

**SECUENCIA TEXTUAL, CALIDAD DISCURSIVA Y DESEMPEÑO  
SINTÁCTICO EN ARGUMENTACIONES DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS<sup>1</sup>**

Cecilia Elena Muse

Alejandra Reguera

Darío Daniel Delicia

Área de Lingüística Aplicada – Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba – ARGENTINA

### **1. Introducción**

El Área de Lingüística Aplicada (ALA) del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba es el sitio institucional que alberga, desde hace cuatro décadas, el estudio de la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles educativos, siempre en la búsqueda de un diagnóstico de las dificultades lingüístico-comunicativas que, con base en la investigación teórica y práctica, puedan ser remediadas a través de propuestas y acciones de intervención pedagógica concretas.

A partir del año 2008, se inauguró una línea investigativa (que sucede cronológicamente a las abordadas en años precedentes) cuyo foco de atención fue la comprensión lectora y la *educación lingüística integral* (Viramonte de Ávalos, 1997, 2004, 2010). En esta oportunidad, las acciones se desplegaron dentro de un estudio internacional, respaldado por la Fundación Comillas (Santander, España), que convocó a los veintidós países que conforman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE – Real Academia Española) y que fue coordinado por el Secretario General de esa institución, el Dr. H. López Morales.

El proyecto original, denominado *La enseñanza del español en el mundo hispánico*, se ejecutó en las capitales de los países correspondientes y se concentró en el estudio de aspectos como la riqueza y la disponibilidad léxicas, la madurez sintáctica, la coherencia y la cohesión textual, entre otros. Sucesivos proyectos derivados de esta concepción troncal se presentaron a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la

---

<sup>1</sup> La información reportada en el presente trabajo contó con la colaboración de las siguientes personas, integrantes del equipo de la investigación de referencia: Fernández, Victoria; Gigena, Eliana; Gómez, Daniela Maricel; Henault, Malena; Moreno Meringer, Lucía; Ossana, María Virginia; Pérez, Trinidad Claudia; Piotti, María Agustina y Yellamo, Julieta.

Universidad Nacional de Córdoba, la cual avaló y financió este eje de investigación, abocado al análisis multinivel de diferentes tipos de textos (orales y escritos) producidos por estudiantes de nivel primario, secundario y superior universitario.

Primero se llevó a cabo el proyecto *La enseñanza del español en el mundo hispánico. Un estudio de replicación en la ciudad de Córdoba* (ejecución: bienio 2010-2011), al cual le siguió *Re-producción escrita del texto expositivo en la escuela media y en los primeros años de la universidad. Análisis de aspectos léxicos, sintácticos y discursivos* (ejecución: bienio 2012-2013). Ambos estudios se efectuaron bajo la dirección de la Dra. M. Viramonte de Ávalos y de la Mgtr. C. Muse.

Para su desarrollo durante el bienio subsiguiente, 2014-2015, se ha presentado el proyecto *La argumentación escrita en la universidad: secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva*, dirigido por las Mgtr. C. Muse y A. Reguera. El núcleo de esta investigación, cuyos resultados preliminares se reportan en esta comunicación, es diagnosticar el modo como se construyen significados textuales (a nivel de la estructura secuencial, la calidad discursiva, las relaciones clausulares) dentro de argumentaciones producidas por alumnos universitarios en la modalidad escrita.<sup>2</sup>

Este estudio asume un enfoque mixto (esto es, con especificaciones tanto cuantitativas como cualitativas) y alcanza un nivel descriptivo sin pretensiones de generalización (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se trabaja con una muestra no probabilística intencional, a fin de mostrar tendencias emergentes en los niveles de formación de los estudiantes que, voluntariamente, accedieron a colaborar con la investigación.

Específicamente, los participantes son alumnos de 2.º y 5.º año de las diferentes carreras de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. El criterio de selección de estos sujetos se justifica en el propósito de observar resultados diferenciales en cada uno de los aspectos de interés del proyecto, siempre desde la óptica del desarrollo del lenguaje y de la alfabetización lingüística, entendidas como marcos para examinar el discurso argumentativo elaborado por estudiantes en el ámbito de la universidad.

