se refiere directamente al problema debatido. En el texto siguiente, Pedro Salinas se sirve tanto del testimonio de especialistas, como del sentir popular, para defender su opinión en torno a la inseparabilidad de la lengua hablada de la lengua escrita:

De la lengua hablada, se nutre, se fortifica, la lengua escrita, sin cesar, y de ella suben energía, fuerzas instintivas del pueblo, a sumarse a las bellezas acumuladas de la lengua escrita. Es el pueblo el que ha dicho: «Habla como un libro». Frase que evidencia cómo el habla popular admira y envidia al habla literaria, cómo las dos se necesitan; y es que, según Vendryes ha dicho: «en la actividad lingüística de un hombre civilizado están en juego todas las formas del lenguaje a la vez» (Pedro Salinas, *Aprecio y defensa del lenguaje*).

Acerca de los argumentos de autoridad, Weston (1994) hace la siguiente explicación:

«A menudo, tenemos que confiar en otros para informarnos y para que nos digan lo que no podemos saber por nosotros mismos. No podemos probar nosotros mismos todos los nuevos productos de consumo, por ejemplo, y tampoco podemos conocer de primera mano cómo se desarrolló el juicio de Sócrates; y la mayoría de nosotros no puede juzgar, a partir de su propia experiencia, si en otros países los presos son maltratados. En su lugar, tenemos que argüir de la siguiente forma general: X (alguna persona u organización que debe saberlo) dice que Y. Por tanto, Y es verdad» (Weston, 1994: 55).

Según esto, los argumentos de autoridad como aquellos a los que puede recurrir un estudiante para defender su posición mediante una referencia, directa o indirecta, a las ideas de otra persona, reconocida como experta en el manejo del tópico o asunto a que se refiere el texto. Siguiendo a Vásquez (2005), el autor o la persona elegida como garante debe ser lo suficientemente reconocido para que brinde una base sólida en defensa de la tesis. En el sentido de lo anterior, se reconoce el carácter polifónico del texto argumentativo, ya que se admite en él el uso de distintas voces.

2.2.5.3. Argumentos acerca de las causas

Según Weston (1994), los argumentos acerca de las causas son aquellos mediante los cuales se establecen correlaciones entre los estados de las cosas y las causas. Los argumentos acerca de las causas pueden ser: formales, si se basan en pruebas realizadas por personas de autoridad en el tema; o más informales, si se basan en pruebas basadas en la propia experiencia o en el propio conocimiento. Al respecto este autor afirma:

«Las pruebas formales [...] se introducen en nuestros argumentos como argumentos de autoridad [...] Nuestros propios argumentos acerca de las causas contienen, normalmente, ejemplos seleccionados de una manera menos cuidadosa. Muchas veces, argumentamos a partir de algunos casos sorprendentes de nuestra propia experiencia o de nuestro conocimiento, de nuestros amigos, o de la historia. A menudo,

estos argumentos son especulativos, pero lo mismo vale para sus “parientes” más formales» (pág. 68).

Por lo anterior, se reconoce en la validez de los argumentos acerca de las causas con carácter formal o informal. Sin embargo, es preciso aclarar que la validez de este tipo de argumentos no depende tanto de su carácter formal o informal como de su racionalidad. Por ejemplo un argumento de carácter formal podría estar basado en una prueba realizada por un profesional, pero dicha prueba podría aportar un dato parcial o sesgado; mientras que un argumento de carácter informal podría tener más mérito, desde el punto de vista de la racionalidad.

2.2.5.4. Argumentos deductivos

Los argumentos deductivos corresponden a los que se fundamentan en la relación o condición de verdad que se establece entre unas premisas y una conclusión, y que implican la realización de un razonamiento. En relación con este tipo de argumentos, se propone el siguiente ejemplo:

“Si en el ajedrez no hay factores aleatorios, entonces el ajedrez es un juego de pura destreza. En el ajedrez no hay factores aleatorios. Por lo tanto, el ajedrez es un juego de pura destreza.” (Weston, 1994: 79).

Según Weston (1994), los argumentos deductivos ofrecen certeza sólo si las premisas que lo componen son ciertas. De ahí que la utilidad de los argumentos deductivos depende de la fortaleza de sus premisas. En la producción de textos argumentativos, los razonamientos de tipo deductivo resultan útiles tanto para exponer argumentos como para invalidar argumentos contrarios mediante el análisis de la veracidad de sus premisas.

2.2.6. La argumentación como proceso cognitivo: etapas de su redacción

2.2.6.1. Selección del tema

El tema de un texto argumentativo ha de ser serio y susceptible de discusión:

«Es preciso distinguir, pues, los hechos de las opiniones. Un hecho es una afirmación cuya veracidad se puede comprobar; una opinión es un juicio que se forma sobre algo cuya veracidad o falsedad es imposible demostrar. Los hechos no se discuten, solo se pueden debatir las opiniones». (Morales, 2012: 185).

Por ello, no cualquier tema es susceptible de ser argumentado, pues no todos los temas son opinables o debatibles. Cárdenas afirma:

«Como proceso discursivo la argumentación es una práctica dialógica que pone en paralelo puntos de vista divergentes para relacionarlos, compararlos, contrastarlos o transformarlos, apoyando unos en otros con el fin de suscitar el consenso o la controversia entre ellos. Esto obedece a la actividad típica de la acción humana y contribuye, desde esta perspectiva, a la generación y resolución de problemas con la ayuda del lenguaje. Lo anterior es así porque el universo del hombre no se define solamente por su carácter declarativo o constatativo, es decir, no se caracteriza solamente por la necesidad de las demostraciones o del discurso declarativo. El universo humano se caracteriza por estar lleno de preguntas y por solicitar respuestas, por ser visto desde diversos ángulos y puntos de vista, por la mirada ideológica y escéptica, pero, a la par, por la búsqueda de ciertas seguridades, de estribos, de conclusiones» (2013, pág. 98).

2.2.6.2. Redacción de la tesis

Se ha dicho que la tesis es la afirmación que sirve de base a la argumentación. A través de ella se plantea la postura, opinión, posición o puntos de vista del productor o emisor del discurso respecto de un asunto o tema polémico (controversial/discutible). «Su expresión más sencilla consiste en el empleo de las formas del condicional del verbo deber: debería o no debería». (Morales, 1997:182).

Según Morales (1997), una buena tesis ha de tener las siguientes cualidades: a) *Alcance limitado*. Los temas de amplio contenido (temas generales), son difíciles de desarrollar. Por ello,

es recomendable abordar un tema específico; b) Se debe evitar la trivialidad sin caer en la extravagancia y c) Ha de estar formulada lo más claramente posible, evitando la ambigüedad y la divagación.

Asimismo, este autor señala que la expresión lingüística de la tesis debe regirse por los siguientes principios: 1. La tesis deberá formularse en forma de oración u oraciones gramaticales completas; 2. La oración u oraciones que contengan la tesis deberán ser enunciativas, evitando las oraciones interrogativas, puesto que la tesis es una respuesta a una interrogación. 3. Se deberá evitar el uso de clichés como “en mi opinión”, “yo pienso”, “yo estimo”, etc.; 4. Deberá incluirse una o más palabras clave en las que se concentre la tesis y sobre las que se podrá establecer el plan para su desarrollo.

2.2.6.3. Construcción de los argumentos

Al respecto, se consideran los aportes de Onieva (1995):

Los argumentos deberán ser los más lógicos y convincentes posibles. Para ello, se deberán aportar razones y evidencias ordenadas y claras. Una razón puede ser un dato, un ejemplo, un incidente, la opinión de otras personas entendidas en la materia y, en general, cualquier medio que apoye la postura que se defiende.

La fuerza perlocutiva de un argumento, es decir, su poder de convencer al receptor, depende de los razones que se hayan elegido para apoyarlo, de ahí que tengamos que concederles la mayor importancia.

Respecto a las razones debemos tener en cuenta lo siguiente:

1. La argumentación debe contener un número suficiente de razones. Se recomienda que una composición argumentativa debe contener, al menos, tres razones.
2. Cada razón debe ser distinta de las demás. Por tanto, no se trata de repetir la misma razón con diferentes palabras o construcciones sintácticas.
3. Cada razón debe estar directamente relacionada con la tesis. Si se consideran razones irrelevantes, es decir, ajenas a la tesis, se logra el efecto contrario a lo que se busca: confundir al receptor.

2.2.6.4. Elaboración de la conclusión

La conclusión debe abarcar el párrafo final de la argumentación. En ella el productor recapitula, reafirma la tesis, establece un propósito o apunta a una solución al tema en torno al cual se discute o polemiza. Es preciso redactarla con cuidado pues en ella se resume toda la argumentación.

2.2.6.5. Organización del texto argumentativo

La argumentación debe comenzar por una introducción que cumpla las siguientes funciones: plantear el tema, llamar la atención del receptor, proporcionar la información necesaria para activar la dinámica argumentativa y, lo más importante, incluir la tesis planteada por el emisor o productor. Se recomienda que la introducción conste de un solo párrafo, aunque a veces puede constar de varios párrafos. La redacción de la introducción depende de la naturaleza del tema tratado y de la intención que persiga el productor. Sin embargo, Morales (1997) recomienda algunas estrategias que se pueden adoptar: manifestando simplemente la opinión que se pretende desarrollar; comenzando por la cita de una o varias opiniones ajenas para refutarlas (contraargumentación), adherirse a ellas o proponer una opinión distinta; planteando una o varias preguntas cuya respuesta supondrá la tesis que se pretende demostrar.

El cuerpo de la argumentación es la parte del texto argumentativo comprendida entre la introducción y la conclusión. En esta parte es donde se aducen las razones y evidencias que el productor arguye para defender su tesis. Se recomienda que cada una de las razones y las evidencias ocupen un párrafo distinto. Por otro lado, las razones se deben ordenar según su importancia.

La conclusión debe abarcar el párrafo final de la argumentación. En ella el productor recapitula, reafirma la tesis, establece un propósito o apunta a una solución al tema en torno al cual se discute o polemiza. Es preciso redactarla con cuidado pues en ella se resume toda la argumentación.

Este orden de los elementos en los textos argumentativo no es fijo, pues se puede invertir, considerando la intención comunicativa y la pericia del productor. Sin embargo, se recomienda este

esquema sobre todo cuando los productores son aún principiantes y, por tanto, exponerlos a esquemas más complejos podría desmotivarlos y abandonar la práctica de la escritura.

2.2.7. Competencia argumentativa de los estudiantes universitarios

2.2.7.1. Necesidad de enseñar la argumentación escrita en la universidad

Estas conceptualizaciones dejan entrever que construir un texto no es tarea fácil para los estudiantes universitarios, sobre todo para aquellos que se encuentran en el inicio del pregrado. El problema se agrava si durante los primeros años de su formación escolar y en la secundaria no han desarrollado su competencia escritural; pues, como se ha dicho, la escritura es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información y en la que tiene en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos; escritura que se hace más compleja aun cuando se escribe en y para una comunidad académica: la universidad. Es decir, «la escritura académica implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo» (Aguilera y Boatto, 2013: 139).

Desde el comienzo de los estudios universitarios, los profesores deben prestar especial interés a los saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos. Además de la enseñanza de los contenidos de las disciplinas propias de la carrera, deben generar acciones orientadas al desarrollo y aplicación de estrategias de escritura en el estudiante, tomando como base diferentes tipos de textos y situaciones comunicativas.

Los textos argumentativos adquieren mayor relevancia en el mundo universitario al permitir que el alumno disponga de recursos necesarios para que sus ideas sean transmitidas y, después, digamos, de una monografía o tesis respetable, pueda también ser citado porque sus escritos tienen aportes. No puede existir argumentación

sin aporte intelectual. Sin él el mundo bibliográfico sería una repetición infinita. Justamente lo que debe buscar la universidad es el crecimiento de las ideas y su defensa. Por eso,

«...al trabajar pedagógicamente la argumentación se ha de considerar que la representación incluye procesos que se realizan con esos contenidos —reflexión, razonamiento, análisis, categorización, inferencia, demostración, comprobación, argumentación, explicación, interpretación— lo que supone contenidos cognitivos que, adosados a procesos de razonamiento e inferencia, contribuyan a la enseñanza del pensamiento como fin educativo primordial; el afianzamiento de operaciones, procedimientos y decisiones con respecto a contenidos procedimentales que suponen formas de controlar y de transformar el mundo o de aplicar conocimientos en otros campos, que tampoco son neutros. En últimas, la capacidad de toda persona para adoptar posiciones, asumir actitudes, poner énfasis, elegir temas y enfoques, proponer puntos de vista cuya escenificación discursiva permite hablar de contenidos actitudinales, valorativos que también se escenifican en la argumentación». (Cárdenas, 3013: 107).

2.2.7.2. Dificultades para escribir textos argumentativos en los alumnos universitarios

Los estudiantes universitarios suelen presentar dificultades para construir textos académicos y, más aún, argumentativos. Las investigaciones muestran que fundamentalmente tienen problemas con la planificación, producción y revisión de lo escrito; copian ideas de manera literal, no integran adecuadamente la información, sus ideas son bastante ambiguas, no definen claramente una tesis ni presentar argumentos rigurosos que la defiendan. Esto se ve reforzado desde la enseñanza, ya que generalmente no se orienta ni guía al estudiante en el proceso de escritura, sino que solo se atiende y se evalúa su resultado. Además, se suele prestar poca atención a la necesidad de enseñarles a los alumnos a adecuar su discurso a una situación particular.

En el trabajo con los estudiantes universitarios es frecuente el desinterés que estos demuestran frente a la actividad de escribir, a pesar de ser conscientes de la trascendencia que tiene en la cultura universitaria. Los estudiantes escriben sin considerar un modelo

que articule cada una de las etapas de la escritura de manera coherente. Es decir, producen textos sin tener en cuenta un punto de inicio y de llegada. Como resultado, sus escritos no presentan una estructura textual definida, las ideas aparecen inconexas, el propósito del texto no es claro, se violentan las normas de convención gramatical, la información presentada no es de calidad, etc.

2.2.7.3. Evaluación de los procesos de la producción de textos argumentativos escritos en la universidad

La revisión consciente del escrito es un proceso metacognitivo (Morles, 2003) que permite el aprendizaje sobre el acto de escribir y sobre el contenido escrito. En la revisión, «el escritor tiene que regresar una y otra vez al texto para considerar qué es lo que la escritura significa ..., la escritura no es lo que el lector hace después de pensar; la escritura es pensamiento» (Murray, 1982, en Villalobos, 2005: 88).

Según lo dicho, durante la escritura es sustancial que el docente ayude a los estudiantes a tomar conciencia de que, por un lado, la escritura es un proceso recursivo y que inevitablemente en muchas ocasiones deberán reescribir la información o sus propias ideas o posturas, para darle mayor cohesión, coherencia o sentido al texto; por otro lado, en este proceso de revisión se reconstruye el conocimiento y se aprende de manera más significativa el contenido sobre el que está escribiendo.

Los estudiantes deben ser conscientes de la necesidad e importancia de la lectura, relectura y reelaboración de lo que van escribiendo e incluso del texto que creen haber finalizado, atendiendo a este como unidad de sentido y no focalizarse únicamente en el cambio o sustitución de palabras o frases textuales. Por lo tanto, deben comprender que revisar no implica corregir el texto en un único momento, que no atiende solo a la ortografía, morfosintaxis o mejoramiento externo, sino que también involucra las ideas planteadas y su organización en el discurso (Carlino, 2005). Atendiendo a esto, es fundamental que el docente explicita en la consigna o tarea ciertas sugerencias de revisión y proponga en el aula instancias de control de la escritura llevadas a

cabo por los propios estudiantes y supervisadas por él, orientando a los alumnos en las mejoras necesarias.

Por otro lado, si los estudiantes comparten con sus compañeros las producciones realizadas, pueden mejorar sus textos mediante las sugerencias de los pares y las propias reflexiones generadas de la lectura de lo que otros producen, en el marco de la misma tarea.

