

**PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA: ESTUDIO COMPARATIVO
EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS PERTENECIENTES A ESCUELAS
VULNERADAS Y NO VULNERADAS**

**ARGUMENTATIVE WRITTEN PRODUCTION: COMPARATIVE STUDY OF PRE-
UNIVERSITY STUDENTS BELONGING TO VIOLATED AND NON-VIOLATED
SCHOOLS**

María Graciela Padilla¹
gracielapadi@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación en la que se aplicó una secuencia didáctica que promueve la producción escrita argumentativa en estudiantes preuniversitarios. Dicho estudio se llevó a cabo en dos escuelas, una de población vulnerada y de régimen público y otra de gestión privada y de población no vulnerada. La secuencia implementada se elaboró considerando los aportes de diversas disciplinas que conciben el acto de escribir como un proceso cognitivo, social y afectivo, este es el caso del Análisis del Discurso (Maingueneau, 2005; van Dijk, 1997), la Lingüística Cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999), la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (De Vega, Cuetos, 1999) y la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1985). El estudio se realizó a partir de una metodología de tipo descriptiva, interpretativa y cuasi experimental con la que se analizó cada texto a la luz de diferentes taxonomías que tienen en cuenta la explicitación o no de la tesis (Golder y Coirier, 1996), el tipo de argumento (Sánchez y Álvarez, 2011) y factores de cohesión y coherencia tanto a nivel local como global, así como la estructura tipológica (Parodi, 2000). Los resultados determinan un fortalecimiento sustancial de las habilidades argumentativas y de la producción textual en ambos grupos experimentales, mientras que los grupos control no sufrieron modificaciones relevantes. Algunas de las conclusiones a las que se arribó tienen que ver con la importancia de desterrar prácticas áulicas tradicionales y dedicar más tiempo a la enseñanza de las tipologías textuales.

Palabras clave: Producción escrita - Argumentación - Secuencia didáctica - Diversidad de contextos - Estudio comparativo

Abstract

The aim of this article is to show the results of an investigation in which a didactic sequence that promotes argumentative written production in pre-university students was applied. This study was carried out in two schools: a vulnerable public school, and the other a non-vulnerable private school. The implemented sequence receives contributions from various disciplines that conceive the act of writing as a cognitive, social and affective process, this is the case of Discourse Analysis (Maingueneau, 2005; van Dijk, 1997), Cognitive Linguistics (Cuenca and Hilferty, 1999), Cognitive Psychology (Vigotsky, 1979), Psycholinguistics (De Vega, Cuetos, 1999) and the Theory of Enunciation (Benveniste, 1985). The study was carried out using a descriptive, interpretative and quasi-experimental methodology with which each text was analyzed in light of different taxonomies that take into account the explicitness or not of the thesis (Golder and Coirier, 1996), the type of argument (Sánchez and Álvarez, 2011) and cohesion and coherence factors, both locally and globally, as well as the typological structure (Parodi, 1999). The results determine a substantial strengthening of argumentation skills and textual production in both experimental groups, while the control groups did not undergo relevant modifications. Some of the conclusions that were reached have to do with the importance of banishing traditional classroom practices and spending more time teaching textual typologies.

Keys words: Written production - Argumentation - Didactic sequence - Diversity of contexts- Comparative study

Recepción: 07-04-2021

Aceptación: 06-09-2021

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende aportar conocimiento sobre una temática que es abordada desde diversas disciplinas, pero de la cual no es fácil encontrar solución. La igualdad en el hecho educativo es una problemática que inquieta a miles de docentes de diversos niveles. En este trabajo, concretamente, se busca evidenciar las problemáticas que presentan los jóvenes próximos a egresar del Nivel Medio en cuanto a la producción escrita argumentativa. Paralelamente a ello, se pretende describir las diferencias y similitudes que se encuentran, en el mismo aspecto, entre dos escuelas de contextos diversos (una vulnerada y la otra no), en las que se aplicó una secuencia didáctica que en ambos casos permitió revertir estas dificultades.

En la actualidad, son numerosas las literaturas latinoamericanas que afirman que los preadolescentes, adolescentes y estudiantes universitarios presentan grandes dificultades para escribir argumentativamente (Vielma Rondón, 2021; Larraín & Burrows, 2020; Figueroa Sandoval et al., 2018; Ramírez Armenta et al., 2017; Errázuriz Cruz, 2014; Padilla et al., 2014; Chaverra et al., 2013; Gómez Barriga, 2012; Pipkin, 2008; Rubio & Arias, 2002; Arnoux et al. 2002; Arnoux et al., 2001; Silvestri, 2001; Sánchez & Álvarez, 2001; Perelman, 1999). La mayoría de los estudios plantean que existe una gran distancia entre lo que se enseña en los niveles primarios y secundarios con respecto a lo que se solicita en los estudios superiores. Por lo tanto, se manifiestan falencias en el desempeño de la producción escrita argumentativa en la universidad.

Por otro lado, los planes de estudio diseñados a lo largo de la educación obligatoria tienen como pilar la apropiación de diversos tipos textuales, pero en los que más se hace hincapié es en la redacción expositiva y argumentativa (Ministerio de Educación, 2011; Dirección General de Escuelas, 2015). Según los planes de estudio, la comprensión y producción argumentativa se enseña desde los últimos años de la primaria. En consecuencia, un joven que egresa del Nivel Medio se supone que ha abordado durante 6 años, como mínimo, estas tipologías.