---

<sup>2</sup> El conjunto de estos proyectos, cabe subrayarlo, ha generado una serie considerable de publicaciones en revistas especializadas, en capítulos de libro y en actas de eventos académicos nacionales y extranjeros. Se pueden citar, a modo de ejemplo, los trabajos de Delicia (2011), Delicia, Fernández y Gigena (2012), Muse, Delicia, Fernández y Porporato (2012), Muse y Delicia (2013), Reguera y Ossana (2014), Muse y Delicia (2014), Pérez y Yellamo (2014), entre otros. Queda demostrado, así, que el ALA ha propiciado el desarrollo de estudios cuyo norte no solo se configura en la inherencia de la tarea de investigar, sino también en la obligación de ofrecer posibilidades de crecimiento profesional a los estudiantes, egresados e investigadores en formación, que integran los equipos y subequipos de trabajo.

Para recolectar el corpus, se aplicó una prueba de escritura a un total de 30 alumnos: 15 de 2.º año y 15 de 5.º año. Esta prueba consistió en leer un artículo de divulgación sobre la temática libro analógico versus libro digital<sup>3</sup> para, a continuación, redactar un texto que mostrara una posición frente al planteo principal del artículo leído. La elicitación de las argumentaciones se realizó por medio de un comando didáctico ofrecido oralmente y por escrito a los estudiantes. Cabe aclarar que se optó por que los participantes realizaran sus producciones *en pantalla*, para lo cual se usaron aulas multimedia a los fines de que pudieran aprovechar las herramientas que brinda la computadora al proceso de escritura.

Informamos, en lo que sigue, los principales resultados que surgen del análisis de los textos reunidos durante la etapa piloto del estudio. Primero, se describen los rasgos de la argumentación en lo que respecta a los *esquemas secuenciales*; luego, se abordan sus propiedades relativas a lo que hemos denominado *calidad discursiva*, y, finalmente, nos concentramos en examinar el desempeño en el micronivel textual, esto es, en el nivel de la *complejidad sintáctica*. En las conclusiones del trabajo, podrá apreciarse una mirada global sobre el conjunto de estos aspectos.

## **2. Resultados preliminares**

### **Esquemas secuenciales en la argumentación**

Al analizar las pruebas escritas por los estudiantes, el primer aspecto que nos propusimos determinar fue cómo lograron formular las *secuencias textuales* necesarias para fijar una posición argumentativa. En el marco de la perspectiva teórica de la Lingüística Textual (Adam, 1997, 1999), identificamos la estructura secuencial, con énfasis en las secuencias descriptiva y argumentativa, las cuales caracterizamos junto con las clases de argumentos empleados (Reguera y Ossana, 2014).

Partimos de la certeza de que el discurso académico está tensionado por la búsqueda de validación del conocimiento que se dice y se va transformando (Bereiter y Sacardamalia, 1992), al tiempo que el enunciador debe atender a su función epistémica, es decir, a la creación de contenidos cognoscitivos nuevos a través de la argumentación científica. Nos interrogamos, en consecuencia, acerca de las estrategias argumentativas aplicadas por estos escritores y elegimos las categorías propias de la Lingüística Textual.

---

<sup>3</sup> Se trata del artículo “La batalla por el futuro del libro se dirime en Latinoamérica”, publicado en el diario *El País* de España (versión digital) el 22 de octubre de 2013.

La perspectiva de Adam (1997, 1999) establece la estructura secuencial y define formas prototípicas de secuencias, de las cuales hemos elegido la descriptiva y la argumentativa por ser recurrentes en los escritos argumentativos que nos ocupan. La descripción, utilizada para representar lingüísticamente el mundo, se efectúa siempre desde una perspectiva en particular dentro de un *continuum* que va desde lo más subjetivo a lo más objetivo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008).