« [...] permite que los escritores alumnos aprendan a tomar las sugerencias de los lectores no como algo que debe cumplimentarse por acatamiento a una autoridad que califica, sino como comentarios a examinar y evaluar, que los ayuden a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de este modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector» (Carlino, 2008: 66).

A su vez, si los destinatarios del escrito son los pares, quienes leen con propósitos que exceden la corrección (por ejemplo, leer para informarse, para ampliar sus conocimientos sobre un tema, para contrastar posturas teóricas), la devolución que ellos hagan a partir de la lectura del texto puede aportar a los escritores conocimiento sobre el efecto retórico de lo escrito. En palabras de Carlino:

« Hacer lugar a la enseñanza de la revisión entre pares se justifica porque, en el corto o largo plazo, quienes desean oír su voz en los campos disciplinares y profesionales respectivos lo lograrán mejor si antes se permiten escuchar de parte de algún colega los comentarios al borrador de sus ideas, y si aprenden a revisarlas desde la perspectiva de sus potenciales lectores» (2008: 69).

Por otro lado, la revisión final del texto tendrá sentido si se busca inferir, a través de él, los logros y las dificultades de los estudiantes, para luego implementar estrategias eficaces que permitan desarrollar la competencia escritural de los estudiantes. En ningún caso, la revisión del texto por parte del maestro debe apuntar a una calificación sobre la base de la revisión de la ortografía o del tipo de términos académicos usados, pues como se

ha fundamentado escribir es una actividad compleja que va desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras hasta la realización de procesos cognitivos como la planificación, redacción y revisión de lo escrito; por tanto, la evaluación debe atender a todos estos aspectos, usando diferentes estrategias tanto para observar aquellas conductas o actitudes que solo se pueden observar directamente como aquellos que se pueden inferir a través del texto escrito.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El estudio asume un enfoque cuantitativo porque usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, 2006).

Dentro del tipo de investigación de este paradigma es posible indicar que el método empleado es la descripción, ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989).

Según su objetivo es de tipo básico, pues busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos científicos existentes referidos a la planificación y redacción del texto argumentativo. (Carrasco, 2006).

Según su carácter, es una investigación no experimental. La investigación sobre la variable estado nutricional carece de manipulación, se limita a analizar los hechos y fenómenos de la realidad después de su ocurrencia, así también es una investigación descriptiva, porque conoce,

identifica y describe las características esenciales de variable estado nutricional (Briones , 1996).

3.2. Sujetos de investigación

Según Carrasco (2006) población es el conjunto de todos los elementos que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla la investigación y la muestra es una parte o fragmento representativo de la población cuyas características esenciales son las de ser objetiva y reflejo de ella. La población de estudio está constituida por un total de 501 estudiantes y la muestra por 26 estudiantes del II ciclo de la facultad y escuela profesional de Derecho que participan en el desarrollo de la asignatura de Argumentación.

En el estudio se utilizó una muestra no probabilística intencional, para ello se eligió a los estudiantes de II ciclo de la Escuela Profesional de Derecho que cursan la asignatura de Argumentación y Debate, pues son los alumnos de los primeros ciclos los que presentan dificultades al redactar textos argumentativos y, por otro lado, porque la naturaleza de la carrera exige el desarrollo de habilidades argumentativas; a decir de Hernández, Fernández y Baptista (2010) la elección de los participantes depende de la decisión del investigador, así mismo los resultados son relativos a la muestra en sí.

3.3. Diseño de la investigación

Se trata de un diseño descriptivo porque observa los fenómenos tal y como se dan en el contexto normal que ocurre durante el desarrollo de la asignatura de Argumentación, correspondiente al segundo ciclo de la Escuela Profesional de Derecho. Es transaccional porque recolecta datos en un solo momento y en un tiempo único del estudio de las variables: procesos cognitivos de planificación, procesos cognitivos de redacción y textos argumentativos. (Zavala, s/f).

Se representa de la siguiente forma:

M - O

Donde:

M: Estudiantes de la asignatura de argumentación- Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura.

O: Observaciones relevantes que recogemos de la muestra sobre las variables: procesos cognitivos de planificación, procesos cognitivos de redacción y textos argumentativos.

3.4. Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORIAS	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Procesos cognitivos	Conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y ordena durante la composición de un texto (Flower y Hayes, 1981).	Procesos cognitivos de planificación.	Son aquellos en los que los productores se forman una representación mental del contenido o de las ideas que presentará el texto.
		Procesos cognitivos de la redacción	Procesos que implican convertir las ideas en lenguaje escrito. Algunos autores lo denominan “traducción”, “linearización”, “textualización” “redacción” o “traslación”, para subrayar el hecho de que la información que se produce durante la etapa de planificación puede representarse a partir de diversos sistemas de signos, tales como los lingüísticos y los visuales (Hayes,1996). En este proceso el autor transforma las ideas almacenadas en la MLP en lenguaje visible y comprensible para el lector.

<p>Texto argumentativos</p>	<p>Se define como un proceso de naturaleza relacional, por el cual se encadenan unos argumentos a una conclusión. Su objetivo es guiar al receptor a creer una conclusión determinada, que viene avalada por unas buenas razones (los argumentos), tiene una finalidad perlocutiva (convencer, persuadir). Se trata de un conjunto de actividades de posición, disposición o encadenamiento, llevadas a cabo por un emisor para anticipar y guiar la interpretación del receptor. Se suele dar en situaciones polémicas en las que se hace necesaria por causa de un desacuerdo no siempre real (Fuentes y Alcaide, 2007).</p>	<p>Características</p>	<p>Conjunto de rasgos propios del discurso argumentativo: características textuales, pragmáticas y lingüísticas.</p>
		<p>Estructura</p>	<p>Conjunto de las partes de un texto argumentativo, dispuestos en un orden o secuencia, según la intencionalidad del autor.</p>

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Esta investigación ha sido desarrollada bajo la técnica de la aplicación de una prueba de diagnóstico, la cual se ha evaluado a partir de un conjunto de indicadores relacionados con los procesos cognitivos de la planificación, la redacción y los diferentes aspectos relacionados con los textos argumentativos (definición, características, estructuras, mecanismos, entre otros).

Así, a través de esta prueba logró que los estudiantes demostraran sus conocimientos, habilidades y destrezas que se deben aplicar en los procesos de planificación y redacción de un texto argumentativo, relacionando con un tema de su interés y teniendo en cuenta los ámbitos de información anteriormente detallados.

La prueba fue evaluada a través de una guía elaborada por el investigador, que contenía dieciocho (18) indicadores, de los cuales ocho (8) correspondían a la categoría de los procesos cognitivos y estaban distribuidos de la siguiente manera: cinco (4) se relacionaron con la subcategoría procesos cognitivos de la planificación y cuatro (4) con la subcategoría procesos cognitivos de la redacción. Los otros diez (10) indicadores correspondían a la categoría texto argumentativo, de los cuales siete (7) se relacionaban con subcategoría características y tres (3) con la subcategoría estructura.

La distribución se organizó en el siguiente cuadro:

CATEGORÍAS	SUB CATEGORIAS	INDICADORES
Procesos cognitivos	Procesos cognitivos de planificación.	1.Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar. 2.Evidencia la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado. 3.Evidencia la organización de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto. 4.Determinó diferentes argumentos o ideas que defenderán su tesis.

	Procesos cognitivos de la redacción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantiene el tema a lo largo de la redacción del texto. 2. Trabaja adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas. 3. Evidencia el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa. 4. Los argumentos están apoyados por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumentos de autoridad o cita, etc.)
Texto argumentativos	Características	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los párrafos han sido redactados teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto. 2. Evidencia una secuencia lógica y coherente. 3. Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí. 4. El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir. 5. El texto es original y novedoso. 6. Usa un tono serio y objetivo. 7. Usa un lenguaje formal.
	Estructura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta la tesis de manera clara y explícita 2. Evidencia los argumentos que defienden la tesis propuesta. 3. Reitera y refuerza la tesis en la conclusión.

Técnicas

En el presente estudio se sigue el enfoque de procesos propuesto por Flower y Hayes (1980-1981) y se analizan los procesos cognitivos llevados a cabo por los estudiantes de segundo ciclo de la Universidad César Vallejo de Piura, utilizando la técnica *Vía indirecta* (Salvador Mata, 1997 y 2000) que consiste en analizar las características estructurales y formales de un corpus de textos argumentativos escritos con la intención de inferir a partir de ellos, los procesos que han seguido para la producción de textos de tipo argumentativo. Esta técnica constituyó un procedimiento importante, ya que a través de ella el investigador pudo obtener la totalidad de los datos presentados y analizados sobre las categorías de estudio, valiéndose de elementos técnicos apropiados, tales como: fichas, cuadros, tablas, entre otros.

Instrumento

La aplicación de la guía para evaluar la planificación y redacción del texto argumentativo consistió en proponer dieciocho (18) indicadores referidos a los procesos cognitivos de la planificación y de la redacción, los cuales estaban regulados por tres (3) escalas cuya puntuación era la siguiente: dos (2) puntos si cumplía el indicador correctamente, un (1) punto si lo cumple con errores y cero (cero) puntos, si no lo cumple.

El instrumento aplicado se completó después de la redacción del texto argumentativo que tuvieron que realizar cada uno de los estudiantes, esta fase permitió recoger información muy importante (Zavala, s/f). Teóricamente el diseño del instrumento estuvo asociado al enfoque y características de la investigación, las variables de estudio, las bases teóricas, los objetivos propuestos, el tipo y diseño de investigación y el contexto donde se aplicó el instrumento, este se encuentra en el anexo N° 1.

3.6. Procedimientos de organización y análisis de resultados.

Los resultados obtenidos a través de la ficha de evaluación se presentarán a través de tablas y gráficos teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de la investigación, los resultados obtenidos y la interpretación asumida en cada uno de los indicadores considerados.

A continuación se presenta un ejemplo en el que se explica el procedimiento seguido para esta parte del estudio:

1. Precisión de la categoría y subcategoría de estudio

CATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS

SUBCATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS DE PLANIFICACIÓN

2. Presentación de la tabla consolidada de los resultados del indicador, en la que se dan a conocer el número de estudiantes y el porcentaje.

TABLA N° 1

Indicador 01: Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar.

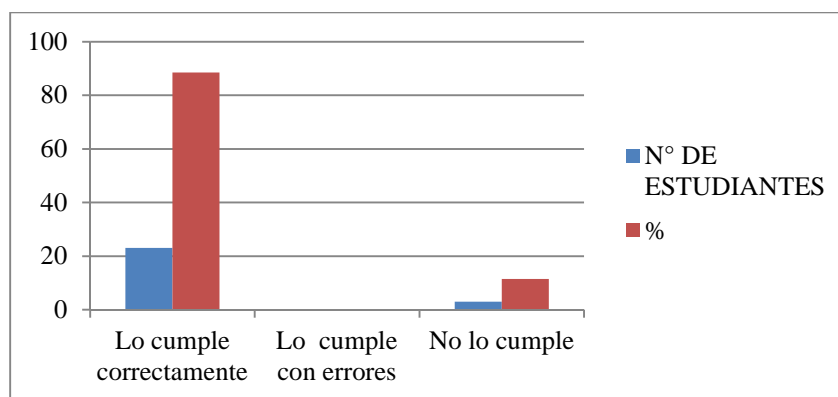
CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	23	88.5
Lo cumple con errores (1 punto)	0	0
No lo cumple (0 puntos)	3	11.5

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

3. Presentación del gráfico referido a de los resultados del indicador:

GRÁFICO N° 01

Indicador 1: Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar.



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

Interpretación de los resultados:

Interpretación: visualizando e interpretando los diagramas de barras extraemos la siguiente información:

El 88.4% (23) de los estudiantes cumple de manera correcta el indicador N° 1 que hace referencia a la selección adecuada de un tema que se puede argumentar (gráfico N° 1).

5. Análisis de los resultados:

Análisis:

Con los resultados obtenidos en este indicador se puede afirmar que los estudiantes sí seleccionan un tema factible de ser argumentado.

6. Discusión de los resultados:

Discusión:

En relación al indicador N° 1, que aparecen en la tabla N° 1, los resultados obtenidos señalan que la mayoría de los estudiantes, cumple con este indicador, pues los temas seleccionados para un texto de esta naturaleza deben ser debatibles o cuestionables de tal modo que generen la dinámica argumentativa o la discusión; al respecto, (Bassol y Torrent, 1997: 31) indica que *«La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con su interpretación; con su valor o su relación con el problema del que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado»* (Bassol y Torrent, 1997: 31). En esta misma línea, Grize afirma que argumentar *«es intentar mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada»*.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Marco referencial

La Universidad César Vallejo sustenta su acción educativa en su misión-visión declaradas, en potestad de sus Leyes de creación No. 26409 y complementaria No. 25350, y la propia Ley universitaria No. 23733 que norma a las universidades y en la que individualiza la AUTONOMÍA UNIVERSITARIA, y, que en aplicación del D.L. 882 adquiere el carácter de empresa, al gestionar su propia economía, regulando su desarrollo, por cuya razón busca una Educación Superior Universitaria de calidad, consolidando las relaciones: Universidad–Sociedad–Empresa-Estado, con inclusión.

La sociedad del conocimiento, base del desarrollo a la ciencia y tecnología tiene un desarrollo muy acelerado, que demanda que la universidad deba asumir responsabilidad en garantizar una formación profesional acorde con las demandas sociales, que confían que sus egresados constituyan los líderes responsables del gran cambio, solo así, estaremos contribuyendo a la independencia intelectual con cuyo efecto estaremos contribuyendo a un desarrollo integral, integrado y sostenible como responsabilidad educativa de la Universidad César Vallejo.

Se proyecta a las corrientes de cambios sociales, culturales, educativos, económicos, políticos, industriales, entre otros, nos ponen en alerta permanente de estar muy atentos a todos los procesos que inciden en el desarrollo armonioso local, regional y nacional con impacto internacional, de allí que nuestra institución consciente de esta necesidad, ha decidido apostar por la transformación educativa y el cambio subsecuente, presentando a la sociedad procesos educativos de avances relevantes, no solo en la conceptualización de sus carreras que forma, sino además, adoptando una nueva estructura curricular, en los que se refleje los avances del modelo educativo y modelo pedagógico por los que se ha decidido la Universidad César Vallejo.

4.1.1. Principios de la universidad César Vallejo

La Universidad César Vallejo, se rige por los principios siguientes:

- El cultivo y ejercicio de la autonomía universitaria de acuerdo con la constitución política del Perú, las leyes de la república, adoptando su propio sistema de organización y gobierno tanto académico como administrativo.
- La búsqueda constante de la calidad educativa universitaria a través de acciones permanentes de evaluación y acreditación universitaria, tanto académica como institucional.
- La búsqueda de la verdad, la afirmación de los valores éticos y el servicio a la comunidad para su perfeccionamiento y desarrollo.
- El pluralismo y la libertad de pensamiento, de crítica, de expresión y de cátedra, con lealtad a los principios constitucionales y a los fines propios de la universidad.
- El rechazo de toda forma de violencia, intolerancia, discriminación y dependencia.

