

APRENDIENDO A ARGUMENTAR. ANÁLISIS DEL USO DE MARCAS ENUNCIATIVAS EN CARTAS INFANTILES

LEARNING TO WRITE ARGUMENTATIVE TEXTS. ANALYSIS OF
MARKS OF ENUNCIATION IN CHILDREN'S LETTERS

VERÓNICA SÁNCHEZ ABCHI

CONICET. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
vsanchezabchi@yahoo.com.ar

MARÍA LUISA SILVA

CIIPME-CONICET. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina
mluisa@filo.uba.ar

RESUMEN

Este artículo estudia el impacto de la intervención didáctica en el empleo de marcas enunciativas en cartas de solicitud, escritas por niños hablantes de español de 3^{er} grado de primaria, de Córdoba, Argentina. Las cartas fueron producidas en el marco de una secuencia didáctica, organizada en módulos de ejercicios, que atendió a mejorar ciertas competencias discursivas involucradas en la escritura de este género. Las actividades planificadas no contemplaron, en ninguna instancia, la ejercitación sobre marcas enunciativas. El análisis comparó las marcas enunciativas de las producciones iniciales y finales. Los resultados permiten comprender el uso infantil de esas marcas lingüísticas como parte del conocimiento procedural que los niños poseen sobre las relaciones entre a) ítemes lingüísticos, b) género textual, c) niveles de adecuación a la situación comunicativa y d) variaciones de registro. Asimismo, las dificultades se analizan como indicadores de la incidencia que la situación de enunciación tiene en el conjunto de los elementos lingüísticos del texto. Finalmente, se discuten las implicancias didácticas del estudio.

Palabras clave: Marcas enunciativas, textos argumentativos, producción escrita, secuencia didáctica.

ABSTRACT

This article studies the impact of didactic intervention on the usage of marks of

enunciation, in application letters written by Spanish speaking children, from 3rd grade of primary education, from Córdoba, Argentina. The letters were produced in the frame of a didactic sequence with a series of activities organized in modules. The sequence aimed to improve discourse competences involved in the writing of this discursive genre. The marks of enunciation of initial and final productions were compared. The results suggest that the usage of these linguistic marks can be considered as a part of children procedural knowledge about the relations between a) linguistic issues, b) textual genre, c) adaptation levels to the communicative situation and d) register variations. The difficulties observed were also analyzed as signs that show the incidence of the enunciative situation and their communicative parameters on the linguistic units of the text. Finally, the didactic implications are discussed.

Keywords: Marks of enunciation, argumentative texts, written production, didactic sequence.

Recibido: 15.11.2010. *Aceptado:* 24.05.2011

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora el impacto de la intervención didáctica en el empleo de marcas enunciativas, en cartas de solicitud escritas por niños hispanohablantes, que cursan el 3^{er} grado de primaria. Los textos infantiles analizados fueron elaborados en el marco de una secuencia didáctica para el aprendizaje del género textual “carta de solicitud”. Dicha secuencia didáctica procuraba que los niños produjeran cartas en las que, para justificar la importancia y pertinencia de un pedido, debían utilizar secuencias argumentativas simples (Sánchez Abchi, Dolz & Borzone, en prensa).

Uno de los conceptos rectores en la elaboración de la secuencia didáctica fue el concepto de género discursivo (Bajtin, 1995). Los géneros constituyen un repertorio de modos de comunicación que pueden utilizar los hablantes en sus interacciones.

En este sentido se considera que los géneros discursivos que involucran modalidades argumentativas son de dominio complejo y relativamente tardío, pues demandan que el niño se descentre y construya un espacio enunciativo que atienda a las necesidades y sistemas de valores del alocutario/alocutario.

En este sentido, y aunque los trabajos de índole psicológica advierten que los niños pequeños no son capaces de construir textos argumentativos (Brassart, 1995; Coirier & Golder, 1993; Sánchez y Álvarez, 2001), se ha observado que ya desde los 4 años pueden sostener con ciertos argumentos una posición en función de sus necesidades (Golder, 1996). Asimismo, en sus interacciones orales y, ante un tópico polémico, los niños pequeños se esmeran por construir argumentacio-

nes y estrategias de persuasión, algunas muy complejas, orientadas a convencer al oyente de la veracidad y adecuación de sus afirmaciones y obtener la adhesión a su postura (Silva, 2002). Esta evidencia sugiere que, en el plano de la oralidad, los niños pequeños pueden sostener argumentaciones con cierta complejidad.

En el caso de la escritura, generalmente se ha considerado que los saberes involucrados en el uso de estrategias argumentativas revisten tal grado de complejidad que se dificulta su enseñanza en los primeros años de escolaridad. Esto es así si se piensa en los géneros de tradición escolar, por ejemplo la argumentación razonada o la argumentación clásica de tradición grecolatina, formas textuales que suponen ciertas pautas y fórmulas específicas. En este sentido, la dificultad que encuentran los estudiantes para producir textos argumentativos escritos ha sido ampliamente estudiada (Silvestri, 2001; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Sánchez y Álvarez, 2001; Parodi Sweis, 2000; Núñez Lagos, 1999, en español, entre muchos otros). Sin embargo, investigaciones realizadas desde una perspectiva didáctica, han puesto de manifiesto que, si se les facilitan a los niños los recursos cognitivos y retóricos demandados en estos géneros, a partir de estrategias de enseñanza adecuadas, es posible comenzar en los primeros niveles de escolaridad el aprendizaje de géneros que involucran modalidades argumentativas. En efecto, existen varias propuestas didácticas que promueven la introducción temprana de géneros que incluyen argumentaciones, tradicionalmente considerados muy complejos (Camps y Dolz, 1995; Dolz, 1996; Auriac, 2001, entre otros). Posiblemente la que cuenta con más formalización es la que ha surgido a partir de los aportes del interaccionismo socio-discursivo –en adelante ISD– (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985). En ese marco se desarrolló un abordaje de la enseñanza de los procesos de comprensión y producción a través de los géneros (Schneuwly & Dolz, 1997; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), que propone una progresión evolutiva a partir de las características de cada género discursivo. Así, por ejemplo, la argumentación del género “alegato jurídico” presenta características complejas que no podrán abordarse tempranamente en la escuela. Pero otros géneros, como por ejemplo una carta de solicitud, hacen posible una entrada más simple a la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación.

1.1. Las marcas enunciativas en los textos

La enunciación es el acto comunicativo efectivo por el que un enunciador relaciona el mensaje a producir, el enunciado, y los diferentes elementos del contexto comunicativo: tanto los participantes del discurso (emisor y alocutario) como la situación comunicativa (ubicaciones espaciales, temporales, remisiones al contexto político, social, económico, etc.). Esto supone que los diferentes textos que producen los usuarios de una lengua llevan impresas las huellas de la situación comunicativa en la que se conciben. Estas huellas son las marcas enunciativas,

ítemes que conforman un sistema y que permiten identificar en el enunciado, entre otros rasgos, la presencia de los participantes del discurso. En efecto los pronombres, las desinencias verbales, los modalizadores, la adjetivación, etc. (Benveniste, 1970; Kerbrat Orecchioni, 1980), no sólo transmiten determinados significados léxicos sino que permiten reconocer las instancias de construcción de esos significados.