Según la propuesta adamiana, la secuencia descriptiva comprende los procesos de anclaje, aspectualización, puesta en relación, encadenamiento por subtematización y reformulación. Puede identificarse por el uso de ciertos elementos lingüístico-discursivos entre los que se incluyen sustantivos, adjetivos, verbos de presentación y terminología específica en textos que sean técnico-científicos. Por otro lado, la argumentación, en tanto secuencia textual, supone relacionar datos con una conclusión; la organización de un texto prototípicamente argumentativo se construye sobre la base del siguiente esquema: datos-ley de paso-conclusión, los cuales pueden disponerse en cualquier orden (Toulmin citado en Adam, 1997).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en las pruebas de 2.º año se detectaron 125 secuencias descriptivas (66%) y 65 secuencias argumentativas (34%). En las pruebas de 5.º año identificamos 141 secuencias descriptivas (74%) y 50 secuencias argumentativas (26%). En ambos subgrupos de la muestra, prevalece la secuencia descriptiva. A partir del análisis realizado, podemos concluir que en el total de textos observados prevalece la secuencia descriptiva por encima de la secuencia argumentativa.

La secuencia descriptiva es parte constitutiva de la argumentación, pero esta no se circunscribe al nivel de los conectores característicos, ni a condiciones de textualidad como la cohesión, la coherencia o la informatividad (aspectos que también han sido relativamente logrados), sino que queda en evidencia cierta riqueza descriptiva original. Las secuencias textuales y la disposición de argumentos (por el ejemplo, por la clasificación, por el contraste, etc.) son dos tipos de recursos que contribuyen a definir la posición argumentativa del enunciador; esta última, sin embargo, es construida en niveles de cierta simplicidad, ya que los componentes del esquema toulminiano (datos-ley de paso-refutación-conclusión) están presentes en escaso grado.

Se observó, asimismo, que la intertextualidad contribuye a enriquecer las posiciones planteadas y que la actitud propositiva o prescriptiva está presente en las pruebas de escritura elaboradas por los estudiantes. En la muestra analizada, la

secuencia descriptiva (en tanto permite definir, enumerar, etc.) posee una centralidad muy fuerte en la argumentación. Por ese motivo, podemos afirmar que la secuencia descriptiva es constitutiva de la argumentación, ya que puede darse como uno de los componentes del esquema argumentativo, por ejemplo, al enunciar los datos del argumento o al plantear una refutación o contraargumento.

### **La calidad discursiva**

En lo que toca a lo que hemos denominado *calidad discursiva*, fue analizada con base en la propuesta de De Beaugrande y Dressler (1997). Estos autores consideran que el texto es un evento comunicativo integrado por “unidades y patrones operativos que transmiten los significados y las intenciones de los hablantes durante la comunicación” (1997: 71). En ese marco, el texto se configura como tal, siempre y cuando cumpla con ciertas condiciones de textualidad.

El análisis partió de la hipótesis de que transgredir tales condiciones podría mostrar las dificultades de los participantes respecto de la producción de las argumentaciones escritas y, además, delinear un perfil ontogenético respecto de los cambios que se producen en la competencia lingüístico-comunicativa a medida que se avanza en la formación académica (Muse y Delicia, 2014). Al respecto, debemos aclarar que, aunque nuestros referentes teóricos proponen un modelo cognitivo que explica las características inherentes al texto, esta propuesta (a nuestro juicio) también ofrece un marco conceptual para operacionalizar la evaluación de la *calidad discursiva*.

Según De Beaugrande y Dressler (1997), son siete las condiciones o normas que definen los niveles constitutivos de la textualidad: la cohesión y la coherencia (nivel lingüístico), la intencionalidad y la aceptabilidad (nivel psicolingüístico), la situacionalidad y la intertextualidad (nivel sociolingüístico), y la informatividad (nivel discursivo). Estas condiciones, a su vez, están reguladas por los principios de eficacia, efectividad y adecuación del evento comunicativo (nivel pragmático). En el contexto del estudio realizado, el abordaje del corpus se efectuó, por razones de necesario recorte, con atención a cuatro de las mencionadas condiciones: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad y la intertextualidad.

Tal y como adelantamos más arriba, estos estándares operaron como categorías analíticas de la calidad discursiva y se definieron en los términos que siguen: 1- *Cohesión*: concierne a la estabilidad de un texto dada por la continuidad de relación entre sus elementos a nivel de la superficie textual; 2- *Coherencia*: refiere a la

regulación de los conceptos y sus modos de relación, vinculados al propósito discursivo y a la progresión temática; 3- *Intencionalidad*: alude a las diferentes modalidades de uso de los textos para el cumplimiento de sus intenciones (transmitir conocimiento, persuadir, etc.), y 4- *Intertextualidad*: designa la dependencia de la interpretación textual respecto del conocimiento de otros textos.

