III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Saber hacer; comprender lo que se hace. Acerca de la producción de un texto argumentativo en estudiantes universitarios.

Raventos, Marta Elena.

Cita:

Raventos, Marta Elena (2011). *Saber hacer; comprender lo que se hace. Acerca de la producción de un texto argumentativo en estudiantes universitarios. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-052/519

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/hWb

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

SABER HACER; COMPRENDER LO QUE SE HACE. ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Raventos, Marta Elena
UBACYT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN
Se analiza la competencia en la escritura de un texto argumentativo simple, de orden cotidiano por parte de 66 estudiantes universitarios que cursaban un curso de Lógica. Se les pidió redactar una nota al jefe, justificando su decisión de no aceptar una tarea extra remunerada, a pesar de desear aceptarla, precisamente por esa remuneración extra (tarea 1 de 4 realizadas). El presente trabajo se circunscribe al modelo de argumento escrito por los sujetos, aunque el corpus incluye el análisis de los aspectos lingüísticos, lexicales y de puntuación de los textos producidos y luego autocorregidos (en tarea 4). Se observó que algunos estudiantes (38%) podían escribir textos con componentes lógico-argumentales que luego no podían reconocer en textos similares (tareas 2 y 3). En particular, esto ocurrió con razonamientos concatenados denominados antiorirentados. Se discute cómo favorecer la competencia argumentativa de los estudiantes con la asimilación de las nociones lógicas aprendidas, a través de la toma de conciencia de sus aciertos y errores al escribir.

Palabras clave
Psicolingüística Escritura Argumentación Razonamiento

ABSTRACT
KNOWING HOW TO DO; UNDERSTAND WHAT IS DONE. ABOUT THE PRODUCTION OF AN ARGUMENTATIVE TEXT IN UNIVERSITY STUDENTS
This paper examines how 66 college students write a short argumentative text. The students followed a course of Logic. They were asked to write a note to the chief, justifying his decision not to accept an extra paid work, in spite of wanting to accept it because of this extra remuneration (Task 1 of 4). This paper is limited to the model of argument written by the subjects, though the corpus includes the analysis of linguistic and lexicales aspects and punctuation of the texts written and then self-corrected by them (in Task4). It was observed that some students (38 %) could write texts with logical components that they could not recognize in similar texts (Tasks 2 and 3). Especially, this happened with concatenated reasonings and opposite conclusions. It is discussed how to stimulate their reorganization of their knowledge, including logical concepts they had just learned, across reflecting about his own performance, in order to strengthen his argumentative competence

Key words
Psicolingüístics Writing Argumentation Reasoning

1. Introducción

Según Ferrater Mora, el sentido más general del término *argumento* es "razonamiento mediante el cual se intenta probar o refutar una tesis, convenciendo a alguien de la verdad o falsedad de la misma. Se emplea también a este respecto el vocablo *argumentación.*" Señala también este autor que, desde la segunda mitad del siglo XX, en los estudios lógicos se ha desarrollado un cierto interés por los problemas de la argumentación no estrictamente formal, como un aspecto práctico de la Lógica que no debería desdeñarse, y cita los aportes de Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca y S. Toulmin en especial (Ferrater Mora, 1999:218). Por otro lado, aclara que "el término *razonamiento* es empleado a menudo con la misma acepción que *argumento*" (pág.3012). Los textos argumentativos predominan en géneros como los artículos de investigación científica, entre otros. En ellos se encuentran razonamientos, formados por *premisas* (fundamentos) y *conclusiones* (tesis sostenidas, fundamentadas por las premisas), los cuales se suceden o encadenan unos a otros, a menudo combinados con *explicaciones*, donde se relacionan causas con efectos.

