UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO

Autora: Lic. María A. Ortega E.

Campus Bárbula, 29 de octubre de 2024

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO

Autora: Lic. María A. Ortega E.

Tutor: Dr. Juan Luis Manzano.

Trabajo presentado ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al Título de Magíster en Lectura y Escritura

Campus Bárbula, 29 de octubre de 2024

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

ACTA DE DISCUSIÓN DE TRABAJO DE GRADO

En atención a lo dispuesto en los Artículos 137, 138 y 139 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, quienes suscribimos como Jurado designado por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 135 del citado Reglamento, para estudiar el Trabajo de Grado titulado:

LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Presentado para optar al grado de **MAGÍSTER EN LECTURA Y ESCRITURA** por la aspirante:

MARÍA A. ORTEGA E.
C.I.: V- 17.000.864

Realizado bajo la tutoría del Profesor, JUAN MANZANO, cédula de identidad Nº V- 10.993.496.

Una vez evaluado el trabajo presentado, se decide que el mismo está **APROBADO.**

En Bárbula, a los cinco días del mes de diciembre del año dos mil veinticuatro.

Prof. Juan Manzano
C.I.: V-10.993.496
Fecha: 05-12-2024

Profa. Natalia Chourio
C.I.: V-7.144.259
Fecha: 05-12-2024

Prof. Carlos Guevara
C.I.: V-15.495.500
Fecha: 05-12-2024

SG/km

Tb-038-20

MAESTRIA

ACTA DE APROBACIÓN

La Comisión Coordinadora del Programa de **Maestría en Lectura y Escritura,** en uso de las atribuciones que le confiere al Artículo N° 44, 46, 130 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, hace constar que una vez evaluado el Proyecto de Trabajo de Grado titulado: **LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA,** *línea de Investigación:* Producción textual, presentado por la ciudadana **María Ortega,** titular de la cédula de identidad N° **17.000.864**, elaborado bajo la dirección de la Tutora **Prof. Teresa Mejías,** cédula de identidad N° **8.728287**, considera que el mismo reúne los requisitos y, en consecuencia, es **APROBADO.**

En Valencia, a los veintisiete (27) días del mes de Mayo de dos mil once.

Por la Comisión Coordinadora de la Maestría en

LECTURA Y ESCRITURA

Prof. Natalia Chourio
Coordinadora del Programa

Archivo Acta de Aprobación
Mayra 2011-05-27

Luz de una tierra inmortal

MAESTRIA

N° LE-1577-11

Valencia, 05 de diciembre de 2011

Ciudadana
Licda. María Ortega
C.I. 17.000.864
Presente.-

Cumplo con notificarle que la Comision Coordinadora del Programa de **Maestría en Lectura y Escritura,** en sesión celebrada, una vez vista su solicitud de cambio de titulo, acordó aprobar la modificación del titulo de su Trabajo de Grado Final:

TÍTULO ANTERIOR: LA POLIFONIA TEXTUAL EN LA PRODUCCION DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS POR ESRUDIANTES DE EDUCACION UNIVERSITARIA.

TÍTULO SUGERIDO: LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÈS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO.

Atentamente,

Prof. Natalia Chourio
Coordinadora del Programa

Deylan 2011-12-05
Archivo Cambio de Titulo

... La Universidad Efectiva

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

VEREDICTO

Nosotros, Miembros de jurado designado para la evaluación del Trabajo de grado titulado: **LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO**, presentado por: Lic. María A. Ortega E., titular de la cédula de identidad 17.000.864, para optar al título de Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____.

Nombre, Apellido, C.I., Firma del jurado

_____
_____
_____

Campus Bárbula, 29 de octubre de 2024

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Juan Luis Manzano** titular de la cédula de identidad N.º **10.993.496**, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Maestría titulado**: LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO**, presentado por la ciudadana **María A. Ortega E.** titular de la cédula de identidad N.º **17.000.864,** para optar al título **de Magíster en Lectura y Escritura,** hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula a los 29 días de octubre del año 2024

_____

C.I. 10.993.496

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: María A. Ortega E. **Cédula de Identidad:** 17.000.864.
Tutor: Juan Luis Manzano. **Cédula de Identidad:** 10.993.496.
Correo electrónico de la participante: ortega29future@gmail.com
Título tentativo del Trabajo: LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE EDUCACION UNIVERSITARIA.

Línea de Investigación: Producción Escrita.

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
1	15-10-2019	10:00 am.	Revisión del capítulo I.	Asesoría en línea (correo electrónico)
2	15-11-2019	6:15 pm.	Revisión del capítulo II.	Asesoría en línea (correo electrónico).
3	10-12-2019	2:00 pm.	Revisión del marco metodológico de la Investigación.	Asesoría en línea (correo electrónico)
4	26-01-2020	11:00 am.	Revisión del análisis cualitativo de la investigación.	Asesoría en línea (correo electrónico)
5	08-02-2020	4:30 pm.	Revisión del análisis cualitativo de la investigación.	Asesoría en línea (correo electrónico)
6	22-02-2020	8:00 pm.	Revisión del análisis cualitativo de la investigación.	Asesoría en línea (correo electrónico)
7	29-02-2020	7:30 pm.	Revisión de los aspectos formales del Trabajo de Grado.	Asesoría en línea (correo electrónico)

8	03-03-2020	5:00 pm.	Revisión de conclusiones y recomendaciones.	Asesoría en línea (correo electrónico)
9	09-03-2020	5:00 pm.	Envío de la versión definitiva del TEG.	Correo electrónico
10	10 y 11-03-2020	6:00 pm.	Discusión final sobre los pasos a seguir para la inscripción del TEG.	Asesoría en línea (*Skype*).

Titulo Definitivo: **LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO.**

Comentarios finales acerca de la Investigación:

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del Trabajo de Grado arriba mencionado.

Tutor C.I. 10.993.496 **Participante C.I. 17.000.864**

ÍNDICE GENERAL

p.p.

ÍNDICE ……..……..... x

LISTA DE DIAGRAMAS…… xiv

LISTA DE TABLAS ……. xv

RESUMEN……..……. xviii

ABSTRACT…… xx

INTRODUCCIÓN…….……. 1

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

Planteamiento del problema…… 7

Interrogantes de investigación……. 17

Objetivos de la investigación……... 17

Justificación e importancia…….…….…. 18

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación…….……. 22

Fundamentación teórica……..…….……. 37

La escritura: un medio de comunicación…….…….. 37

Modelos teóricos explicativos de la composición escrita…….....…….. 39

La argumentación…….……. 42

El texto argumentativo: Características estructurales y lingüísticas……..... 43

Hermenéutica …….……...…… 45

Nociones de lenguaje, texto, dialogismo, fusión de horizontes, apropiación de sentido e interpretación en la hermenéutica de Paul Ricoeur……...….. 46

La dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) ..52

Momento de la comprensión…….…….…. 54

Momento de la explicación……...…….…. 55

Clasificación pedagógica de los textos según Arcay y Cossé (1996) …….58

Teoría polifónica de la enunciación de Oswald Ducrot (1986) ……..……62

Formas lingüísticas de la polifonía textual …….……..…67

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del estudio…….…….…..…. 74

Postura epistemológica…….…….….. 77

Método investigativo ……..…….….……..… 78

Estrategias fenomenológicas …….……..… 79

Escenario …….……...……. 80

El *Corpus* ……...….…….….…….. 80

Criterio de accesibilidad ……...…….…. 82

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO DEL *CORPUS*: DIALÉCTICA DE LA COMPRENSIÓN Y LA EXPLICACIÓN DE PAUL RICOEUR

MOMENTO DE LA COMPRENSIÓN DEL *CORPUS*……85

Conjetura de los textos como unidades lingüísticas y como obras individuales…85

Conjetura sobre todos los posibles sentidos de los textos…….……..85

Conjetura de los sentidos de los textos: temática, campo semántico, argumento central y breve resumen de contenido de los textos del *corpus* ….....86

Conjetura de los sentidos de los diez (10) textos del *corpus*: estructura, lenguaje y polifonía textual…….……...…….. 91

MOMENTO DE LA EXPLICACIÓN DEL *CORPUS* ……..…….……...…93

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la polifonía textual en el *corpus* de estudio…….…….….93

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual…….……..……166

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Lenguaje de los ensayos del *corpus* de estudio ……..…….181

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Estructura de los textos del *corpus*…….…… …208

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Resumen de contenido del *corpus* de estudio ……...…… ……... 212

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Argumento central, temática y campo semántico……..……. 227

Explicación de la conjetura cada texto como una obra individual……232

Explicación de la conjetura de los textos como unidades lingüísticas……. 235

CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN DE LOS TEXTOS…… 237

CAPÍTULO VI: HALLAZGOS ……257

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES……274

REFERENCIAS……..... 278

ANEXOS ……. 292

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA **pp.**

1 Dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur……..…53

2 Dinámica de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) …….72

3 Análisis hermenéutico-semántico de la investigación a la luz de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971) ……....76

LISTA DE TABLAS

TABLA

pp.

1 Identificación de la polifonía textual en el texto *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* ……..……..…… 97

2 Identificación de la polifonía textual en el texto *The Adoption by Homosexuals*…….……..….102

3 Identificación de la polifonía textual en el texto *Acceptance of Homosexual People in Society*……...….…….107

4 Identificación de la polifonía textual en el texto *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?*.....113

5 Identificación de la polifonía textual en el texto *Should Euthanasia Be Legitimized?*.....122

6 Identificación de la polifonía textual en el texto *Total Banning Cigarettes: Do you agree?*.....131

7 Identificación de la polifonía textual en el texto *Who Should Take the First Step?*.....137

8 Identificación de la polifonía textual en el texto *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?*.....145

9 Identificación de la polifonía textual en el texto *Should Children Do Homework?*.....154

10 Identificación de la polifonía textual en el texto *Should People Learn English without Having an Instructor?*.....161

11 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 1 ……..……..168

12 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 2 ..…….…….. ...169
13 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 3……..170
14 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 4……..171
15 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 5……...……..……172
16 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 6……..…..…..174
17 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 7…….…….175
18 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 8…….…….177
19 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 9……...……..…….178
20 Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 10…….…..…….180
21 Estructura de los textos del *corpus*……...…….. 209
22 Argumento central, temática y campo semántico del texto 1……..……..…228
23 Argumento central, temática y campo semántico del texto 2…...…..…...…. 228

24 Argumento central, temática y campo semántico del texto 3…….…….……229
25 Argumento central, temática y campo semántico del texto 4…….……..229
26 Argumento central, temática y campo semántico del texto 5….……...……..229
27 Argumento central, temática y campo semántico del texto 6…….……..… 230
28 Argumento central, temática y campo semántico del texto 7 ……..…... 230
29 Argumento central, temática y campo semántico del texto 8…….……..…230
30 Argumento central, temática y campo semántico del texto 9…….…..….... 231
31 Argumento central, temática y campo semántico del texto 10 …….……...231
32 Explicación de los textos como una obra individual: forma, contenido, organización y género ……...……234
33 Explicación de los textos como unidades lingüísticas……...235

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

LA POLIFONÍA TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO

Autora: María A. Ortega E.
Tutor: Juan Luis Manzano.
Año: 2024

RESUMEN

Esta investigación cualitativa analizó la polifonía textual en ensayos argumentativos. Se empleó una fenomenología-hermenéutica o interpretativa y el método fue hermenéutico-semántico. Se analizó un *corpus* de diez textos escritos en inglés por diez estudiantes del VII semestre la Mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo. El análisis se basó en la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) y en la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986). Los trabajos de Sarmiento (2014) y de Caro (2017) sirvieron de referencias metodológicas. Se concluyó que los universitarios evitan el uso de la primera persona (voz locutor), mientras que introducen las voces de enunciadores con mayor frecuencia. Para ello, las formas lingüísticas más usadas fueron las estructuras impersonales como recurso retórico, las formas de interpretación genéricas o inespecíficas y el discurso indirecto. La actitud de acercamiento a los enunciadores fue mayor que la de distanciamiento o de confrontación en sus argumentaciones. Al evitar la confrontación de las voces contrarias con sus propias voces, los estudiantes introdujeron los enunciadores para presentar información y no para argumentar. Por lo tanto, el *corpus* es una proyección de otras voces expertas en las temáticas desarrolladas. Finalmente, se presentan interpretaciones de los ensayos que revelan una nueva forma de mirar los textos, por parte de la investigadora, como resultado de una lectura crítica y reflexiva donde se confrontaron los distintos puntos de vista de cada texto con los de la autora de este estudio.