Entre las marcas que han recibido especial atención, se encuentran aquellas que configuran sistemas que permiten identificar al alocutario y al enunciador, como por ejemplo, los sintagmas referenciales y los deícticos que se refieren al enunciador. En este sentido, la teoría de la polifonía (Ducrot, 1986), en tanto distingue claramente las diferentes instancias de producción discursiva, aporta distinciones precisas y resulta un instrumento muy útil para el análisis. Diferencia, así, entre el sujeto empírico que produce un texto (locutor –lambda–) y el locutor –voz que se articula en el discurso y se presenta como el responsable del enunciado–. Asimismo, distingue entre locutor y enunciador. El enunciador aunque se expresa a través de la enunciación, puede no ser siempre “responsabilizado” de la palabra. Esto supone que un discurso puede presentar incluso enunciadores contrapuestos sin que el discurso presente formalmente posturas contradictorias. De esta forma la teoría de la polifonía permite distinguir, incluso en el nivel del enunciado, las diferentes voces que se manifiestan en un discurso (Ducrot, 1986).

Los planteos de Ducrot, junto con los trabajos de la narratología francesa – que exploran también la pluralidad enunciativa (Genette, 1980)– y los de Bajtin (1995), han dado lugar a un número prolífico de estudios que analizaron las marcas enunciativas en diferentes situaciones de comunicación (Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993; García Negroni, 1998; Auriac, 2008, entre muchos otros). Asimismo, numerosas investigaciones han estudiado la complejidad cognitiva y comunicativa de la enunciación en los textos en relación con los procesos aprendizaje, tanto en la comprensión como en la producción de textos (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Oyanedel, 2006; Padilla y López, 2009, para el español; Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993, para el inglés, entre muchos otros). No obstante, la incidencia que la enseñanza tiene en el uso de los mecanismos para señalar la responsabilidad enunciativa en los primeros años de escolaridad ha sido escasamente abordada.

La investigación que se presenta en este trabajo se basó en los aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva del ISD, tanto para el análisis como para la elaboración de la propuesta didáctica. Este enfoque asume una relación de interdependencia entre las características de la situación de producción y los textos, concebidos como una acción verbal (Bronckart *et al.*, 1985; Bronckart, 2004). El ISD describe el proceso de escritura en torno a tres tipos de operaciones: 1) las operaciones de base de orientación comunicativa, que otorgan fundamentos de orientación general para la producción de una representación interna del contexto

social y material de la actividad lingüística (Schneuwly, 1988); 2) las operaciones de estructuración, que implican la selección del género y el proceso de planificación y 3) las operaciones de textualización, que procuran la construcción de la cadena textual y la adecuación de los términos seleccionados. Desde esta perspectiva, las marcas enunciativas contribuyen a la coherencia pragmática del texto, permiten identificar las responsabilidades enunciativas y ponen en evidencia las evaluaciones y juicios respecto del contenido temático. A través de ellas, “*el autor intenta clarificar la significación que poseen en cuanto acción (el valor humano) de lo que él mismo enuncia, a la vez que el posicionamiento de donde emana esa atribución de significado*” (Bronckart, 2004: 16). En este modelo, la enunciación está *necesariamente* interrelacionada con las diferentes operaciones de producción textual. Quien produce un texto posee una representación de las interacciones comunicativas de la situación comunicativa en la que está inserto. Esta representación incide, a su vez, en los parámetros de la tarea, que se vinculan con los conocimientos sobre el género.

En el marco del ISD se han realizado numerosos estudios que abordan, específicamente, el rol de las marcas enunciativas en diferentes géneros textuales los de textos. En portugués se abordó tanto el género carta de reclamación (Miranda, 2004; Gregorio & Cecilio, 2006; Cecilio & Ritter, 2007) como el artículo de opinión (Dos Santos & Hack, 2009). En francés, Plazaola Giger, Rosat & Canelas Trevisi (1995) analizaron las marcas en diarios, manuales escolares y enciclopedias. Más recientemente, Dolz, Nogué, Mabillard & Tobola Couchepin (2006) analizaron la construcción de posiciones discursivas y las marcas enunciativas en alumnos francófonos, de 10-11 años, en la producción de argumentaciones en dos géneros diferentes: la carta del correo de lectores de un diario y el debate oral. Observaron que la manera en la que los alumnos se comprometían en los textos e implicaban a otros actores (alocutarios, co-participantes del debate) se relacionaba con las estrategias argumentativas usadas para defender sus opiniones e intentar convencer al alocutario. Este estudio proporcionó información sobre las capacidades y dificultades de los alumnos de esta edad en relación con el empleo de las marcas enunciativas y, al mismo tiempo, puso de manifiesto la necesidad de explorar pistas didácticas al respecto.

A semejanza de lo que ocurre en las cartas de lectores o en el debate oral, las cartas de solicitud constituyen un género textual en el que el locutor debe introducir argumentaciones para justificar la pertinencia/relevancia del pedido realizado. En efecto, la *carta de solicitud* se caracteriza por la inserción de segmentos argumentativos que tienen por objeto convencer o persuadir al alocutario para que intervenga, a fin de que el enunciadador del texto acceda al beneficio solicitado. Esto supone, por una parte, que el enunciadador debe descentrarse de su propio espacio cognitivo e intentar “ponerse en el lugar” del interlocutor y, por otra, debe apelar a los recursos comunicativos de los que dispone para implicar efectivamente al

alocutario en la situación comunicativa (Miranda, 2004; Dolz *et al.*, 2006; Auriac, 2008). Pero, a diferencia de lo que sucede en las cartas de lectores, en este género se supone que el locutor –en tanto productor del texto– tiene una necesidad y decide apelar, para solucionarla, a un sujeto –el alocutario del texto–; por lo que la argumentación debe ser clara y “conmover” al alocutario para que acceda a lo solicitado. En este sentido, como el propósito es apelativo, se espera que las argumentaciones no sean ni muy complejas ni que susciten polémica, pues si así fuera sería posible que el alocutario no comprendiera el fin último de la carta.

La investigación en la que se enmarcan los textos analizados procuraba mejorar las competencias discursivas involucradas en la producción escrita infantil; atendiendo a que la secuencia didáctica respondiera a los intereses de los niños de 3^{er} grado se indagó inicialmente sobre los mismos. Se reconoció como un motivo común de interés en la población escolar, el de realizar una visita guiada: al zoológico o al centro histórico de la ciudad. Este motivo posibilitó plantear la necesidad de realizar, previo al paseo, el pedido de un turno al zoológico (o al museo) a partir de la escritura de una carta de solicitud. De esta forma, la producción de este género textual daría sentido a las propuestas de trabajo. La secuencia didáctica partió de una producción inicial –que hizo posible identificar las dificultades y las habilidades lingüísticas de los alumnos–, continuó con actividades de trabajo articuladas en módulos de contenidos y concluyó con una nueva versión de los textos. El análisis comparativo de las producciones iniciales y finales permite inferir el efecto de la intervención didáctica en los textos de los niños. Para ello, nos proponemos identificar y analizar las marcas de enunciación presentes en los textos y, a partir de allí, explorar el conocimiento y dominio que los niños tienen del uso de las marcas lingüísticas en tanto actualización de las relaciones entre género textual, niveles de adecuación a la situación comunicativa y variaciones de registro.