4. 1. 2. Fines de la universidad César Vallejo

Los fines de la Universidad César Vallejo, son:

- Conservar, acrecentar y transmitir la cultura universal con sentido crítico y creativo afirmando preferentemente los

valores nacionales, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

- Fomentar, dirigir y realizar investigación en las humanidades, la ciencia y la tecnología, y fomentar la creación intelectual y artística.
- Fomentar profesionales con base humanista, científica y tecnológica de alta calidad académica, y ciudadanos responsables, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras del país, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos; desarrollar valores éticos y cívicos, actitudes de responsabilidad y solidaridad social y el conocimiento de la realidad nacional, así como la necesidad de la integración nacional, latinoamericana y universal.
- Formar profesionales dentro de una nueva concepción del proceso enseñanza aprendizaje y de acuerdo con las necesidades que exige el desarrollo nacional dentro del contexto de modernización y globalización de nuestra sociedad, orientada a formar al hombre, al profesional y al especialista, proporcionando una formación de calidad, al hombre en su condición de ser humano libre, creativo, con principios morales y solidario con sus semejantes y estudioso permanente de su realidad y de sus recursos para transformarlos con los últimos conocimientos, habilidades y destrezas, responsabilidad, eficiencia y eficacia para que sea capaz de adaptarse a los grandes cambios que en el mundo se operan, a su identidad local y nacional.
- Extender su acción y sus servicios a la comunidad, promoviendo el desarrollo integral de la sociedad en su conjunto, con responsabilidad social, y; constituir un espacio abierto para la formación universitaria que propicie el aprendizaje permanente, brindando oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo y para promover los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.
- Constituir un espacio abierto para la formación universitaria que propicie el aprendizaje permanente.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación como parte de los servicios que prestará a la comunidad. Proporcionar las competencias técnicas

adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos sus niveles, especialmente mediante la capacitación del personal docente.
- Contribuir al conocimiento de la realidad regional y nacional. Desempeñar una labor de previsión, alerta y prevención mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales económicas, culturales y políticas; contribuyendo a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las regiones, nuestro país y la sociedad mundial.
- Promover la proyección social de la universidad hacia la comunidad, convirtiéndose en centro de acciones locales y promotora de actividades de su desarrollo e integrando su acción y recursos con los de ella.
- Cumplir las demás atribuciones que le señale la constitución y la ley.

4.1.3. Misión y visión de la Universidad César Vallejo

a. Misión

La Universidad César Vallejo, forma profesionales idóneos, productivos, competitivos, creativos con sentido humanista y científico comprometidos con el desarrollo socio económico del país, constituyéndose en un referente innovador y de conservación del medio ambiente.

b. Visión

La Universidad César Vallejo, será reconocida como una de las mejores universidades a nivel nacional, por la calidad de sus graduados, su producción académica y su contribución al desarrollo de la sociedad.

4. 1. 4. Valores de la universidad César Vallejo

- Verdad
- Justicia
- Libertad
- Honestidad
- Respeto
- Lealtad
- Tolerancia
- Solidaridad
- Responsabilidad Social
- Innovación

4. 1. 5. Visión y misión de la Escuela Profesional de Derecho

a. Visión

La Facultad de Derecho de la Universidad César Vallejo será reconocida, como una de las más sólidas y prestigiosas del país; a partir del desempeño idóneo y ético de sus egresados; y la producción académica de sus docentes y alumnos, resultado de investigación científica de rigor.

b. Misión

Formar profesionales en Derecho eficientes en su desempeño, con una sólida cultura general, éticamente irreprochable y comprometidos con el desarrollo sostenible de la región, a partir de la interacción con una plana docente de calidad y la articulación de la investigación y la proyección social a los Planes de Estudio.

4. 1. 6. Conceptualización de la Carrera

La Carrera de Derecho forma abogados competentes para la defensa de los derechos de las personas, las comunidades y las naciones.

Es decir un abogado competente, capaz de desenvolverse con éxito en un entorno globalizado y con una concepción ética del ejercicio de la Carrera.

La profesión jurídica deviene en indispensable en cualquier tipo de sociedad, en la medida en que el encauzamiento de los conflictos dentro de un marco de normas, principios y valores que cuenten con el respaldo del Estado,

proporciona los indispensables niveles de orden que permiten el desarrollo y la gobernabilidad.

El ejercicio del Derecho en las sociedades contemporáneas supone encuadrar la praxis jurídica dentro de los siguientes principios:

- Defensa de los Derechos Humanos en el ámbito local, regional, nacional y transnacional.
- Búsqueda permanente de la justicia en los diferentes ámbitos de actuación profesional
- Compromiso con la construcción de sistemas jurídicos orientados a garantizar el bien común y la consolidación de una cultura de paz, a partir de la asunción de una visión intercultural y de respeto a las minorías.
- Búsqueda de la verdad y contribución al desarrollo social a través de la investigación científica y la proyección social.

4. 1. 7. Objetivos curriculares

La Universidad César Vallejo, al decidir una revisión curricular busca:

- Armonizar una estructura curricular única en la Universidad César Vallejo, facilitando los traslados externos e intercambio de docentes.
- Modernizar la educación universitaria superior en armonía con la ciencia y la tecnología que le son propias a cada carrera profesional.
- Consolidar que los procesos de planificación en el macro y micro currículo de cada Escuela Académico Profesional, las experiencias educativas diseñadas conlleven a una imbricación superior de calidad.

- Establecer como exigencia académica de las universidades que en cada currículo se consoliden las competencias, las metodologías activas y las evaluaciones integrales.
- Consolidar como estrategia de la ejecución curricular la capacitación permanente de sus docentes y técnicos, retroalimentándose permanentemente en un proceso de sostenibilidad de la calidad educativa.
- Sustentar en la elaboración de cada currículo, el estudio del contexto como fundamento del porque el desarrollo de la carrera profesional.
- Diseñar modelos educativos dinámicos e integradores, en los cuales las competencias constituyen las estrategias de integración y la definición de los roles de estudiantes y docentes se evidencien con propiedad.
- Mantener una gestión de calidad curricular en todas las unidades académicas responsables del desarrollo curricular, buscando mantenerse al día con cuya acción se consoliden las propuestas de mejora de la calidad.

4. 1.8. Perfil del ingresante

En lo actitudinal:

- Personas íntegras con sólidas bases éticas.
- Disposición para el autoconocimiento.
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Disposición para el liderazgo y las relaciones interpersonales asertivas.
- Capacidad para identificar resolver problemas
- Capacidad para gestionar proyectos.
- Capacidad para trabajar a presión y con ética.

- Capacidad para reconocer errores.
- Compromiso con su medio cultural y ambiental.
- Desempeño creativo, autónomo e innovador.

En lo intelectual:

- Capacidad para usar el idioma materno con propiedad y corrección.
- Aptitud verbal, lógica y matemática.
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad para el auto aprendizaje.
- Analiza situaciones críticas y conflictivas.
- Capacidad para el uso de tecnologías de la información y comunicación.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad de investigación.

4. 1. 9. Perfil del egresado

- Identifica los fundamentos y las funciones que cumple el Derecho en la sociedad, a partir del análisis crítico de la aplicación de la normativa jurídica y los efectos de ésta en su entorno social, aplicando, de ser el caso, diversas técnicas y estrategias de los medios alternativos de solución de conflictos, manifestando un compromiso ético con el ejercicio de la Carrera y el desarrollo sustentable, en aras a contribuir a la construcción de una cultura de paz.
- Diseña, ejecuta, dirige y participa en proyectos de investigación científica, propios del Derecho o interdisciplinarios, para generar conocimiento orientado al desarrollo social, asumiendo una actitud ética y moral.
- Aplica creativamente la legislación vigente, la doctrina nacional y comparada así como la jurisprudencia en el

ejercicio de la función pública, como servidor o funcionario con sentido de justicia.

- Como asesor corporativo en materia jurídica: Analiza, y aplica a casos concretos normas, instituciones y demás expresiones jurídicas en el ámbito empresarial, con capacidad para orientar especializadamente en los distintos aspectos de la vida de la empresa, pudiendo desempeñarse también como notario o registrador público privilegiando el trabajo en equipo, en el marco de un ejercicio ético
- Aplica la argumentación, el razonamiento y la lógica jurídica para la interpretación y aplicación del derecho, pudiendo someter a crítica los argumentos ajenos, que obran en expedientes y otro tipo de documentos jurídicos distinguiendo con objetividad la posición propia y el interés de las personas vinculadas a los asuntos que le son sometidos, en aras a ofrecer soluciones justas y eficientes.
- Es capaz de propiciar y desarrollar aprendizajes autónomos y adquirir dominio, competencias y habilidades respecto de los distintos sistemas jurídicos, en el marco de un mundo globalizado, relacionando la interpretación y aplicación de las leyes en cada uno de sus contextos, para la solución de los conflictos sociales, económicos y jurídicos que se someten a su competencia profesional.

El estudiante al finalizar su carrera profesional en el área de investigación estará en condiciones de:

1. **Dominio cognitivo:** Conoce el método científico, considerando los aspectos éticos y administrativos de los mismos que orienten el proceso investigativo.
2. **Dominio procedimental:** Aplica el método científico para afrontar los desafíos de la realidad social desde la óptica de su área profesional e interdisciplinaria.
3. **Dominio actitudinal:** Asume una cultura investigadora, reflexiva crítica, inherente a su rol propio en el desarrollo de su carrera profesional.

4.1. 10. Perfil profesional

- En su desempeño en el ámbito social: Identifica los fundamentos y las funciones que cumple el Derecho, a partir del análisis crítico de la aplicación de la normativa jurídica y los efectos de ésta en su entorno, aplicando, de ser el caso, diversas técnicas y estrategias de los medios alternativos de solución de conflictos, con imparcialidad y empatía, en aras a contribuir a la construcción de una cultura de paz.
- Como investigador en el área jurídica: Genera conocimiento orientado al desarrollo social, para lo cual diseña, ejecuta dirige y participa en proyectos de investigación científica, asumiendo una actitud ética y moral.
- Como profesional al servicio del Estado: Aplica creativamente la legislación vigente, la doctrina nacional y comparada así como la jurisprudencia en el ejercicio de la función pública, como servidor o funcionario o con sentido de justicia.
- Como asesor corporativo en materia jurídica: Analiza, y aplica a casos concretos normas, instituciones y demás expresiones jurídicas en el ámbito empresarial, con capacidad para orientar especialmente en los distintos aspectos de la vida de la empresa, pudiendo desempeñarse también como notario o registrador público, privilegiando el trabajo en equipo, en el marco de un ejercicio ético.
- Como operador del Derecho, Magistrado o Asesor: Aplica la argumentación, el razonamiento y la lógica jurídica para la interpretación y aplicación del derecho, pudiendo someter a crítica los argumentos ajenos, distinguiendo con objetividad la posición propia y el interés de las personas vinculadas a los asuntos que le son sometidos, en aras a ofrecer soluciones justas y eficientes.
- Como profesional de un entorno globalizado: Es capaz de propiciar y desarrollar aprendizajes autónomos y adquirir dominio, competencias y habilidades respecto de los distintos sistemas jurídicos, relacionando la interpretación y aplicación

de las leyes en cada uno de sus contextos, para la solución de los conflictos sociales, económicos y jurídicos que se someten a su competencia profesional.

4.2. Resultados de la investigación

4. 2. 1. Presentación de los resultados de la guía de evaluación

CATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS

TABLA N° 1

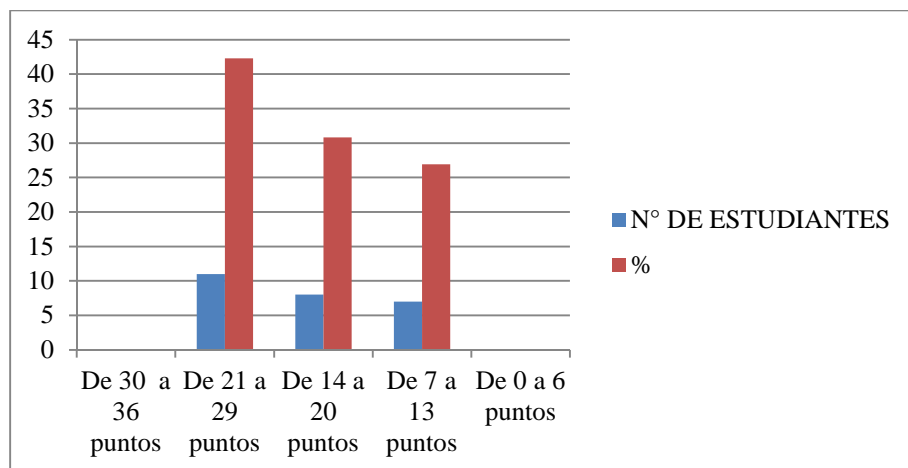
Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos de planificación y redacción

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
De 30 a 36 puntos	0	0
De 21 a 29 puntos	11	42.3
De 14 a 20 puntos	8	30.8
De 7 a 13 puntos	7	26.9
De 0 a 6 puntos	0	0

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 1

Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de planificación y redacción



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

Interpretación: visualizando e interpretando el diagrama de barras que corresponde a la tabla N° 1, el 42.3% (11) obtuvieron de 21 a 29 puntos, el 30.8% (8), de 14 a 20 puntos y el 26.9%(7), obtuvo de 7 a 13 puntos (gráfico N° 1).

SUBCATEGORÍA:
PROCESOS COGNITIVOS DE PLANIFICACIÓN

TABLA N° 2

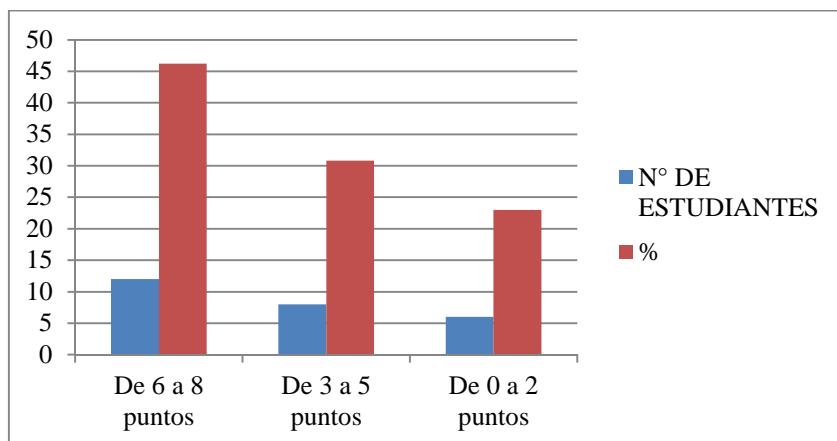
**Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos
cognitivos de planificación**

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
De 6 a 8 puntos	12	46.2
De 3 a 5 puntos	9	34.6
De 0 a 2 puntos	5	19.2

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 2

Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de planificación



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 3

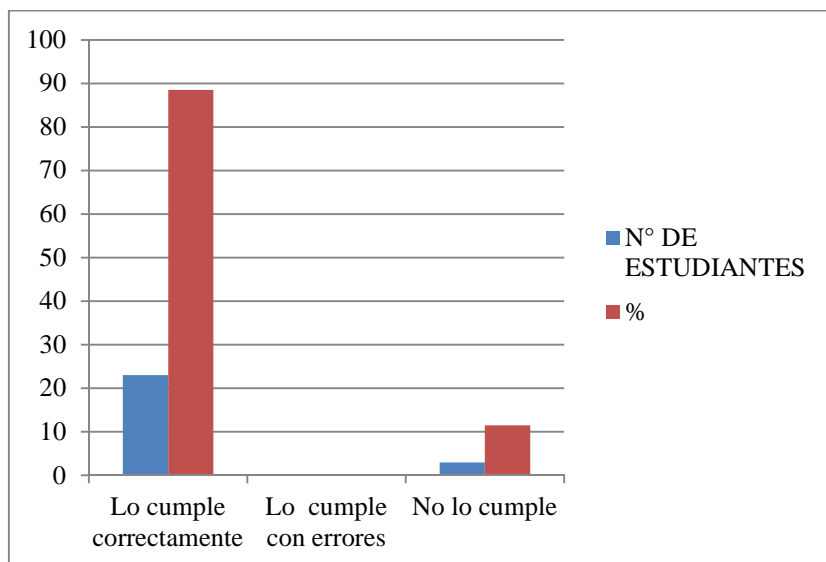
Puntuación del Indicador N° 1 (Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	23	88.5
Lo cumple con errores (1 puntos)	0	0
No lo cumple (0 puntos)	3	11.5

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 3

Puntuación del Indicador N° 1 (Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 4