Al momento de observar cómo se manifestaron en cada texto las condiciones descritas, se les asignó una puntuación de 1 a 3. Así, empleando el método de escalamiento Likert, se evaluó la calidad discursiva global según el puntaje obtenido por cada participante. A su vez, este instrumento permitió agrupar el conjunto de escritos en tres niveles, A, B y C, los cuales indican, correspondientemente, *mínima*, *mediana* y *máxima* calidad discursiva respecto de cada condición considerada de modo particular<sup>4</sup>.

Para ofrecer mayor claridad respecto de cómo se conceptualizan los niveles de calidad discursiva establecidos (A, B y C), se presenta a continuación una tabla-resumen de las propiedades que ubican las argumentaciones analizadas en cada uno de ellos:

	<b>Nivel A o máximo</b>	<b>B o mediano</b>	<b>C o mínimo</b>
<b>Desempeño en cohesión</b>	Textos en los que todos y cada uno de los elementos lingüísticos permiten un acceso eficaz a otros elementos.	Textos en los que algunos elementos lingüísticos, sin producir ambigüedad, no manifiestan relaciones explícitas entre ellos.	Textos cuyos elementos no se articulan armónicamente y generan un efecto de ambigüedad.
<b>Desempeño en coherencia</b>	Textos que conforman un todo significativo, adecuadamente secuenciado, con relaciones conceptuales claras y con un propósito discursivo definido.	Textos cuyos conceptos aparecen parcialmente vinculados: algunas ideas están inadecuadamente secuenciadas respecto del tema principal y del objetivo textual.	Textos sin un propósito discursivo definido y que manifiestan notables desajustes en la organización de los conceptos y sus relaciones.
<b>Desempeño en intencionalidad</b>	Textos con una intención claramente persuasiva, propia de la argumentación, a la que subyace un punto de vista lo suficientemente específico.	Textos con una intención ambigua, oscilante entre la persuasiva y la informativa, no anclada en un punto de vista bien definido.	Textos que presentan una intención diferente de la persuasiva (por ejemplo, explicativa, descriptiva, etc.).
<b>Desempeño en intertextualidad</b>	Textos relacionados implícita o explícitamente con el texto fuente y con otros textos distintos de este, a través de cinco o más recursos de polifonía.	Textos que solo establecen relaciones implícitas o explícitas con el texto fuente, a través de tres o cuatro recursos de polifonía.	Textos que se vinculan implícita o explícitamente con el texto fuente, por medio de uno o dos recursos de polifonía.

<sup>4</sup> La confiabilidad de este análisis (realizado y validado con el programa estadístico IBM SPSS 20) se aseguró por medio de un estudio de cotejo, es decir, según criterio de *dependencia interna* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Por otra parte, destacamos que esta perspectiva cuantitativa se integró con observaciones focalizadas del corpus.

El análisis efectuado a partir del esquema categorial precedente arrojó resultados que podemos sintetizar en estos términos:

- En cuanto a la calidad discursiva global, medida por el desempeño en el conjunto de los estándares de textualidad, es más alta en 2.º año que en 5.º, pero no se asumen diferencias estadísticamente significativas en este contraste.

- En el nivel de la cohesión, existe una continuidad restringida entre los diferentes elementos lingüísticos: se observan repeticiones innecesarias en 2.º año y correferencias pronominales inexactas en 5.º año. Sin embargo, esto no impacta negativamente en la coherencia ni genera ambigüedad.

- El estudio de la coherencia muestra que ambos grupos elaboran textos con endeble vinculación entre las ideas y que esto ocurre por incompatibilidad entre la realidad empírica y la discursiva, por disociación de conceptos intra- e interpárrafo y por la mención de temas relevantes que luego no se despliegan.

- En cuanto al desempeño en intencionalidad, ambos grupos lograron formular una postura precisa frente a la cuestión que da pie a la argumentación. Dicha postura se asienta, sobre todo, en la oposición libro analógico/libro digital.