En las cartas que analizaremos se espera que los niños se identifiquen como locutores en el rol de alumnos de nivel primario, con ciertas necesidades que justifican la pertinencia del pedido. El alocutario de los textos podía ser el director del zoo o el encargado del centro histórico. Dado que los niños no conocían personalmente al alocutario, resulta esperable que le adjudiquen, al menos, estos dos rasgos: a) el alocutario posee un cargo jerárquicamente importante en una institución a la que desean concurrir y b) existe entre ellos y el alocutario una diferencia de edad.

En este sentido resulta esperable que los alumnos utilicen, en sus textos, ciertas marcas del registro formal para referirse al alocutario y que empleen marcas que referan a sí mismos, como locutores responsables de la enunciación, instalando, así, una relación comunicativa asimétrica entre ellos.

Cabe señalar que en la secuencia didáctica las marcas enunciativas no fueron abordadas directamente. Sin embargo, como hemos visto previamente, desde la perspectiva del ISD se asume que existe una estrecha interdependencia entre las

diferentes operaciones de producción escrita, por lo que es esperable que la actualización y reflexión sobre la situación de enunciación y sus parámetros comunicativos incida positivamente en la presencia de los diferentes elementos lingüísticos que constituyen el texto, entre ellos las marcas de enunciación.

En este sentido, y atendiendo a que el estudio del uso infantil de las marcas enunciativas en este género ha sido poco explorado, intentaremos reconocer si el trabajo didáctico realizado (básicamente la reflexión acerca de las condiciones de enunciación y la ejercitación en la textualización de otros aspectos del género, por ejemplo las características del formato, el uso de fórmulas, los tipos de encadenamiento, etc.) ha incidido, de alguna manera, sobre el proceso de uso adecuado y dominio –conocimiento procedural– de las marcas enunciativas propias del género.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Participaron de este estudio 82 alumnos de 3^{er} grado de dos escuelas primarias de la provincia de Córdoba, Argentina.

El grupo 1 (en adelante G1) estaba formado por 62 niños, de tres secciones de 3^{er} grado, que asistían a una escuela pública urbana. Los niños, 25 varones y 37 mujeres, tenían una edad promedio de 8.4 (rangos 7.6 y 9.7). Provenían de familias de clase media y media baja. Sólo un 36% de los padres y madres había terminado el secundario y apenas un 13% había cursado o solamente comenzado estudios terciarios o universitarios.

El Grupo 2 (G2) estaba formado por 20 niños –12 mujeres y 8 varones– de una escuela pública urbano-marginal. La edad promedio era de 8.9 –extremos 7.6 y 10.2–. Los niños provenían de familias de clase baja, con un gran porcentaje de desempleo o subempleo temporal. Las familias de este barrio viven, en gran parte, de subsidios del Estado. El 80% de los padres sólo había seguido estudios de primaria. El 20% restante había iniciado el secundario. Sólo una madre tenía el secundario completo.

2.2. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica, inspirada en las propuestas diseñadas por Dolz *et al.* (2001), fue elaborada para apoyar el aprendizaje del género carta de solicitud con actividades que contemplaban la organización de la información, el formato, la producción de solicitudes y de argumentos, y algunos aspectos de la textualización (para una descripción más precisa, ver Sánchez Abchi *et al.*, en prensa). En el di-

seño de actividades se consideró el contexto de trabajo, los aportes de las docentes participantes y las observaciones de clases realizadas en las escuelas, durante el período previo a la experiencia. La secuencia se desarrolló a lo largo de 20 talleres –con una duración de entre 1 y 2 horas cada taller–, distribuidos en tres semanas de clase. Los módulos de las actividades abordaban el trabajo con: a) el formato de la carta, b) las posibles situaciones comunicativas, c) elementos de textualización funcionales al género textual –como el uso de signos de puntuación y la inclusión de fórmulas características de la correspondencia formal–, d) el proceso de formulación de solicitudes y de argumentación. El empleo de las marcas enunciativas no fue directamente abordado en los módulos.

2.3. Procedimiento

Para poder implementar la secuencia se llevaron a cabo reuniones de capacitación con los docentes antes y durante la intervención. Para el análisis se consideraron los textos producidos en dos momentos diferentes: antes de la aplicación de la secuencia (producción inicial) y al término de su implementación (producción final). El tiempo entre ambas instancias varió en cada grupo, de acuerdo al ritmo de implementación de las actividades, de tres a cuatro semanas.

La consigna se consensuó con las docentes, considerando los contenidos curriculares y las planificaciones áulicas. En el G1, las maestras propusieron la posibilidad de visitar el zoológico de la ciudad, y a partir de allí generar en los niños la necesidad de formular el permiso de acceso, por lo que la consigna de escritura se formuló como: “*vamos a escribir una carta al ‘señor director del zoológico’ para pedirle visitar el zoológico. Le vamos a explicar por qué queremos visitarlo*”. En el G2, los niños y la maestra decidieron visitar el centro histórico de la ciudad. La consigna, surgida también en el contexto de la necesidad de realizar un pedido, fue la siguiente: “*Vamos a escribir una carta al señor encargado del centro histórico, para pedirle un turno para una visita guiada. Le vamos a explicar por qué queremos visitar el centro*”. Los niños de este grupo viven en la ciudad de Córdoba, pero carecen de posibilidades económicas para acceder al centro y la visita constituía una motivación importante para los alumnos. En ambos grupos se planteó la necesidad de corregir y aprender más sobre la forma adecuada de realizar los escritos para formular los pedidos, por lo que la consigna se mantuvo para la producción final.

2.4. Análisis de la información empírica

El corpus de análisis estuvo constituido por 124 textos del G1 (62 en cada momento de producción) y 40 del G2 (20 en cada momento de producción).

En el análisis de las producciones se tuvieron en cuenta las marcas enunciativas

vas, que remiten al enunciador/locutor (Benveniste, 1970; Ducrot, 1986). A este respecto han considerado las marcas del locutor como la instancia enunciativa presentada como el origen de un punto de vista expresado en una proposición y que se asume como el responsable de la enunciación. Esto supone que en un discurso un locutor puede presentar a varios enunciadores con, incluso, puntos de vista contrapuestos, sin que se genere confusión en la comprensión de los argumentos. Asimismo el locutor construye, a partir de marcas formales, a un alocutario del mensaje.

Para el análisis de las marcas se consideraron:

- Los sintagmas referenciales plenos que refieren al enunciador y al alocutario (por ejemplo, “Soy Miguel...”).
- Los sintagmas referenciales plenos que remiten al alocutario (Por ej. Señor director...)
- Los déicticos pronominales (personales y posesivos) en posición de sujeto u objeto.
- Las desinencias verbales que permiten identificar la persona del verbo.
- La inclusión de voces en el texto.