Desde el punto de vista lingüístico, J.C. Anscrombe y O. Ducrot (1994), consideran la naturaleza del lenguaje como esencialmente persuasiva. Sus aportes, que se engloban en lo que se ha denominado *nueva retórica* o *teoría de la argumentación* han posibilitado el estudio del significado que aportan a los textos los marcadores del discurso (1) y el léxico. Dentro de esta línea, J. Portolés, por ejemplo, afirma: "Los significado de las palabras condicionan las posibles continuaciones discursivas que esperamos a partir de ellas y, en nuestra opinión, también las inferencias" (Portolés, 2003). Precisamente, en la enseñanza de la Lógica, uno de los primeros objetivos es que los estudiantes aprendan a distinguir un tipo de conectores léxicos denominados *indicadores de premisa y de conclusión*, cuya identificación favorece la comprensión de las inferencias (Raventos, 2005).

Consideramos que el análisis lógico de los razonamientos, de sus componentes y de sus tipos, puede brindarles a los estudiantes universitarios elementos para la comprensión de los textos argumentativos, tanto de los estrictamente científicos, como de los que corresponden a contextos comunicacionales diversos (2). Y también consideramos que una de las *prácticas* que en especial podría enriquecerse con los aprendizajes en es-

te dominio sería la de presentar estas *argumentaciones escritas*, comenzando a hacerlo mucho antes de necesitar tal habilidad para preparar su tesis de graduación. Por todo ello, y como parte de una línea de investigación sobre comprensión y producción de textos en estudiantes universitarios (dentro del proyecto Ubacyt F023 08/11 (3)), desarrollamos una serie de tareas con estudiantes universitarios de primer año. Queríamos averiguar su competencia comunicativa en la producción de un texto argumentativo simple, de orden cotidiano, y cuál sería la forma en que articularían los conocimientos lógicos recién adquiridos en las tareas propuestas.

2. Recolección y análisis preliminar de los datos

Primera Tarea.

La misma se realizó como parte de la ejercitación sobre razonamientos y sus componentes (premisas, conclusión e indicadores), correspondiente al curso que se desarrollaba a la sazón con dichos alumnos. Analizaremos los datos de 66 sujetos, que respondieron en dos grupos de (G1=34 y G2=32), ambos formados por alumnos de primer año de Psicología, con una edad promedio de 20 años (4). Las tareas se llevaron a cabo luego de dos semanas de comenzado el curso (una clase por semana). La consigna se entregó en forma escrita, cada alumno devolvió su hoja luego de 20 minutos y la actividad fue conducida por la autora, en contexto áulico grupal. El objetivo de esta primera tarea era ver si los estudiantes podían escribir un argumento correcto de acuerdo con aspectos lógicos, lingüísticos, ortográficos y comunicacionales implicados en ella, los cuales detallamos más adelante.

Consigna:

Considere la siguiente situación:

-Como en otras oportunidades, su jefe le ha propuesto -a Ud. y a todos los empleados de la oficina- la posibilidad de realizar, en forma voluntaria, una tarea extra (remunerada) durante el próximo fin de semana.

-El jefe pide que le respondan por escrito, aceptando o rechazando el ofrecimiento.

-Ud. quisiera realizar la tarea (y la remuneración le vendría muy bien).

-Ud. debe estudiar para un examen final muy importante el lunes.

-Conclusión: Ud. no puede aceptar en esta oportunidad.

Responda en forma de razonamiento/s adecuado/s a la situación. No olvide colocar los indicadores y la puntuación conveniente para que el mensaje quede bien claro.

1. Aspectos lógico-formales y argumentativos de la tarea

Cumplir la consigna implica escribir un tipo de argumentación que incluye dos razonamientos *concatenados*, de orientación opuesta o *antiorientados* (Anscombre y Ducrot, op.cit.). Un ejemplo del texto esperado sería el siguiente:

Me dirijo a Ud. con respecto al ofrecimiento de una tarea extra.

Personalmente ***desearía realizar dicha tarea*, ya que la remuneración me vendría muy bien**; PERO **necesito estudiar para un examen muy importante durante el fin de semana. Por lo tanto, *no puedo aceptar el ofrecimiento en esta oportunidad.***

Agradezco la posibilidad y lo saludo atentamente.