Palabras clave: Polifonía textual, ensayos académicos, argumentación.
Línea de investigación: Producción de textos escritos.
Temática: El análisis del discurso y producción textual.
Sub-temática: Órdenes discursivos.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

TEXTUAL POLYPHONY IN THE COMPOSITION OF ARGUMENTATIVE ESSAYS WRITTEN BY THE VII SEMESTER ENGLISH SPECIALTY STUDENTS OF THE FACULTY OF SCIENCES OF THE EDUCATION, UNIVERSITY OF CARABOBO. HERMENEUTIC-SEMANTIC ANALYSIS

Author: María A. Ortega E.
Tutor: Juan Luis Manzano.
Year: 2024

ABSTRACT

This qualitative research analyzed textual polyphony in argumentative essays. A hermeneutic or interpretive phenomenology was used, and the method was hermeneutic-semantic. A corpus of ten texts written in English by ten 7th semester English Specialty students of the Faculty of Sciences of Education (FaCE), University of Carabobo was analyzed. The analysis was based on the dialectic of the understanding and explanation of Paul Ricoeur (1971) and on the polyphonic theory of the enunciation of Ducrot (1986). The works of Sarmiento (2014) and Caro (2017) served as methodological references. It was concluded that these college students avoid using the first-person marks (speaker voice), while introducing voices of enunciators more frequently. To do this, the most used linguistic forms were impersonal structures as a rhetorical resource, generic or nonspecific forms of interpretation and indirect discourse. The attitude of approach to the enunciators was more frequent than that of distance or confrontation in their arguments. By avoiding the confrontation of opposing voices with their own voices, the students introduced the enunciators to present information and not to argue. Therefore, the corpus is a projection of other expert voices in the topics developed. Finally, interpretations of the essays are presented by the researcher, and they reveal a new way of looking at them. It is the result of a critical and reflexive reading where the different points of view of each text were confronted with those of the author of this study.

Keywords: Textual Polyphony, Academic Essays, Argumentation.
Research Field: Production of Written Texts.
Theme: Discourse Analysis and Text Production.
Sub-theme: Discursive Order.

INTRODUCCIÓN

La investigación aquí presentada aborda el análisis de la polifonía textual en ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo desde la perspectiva de la hermenéutica semántica. La hermenéutica se refiere a la interpretación de cualquier acontecimiento o situación y, en lo que atañe a este trabajo en particular, se interpretan los textos del *corpus* seleccionado, luego de haber aplicado la dialéctica de la comprensión y la explicación. Esta dialéctica es una propuesta hermenéutica-semántica del filósofo, antropólogo, lingüista, psicoanalista y hermeneuta francés Paul Ricoeur (1913-2005). Para Ricoeur (2003) los textos representan un "discurso fijado por la escritura" (p.38) y este discurso posee un contenido al que el intérprete o lector puede asignarle un sentido (Arráez, Calles y Moreno, 2006). Esta asignación de sentido o interpretación está estrechamente relacionada con los procesos de comprensión y explicación que Ricoeur (2003) propone a través de su dialéctica.

En este trabajo investigativo, se analiza el *corpus* en los dos momentos que esta dialéctica propone: *la comprensión y la explicación*. El desarrollo de estos dos procesos permite elaborar un análisis semántico que pretende abordar cada aspecto de los textos en sí. Se inicia con la elaboración de tres conjeturas (momento de la compresión), donde primero, se conjeturan los textos como unidades lingüísticas, luego como obras individuales, para finalmente, conjeturar sus sentidos abarcando la temática, el campo semántico, el argumento central, un breve resumen de contenido, el lenguaje, la estructura y la polifonía textual de los textos. Estas tres conjeturas se validan (momento de la explicación) sobre la base de un estudio semántico y/o estructural, siguiendo un orden descendente como lo indica Ricoeur (1971), es decir, primero se explican los sentidos de los textos, luego los textos como obras individuales y, por último, los textos como unidades lingüísticas.

Es en la explicación de los sentidos de los textos, donde se analiza específicamente la estrategia discursiva de la polifonía textual. El fundamento teórico seleccionado para ello es la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986). Al hablar de *polifonía textual*, se supone la presencia de diversas figuras o voces relacionadas con un enunciado. En la teoría de Ducrot (1986), el enunciado es *lo que se dice en el texto* y posee una construcción de carácter lingüístico-social. Por su parte, Bajtín (1979) – precursor de los estudios de Ducrot – afirma que éste es una *unidad de sentido* creado por quien lo enuncia, al mismo tiempo que, por quien lo recibe.

Entendiéndose que los enunciados son las unidades de sentido completo que se dicen dentro del discurso escrito, es pertinente la pregunta ¿Quiénes dicen esos enunciados? Los responsables de la emisión de los enunciados son *voces* o seres teóricos o discursivos: los locutores y/o los enunciadores. Los locutores son quienes expresan directamente un enunciado en específico dentro del texto y esta expresión puede coincidir o no con la del autor empírico del texto. Estos seres discursivos se reconocen a través de las marcas de la primera persona. Los locutores son quienes introducen a los enunciadores, lo que origina una diversidad de sujetos que se activan en el discurso. Esos nuevos sujetos son los enunciadores, los cuales representan a otras voces o puntos de vista manifestados en los enunciados del discurso (Ivanović, 2015).

El locutor posee una de las siguientes relaciones con los enunciadores: (1) asimilación del mismo punto de vista, (2) manifestación de una aprobación "a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos", como, por ejemplo, los proverbios (Martínez, 2005, p. 100) y (3) oposición entre los distintos puntos de vista enunciados en el discurso (Martínez, 2005).

El recurso lingüístico de la polifonía textual es, sin lugar a duda, una de las herramientas discursivas inherentes a la redacción de textos argumentativos, dado que

requiere de la presencia de distintas voces que respalden el punto de vista del escritor, así como de otras voces que puedan servir como contraargumentos de la tesis establecida. Los textos argumentativos se caracterizan por la redacción de enunciados que establecen una dinámica interna entre varias posiciones que, pueden coincidir o contradecirse entre sí. En este sentido, en esta investigación, se propone principalmente, analizar el uso de la polifonía textual en la producción de ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Para la consecución de este objetivo, se identifica el tipo de voces (locutor y/o enunciadores) presentes en cada enunciado, las formas lingüísticas con las que se expresan esas voces y, se establece la posición de los locutores respecto a los enunciadores. Todo este estudio de la polifonía textual se lleva a cabo en el contexto de un análisis hermenéutico-semántico, a la luz de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971).

Otros aspectos aquí analizados son el lenguaje (Vázquez, 2011), la estructura (Angulo, 2013), la temática (Sarmiento, 2014) y el campo semántico de los textos (Rodríguez, 2004). Al mismo tiempo, se especifica el argumento central y, se presenta un resumen de contenido de cada ensayo argumentativo. Todo este análisis se realiza como parte de la explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos de la dialéctica de Ricoeur (1971).

También se explica la conjetura de cada texto como una obra individual, para la cual se realiza un análisis del discurso sobre la base de la adaptación hecha por Vázquez (2011) de la clasificación pedagógica de los textos escritos de Arcay y Cossé (1996). De igual modo, se identifica el género de los textos (Rodríguez, 2007 y Fumero, 1997).

Por último, en relación con la explicación de la conjetura de los textos como unidades lingüísticas, se explica que el discurso debe ser fijado por la escritura

(Ricoeur, 2003), interpretable (Muinelo, 2004), así como de orden sintáctico y semántico (Sarmiento, 2014).

Este trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos:

En el capítulo I, se plantea el problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación e importancia de la investigación.

En el capítulo II, se plantean seis (6) antecedentes de la investigación y la fundamentación teórica a través de la cual se desglosan los conceptos teóricos relacionados con este estudio. Los temas inherentes a este trabajo se encuentran distribuidos en los siguientes apartados: La escritura: un medio de comunicación, Modelos teóricos explicativos de la composición escrita, La argumentación, El texto argumentativo: características estructurales y lingüísticas, Hermenéutica, Nociones de lenguaje, texto, dialogismo, apropiación de sentido e interpretación en la hermenéutica de Paul Ricoeur, La dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971), Clasificación pedagógica de los textos según Arcay y Cossé (1996), Teoría polifónica de la enunciación de Oswald Ducrot (1986) y Las formas lingüísticas de la polifonía textual.

En el capítulo III, se explica la naturaleza, la postura epistemológica, el método investigativo, las estrategias fenomenológicas, el escenario, la unidad de análisis: *corpus* y el criterio de accesibilidad en la investigación.

En el capítulo IV, titulado *Análisis hermenéutico-semántico del corpus: dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur*, se desglosa todo el análisis al *corpus* seleccionado, en dos momentos:

1) Momento de la comprensión del *corpus*:

1.1) Conjetura de los textos como unidades lingüísticas y como obras individuales.

1.2) Conjetura de los sentidos de los textos: temática, campo semántico, argumento central y breve resumen de contenido de los textos del corpus.

1.3) Conjetura de los sentidos de los textos del *corpus*: lenguaje, estructura y polifonía textual.

2) Momento de la explicación del *corpus*:

2.1) Explicación (validación) de la conjetura de los posibles sentidos de los textos:

- Identificación de la polifonía textual en el *corpus* de estudio.
- Identificación de la responsabilidad enunciativa y posición del locutor respecto a los enunciadores.
- Lenguaje de los ensayos del *corpus* de estudio.
- Estructura de los textos del *corpus*.
- Temática, campo semántico, argumento central y resumen de contenido del *corpus* de estudio.

2.2) Explicación de la conjetura cada texto como una obra individual.

2.3) Explicación de la conjetura de los textos como unidades lingüísticas.

En el capítulo V, se presenta la interpretación de los textos del *corpus*.

De igual modo, se pueden apreciar las Conclusiones y Recomendaciones de la investigación.

Este trabajo pretende ofrecer un modelo de análisis del discurso escrito que tome en cuenta al texto en su totalidad, por tal motivo, se selecciona la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971). Esta dialéctica permite explicar

todos los posibles sentidos de los textos, entre los que se delimitó la polifonía textual. Esta estrategia discursiva es, en esta investigación, el objeto de estudio en el contexto de la producción de ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Además de la implementación de la hermenéutica de Ricoeur (1971) para la consecución de este objetivo, también se utiliza la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986), así como los trabajos metodológicos de Sarmiento (2014) y Caro (2017).

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La educación universitaria representa sin dudas uno de los pilares fundamentales en la construcción de las sociedades modernas. El individuo formado, letrado e instruido es, definitivamente, el gran promotor en la edificación de tales sociedades. El estudiante universitario es parte de éstas y representa en sí a ese ente capacitado para contribuir de primera mano a la formación de las comunidades letradas. Es por ello por lo que el estudiante de educación universitaria ha de poseer un conjunto de competencias, cualquiera sea su especialidad, para desempeñar un rol activo en toda sociedad. Entre todas las habilidades que el universitario adquiere y desarrolla durante su proceso de formación, leer y escribir constituyen *herramientas* en la apropiación de conocimientos para los distintos profesionales que forman parte de las grandes comunidades letradas de hoy día. Ser un buen profesional es ser un buen lector y escritor de textos relacionados con sus respectivas disciplinas. A través de estos textos, el profesional se incorpora y permanece en las distintas áreas laborales de las comunidades. Asimismo, le permite acceder al conocimiento, adoptar prácticas profesionales, actualizarse y hasta aportar apreciaciones personales (Cassany y Morales, 2008).