Los datos fueron tabulados para observar y comparar el desempeño de los niños. No obstante, a los fines de este trabajo, se presenta el análisis cualitativo de los resultados; estimamos que este tipo de análisis permite observar, más allá del uso adecuado (o no) de las marcas enunciativas, las estrategias y operaciones cognitivas que subyacen a dichos usos.

3. RESULTADOS

El análisis de los textos nos permitió explorar el conocimiento y el dominio que los alumnos tienen del uso de las marcas enunciativas. Para presentar los resultados del análisis nos referiremos, en primer lugar, a las marcas enunciativas que remiten al alocutario de la carta; posteriormente, abordaremos el análisis de las huellas discursivas que se refieren al enunciador.

3.1. Referencias al alocutario

3.1.1. *Explicitación del alocutario*

En las producciones iniciales se observa que los niños utilizan, al parecer sin dificultad, la apelación directa al alocutario al inicio de la carta. En efecto, los alumnos mencionan, con sintagmas referenciales plenos, al alocutario en el en-

cabezamiento en la totalidad de los textos del G1 y en el 90% del G2; lo que permite suponer que ya dominan el funcionamiento de esta característica del formato textual. En este punto, el vínculo entre formato y marcas enunciativas resulta transparente.

Asimismo, se advierte que los alumnos hacen uso de una variedad de términos para referir al alocutario en el encabezamiento, aunque resulta evidente una preferencia por el uso del apelativo “señor”, para referirse a él. En las producciones finales se advierte, en primera instancia, que el repertorio léxico de los sintagmas referidos al alocutario se amplía notablemente. En efecto, en todos los textos se explicita la alusión al alocutario con una amplia variedad de vocativos: “*Querido señor director*”, “*señor director*”, “*estimado señor director*”, “*señor encargado*”, “*estimado encargado*”, etc. En un caso, incluso, el locutor construyó la imagen del alocutario como femenino: “*estimada directora*”. Cabe señalar que, si bien casi todas las producciones iniciales presentaban marcas que situaban la relación enunciativa en términos formales (relación asimétrica entre locutor/ alocutario), la amplitud del repertorio léxico puede interpretarse como evidencia del progreso que la intervención ha promovido en los conocimientos y habilidades infantiles de escritura. En efecto, pareciera que el trabajo didáctico ha impactado no sólo sobre la actualización de las pautas formales del encabezamiento –primer objetivo del módulo específico– sino también sobre el uso adecuado de marcas enunciativas que refieren al alocutario y también ha habilitado la ampliación del repertorio léxico de esos sintagmas.

No obstante el progreso reseñado, es posible observar que algunos niños (24.19% G1; 25% G2) repiten, al inicio de la solicitud, la apelación al alocutario; tal como se observa en el ejemplo siguiente.

(1)

Córdoba, 5 de abril del 2009

Sr. Del zoológico:

Hola señor director del zoológico mi nombre es Tomas... (G1, Texto 34. Prod Final).

En estos textos, los niños mencionan al alocutario en el encabezamiento, y luego apelan a él en forma coloquial (“*Hola, señor director*”) quebrantando las pautas de la situación enunciativa de este género. Pareciera que, en estos textos, los niños cumplen ciertas pautas formales pero no se han percatado de las demandas específicas y diferenciadas de la situación comunicativa.

Asimismo, casi todos los textos, en el cuerpo de la carta, presentan marcas que retoman la apelación al alocutario: desinencias verbales y déicticos de pronombres personales y de pronombres posesivos. El uso del posesivo referido al alocutario se observa en varios textos: ir a “su” zoológico. Estimamos que el fun-

cionamiento textual del posesivo referido a la relación entre el alocutario y el lugar al que los niños quieren visitar y conocer es un indicio de cómo los niños le adjudican al alocutario cierto nivel de responsabilidad y autoridad para aceptar o declinar el pedido.

En síntesis, en la mayoría de las producciones finales se observan adecuadas menciones al alocutario en el encabezamiento, así como un incremento en la variedad léxica; estos usos nos permiten inferir que los niños ya no utilizan los apelativos como fórmulas insertas en una consigna. Posiblemente el trabajo de reflexión y la secuencia de estrategias ha propiciado que los niños se apropien del uso de los recursos y, de esta forma, demuestren cuán creativos pueden ser manifestando sesgos propios e individuales.

3.1.2. Uso de vos/Usted: variaciones en registro

El empleo del apelativo “señor” que se observa en la mayoría de las producciones iniciales supone que se ha planteado en el inicio del texto una relación formal. Se establece, consecuentemente, cierta asimetría en el trato, que es adecuada a la situación comunicativa. Si bien es esperable que las marcas posteriores referidas al alocutario, así como las demás relaciones deícticas (referencias pronominales de persona), se organicen en relación a este eje dispuesto al inicio del texto, se advierte que en el cuerpo de la carta los niños de ambos grupos alternan en el uso de marcas que conservan y que quiebran el eje de tratamiento planteado. La alternancia, en algunos casos, ocasiona un problema de mantenimiento de la cohesión en las referencias al alocutario.

Debemos hacer la salvedad que el sistema gramatical del español, así como el de otras lenguas, contempla la variación de registro en el uso de las referencias a la segunda persona (tanto singular como plural), es decir, a los alocutarios de los mensajes. Existe la posibilidad de apelar al alocutario en un registro formal a partir del uso del pronombre *Usted* (o *ustedes* para el caso del plural) en concordancia con el sistema de desinencia verbal y de deícticos pronominales de la tercera persona; de esta forma, se indica la presencia de una relación formal, distante, asimétrica entre locutor y alocutario. Por otro lado, dado que la variante del español que los niños utilizan es voseante, en el registro informal se utiliza como pronombre de segunda persona singular *vos*, en concordancia con desinencias verbales que presentan variaciones, en algunos casos, con respecto a las desinencias verbales de *tú* (diferencias en la acentuación, por ejemplo: *tú comes- vos comés*). En expresiones referidas a la segunda persona plural, en esta variedad, nunca se utiliza como pronombre personal el *vosotros* o su sistema deíctico sino el “*ustedes*”, por lo que se anula la diferencia entre registros.

En el caso de las producciones iniciales analizadas, la alternancia se manifiesta por la presencia de marcas que aluden tanto al registro formal como al informal,

en la variedad voseante. Por ejemplo, en el fragmento siguiente se puede observar la discordancia entre el tratamiento inicial (“*Señor director*”) y los usos pronominales del inicio (mención de la 2ª pers. singular en registro formal: *Usted*) con el uso de los deícticos pronominales del cuerpo de la carta:

(2) *Señor director:*

Le quería pedir por favor si podemos ir a su zoológico para conocer a sus animales y a su zoológico así aprendemos (...) y yo te digo quien van a ir Mabel, Carolina, y vivi tengo muchas ganas de conocerte y conocer el zoológico (G1, texto 39).

En el ejemplo se advierte que al inicio de la carta se emplea un tratamiento formal, de usted –marcado por el vocativo “señor”, el pronombre “le” y los usos del posesivo “su” y “sus”. En los segmentos posteriores se observa que la presencia del pronombre “te” indica desplazamiento del registro formal al informal (*Señor, le, su, sus, su: Usted... Te, conocerte: vos*). El cambio de referencia pronominal es muy frecuente en los textos de ambos grupos, incluso una de las cartas se cierra utilizando el pronombre “te”, que indica trato familiar y lexemas afectivos: “*te quiero mucho*”.