- Por último, en lo que atañe a la intertextualidad, se advirtió en ambos grupos el uso predominante de la citación y la negación para introducir otras voces, de modo tal que parece ser acotado el repertorio de procedimientos polifónicos al momento de elaborar un texto argumentativo.

### **Desempeño sintáctico**

Un tercer aspecto examinado durante la fase piloto del estudio lo constituye la *complejidad sintáctica*. Esta noción, desde una perspectiva funcional discursiva, refiere a la habilidad lingüístico-comunicativa para relacionar y combinar cláusulas dentro de unidades mayores, llamadas paquetes clausulares, con el objeto de satisfacer alguna función de índole discursiva (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010). En ese marco, la complejidad sintáctica se asume en una relación de dependencia respecto de la secuencia textual y la modalidad del lenguaje.

El concepto de *cláusula* se define, según Berman y Slobin (1994: 660), como “cualquier unidad que contiene un predicado unificado [...] que expresa una sola situación (actividad, evento, estado)”. El de *paquete clausular*, por su parte, constituye un dispositivo incrustado en el texto y alude a la combinación de cláusulas según criterios formales, temáticos y pragmático-discursivos (Katzenberger, 2004: 1922). Los

paquetes clausulares son, de este modo, unidades que proyectan un nivel de análisis intermedio entre la cláusula y el texto y, por lo tanto, son configuradores de las secuencias textuales (Adam, 1997). En nuestro estudio consideramos la clasificación general<sup>5</sup> de combinaciones interclausulares planteada por Nir-Sagiv y Berman (2010); no obstante, debemos aclarar que esta propuesta se articula con las adaptaciones de Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa (2011) y de Delicia (2012), realizadas para examinar la complejidad sintáctica en lengua española.

Dichas combinaciones se definen de la siguiente manera: 1- *Isotaxis*: refiere a las cláusulas individuales o principales que no se conectan a cláusulas ulteriores debido a la ausencia de conjunción; 2- *Parataxis simétrica*: alude a las cláusulas vinculadas por equivalencia sintáctica e informativa con otras precedentes; 3- *Parataxis asimétrica*: es la combinación de cláusulas en una relación de equivalencia parcial, de modo que una cláusula dada es interpretable solo en función de su precedente, pero sin subordinarse a ella; 4- *Hipotaxis*: describe una relación de no equivalencia o superposición asimétrica entre cláusulas, es decir, una cláusula depende de una anterior, a la cual se integra sintácticamente, 5- *Endotaxis*: refiere a un proceso de anidación por el cual cláusulas de relativo, adverbiales y parentéticas se insertan, como incisos, dentro de otra cláusula.

Es importante destacar que la examinación de la sintaxis argumentativa se efectuó desde una mirada ontogenética, esto es, atendiendo al modo como se van (re)organizando, vía proceso de alfabetización lingüística, los dispositivos de la sintaxis en tanto repertorios que ponen de manifiesto cambios formales y funcionales relacionados con el uso de la gramática dentro del discurso. En este sentido, nuestra investigación se ubica en la línea de los estudios sobre el denominado *desarrollo tardío del lenguaje* (Ravid y Tolchinsky, 2002; Ravid, 2004) y, en ese contexto, pretende observar cómo se asocia la complejidad sintáctica (cantidad de paquetes clausulares y número de relaciones interclausulares) al nivel de instrucción universitaria.

Con base en ese supuesto, los resultados sobre el desempeño sintácticos de los participantes pueden resumirse así: 1- no existen diferencias significativas entre la cantidad de paquetes clausulares de los textos producidos por los estudiantes de 2.º y 5.º año, más allá de que el promedio favorezca al primer grupo; 2- por su parte, sí es importante el contraste entre el número de cláusulas por texto y por paquete clausular en

---

<sup>5</sup> Decimos *general* en el sentido de que los autores de referencia identifican, al interior de cada tipo de relación interclausular, clases más específicas que, por razones de espacio, no describiremos en el presente trabajo.



cada nivel académico, pues los estudiantes de 5.º año superan, ampliamente, al grupo de 2.º año; 3- respecto de las relaciones interclausulares, se observó una tendencia de los participantes de 2.º año a emplear con mayor frecuencia la hipotaxis, seguida por la parataxis asimétrica (cláusulas complemento) y por la endotaxis. En 5.º año también predominan las relaciones hipotácticas, incluidas en la parataxis simétrica, es decir, en la coordinación clausular nexativa y anexativa (Pérez y Yellamo, 2014).