Resulta paradójico que esté estipulada la enseñanza durante tanto tiempo para la apropiación de este tipo de escritos y que los resultados demuestran que los estudiantes, finalmente, no saben redactarlos de modo correcto. Así, al detectar las distintas problemáticas que refieren a este tipo de escrito es que se consideró continuar con la línea investigativa encausada ya en el Nivel Primario gracias a los aportes de Susana Ortega de Hocevar y su equipo (2015, 2019), quienes plantearon una propuesta superadora al emplear una secuencia didáctica que apunta al desarrollo de las estrategias lingüísticas necesarias para producir textos argumentativos de modo fehaciente. Debido a que no hay suficientes antecedentes en el Nivel Medio, y tampoco había sido aplicada en contextos de vulnerabilidad, se decidió, a partir de esta indagación apelar a la necesidad de analizar, adaptar y utilizar dicha secuencia en ámbitos diversos con estudiantes próximos a egresar del secundario.

El problema de investigación planteado tiene que ver con las didácticas abordadas actualmente por los docentes, quienes intentan continuamente llevar adelante estrategias educativas diversas, pero que coexisten con didácticas tradicionales, logrando que el estudiante no alcance a apropiarse correctamente de los saberes (en este caso, lingüísticos argumentativos). De este modo, surge la necesidad de crear nuevas estrategias didácticas que apunten al desarrollo de estas habilidades y que propicien la participación activa del estudiante, sumado a ello se espera que su aplicabilidad no distinga contextos.

El objetivo que se propuso fue, por un lado, indagar si realmente los estudiantes de 5to año no producen adecuadamente textos argumentativos, tal cual afirman los estudios abordados en Latinoamérica y, por otro lado, llevar adelante la propuesta didáctica creada y aplicarla en ambos contextos para poder subsanar la carencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas escritas argumentativas.

La metodología empleada fue de tipo aplicada, cuasi experimental, y para obtener los datos se procedió a reconocer las opiniones de los jóvenes y distinguir los argumentos que las sostenían. Más tarde, los resultados se organizaron en distintas categorías, recurriendo como base a grillas de análisis propuestas por los franceses Golder y Coirier (1996), quienes plantean diferentes niveles argumentativos de los escritos según la presencia o no de la tesis y la textualización de los argumentos.

También, se recogieron los datos en función de los aportes realizados por las venezolanas Sánchez y Álvarez (2001), que confeccionaron una grilla para establecer la cercanía del enunciador con respecto al enunciatario y los intereses del primero como portavoz colectivo o centrado en el “yo”. Finalmente, se analizaron los datos a la luz de los aportes del investigador Giovanni Parodi (2000), que diseñó una grilla evaluativa atendiendo a los aspectos organizativos textuales, basándose en sus diferentes niveles: la súper, la macro y la microestructura con sus elementos constitutivos.

1. Marco teórico

1.1. La producción escrita, un hecho social

Actualmente, la escritura es considerada un hecho cognitivo en el que convergen numerosos subprocesos que permiten su ejecución y el ser humano es el único animal de su especie capaz de poder realizar esta compleja tarea. Esto obliga a los investigadores a dejar de entender al acto de escribir como un simple proceso motor, cognitivo y mental para abordarlo desde la premisa que el ser humano puede construir su conocimiento y pensamiento en la interrelación con los demás: “Así pues la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros” (Camps, 1997, p.24).

De este modo, la producción escrita deja de entenderse como un acto individual y solitario y se lo comprende como un hecho netamente social, totalmente contextualizado en el

que el sujeto deja su marca cultural y social logrando que su escrito tenga variedad de interpretaciones:

Dicha interpretación está condicionada por factores culturales (que van desde las diferencias culturales del entorno en que viven (los sujetos), hasta las específicamente escolares, sociales (usos lingüísticos en el entorno social, incluido también el escolar) y personales (relaciones con el lenguaje escrito, éxito o fracaso en su aprendizaje escolar, etc.). (Camps, 1995, p.24)

En las últimas décadas se han realizado varios estudios en torno a la producción escrita en los que confluyen distintas ciencias, tales como: la Pragmática, la Sociolingüística y la Psicología, que consideran que durante la escritura se crea el contexto: “[...] en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos y la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (Castelló, 2003, p.51).

Este presupuesto apela a la existencia de voces de otros textos en el texto producido, ya que este sería la respuesta a otros escritos y el precedente de próximos. De este modo, la composición escrita tendría como característica una base dialógica, ya que su producción no se daría aisladamente, sino que se inscribe en un contexto determinado. Por lo tanto, se estaría asumiendo que dicho diálogo es diferido.

Asimismo, la producción escrita presenta características que le son privativas, como lo es que escritor y lector no comparten ni tiempo ni espacio. Esto implica que el productor debe remarcar los aspectos que considera compartidos con sus interlocutores y, de este modo, el conocimiento compartido con el lector toma relevancia. Como consecuencia, el proceso de composición escrita no es estático, sino flexible, dinámico y diverso, adecuándose a las diferentes situaciones comunicativas:

[...] el proceso de composición es específico en función de una determinada situación de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor. Esto equivale a entender que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que les confiere sentido. (Castelló, 2003, p.51)

Esta teoría les imprime a los nuevos estudios una mirada más amplia y coherente, ya que no entiende la escritura como un simple acto cognitivo, sino que es un proceso totalmente situado y cargado de significación en contexto.

1.2. Modelos cognitivos de escritura

Para esta investigación se apeló al estudio de modelos cognitivos de escritura que entienden la producción escrita como un conjunto de procesos y subprocesos jerárquicamente organizados, los cuales no son estáticos ni inamovibles, por el contrario, interactúan constantemente y son flexibles.