Pese a que, como observáramos previamente, la variedad dialectal que los niños utilizan no hace uso del sistema gramatical tuteante, se observa en un texto la alternancia del apelativo “señor”, indicio de la presencia del sistema del registro formal, con las formas verbales del tuteo y las formas verbales y pronominales de la variante formal “usted”.

(3) *Señor director.*

*eres muy bueno cuidando a los animales
gracias a usted los animales están mucho mejor
y le quería decir si podíamos entrar al zoológico
y si dices que si estaría muy agradecido.*

En este caso, pareciera que el sistema del tuteo –poco frecuente, ajeno a la comunidad y no canónico en esta variante dialectal– se utiliza para expresar la distancia o la asimetría de la relación, al inicio del intercambio.

La alternancia de marcas del registro formal y del registro informal se encuentra en un número considerable de textos –17 producciones del G1 (27,41%) y en 5 del G2 (25%)–. Es posible suponer que el cambio de referencia pronominal –que implica un cambio de registro y que supone un acercamiento, social o afectivo, del locutor al alocutario– está indicando una alternancia de géneros. Es decir, los niños inician la escritura conceptualizando una relación asimétrica pero, con el transcurrir de la escritura, tal como sucede en una conversación, “intiman” con

el alocutario, quebrantando las restricciones de una relación formal, distante. Es así como se integran las características de una conversación coloquial a una carta formal.

Pero no siempre la alternancia ocurre con el patrón descripto. En algunos casos (12,9% en el G1; 15% en el G2) aunque los niños incluyen el apelativo “señor” en el encabezamiento, en el cuerpo del texto sólo utilizan marcas de tratamiento informal, como el empleo del pronombre “vos” y sus sistemas de desinencias y pronominal. Es posible pensar que, en estas cartas, el nombre del alocutario se “copia” de la consigna escrita en el pizarrón, pero los alumnos no asumen que el término “señor” implica una marca de asimetría en el tratamiento. Por lo tanto, el vocativo no modifica las condiciones de planificación textual, ni incide en la construcción discursiva que se hace del alocutario en el cuerpo de la carta. En otras palabras, posiblemente el hecho de que el docente ofreciera la consigna sin promover la reflexión de los niños acerca de las restricciones y posibilidades que esta consigna conlleva, habilita que los niños “copien” ciertos términos y luego textualicen las relaciones enunciativas en virtud de los usos que más frecuentemente manejan: los del intercambio conversacional en instancias de escasa formalidad.

En el resto de las producciones iniciales, el cambio de referencia pronominal no parece obedecer a un patrón constante; es decir, no se asocia de manera regular a contenidos específicos ni a componentes del formato: en algunas cartas, la solicitud se expresa formalmente y en la argumentación se cambia a un trato informal; en otras, las marcas se distribuyen aleatoriamente y, por último, en algunos textos es el final del texto –saludo o cierre– el que marca el cambio hacia un registro u otro. La diversidad de patrones hace suponer que la alternancia refleja una dificultad en las estrategias de planificación y de revisión, que conducen a que el registro que resulta más familiar para los alumnos, el de la conversación poco formal, “contamine” o se “deslice” en una situación de producción textual, la carta de solicitud, que implica un esfuerzo de desplazamiento respecto de los géneros textuales más frecuentes.

En las producciones finales se observa un grado mayor de cohesión entre las marcas que retoman la mención del alocutario. En efecto, casi todos los textos, en el cuerpo de la carta, presentan marcas que retoman adecuadamente la apelación: uso de desinencias verbales y déicticos de pronombres personales y de pronombres posesivos. El uso del posesivo referido al alocutario es frecuente en los textos: “*ir a su zoológico*”. Posiblemente el uso del posesivo en ese sintagma es un indicio de cómo los niños le adjudican al alocutario cierto nivel de responsabilidad y autoridad para aceptar o declinar el pedido de visitar el zoológico. No obstante el incremento de la cohesión entre las marcas enunciativas la alternancia de registro continúa presente (15 textos en el G1 –24,19%– y 8 en el G2 –40%–). Comparando las producciones iniciales y las finales se observa que existen diferentes patrones de desempeño en cada grupo. En efecto, mientras que en el G1 la alternancia de

registro entre las marcas se reduce (de 27,9 a 24,1 %), en el G2 se incrementa notablemente (de 25 a 40 %).

En este sentido, la reflexión que promovía la secuencia didáctica parece insuficiente para poder modificar la alternancia de registro, fenómeno que obstaculiza el logro de un texto cohesivo. Sin embargo, cabe señalar, que el análisis pormenorizado del uso de las marcas enunciativas referidas al alocutario nos permite observar una diferencia en la distribución de marcas entre las producciones iniciales y finales. En efecto, en la producción inicial no era posible identificar un patrón que relacionara la presencia de las marcas con los contenidos. En las producciones finales, en cambio en la mayoría de los textos, el cambio de referencia formal a informal se da en el saludo final: los alumnos concluyen sus textos con expresiones como “*te envío un abrazo*”, “*te mando un beso*”, etc. En estos textos, la alternancia no parece asociada a una dificultad en el plano comunicativo, sino que responde más bien a la influencia de los modelos a los que los niños se vieron expuestos: si bien los alumnos disponían de una ayuda memoria con fórmulas de cortesía correspondientes a diferentes registros, en las cartas trabajadas en la secuencia didáctica los saludos eran informales. Es posible pensar que la falta de cohesión que produce el cambio de referencia gramatical estaría en relación con un trabajo limitado sobre los aspectos comunicativos de la tarea.

3.1.3. *Usted/ les (a Ustedes): alternancia en el número*

Resulta llamativo un fenómeno que se observa en unas pocas producciones iniciales (10% del G2): la alternancia entre un alocutario singular y uno plural. En el ejemplo que sigue se alterna el uso del vocativo inicial (“*Encargado del centro histórico*”) y el del pronombre objetivo en plural (“*les*”):

(4) *Encargado del «Centro histórico» les pedimos que permiso para conocer el centro comercial de Córdoba somos del colegio de madre maría del tránsito queremos conocer el «centro histórico»* (G2, texto 14).

Dado el carácter marginal de este uso y el contexto en el que se encuentra, creemos que el cambio de referencia no proviene del hecho de que el niño ha conceptualizado dos alocutarios diferentes (uno en singular y otro en plural), sino que el plural del pronombre objetivo puede deberse a una asimilación al plural con el que el locutor se refiere a sí mismo (nosotros) y que se marca en la desinencia verbal (pedimos, somos, etc.). En síntesis, pareciera no haber confusión en la construcción de la situación comunicativa, sino ciertos problemas al transcribir: el alumno simplemente pluraliza porque en el resto de la carta utiliza el plural. En las producciones finales no se observó este tipo de alternancia.

3.2. Referencias al enunciador

3.2.1. *Presencia de la firma*

Una de las referencias características, y la más explícita, del locutor en el género “carta”, es la firma. En la consigna se les pidió a los alumnos que escribieran una carta solicitando algo para un grupo, pero no se daban mayores especificaciones al respecto. En este sentido, los alumnos podían “construirse” como enunciativos individuales –y firmar con su propio nombre– o como un enunciador grupal, con la firma del grado.