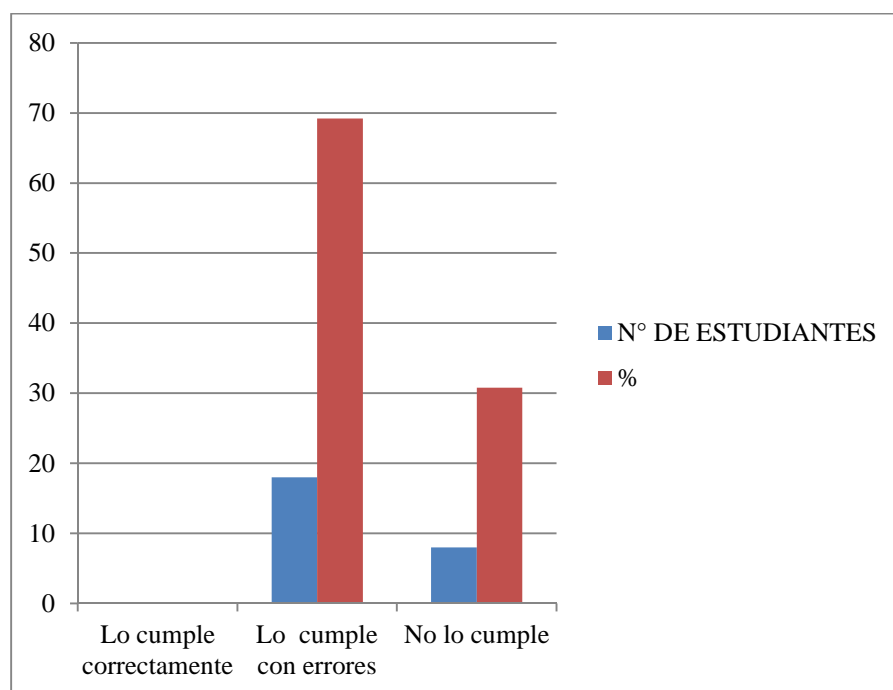
Puntuación del Indicador N° 2 (Evidencia la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	18	69.2
No lo cumple (0 puntos)	8	30.8

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 4

Puntuación del Indicador N° 2 (Evidencia la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 5

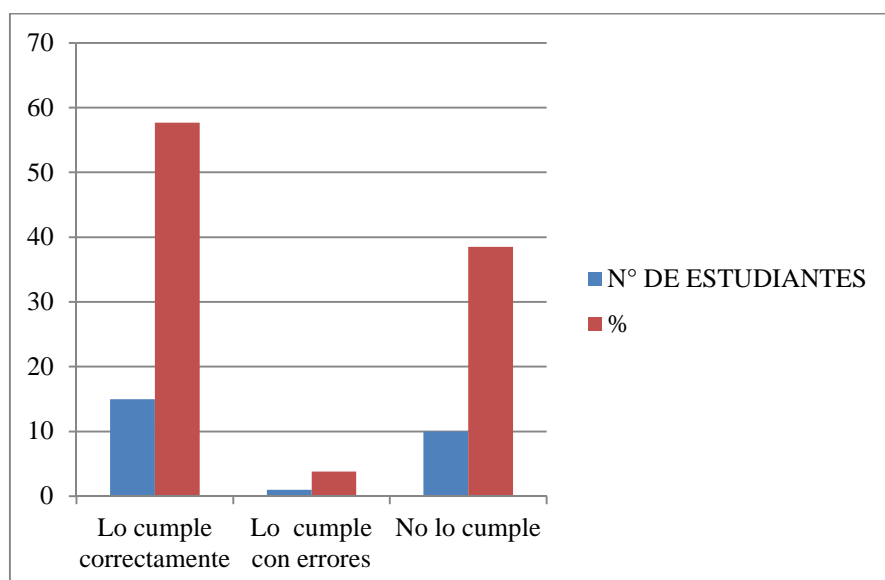
Puntuación del Indicador N° 3 (Evidencia la organización de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	15	57.7
Lo cumple con errores (1 punto)	1	3.8
No lo cumple (0 puntos)	10	38.5

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 5

Puntuación del Indicador N° 3 (Evidencia la organización de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 6

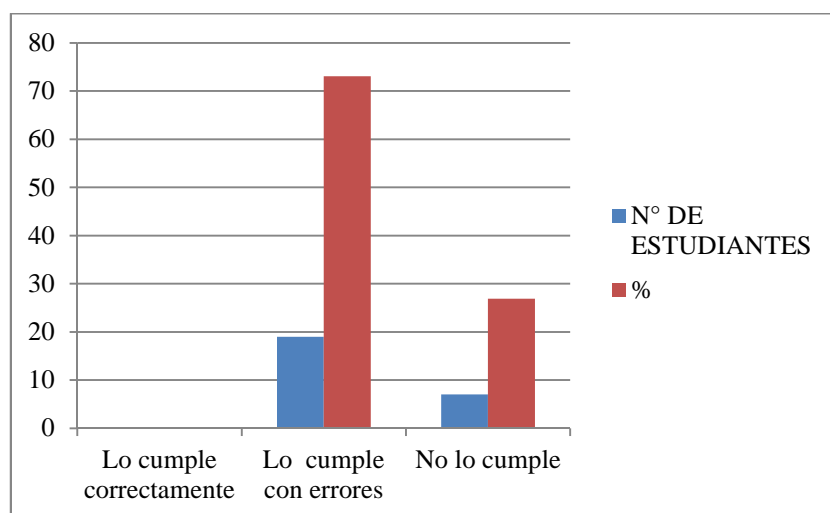
Puntuación del Indicador N° 4 (Determinó diferentes argumentos o ideas que defenderán su tesis).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	19	73.1
No lo cumple (0 puntos)	7	26.9

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 6

Puntuación del Indicador N° 4 (Determinó diferentes argumentos o ideas que defenderán su tesis).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

Interpretación: visualizando e interpretando los diagramas de esta subcategoría, se puede señalar que:

En los resultados parciales de los procesos cognitivos de planificación, que aparecen en la tabla N°2, el 46.2% (12) de los estudiantes obtuvieron de 6 a 8 puntos; el 34.6% (9), de 3 a 5 puntos y el 19.2% (5), de 0 a 2 puntos (gráfico N° 2).

En el indicador N° 1, el 88.5% (23) de los estudiantes; lo cumple correctamente y el 11.5% (3), no lo cumple (gráfico N° 3).

En el indicador N° 2, el 69.2% (18) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 30.8% (8), no lo cumple (gráfico N° 4).

En el indicador N° 3, el 57.7% (15) de los estudiantes, lo cumple correctamente; el 38.5% (10), no lo cumple y el 3.8%(1), lo cumple con errores (gráfico N° 5).

En el indicador N° 4, el 73.1% (19) de los estudiantes, lo cumplen con errores; mientras que el 26.9% (7), no lo cumple (gráfico N° 6).

SUBCATEGORÍA: PROCESOS DE REDACCIÓN

SUBCATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS DE REDACCIÓN

TABLA N° 7

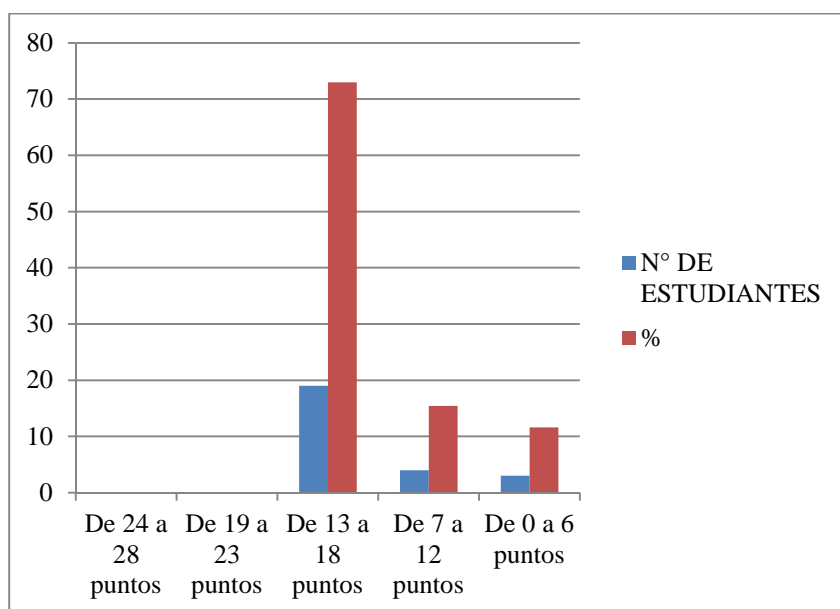
Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de redacción

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
De 24 a 28 puntos	0	0
De 19 a 23 puntos	0	0
De 13 a 18 puntos	19	73
De 7 a 12 puntos	4	15.4
De 0 a 6 puntos	3	11.6

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 7

Puntuación obtenida en los indicadores de los procesos cognitivos de redacción



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 8

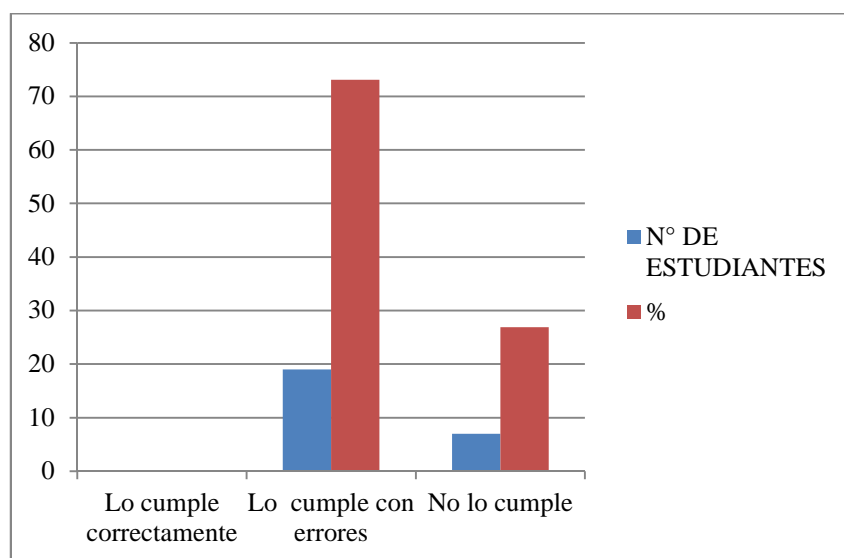
Puntuación del Indicador N° 5 (Mantiene el tema a lo largo de la redacción del texto).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	19	73.1
No lo cumple (0 puntos)	7	26.9

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 8

Puntuación del Indicador N° 5 (Mantiene el tema a lo largo de la redacción del texto).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 9

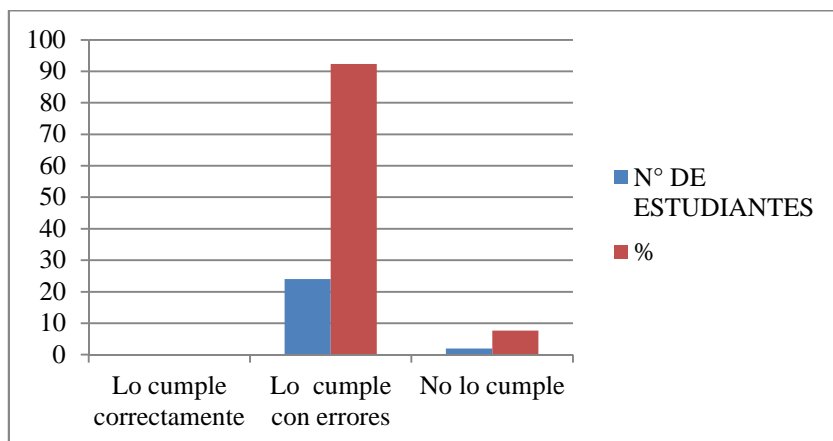
Puntuación del Indicador N° 6 (Trabaja adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	24	92.3
No lo cumple (0 puntos)	2	7.7

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 9

Puntuación del Indicador N° 6 (Trabaja adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 10

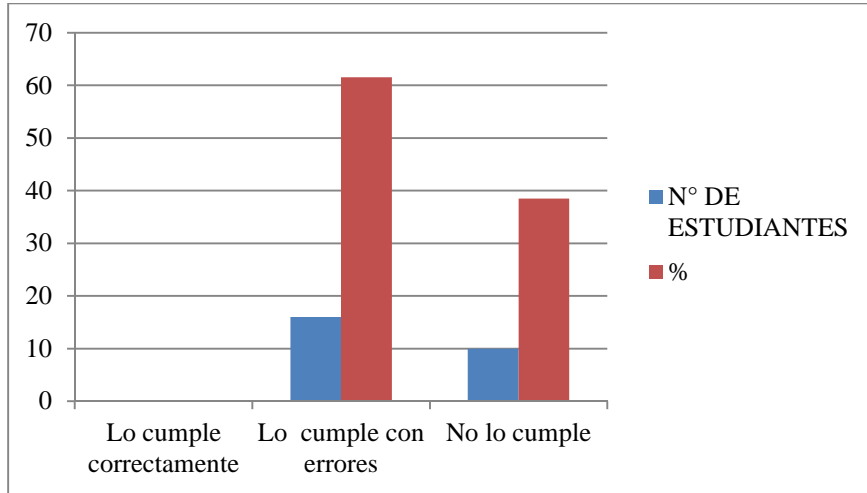
Puntuación del Indicador N° 7 (Evidencia el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	16	61.5
No lo cumple (0 puntos)	10	38.5

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 10

Puntuación del Indicador N° 7 (Evidencia el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 11

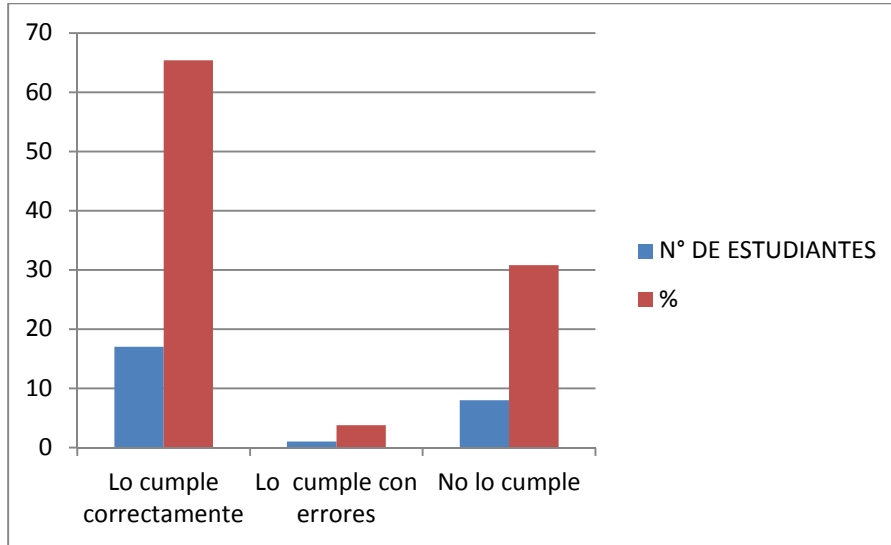
Puntuación del Indicador N° 8 (Los argumentos están apoyados por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumentos de autoridad o cita, etc.).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	17	65.4
Lo cumple con errores (1 punto)	1	3.8
No lo cumple (0 puntos)	8	30.8

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 11

Puntuación del Indicador N° 8 (Los argumentos están apoyados por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumentos de autoridad o cita, etc.).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 12

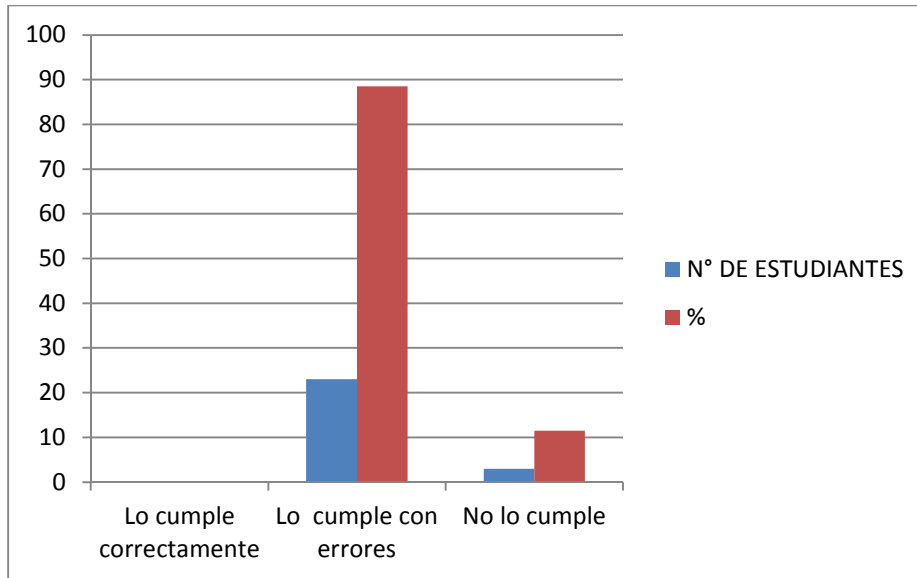
Puntuación del Indicador N° 9 (Los párrafos han sido redactados teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	23	88.5
No lo cumple (0 puntos)	3	11.5

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 12

Puntuación del Indicador N° 9 (Los argumentos están apoyados por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumentos de autoridad o cita, etc.).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

Interpretación: visualizando e interpretando los diagramas de barras de los indicadores de los procesos de redacción, se puede señalar que:

- En los resultados parciales de los procesos cognitivos de redacción, que aparecen en la tabla N° 7, el 73% (19) de los estudiantes obtuvieron de 13 a 18 puntos; el 15.4% (4), de 7 a 12 puntos y el 11.6% (3), de 0 a 6 puntos (gráfico N° 7).
- En los resultados del indicador N° 5, que aparecen en la tabla N° 8, el 73.1% (19) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 26.9% (7), no lo cumple (gráfico N° 8).