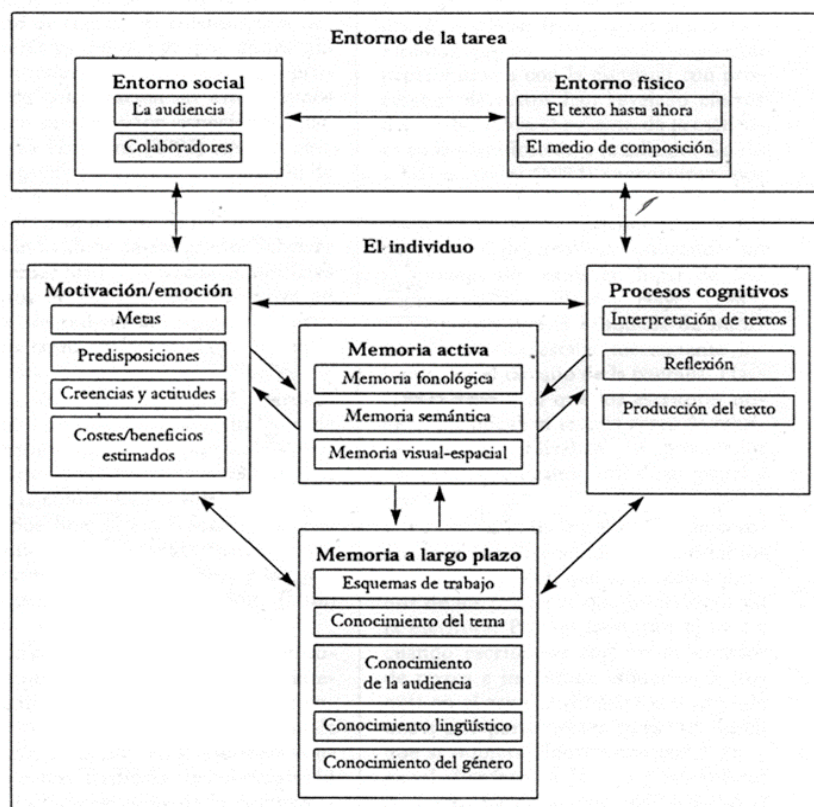
Se trabajó a partir del modelo de Hayes (1996) (ver Figura 1) en el que convergen el contexto, la motivación y la memoria como elementos innovadores. El componente de revisión y monitoreo amplió sus márgenes y se lo denomina interpretación textual, pero bajo el control de la revisión. Este proceso de interpretación le permite al escritor producir un texto de mayor calidad debido a que le otorgaría la posibilidad de ir leyendo y comprendiendo el texto a medida que lo escribe.

A este modelo se le incorporaron nuevos elementos con respecto al anterior producido por Linda Flower y John Hayes en 1980; tales elementos son: *el entorno de la tarea o contexto*, es decir se tendrá en cuenta todo lo que se halla fuera de la tarea del escritor y que lo influye. Luego, aparece como novedad la *memoria a largo plazo* integrada por tres instancias de conocimiento: el tema general del texto, el acto comunicativo y el conocimiento lingüístico. Finalmente, el *proceso general de la composición escrita* (Pérez Rodríguez et al., 2010).

Otros aspectos novedosos son: la importancia de la motivación y las emociones a la hora de producir. También, los conocimientos lingüísticos en la memoria de trabajo, la cual posee memorias concretas, tales como: la fonológica, semántica y viso-espacial. (Marinkovich, 2002).

Figura 1

Modelo cognitivo de la composición escrita



Fuente: Hayes (1996)

Asimismo, se consideraron las actualizaciones efectuadas por Hayes (2012), como se citó en Leijten et al. (2014), y podemos observar que desarrolla los tres niveles del proceso que realiza un sujeto cuando escribe: en primer lugar, un nivel de control que incluye la motivación, que es esencial no solo para sostener la tarea de escritura sino también para el establecimiento de los objetivos. Un segundo nivel que abarca los procesos de escritura (generación de ideas, textualización y evaluación) y el entorno de tareas (contexto físico, social y cultural de la escritura, las normas de escritura, las fuentes y la tecnología empleada). Finalmente, incluye un nivel de recursos; memoria a largo plazo y memoria de trabajo, entre otros.

1.3. Enseñar a argumentar, importancia de un proyecto

Debido a la complejidad que reviste la tipología textual argumentativa, se reconoce que para lograr un aprendizaje real y significativo es necesario apelar a la puesta en marcha de un plan didáctico que se centre en la apropiación de diversas herramientas lingüísticas. Así, se adhiere a lo planteado por los autores Camps & Dolz (1995), quienes enuncian al respecto:

Para aprender a argumentar no basta con crear situaciones argumentativas interesantes para los alumnos, es preciso organizar de forma sistemática las intervenciones didácticas.

Se trata, en primer lugar, de observar y analizar las capacidades de los alumnos cuando leen o escriben un texto argumentativo, en segundo lugar, de proponer secuencias didácticas adaptadas a las capacidades iniciales observadas; y, una vez experimentadas las secuencias, evaluar los procesos realizados por los alumnos. (p.8)

Para la autora Flora Perelman (1999), una secuencia didáctica que tenga como objetivo desarrollar la competencia argumentativa debe cumplir con una serie de requisitos. Uno de ellos es la enseñanza sistémica de este tipo de discursos. Para tal fin, es necesario presentar proyectos que se centren en la producción individual, grupal y colectiva en diversas situaciones comunicativas, que exijan un registro determinado, eficacia en las estrategias empleadas y una relación coherente entre los propósitos y los resultados obtenidos. Otra condición necesaria para lograr la enseñanza de este tipo de discursos es la manipulación de distintos textos argumentativos que se encuentran en circulación social, los cuales deben pertenecer a diferentes canales, ya sean orales o escritos. Trabajar en profundidad con cada uno de ellos:

[...] desarmarlos y comprender su modo de producción. De esta manera, al apelar a textos de otros autores, se analiza detenidamente la naturaleza de los argumentos empleados, la variabilidad de estrategias utilizadas en función de los interlocutores y del propósito y los recursos lingüísticos que se ponen en juego en cada situación. (Perelman, 1999, p.7)

Para producir el instrumento, se apeló a una adaptación de la propuesta didáctica presentada por Joaquín Dolz y Auguste Pasquier (1996) que proponen, en su obra *Argumentar para convencer*, una serie de fases de diferentes complejidades, con la presencia de talleres que pretenden intensificar la apropiación de diversas estrategias lingüísticas propias de este tipo de discurso.