En cuanto a la escritura, el enfoque sociocultural ofrece una perspectiva holística del proceso, donde se toma en cuenta al sujeto escritor y el entorno social en dónde y para quién escribe. Para Cassany y Morales (2008) este enfoque presenta una concepción que manifiesta la importancia de los factores contextuales en la escritura; esto es (a) la comunidad de hablantes, (b) la retórica empleada, (c) la organización social, (d) las identidades, (e) los roles del autor y del lector, entre otras. Esta caracterización se diferencia de la noción tradicional que sostiene que la escritura es

una habilidad cognitiva descontextualizada de los aspectos sociales, afectivos o personales del sujeto escritor. El enfoque sociocultural contrasta con esta noción, ya que considera que escribir es igualmente una tarea cultural que mantiene una estrecha relación con el contexto social donde se lleva a cabo. Para esta perspectiva, escribir va más allá del dominio lingüístico. Escribir también consiste en considerar las convenciones culturales propias de cada entorno. Por ejemplo, un proyecto de ingeniería civil es diferente a una demanda judicial, al mismo tiempo que es diferente a un relato periodístico. Por lo tanto, las maneras y procesos de construcción de los textos escritos en las distintas áreas sociales varían de acuerdo con ese contexto en específico (Cassany y Morales, 2008). De allí, la pertinencia de que el universitario conozca los distintos usos de los textos escritos, esto es, su función social, y para lograr esto, debe primordialmente, identificar el discurso que desea manifestar a través de su texto escrito.

Para Arcay y Cossé (1996), el discurso está relacionado con los modos de organización y combinación de la información: narración, descripción, exposición y argumentación. Asimismo, las autoras agregan que estos modos son usados para estructurar las ideas de acuerdo con el propósito de escritura. Cassany y Morales (2008) plantean que las funciones de estos patrones discursivos están enmarcadas dentro de tres criterios según la perspectiva sociocultural: (1) elaborar el conocimiento de la disciplina, (2) construir la identidad de los autores-lectores, y (3) facilitar el ejercicio del poder de los profesionales dentro de su disciplina o comunidad.

En cuanto a la elaboración del conocimiento, los autores citados expresan que es la generación de textos propios lo que permite la obtención de conocimiento en el ámbito académico. Para Cassany y Morales (2008), mientras mejor conozca el universitario los rasgos discursivos del texto escrito, mejor preparado está para leer, escribir, investigar y publicar. En segundo lugar y, respecto a la construcción de la identidad de los autores-lectores, los investigadores expresan que la identidad

académica viene delimitada por la cantidad de actividades de lectura y escritura en las que ha participado el universitario. Construir textos propios dentro de la disciplina correspondiente genera una "identidad positiva y satisfactoria dentro de la comunidad académica, con lo cual se puede favorecer la aceptación de las afirmaciones y conclusiones que se presenten" (Cassany y Morales, 2008, ¶ 6). Por último, el ejercicio del poder en el ámbito universitario está vinculado al dominio del discurso escrito. Toda obra académica producida posee un soporte escrito y su grado de divulgación depende del dominio del buen escribir por parte del autor. A medida que se es un mejor escritor, en apreciaciones de Cassany y Morales (2008), se es más eficaz en la disciplina correspondiente y, por lo tanto, el ejercicio del poder académico-intelectual se produce como resultado de la destreza en el arte del buen escribir. Desde esta perspectiva, es innegable la importancia del escribir en la vida universitaria. Escribir representa conocimiento, identidad propia como sujeto escritor y ejercicio de poder intelectual. Indudablemente, todas éstas deben ser cualidades inherentes al perfil universitario.

El Perfil del Licenciado de Educación (2006) se fundamenta en lo establecido en las Políticas Institucionales en Materia Curricular sancionadas por el Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo en 1998 y en la propuesta de la formación holística del conocimiento de la UNESCO de 1995 para delimitar el perfil del egresado a través de cuatro pilares: el *hacer*, el *ser*, el *conocer* y el *convivir* y en función a una serie de competencias a las que se refiere como:

> (…) un conjunto de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que se expresan en tareas y que son lo suficientemente flexibles para generar soluciones viables y pertinentes en contextos eco-socio-educativos determinados, ello enmarcado en un esquema moral y de la ética del compromiso. (Perfil del Licenciado en Educación, 2006, p. 1).

Entre ese conjunto de capacidades, destrezas y habilidades de carácter social que debe poseer el egresado de educación de la casa de estudios citada, se encuentra sin duda alguna, la tarea de la escritura, la cual es considerada por esta institución como una actividad de formación general del estudiante (Perfil del Licenciado en Educación, 2006, p.1). En lo que respecta específicamente al estudiante de Educación Mención Inglés, el egresado debe aplicar criterios lingüísticos y discursivos "en la comprensión, análisis y producción de textos de carácter académico en el idioma inglés" (Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Mención Inglés, 2009, p. 8). Para lograr esta competencia, este mismo Perfil de Egreso (PE) establece que el estudiante ha de conocer los "tipos de textos y patrones retóricos" así como los "criterios y estrategias para el procesamiento y producción del texto escrito en el idioma inglés" (PE, 2009, p. 8). Estos aspectos son considerablemente importantes en la presente investigación ya que, a través de un análisis hermenéutico semántico, se estudia el uso de la polifonía textual en los textos argumentativos escritos por los estudiantes universitarios.

En resumen, tanto las afirmaciones ya referidas de Cassany y Morales (2008) sobre la representación del conocimiento, la identidad propia y el poder intelectual del escritor, así como los perfiles del Licenciado en Educación y de Egreso de la Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Carabobo, justifican y evidencian la importancia de la escritura en el nivel universitario. Tanto un estudiante de educación, como un profesional en el área, deben poseer esta competencia que lo excelsa de otras disciplinas curriculares; esta capacidad se traduce en una escritura académicamente eficiente.

El estudiante universitario se encuentra con el frecuente requerimiento de producir diversos tipos de textos académicos, entre ellos, el de orden argumentativo, cuya función se centra en reflejar la tesis de quién escribe de manera que logre una adhesión por parte de su audiencia y, que la impulse, a su vez, a actuar a favor de su enunciado (Obando, 2010). En relación con las características textuales de este tipo de texto, es conveniente expresar la definición de texto argumentativo ofrecida por

Tirkkonen-Condit (1985), quien sostiene que un texto argumentativo puede ser descrito como una secuencia en la que se puede identificar unidades estructurales tales como una situación, un problema, una solución y una evaluación. En este mismo orden de ideas, Kummer (1972) afirma que:

> La argumentación puede describirse como un tipo específico de proceso cognitivo "problema-solución", porque el emisor de un texto argumentativo (E) asume que su interlocutor (I) parte de una postura inicial opuesta a la suya con respecto a un tema concreto (situación no deseada = PROBLEMA). Por lo tanto, el objetivo de (E) es cambiar la posición inicial de (I) y hacer que se aproxime a la suya (situación deseada = SOLUCIÓN). Este objetivo se logra a través de una serie de subobjetivos: los argumentos que forman una argumentación. (p.29).

A partir de esta aseveración, es posible recalcar que, tal como lo expresa Kummer (1972), la argumentación parte de una idea cognitiva para la resolución de un problema; esta solución radica en convencer a sus interlocutores de su tesis. Ciertamente, esta resolución representa la función social de toda argumentación. Nuevamente, el objetivo del texto argumentativo reside en persuadir a una audiencia a estar a favor de las distintas tesis establecidas por el escritor, esto es, a través del establecimiento de argumentos.

Todo lo anterior implica hacer uso de saberes pragmáticos tales como creencias, conocimientos, opiniones, sentimientos y supuestos (Obando, 2010) que le permiten al escritor ir mucho más allá de simplemente emitir opiniones. Esas opiniones deben estar sustentadas sobre la base de razones valederas. Por ejemplo, argumentar que la eutanasia debe ser permitida y legalizada globalmente implica tener conocimiento sobre este tema y establecer fundamentos -comprobables- para tal afirmación. Ante ella, pueden suceder dos cosas. Primero, que otros no simpaticen con esta afirmación y den por insignificante tal argumento y, segundo, y sólo si el sujeto hace uso de

nociones convincentes que asomen la lógica, sentido y utilidad de tal argumento, es muy factible que logre convencer y persuadir a otros sobre esta creencia (Perelman y Tyteca, 1989).

En este sentido, la polifonía textual representa una de las estrategias discursivas que el escritor utiliza para proporcionar mayor fuerza argumentativa a su tesis. La polifonía es la presencia de otras voces que afectan el discurso del escritor y se les reconoce como voces nuevas o distintas que establecen puntos de vista sobre el mismo tema en cuestión (Escribano, 2008). En consideraciones de este mismo autor, la polifonía textual "se constituye como un poderoso mecanismo argumentativo, ya que permite esconder bajo el discurso propio otras voces que permiten apoyar la propia visión o criticar la del contrario" (Escribano, 2008, p. 214).

En la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986), esas voces o sujetos discursivos se clasifican en locutor y enunciadores. Este autor explica que el locutor "es un ser que, en el sentido mismo del enunciado, se presenta como su responsable (…) A él remite el pronombre *yo* y las otras marcas de la primera persona [yo, mi y me]. El pronombre personal e inclusivo "nosotros/as" también es una marca polifónica para el locutor y, con ella los escritores "pretenden construir una sola persona moral, y hablar con una sola voz: su pluralidad aparece fundida en un personaje único que engloba a los diferentes individuos" (Ducrot, 1986, p. 198). En el idioma inglés, los pronombres que marcan la presencia de un locutor son *I, my, me* y *mine* para la primera persona del singular y *we, our, ours* y *us* para la primera persona del plural.

Por su parte, los enunciadores son los puntos de vista que el locutor puede introducir en el discurso, ya sea para asimilarse a sus puntos de vista o para resaltar aspectos de su enunciación (Ducrot, 1986). Las formas lingüísticas que indican la presencia de los enunciadores incluyen negaciones, conjunciones de contraste, metáforas, refranes, proverbios, *slogans*, ironía, humor, intertextualidad: alusión,

plagio, la parodia, la cita y; por último, los discursos referidos (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, s.f.). Las estructuras impersonales, las formas de interpretación genérica o inespecíficas y las preguntas retóricas son atribuidas a enunciadores y los enunciados escritos con la segunda persona del singular "tú" corresponden a la voz del "enunciatario" (Ulloa y Carvajal, 2011, p. 31) o "*coenunciador"* (Centro Virtual Cervantes, 2019).

Sobre este particular, Serrano y Villalobos (2008) explican que, efectivamente, la introducción de las *voces necesarias*, al mismo tiempo que la selección de aquellas que sean precisas y contundentes en la elaboración de un texto argumentativo, permitirá al escritor aproximarse mucho más al objetivo de persuadir a su audiencia. Desde una perspectiva argumentativa y polifónica del discurso escrito, el uso de distintas voces (polifonía) en el discurso del escritor otorgan mayor credibilidad a sus argumentos o *enunciados*, llamados así en la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986).

Ducrot (1986) explica que el enunciado es lo que se dice en el texto y es una construcción de carácter lingüístico-social, diferente a la frase, ya que es un acontecimiento que implica espacio y tiempo; el enunciado se lleva a cabo *aquí y ahora*. Por su parte, Bajtín (1979) afirma que este es una unidad de sentido creado por quien lo enuncia, al mismo tiempo que, por quien lo recibe. Este último autor lo explica al establecer que lo fundamental del enunciado es su propiedad de estar dirigido a alguien; el enunciado tiene autor y destinatario.

El enunciado es de suma importancia en la teoría polifónica, pues incluye "los géneros discursivos, la situación social concreta en la que los enunciados se realizan, y las personas localizadas en situaciones que emplean los géneros discursivos para formar enunciados" (Burkitt, 1998, p.166). Un estudiante universitario que se encuentre consciente de todo ello, sin duda alguna, será capaz de producir textos argumentativos con una función social claramente definida por su audiencia y

contexto y podrá, sobre todo, hacer uso de la polifonía textual para la consecución de este objetivo.

En el ámbito universitario y, en lo concerniente a actividades de escritura, el estudiante se enfrenta a la tarea de realizar composiciones escritas de textos argumentativos como parte de sus evaluaciones cotidianas. Frecuentemente, le es exigido plantear una postura, esto es, establecer un argumento sobre un tema en particular a través de la composición de este tipo de discurso. Se tiene entonces que los textos argumentativos son de conocimiento general y común para el estudiante universitario. Sin embargo, una de las debilidades argumentativas que estos poseen es precisamente la introducción de la polifonía textual.