- En los resultados del indicador N° 6, que aparece en la tabla N° 9, el 92.3% (23) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 7.7% (2), no lo cumple (gráfico N° 9).
- En el indicador N° 7, que aparece en la tabla N° 10, el 61.5% (16) de los estudiantes, lo cumple con errores; el 38.5% (10), no lo cumple (gráfico N° 10).
- En el indicador N° 8, que aparece en la tabla N° 11, el 65.4% (17) de los estudiantes, lo cumple correctamente y el 30.8% (8), no lo cumple (gráfico N° 11).
- En el indicador N° 9, que aparece en la tabla N° 12, el 88.5% (23) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 11.5% (3), no lo cumple (gráfico N° 12).

CATEGORÍA: TEXTOS ARGUMENTATIVOS

SUBCATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS

TABLA N° 13

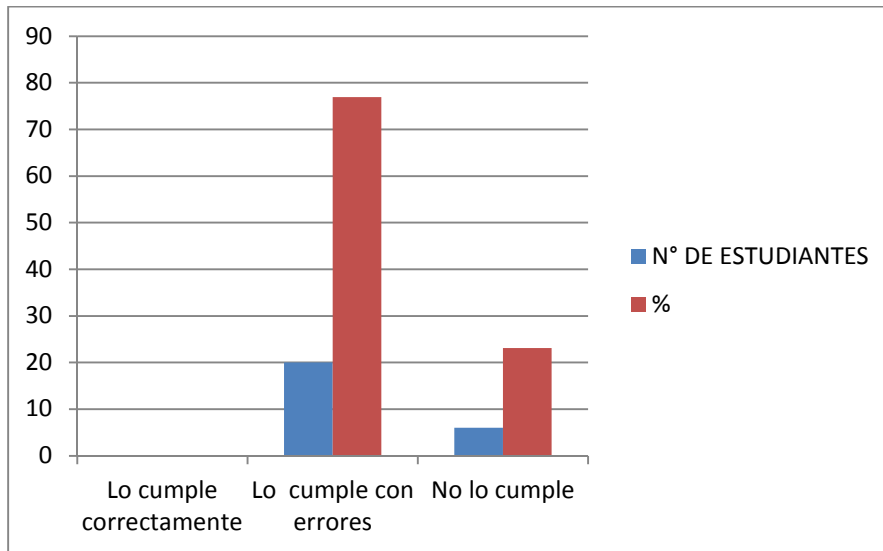
Puntuación del Indicador N° 10 (Evidencia una secuencia lógica y coherente).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	20	76.9
No lo cumple (0 puntos)	6	23.1

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 13

Puntuación del Indicador N° 10 (Evidencia una secuencia lógica y coherente).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 14

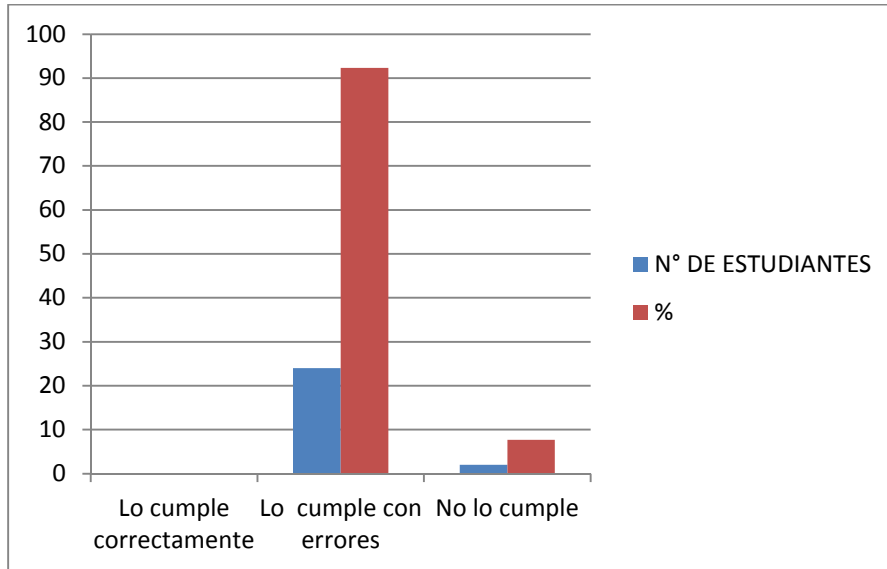
Puntuación del Indicador N° 11 (Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	24	92.3
No lo cumple (0 puntos)	2	7.7

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 14

Puntuación del Indicador N° 11 (Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 15

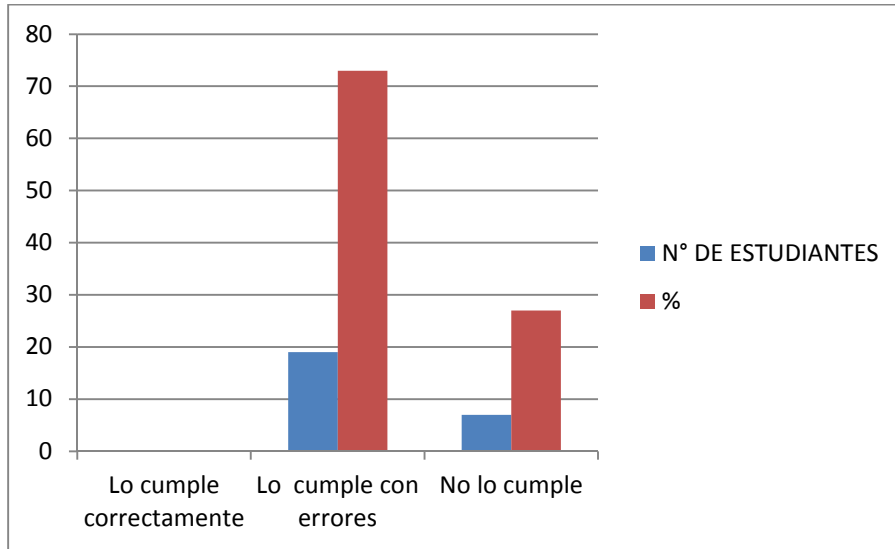
Puntuación del Indicador N° 12 (El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	19	73.1
No lo cumple (0 puntos)	7	26.9

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 15

Puntuación del Indicador N° 12 (El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 16

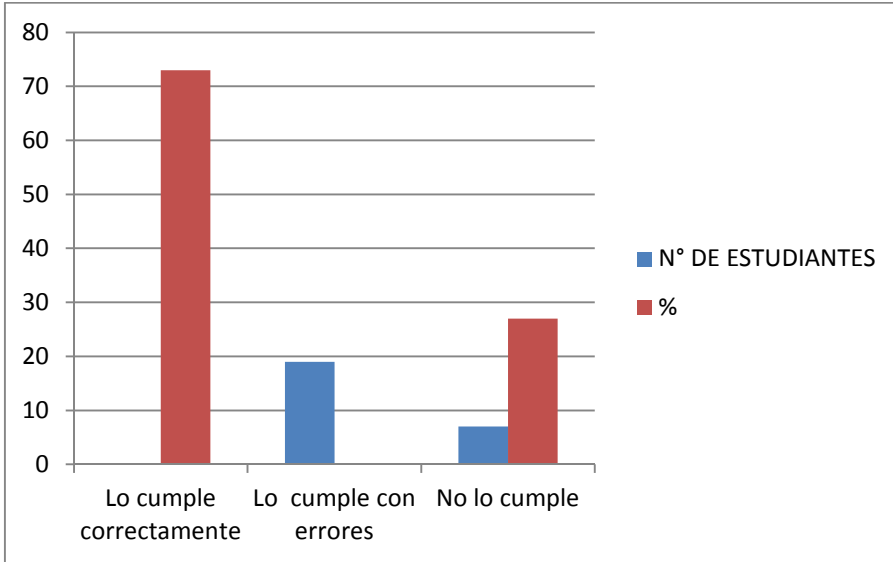
Puntuación del Indicador N° 13 (El texto es original y novedoso).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	19	73
No lo cumple (0 puntos)	7	27

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 16

Puntuación del Indicador N° 13 (El texto es original y novedoso).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 17

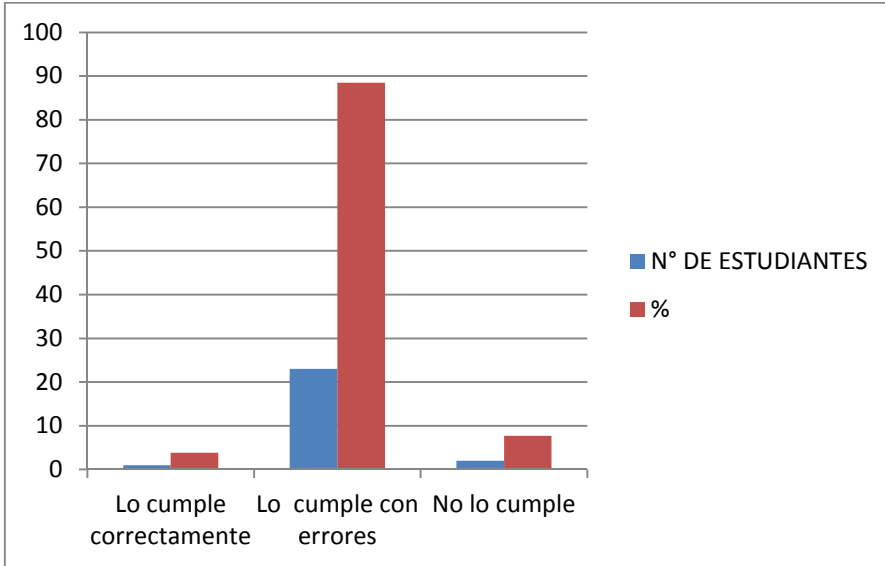
Puntuación del Indicador N° 14 (Usa un tono serio y objetivo).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	1	3.8
Lo cumple con errores (1 punto)	23	88.5
No lo cumple (0 puntos)	2	7.7

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 17

Puntuación del Indicador N° 14 (Usa un tono serio y objetivo).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 18

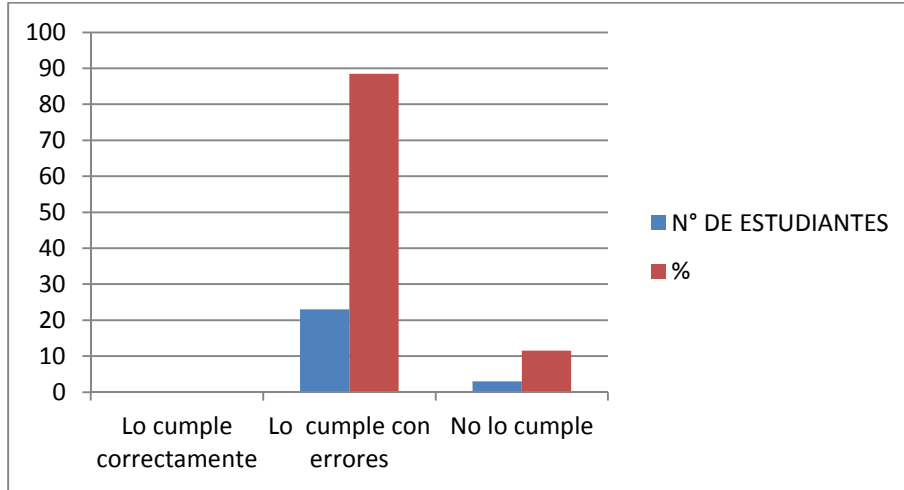
Puntuación del Indicador N° 15 (Usa un lenguaje formal).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	23	88.5
No lo cumple (0 puntos)	3	11.5

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 18

Puntuación del Indicador N° 15 (Usa un lenguaje formal).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

Interpretación: visualizando e interpretando los diagramas de barras de los indicadores de esta subcategoría, se puede señalar que los resultados del:

- Indicador N° 10, que aparecen en la tabla N° 13, el 76.9% (20) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 23.1% (6), no lo cumple (gráfico N° 13).
- Indicador N° 11, que aparecen en la tabla N° 14, el 92.3% (24) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 7.7% (2), no lo cumple (gráfico N° 14).
- Indicador N° 12, que aparecen en la tabla N° 15, el 73% (19) de los estudiantes, lo cumple correctamente y el 27% (7), no lo cumple (gráfico N° 15).
- Indicador N° 13, que aparecen en la tabla N° 16, el 73% (19) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 27% (7), no lo cumple (gráfico N° 16).

- Indicador N° 14, que aparecen en la tabla N° 17, el 88.5% (23) de los estudiantes, lo cumple con errores; el 7.7% (2), no lo cumple y el 3.8% (1), lo cumple correctamente (gráfico N° 17).
- Indicador N° 15, que aparecen en la tabla N° 18, el 88.5% (23) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 11.5% (3), no lo cumple (gráfico N° 18).