En las producciones iniciales, no obstante, la firma tiene poca presencia (46,7% de textos en G1 y apenas 5% del G2). Entre las cartas no firmadas se encuentran 8 textos (12,9%) que indican el nombre como parte del encabezamiento. Esta marcación espacial pareciera responder a la convención de los trabajos escolares, en los que se coloca siempre la palabra “nombre” seguida del autor del trabajo. En efecto, pese a que la propuesta de escritura semeja la demanda de una situación real, algunos alumnos continúan considerándola como una tarea escolar, cuyo alocutario es la docente y, dado que el fin es la evaluación escolar, el docente debe poder identificar fácilmente cada trajo a partir de los nombres de los autores.

Asimismo, considerando que en el cuerpo de la carta los niños construyen con diversas marcas su rol como locutores, interpretamos que la ausencia de la firma se encuentra ocasionada tanto por un desconocimiento de las convenciones de la carta como por un escaso contacto con el género textual, más que por una dificultad relacionada con la posibilidad de asumir la responsabilidad enunciativa en la situación de comunicación.

En las producciones finales, todos los textos de ambos grupos incluyen una firma que remite al autor o autora de la carta. Bien porque se avanza en el formato, bien porque se fortalece el trabajo sobre los parámetros comunicativos, todos los alumnos se vuelven conscientes de la necesidad de explicitar quién escribe el texto.

3.2.2. *Construcción del locutor*

En cuanto a la construcción del locutor/enunciador a partir de la firma, en las producciones iniciales, sólo en un texto la firma representa a un grupo –“3B”, que refiere al grupo clase–; mientras que en el resto de las cartas indica un emisor singular. Por otra parte, se observó que en el cuerpo de los textos se presenta una variación en la manera de referirse a quien escribe. Varias producciones presentan marcas en singular –que remiten a un individuo– y marcas del plural –que permiten incluir al locutor como parte de un grupo–. Esta alternancia se presenta con una frecuencia alta en el G1 (63%) y mucho menor en el G2 (5%). El fragmento que sigue ejemplifica el cambio:

(5) *Señor director del zoológico te escribo esta carta porque quiero ir al zoológico porque quiero conocer animales nuevo que no conocí todavía porque estamos trabajando sobre los animales por eso queremos ir* (G1, Texto 51).

El cambio de referencia que introduce el plural de la desinencia verbal no se encuentra anclado en ninguna mención previa. En este sentido, aun cuando en el contexto comunicativo la ambigüedad desaparece, el texto en sí mismo muestra falencias, porque no presenta un anclaje para las referencias que introduce.

En algunos textos del G1, el cambio de singular a plural parece estar relacionado con la intención comunicativa de cada segmento, evidenciando coherencia temática entre la construcción del locutor y los contenidos proposicionales. En efecto, cuando el niño expresa sus gustos personales, cuando realiza el pedido o cuando firma la solicitud, lo hace de manera individual, lo cual se manifiesta en desinencias verbales de primera persona del singular o en pronombres de primera persona singular. En cambio, en los fragmentos en los que se explica la razón de la visita en el marco de un proyecto didáctico o se aclara quiénes participarán de la actividad, los niños eligen, fundamentalmente, la primera persona del plural, como se muestra en el ejemplo presentado anteriormente. En la carta del ejemplo (9), el locutor es claramente un individuo, hasta el momento que asume el “nosotros” (“*estamos trabajando*”).

Por otra parte, en un grupo de cartas, el emisor explicita que forma parte de un grupo o que la visita se realizará con otras personas: “*nos dejás ir con mis padres y mis mejores amigos*”. En estos casos, la posible dificultad de comprensión desaparece porque el individuo se integra explícitamente a un grupo.

En el G2, excepto en los textos que presentan la alternancia, el locutor es claramente un grupo o un niño que está integrado a un grupo: “*los chicos de tercero*”, “*yo y mis compañeros*”, “*los compañeros de 3 te pedimos*”, “*los chicos de la escuela*”, “*nosotros*”, etc. Asimismo, en el G2, el uso del plural en el cuerpo resulta más unánime, lo que puede haber sido ocasionado por la forma en la que las maestras plantearon la consigna: poniendo énfasis en una necesidad de grupo, no individual sino escolar. Por otra parte, como la mayoría de las cartas no se firma, no se construye un locutor individual en los textos. Es también por esto que no se presenta y no se observa una falta de cohesión entre un emisor del texto en plural y un individuo firmante.

Los resultados previos nos permiten inferir que los niños no prevén que el alocutario puede desconocer quién escribe o a quién se refiere –indistintamente– la referencia a un “yo” o a un “nosotros”. Si los alumnos no pueden, de manera independiente, predecir la necesidad de aclararlo, entonces es necesario que se explicita la necesidad de esta reflexión en la consigna. En una actividad de escritura de cartas en el jardín de infantes se ha observado que los niños de 5 años eran capaces de presentarse y de contextualizar la situación comunicativa porque la maestra lo

aclaraba en la consigna de la tarea (Silva, en preparación). En efecto, la consigna es el andamiaje que debe especificar la importancia de presentarse, de introducir la referencia y de contextualizar al enunciador. La consigna, como herramienta didáctica, debe estar ajustada a los conocimientos de los aprendices y en cuanto tal debe proveer a los escritores principiantes de los saberes que les permitirán resolver los problemas que son producto del escaso dominio y contacto no sólo con un formato sino con las demandas características de cada situación comunicativa.

En las producciones finales, en el cuerpo de la carta, todos los textos muestran la alternancia entre deícticos de primera persona del singular y los del plural para referirse al enunciador. Como en algunos textos de las producciones iniciales, la alternancia parece responder al posicionamiento del enunciador. El alumno inicia el texto de manera individual para realizar el pedido, pero la justificación, en el marco del proyecto de clases, incluye al locutor como parte de un grupo, por lo que las marcas lingüísticas son del plural.

Además de la coincidencia del locutor singular o plural con determinados segmentos de la estructura de la carta, se advierte también que el locutor se modifica de acuerdo al tipo de argumento utilizado. En efecto, en varias cartas existe una co-ocurrencia de empleo de deícticos en singular con argumentos de tipo personal –lo que resulta esperable– y de deícticos en plural con argumentos que podríamos denominar escolares: “*nosotros estamos estudiando*”.

En algunos textos (17,7% G1; 15% G2) se observó el cambio del singular al plural cuando el niño explicita la compañía con la que irá al zoológico:

(6) “*yo (...) quisiera ir con mis compañeros, la seño y la seño vero. Espero que nos dejes entrar, Director*” (G1, Texto 24).

En el G2, si bien las firmas remiten a un individuo, la mayoría de las referencias al enunciador en el cuerpo de la carta se hacen en plural. A veces, es evidente que la pluralidad se refiere a los “compañeros” o “los chicos de tercero”, pero en la mayoría de las cartas no es posible identificar el antecedente de los deícticos en plural.

Para los saludos de cierre, por otra parte, se emplean deícticos singulares, que recuperan las fórmulas trabajadas en la secuencia.