Diversas investigaciones en el área del análisis del discurso han evidenciado la dificultad que poseen los estudiantes universitarios para introducir distintas voces en sus producciones argumentativas. Estudios como los de Ávila, et al. (2005) han demostrado que, en cuanto al uso de la polifonía textual, existen dificultades para citar e incluir los argumentos de otros autores con sus respectivas fuentes. Resultados similares en el estudio de Serrano y Villalobos (2008) indican que existe una pobreza en el discurso escrito argumentativo de los estudiantes debido a la ausencia de estrategias retóricas como las de la polifonía textual.

En otras investigaciones sobre escritura de textos argumentativos, se tiene a autores como López (2008), quien encontró que los estudiantes universitarios no delimitan claramente las distintas voces presentes en sus discursos escritos. Esta autora sostiene que estos presentan inconvenientes al atribuir la autoría de distintos enunciados a sus respectivos autores. Tal como lo acota "pareciera que, según el punto de vista del estudiante, los enunciados son monofónicos y pertenecen al autor empírico" (López, 2008, ¶ 11). Este trabajo de investigación consultado demuestra que los estudiantes se apropian del enunciado argumentando sobre la base de su única opinión y, cuando sí introducen distintos autores a su discurso, establecen los enunciados de éstos, como si fuesen de su autoría y no la de los autores referidos. En

otras palabras, no existe una diferenciación entre el locutor (ser empírico = el escritor universitario) y los enunciadores (seres discursivos = otros autores o voces consultadas) al momento de producir enunciados dentro de su discurso escrito.

En este mismo orden de ideas, Castro y Sánchez (2013) en su investigación sobre *La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios* estudiaron el uso de las citas de estilo directo y de estilo indirecto como formas de polifonía textual en los textos argumentativos analizados y, encontraron que:

> En la mayoría de los casos, las citas se incorporan de manera indirecta, es decir, el estudiante resume o sintetiza lo dicho por otro a través del recurso de la paráfrasis con el único objetivo de incorporar información. Lo anterior nos lleva a inferir que la constante incorporación de citas indirectas a lo largo de los trabajos, más que un efecto retórico busca simplemente evitar el plagio. Por otra parte, la incorporación de citas directas o literales es un recurso poco utilizado en los trabajos que conforman nuestra muestra. De los 40 ensayos, 14 no presentan una sola cita textual (…) en cuanto a las citas directas, encontramos que éstas son utilizadas por los estudiantes con diferentes propósitos. Por ejemplo, es muy común encontrar la inserción de la voz ajena a través de citas textuales que definen conceptos. En el discurso académico, estas voces aportan puntos de vista y perspectivas con las que el escritor/estudiante puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse. Sin embargo, en los textos escolares analizados encontramos que, generalmente, los estudiantes asumen la definición seleccionada como válida, es decir, cierran la posibilidad de considerar otras opciones (pp. 496-497).

Estos resultados demostraron que los argumentos de los estudiantes universitarios se enmarcaban en dos vertientes: (1) meras paráfrasis de opiniones

preexistentes (discurso indirecto) para evitar plagio y (2) adhesión o distanciamiento de otros puntos de vista a través de citas directas (discurso directo), sin presentar sus propias opiniones o voces sobre el tema en cuestión. Castro y Sánchez (2013) resaltan que los estudiantes no confrontaron las fuentes directas consultadas con sus propias voces, sino que simplemente se sumaban a las argumentaciones de las voces ajenas asumiéndolas como *válidas* e *irrefutables*, dejando así de lado la verdadera esencia de la argumentación, esto es, tal como lo refieren los autores citados, "una construcción de una perspectiva propia" (p. 497). Lo anterior se puede observar a través de estos dos cortos ejemplos tomados directamente del *corpus* analizado por los autores referidos: (1) "Halliday habla de registro, por lo que debemos utilizar este concepto como referencia cuando hablemos de usos del lenguaje" y (2) "De Saussure lo dijo, la lengua es forma y no sustancia" (Castro y Sánchez, 2013, p. 498).

En general, los estudiantes sí incluyeron distintas voces en su discurso, pero mayormente con el propósito ser utilizadas como "saberes validados" o "verdades absolutas" a las que ellos se adhirieron para validar su discurso escrito. Los autores de la investigación lo resumen muy acertadamente al afirmar que "nuestros estudiantes simulan opinar, pues su juicio básicamente es la proyección del criterio ajeno, la opinión experta" (Castro y Sánchez, 2013, p. 501).

Sobre la base de la documentación de todos estos hallazgos, así como de la consulta de seis trabajos que sustentan los antecedentes de esta investigación en el capítulo II, el presente estudio se enfoca en el análisis de un *corpus* de ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la mención inglés de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Se analiza la incorporación de voces o polifonía textual en sus discursos. El *corpus* forma parte de distintas composiciones producidas en la asignatura *Lectura y producción de textos en inglés*, cuyo programa de estudio sinóptico establece como objetivo terminal "aplicar en forma sistemática procedimientos y criterios de organización retórica y de orden lingüístico en la interpretación de textos y producción de párrafos expositivos de

carácter académico, en inglés" (Programa de Estudio Sinóptico de la asignatura Lectura y producción de textos en inglés, p. 1, s.f). Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo a través del método hermenéutico-semántico y el análisis fenomenológico se realiza sobre la base de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971).

Ante lo anterior, se plantean las siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Qué tipo de voz o de polifonía textual introducen los estudiantes universitarios en la redacción de sus ensayos argumentativos?
- ¿Cuáles son las formas lingüísticas seleccionadas para introducir las distintas voces o polifonía textual?
- ¿Cuál es la posición de los diferentes locutores de los enunciados con los enunciadores expresados en ellos?
- ¿Qué interpretaciones se pueden elaborar a partir de la lectura de los ensayos de los estudiantes?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar el uso de la polifonía textual en la producción de ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos

- Emplear la dialéctica de la compresión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) para el análisis integral del *corpus* seleccionado.

- Determinar - a la luz de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986) - el tipo de voz o de polifonía textual usado en el establecimiento de los enunciados de mayor fuerza argumentativa en cada ensayo.
- Especificar las formas lingüísticas que los estudiantes utilizan para introducir las distintas voces dentro de su discurso.
- Establecer la posición de los diferentes locutores de los enunciados con los enunciadores expresados en ellos.
- Interpretar los textos del *corpus*.

Justificación e importancia

La elaboración de esta investigación se encuentra justificada desde las perspectivas teórica y metodológica. **Desde el punto de vista teórico**, este trabajo implica un aporte a la línea de investigación "Producción de Textos Escritos" adscrita al programa de la Maestría en Lectura y Escritura de la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Esta línea de investigación tal como lo establece en su plan de estudios:

> Comprende la generación de textos significativos de acuerdo al propósito del lector, al igual que los procesos implicados en la producción de textos escritos y el conocimiento de Tipología textual (clasificación social según intereses y necesidades). Estructura textual (Características, organización, propósito, marcas textuales e interrelación lector/texto). Órdenes discursivos (Expositivo, narrativo, argumentativo, instruccional, descriptivo y dialogado). Organización textual (Coherencia y cohesión). (Plan de estudios de la maestría en Lectura y Escritura, 2012)

De igual forma, este trabajo también representa un aporte a la línea de investigación "Estructura y Uso del Lenguaje", adscrita al Departamento de Idiomas

Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Esta línea de investigación, tal como lo establece su programa analítico representa:

> El punto de partida de toda investigación reflexiva y crítica, relacionada con lenguas; a través de la cual se comprende, interpreta y aplica los contenidos estudiados en las distintas áreas del saber a la luz de su entorno social, cultural, económico, político, ecológico, antropológico con el fin de intervenir activa y protagónicamente en los procesos de cambio que se generan en la sociedad (Araujo, s.f).

Este trabajo aporta teóricamente a ambas líneas de investigación, al presentar los aspectos relacionados con teorías que podrían ser de poco conocimiento para la comunidad académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como lo son la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986) y la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971). También son sobresalientes los aportes que esta investigación ofrece respecto al concepto de hermenéutica, así como de las nociones de lenguaje, texto, dialogismo, apropiación de sentido e interpretación según la perspectiva del aclamado hermeneuta francés Paul Ricoeur.

Otros fundamentos teóricos que se pueden encontrar en esta investigación son la escritura como medio de comunicación, modelos explicativos de la composición escrita, la argumentación, el texto argumentativo y sus características estructurales y lingüísticas y, por último, la clasificación pedagógica de los textos de Arcay y Cossé (1996). En general, este trabajo constituye un texto contentivo y generador de conocimiento que promueve la reflexión académica e investigativa del tema en cuestión, a la vez que representa un antecedente para futuros investigadores que quieran desarrollar estudios relacionados con todo este contenido teórico.

En el aspecto metodológico, esta investigación expone dos modelos de análisis válidos y confiables del discurso escrito en el contexto universitario. El método investigativo sobre el que se fundamenta la metodología aquí empleada es el análisis hermenéutico-semántico, específicamente, la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) y, sobre la misma, Melo (2016) sostiene que esta dialéctica hace posible "la aceptación de la interpretación radical actuando en el curso de toda la investigación, lo que le asegura el reconocimiento de la presencia inalienable de la subjetividad y el cumplimiento de los requisitos de rigor científico" (p. 315). De igual forma, la teoría utilizada en el momento de la explicación de la dialéctica mencionada y en el cual se analiza la polifonía en los enunciados de los textos argumentativos, es un modelo de análisis que "ha contribuido a las teorías lingüísticas contemporáneas y en particular a las teorías del discurso" (Ulloa y Carvajal, 2013, p. 30), como lo es la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986). Estos procesos de análisis fueron complementados usando como referentes metodológicos a Sarmiento (2014) y a Caro (2017).

Además de esto, se tiene que tradicionalmente, la polifonía textual ha sido objeto de estudio en muchos textos literarios, con atención en los personajes presentes en los relatos. Sin embargo, en la presente investigación, esta estrategia discursiva se analiza en ensayos académicos argumentativos, dado que la argumentación escrita requiere la introducción de otros puntos de vista que se diferencien (o no) a los del autor empírico. La polifonía textual también permite distinguir en este discurso, la posición de los diferentes locutores de los enunciados con los enunciadores expresados en ellos. De esta forma, este trabajo constituye una nueva forma de analizar la polifonía textual en el contexto del discurso argumentativo escrito y no exclusivamente, en el orden discursivo de la narración.

De nuevo, metodológicamente, esta investigación representa un modelo de análisis de textos escritos sobre la base de la hermenéutica-semántica, específicamente de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur

(1971), la cual propone una vía no solo para comprender y explicar los textos, sino también para interpretarlos. De igual forma y en lo concerniente específicamente al análisis de la polifonía textual, este estudio presenta bajo la perspectiva de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986), una descripción clara y concisa que exhibe "una diversidad organizada en dos niveles discursivos diferentes que tienen un movimiento intrínseco de acercamiento o distanciamiento (…) de los diferentes locutores involucrados en un enunciado con respecto a los enunciadores expresados en estos" (Larraín y Medina, 2007, pp.21-22).

En definitiva, el análisis del discurso escrito que aquí se aplica al *corpus* de estudio aporta a la Maestría de Lectura y Escritura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo un excelente referente de análisis teórico y metodológico para investigadores igualmente interesados en el análisis de la polifonía textual en textos argumentativos escritos.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se exponen los aspectos estrechamente relacionados con el presente estudio en cuanto a antecedentes y fundamentos teóricos. En primer lugar, se citan trabajos de investigación que poseen aspectos en común con el presente y, en segundo lugar, se desglosan las bases teóricas que lo sustentan.

Antecedentes de la investigación

A continuación, se hace referencia a seis trabajos de investigación de los cuales dos analizaron tanto la polifonía como la hermenéutica en diversos textos escritos: el libro Job de la Biblia y en proverbios o refranes respectivamente. Otras dos investigaciones centraron su estudio en la polifonía textual: La primera lo hizo a través de dos capítulos de una novela rusa de corte psicológico y la segunda, a través de columnas periodísticas de opinión. Por último, se presentan dos estudios más que, desde una perspectiva predominantemente hermenéutica, analizaron cuentos contemporáneos, así como los comentarios sobre dos artículos argumentativos publicados en una revista digital.