SUBCATEGORÍA: ESTRUCTURA

TABLA N° 19

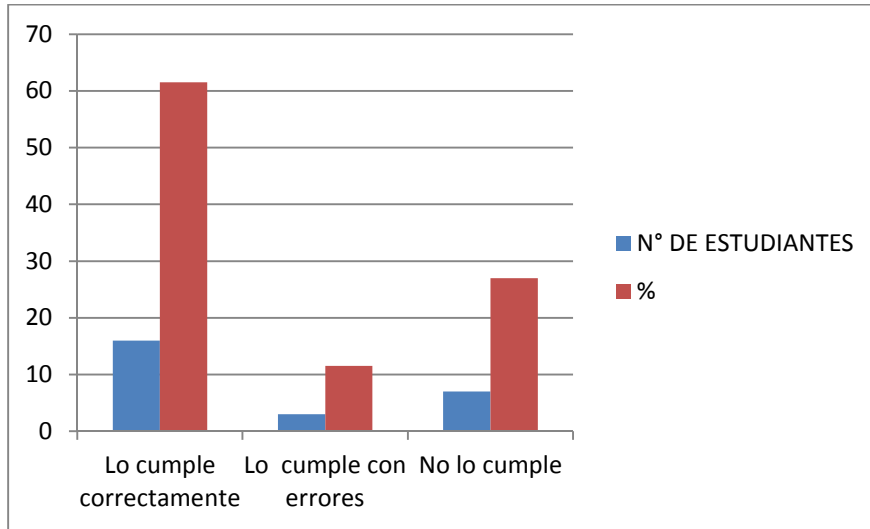
Puntuación del Indicador N° 16 (Presenta la tesis de manera clara y explícita).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	16	61.5
Lo cumple con errores (1 punto)	3	11.5
No lo cumple (0 puntos)	7	27

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 19

Puntuación del Indicador N° 16 (Presenta la tesis de manera clara y explícita).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela Profesional de Derecho de la UCV- Piura

TABLA N° 20

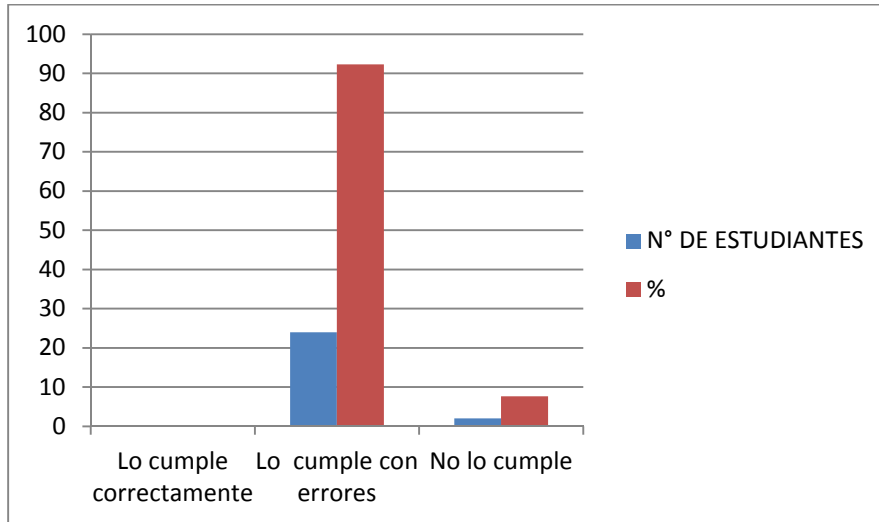
Puntuación del Indicador N° 17 (Evidencia los argumentos que defienden su tesis).

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	0	0
Lo cumple con errores (1 punto)	24	92.3
No lo cumple (0 puntos)	2	7.7

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 20

Puntuación del Indicador N° 17 (Evidencia los argumentos que defienden su tesis).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela profesional de Derecho de la UCV- Piura

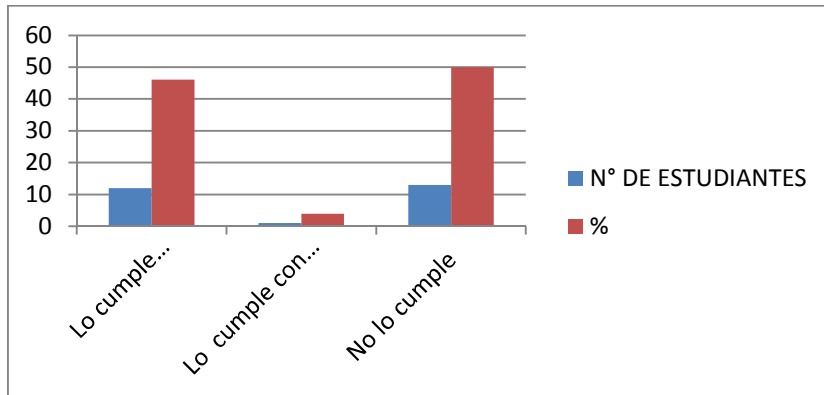
TABLA N° 21**Puntuación del Indicador N° 18 (Reitera y refuerza la tesis en la conclusión).**

CATEGORÍAS	Frecuencia	
	N°	%
TOTAL	26	100
Lo cumple correctamente (2 puntos)	12	46.1
Lo cumple con errores (1 punto)	1	3.9
No lo cumple (0 puntos)	13	50

Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela profesional de Derecho de la UCV- Piura

FIGURA N° 21

Puntuación del Indicador N° 18 (Reitera y refuerza la tesis en la conclusión).



Fuente: Guía para evaluar la planificación y redacción de un texto argumentativo aplicada a los y las estudiantes de la Facultad y Escuela profesional de Derecho de la UCV- Piura

Interpretación: visualizando e interpretando los diagramas de barras de los indicadores de esta subcategoría, se puede señalar que los resultados del:

- Indicador N° 16, que aparecen en la tabla N° 19, el 61.5% (16) de los estudiantes, lo cumple correctamente; el 27% (7), no lo cumple y el 11.5% (3), lo cumple con errores (gráfico N° 19).
- Indicador N° 17, que aparecen en la tabla N° 20, el 92.3% (24) de los estudiantes, lo cumple con errores y el 7.7% (2), no lo cumple (gráfico N° 20).
- Indicador N° 18, que aparecen en la tabla N° 21, el 50% (13) de los estudiantes, no lo cumple; el 46.1% (12), lo cumple correctamente y el 3.9% (1), lo cumple con errores (gráfico N° 21).

4. 2. 2. Análisis y discusión de los resultados

CATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS

Análisis: Con los resultados generales de los procesos de planificación y redacción obtenidos, se puede afirmar que los estudiantes cumplen en un porcentaje significativo con estos procesos, pero a pesar de ello tienen algunas limitaciones (gráfico N° 1).

Discusión:

Teniendo en cuenta los resultados generales de la Guía de Evaluación y sus indicadores, relacionados con los procesos cognitivos de planificación y redacción, se puede afirmar que los estudiantes presentan algunas dificultades y limitaciones en:

- El indicador N° 2 (Evidencia la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado): el 69.2%(18), lo cumple con errores y el 30.8%(8), no lo cumple.
- El indicador N° 4 (Determinó diferentes argumentos o ideas que defenderán su tesis): el 73.1%(19), lo cumple con errores y el 26.9%(7), no lo cumple.
- El indicador N° 5 (Mantiene el tema a lo largo de la redacción del texto): el 73.1%(19), lo cumple con errores y el 26.9%(7), no lo cumple.
- El indicador N° 6 (Trabaja adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas): el 92.3%(24), lo cumple con errores y el 7.7%(2), no lo cumple.
- El indicador N° 7 (Evidencia el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa): el 61.5%(16), lo cumple con errores y el 38.5%(10), no lo cumple.
- El indicador N° 9 (Los párrafos han sido redactados teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto): el 88.5%(23), lo cumple con errores y el 11.5%(3), no lo cumple.
- El indicador N° 10 (Evidencia una secuencia lógica y coherente): el 76.9%(20), lo cumple con errores y el 23.1%(6), no lo cumple.

- El indicador N° 11 (Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí): el 92.3%(24), lo cumple con errores y el 7.7%(2), no lo cumple.
- El indicador N° 12 (El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir): el 73.1%(19), lo cumple con errores y el 26.9%(7), no lo cumple.
- El indicador N° 13 (El texto es original y novedoso): el 73.1%(19), lo cumple con errores y el 26.9%(7), no lo cumple.
- El indicador N° 14 (Usa un tono serio y objetivo): el 88.5%(23), lo cumple con errores y el 7.7%(2), no lo cumple.
- El indicador N° 15 (Usa un lenguaje formal): el 88.5%(23), lo cumple con errores y el 11.5%(3), no lo cumple.
- El indicador N° 17 (Evidencia los argumentos que sustentan su tesis): el 92.3%(24), lo cumple con errores y el 7.7%(2), no lo cumple.
- El indicador N° 18 (Reitera y refuerza la tesis en la conclusión): el 50%(13), lo cumple con errores y el 3.9%(1), no lo cumple.

Asimismo, en relación al puntaje obtenido por los estudiantes, a nivel general (en planificación y redacción), se puede ver que la mayoría (57.7- 15) han obtenido una puntuación baja que los ubica en una escala de DESAPROBADOS, esto demuestra lo importante que es que todos los procesos cognitivos se trabajen de manera adecuada para lograr producir un texto argumentativo de calidad.

Los resultados obtenidos en esta primera parte del estudio, son coincidentes con lo que Flower y Hayes concluyeron en su investigación sobre el tema (1980), en la que señalan que las conductas de los productores inexpertos evidencian bajos niveles en los subprocesos de planificación y redacción.

De igual manera, teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, se pudo observar que los estudiantes, sujetos de la investigación, no consideran durante la planificación y redacción, lo que señala Ana Camps (1987), respecto a estos dos subprocesos; ya que durante su desarrollo no planifican y escriben paso a paso, no relacionan el tema del escrito que producen.

Estas limitaciones no les permiten comprender la naturaleza de la escritura, cada una de sus fases y su complejidad asumiendo su rol de una manera más consciente, autónoma y eficaz, tal como lo afirma Vargas (2007).

SUBCATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS DE PLANIFICACIÓN

Análisis: con los resultados que arrojan estos indicadores se puede indicar que los estudiantes no trabajan de manera adecuada con todos los aspectos que implica la redacción de un texto argumentativo, la mayoría (53.8%- 14) han obtenido puntuaciones bajas (gráfico N° 2).

Discusión:

La mayoría de los estudiantes logran cumplir con dos de los indicadores precisados en el instrumento, pero con los otros dos los cumplen con errores y no los cumplen.

En relación a los indicadores que logran cumplir, se puede indicar que a pesar de los resultados obtenidos, que son “buenos”, a lo largo de la revisión del texto aparecen otros aspectos que inciden de manera limitante en la calidad del texto argumentativo. Por ejemplo cuando se evaluó el indicador N° 1 (evidencia la selección de un tema que se puede argumentar), cuyos resultados se visualizan en el gráfico N° 3, la mayoría de los estudiantes, lograron cumplirlo correctamente, observemos el siguiente párrafo extraído de uno de los textos argumentativos elaborados:

UN CRIMEN CONTRA UN SER INDEFENSO

Uno de los mayores problemas que enfrenta nuestra sociedad en el siglo XXI es la práctica del aborto, el cual no es otra cosa que el asesinato de un concebido. Por ello es necesario analizar el problema de donde radica y es que la práctica de este constituye un delito, así como también a vista de la población católica de nuestro país es un pecado; el cual ante los ojos de Dios es una de las más grandes atrocidades contra un ser humano indefenso y con ganas de vivir. Por todo ello, el aborto es uno de los mayores crímenes que se comete contra un ser indefenso.

Aguirre Maza, Rutdy Rosmery

Efectivamente, como se puede apreciar, los estudiantes seleccionan el tema, no obstante a lo largo del proceso de redacción generan imprecisión al abordar las ideas en la estructura textual. En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes no se forman una representación mental del contenido o de las ideas que presentará el texto, dejando de lado su estructuración correcta, tal como lo señala Cassany (1999).

Asimismo, tomando a Álvarez (2007), los estudiantes no logran argumentar aportando razones para defender su opinión e incluso no logran convencer al receptor para que piense en una determinada forma.

De igual manera, cuando se observan los resultados del indicador N° 3 (gráfico N° 5), donde la mayoría de los estudiantes (57.7%- 15), lo cumplen correctamente, ellos evidencian la organización de ideas, pero no las relacionan de manera adecuada en la estructura textual, lo cual origina que en el texto no se pueda evidenciar este proceso cognitivo, esto nos lleva a asegurar que para que el texto adquiera la característica que señala este indicador es recomendable emplear esquemas u organizadores que ayuden a estructurar de manera lógica las ideas, esto se puede asegurar considerando a Cassany (1989), quien señala que estos recursos pueden ayudar a la construcción de textos, para ello el escritor analiza primeramente los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura. Por tanto, se puede afirmar que este proceso cognitivo constituye un aspecto fundamental en la planificación del texto argumentativo, ya que permite el descubrimiento y la creación de ideas nuevas. En el caso específico de la creación del texto argumentativo, permiten formar los argumentos o ideas que sostienen una tesis o un tema general, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos.

Respecto a los indicadores que logran cumplir con errores o no los cumplen, se puede indicar que la mayoría de los estudiantes los cumplen con errores, hacen su mayor esfuerzo para ello. Los resultados del indicador N° 2 (gráfico N° 4), muestran que 69.2% (18 estudiantes) presentan dificultades al trabajar el proceso cognitivo de este indicador y el 30.8% (8 estudiantes) no lo cumple. Tomando lo que señala Hayes (1996), los estudiantes no

consideran que el acto de generar ideas incluye la búsqueda de informaciones de la memoria de largo plazo, las cuales aparecen de manera ordenada y estructurada como fueron aprendidas en un inicio o, contrariamente, pueden surgir como una lista de ideas inconexas y desordenadas. El acto de *generar ideas* incluye la búsqueda de informaciones de la MLP. Estas informaciones pueden aparecer de manera ordenada y estructurada como fueron aprendidas en un inicio o, contrariamente, pueden surgir como una lista de ideas inconexas y desordenadas.

Los resultados del indicador N° 4 arrojan que la mayoría de los estudiantes cumplen con errores y no cumplen este proceso cognitivo (tabla N° 6). Estos resultados guardan relación con los del indicador N° 2 (tabla 4), ya que los argumentos constituyen ideas que permiten defender la tesis y si nos las generan, van a escribir en función a lo que se les ocurre en el momento, originando que no tengan la consistencia debida.

Lo afirmado anteriormente nos permite señalar que los estudiantes no llevan a cabo los procesos cognitivos que esta etapa requiere, escriben lo que se les viene a la mente en el momento, sin relacionar los aspectos que se deben tener en cuenta; situación que coincide con el estudio desarrollado por Gallego Ortega (2010-2011) quien pudo evidenciar que al analizar los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura, los sujetos de su investigación, no planificaban suficientemente sus tareas de escritura y frecuentemente no cuestionaban el tipo de texto que iban a elaborar.

SUBCATEGORÍA: PROCESOS COGNITIVOS DE REDACCIÓN

Análisis: Con los resultados obtenidos podemos afirmar que los estudiantes no dominan los procesos cognitivos de la redacción, ya que al visualizar los resultados parciales han obtenido una baja puntuación (de 0 a 18 puntos), presentando limitaciones o dificultades en todos los procesos cognitivos de esta subcategoría.

Discusión:

En los resultados del indicador N° 5 (tabla N° 8), la mayoría de los estudiantes abordan temas muy trillados, comunes, los cuales son siempre son abordados en los diferentes textos argumentativos que se leemos, lo cual permite evidenciar la escasa originalidad en las producciones, observemos el párrafo extraído de uno de los textos:

EL ABORTO TERAPÉUTICO ¿PROBLEMA O SOLUCIÓN?

El aborto terapéutico es la interrupción voluntaria o involuntaria del embarazo, con o sin asistencia médica antes de que el feto pueda valerse por sí mismo fuera del vientre de la madre, en este caso. La legalización del **aborto** es inhumano y contrario a la constitución en su artículo 2 que defiende al derecho a la vida. Hablar de **aborto** terapéutico es un problema y una confusión ya, que el termino terapéutico significa “terapia” (cura), y el **aborto** no cura nada.

Sulmy, Correa Adanaqué

LA DESVALORIZACIÓN DE LOS **DERECHOS HUMANOS**
Como muchos de nosotros sabemos, estamos suscritos a una declaración universal de **los derechos humanos**, los cuales en muchos de los casos son descalcificados, desvalorizados, donde se sabe que aquellos son inherentes a la persona, irrevocables, inalienables, irrenunciables, igualitarios, inmutables, interdependientes, indivisibles y cuales aquellos tienen que ser pieza fundamental de la protección de la vida humana, debemos lograr la valorización **de nuestros derechos** porque en muchos de los países no son válidos.

Olenka, Chavana Alegre

También se puede apreciar es que no logran mantener el tema a lo largo del texto, hacen referencia o abordan otros temas que distraen al lector. Observemos el siguiente párrafo que corresponde al final del texto:

LA NARCOPOLITICA:” EL IMPERIO DEL DINERO Y LA CORRUPCIÓN”

Seamos más exigentes a la hora de **elegir y ejercer nuestro voto** solo así ganaremos esta batalla donde solo debe reinar la democracia, el bien común. Tal vez solo sea la **opinión de una estudiante** de derecho pero con objetivos y miras hacia el desarrollo y crecimiento de Perú mejor.