La estructura básica de la secuencia didáctica se compone de tres etapas:

- la producción inicial de un borrador para observar las capacidades y las dificultades de los alumnos de un grupo;
- la realización de módulos o talleres de aprendizaje sobre las dimensiones textuales problemáticas;
- la producción final de un nuevo texto oral o escrito que da la posibilidad al alumno de poner en práctica las nociones y las habilidades elaboradas separadamente en los talleres (Dolz & Pasquier, 1993, p.7).

1.4. ¿Se puede evaluar la calidad argumentativa?

Para dar respuesta a esta pregunta se apeló a las investigaciones realizadas por Golder y Coirier (1996), que determinaron una serie de criterios para identificarla estructura argumentativa y, para tal caso, se recurrió a los estudios realizados en diferentes muestras: niños, adolescentes y alumnos universitarios. En estas investigaciones decidieron detenerse para analizar la estructura de los textos argumentativos y principalmente su evolución a lo largo del estudio.

Para lograrlo, crearon una grilla con tres categorías según la presencia o no de diversos elementos de la estructura argumentativa, estableciendo: (1) etapa preargumentativa, en la que en un comienzo no se expresa de modo explícito la opinión, pero luego sí se expone, aunque no es sostenida por ningún argumento; (2) etapa mínima de argumentación, en esta se expone una opinión de modo explícito y se avala con un argumento; y (3) etapa de argumentación elaborada, aquí está presente una opinión explícita, dos argumentos que en un comienzo no se encuentran interconectados o relacionados entre sí, aunque luego, sí. En esta última instancia se contemplan estructuras con contraargumentación.

Se suma a este criterio de análisis la clasificación creada por las investigadoras venezolanas Iraida Sánchez y Nathalie Álvarez (2001) quienes, además de tener en cuenta la estructura argumentativa, se detuvieron en el tipo de argumento. De esta manera lograron otro modo de clasificación basada en dos grandes polos, el “yo” y el colectivo “nosotros”:

En el nivel I se hallan los argumentos más centrados en el yo, en el interés o gusto individual (“razón: me gusta”). En el nivel II están los argumentos “prácticos”, también cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular (“razón: me conviene”). En el tercero, ya

comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este conjunto pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo (“razón: es nuestro”). En los niveles IV y V están los criterios centrados en el interés colectivo: en el IV se sitúan los económicos (“razón: conviene a todos desde una óptica material”) y en el V, los valores de un nivel menos concreto (“razón: conviene a la sociedad”). (p.94)

Finalmente, con el objetivo de buscar un análisis más exhaustivo se adhirió a los criterios de estudio del chileno Giovanni Parodi (2000), que examina los aspectos organizativos de los textos basándose en las relaciones micro, macro y súper estructurales:

La habilidad para generar y organizar la información en textos argumentativos coherentes y cohesivos se orienta, básicamente, hacia el empleo de destrezas tales como: el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea asignada, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural, y la orientación adecuada en función de la estructura retórica argumentativa. (p.154)

2. Marco metodológico

Para llevar adelante este estudio se acudió a un tipo de metodología investigativa de carácter descriptiva y aplicada debido a que se han observado las destrezas lingüísticas argumentativas escritas en un grupo de estudiantes seleccionados al azar, con la finalidad de detallar una serie de rasgos propios en sus producciones.

Es un estudio de corte cuasi experimental, debido a que los grupos fueron designados eventualmente, sin ninguna intervención previa, al igual que la selección de las escuelas con las que se trabajó. La investigación es sincrónica debido a que se realizó en un periodo corto de tiempo y se llevó a cabo en el Departamento Maipú, perteneciente a la Provincia de Mendoza, Argentina.

Con respecto al procedimiento de recogida de los datos, vale mencionar que la intervención se llevó a cabo en el segundo semestre, con encuentros semanales de tres horas cátedra de duración correspondientes al espacio curricular de Lengua III, en los cursos experimentales.

Durante el primer encuentro, se aplicó el pretest a las cuatro comisiones (dos experimentales y dos controles) y se digitalizaron los textos producidos para poder realizar un análisis más certero, respetando la ortografía, la coherencia y cohesión de las ideas tal cual fueron desarrolladas por sus autores. Esta primera instancia contó con un total de 111 textos. A ellos se sumaron las transcripciones de los textos producidos en diferentes fases de la secuencia (díadas y escritura colectiva). Posteriormente, se transcribieron los postest de las cuatro comisiones (108 textos).

Los procedimientos que se llevaron a cabo para obtener los resultados son los siguientes:

- a. En primer lugar, se digitalizaron las producciones escritas de los estudiantes. Como ya se mencionó, se respetaron las producciones tal cual fueron realizadas.
- b. Luego, cada producción se estudió en función de las distintas grillas propuestas para evaluar la estructura argumentativa, el tipo de argumento y los niveles textuales.
- c. La aplicación de las diferentes grillas se hizo en momentos relevantes de la propuesta didáctica (primera y octava fase) para poder corroborar las producciones antes y después de la aplicación de la secuencia.

Con respecto al procedimiento de análisis de los datos, se puede enunciar que durante el pretest se trabajó con un tema polémico, en este caso: el empleo de las redes sociales. Los jóvenes escribían y desarrollaban un punto de vista en función del género discursivo nota de opinión.

Luego de la aplicación de la secuencia didáctica, la cual duró aproximadamente tres meses, se realizó el postest en el que se les solicitaba la redacción de una carta de lectores o una nota de opinión que se publicaría en un medio digital sobre alguna temática que les interesara.