(La primera oración es de apertura y la última de cierre, ambas formales y adecuadas al contexto comunicativo). Los dos razonamientos están indicados con negrita. Las proposiciones señaladas con negrita y cursiva a la vez son las conclusiones respectivas de esos razonamientos; se han subrayado dos conectores lexicales, el *indicador de premisa* (IP) "ya que" y el *indicador de conclusión* (IC), "por lo tanto". Además, hemos escrito con mayúscula la conjunción adversativa "pero", cuya función *argumentativa* es siempre introducir elementos antiorientados, es decir, enunciados o argumentos que llevan a conclusiones contradictorias, como lo muestra el siguiente *esquema del razonamiento:*

"la remuneración me vendría muy bien" **conclusión explícita:** *desearía realizar la tarea extra*"(**conclusión implícita:** *acepto el ofrecimiento*)

PERO" necesito estudiar para un examen"**conclusión explícita:** *no acepto el ofrecimiento."*

El nivel satisfactorio esperado era un texto que incluyera la totalidad de los elementos de la argumentación solicitada, conformando la argumentación completa reflejada en el esquema anterior, a la cual llamaremos Modelo 1.

Una forma intermedia posible podría incluir los dos razonamientos con sólo alguno de los componentes del primero, por ejemplo: "Desearía realizar la tarea, *pero* necesito estudiar. Por lo tanto, no puedo aceptar", o bien, "La remuneración me vendría muy bien, *pero* necesito estudiar. Por lo tanto, no puedo aceptar". En este caso, la orientación opuesta quedaría reflejada en la articulación de las premisas, unidas por "pero". Llamareros a éste Modelo 2.

Como mínimo esperábamos que la redacción adoptara la forma de un razonamiento ("premisa/s" *por lo tanto*, conclusión", o bien, "conclusión" *ya que* premisa/s"). Por ejemplo: "Necesito estudiar para un examen, por lo tanto, no puedo aceptar el ofrecimiento", o bien "No puedo aceptar, ya que necesito estudiar". Sin embargo, en este modelo no queda expresada la oposición de razones que llevaron a la conclusión. Este será el Modelo 3.

2. Aspectos lingüísticos de la tarea

Se buscó ver cómo aparecían en los textos los siguientes aspectos:

a) **las formas sintácticas**: p.ej., construcciones que comienzan con "si bien…" o "pese a que", las cuales conducen a inferir que habrá una continuación opuesta a la indicada.

b) **el léxico**: la presencia de términos como "lamentablemente", "siento informar", etc., que apuntan en el mismo sentido que el señalado en el punto **a**. Por otra

parte, también fue evaluado el uso de un léxico adecuado a la circunstancia comunicacional (carta al jefe);
c) **los conectores léxicos adecuados**: en primer lugar, la presencia de los IP e IC convenientes para la correcta articulación de los razonamientos escritos; en segundo lugar, la presencia de la conjunción "pero", dado su valor de enlace contraargumentativo. Con similar valor podrían aparecer también la conjunción "aunque", en su valor adversativo similar al de "pero", así como la locución conjuntiva "sin embargo", entre otros.

3. Aspectos ortográficos de la tarea
El aspecto ortográfico considerado fue básicamente la **puntuación** (ya señalado en la propia consigna). Decíamos en un trabajo anterior:
"Especialmente en los textos argumentativos, la puntuación establece la jerarquía de ideas que el autor desarrolla, el entramado, la "arborización" sintáctica en la que se *visualizan* las ideas. En este sentido, algunos signos (como los puntos) parecen efectivamente funcionar como lugares privilegiados en donde el lector puede realizar inferencias más o menos amplias sobre el contenido del mensaje leído y, cuando faltan, dificultan la comprensión del texto. Sin embargo, la *plurifuncionalidad* de los signos de puntuación en el plano del tratamiento psicológico de los datos (Passerault) se apoya con (o es apoyada por) los conectores léxicos" (Raventos, 2010:442). En consecuencia se observó cómo usaban la puntuación en general y, *en particular*, la asociada al uso de IP, IC y de los conectores léxicos.