Aruky, Timaná Elías

Los estudiantes presentan dificultades al trabajar adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas (indicador N° 6), es decir, presentan en él información subjetiva que no tiene referentes teóricos. Sobre este aspecto, Toulmin (1958) señala que la afirmación presenta la idea principal del párrafo, la información contiene los datos de apoyo a la afirmación (tesis), la garantía constituye el vínculo entre la afirmación y la información (argumentos) y muestra la importancia de la información como soporte a la afirmación (conclusión); lo cual en la mayoría de los textos de los estudiantes no se logra apreciar.

El indicador N° 7 (tabla N° 10) señala que los estudiantes presentan limitaciones para evidenciar el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa, a partir de ello trabajan con información que no ha sido seleccionada rigurosamente lo que genera que el texto pierda objetividad y se convierta en un producto en el que prevalece la subjetividad. Se ha podido corroborar que los estudiantes no emplean información proveniente de fuentes confiables, sobre todo

en la argumentación, donde se supone que debe evidenciarse la rigurosidad en este aspecto, debido a que se va a defender una idea, por lo tanto, los argumentos deben ser convincentes. Algo similar sucede cuando se aprecian los resultados del indicador N° 8 (tabla N° 11), en el que los estudiantes tienen dificultades al utilizar evidencias para apoyar sus argumentos, emplean con errores citas, experiencias personales, etc.

Tomando lo que señala Fuentes y Alcaide (2007) la persona que escribe un texto argumentativo debe convencer al receptor acerca de su punto de vista, apoyándose en ideas lógicamente aceptadas, por lo que estos indicadores constituyen aspectos muy importantes dentro de la producción textual argumentativa. Por ejemplo no se puede afirmar algo si no se tiene el sustento para ello, se debe indicar quién lo dice. Observemos un párrafo extraído de uno de los textos:

El aborto no debería permitirse ni en las primeras semanas de embarazo, ya que en solo las dos primeras semanas el embrión está totalmente implantado en el útero de la madre, a las tres semanas a más, ya se empieza a formar sus ojos, su cerebro y a más días le empezara a latir el corazón, por lo que se le llegara a considerar un ser humano, en tanto permitir el aborto es permitir el asesinato.

En el indicador N° 9 (tabla N° 12), los estudiantes presentan limitaciones al redactar los párrafos teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto, tal como se les había indicado: tesis, argumentación y conclusiones, ellos alteran el orden e incluso obvian alguna de estas partes. Al respecto, Vásquez (2005), Álvarez (2007) y Martínez (2004), señalan que todos estos aspectos son importantes en la estructura argumentativa y que deben trabajarse de manera adecuada. Observemos el siguiente texto que evidencia el trabajo realizado con los párrafos:

La despenalización del aborto

La despenalización del aborto quiere decir no tener pena al abortar al ser que tienen en su vientre, la despenalización es usual en los países América latina, mayormente la despenalización se permite en ciertas causales, es decir, por causas que se consideran una excepción al delito del aborto, por ejemplo, cuando el aborto pone en riesgo la salud o la vida de la mujer o cuando el embarazo es resultado por causa de una violación.

El aborto está penalizado no impide que suceda, lo que si logra es empujar a las mujeres que lo que buscan a la clandestinidad exponiéndolas en múltiples peligros para su salud física y mental ya que requiere de mucha ayuda de un especialista para que pueda olvidar de lo sucedido, la mujer que aborta siente mucha culpabilidad por parte de ella ya que es consciente de lo ocurrido.

Las razones por la que abortan son muy diversas y depende del contexto personal y social de cada mujer, sin embargo el objetivo más común es que no se sienten preparadas para asumir un papel que es la maternidad en ese momento de sus vida porque no existe una relación estable con su pareja o por la falta de recursos económicos en los que se presentan y por el temor de la reacción de sus padres ya que se sentirían decepcionados por parte de ella.

Para argumentar el tema tenemos el siguiente caso: una señorita llamada Thalía Ramírez Pacherras salió embarazada teniendo una edad temprana en la cual no estaba preparada para tener a un bebe y la única solución que tomo por parte de los dos fue abortar poniendo en peligro su vida y sintiendo mucha culpabilidad por parte de ella ya que no tenía como decirle a sus padres y tuvo que tomar esa decisión tan riesgosa.

Para concluir con el tema sobre el aborto es ponerse en riesgo su propia vida ya que no es la única solución que hay, los jóvenes de hoy en día solo piensan con la cabeza fría que después tienen que asumir las consecuencias y que la única solución para ellos es abortar que significa matar a un ser vivo que no tiene la culpa de la decisión que tomaron en ese momento.

Alondra, Abad Montejo

Teniendo como base los resultados obtenidos en esta subcategoría, se puede afirmar que los estudiantes para redactar un texto argumentativo, toman las ideas tal cual las generan, insertándolas en el texto que producen, sin considerar su origen o autor, lo que le atribuye al producto (texto), un alto nivel de subjetividad; que hace que sus elementos (tesis, argumentos y conclusiones), no tengan la consistencia debida y pasen por desapercibidos durante la lectura.

Asimismo, teniendo en cuenta la investigación realizada por Bolívar y Montenegro (2012), se debe reconocer que durante el desarrollo del proceso de producción textual hay mucho trabajo por hacer, teniendo en cuenta que los estudiantes no están acostumbrados a planificar, textualizar, revisar y presentar el texto de una manera adecuada, teniendo en cuenta los diferentes aspectos y criterios que cada etapa implica. Es importante destacar que a la luz de los resultados obtenidos es importante que se vincule permanentemente durante este trabajo (proceso producción de textos argumentativos), la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de este tema; con la finalidad de que los estudiantes cuestionen, planifiquen, revisen su propia acción de aprendizaje y en la medida del caso adquieran una escritura autónoma, bajo un enfoque de aprendizaje enriquecedor.

CATEGORÍA: TEXTO ARGUMENTATIVO

SUBCATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS

Análisis: Con los resultados obtenidos podemos afirmar que los estudiantes no manejan información sobre las características del texto argumentativo; ya que en la mayoría de indicadores, presentan las siguientes dificultades:

- Cumplen con errores y no cumplen el indicador N° 10 (Evidencia una secuencia lógica y coherente).
- Cumplen con errores y no cumplen el indicador N° 11 (Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí).

- Cumplen con errores y no cumplen el indicador N° 12 (El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir).
- Cumplen con errores y no cumplen el indicador N° 13 (El texto es original y novedoso).
- Cumplen con errores y no cumplen el indicador N° 14 (Usa un tono serio y objetivo).
- Cumplen con errores y no cumplen el indicador N° (Usa un lenguaje formal).

Discusión:

Los estudiantes presentan dificultades al evidenciar una secuencia lógica y coherente (tabla N° 13), no trabajan las partes del texto de manera lógica pudiéndose ver que obvian algunas de ellas, no las relacionan o no las redactan de manera adecuada. Teniendo en cuenta lo que señala Bassols y Torrent (1997), la coherencia es la propiedad del texto mediante la cual se establece una relación manifiesta entre diferentes elementos del texto. Esta relación refleja el desarrollo informativo del discurso, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas.

Se puede señalar que los estudiantes no establecen relaciones adecuadas entre las ideas, se evidencia falta de concordancia entre los enunciados y las conclusiones no tienen lógica o sentido. Observemos un párrafo en el que se alude el comentario anterior:

El análisis que llevaremos a cabo parte de la premisa de que el contexto que rodea a la formación universitaria, y específicamente a los estudios del Derecho ha experimentado cambios muy importantes en los últimos 30 años. Esto lleva a perseverar en una serie de prácticas pedagógicas que antes se consideraban eficaces, hoy en día conduciría a un desastre formativo. Sin pretensiones de enumerar de modo exhaustivo y excluyente aquellos factores que han cambiado el escenario de formación universitaria, es posible afirmar que los principales han sido los siguientes: cambios en el mercado de la educación superior, cambios tecnológicos, cambios sociales.

*Los Abogados y las palabras, una propuesta para fortalecer competencias
iniciales de los estudiantes del Derecho
Eduard, Carrillo Cungaia*

Los resultados del indicador N° 11 (tabla N° 14) permiten señalar que los estudiantes presentan dificultades al utilizar los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí no trabaja los mecanismos adecuados para unificar la información que desarrolla. Teniendo en cuenta lo que señala Beaugrande y Ulric, (1997), la cohesión se sirve de unos mecanismos o procedimientos que hacen posible la construcción articulada de unidades de información. Estos mecanismos que contribuyen tanto a estabilizar el sistema como a economizar esfuerzos de procesamiento son los siguientes: repetición, repetición parcial, paralelismo, paráfrasis, uso de preformas, elisión, tiempo y aspecto verbales, conexión y entonación. Observemos el siguiente recorte textual en el que puede observar el inadecuado uso que se les dan a estos mecanismos:

La única experiencia conocida por los autores en cuanto a revisión de los requisitos para acceder a la profesión de abogado y en que se ha involucrado a varios actores relevantes, ha correspondido a la creación de un Comité de Certificación y Habilitación para la profesión de Abogados Este fue constituido (pero no formalizados) por el ministerio de Educación en conformidad al artículo 5 transitorio de la ley N 20,129 , siendo integrado por representantes de distintas universidades nacionales, del Ministerio de justicia de la Educación Superior de la Corte suprema ..

Tal como se parecía en el recorte textual se observa que el estudiante ha utilizado el conector aditivo “y” para unir o enlazar ideas, el que ha podido reemplazarse por la expresión “en la que”, ya que esta logra aludir de manera más directa lo que se ha señalado anteriormente. De igual manera para precisar de mejor forma, al observar la expresión: « *ha correspondido a la creación de un Comité de Certificación y Habilitación para la profesión de Abogados*». «*Este fue constituido*», la expresión final («*este fue constituido*»), puede reemplazarse por «*que fue constituido*». Este ejemplo nos permite señalar que los estudiantes necesitan conocer

y practicar más sobre el uso de estos mecanismos que permiten otorgar coherencia y cohesión al texto que producen.

Los resultados del indicador N° 12 (tabla N° 15) permiten señalar que los estudiantes presentan dificultades al lograr el objetivo de su texto, no se evidencia en el que logran persuadir y convencer, por el contrario, se observa que es otra la intención que se persigue. Al respecto, Beaugrande y Ulric (1997), señalan que es importante, entonces, tener en cuenta la intencionalidad al momento de construir discursos argumentativos la actividad de producción debe comenzar por definir el propósito del texto para lo cual es necesaria plantearse las siguientes interrogantes: ¿Qué pretendo conseguir con mi texto?, ¿Cómo deseo que actúen mis lectores?, ¿Qué quiero que hagan con mi texto?, ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito? ¿Cómo organizo la información?, etc., finalmente se deben orientar todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos hacia ese fin.

La despenalización del aborto

La despenalización del aborto quiere decir no tener pena al abortar al ser que tienen en su vientre, la despenalización es usual en los países América latina, mayormente la despenalización se permite en ciertas causales, es decir, por causas que se consideran una excepción al delito del aborto, por ejemplo, cuando el aborto pone en riesgo la salud o la vida de la mujer o cuando el embarazo es resultado por causa de una violación.

El aborto está penalizado no impide que suceda, lo que si logra es empujar a las mujeres que lo que buscan a la clandestinidad exponiéndolas en múltiples peligros para su salud física y mental ya que requiere de mucha ayuda de un especialista para que pueda olvidar de lo sucedido, la mujer que aborta siente mucha culpabilidad por parte de ella ya que es consciente de lo ocurrido.

Las razones por la que abortan son muy diversas y depende del contexto personal y social de cada mujer, sin embargo el objetivo más común es que no se sienten preparadas para asumir un papel que es la maternidad en ese momento de sus vida porque no existe una relación estable son su pareja o por la falta de recursos económicos en los que se presentan y por el temor de la reacción de sus padres ya que se sentirían decepcionados por parte de ella.

Los estudiantes eligen temas muy manoseados o trillados (tabla N° 16) como el aborto, los derechos humanos, la unión civil entre personas del mismo sexo, los cuales se presentan en la mayoría de textos que leemos a diario y no generan expectativas en el receptor. Respecto a este proceso cognitivo es necesario tener en cuenta lo que señala Perelman y Olbrechts- Tyteca (1991) quienes refieren que el hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de verdades universalmente aceptadas y recordemos que al respecto existen varios temas que no necesariamente deben ser los mismos que siempre se abordan.

En relación a los resultados del indicador N° 14 que aparece en la tabla N° 17 se puede señalar que la mayoría de los estudiantes cumple con errores con este proceso cognitivo; pudiéndose observar que en sus textos argumentativos al desarrollar las ideas, utilizan un tono cargado de emotividad. Observemos un párrafo que alude a esta afirmación:

El niño no es una “cosa” para que otra persona le de valor a su vida dependiendo de su estado de ánimo. En otras palabras, el aborto no debería permitirse ni en las primeras semanas de embarazo, ya que en solo las dos primeras semanas el embrión está totalmente implantado en el útero de la madre, a las tres semanas a más, ya se empieza a formar sus ojos, su cerebro y a más días le empezara a latir el corazón, por lo que se le llegara a considerar un ser humano, en tanto permitir el aborto es permitir el asesinato.

El aborto terapéutico ¿problema o solución?

Sulmy, Correa Adanaqué

Se observa en el texto anterior que al redactar, se emplean generalmente palabras de uso común como: *cosa, primeras semanas de embrión, madre, etc.* las que pueden ser sustituidas por *objeto, primeras etapas de desarrollo, progenitora*; estos usos pueden darle a la producción un carácter más formal, tal como se requiere en la redacción de este tipo de texto.

Lo mismo sucede con lo que se evidencia en el indicador de la tabla N° 18, en cuyos resultados, los estudiantes presentan dificultades relacionadas con el uso de un lenguaje formal (tabla N° 18), por ello se puede indicar que a pesar que los textos corresponden a áreas específicas (por ejemplo el tema del aborto), en el que se emplean generalmente palabras de uso común; obvian el carácter complejo que debe constituir una característica lingüística importante, se deja de lado la objetividad, entre otros aspectos (Álvarez, 2007). Observemos el párrafo que hace referencia a lo afirmado:

Se habla de violación de derechos del individuo. Pero hablamos de personas acusadas de sicariato, terrorismo violación a niños, señores podemos considerar individuo a una persona que le importa poco o nada la vida de personas que tienen más de 15 muertes en la espalda que se le es fácil coger un arma y matar a una persona cuando les falte dinero, a pesar que la persona a quien le quita la vida cuenta con hijos, una familia para la cual debe trabajar porque él es sustento.

*Compensar adecuadamente
La culpabilidad no es ilegal, Sí a la pena de muerte
William, Ludeña Rangel*

SUBCATEGORÍA: ESTRUCTURA

Análisis: Con los resultados obtenidos podemos afirmar que los estudiantes no manejan los procesos cognitivos de esta subcategoría, ya que presentan dificultades en:

- El indicador N° 17 (Evidencia los argumentos que sustentan su tesis): el 92.3%(24), lo cumple con errores y el 7.7%(2), no lo cumple.
- El indicador N° 18 (Reitera y refuerza la tesis en la conclusión): el 50%(13), lo cumple con errores y el 3.9%(1), no lo cumple.

Discusión:

Los estudiantes cumplen correctamente con presentar la tesis de manera clara y explícita, pero no emplean referencias que apoyen sus opiniones, lo cual genera que se pierda la objetividad a lo largo de la redacción del texto. Observemos un texto en el que sucede lo que se indica:

LA LEGALIZACION DEL ABORTO TIENE OLOR A CRIMEN

En pleno siglo XXI no es raro escuchar o ver por medios de prensa a grupos de mujeres “asesinas”, escudadas en los llamados Movimientos Feministas que proponen la legalización de un Crimen como lo es el “aborto”. No es posible que la humanidad respalde horrenda atrocidad, que posiblemente siglos más adelante dejaría de ser atroz por convertirse en un absurdo Derecho. De ninguna manera se debe Legalizar al aborto.