### **3. Conclusiones**

Podemos afirmar que, en la muestra analizada, a nivel de las *secuencias textuales*, la descriptiva es constitutiva de la argumentación y que, si bien los participantes no alcanzan el nivel argumentativo esperado, sí son evidentes ciertas posiciones con argumentos o contraargumentos identificables.

Respecto de la *calidad discursiva global* no se asumen diferencias estadísticamente significativas en ese contraste. La cohesión se ve afectada por algunas limitaciones para establecer vínculos entre las unidades lingüísticas. La coherencia muestra incongruencias con la realidad referida por el texto y cortes en su lógica temático-conceptual. La intencionalidad y la intertextualidad evidencian, respectivamente, buen desempeño para plantear una postura argumentativa y un ceñimiento a los recursos de citación y negación para introducir otras voces.

En lo que atañe a la *complejidad sintáctica*, no existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes respecto de la cantidad de paquetes clausulares con que elaboraron sus textos. Sí es importante el contraste entre el número de cláusulas por texto y por paquete clausular en cada nivel académico: los estudiantes de 5.º año superan sobradamente, en cantidad y diversidad, a los de 2.º año.

La descripción de las características secuenciales, discursivas y sintácticas con las que fue lograda la estrategia argumentativa en los escritos analizados nos permite afirmar que los participantes presentan un desempeño homogéneamente problemático y dificultoso en cada aspecto examinado, de ahí que sea necesario repensar y diseñar nuevas formas para mejorar las estrategias de enseñanza de la escritura en el grado universitario.

### **4. Bibliografía**

Adam, J. M. (1997). *Les Textes: types et prototypes*. París: Nathan.

- \_\_\_\_\_ (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Crespo Allende, N.; Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24, 155-172.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística textual*. Barcelona: Ariel.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Revista Onomázein*, 24, 173-198
- \_\_\_\_\_ (2012). *Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente: marco teórico-metodológico para proyecto de investigación SECyT B (RS 162/12 – RR 2093/12)* (inédito). Córdoba: UNC - Secretaría de Ciencia y Tecnología.
- Delicia, D., Fernández, M. V. y Gigena, E. (2012). Densidad léxica y modos de organización del discurso: evaluación de la competencia semántica en el inicio de los estudios secundarios. En A. Cristófalo (dir.). *V Congreso Internacional de Letras* (pp. 1020-1027). Buenos Aires: UBA.
- Muse, C. y Delicia, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14, 4-14.
- Muse, C., Delicia, D., Fernández, M. V. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En Bosio, I. et al. (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 209-223). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y SAL.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- IBM Corp. Lanzamiento (2011). *IBM SPSS Statistics para Windows*, Versión 20. Armonk, NY: IBM Corp.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Muse, C. y Delicia, D. (2014). La argumentación escrita: calidad discursiva en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. *Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires, noviembre de 2014.
- Nir-Sagiv, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 744-765.
- Pérez, T. y Yellamo, J. (2014). El texto argumentativo en la universidad: estudio de las estructuras gramaticales empleadas por estudiantes en sus producciones escritas. *Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires, noviembre de 2014.
- Ravid, D. (2004). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. En D. Ravid y H. bat-Zeev Shyldkrot (eds.). *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth a. Berman* (pp. 337-355). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Development linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Reguera, A. y Ossana, V. (2014). La argumentación escrita: secuencias textuales en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. *Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires, noviembre de 2014.
- Viramonte de Ávalos, M. (1997). *Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires: Colihue.
- \_\_\_\_\_ (comp.) (2004). *Comprensión Lectora*. Buenos Aires: Colihue.
- \_\_\_\_\_ (comp.) (2010). *Salud y aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua*. Córdoba: Comunicarte.