Pareciera que esta situación reproduce el patrón reconocido en el uso de las marcas con respecto al alocutario, cuando los alumnos, a partir del avance en su conocimiento sobre el formato, incluyen el alocutario en el encabezamiento y lo repiten, inmediatamente, al iniciar la carta. De la misma manera, los niños de este grupo han trabajado el formato y comprenden ahora la necesidad de incluir la firma, siguiendo el procedimiento aprendido: ponen su propio nombre. Pero el uso de este recurso no modifica la construcción de un emisor plural en el cuerpo de la carta.

Como hemos observado, si bien la alternancia singular/plural parece vincularse con los contenidos, la variación revela que los alumnos tienen dificultades para el mantenimiento canónico de la cohesión referencial. En efecto –salvo en los casos en que se explicita la compañía–, la alternancia no se encuentra anclada en previas menciones del niño locutor como formando parte de un grupo.

3.2.3. Otras marcas enunciativas

Los matizadores del discurso, los marcadores de certeza, los epistémicos, los marcadores de actitud o atribuidores de autoridad están totalmente ausentes del corpus, tanto en las producciones iniciales como en las finales. Tampoco se introducen otras voces ni para contextualizar la pertinencia o para reforzar la necesidad del pedido. Los alumnos se posicionan como “sujeto-locutor que solicita” y este rol no se expande en la instancia de introducir argumentaciones. Los alumnos recuperan argumentos propuestos en la dinámica áulica y su posicionamiento frente a estos argumentos “prestados” parece perder peso en la construcción de la figura de locutor.

4. DISCUSIÓN

En este estudio nos propusimos abordar el análisis de las marcas enunciativas, en cartas de solicitud con inserción de segmentos argumentativos, producidas por niños de 3^{er} año de primaria, en el marco de la implementación de una secuencia didáctica. Asimismo, nos propusimos analizar si existían diferencias entre las producciones iniciales –antes de la aplicación de la secuencia didáctica– y las finales. El análisis permitió observar que en las producciones iniciales el uso de las marcas referidas al alocutario de la carta evidenciaba serias dificultades para mantener la cohesión referencial, lo que se ponía de manifiesto en una alternancia de marcas de formalidad e informalidad en el mismo texto –e incluso en algunos casos alternancia plural/ singular– en el tratamiento del alocutario. En las producciones finales, se amplió el repertorio de términos para referirse al alocutario, los alumnos se apropiaron de un formato textual que no es familiar en su contexto, se especificaron las marcas referidas al locutor y se observó una tendencia a precisar los parámetros comunicativos en general.

La secuencia didáctica no abordó, puntualmente, el trabajo sobre las marcas de responsabilidad enunciativa. Sin embargo, nuestra hipótesis de trabajo plantea que otros aspectos abordados directamente en la secuencia –tales como el formato textual y la planificación del contenido de la carta– tendrían un impacto en las marcas de la enunciación.

En este sentido, interpretamos que el progreso que se observa en las producciones finales, en relación con la explicitación del alocutario en el encabezamiento y del locutor en la firma, pueden deberse al trabajo didáctico sobre la planificación

argumentativa y sobre el formato. Sin embargo, en el interior de la carta se mantuvieron, aun después de la intervención, dificultades relacionadas con el mantenimiento de la referencia a un locutor o a un alocutario singular o plural, lo que sugiere los límites de la intervención. En efecto, el formato requiere ciertos usos enunciativos que le son específicos y que están fuertemente asociados a los parámetros comunicativos; pero no necesariamente incide en el empleo de los usos enunciativos en el interior de la carta. Esto es: la expresión de las marcas enunciativas en el formato general de la carta es relativamente simple y puede adquirirse con actividades sencillas de observación y de copia de modelos. Pero es otra cosa mantener la referencia y la asimetría de relación en toda la carta.

Las dificultades de mantenimiento de referencia, que podrían vincularse con una enseñanza del formato desligada de los parámetros de la situación comunicativa, sugieren que los alumnos no dominan el tratamiento de las marcas enunciativas en el cuerpo de la carta. Sin embargo, creemos que esta dificultad merece ser tratada no en términos de “error”, sino como una pista de la incidencia que tiene, en la producción textual, la situación comunicativa, de la que las marcas enunciativas son huella.

En efecto, si desde la concepción del ISD, la producción de un texto supone una acción verbal en la que el agente-productor tiene una representación de las interacciones comunicativas en la que está inserto, los cambios de referencia al locutor o al alocutario podrían explicarse por el tipo de representación que el alumno tiene de los parámetros de la tarea. Asimismo, ponen en evidencia el vínculo profundo entre todas las operaciones involucradas en la producción.

En primera instancia, la consigna, que delimita el anclaje comunicativo, debería explicitar con mayor claridad los actores implicados en la situación comunicativa y la naturaleza de su relación, enfatizando la necesidad de un trato distante con el alocutario, lo que resulta característico de la carta formal. En este sentido, las marcas enunciativas observadas en los textos de los alumnos delatan el carácter poco explícito de las operaciones de base de orientación.

También en relación con este aspecto, las marcas enunciativas ponen de manifiesto el problema que supone la gestión de voces en el texto, que se vincularía, por otra parte, con la ficcionalización que caracteriza la situación didáctica (Schneuwly & Dolz, 1997; Vuillet, Mabillard, Tobola & Dolz, en prensa). En efecto, cuando en el aula se propone una tarea de escritura con un género de circulación social, hablamos de géneros “escolarizados” que constituyen una suerte de ficcionalización de los géneros de referencia de circulación social (Schneuwly & Dolz, 1997). En el contexto escolar, la tarea se entiende como una situación ficcional que ayuda a los niños a contextualizar su producción. Esta “ficcionalización” permite sentar las bases de orientación contextual para producir los textos en el aula. En la tarea que nos ocupa aquí, el alumno se dirige a un alocutario explícito –que se indica en la consigna– y al mismo tiempo, se dirige a una docente que va a leer la carta (es decir, el alocutario es doble). Por otra parte, el emisor se configura a la vez como alumno que escribe de manera individual y como alumno que escribe

en representación de un grupo, tal como lo indica la tarea. La situación de ficcionalización incide, pues, en el mantenimiento de la referencia.

En segundo término, las marcas se vinculan con las operaciones de estructuración y con la planificación argumentativa. En efecto, se observó que los cambios de referencia de un emisor singular a uno plural, que producen dificultades de cohesión en el texto, respondían en varios casos al contenido de los argumentos empleados. En la medida en que se ve que el contenido impacta sobre las referencias pronominales, estamos viendo la interrelación de los temas trabajados en el módulo.

También en relación con la planificación argumentativa, se advierte que los alumnos justifican sus pedidos con argumentos generalmente trabajados en el aula, en el módulo didáctico sobre argumentos. Utilizan sólo la operación de apoyo, mientras que la negociación –que supone la toma en cuenta de un alocutario e implica “ponerse en el lugar del otro” (Dolz, 1996)– se encuentra totalmente ausente. La presentación del discurso negociado habilitaría muchas otras estrategias e implicaría un dominio más fino de las marcas enunciativas (Auriac, 2008). La presencia acotada de marcas enunciativas y las dificultades para dominarlas con facilidad podrían vincularse, en este sentido, con la falta de negociación. De manera similar, las características de la carta y las estrategias de argumentación básicas utilizadas explican la ausencia de otras voces en el texto.