En este caso la tesis es evidente y se puede identificar en el texto y según Álvarez (2007) se constituye en la postura, punto de vista, posición u opinión que el productor defiende, es la idea fundamental en torno a la cual se reflexiona, es el núcleo de la argumentación.

Respecto a los indicadores en los que los estudiantes presentan dificultades se puede señalar que la mayoría cumplen con errores El indicador N° 17 (Evidencia los argumentos que sustentan su tesis), donde se puede apreciar que usan más de un argumento, sin embargo no todos ayudan a defender su punto de vista. En consonancia con lo que afirma Álvarez (2007), en el cuerpo argumentativo, es donde deben integrarse las citas, los argumentos de autoridad, los ejemplos; todas estas técnicas, heredadas de la antigua retórica, sirven para fortalecer tanto la opinión defendida, como para refutar la contraria. Observemos el análisis que se presenta a continuación:

TESIS	ARGUMENTOS
<p><i>La legalización del aborto es inhumano y contrario a la constitución en su artículo 2 que defiende al derecho a la vida.</i></p>	<p>A1. La constitución en su artículo 2 que defiende al derecho a la vida.</p> <p><u>Comentario:</u></p> <p>Usa más de un argumento, sin embargo no todos ayudan a defender su punto de vista.</p>
	<p>A2. El niño no es una “cosa” para que otra persona le de valor a su vida...</p>
	<p>A3. El aborto no debería permitirse ni en las primeras semanas de embarazo, ya que en solo las dos primeras semanas el embrión está totalmente implantado en el útero de la madre, a las tres semanas a más, ya se empieza a formar sus ojos, su cerebro y a más días le empezara a latir el corazón, por lo que se le llegara a considerar un ser humano, en tanto permitir el aborto es permitir el asesinato.</p> <p><u>Comentario:</u></p> <p>No utiliza referencias que apoyen sus opiniones. Tono muy emotivo.</p>
<p style="text-align: center;"><i>La legalización del aborto tiene olor a crimen.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Katherine Lizeth Ramírez Prado</i></p>	

El indicador N° 18 (tabla N° 20), permite señalar que los estudiantes evidencian dificultades al reiterar y reforzar la tesis en la conclusión, observemos el siguiente texto:

La despenalización del aborto

La despenalización del aborto quiere decir no tener pena al abortar al ser que tienen en su vientre, la despenalización es usual en los países América latina, mayormente la despenalización se permite en ciertas causales, es decir, por causas que se consideran una excepción al delito del aborto, por ejemplo, cuando el aborto pone en riesgo la salud o la vida de la mujer o cuando el embarazo es resultado por causa de una violación.

Para concluir con el tema sobre el aborto es ponerse en riesgo su propia vida ya que no es la única solución que hay, los jóvenes de hoy en día solo piensan con la cabeza fría que después tienen que asumir las consecuencias y que la única solución para ellos es abortar que significa matar a un ser vivo que no tiene la culpa de la decisión que tomaron en ese momento.

Alondra, Abad Montejo

Tomado como referencia lo que señala Martínez (2004), podemos indicar que la conclusión debe abarcar el párrafo final de la argumentación, en ella el productor recapitula, reafirma la tesis, establece un propósito o apunta a una solución al tema en torno al cual se discute o polemiza. Es preciso redactarla con cuidado pues en ella se resume toda la argumentación; sin embargo eso no se cumple en el texto presentado anteriormente; esa es la razón por la cual se afirma el aspecto con el cual se inicia el análisis del proceso cognitivo de este indicador.

CAPÍTULO V

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones.

Los resultados del estudio permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- Los procesos cognitivos que llevan a cabo los estudiantes durante la planificación y redacción de textos argumentativos evidencian que no presentan limitaciones en cuanto a la selección de un tema factible de ser argumentado, asimismo, evidencian la generación de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto. Por otro lado dan cuenta que los alumnos se preocupan por apoyar sus argumentos con evidencias y presentan la tesis de manera clara y explícita. Estos logros evidenciados, a través del análisis de sus productos, permiten determinar que los alumnos desarrollan algunos procesos que no se pueden concretar durante el proceso de la redacción textual.

- Los estudiantes presentan algunas dificultades o limitaciones al producir textos argumentativos, en la planificación, que se relacionan con la generación de ideas, determinación de los argumentos para defender su tesis. Asimismo, en la redacción, las dificultades se observan en cuanto al sostenimiento del tema a lo largo de la redacción del texto, al manejo adecuado de la

información, afirmación y garantía de las ideas propuestas; a la selección de información relevante y su organización, entre otros; lo que ocasiona que los textos argumentativos elaborados no logren su objetivo final que es el de persuadir y convencer al receptor.

- La calidad de los textos argumentativos producidos por los estudiantes, no es óptima, puesto que se ve limitada por algunos problemas en la etapa de la redacción; así por ejemplo, a pesar de que los estudiantes presentan argumentos para defender sus planteamientos, estos en algunos casos no son trabajados con la rigurosidad que exige la dinámica argumentativa.
- De acuerdo con los datos estadísticos elaborados, se puede observar que en quince (15) de los dieciocho (18) indicadores medidos; la mayoría de los estudiantes evidencian altos porcentajes en las categorías «*lo cumple con errores*» y «*no lo cumple*», demostrándose así que las limitaciones comentadas en la discusión se pueden corroborar en los textos argumentativos producidos por los estudiantes de II ciclo de la Escuela Profesional de Derecho.
- La información teórica empleada para comentar los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores de medición ha permitido contrastar los datos obtenidos para determinar cuáles son los procedimientos adecuados o correctos que deben desarrollar los estudiantes para construir textos argumentativos de calidad; demostrándose así que los aportes emitidos por los autores seleccionados pueden ayudar para determinar y poner en práctica estrategias adecuadas que se orienten al desarrollo de la competencia escritural argumentativa, como parte de la formación profesional de los estudiantes de la carrera profesional de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura, que aparece detallado en el marco referencial del presente estudio.
- El uso de la técnica de la observación indirecta, es decir, el análisis y valoración de los textos producidos por los estudiantes permite determinar qué fortalezas y limitaciones presentan los universitarios. Sin embargo, presenta limitaciones, ya que en el estudio hay procesos cognitivos que no se pueden observar mediante esta técnica y requieren del uso de otras técnicas e instrumentos.

5.2. Recomendaciones.

A partir del estudio realizado se pueden sugerir las siguientes recomendaciones y líneas de acción para futuras investigaciones; las mismas que se detallan a continuación:

- Se recomienda proponer e implementar un conjunto de estrategias orientadas a fortalecer las habilidades cognitivas necesarias para planificar y redactar de manera eficaz textos pertenecientes a la tipología textual argumentativa que se inserten en el desarrollo de los conocimientos propuestos en cada una de las asignaturas que forman parte del plan de estudios para la formación de profesionales en Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura, que permita que los estudiantes superar las dificultades con las se insertan al inicio de su formación profesional.
- Se debe familiarizar a los estudiantes en la práctica de habilidades cognitivas para fortalecer la producción de textos argumentativos, bajo un enfoque cognitivo textual que relacione la capacidad de análisis y comentario de temas controversiales o polémicos con el perfil ideal propuesto en los planes de estudio de la carrera profesional de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura.
- La Dirección de la Escuela Profesional de Derecho debe elaborar un diagnóstico real y objetivo para determinar las fortalezas y limitaciones con las que ingresan los estudiantes, a fin de implementar un programa de reforzamiento que enfatice en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias escriturales de los alumnos del primer ciclo.
- De los resultados obtenidos en esta investigación, se derivan implicaciones didácticas, tanto para los profesionales de la educación superior que forman a los futuros profesionales de la carrera de Derecho, como para los docentes de los otros niveles; ya que se pueden deducir un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias escriturales tomando como base la producción de textos argumentativos sobre temas originales.

- En estudios similares, se sugiere emplear técnicas de observación directa como la entrevista, la verbalización del proceso de la composición del texto argumentativo para recoger información que permita arribar a conclusiones más objetivas y reales sobre los procesos cognitivos relacionados con la etapa de la planificación. Por otro lado se recomienda utilizar la técnica de la observación indirecta (análisis y valoración del producto), para determinar los procesos mentales llevados a cabo en la etapa de la redacción de textos argumentativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo...seguir escribiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario, Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte, n° 18 enero –junio, 2013).
- Álvarez, M. (2007). Tipos de escrito II: Exposición y argumentación. Madrid: Arco Libros.
- Arias Gundín, O. & García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. ICE – Aula Abierta, Universidad de Oviedo.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Primera reimpresión. Barcelona: Labor.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). Modelos textuales. Teoría y práctica. Barcelona: Octaedro.
- Beaugrande, R. y Ulric, W. (1997). Introducción a la Lingüística del texto. Barcelona: Ariel.
- Briones, G. (1996). Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Cárdenas, A. (2013). Escritura, discurso y argumentación. Artículo.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*.
- Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se debe aprender a escribir*. Barcelona, Paidós. Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se debe aprender a escribir*. Barcelona, Paidós.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo & M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. s.l.: Ediciones Moratas.
- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2002). *Mecanismos Lingüísticos de la persuasión*, Madrid: Arco Libros.
- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Martínez, M. y Otros (2004). *Discurso y aprendizaje*. Escuela de Ciencias del Lenguaje (Universidad del Valle) y Cátedra UNESCO MECEAL: *Lectura y Escritura*. Cali (Colombia).
- Marinkovich, J. (2002). "Enfoques de proceso de la producción de textos escritos". *Revista signos*, 35 (versión on-line).
- Morles, A. (2003). *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente*. *Lectura y Vida*, XXIV.

- Mata, S. y otros (2000). "Procesos cognitivos en la expresión escrita: algunas observaciones críticas sobre enfoques conceptuales y de investigación". En Fernández de Haro, E. y otros (Coords.): Actas del Simposium de Programas de Intervención Cognitiva. Granada: GEU.
- Núñez, R. y E. Del Teso (1996). Semántica y pragmática del texto común, Madrid: Cátedra.
- Plantin, C. (1998). La Argumentación, Barcelona: Ariel.
- Rabazo, M. y Moreno J. (2005). "La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria". Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, nº6.
- Tapia, M., Burdiles, G. & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académico universitarios. Signos.
- Toulmin, S. (2003). Los usos de la argumentación. Barcelona: Península.
- Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- Onieva, J. (1995). Curso Superior de redacción. Madrid: Verbum.
- Vásquez, F. (2005). Pregúntele al ensayista, Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria. Lectura y vida.
- Vélez, L. (1993). Metodología de la investigación en educación. Primera edición. Piura: Instituto Superior Pedagógico Público "Piura".
- Villalobos, J. (2005) Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. Lectura y vida.
- Weston, A. (1994) Las claves de la argumentación, Barcelona, Ariel.
- Zavala, A. (s/f) Metodología de la Investigación Científica. Editorial San Marcos. Lima. Perú.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

Anexo N° 1: Matriz de consistencia de la investigación.

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LOS ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. PROBLEMA DE ESTUDIO	2. SUJETO DE ESTUDIO	3. CATEGORÍAS	4. OBJETIVO GENERAL	5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6. HIPÓTESIS
¿Qué procesos cognitivos de planificación y redacción utilizan en la producción de textos argumentativos los estudiantes del II Ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad César Vallejo Piura, 2014?	Estudiantes del II Ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad César Vallejo Piura	Procesos cognitivos: ✓ De planificación. ✓ De redacción. Textos argumentativos.	Identificar los procesos cognitivos que los estudiantes del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura utilizan en la planificación y redacción de estructuras textuales argumentativas.	✓ Identificar los logros en la planificación y redacción de estructuras textuales argumentativas en los estudiantes universitarios del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo, Piura, 2014. ✓ Identificar las dificultades en la planificación y redacción de textos argumentativos en los estudiantes universitarios del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo, Piura, 2014.	“Los procesos cognitivos utilizados durante las etapas de planificación y redacción, determinan la calidad de los textos argumentativos elaborados por los estudiantes del II Ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo, Piura, 2014”

Anexo N° 2: Instrumento de recolección de datos.



GUIA PARA EVALUAR LA PLANIFICACION Y REDACCION DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

Revisa el texto argumentativo teniendo en cuenta cada uno de los procesos desarrollados durante su planificación y redacción:

PROCESO COGNITIVO	INDICADORES	0	1	2
PLANIFICACIÓN	Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar.			
	Evidencia la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado.			
	Evidencia la organización de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto.			
	Determinó diferentes argumentos o ideas que defenderán su tesis.			
REDACCIÓN	Mantiene el tema a lo largo de la redacción del texto.			
	Trabaja adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas.			
	Evidencia el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa.			
	Los argumentos están apoyados por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumentos de autoridad o cita, etc.)			
	Los párrafos han sido redactados teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto.			
	Evidencia una secuencia lógica y coherente.			
	Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí.			
	El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir.			
	El texto es original y novedoso.			
	Usa un tono serio y objetivo.			
	Usa un lenguaje formal.			
	Presenta la tesis de manera clara y explícita.			
	Evidencia los argumentos que defienden la tesis propuesta.			
Reitera y refuerza la tesis en la conclusión.				

CATEGORIA	PUNTUACION
Lo cumple correctamente.	2
Lo cumple con errores.	1
No lo cumple.	0

Anexo N° 3: Matriz de resultados de la revisión del texto argumentativo.

MATRIZ DE RESULTADOS DE LA REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

N°	INDICADORES	PLANIFICACIÓN																											
		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		
1.	Evidencia la selección de un tema que se puede argumentar.	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2.	Evidencia la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado.	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1		
3.	Evidencia la organización de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto.	0	0	0	2	2	0	1	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	
4.	Determinó diferentes argumentos o ideas que defenderán su tesis.	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
		REDACCIÓN																											
5.	Mantiene el tema a lo largo de la redacción del texto.	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
6.	Trabaja adecuadamente la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7.	Evidencia el uso de información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa.	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8.	Los argumentos están apoyados por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumentos de autoridad o cita, etc.)	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	2	2	2	
9.	Los párrafos han sido redactados teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
10.	Evidencia una secuencia lógica y coherente.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
11.	Utiliza los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12.	El texto cumple con el objetivo de convencer y persuadir.	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
13.	El texto es original y novedoso.	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
14.	Usa un tono serio y objetivo.	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
15.	Usa un lenguaje formal.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16.	Presenta la tesis de manera clara y explícita.	0	1	0	1	2	0	1	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
17.	Evidencia los argumentos que defienden la tesis propuesta.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18.	Refuerza y reafirma la tesis en la conclusión.	0	1	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0

Anexo N° 4: Matriz de sistematización de resultados.

PUNTAJES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN PLANIFICACIÓN

ESTUDIANTE I	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
PUNTAJE OBTENIDO	2	3	2	3	4	6	3	3	2	5	3	6	6	6	5	6	6	6	6	6	3	6	6	6	6	3

PUNTAJES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN REDACCIÓN

ESTUDIANTE I	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
PUNTAJE OBTENIDO	7	17	8	6	16	14	6	13	18	7	18	6	13	16	17	13	17	18	16	16	13	15	14	17	16	10

PUNTAJES TOTALES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES (PLANIFICACIÓN Y REDACCIÓN)

ESTUDIANTE I	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
PUNTAJE TOTAL	9	20	10	7	20	20	9	21	25	17	25	19	19	22	23	20	23	24	22	22	16	21	20	23	21	13

Anexo N° 5: Fotografías.



TOMA FOTOGRÁFICA N° 1
Estudiantes en el laboratorio de cómputo redactando textos argumentativos.



TOMA FOTOGRÁFICA N° 2
Docente del Taller de Argumentación y debate orientando el trabajo de los estudiantes.



TOMA FOTOGRÁFICA N° 3
Docente investigador orientando la redacción de textos argumentativos.