Resultados
Como parte de su aprendizaje, a los alumnos se les hizo una devolución en clase, donde se señalaron, en forma global, los principales logros y desaciertos en cada uno de los aspectos indicados. En el presente trabajo nos referiremos al **modelo de argumento elegido por los alumnos** (su semejanza con los Modelos 1, 2 o 3).
Los datos concernientes a **puntuación** serán analizados en otro trabajo, en conjunto con las características **lexicales** y **comunicacionales** que presentaron los textos (5).
A.- Del total de 66 textos producidos, 9 (14%) no cumplieron el requisito mínimo de constituir un razonamiento (premisa y conclusión articuladas por al menos un IP o IC), dejaron incompleto el texto o tergiversaron la consigna (p.ej., un sujeto respondió aceptando el ofrecimiento)(6). Ninguno de ellos se acercó a alguno de los tres modelos.
B.- Quedaron, por ende, un total de 57 textos divididos así:
-22, el **38%**, correspondían al Modelo 1 (G.I: 30%; G II: 47%)
-26, el **46%**, correspondían al Modelo 2 (G.I: 52%; G II: 30%)
-9, el **16%**, correspondían al Modelo 3 (G.I: 18%; G II: 13%)
C.- Una diferencia relacionada con el tema que nos ocupa fue **cómo se ubicaba la conclusión**, dado que al leer, en general, los alumnos suelen identificarla con mayor facilidad cuando está colocada al final del razonamiento. Colocaron la conclusión al final (F) el **60%**; al principio (P) el **31%** y en el medio (M) el **9%**.
D.- Si consideramos que, tanto en el Mod.1 como en el 2, están presentes elementos del argumento antiorientado (no así en el Mod.3), entre 8 y 9 de cada 10 alumnos (**84%,** Mod.1+Mod.2) escribió adecuadamente el mensaje solicitado desde el punto de vista del argumento (5). En este mismo sentido, la conjunción "pero" fue usada por el **56%** de los sujetos que escribieron según el Mod.1 o el Mod.2, mientras otro **12%** usó los conectores "aunque", "si bien" o "sin embargo" con valor contraargumentativo.

Ejemplos: *(Se han agregado signos de puntuación al texto original para facilitar el presente análisis; figuran entre corchetes. Omitimos las oraciones de apertura y cierre)*
Ej.1. "Me interesaría realizar la tarea [,] ya que la remuneración me vendría muy bien, pero debo estudiar para un examen. Por lo tanto [,] no puedo aceptar." (Mod.1, F)
Ej.2. "Teniendo en cuenta que el día lunes tengo un examen muy importante, me es imposible aceptar la tarea ofrecida [;] por lo tanto, a pesar de la remuneración ofrecida [,] no puedo asistir. (Mod.2, conclusión subrayada, repetida en dos tiempos)
Ej.3. "Quisiera aceptar la tarea extra que nos ofrece para el fin de semana. Pero no podré aceptarla, porque tengo un examen el lunes. {Por lo tanto [,] no podré aceptar la tarea}" (entre llaves conclusión repetida) (Mod,2, M, conclusión repetida en F).
Ej.4. "Rechazo el ofrecimiento que *me [nos] ha hecho, ya que debo estudiar para un examen muy importante durante el fin de semana" (Mod.3, P).

Segunda Tarea
Quisimos averiguar si los estudiantes que habían producido estos textos eran capaces de reconocer explícitamente las estructuras argumentativas que mostraran una articulación similar a la de los Modelos 1 y 2 en diferentes textos. Por esta razón, transcurridas dos semanas de la primera tarea, les pedimos a los sujetos del G1 (N=29 en esta ocasión) **señalar premisas, conclusión e indicadores** en:
*a)Nosotros desearíamos publicar los resultados antes de diciembre. Pero **no podremos hacerlo**, ya que será necesario realizar nuevas pruebas.*

*b)**Es muy difícil que se realice el viaje**, pues, aunque hay muchos interesados, la mayoría de ellos tienen exámenes en esa fecha.*

*c)Dice Andrea que **ella quisiera ir a la biblioteca mañana**, puesto que -como les dijo- necesita buscar datos para su tesis; pero a esa hora le surgió un compromiso ineludible. Por lo tanto, lamentablemente **no va a poder ir con ustedes**.*

Las conclusiones de cada texto se han señalado en negrita. Los textos a) y b) responden al Modelo2, con la conclusión en el medio (M) y al final (F) respectivamente. El texto c) responde al Modelo1.