El enfoque de todos estos estudios fue cualitativo y son todos de carácter internacional. Las investigaciones aquí referidas fueron realizadas en Colombia (3), España (2) y Ecuador (1). Estos trabajos fueron llevados a cabo para obtener distintos títulos académicos tales como Maestría en Lingüística, Licenciatura en Lenguas

Extranjeras (Ingles-Francés), Doctorado en Lengua Española, así como para desarrollar proyectos pertenecientes al Ministerio de Economía y Competitividad en España. Cada una de ellas se presenta en la presente investigación, en orden cronológico, es decir, desde las más antiguas (2014) hasta las más recientes (2017).

El primer trabajo consultado se realizó en Colombia y desarrolló un análisis hermenéutico o interpretativo de la polifonía textual presente en un libro del Viejo Testamento, Job. Ayala (2014) en su investigación de paradigma interpretativo-descriptivo "Análisis retórico del libro de Job" estableció como objetivo general determinar las creencias en relación con Dios y con el sufrimiento que manifiestan las voces en el libro. Entre los objetivos específicos, determinó la forma argumentativa que utilizan las voces y los puntos retóricos en común de los discursos, así como evidenció los elementos lingüísticos que caracterizan el discurso del libro como género híbrido, una triada: deliberativo - judicial - epidíctico. El autor realizó el análisis retórico sobre los discursos de los participantes y las estrategias de persuasión que éstos utilizan en el libro. Para el autor, el libro de Job tiene una estructura argumentativa en general, ya que existe una polémica como lo es el sufrimiento humano, personajes que defienden sus puntos de vista tratando de persuadir a otros y una contraparte o antagonistas tales como Satanás vs. Dios o Elifaz, Bildad y Zofar vs. Job.

En el apartado "Voces" y apoyándose en la teoría de Bajtín (1986) sobre la polifonía, Ayala clasificó las voces en primarias y secundarias en los 36 capítulos seleccionados de los 42 del libro de Job para su estudio. En cuanto a las primarias, se tiene (1) un relator o un aparente "testigo ocular" conocedor de la historia: "Hubo en tierra de Uz un varón llamado Job… (1:1)", (2) Job, quien habla en primera persona y en ocasiones consigo mismo, expresando su pena y angustia ante las desgracias acontecidas en su vida, a la vez que sostiene ante sus amigos su argumento de que "el inocente no debe sufrir" (p.77), (3) Dios: "Y dijo Jehová a Satanás: ¿De dónde vienes? (1:7)", y (4) la voz de los amigos de Job: Elifaz, Bildad y Zofar quienes

respectivamente argumentaban que (a) el sufrimiento era castigo de Dios debido a su injusticia y preguntas impertinentes hacia Dios (Elifaz), (b) que el sufrimiento de Job tenía explicación en los pecados de sus hijos, los propios y lo insignificante que él era ante la grandiosidad de Dios (Bildad) y (c) que Job era merecedor de tal sufrimiento e incluso de uno mayor (Zofar).

Las voces secundarias son mencionadas solo una vez en el libro, ante lo que se tiene (1) la voz de la esposa de Job: "Entonces le dijo su mujer: ¿Aún retienes tu integridad? Maldice a Dios, y muérete (2:9)", (2) la voz de cuatro mensajeros que informan a Job sobre todas las tribulaciones acaecidas a sus hijos, criados, su casa y animales (1:14-15; 1:16; 1:17; 1:18-19). Todos los mensajeros terminan su relato en primera persona al afirmar "solamente escapé yo para darte la noticia", (3) la voz de Satanás: "Satanás a Jehová, dijo: ¿Acaso teme Job a Dios de balde? ¿No le has cercado alrededor a él y a su casa y a todo lo que tiene? (1:9-10)", (4) Eliú: "Y respondió Eliú hijo de Baraquel buzita, y dijo: Yo soy joven y vosotros ancianos; por tanto, he tenido miedo, y he temido declararos opinión (32:6)" y (5) los hermanos y las hermanas de Job, cuyas voces el autor llama "tácitas": "Vinieron a él todos sus hermanos y sus hermanas, y todos los que antes le habían conocido, y comieron con él, y le consolaron (42:11)".

En cuanto a las voces principales, Ayala (2014) concluye que Job utilizó estrategias argumentativas, tales como preguntas y exclamaciones retóricas, execraciones, el sarcasmo, la crítica y metáforas que le ayudaron en la defensa contra las acusaciones de sus amigos, quienes a su vez analizaron filosóficamente el sufrimiento de Job sin lograr convencerle de ninguno de sus argumentos. A la luz de los trabajos de Bajtín (1986), el investigador ofrece una interpretación sobre el libro de Job, con la cual resume las coincidencias retóricas entre los amigos de Job: ellos consideran que Dios castiga lo bueno y lo malo recompensando lo bueno en la tierra y todos utilizan un tono irónico y sarcástico en sus discursos. El discurso de Dios, en palabras del autor, fue "contundente" a través del uso de 67 preguntas retóricas con

las cuales logra que Job confiese su ignorancia, se arrepienta y exprese que desea ser enseñado. Dios muestra que Él no es quien causa todo el sufrimiento de Job, sino Satanás. También reprende a los amigos de Job por haber argumentado puntos de vista tan errados sobre Él les exige sacrificios y Job ora por ellos. Dios retira todas las calamidades de la vida de Job, le dobla sus posesiones, le provee de nueva familia y otorga largos años de vida para disfrutar todo ello. De esta forma, "el debate se define a favor de Job" (Ayala, 2014, p.91). El autor concluye que en este libro la argumentación es utilizada como una *teoría de razonamiento práctico* ante la presencia de una problemática, experiencias, hechos y creencias constantemente sustentadas por todas las voces o personajes presentes a lo largo del texto. El trabajo de Ayala (2014) se relaciona con la presente investigación en tanto el autor identificó las estrategias argumentativas que las voces utilizaron en sus discursos e interpretó el texto. Lo que este autor denominó estrategias argumentativas, en ente estudio se les llama formas lingüísticas y, la interpretación de Ayala (2014) recibe el nombre de análisis hermenéutico semántico en la presente investigación.

Por su parte, en el trabajo realizado en Colombia y titulado "Análisis del discurso desde la noción de la polifonía en dos capítulos de la obra Crimen y Castigo de Dostoyevski", Quiroz y Ramírez (2014) identificaron las estructuras del discurso de Dostoyevski que le permiten a este autor construir la polifonía en su obra. Siguiendo los planteamientos de Bajtín (1990) y Ducrot (1988), los investigadores analizaron marcas textuales tales como pronombres personales, posesivos, reflexivos, así como el discurso directo e indirecto para reconocer así la autoría de cada enunciado. Los capítulos IV y VI de la obra fueron seleccionados para ello. El capítulo IV muestra un "diálogo constante de tensión" al Raskolnikov leer una carta de su madre. Este capítulo se trata de un monólogo y la aparición de otra voz que se muestra anónima. Raskolnikov (Rodión) responde a través de esta voz a los enunciados que su madre utiliza para comunicarle el futuro matrimonio de su hermana. Además, existe la presencia de un narrador omnipresente. Los autores observan características enunciativas en este capítulo tales como pausas, comillas, comentarios y tonos que

otorgan mayor riqueza narrativa a la obra. El capítulo VI trata sobre la culpa que tenía Rodión según la percepción de su amigo Rasumikhine. Este último utiliza un discurso irónico para llamar a Rodión "loco", al mismo tiempo que se observa un dialogismo de la madre cuya voz expresa su inconformidad ante la conducta de Rodión.

En el análisis, los investigadores marcaron los dos capítulos en fragmentos y secuencias y, por último, esquematizaron todas las voces presentes, incluyendo la del narrador omnipresente y la de los personajes. En cada secuencia, atribuyeron cada voz a su autor correspondiente y lo que este sintió o quiso expresar. Analizaron un total de cinco (5) fragmentos, cuatro (4) del capítulo IV y uno (1) del capítulo VI, al mismo tiempo que indicaron la función de cada una de esas voces. En el primer fragmento, los autores identificaron un total de tres (3) voces distintas: la del narrador omnipresente, función locutor, la de Raskolnivov (Rodión), función locutor y la voz de la madre y la hermana, función enunciador. En el segundo fragmento, hay un total de dos (2) voces: la de Rodión, función locutor, además de presentar un matiz diferente, el cual es el de voz anónima que se presenta como si fuera una persona diferente dialogando con él mismo. La segunda voz es la de la madre, función enunciador y locutor. En el tercer fragmento, hay dos (2) voces: la de Rodión; función locutor y con rasgos de ironía, y la de la madre, función enunciador. En el cuarto fragmento, existen cuatro (4) voces: la del narrador omnipresente, función locutor, la de Rodión, función enunciador, la de la joven que no acepta ayuda, función enunciador y la voz del oficial de la policía, función enunciador. Por último, en el quinto fragmento, los autores identificaron tres (3) voces: la de Rasumikhine, función locutor, la de la madre de Rodión, función enunciador y locutor, y la del narrador omnipresente, función locutor. A lo largo de todos estos fragmentos, los investigadores identificaron un tipo de discurso directo e indirecto, y mostraron en gráficos las transiciones de las distintas voces y su función e intercambio en algunos personajes.

Quiroz y Ramírez (2014) concluyen en función a estos resultados que la novela Crimen y Castigo de Dostoyevski presenta múltiples voces que expresan de manera autónoma las ideas de los personajes. De igual modo, a través de la voz del locutor y de referencias y citas, en la obra se introducen otras voces con sus propios puntos de vista. Los autores también concluyen que el discurso directo es polifónico, puesto que el locutor, cuando hace referencia, cede el turno a ese otro locutor, sin tomar responsabilidad de esa voz, pero reproduciendo lo que el locutor original dice. En el discurso indirecto "se presenta la interpretación que tiene el locutor del discurso del otro, se produce una nueva versión" (Quiroz y Ramírez, p. 72). Cuando el locutor integra un discurso citado al suyo, en ocasiones evidencia *sus posiciones ideológicas o afectivas*. Agregan, además, que con el estilo indirecto libre la voz de locutor logra confundirse con la voz de un personaje. En la obra de Dostoyevski, el locutor asume distintos roles: "realiza la enunciación, es el punto de referencia de los lectores, es responsable por su propia voz en la narración y es quien modera las voces de los personajes en el discurso" (Quiroz y Ramírez, p.72). Los investigadores afirman que debido a la diversidad de voces en *Crimen y Castigo* la estructura de esta novela es evidentemente de carácter polifónico. La investigación de estos autores constituye un antecedente para el presente trabajo al hacer uso de los planteamientos de Ducrot (1988), determinar las marcas textuales polifónicas - denominadas formas lingüísticas en este estudio - y al reconocer la autoría de los enunciados en al análisis del discurso.

El siguiente trabajo de investigación se desarrolló en Ecuador y su autora, Sarmiento (2014) llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo e inductivo-deductivo titulado "Estudio Hermenéutico de la cuentística infantil, juvenil y de la novela infantil 'Pequeña, pequeñita y el cazador cazado' del escritor ecuatoriano contemporáneo Francisco Delgado Santos". La investigadora analizó la literatura de trece (13) cuentos de este escritor usando la hermenéutica como método teórico y metodológico. Para esto, siguió los fundamentos de Gadamer (1984) y Ricoeur (1969) y (1999) quienes, tal como lo establece la autora referida, plantearon tres etapas que abarcan un análisis global de cualquier texto literario: la fase de

precompresión, de comprensión y autocomprensión. En la fase de precompresión, analizó el formato externo de la muestra y presentó un resumen de cada uno de los cuentos seleccionados. También analizó la estructura de la obra del autor ecuatoriano, es decir, secuencias narrativas, acciones y estructura narrativa.