Para obtener los datos se procedió a analizar cada escrito identificando las opiniones y los argumentos que las sustentaban. Luego, se procesaron en función del tabulador propuesto por Golder y Coirier (1996), que consiste en una grilla dividida en cuatro niveles y a su vez, cada uno de ellos se subdivide en diferentes aspectos que permiten clasificar los escritos, atendiendo a la presencia o no de opinión y argumentos que la sostienen. Estos casilleros no son estáticos, sino que constan de límites difusos.

El tabulador con el que se realizó la obtención de resultados fue el siguiente:

Tabla 1

Grilla para analizar la estructura argumentativa

ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA				
PROTOCOLO	ANÁLISIS	ESCUELA	FECHA	
RESULTADOS				
	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
Nivel I		%		%
Nivel II		%		%
Nivel III		%		%
Nivel IV-a		%		%
Nivel IV-b		%		%
Total		100%		100%

Fuente: adaptación de Ortega de Hoces, S. et al. (2015).

Nivel I: pre-argumentativo. En este estadio, los jóvenes no expresan su opinión, la suponen como un dado y en torno a esta formulan argumentos incipientes.

Nivel II: de argumentación escasamente elaborada. No aparece explícita la opinión y formulan argumentos con un nivel de elaboración básico.

Nivel III: de argumentación mínima. Presencia de una opinión y pocos argumentos.

Nivel IV: de argumentación elaborada. Se subdivide en dos:

- IV.a. Presencia de dos o más argumentos interconectados. Un grado rudimentario de textualización.
- IV.b. Presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización.

Luego, se procedió a analizar los textos en función de la clasificación propuesta por Sánchez y Álvarez (2001), que emplearon el criterio de *tipo de argumento* teniendo en cuenta que la opinión se funda desde intereses personales o intereses colectivos.

Tabla 2

Grilla para analizar el tipo de argumento

PROTOCOLO	ANÁLISIS	ESCUELA	FECHA
RESULTADOS			
	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
Nivel I		%	%
Nivel II		%	%
Nivel III		%	%
Nivel IV		%	%
Nivel V		%	%
Total		100%	100%

Fuente: adaptado de Ortega de Hocevar, S. et al. (2015).

Nivel I: argumentos centrados en el “yo” o en intereses y gustos particulares.

Nivel II: argumentos prácticos, cercanos al “yo” (conviene a todos desde una óptica material).

Nivel III: argumentos con incipiente relación entre el individuo -“yo”- y el colectivo -“nosotros”.

Nivel IV: argumentos centrados en el interés colectivo (conviene a todos desde una óptica material).

Nivel V: argumentos centrados en el interés colectivo con razones de nivel menos concreto.

Finalmente, se procedió a estudiar los textos en función del análisis lingüístico propuesto por Parodi (2000), que se basa en los autores van Dijk & Kintsch (1983), los cuales consideran diferentes niveles discursivos que permiten determinar los rasgos semántico-textuales. Estos niveles reflejan las capacidades de los estudiantes para argumentar por escrito. La grilla que permitió computar este aspecto es la que se comparte a continuación.

Tabla 3

Grilla para analizar la calidad textual

Nivel	Criterio	Puntaje
Microestructura	Progresión temática	
	Relaciones interoracionales	
Total		
Macroproposición	Tema	
	Macroproposiciones	
	Relaciones retóricas	
Total		
Superestructura	Tesis	
	Argumento	
	Conclusión	
Total		
Total texto		

Fuente: adaptado de Giovanni Parodi (2000, p.165).

Nivel microestructural

- a. Adecuado mantenimiento de la progresión temática, con un quiebre o con dos quiebres.
- b. Adecuado mantenimiento de las relaciones interoracionales, con un quiebre o con dos.

Nivel macroestructural o estructura global de significado compuesto por:

- a. Adecuado mantenimiento del tema asignado, con un quiebre, con más de un quiebre o el tema desarrollado no es pertinente a la tarea.

- b. Dos o más macroproposiciones con función de argumento coherentes entre sí, en forma de listado o solo una macroproposición, dos o más macroproposiciones incoherentes entre sí o ninguna macroproposición con función de argumento.
- c. Relaciones retóricas: estas hacen referencia a la adecuada relación entre macroproposiciones que cumplen con la función de tesis, argumentos y conclusión. La adecuada relación solo entre dos de las macroproposiciones o ausencia de las relaciones coherentes entre las macroproposiciones.

Nivel superestructural

- a. Tesis explícita y pertinente a la tarea, semiexplicitada o ausencia de esta.
- b. Un argumento justificado con hechos y coherentes entre sí, un argumento justificado de manera insuficiente o ausencia de argumento.
- c. Inclusión de conclusión argumentativa. Conclusión argumentativa semiexplicitada o parcialmente derivada de lo anterior. Ausencia de conclusión argumentativa o conclusión no pertinente a la tesis o a los argumentos.

3. La secuencia didáctica

La herramienta didáctica empleada en esta investigación es fruto de un estudio previo realizado en el Instituto de Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, que fue dirigido por Susana Ortega de Hocevar.

En estudios anteriores, la secuencia didáctica de ocho fases fue aplicada y analizada en el primer ciclo de la Educación Primaria, concretamente en tercer grado (Ortega de Hocevar et al., 2015). Luego, se implementó en el segundo ciclo, en sexto grado (Ortega de Hocevar et al., 2019). Ambos trabajos arrojaron resultados altamente satisfactorios.

Para continuar con la misma línea, se decidió poner en práctica esta nueva secuencia en el Nivel Medio, precisamente con jóvenes próximos a egresar (quinto año). Además de la réplica del estudio, se profundizó en el análisis de la calidad textual en el pretest y postest en las cuatro comisiones con las que se trabajó con la finalidad de realizar un estudio pormenorizado de las habilidades lingüísticas argumentativas.

La secuencia se estructura en ocho fases, entendidas cada una de estas como un conjunto de actividades destinadas a desarrollar, con complejidad creciente, las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. En primer lugar, se seleccionó un tema mediante un cuestionario de intereses que fue aplicado una semana antes de la realización del pretest. El tema elegido fue: "El uso de las redes sociales".