Resultados

-en el texto a), (2M), el **63%** marcó correctamente premisas y conclusión

-en el texto b), (2F), el **93%** marcó correctamente premisas y conclusión

-en el texto c), el **100%** marcó correctamente la última (y principal) conclusión, pero **el 0% (ninguno), marcó la primera conclusión, a la que todos consideraron *una premisa más*.** Vale decir que un gran porcentaje analizó aceptablemente los componentes lógicos de todos los razonamientos, salvo en el texto "c".

De tal modo que la premisa, que en ese texto comienza con "puesto que", fue señalada por todos los sujetos -por omisión-, como una *premisa que fundamenta a la última conclusión*. Cuando en la devolución se les hizo notar que no se puede efectuar, con sentido, una lectura que ligue ambos enunciados de esa forma *(vg.: puesto que necesita buscar datos [en la biblioteca], no va a poder ir con ustedes [a la biblioteca]),* se produjo, primero, sorpresa por el hecho inadvertido, luego un intercambio de opiniones, dado que algunos no notaban por qué resultaba ser así, hasta que, aparentemente, se llegó al convencimiento de la necesidad de señalar, en el análisis lógico, la presencia de ambos razonamientos para dar cuenta literal del significado del párrafo. ¿Cuán convencidos estarían? Más importante aún: ¿por qué si 4 alumnos de cada 10 escribieron espontáneamente textos según el Modelo1 (cf.supra), ninguno de ellos pudo marcar dicha estructura lógica como tal, en el momento de analizarla? Decidimos seguir explorando el porqué de esta divergencia.

Tercera tarea

Luego de otras dos semanas se entregaron, al mismo grupo que realizó la segunda tarea, indicaciones escritas para realizar una tarea más, con el mismo encuadre que las anteriores. Se retomó el análisis de un texto que sigue el Mod.1 con 4 ítems como tarea:

***Sus libros eran poco conocidos en Argentina**, ya que los había publicado en Japón. Pero sus ideas fueron divulgadas aquí por sus discípulos, despertando gran interés. Por lo tanto, **su llegada no pasó inadvertida**.*

1. En el párrafo anterior, marque premisas, conclusión e indicadores.
2. ¿Cuál imagina Ud. que era la actividad del personaje aludido en el párrafo?
3. ¿Por qué podría haber sido "inadvertida" su llegada?
4. ¿Por qué no fue "inadvertida" su llegada?

La primera pregunta apunta a crear un contexto significativo para el párrafo. Las dos últimas tienen el objetivo de dirigir la atención hacia las dos conclusiones (en negrita), incluyendo la conclusión implícita que se desprende de la primera (ver esquema del Modelo1). Consideramos correcta la respuesta al ítem 3 si se fundamentaba en la conclusión o en la premisa del primer razonamiento, o en ambos enunciados a la vez.

Resultados

Sólo el 29% de los sujetos marcó los dos razonamientos, cada uno con su premisa y su conclusión, ***pero un amplio 88% señaló las razones correctas al responder las preguntas 2 y 3***. Estos resultados, aparentemente paradójicos, estarían indicando que de algún modo los sujetos comprendieron las dos conclusiones antiorientadas, a pesar de no haberlas indicado como tales, es decir, como partes de un argumento compuesto.