En la fase de la comprensión, la autora analizó el *corpus* desde la perspectiva de la relación texto-lector y se trató en sí de la interpretación o "reconstrucción del sentido de la obra" (Sarmiento, 2014, p.54). En este proceso, la investigadora interpretó activamente el *corpus* centrándose en la temática, los personajes, el lenguaje, los símbolos y la intertextualidad. La tercera etapa es la de autocomprensión, a la que se refiere como la influencia que tiene la comprensión e interpretación del texto sobre los lectores, en función a sus contextos culturales, sociales y lingüísticos. La autora explica con otras palabras que esto consiste en "comprenderse a sí mismo" una vez que se ha comprendido tanto el texto como el autor (Sarmiento, 2014, p.99). En relación con estas tres etapas, la autora concluye que el aspecto externo de la obra de Delgado Santos es de "alta calidad" y que su estructura está constituida por "unidades sintácticas y semánticas secuenciales" (p.111), que la hacen atractiva y de fácil acceso a su comprensión (fase de precompresión). Asimismo, encontró que el *corpus* de estudio trata temas como la amistad, el amor filial, la enfermedad, la muerte, la protección del medio ambiente, la familia, la discapacidad, entre otros. Sus personajes son niños, jóvenes y animales personificados que utilizan un lenguaje simbólico, humanista y sensible, que evidencian "la actitud esperanzadora y de felicidad que [el autor] proyecta a los niños y jóvenes lectores" (fase de comprensión) (Sarmiento, 2014, p. 111). También concluye que las obras estudiadas conducen a una reflexión sobre la vida, motiva a valorarla y a buscar la felicidad. Del mismo modo, considera a la cuentística de Delgado Santos como estimulante para su comprensión y para una identificación de los lectores con los personajes (fase de autocomprensión).

Existen otras interpretaciones a las que Sarmiento se refiere sobre el *corpus* seleccionado. Afirma que la obra del autor (a) motiva a los niños a la lectura y a la escritura tanto por su forma externa como interna, (b) estimula su creatividad, (c) es inclusiva, intercultural e interactiva, (d) es un referente de la Literatura Infantil y Juvenil del Ecuador y contribuye a su desarrollo. Finalmente, se puede afirmar que Sarmiento (2014) descubrió los significados de la obra estudiada, así como la reconstruyó e interpretó, a través de la hermenéutica literaria, enfatizando siempre la relación *autor-texto-lector*. Este trabajo investigativo se ha tomado como antecedente al poseer similitudes estrechamente relacionadas con esta investigación: Es un estudio hermenéutico que sigue los preceptos de Gadamer (1984) y Ricoeur (1969) y (1999), plantea un análisis global de cada texto y existen dos fases en común con este estudio: la comprensión y la autocomprensión aquí llamada **apropiación del sentido o fusión de horizontes de mundos**, el cual es marcado por la interacción entre el texto (horizonte presente) y el lector o investigador (horizonte pasado).

En el orden de los estudios polifónicos, Ivanović (2015) en su tesis doctoral titulada "Manifestaciones de la opinión y la argumentación en columnistas de El País y de ABC", desarrollada en España, se propuso entre sus objetivos, analizar los recursos lingüísticos utilizados en la caracterización de la argumentación como una actividad dialógica de un *corpus* textual periodístico. La autora analizó la perspectiva personal del emisor, el uso de la polifonía en su discurso y el de las formas impersonales. También analizó el papel del receptor y cómo los columnistas se refieren a él en sus columnas. Para efectos de la presente investigación, ocupa primordial interés el análisis de las manifestaciones polifónicas en el discurso argumentativo en esta tesis doctoral referida. Para alcanzar este objetivo, la autora seleccionó de manera aleatoria un *corpus* textual de 40 columnas de opinión de cuatro distintos columnistas (10 por cada autor) de los periódicos españoles El País y ABC. Sobre la base de la teoría de la polifonía de Ducrot (1988), Ivanović estudió detalladamente los elementos discursivos que los columnistas utilizaron para lograr establecer sus visiones personales y el desdoblamiento del locutor en otras voces. En

cuanto a la visión personal de cada columnista, la autora observó el uso de marcas discursivas tales como verbos en primera persona del singular y la primera persona del plural.

Del mismo modo, identificó el uso de la polifonía a través de la introducción del discurso directo e indirecto, estructuras parentéticas y la ironía. La autora encontró el uso de marcas personales en 43 ocasiones en las columnas de dos autores respectivamente. El tercer autor hizo uso de ellas en 28 ocasiones distintas, mientras que el cuarto autor lo hizo en una sola ocasión. En lo referente al desdoblamiento del locutor en enunciadores, una columnista recurrió a este recurso en 45 casos; el segundo lo hizo en 37 ocasiones; el tercer columnista hizo uso de la polifonía 18 veces, y el último de ellos lo hizo en 14 ocasiones. La autora determinó un total de 114 casos del uso de la polifonía en el *corpus* estudiado tipificando el desdoblamiento en "elementos modales de reafirmación, el discurso reproducido, que engloba el discurso directo e indirecto, las estructuras parentéticas y la ironía" (Ivanović, 2015, p. 312). La interrogante esencial que la autora buscó dilucidar fue "¿Las formas o estrategias de opinión, de argumentación y de cortesía dependen de la ideología (que las condiciona), o dependen, más bien, del estilo personal de cada autor?" (p. 351). Para esto, seleccionó dos columnistas del periódico El País y dos del ABC, ya que representaban lo que ella denominó diferencias ideológicas que mostraban un contraste de opiniones. Tal como la misma autora expresa:

> La focalización en dos de los periódicos más relevantes de la prensa española actual, El País y ABC, nos ha posibilitado sopesar el proceso argumentativo al que recurren los autores de ambos periódicos. Además, nos ha permitido comprobar si los autores, realmente, someten sus recursos lingüísticos a la ideología del periódico o, por el contrario, los recursos y mecanismos lingüísticos son sometidos a su propio estilo y posturas ideológicas postuladas. (p. 357).

Ivanović (2015) determinó que, aun compartiendo ideologías con cada periódico (2 columnistas de la editorial conservadora y 2 de la editorial progresista), los autores no evidencias manifestaciones similares entre sus distintos puntos de vista, por lo que la autora concluye que las estrategias de argumentación dependen de los autores mismos y no de su ideología (p.372). Esta investigación se toma en cuenta como antecedente en tanto que estudia el recurso lingüístico de la polifonía, el cual es el objetivo general de este trabajo.

En este mismo orden investigativo, Gómez-Jordana (2016) en su trabajo "Argumentación en la lengua, polifonía y proverbios" llevó a cabo en España un análisis semántico en contexto de proverbios sobre la base de la Teoría en la Lengua y de la Teoría de la Polifonía. Su principal objetivo consistió en describir la relación existente entre cada proverbio analizado y el enunciado de cada locutor. También analizó la analogía entre el nivel formulario y el composicional de cada uno de ellos. En lo que concierne directamente a esta investigación, se tomó en cuenta sólo el objetivo principal de Gómez-Jordana, es decir, el análisis semántico de cada proverbio. La investigadora presenta tres (3) proverbios en contexto, siendo el primero un extracto de una novela de Montherlant, donde ocurre una interacción entre un arzobispo y una abadesa, tal como sigue:

> El arzobispo: No digo que usted sea una hereje, e incluso, si tuviéramos que juzgar únicamente por lo que hemos visto en Port-Royal, diría que no es el caso. Pero, por toda Francia, todo el mundo lo cree y lo dice. Y ya conoce el proverbio, de que **no hay humo sin fuego**.
>
> La abadesa: Desgraciadamente, monseñor, el proverbio es de lo más falso. Hay humo sin fuego; basta con que unos malvados así lo quieran. Cuando los escribas, los sacerdotes, los fariseos y el pueblo entero decían a Nuestro Señor que era un samaritano, es decir un hereje, ¿había que creerles, aunque todo el mundo lo dijera y que fuera *vox populi*? (¶ 29, 30)

Gómez-Jordana (2016) centra su análisis en el argumento del arzobispo, ya que este sustenta su acusación en el proverbio sin presentarse como autor directo de tal incriminación. En al análisis de la autora, el origen del proverbio es considerado el de un OMNI-Enunciador, ya que el locutor [el arzobispo] recurre a "la voz de su comunidad lingüística, por lo que, si bien no coincide con ese enunciador, le da su aprobación" (¶ 56). Además de esto, Gómez-Jordana afirma que la frase "y usted conoce el proverbio", obliga a la abadesa a admitir que lo conoce, y agrega que de ser así también debe admitir que *no hay rumor de herejía sin producción de dicha herejía.* A través de este análisis, la autora asegura que el argumento del locutor adquiere legitimidad gracias a la presencia del proverbio cuyo origen radica en la comunidad lingüística de ambos personajes.

El segundo proverbio en contexto es un extracto de la escritora Nathalie Sarraute, el cual es citado de la siguiente manera:

> Pero ellos no olvidan un solo instante que no están en cualquier sitio…Aquí esta palabra, por muy banal y anodina que pueda ser la manera en que se emplea, esta palabra en sí… "Muerte" …saben que aquí no se debe nunca, en ningún caso…quien no sabe que **no se menta la soga en casa del ahorcado**. Y "Muerte" …aunque fuera en otro lugar tan común y funcional como "soga", "Muerte", pronunciado aquí, recordaría enseguida donde estamos, como lo haría exactamente, si se pronunciara en casa de un ahorcado, la palabra "soga". (¶ 62,63).

Según el análisis de Gómez-Jordana (2016), la enunciación de este proverbio muestra la indignación que el locutor siente hacia quienes se atrevieron a decir la palabra *muerte*. El enunciado de este locutor/narrador es, a su vez, voz de un enunciador, la cual es introducida en su discurso por el proverbio *no se menta la soga*

en casa del ahorcado. Este enunciado posee fuerza argumentativa al provenir de una comunidad lingüística, es decir, de un OMNI-Enunciador.

Por último, la investigadora presenta un proverbio en el contexto de una serie de televisión española, donde una abuela y su nieto están viendo en la televisión eventos sobre la revolución de París. El diálogo se cita a continuación:

> La abuela: ¡La revolución, Dios mío, la revolución!
> Nieto: ¿Pero dónde?
> Abuela: En París.
> Nieto: Ah, bueno no es aquí…
> Abuela: Pero está al lado. **Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, echa las tuyas a remojar.**
> (Serie *Cuéntame*, TVE, mayo de 2002). (¶ 75)

La autora en su análisis establece que el carácter genérico de este enunciado proverbial conduce al establecimiento del argumento del locutor de que *nos va a suceder lo mismo.* La cercanía de este suceso en Francia en comparación con España constituye en sí un argumento para que al interlocutor del enunciado le suceda esta revolución.

En conclusión, Gómez-Jordana (2016) afirma que la voz de un enunciado proverbial no pertenece al locutor que lo cita, sino a una comunidad colectiva. Incluso utilizándolo para sustentar su argumento, este no representa su propia opinión, pero sí la opinión de una colectividad, lo que le permite situar "así a su destinatario en ese punto de vista" (¶ 88). La autora partió del principio de que todo proverbio enunciado representa una *autoridad polifónica,* para lo cual se basa en Ducrot (1988). La autoridad polifónica es una estrategia discursiva que consiste en introducir la voz de un enunciador, la cual a su vez es la voz de una "comunidad lingüística" en lo que al uso de proverbios se refiere. Una vez presentado este enunciado proverbial, el autor puede ahora introducir uno nuevo del que es totalmente responsable, desenvolviendo

la función de locutor de ese nuevo enunciado. Sustentar su enunciado sobre la base del proverbio otorga fuerza argumentativa a su discurso (Gómez-Jordana, 2016). La autora también concluye que los argumentos que analizó son enunciados de autoridad que provienen de un OMNI-Enunciador con una fórmula OMNI-Verdadera que "obliga al destinatario a aceptar el enunciado personal y su consiguiente orientación" (¶ 88). Este hallazgo es utilizado en este estudio para explicar el uso de la forma lingüística del proverbio en cada una de sus apariciones en el *corpus* analizado.