Luego, se implementó la secuencia atendiendo los siguientes pasos:

Primera fase: primeras producciones (pretest). En esta instancia se les solicita que tomen postura frente a un tema debatible, previamente se les recuerda la superestructura argumentativa.

Segunda fase: observamos, escuchamos y realizamos las primeras producciones orales. Aquí, se les presentaron diferentes videos a favor y en contra del tema propuesto, con la finalidad de que distingan la tesis y argumentos que sostienen la postura del mensaje.

Tercera fase: leemos comprensivamente antes de escribir. En este momento de la secuencia se trabaja con un texto escrito perteneciente al género nota de opinión, extraído de un medio gráfico internacional para identificar y focalizar las marcas lingüísticas propias del discurso argumentativo.

Cuarta fase: talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos. En esta instancia se realizan una serie de talleres en los que convergen actividades de desarrollo oral y escrito. Se trabaja con varios textos y con diversos videos que promulgan y reafirman estrategias argumentativas.

Quinta fase: hablamos para producir y escribimos juntos. En esta etapa se produce un texto colectivo perteneciente al género discursivo nota de opinión, en el que el docente se posiciona en el lugar de escritor modélico y va verbalizando todos los procesos que realiza mientras escribe: planifica, corrige, relee, vuelve a corregir, etc.

Sexta fase: reflexionamos y elaboramos una guía. En este momento se produce una guía que quedará plasmada en el aula con todo lo que concierne a los procesos (pasos) que se deben tener en cuenta para la producción de un texto argumentativo, con el objetivo de que esta les sirva a los estudiantes en la producción individual.

Séptima fase: trabajamos con un compañero (producción en díadas). En esta instancia deben producir un texto del género discursivo nota de opinión o carta de lectores con el compañero y con la ayuda de la guía escrita entre todos.

Octava fase: trabajamos solos (producción individual del tipo de texto elegido). Postest: los estudiantes deben producir un texto de modo individual y de cualquier tema que deseen. Pueden emplear la guía confeccionada previamente y todos los conocimientos desarrollados a lo largo de los talleres.

4. Resultados y discusión

Luego de la aplicación de la secuencia y del análisis de cada texto bajo la mirada de los autores expuestos, surgieron los siguientes resultados:

4.1. Pretest

Tabla 4

Grilla comparativa de pretest escrito entre la Escuela 1(E1) y la Escuela 2(E2)

Criterio de análisis	Nivel de análisis	E1		E2	
		GE	GC	GE	GC
Estructura argumentativa	Nivel I	0%	0%	7%	7%
	Nivel II	13%	17%	39%	33%
	Nivel III	13%	20%	46%	47%
	Nivel IV a	39%	30%	4%	10%
	Nivel IV b	35%	33%	4%	3%
Tipo de argumento	Nivel I	8%	7%	32%	33%
	Nivel II	8%	7%	25%	27%
	Nivel III	33%	30%	25%	23%
	Nivel IV	4%	7%	11%	13%
	Nivel V	46%	50%	7%	3%
Calidad textual	Microestructura	63%	58%	25%	27%
	Macroestructura	67%	52%	32%	36%
	Superestructura	66%	59%	25%	20%

Luego de analizar los resultados de ambas escuelas en sus primeras producciones y vistas desde diferentes aristas (estructura argumentativa, tipo de argumentos y calidad textual), se puede afirmar que en lo que concierne a la estructura argumentativa, la mayoría de los estudiantes de la E1, tanto el Grupo experimental (de aquí en adelante GE) como el Grupo control (de aquí en adelante GC), se encuentran en el Nivel IV-a y IV-b. Esto indica que poseen un dominio satisfactorio de la estructura argumentativa, presentan textos con claro manejo de planteo de tesis y argumentos que la sostienen.

Por otro lado, en la E2 los textos presentan características que los ubican en su mayoría en el Nivel II y Nivel III, lo que demuestra que las producciones no manifiestan una tesis explícita o la tienen, pero con escasos argumentos. Los escritos son rudimentarios y la textualización se encuentra escasamente cohesionada.

En el caso del análisis del tipo de argumento, los datos del pretest en la E1 se encuadran, en su mayoría, en el Nivel V considerado el estrato más alejado del “yo” y centrado en el “nosotros” con una adecuada construcción del alocutario. Mientras que, los datos de la E2, se encuentran en el polo opuesto. Entre el 32% y 33% de los estudiantes realiza producciones argumentativas sin “despegarse” de sus intereses personales, con escasa presencia de conectores argumentativos y ordenadores textuales.

En lo que concierne a la calidad textual, los datos son altamente significativos. La disparidad entre ambas escuelas denota las falencias que se hallan en los tres niveles

discursivos abordados. La E1, en su mayoría, superando el 60%, demuestra que atienden la coherencia y cohesión como el respeto por el mantenimiento del tema o la presencia de conclusión en textos argumentativos. Esto no es así en la E2, ya que menos del 35% de los textos analizados respeta los distintos niveles discursivos propios de la argumentación.

Si bien no se han hallado resultados obtenidos en poblaciones similares con estudiantes de Nivel Medio, se pueden confrontar los resultados del pretest con indagaciones efectuadas con estudiantes universitarios, que recién inician sus estudios. Una publicación realizada por Ramírez Armenta (2017) indica que estudiantes universitarios de los primeros años presentan una problemática similar: “La muestra total de estudiantes no logró enunciar de forma clara su postura o retomar la tesis propuesta en la instrucción dada; muchos proporcionaron solo comentarios generales sin que sus argumentos fueran pertinentes, suficientes o verosímiles” (p.87). Asimismo, presentan serias falencias en “jerarquización, estructuración y coherencia del contenido; así como deficiencias en la puntuación de sus oraciones y errores de acentuación y grafías en sus palabras” (p.87).