Esta comprensión alcanza un nivel explícito sólo en 3 de cada 10 sujetos (el 29% que marcó dos razonamientos). Por otro lado, el 100% marcó el IC "por lo tanto" y el 92%, el IP "ya que". Pero **los sujetos que no marcaron dos** razonamientos (7 de cada 10) volvieron a considerar a la premisa encabezada por este IP como fundamento de la última conclusión, repitiendo el error de la segunda tarea. Además, el 75% señalizó la conjunción "pero" como enlace de dos enunciados opuestos que actúan como premisas (aunque no todos notaron que lo eran de diferentes razonamientos) y el 50% lo marcó erróneamente como IP, resaltando de una manera inadecuada su valor en la argumentación.

Cabe destacar también que entre la tarea dos y la tres, prácticamente una tercera parte de los sujetos, que antes no había marcado los dos componentes de la argumentación, pasaron a poder hacerlo.

Cuarta tarea

Consistió en la devolución del texto escrito (tarea1) a cada uno de los alumnos que los habían escrito para que los corrigieran como lo consideraran pertinente. Los resultados mostraron notables mejoramientos, tanto en la articulación lógica como en los aspectos lingüísticos, ortográficos (puntuación) y comunicacionales. Estos resultados serán tratados conjuntamente con el análisis de los datos concernientes a esos aspectos.

3. Reflexiones finales

Los estudiantes incluidos en este análisis debían redactar una nota al jefe, justificando su decisión de *no aceptar* una tarea extra remunerada, *a pesar de desear aceptarla*, precisamente por esa remuneración extra. Cuatro de cada diez escribieron argumentos que incluían dos *razonamientos con conclusiones antiorientadas* (Mod.1), para responder a dicha consigna inicial. Fueron parte del 84% de estudiantes que argumentaron aceptablemente para justificar su rechazo de la tarea (aunque la mayoría sólo escribió *premisas antiorientadas*, articuladas en un solo razonamiento, según Mod.2). Cuando se les pidió analizar la estructura lógica de argumentos semejantes (segunda tarea), marcaron correctamente premisas y conclusión en dos de tres textos, pero ninguno (0%) advirtió (ni aún aquellos que

al principio habían escrito un texto equivalente) la presencia de los dos razonamientos incluidos en el último de ellos, que respondía al Mod.1. Luego de una discusión grupal y una revisión individual (cada alumno revisando sus propios análisis lógicos sobre los textos), un tiempo después -en la tercera tarea- el 29% realizó un análisis lógico equivalente en forma *explícita*, pero casi 9 de cada 10 mostraban reconocer, *implícitamente*, la presencia de los dos razonamientos, respondiendo un cuestionario de comprensión en forma correcta.

Una interpretación plausible de los datos nos remite al proceso que Piaget denominara *abstracción reflexionante*, o reflexión en un doble sentido: "En el caso de la abstracción reflexiva, cuando el sujeto extrae una propiedad o una forma [esqueleto lógico] de acciones o de operaciones en un plano 1, tiene que trasladarla a continuación a un plano superior 2, lo que resulta ser una reflexión en un sentido cuasi-físico (como en la reflexión de un rayo de luz). Pero para que dicha forma o propiedad sea asimilada en este nuevo plano 2, tiene que ser reconstruida en este nuevo plano y sometida a un nuevo proceso de pensamiento que ahora significará «reflexión» en un sentido cognitivo." (Piaget, 1981:46; el agregado entre corchetes es nuestro). Refiriéndose a este concepto de Piaget, Martí aclara que "en los niveles superiores, paralelamente al proceso mismo de la abstracción puede ocurrir una *tematización retroactiva* de este proceso, con *toma de conciencia*; estamos entonces ante una reflexión de reflexión" (1990:29; cursivas nuestras). Varios años después que Piaget, desde otro punto de vista (más cognitivista), Anette Karmiloff-Smith se refería a un proceso similar, capaz de explicar la reorganización del conocimiento. Tolchinsky lo resumía de esta manera: "Tanto el modelo de Piaget como el de Karmiloff-Smith otorgan un papel crucial a la **explicitación creciente** (*abstraction reflechissante* en vocabulario piagetiano o *redescripción representacional* en vocabulario de la segunda) como motor del cambio representacional." (1996:208; negritas nuestras).