Como el último de los antecedentes referidos para el desarrollo de la presente investigación, se tiene que Caro (2017) en su investigación interpretativa "De la mariposa a la tormenta: Análisis de los comentarios de los lectores en la red a textos argumentativos irónicos" desarrollada en Colombia, analizó y contrastó 137 comentarios sobre un texto argumentativo irónico con 268 comentarios sobre un texto argumentativo no irónico. Ambos textos, "¡Se me van a la Guerra, hijitos!" de Daniel Samper y "La criminalización del que investiga" de Daniel Coronel, fueron publicados en la página *web* de la *Revista Semana* de Colombia y centran sus argumentos en contra de Álvaro Uribe Vélez. El autor abordó el análisis en torno a la figura polifónica de la ironía y a la pluralidad de opiniones que surgieron por parte de los lectores de ambos textos.

El investigador construyó categorías que permitieran *acercarse* "a las intenciones de los hablantes, al sentido y a las funciones de sus expresiones, así como a su valoración en contexto" (Caro, 2017, p. 98). Su interés central se centró en el nivel de los *mecanismos de asunción del compromiso enunciativo*, "los cuales suponen la revisión de las voces y las modalizaciones que asumen el peso enunciativo de lo que dice el texto" (Caro, 2017, p. 100), para lo cual se basó en los preceptos de Ducrot (1988). Este aspecto está, sin lugar a duda, estrechamente relacionado con la presente investigación, ya que aquí también se analizan las voces de los enunciados, así como sus funciones de locutores o enunciadores en el *corpus* de estudio.

En el texto “La criminalización del que investiga”, Caro (2017) advierte con claridad que Daniel Coronel (DC) es el locutor y *responsable textual* de todos sus argumentos, aun cuando no hace uso de la primera persona singular, sino de voces impersonales. Por otro lado, en “¡Se me van a la Guerra, hijitos!”, advierte lo que él llama un muy buen *enmascaramiento de la función locutor* de parte de Daniel Samper (DS). Encuentra así que éste es el sujeto empírico/no locutor de su texto, así como también representa “enunciadores absurdos” como lo son las voces de Álvaro Uribe y sus hijos, lo que categoriza como una “elección irónica de la víctima como narrador del texto” (Caro, 2017, pp. 102-103).

En cuanto al análisis de los comentarios en línea de los lectores de la *Revista Semana*, Caro (2017) obtuvo siete (7) categorías: dos (2) de carácter cuantitativo y cinco (5) de naturaleza cualitativa. Estas últimas cinco son las de mayor interés para el presente estudio, ya que emergieron “en el marco de una postura hermenéutica” (Caro, 2017, p. 103), a la luz de las apreciaciones de Moreno-Fernández (1990). Esta es la postura epistemológica sobre la que también se fundamenta esta investigación.

La primera categoría fue *adhesión*, *rechazo e indefinición de los comentarios*. Caro (2017) explica la importancia de la *indefinición,* ya que mientras más baja, mayor efectividad persuasiva posee un texto. Esto lo logró el texto no irónico, evidenciando que la mayoría de los lectores asumió una determinada postura, mientras que los resultados del texto irónico arrojan dudas sobre si los lectores lo comprendieron o no. La segunda categoría fue el *origen de los argumentos: intratextuales*, *extratextuales y no pertinentes.* La tercera categoría fue *un código de superficie provocador: ¡A la guerra, hijitos!* sobre la cual el autor señala que el título del texto irónico “desata auténticas tormentas perlocutivas, estimuladas por el temor que genera el cruce de dos mundos semánticos tan poderosos y antitéticos como la Guerra y los hijos” (Caro, 2017, p.106). Sostiene que los lectores recurren sólo a la técnica de lectura rápida de *skimming* para escanear superficialmente el texto, lo que

les hace presumir que la macroestructura del texto está estrechamente relacionada con el título.

La cuarta categoría fue *la descarga perlocutiva del elogio directo*, la cual se relaciona con el reconocimiento o elogio que los lectores le hicieron mayoritariamente al texto irónico. El autor advierte que, en un texto de ironía continuada, el elogio pareciera constituir una *presea perlocutiva*, donde además de la reflexión se hace presente el inesperado elemento de la risa. La quinta categoría fue *la tormenta de la falacia Ad hominem*, la cual es "una forma de ataque a la persona que formula el argumento (*ad personam*) en lugar de atacar el argumento mismo (*ad-rem*) y pasarle así la carga de la prueba" (Bordes-Solanas: 2001, p. 201, citado en Caro, 2017, p.108). Caro encontró que Daniel Samper, autor del texto irónico, recibió más comentarios ofensivos que Daniel Coronel, en vista de su parentesco con el expresidente colombiano Samper Pizano (sobrino de este último).

La sexta categoría fue *la profusión del insulto directo*, siendo nuevamente DS quien más insultos directos recibió de parte de los lectores quienes reaccionaron de manera pasional y visceral a la provocación propia de la ironía. La última y séptima categoría fue *el vendaval de descalificaciones al texto* irónico de DS las cuales fueron mayores a las de DC ("me dormí en el segundo párrafo", "que mal artículo", "columna de cortar y pegar").

Caro (2017) concluye que los comentarios que recibió el texto no irónico de Daniel Coronel permitieron una categorización simple en cuanto a la adhesión y el rechazo, ya que los lectores, haciendo uso de argumentos extratextuales (conocimientos previos o posiciones políticas), dejaron claramente establecidas sus posiciones respecto al texto. Por otro lado, afirma que el análisis de los argumentos de los lectores del texto irónico de Daniel Samper fue más complejo, pues emergieron otras categorías tales como la indefinición de posturas, argumentos no pertinentes,

respuestas desmedidas al título provocador, la cantidad de elogios directos o, por el contrario, las falacias, insultos y descalificaciones al texto.

Fundamentación teórica

En este apartado se desglosan todos los conceptos teóricos relacionados con esta investigación: La escritura: un medio de comunicación, Modelos teóricos explicativos de la composición escrita, La argumentación, El texto argumentativo: características estructurales y lingüísticas, Hermenéutica, Nociones de lenguaje, Texto, Dialogismo, Apropiación de sentido e interpretación en la hermenéutica de Paul Ricoeur, La dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971), Clasificación pedagógica de los textos según Arcay y Cossé (1996), Teoría polifónica de la enunciación de Oswald Ducrot (1986) y Las formas lingüísticas de la polifonía textual.

La escritura: Un medio de comunicación

La escritura representa un medio gráfico de comunicación que, una vez verbalizado o leído, se considera como modelo para el habla o modelo para la lengua (Olson, 1998). Igualmente, Mosterín (1993) la define, efectivamente, como un código de comunicación cuya función primaria es la transmisión de mensajes. Sin embargo, Mosterín (1993) difiere de Olson (1998) en un aspecto. Para este último, la escritura es un modelo de la lengua, mientras que para Mosterín, la escritura depende de la lengua para ser transcrita. La percibe como una transcripción de lo que se oye, es decir, el mensaje oral.

En cuanto a este último aspecto y si se considera a la escritura realmente como un medio de comunicación, el argumento de Mosterín (1993) pareciera perder valor ante afirmaciones como las de Vigner (1982) quien argumenta sobre la base de la gramática del discurso, que la oralidad y escritura son códigos diferentes y autónomos

de una misma lengua ya que "desde sus orígenes, el escrito fue concebido para almacenar información y no para grabar la palabra" (p. 41). Una clara representación de esto lo constituye el discurso científico, el cual es un ejemplo propio del código escrito y no del oral. Además de esto, el mismo autor establece que la correspondencia entre sonidos y grafías no es "unívoca", por lo tanto, no existe un paralelismo entre código oral y escrito. Evidentemente, para Vigner (1982) lo escrito es autónomo de lo oral y manifiesta que de esta manera deben ser considerados en el ámbito del estudio de las lenguas.

Similarmente, para Vygotsky (1986) "la expresión escrita no constituye una simple repetición, copia o traducción del lenguaje oral" (p. 50). Por el contrario, este autor establece que el carácter consciente de la escritura es una de las principales diferencias del código escrito del oral. Fundamentándose en estas afirmaciones, Hernández y Quintero (2001) aseguran que la expresión escrita necesita de un sujeto que emplee conscientemente ciertas estrategias cognitivas en la organización de sus ideas, pues no le es posible hacer uso de los elementos del discurso oral, como, por ejemplo, la entonación. Sin duda alguna, la expresión escrita es un código autónomo e independiente del oral; es un código con características propias.

Las concepciones anteriores parten de un enfoque cognitivo, siendo complementado por el modelo contextual o ecológico, el cual mantiene que ciertamente escribir es un proceso individual de composición. Pero, además, la considera "como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla" (Hernández y Quintero, 2001, pp.61-73). Las mismas ideas son sustentadas por el enfoque funcional o didáctico-textual, para el que la lengua escrita se pone al servicio de, lo que las autoras arriba citadas, llaman *un contexto comunicativo real*. Dentro de este ámbito social, el sujeto escritor y su mundo de vida son de notoria preponderancia en el acto de escribir. Para estas autoras, los enfoques cognitivos y funcionales son los que explican la expresión escrita de manera más acertada.

En este sentido, vale la pena acotar un extracto de Hernández y Quintero (2001) en cuanto a una definición de escritura:

> La lengua escrita es un proceso cognitivo complejo que no se desarrolla espontáneamente, por lo que requiere una intervención educativa específica; y como un proceso social, en donde los diversos usos de la lengua escrita, concretados en una variedad de textos, requerirán la regulación y el control de ese proceso cognitivo (p. 80).

A partir de estas afirmaciones, se concluye que escribir consiste en la construcción de mensajes con fines comunicativos y enmarcados dentro de ámbitos sociales específicos, donde el escritor controla, de manera consciente y controlada, sus propios procesos cognitivos. En función a esto, se exponen los siguientes modelos explicativos de la composición escrita.

Modelos teóricos explicativos de la composición escrita

Sobre la base de lo propuesto por Hernández y Quintero (2001), la escritura puede ser explicada desde tres puntos de vista o modelos explicativos. Estos son el modelo orientado al producto, el orientado al proceso y los modelos contextuales o ecológicos. En función al objetivo de este trabajo de investigación, es pertinente concentrarse en el segundo modelo explicativo de la composición escrita, el *modelo de proceso*. Según las autoras, en este modelo, el objeto de estudio es el sujeto y los procesos que este logra activar durante la actividad de escribir. Estos procesos que realiza el sujeto-escritor son definidos a través de tres etapas o modelos procesuales, como son: el modelo de traducción, el modelo de etapas y el modelo cognitivo.

En el modelo de traducción, recibe una destacada importancia la generación de ideas que serán luego plasmadas de forma gráfica; esto se comprende como la simple traducción de la expresión oral, como una simple “sustitución del soporte” de las

ideas. Según las autoras, pareciera ser una vaga explicación del proceso de escribir, ya que no precisa cómo ocurre la generación de esas ideas, es decir, no precisa la estructura de pensamiento del sujeto (Hernández y Quintero, 2001, p.57).

Ahora bien, en relación con el modelo de etapas, las autoras señalan que este considera la composición escrita como un proceso lineal y sucesivo que consiste en la *preescritura*, la *escritura*, la *reescritura* y la *edición*. Hernández y Quintero (2001), al mismo tiempo, dejan muy en claro que la debilidad de este modelo radica en la ausencia de una explicación sobre cómo funcionan estos procesos en el sujeto, así como en la propuesta de la existencia de unos pasos rígidos a seguir durante la composición escrita. Esto último ha perdido su validez gracias a investigaciones sobre el tema que determinan que escribir es un proceso interactivo que no se desarrolla a través del seguimiento de las fases anteriormente mencionadas de forma estrictamente lineal. El orden del que pueda hacer uso un escritor competente de estas etapas puede variar de acuerdo con sus planes de escritura. Esto representa algo que no ha podido ser explicado por este modelo.

En lo que se refiere al último modelo, *el cognitivo*, las mismas investigadoras manifiestan que surgió ante la necesidad de dar respuestas a las interrogantes que dejan los modelos de traducción y el de etapas. El modelo cognitivo investiga y trata de explicar cuáles son los procesos que intervienen en la composición escrita, las dificultades más comunes a las que se enfrenta el sujeto en el momento de escribir y los modos de instrucción más idóneos para enseñar la escritura partiendo de que esta es una actividad cognitiva y compleja. En la actualidad, es el único enfoque que explica los procesos mentales inherentes a la escritura (Hernández y Quintero, 2001, p.59).