También coinciden estos resultados del pretest con los señalados por Fuentes Román y Farlora Zapata (2019) en un estudio realizado con estudiantes universitarios chilenos:

[...] si bien, los estudiantes de primer año conocen el género argumentativo y se aprecian rasgos argumentativos en sus textos en un 78% del total, el uso no responde a un texto coherente desde la propuesta de una tesis y los argumentos que la sostienen. (p.16)

4.2. Postest

Tabla 5

Grilla comparativa de postest E1 y E2

Criterio de análisis	Nivel de análisis	E1		E2	
		GE	GC	GE	GC
Estructura argumentativa	Nivel I	0%	0%	0%	0%
	Nivel II	0%	11%	0%	31%
	Nivel III	0%	25%	15%	41%
	Nivel IV a	33%	32%	26%	21%
	Nivel IV b	67%	32%	59%	7%
Tipo de argumento	Nivel I	0%	4%	0%	31%
	Nivel II	0%	7%	0%	21%
	Nivel III	13%	25%	0%	31%
	Nivel IV	8%	29%	15%	10%
	Nivel V	79%	36%	85%	7%
Calidad textual	Microestructura	74%	57%	75%	25%
	Macroestructura	94%	62%	72%	43%
	Superestructura	96%	65%	74%	28%

En esta última instancia de la secuencia, los datos arrojados fueron los siguientes: en cuanto a la estructura argumentativa se observa que los grupos experimentales obtuvieron resultados muy similares. Pero lo más llamativo se produce al compararlos con los resultados del pretest: en la E1 solo el 35% logró ubicarse en el nivel IV-b y el 4% de la E2; mientras que en el postest la E1 escaló al 67% y la E2 al 59%. Todo esto indica que ambos grupos alcanzaron resultados superiores a la hora de producir textos argumentativos, los cuales presentaban de modo explícito la tesis y más de dos argumentos interconectados dándole al escrito mayor desarrollo argumentativo.

Al analizar los textos bajo la mirada de tipo de argumento, los resultados también son extremadamente diferentes si se atiende al grupo control con respecto al experimental, y a su vez entre los grupos experimentales. En ambas escuelas, aproximadamente el 80% de los jóvenes presentó un claro dominio en la construcción de alocutor y alocutario, así como también una postura totalmente alejada de su propia mirada y optando por el interés colectivo. Sumado a ello, los textos fueron construidos con títulos y numerosos procedimientos argumentativos.

El tercero y último criterio de análisis, calidad textual, arroja un panorama similar. Los GC sufrieron escasas variaciones en cuanto a este parámetro; mientras que en los GE, las diferencias son notables. Durante el pretest, la E2 no alcanzaba el 35% de factibilidad en sus producciones en cualquiera de los niveles analizados, situación que se revierte en el postest, arrojando resultados superiores al 70% de calidad en sus escritos.

En la E1, la brecha entre pretest y postest no es tan amplia, pero igualmente se denotan cambios significativos. En un comienzo, la calidad de los textos alcanza el 60%, mientras que en el postest (en el nivel macro y microestructural) se presentan porcentajes que superan el 90% de calidad textual.

Estos resultados demuestran la importancia de la incorporación de estrategias adecuadas implementadas por los docentes para la escritura de textos argumentativos en alumnos. Se coincide en este aspecto con los logros obtenidos por Larraín & Burrows (2020), quienes demostraron la importancia de las pautas de escritura en la calidad de los textos argumentativos de estudiantes universitarios:

[...] estos resultados aportan evidencia causal relevante en un campo de investigación empírica reciente, y que son coherentes con los resultados obtenidos en indagaciones anteriores: los docentes de asignatura deben apoyar explícitamente y directamente a los estudiantes en sus procesos de escritura (p.123).

Vielma Rondón (2020) también sostiene esta convicción y realizó una investigación con estudiantes venezolanos en la que aplicó una intervención didáctica. En sus conclusiones expresa:

Puede afirmarse entonces, que cada participante se apropió gradualmente de su escrito en la medida que integró relecturas y revisiones. En ese orden de ideas, Urtasun y Domínguez (2020) indican que las reescrituras apoyan el trazado de la voz propia, sobre todo, en las reformulaciones y en los cambios de la forma como materialidad. (p.15)

CONCLUSIONES

Sin dudas, el empleo de tres criterios de análisis (estructura argumentativa, tipo de argumento y calidad textual) permitió un estudio pormenorizado de cada producción escrita realizada, de esta manera cada texto fue atravesado por distintos modos de entender la eficacia argumentativa escrita.

La virtud más destacable de este instrumento didáctico tiene que ver con la posibilidad de aplicabilidad en diversos contextos, independientemente de las diferencias culturales, económicas o sociales. Los resultados obtenidos tanto en la E1 como en la E2 son altamente significativos en cada grupo experimental teniendo en cuenta los datos arrojados durante el pretest.

En la etapa del postest ambos grupos mantuvieron, en la mayoría de los aspectos analizados, resultados similares. Por su parte, los grupos control de las dos escuelas sufrieron una leve diferenciación con respecto a la primera muestra (pretest). Lo que indica que la secuencia aplicada permitió igualar aspectos sumamente relevantes para el desarrollo de textos escritos argumentativos, mientras que los jóvenes que no trabajaron con los instrumentos ofrecidos no lograron alcanzar su potencial.

De este modo, se puede indagar sobre las implicancias de las distintas teorías de la enseñanza y aprendizaje que sustentan este estudio. Comprender que dichos procesos deben basarse en instancias que prioricen los intereses de los jóvenes, así como también la incidencia de tener un dominio eficaz sobre diferentes textos escritos (comprensión) para luego poder producir. De esta manera, se continúa sosteniendo que ambos procesos son las dos caras de una misma moneda y, por lo tanto, no pueden enseñarse por separado, de modo independiente.