Los datos parecen indicar que se operó, por lo menos en parte de estos alumnos, un proceso de *toma de conciencia* acerca de las cualidades de los textos que algunos de ellos habían escrito espontáneamente (exitosa o deficientemente), facilitada, por un lado, por práctica sucesivas de "escritura-análisis de escritura" y, por otro lado, por la explicitación de los elementos lógico-argumentativos presentes en los textos, mediada por los nuevos aprendizajes (de conceptos lógicos). Las mismas tareas serán ampliados a otros grupos para ampliar la base de datos y profundizar en la línea de análisis.

NOTAS

(1) Marcadores del discurso: "unidades lingüísticas invariables […] Semánticamente, son elementos que muestran un significado de procesamiento: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades […] las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos que conectan" (Instituto Cervantes, Biblioteca virtual). http://cvc.cervantes.es

(2) La autora, Lic. en Psicología y Mag. en Psicología Educacional, es profesora Titular de *Epistemología y Lógica* en la carrera de Psicología de la U. de Morón, y profesora Adjunta en el CBC de la UBA, en *Introducción al Pensamiento Científico* (IPC).

(3) Proyecto "Léxico, Gramática y Texto. Aspectos cognitivos y aplicados", dirigido por Mabel Giammatteo. El mismo tendrá su continuidad en el nuevo proyecto UBACyT 20020100100014/ 2011-2014: "Léxico y gramática: una perspectiva teórico-práctica y su extensión a otras áreas", recientemente aprobado.

(4) Los datos corresponden a dos cursos de *Epistemología y Lógica* de la Universidad de Morón. Los alumnos del G1 participaron en las cuatro tareas, mientras que los del G2 sólo lo hicieron en la primera y la cuarta.

(5) No fueron similares los porcentajes de adecuación en los demás aspectos inherentes al mensaje. Las principales dificultades observadas fueron: segmentación incorrecta de los enunciados por puntuación inadecuada; segmentos repetidos, a pesar de la brevedad del texto (en especial, repetición de la conclusión, reiterada, p.ej. al principio y al final del texto); léxico no pertinente contextualmente; inadecuación o ausencia de oraciones de apertura y cierre; aspectos de la consigna tergiversados, como "**me** ofreció" la tarea en lugar de "**nos** ofreció", etc. Ver ejemplo en nota 6.

(6) Ejemplo: *(se transcribe textualmente, incluyendo el texto completo, con la introducción -no congruente con el estilo comunicacional sugerido- y sin reponer puntuación o mayúsculas)* "Querido jefe le agradezco mucho el ofrecimiento. *pero me es imposible aceptar el ofrecimiento. Por lo tanto, le *agradesco mucho."

BIBLIOGRAFÍA

Anscombre, J.C. y Ducrot, O.(1994): La argumentación en la lengua. Madrid, Gredos

Ferrater Mora, J. (1999): Diccionario de Filosofía. Ariel, Barcelona.

Portolés, J. (2003): "Pragmática y Sintáxis". En Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, CLAC, 16, 42-54. U. Complutense de Madrid.

Raventos, M. (2005): "Reconocimiento de indicadores lógicos y detección de ideas principales en el resumen de textos expositivos y argumentativos". En Actas del II Encuentro de Educación Superior, Universidad de Morón.

Raventos, M. (2010): "Explorando la comprensión de un texto científico sin puntuación". En Memorias del Segundo Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigación en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, pp. 442-444

Piaget, J. (1981): "La teoría de Piaget". En Infancia y aprendizaje, Monografías 2.

Martí, E. (1990): "La perspectiva Piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento". En Anuario de Psicología, 44, 19-45, F. de Psicología, U. de Barcelona.

Tolchinsky, L. (1996): "«Más allá de la modularidad» de Annette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante". En Anuario de Psicología, 69, 199-211, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.