A propósito de todo ello, Flower y Hayes (1980) expresan que los procesos cognitivos implicados en la composición escrita se desarrollan bajo la premisa de tres macroprocesos: la planificación, la traducción y la revisión. A continuación, se explican cada uno de ellos.

En la planificación, el sujeto estructura un plan de escritura de acuerdo con sus objetivos. Para ello, debe generar ideas o contenido que será posteriormente organizado a través de una selección de la información más útil. Por último, debe establecer los criterios que en realidad necesitará para su redacción. La planificación se resume en (a) la generación de ideas, (b) su organización y (c) control del proceso de producción. Toda esta información es tomada de la memoria a largo plazo por el sujeto.

En el proceso de traducción, el sujeto ha de hacer uso de las convenciones lingüísticas tales como el léxico, la sintaxis y la ortografía para transformar toda esa información recuperada de la memoria a largo plazo en expresión escrita. Durante esta traducción, el sujeto se encuentra en un constante retorno a la etapa de planificación para revisar si su construcción del momento coincide con la planificación inicial.

Por último, Flower y Hayes (1980) establecen la revisión como el proceso encargado de mejorar la calidad del texto escrito. Esto se logra a través de una *relectura* consciente que implica un análisis de contenido que permita identificar posibles errores y corregirlos, detectar incoherencias en el texto, entre otras. Esta actividad cognitiva puede tomar lugar en cualquier momento de la escritura, lo que podría generar constantes planificaciones y traducciones. Como se ha podido notar, la cognición del sujeto es sin lugar a duda, preponderante en la construcción y eficacia de textos escritos.

Ahora bien, la variedad de características de estos textos producidos depende del discurso y género en que el escritor los enmarque. Existe una íntima vinculación entre texto, discurso y género. Y conocer esta relación es relevante para poder organizar la información siempre en función a una utilidad de carácter social.

Al respecto, Arcay Hands (2007) resume cada uno de ellos como sigue a continuación:

> …el *texto* es la manifestación lingüística del discurso, el *discurso* son las instancias de procesos de producción e interpretación de dichos textos y los *géneros* representan a las prácticas sociales que unen al texto a las circunstancias institucionales y sociales donde ellos ocurren (p. 364).

Con base en esta explicación y manteniendo presente que el texto en estudio en esta investigación es el argumentativo, se presentan a continuación los tópicos que están estrechamente relacionados con esta práctica discursiva.

La argumentación

En el ámbito universitario, el estudiante se enfrenta a actividades de escritura de textos argumentativos como parte de sus tareas académicas. En este contexto, deben plantear una postura o un argumento sobre un tema en particular a través de la composición escrita. Álvarez, Álvarez y Villardón (2008) establecen que el estudiante universitario que se dice autónomo y poseedor de aprendizajes significativos, creador de nuevos pensamientos y con un excelente perfil académico-profesional debe saber argumentar. Para Carrillo (2007), argumentar es (1) convencer o hacer que los demás crean en las propias premisas y (2) influenciar a los interlocutores para que reaccionen y accionen a favor de las tesis establecidas. Esta influencia se logra a través de una interacción entre esos interlocutores y un texto lingüístico. Dicha interacción implica la dinámica de un proceso de índole social, cognitivo y lingüístico Álvarez, Álvarez y Villardón (2008). Las principales características de una argumentación consisten en la presencia de una audiencia específica, un texto basado en reglas gramaticales y principios retóricos para su expresión, unas premisas de carácter comprobable y una organización del texto adaptada a la situación y a la

audiencia (Carrillo, 2007). Asimismo, Camps y Dolz (1995) exponen que "la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o 'adversarios' de su valor" (¶ 2). En este sentido, estos autores formularon un decálogo que manifiesta que un buen argumentador debe:

1. Reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él.
2. Discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos.
3. Tener su propia opinión sobre el tema discutido.
4. Valorar los argumentos contrarios.
5. Justificar su punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados.
6. Utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos.
7. Tratar de desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros.
8. Reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar.
9. Aceptar e incorporar algunos de los argumentos del adversario como concesiones.
10. Saber negociar una posición de compromiso.

Para estos investigadores, saber argumentar es la vía que le permite a toda la sociedad y, en especial, al estudiante, expresar y defender sus ideas, entender y refutar las de otros con la finalidad de resolver conflictos de índole variada (Camps y Dolz, 1995).

El texto argumentativo: Características estructurales y lingüísticas

López (2009) presenta, de manera concisa, los siguientes aspectos sobre la estructura u organización de un texto argumentativo. Primero, es necesaria una introducción que capte la atención y despierte el interés sobre el tema a tratar. Este

tema debe quedar claramente definido para el lector, de manera que, sepa de qué tratará la opinión del escritor. Segundo, ha de seguirle una posición o tesis delimitada. Tercero, prosiguen los argumentos que sustenten esa tesis. Esos argumentos han de apoyarse en ejemplos, estadísticas, explicaciones, entre otras. Por último, es necesaria la presencia de contraargumentos que sean observables por parte del lector. La autora detalla la posibilidad de tres estructuras básicas en la construcción de una argumentación. La primera está constituida por la presencia de los contraargumentos, seguidos de los argumentos a favor de la tesis. La segunda estructura se evidencia en los argumentos a favor de la tesis, seguidos de los contraargumentos y, la última, en la mezcla de argumentos a favor y en contra.

Además de estas características estructurales del texto argumentativo, existen otras de carácter lingüístico, llamadas referencias deícticas, constituidas, por ejemplo, por los pronombres personales en primera persona del singular y del plural y la segunda persona (yo, nosotros, tú). Estos son aspectos que hacen del texto argumentativo uno subjetivo y personal, no obstante, también es posible apreciar estructuras impersonales de formas e interpretación genéricas como *hay que, no se puede dudar, es obvio que, todos sabemos*, entre otras. Estas formas producen un sentido de convicciones propias y colectivas que resultan ser argumentativamente eficaces (Cuenca, 1995).

Otros marcadores lingüísticos de un texto argumentativo son los adverbios iniciadores de oraciones que el escritor utiliza para emitir juicios de valor, tales como *sinceramente, lamentablemente, probablemente, posiblemente o evidentemente*. Existen formas de locución que el buen argumentador emplea en su texto: *con sinceridad, con toda probabilidad* o *sin duda* (Cuenca, 1995). La forma de construcción de las oraciones también juega un papel importante en la argumentación. Es muy común el uso de oraciones interrogativas y exclamativas. El autor ya mencionado igualmente deja de manifiesto que la subjetividad de quien escribe se evidencia a través del uso de palabras que *delatan* su intención. Estas

palabras poseen un carácter metalingüístico que permiten al lector captar la intencionalidad del autor más fácilmente.

Hermenéutica

El proceso hermenéutico le es natural al ser humano en todo intento de conocer las realidades con que convive, ya sea utilizando textos orales o escritos, analizando sus conductas o estudiando los gestos de cualquier naturaleza que expresan su vida.
Martínez (2002)

La hermenéutica se refiere a la interpretación de cualquier acontecimiento o situación, para lo cual es necesario "descubrir y entender los significados, hábitos y prácticas del ser humano" (Escalante, 2011, p. 118). **Heidegger** (1974) consideraba a la hermenéutica como *el modo natural de ser de los seres humanos*, ya que la naturaleza humana es en sí interpretativa, por lo que no puede considerarse a la hermenéutica como un método "que se puede diseñar, enseñar y aplicar, más tarde, por los investigadores" (Martínez, 2002, p.4). Para la hermenéutica, toda producción de conocimiento es resultado de procesos interpretativos (*por lo tanto, subjetivos*) del mundo (Polkinghorne, 1983). Ante esta concepción, Heidegger considera que no existe una verdad absoluta de las cosas, ya que la misma está influenciada por las experiencias propias del sujeto que la interpreta.

En esta misma línea de pensamiento, se encuentra **Gadamer** (1984), quien establece la imposibilidad de alcanzar la objetividad en el estudio de textos o de cualquier otro fenómeno precisamente por la influencia de todos los factores que forman la experiencia personal del individuo, esto es, su perspectiva de los fenómenos, actitudes, lengua, valores, cultura, expectativas y prejuicios del sujeto sobre el objeto que éste observa. Gadamer sostiene que no existe una interpretación correcta y exacta de los fenómenos; no obstante, "él no pretende sustituir, y menos aún eliminar, los procedimientos metodológicos (hermenéutica) utilizados en la investigación, sino explorar las dimensiones subyacentes en que se da la interpretación y la comprensión de las realidades estudiadas" (Martínez, 2002, p.5).

En este sentido, **Ricoeur** (1971), tanto sobre la base de sus estudios en fenomenología, psicoanálisis, estructuralismo, teorías del lenguaje y de la acción, así como del trabajo de Gadamer, estructuró una metodología que permite estudiar todo fenómeno humano y propuso a la hermenéutica como el "método más apropiado para las ciencias humanas" (Martínez, 2002, p. 5). Ricoeur (1971) se aleja de la *concepción romántica* de la hermenéutica de Schleiermacher (1805) y Dilthey (1900) quienes planteaban comprender la intención del autor y no la del texto. Ricoeur (1971) considera que identificar las pretensiones de quien está detrás del texto es imposible y confuso y, por el contrario, propone **centrarse en la obra** en sí. El autor francés desestimó ese ideal de conocer el aspecto psicológico o intención del autor, puesto que "esta intención es a la vez lograda y abolida por el texto, que ha dejado de ser la voz de alguien presente. El texto está mudo. Se obtiene una relación asimétrica entre el texto y el lector, en la cual solamente un miembro de la pareja habla por ambos" (Ricoeur, 2003, p. 87). Con todo esto, Ricoeur (1998) ubica a la hermenéutica dentro del ámbito semántico al centrarse en la interpretación del texto y no en la intención del autor -ámbito psicólogo- tal como lo proponía la hermenéutica romántica de Schleiermacher (1805) y Dilthey (1900). Por último, Sarmiento (2014) ofrece una definición que se corresponde con la perspectiva de Ricoeur en tanto que considera que "la hermenéutica es una vía, un camino que va desde la lectura a la comprensión e interpretación de los textos, lo cual aporta al enriquecimiento del conocimiento, dado que se descubren nuevas interpretaciones y argumentos en un discurso escrito" (p.7).

Nociones de lenguaje, texto, dialogismo, fusión de horizontes, apropiación de sentido e interpretación en la hermenéutica de Paul Ricoeur

En la hermenéutica de Ricoeur (1971), el **lenguaje** es definido como la *mediación* que conduce a la autocomprensión (interpretación) de cualquier experiencia humana y, toda comprensión, está mediatizada por signos, símbolos y

textos. El lenguaje, en su mediación entre el hombre y el mundo, expresa una realidad o "mundo"; es una "mediación referencial" (Salinas, 2006, p.3). En cuanto al texto como expresión de esa mediación del lenguaje, se tiene que "permite la comprensión del sentido y la comprensión de sí" y, de hecho, "en el texto como mediación, Ricoeur ve el espacio de trabajo propio de la hermenéutica" (Salinas, 2006, p. 3).

En este sentido, sobre el **texto** Ricoeur (2003) expresa que "los textos son, entre otras cosas, instancias de lenguaje escrito" o un "discurso fijado por la escritura" (p.38). "Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura. Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo" (Ricoeur, 2001, p.127). Se tiene así que Ricoeur pensaba indispensable la fijación del discurso por escrito para que fuese considerado como texto.

Arráez, Calles y Moreno (2006) agregan que:

> Todo texto posee un contenido, un significado y para ello mantiene una relación semántica entre las palabras, hecho que le permite designar significados de un mismo campo. También tiene un sentido y una referencia; un sentido, en cuanto es susceptible de ser entendido o comprendido por el intérprete, el cual le sirve de base o punto de partida, en el sentido real o ficticio, producido por lo novedoso del tema. