

**De la argumentación cotidiana a la académica:  
Configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios**

Constanza Padilla  
Esther A. Lopez  
INSIL, UNT. CONICET

### **Introducción**

La tarea de argumentar no es sencilla y menos aún en el ámbito académico pues este último conlleva una serie de exigencias derivadas de los modos de validación, comunicación y legitimación específicos de las áreas disciplinares.

Estos modos deben ser aprendidos por los estudiantes universitarios, en el marco de una alfabetización académica que posibilite la participación activa de los mismos en la cultura académica de pertenencia.

En relación con esto, este trabajo presenta resultados parciales de una investigación acción en curso, en torno a la producción de escritos argumentativos de estudiantes de la carrera de Letras de la UNT (Univ. Nac. de Tucumán, Argentina), producidos en una asignatura, cuyo eje vertebrador es el desarrollo de la competencia argumentativa académica, como base ineludible para el abordaje del discurso académico.

Para ello, se parte del trabajo con la argumentación cotidiana ya que permite, entre otras cuestiones, una toma de conciencia de las posibilidades de configuración enunciativa de la propia voz en el entramado polifónico propio del discurso argumentativo. Este tramo preparatorio, que culmina con la producción de un artículo de opinión, da lugar a la producción de una ponencia, entendida como género académico que impone el desafío de comunicar resultados de investigación (Padilla, 2008).

En esta oportunidad, consideramos las dificultades que plantea el pasaje de la escritura de artículos de opinión a otro tipo de escritos –la ponencia– con mayores restricciones formales, en relación con la problemática de la configuración enunciativa, en la que atendemos a cuestiones de *polifonía* (Anscombe y Ducrot, 1988), y de diversos recursos que inscriben la subjetividad del enunciador, estudiados bajo los conceptos de *modalidad* (Maingueneau, 1989, entre otros), *modalización* (Charaudeau, 1992, entre otros) o de *metadiscurso* (Vande Kopple, 1985; Crismore et al., 1993, Hyland, 2000). Para ello, consideramos las marcas enunciativas que presentan los escritos estudiantiles, en tanto evidencian distintas representaciones en los modos de configurar sus posicionamientos. Esto es puesto en relación con la articulación que establecen los escritos entre el saber propio y el saber ajeno (Kaiser, 2005), atendiendo a las representaciones que van construyendo los estudiantes acerca de los modos de validar, comunicar y legitimar la producción de conocimiento en la comunidad académica.

Como hipótesis general planteamos que los estudiantes que consiguieron mayores logros en la argumentación académica son aquellos que pudieron capitalizar el trabajo

sistemático con la argumentación cotidiana. En tal sentido, un aspecto que se vio favorecido es el de la representación del conocimiento, por cuanto la argumentación permite abandonar una concepción dogmática y estable del mismo, en favor de una concepción provisoria y abierta al diálogo científico.

Para contrastar esta hipótesis en el corpus seleccionado, hemos tomado, en particular, las categorías postuladas por Crismore *et al.* (1993) para el concepto de *metadiscurso*, por considerarlas operativas para el análisis de escritos estudiantiles académicos.

### **Cuestiones teóricas**

Si bien el concepto de *metadiscurso* cobra relevancia desde finales de los 70 y comienzos de los 80, a partir de las teorizaciones de Vande Kopple (1985, 1988), Crismore *et al.* (1993) y Hyland (2000), entre otros, la preocupación por dar cuenta de la subjetividad inscripta en el discurso, se remonta ya a los años 30, si tenemos en cuenta la clásica distinción establecida por Bally (1932) -siguiendo a los lógicos- entre *dictum* (el contenido representado) y *modus* (la actitud que adopta el hablante frente a lo dicho). A partir de allí, los estudios lingüísticos comienzan a interesarse por el tema y a realizar diversos aportes tanto en el área de los estudios gramaticales (Fuentes Rodríguez, 1991; Gutiérrez Ordóñez, 1996, entre otros, para el español), como en el campo del análisis del discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Ducrot, 1980; Maingueneau, 1989; Charaudeau, 1992; Authier-Revuz, 1995, entre otros), apelando a términos tales como *modo*, *modalidad*, *modalización* y *subjetividad*.

Ahora bien, en general estas teorizaciones parten de la distinción de dos tipos de relaciones en el concepto de modalidad: las que ponen de manifiesto las relaciones entre el enunciador y su propio enunciado, y las que indican relaciones entre el enunciador y el destinatario. Si bien a nivel teórico es posible sostener esta distinción, en los textos concretos se hace necesario recurrir a un concepto que integre ambos tipos de relaciones, ya que no sólo la relación enunciador-destinatario da cuenta de la dimensión interpersonal del discurso, sino también el primer tipo de relación, por cuanto el enunciador, al asumir grados de distancia o de compromiso con respecto a lo que enuncia, ya está dando pistas a su interlocutor acerca de cómo debe interpretar su postura ante lo dicho.

En este sentido, resulta operativo el concepto de *metadiscurso*, el cual, si tenemos en cuenta, por ejemplo, la propuesta de Crismore *et al.* (1993, reformulación del modelo de Vande Kopple, 1985)- incluye categorías que refieren tanto a las relaciones enunciador-enunciado (*hedges* -matizadores del discurso-, *certainty markers* -marcadores de certeza- y *attributors* -atribuidores de autoridad-) como a las relaciones enunciador-destinatario (*attitude markers* -marcadores de actitud- y *commentary* -comentarios-).

La productividad de este concepto se manifiesta en diversas investigaciones que lo aplican en diferentes corpus textuales, aunque predominan las centradas en el ámbito académico. En este sentido, podemos citar los trabajos de Crismore *et al.* (1993), Intaraprawat y Steffensen (1995) y García Romero (2004), entre otros, quienes se refieren al análisis de ensayos argumentativos de estudiantes universitarios de países europeos y americanos. Sin embargo, no abordan el estudio de escritos académicos estudiantiles de mayor grado de especialización (tales como ponencias, tesis, etc.) que implica el uso adecuado de recursos metadiscursivos, de acuerdo a las restricciones que impone la argumentación científica.

Por otro lado, sí se encuentran investigaciones aplicadas a géneros académicos especializados. Tal es el caso de Müller (2007), que estudia artículos de investigación de diversas disciplinas (Arqueología, Ciencias Naturales, Geografía y Lingüística) y de Beke (2005), con respecto a artículos científicos en el área de Educación. Esta última autora destaca, entre sus conclusiones, una cierta tendencia al uso de *mitigadores* (en términos de Hyland, 2000) que darían cuenta de la preocupación de los autores por no mostrarse impositivos en sus posturas, como un intento de aceptación en su comunidad disciplinaria.

En este sentido, resulta relevante determinar en qué medida los estudiantes advierten diferencias en el uso del metadiscurso, entre textos más cercanos a la argumentación cotidiana (como es el caso de los ensayos o los artículos de opinión) y textos más ligados a la argumentación científica (ponencias, tesis, artículos de investigación, etc.), y en qué medida son capaces de utilizarlas adecuadamente en sus producciones.

## Metodología

Para llevar a cabo la investigación constituimos un corpus integrado por artículos de opinión y por ponencias (en su versión final y borradores) de estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Letras de la UNT (2008).

Estos escritos se produjeron en el marco de un programa de alfabetización académica que consta de dos etapas: una, referida al trabajo con la argumentación cotidiana y otra, vinculada con la argumentación académica. La instancia final de aprobación consiste en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes inician en el segundo cuatrimestre del año, sostenido por un proceso tutorial.

Para llegar a esta instancia, en el primer cuatrimestre, los alumnos recorren un trayecto que pone el acento, por un lado, en la lectura argumentativa de textos mediáticos, lo cual implica reconocer las diversas posturas enunciativas, los argumentos esgrimidos, etc.; por otro lado, con la escritura argumentativa de ensayos y artículos de opinión, pretendemos que éstos puedan transferir el conocimiento adquirido en el área de comprensión.

En el segundo cuatrimestre, paralelo al proceso de investigación de los estudiantes, abordamos la lectura de textos académicos buscando sensibilizarlos acerca del modo que adopta la argumentación en este tipo de textos: la organización canónica; la gestión del discurso propio y del discurso ajeno, a partir de diversas fuentes bibliográficas; los modos convencionales de introducción de estos discursos, etc. Con esto pretendemos que los alumnos puedan capitalizar estos conocimientos en la producción de sus propias ponencias.

Para el análisis cualitativo de estos escritos, tuvimos en cuenta, en esta oportunidad, las categorías del metadiscurso propuestas por Crismore *et al* (1993):

- **Matizadores del discurso (*hedges*)**. Dan cuenta de los distintos grados de distanciamiento o de reserva que el enunciador asume con respecto al contenido proposicional. Se caracterizan por el uso de verbos modales epistémicos (*poder, parecer, resultar*); adverbios de probabilidad (*probablemente, quizás, tal vez*); expresiones epistémicas (*es probable, es posible*).

- **Marcadores de certeza (*certainty markers*)**. Se caracterizan por la seguridad y convicción con la que el autor se manifiesta en el texto, expresando un compromiso total con lo que se afirma. Su presencia está marcada en los textos por expresiones, tales como *por supuesto, sin duda, evidentemente, es evidente*.
- **Atribuidores de autoridad (*attributors*)**. Sirven al enunciador para introducir las fuentes de autoridad en el texto que le permiten legitimar sus posturas. Cubre el espectro de los diversos verbos de habla en todas sus gamas, desde el neutro *decir* hasta otros con diferentes grados de matices (*afirmar, señalar, demostrar, probar, argumentar, sugerir*, etc.)
- **Marcadores de actitud (*attitude markers*)**: expresan las actitudes del enunciador con respecto al contenido proposicional. Se incluyen en esta categoría verbos modales deónticos (*deber, tener que, hay que*), verbos de cognición (creo, opino), verbos que indican actitud (*espero, estoy de acuerdo, en desacuerdo*, etc), formas adverbiales (*lamentablemente, por suerte*, etc), formas adjetivales (es + adjetivo valorativo).
- **Comentarios (*commentary*)**. Aunque difíciles de catalogar, tienen un rol importante en la construcción de las relaciones entre enunciador-lector, incorporándolo como participante del texto. En este sentido son frecuentes las apelaciones directas al lector (*querido lector*); el uso del plural sociativo (*como nosotros, por mi parte, como es mi caso*), el recurso de la personalización (*yo, a mí/mi*) y la presencia de incisos o de contenidos en construcciones parentéticas.

## Resultados y discusión

A partir del análisis cualitativo de ambos corpus, podemos observar diferencias en el empleo de las estrategias metadiscursivas, no sólo en relación con las restricciones que imponen ambos tipos de textos (artículos de opinión y ponencias), sino también con respecto a los recursos empleados por los estudiantes más expertos y por los menos expertos.

En cuanto a la presencia de categorías metadiscursivas en los artículos de opinión, es relevante la recurrencia de marcadores de actitud, de certeza y atribuidores de autoridad; en tanto que es muy escaso el empleo de matizadores del discurso:

- *Es necesario que el gobierno reconozca que haber ganado en octubre no significa la imposición de políticas* (marcador de actitud).
- *... deben respetar enteramente las instituciones y deben opinar y negociar con las opiniones opositoras.* (marcador de actitud).
- *Sin lugar a dudas, el principal adalid de esta violencia y voluntad de amenazar a posibles desertores es el ex presidente...* (marcador de certeza).

Esta proporción es constante en textos de ambos grupos de estudiantes; sin embargo, merece especial atención el uso de los atribuidores de autoridad. En el caso de los escritores menos competentes, las citas se limitan a las palabras de los participantes del conflicto sobre el que opinan (los escritos tratan sobre el conflicto campo-gobierno, producido entre marzo y agosto de 2008), buscando respaldar sus posturas en la “fidelidad” de los dichos de los actores involucrados (*El presidente de la Sociedad Rural de Tucumán dijo...; De Ángeli dijo...*); en tanto que los más competentes, logran

desprenderse de ese contexto de producción inmediato e introducen en sus textos, citas de especialistas o de filósofos para validar sus escritos:

- *Hugo Grimaldi había advertido lúcidamente que Kirchner tenía dos opciones: “serenarse...o morir con las botas puestas”. Hasta la votación en el Senado, el ex presidente jamás dio muestras de serenidad.*
- *Viene a mi mente Parménides con su “Principio del tercero excluido” .... E inesperadamente también con su “Principio de Identidad”...)*

En relación con el empleo de categorías metadiscursivas en las ponencias, si bien podemos decir que, en líneas generales, disminuyen los marcadores de actitud y de certeza, y aumenta el uso de matizadores del discurso (...*no sería errado pensar que, quizás, la falencia con respecto al discurso lírico se debe a que los profesores eligen otros discursos.*), es significativo el uso diferencial en los escritores más expertos y menos expertos. En los primeros, se evidencia esta proporción; sin embargo, en los segundos, aunque disminuyen los marcadores de actitud (por ej., *Personalmente, no estamos de acuerdo con esta denominación otorgada por la sociedad y los devotos.*) y de certeza (por ej., *Es evidente que, además de los santos canonizados por la iglesia, la gente necesita estas figuras locales.*), no se incrementan los matizadores del discurso, y en casos de estudiantes con más dificultades, ni siquiera los emplean.

Otro factor que permite diferenciar estos dos grupos, es el empleo de los atribuidores de autoridad. Los estudiantes menos expertos recurren a verbos de habla, más bien neutros o comodines (particularmente el verbo *decir* con cierta tendencia a omitir el sujeto en los borradores), que suelen imprimir cierta ambigüedad a la funcionalidad de las citas (de apoyo o polémicas). En cambio, los alumnos más expertos introducen mayor variedad en este tipo de verbos (*sostiene, propone, afirma, etc.*), acompañados, en algunos casos, por matizadores discursivos (*propone acertadamente, etc.*) que orientan más al lector, con respecto al posicionamiento enunciativo.

Con respecto a la presencia de comentarios en los textos (se da, particularmente, el uso de incisos o de construcciones parentéticas.), es destacable en los artículos de opinión y ponencias de los alumnos más hábiles en la escritura, pero con distinta función. En el caso, de los artículos, estos comentarios pueden emplearse para enfatizar:

- *No obstante, esta actitud totalmente intransigente se volvió aun más negativa -peligrosamente negativa- con el creciente aumento...*

También, se utilizan para cuestionar alguna afirmación:

- *La fuerte resistencia del sector agrícola a esta medida y la rígida negativa por parte del gobierno para negociar dieron lugar a una efervescencia –en cierta forma inédita- de varios sectores del pueblo argentino, cuyo papel fue crucial en la resolución (aparente) del conflicto.*

En el caso de las ponencias, su uso es muy cercano a los matizadores del discurso e incluso sirve para atenuar algunas afirmaciones:

- *Al menos, podemos tener la seguridad de que el 49% que eligió “deficiente” o “regular” no los utilizó (o no los utilizó bien), ya que...; Por lo tanto, menos del 20% de los estudiantes presentó una reacción negativa, mientras que la*

*gran mayoría en alguna medida se interesó (o se interesaría en caso de aprender este discurso).*

En tal sentido, podemos decir que los alumnos más competentes se acercan a las producciones de los autores de artículos de investigación (Beke, 2005), ya que, como la autora afirma, la presencia de mitigadores (matizadores de discurso, en nuestro caso) da cuenta de la preocupación de los autores por no mostrarse impositivos en sus posturas; como un intento de aceptación en su comunidad disciplinaria. A esto, podemos agregar una creciente conciencia en estos estudiantes acerca de la provisionalidad del conocimiento y de la consiguiente cautela que deben mostrar, al presentar sus resultados de investigación.

Por otra parte, estos mismos estudiantes logran una muy buena calidad en los artículos de opinión, utilizando variedad de recursos metadiscursivos que darían cuenta de una mayor conciencia de la necesidad de dar mayores pistas a los lectores, acerca de sus posicionamientos enunciativos. En cambio, los estudiantes menos hábiles no parecen tener en cuenta a los posibles lectores en sus producciones. Estos datos son coincidentes con los obtenidos por Intaraprawat y Steffensen (1995) en un estudio sobre ensayos argumentativos de estudiantes universitarios de ESL (English as a Second Language).

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos, a partir del análisis cualitativo de escritos argumentativos de estudiantes universitarios (artículos de opinión y ponencias en distintas versiones), con respecto a sus modos de configuración enunciativa, ponen de manifiesto las siguientes cuestiones, en relación con el comportamiento de dos grupos:

- Los estudiantes más hábiles, a la vez que pueden lograr un mayor conocimiento del tema, tienen las herramientas para poder expresarlo de acuerdo a las convenciones de los géneros discursivos trabajados (artículos de opinión y ponencias). Esto implica, en el caso de las ponencias, un uso adecuado del metadiscurso, particularmente de los marcadores de certeza para llegar a conclusiones a partir de las evidencias (análisis de los datos), y de los matizadores del discurso para atenuar las afirmaciones y no parecer categóricos frente a los resultados de sus investigaciones. Por su parte, en los artículos de opinión se destaca el empleo acertado de los marcadores de actitud y de comentarios que orientan al lector acerca de cómo debe ser interpretado su texto. Se evidencia, entonces, en estos alumnos no sólo una conciencia acerca de las restricciones que cada tipo de texto impone, sino también un uso más adecuado de los recursos en cada tipo de texto.

- En cambio, los estudiantes menos expertos, al tiempo que les resulta más complejo articular las distintas aristas del tema, tampoco logran un uso adecuado de las categorías metadiscursivas. De este modo, en el caso de las ponencias, disminuyen los marcadores de actitud, pero no se observa la presencia de matizadores del discurso ni de comentarios. Por su parte, la utilización de los atribuidores de autoridad es poco variada y se reduce, en muchos casos, al empleo de verbos neutros del tipo *decir* y *considerar*.

Podemos argumentar en favor de estos últimos, una incipiente conciencia metacognitiva en tanto saben que cada tipo de texto exige ciertas convenciones en cuanto a las expresiones que se espera de cada uno de ellos, pero no saben cuáles, ni en qué textos deben usar cada uno de los recursos que les ofrece el metadiscurso. Es por

esto que se muestran cautelosos a usar marcadores de cualquier tipo, aun corriendo el riesgo de parecer muy dogmáticos en sus aseveraciones.

Por otro lado, en cuanto a los artículos de opinión, las dificultades van mucho más allá de cuestiones microestructurales, ya que los problemas se concentran en la falta de adecuación argumentativa a nivel global y muchos de ellos responden a una estructura narrativa o a una cronología de los hechos.

- Cabe destacar también, en relación con los atribuidores de autoridad, el modo diferente de articulación que los estudiantes realizan entre el saber propio y el saber ajeno. Los escritores más competentes introducen el saber ajeno, modalizándolo, en general, con valoraciones positivas y con carácter de verdad, y el saber propio, con marcadores de certeza, cuando éste se desprende de la evidencia de sus datos. Por su parte, los menos hábiles, introducen el saber ajeno, sin modalizar y a veces sin articulación con el contenido del texto, borrando las fronteras con el saber propio.

En términos generales, podemos decir que los estudiantes que logran un mejor desempeño en la argumentación académica, son los que capitalizaron el trabajo sistemático llevado a cabo con respecto a la argumentación cotidiana; en tanto, quienes no logran llegar a niveles aceptables de argumentación académica, son los que manifestaron dificultades no resueltas en relación con la argumentación cotidiana.

Esto nos plantea la necesidad de encarar una enseñanza más sistemática aún sobre el pasaje de la argumentación cotidiana a la académica, particularmente en cuanto al uso diferencial de los recursos metadiscursivos, ya que si una parte del alumnado logró transitar exitosamente este pasaje crítico, el desafío es conseguir que todos puedan hacerlo.

## Bibliografía

- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1988) *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Authier-Revuz, J. (1995) “Hétérogénéité(s) Énonciative(s)”, *Langage*, 73: 98-105.
- Bally, Ch. (1932) *Linguistique générale et linguistique française*, Berna: Franke.
- Beke, R. (2005) “El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación”. *Revista Signos*, vol. 38, n° 57, pp. 7-18.
- Charaudeau, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.
- Crismore, A.; Markkanen, R.; Steffensen, M. (1993) “Metadiscourse in Persuasive Writing. A Study of Texts Written by American and Finnish University Students”, *Written Communication*, 10 (1), 39-71.
- Fuentes Rodríguez, C. (1991) “Adverbios de modalidad”, *Verba*, 18: 149-167.
- García Romero, Marisol (2004) *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Versión on-line.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1996) “La periferia verbal II: complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad”, *Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia: Pórtico.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Intaraprawat, P. y Steffenson, M. (1995) “The Use of Metadiscourse in Good and Poor ESL Essays”, *Journal of Second Language Writing*, 4 (3), 253-272.
- Kaiser, D. (2005) “Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre estudiantes de Venezuela y Alemania”, *Signo y Señal*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, n° 14, dic.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Coll. Linguistique. Paris: Armand Colin.
- Mainueneau, D. (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- Müller, G. (2007) "Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico". *Revista Signos*, vol.40 N° 64, pp. 357-387.
- Padilla, C. (2008) "Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria", *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, SAL, Univ. Nac. del Litoral, Santa Fe, Arg, 2008 (en prensa)
- Vande Kopple, W. (1985) "Some exploratory discourse on metadiscourse", *College Composition and Communication*, 36, 257-268.
- Vande Kopple, W. (1988) "Metadiscourse and the recall of modality markers", *Visible Language*, 22: 232-271.