Además, se debe resaltar la importancia de otorgarle un tiempo prudencial a la enseñanza de una tipología textual, para que los estudiantes se sumerjan en los textos de diferentes soportes, textos reales y de distinta circulación social. Esta veracidad y estudio sistemático hacen que la producción escrita sea un proceso más sencillo y significativo.

El estudio deja de manifiesto que el rol docente / modelo, es decir, el docente que les “enseña” a sus alumnos a escribir, sigue vigente a pesar de que estos ya estén a un paso de la universidad. Durante la secuencia, el profesor, cual maestro de nivel primario, debe ir abandonando el “andamio” para dejar a sus estudiantes producir de modo autónomo.

Este estudio también permitió constatar que muchas veces los docentes desestiman las didácticas frente a estudiantes de contextos vulnerables. Los datos arrojados durante el pretest demostraron un escaso nivel de dominio de la escritura argumentativa en los grupos pertenecientes a la E2, sin embargo, luego de la aplicación de la secuencia estos datos se revirtieron demostrando que, a pesar de las diferencias socioculturales y económicas de ambas escuelas, los dos grupos experimentales pudieron desarrollar sus potenciales lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E.; Di Stefano, M. & Pereyra, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. & Silvestre. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En M. Martínez (Ed), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*, 3. (pp. 49-78). Universidad del Valle.
- Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI editores.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita. *Teoría y práctica de la Educación*, 20, 24-33.
- Camps, A. & Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL&E*, 5-8.
- Castelló, M. (2003). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Chaverra, D.; Bolivar, W. & Monsalve, E. (2013). La argumentación de los niños a partir de situaciones didácticas mediadas por el uso de las aplicaciones WEB 2.0. En: L. Arrieta Arvilla, E. Manyoma Ledesma y F. Ávila Domínguez (Comps.), *Lectura y Escritura: Debates y Desafíos para el Mejoramiento de la Calidad Educativa*. VI Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO. (pp. 668- 682). Universidad de Cartagena y Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.
- Cuenca, J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Trotta.

- Gobierno de la Provincia de Mendoza. Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Educación. (2015). *Diseño Curricular Provincial: Bachiller en Economía y Administración*.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Errázuriz Cruz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomazein*, 30, 217- 236. DOI: 10.7764/onomazein.30.13
- Flower, L. & Hayes, J. (1996 [1980]). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contextos*. Asociación Internacional de Lectura.
- Fuentes Román, I. y Farlora Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Gómez Barriga, J. C. (2012). La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 97-121.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *TheScience*, 1: 1-27.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Larraín, A. & Burrows, F. (2020). Las pautas sí importan. El efecto del uso de pautas de redacción en la calidad de la redacción argumentativa en la universidad. *Formación universitaria*, 13(1), 115-126.
- Leijten, M.; Van Waes, L.; Schriver, K. & Hayes, J. R. (2014). Writing in the workplace: Constructing document using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-336.-
- Mangueneau, D. (2003). *Los términos clave del análisis del discurso*. Nueva Visión.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35 (51-52), 217-230. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 3°, 4° y 5° años de la Educación Secundaria para la disciplina Lengua y Literatura.
- Ortega de Hocevar, S.; Torre, A.; Herrera, M.; Mercau, M.; Rodríguez, C.; Bruno, P.; Padilla, G.; Delicio, F.; Balmaceda, G.; Mateos, E. y Coco, A. (2019). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de educación básica*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S.; Torre, A.; González, E.; Herrera, M.; Mercau, M.; Rodríguez, C.; Castro, C.; Bruno, P.; Padilla, G. y Mateos, E. (2015). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Parodi, G. (2000). *La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva*. *Revista Signos*, 33(47), 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- Padilla, C.; Lopez, E. & Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: Recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 61-76.
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Lectura y Vida*, 22 (2). www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Pérez Rodríguez, C.; González Castro, P.; Álvarez Pérez, L.; Cerezo Menéndez, R.; García Sánchez, J.; González Pienda, J.; Álvarez García, D. y Gutiérrez, A. (2010). Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDH). *Papeles del Psicólogo*, (31), 211-220.
- Pipkin, M. (2008). Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XIX, 65-93.
- Ramírez Armenta, M.; Tánori Quintana, J.; García López, R. & Urías Murrieta, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación Superior*, XVI (23), 77-88.
- Rubio, M. & Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Lectura y Vida*, 4, 34-41.
- Sánchez, I. & Álvarez, N. (2001). Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3. En M. Martínez (Ed.), *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos* (pp. 89-104). Universidad del Valle.

- Figueroa Sandoval, B.; Aillon Neumann, M. & Neira Martínez, A. (2018). Escritura argumentativa en enseñanza primaria chilena: un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1710>
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en adolescentes: las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Ed.), *Aprendizajes de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*, (pp. 29-48). Universidad del Valle.
- Urtasun, M. y Domínguez, M. (2020). Con “voz propia”: tensiones entre escritura académica y escritura creativa. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 95-128. <https://n9.cl/es/s/tk9v0>
- van Dijk, T. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 66-74.
- van Dijk, T.& Kintsch, W. (1983). *Production strategies. En Strategies of discourse comprehension (pp. 261-301)*. Academic Press.
- Vielma Rondón, J. (2021). Enseñanza de la escritura argumentativa y formación del pensamiento crítico en la universidad. *Educere*, (25) 29-36.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

¹ María Graciela Padilla es Magister en Lectura y Escritura por la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como docente titular de Lengua y Literatura en distintas instituciones de Nivel Medio y Superior de la provincia de Mendoza. Es docente adscripta en la cátedra de Lectura, Escritura y Oralidad en la Educación Básica de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje de la Facultad de Educación. Es docente investigadora en formación en la misma Casa de Estudios. Se ha presentado en diversos congresos internacionales y nacionales como expositora.