En tercer lugar, en el plano de la textualización, se pudo observar que en el cambio de referencia había, en algunos casos, una incidencia de los materiales didácticos, cuando en las fórmulas de los saludos finales los alumnos podían cambiar de un registro formal a uno informal, tomando como base los modelos de las cartas trabajadas en la secuencia.

En síntesis, el análisis de los datos pone de manifiesto de qué manera “la interfaz” de los conocimientos del productor con los conocimientos del género en uso dan lugar a la acción verbal, en el sentido planteado por el ISD (Bronckart, 2004). Es en la interrelación de los diferentes componentes del modelo que pueden explicarse tanto los logros de los alumnos en cuanto a la explicitación de las marcas enunciativas, como las dificultades observadas. Desde esta perspectiva, los avances evidencian de qué manera el trabajo didáctico sobre otros componentes incide en los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa. Asimismo, las dificultades de las producciones finales pueden explicarse a partir de la incidencia que los demás componentes del modelo de producción tienen en el posicionamiento del emisor y en la construcción del alocutario.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo se plantea la necesidad de pensar los recursos que utilizan los alumnos en sus textos no como “deficitarios”, sino como evidencia empírica de una situación comunicativa, en la que cada una de las operaciones que intervienen modifica las huellas textuales.

Desde el punto de vista didáctico, los resultados muestran la importancia de trabajar la problemática de las marcas enunciativas de manera articulada, aten-

diendo a las operaciones involucradas. Esto es, implica: a) profundizar el análisis de la consigna, que sienta las bases de orientación de la tarea y define los roles de los actores; b) repensar las actividades de planificación argumentativa, de modo que supongan un ajuste de los contenidos a la finalidad de la situación comunicativa; c) un trabajo sobre la textualización, atendiendo puntualmente a qué marcas se corresponden con el anclaje comunicativo y la planificación de contenidos. Un abordaje integral en la secuencia, en el que los módulos aludan de manera específica a la problemática, así como un proceso de revisión que atienda a su manifestación más superficial –los problemas de cohesión que provocan los cambios de referencia– resultan imprescindibles para mejorar el desempeño de los alumnos en el dominio de marcas lingüísticas que marcan los posicionamientos discursivos.

REFERENCIAS

- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. 2002. “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, en *Signos* 35, N^{os} 51-52, pp. 129-148.
- Auriac, E. 2008. “Variation in the use of pronouns as a function of the topic of argumentation in Young writers aged 11 years”, en *Argumentation* 22, pp. 273-290.
- Auriac, E. 2001. “The impact of oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children: Exploring the relation between narration and argumentation”, en *European Journal of psychology of Education* 16 N^o 2, pp. 299-317.
- Bajtin, M. 1995. *Estética de la creación verbal*. México: Edit. Siglo XXI.
- Benveniste, E. 1970. “L'appareil formel de l'énonciation”, en *Langages* 17, pp.12-18.
- Brassart, D. 1995. “Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7, pp. 41-50.
- Bronckart, J. P. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P.; Bain, D.; Schneuwly, B.; Davaud C. & Pasquier, A. 1985. *Le fonctionnement des discours*. Paris-Neuchatel: Delachaux & Nestlé.
- Camps, A. & Dolz, J. 1995. “Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual”, en *Comunicación, Cultura y Lenguaje* 25, pp. 5-8.
- Cecilio, S. R. & Ritter, L. C. 2007. “Leitura e análise lingüística: carta do lector na Revista *Ciência Hoje das Crianças*”. En Celli- Coloquio de Estudos Linguisticos e Literarios 3, Maringá Anais: Maringá, pp. 2059-2069.
- Coirier, P. & Golder, C. 1993. “Writing Argumentative Text: A developmental Study of the acquisition of supporting structures”, en *European Journal of Psy-*

- chology of Education* VII, pp.169-181.
- Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M. 1993. "Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students", en *Written Communication* 10, N° 1, pp. 39-71.
- Dolz, J. 1996. "Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children", en *Argumentation* 10, pp. 227-251.
- Dolz, J.; Nogué, N.; Mabillard, J.P. & Tobola Couchepin, C. 2006. "Variété des positions discursives en fonction des genres textuels: l'exemple de l'argumentation", en *Langage & Pratique* 37, pp. 40-54.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. 2001. *S'exprimer en français*, vol I-II-III-IV. Bruselas: De Boeck.
- Dos Santos, A. R. & Hack, J. R. 2009. "As marcas lingüísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião". Anais -XIX Seminário do CELLIP Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina UNIOESTE – Cascavel, Paraná.
- Ducrot, O. 1986. *El decir y lo dicho: Polifonía de la Enunciación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Negroni, M. 1998. "Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la teoría de la argumentación en la lengua", en *Signo y Señal* 9, pp. 23-43.
- Genette, G. 1980 [1972]. *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Oxford: Basil Blackwell.
- Golder, C. 1996. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Gregorio, R. & Cecilio, S. R. 2006. "Contexto de Produção e das marcas lingüístico-nunciativas", en *Signum: Estud. Lingüísticos* 9/2, pp. 69-88.
- Kerbrat Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage*. París: Armand Colin.
- Miranda, C. 2004. "Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa", en *Calidoscopio* 2, N° 2, pp. 17-24.
- Núñez Lagos, P. 1999. "El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases", en *Revista Lingüística en el aula* 3, (3), pp. 41-58.
- Oyanedel, M. 2006. "Construcción temática y marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios", en *Onomazein* 13, pp. 9-20.
- Padilla, C. y López, E. 2009. "De la argumentación cotidiana a la académica: Configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios". En *Actas Aledar*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Parodi Sweis, Giovanni. 2000. "La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva", en *Signos* 33, N° 47, pp.

- 151-166. [En línea] Disponible en: <<http://www.scielo.cl/scielo>>. [Consulta: 13/05/2011].
- Plazaola Giger I.; Rosat, M.-C. & Canelas Trevisi, S. 1995. “Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs”, en *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 61, pp. 11-33.
- Sánchez Abchi, V.; Dolz, J. y Borzone, A. (en prensa). “Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica”.
- Sánchez de Ramírez, I. y Álvarez, N. 2001. “El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos”. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina/ Universidad del Valle.
- Schneuwly, B. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. 1997. “Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement”, en *Repères* 15, pp. 27-40.
- Silva, M. L. 2002. “El desarrollo de las estrategias de argumentación: aportes y observaciones a partir del análisis de un caso”. *Actas del Congreso Internacional “La Argumentación”*. Buenos Aires: Fac. de Filosofía y Letras, pp. 101-115.
- Silvestri, A. 2001. “La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje”. En Martínez, M.C. *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.
- Vuillet, Y., Mabillard, J. P., Tobola, C. & Dolz, J. (en prensa). “Dédoublément du genre et des opérations de fictionnalisation: Faire «comme» si c'était vrai ou les visages divers de l'alteration didactique”.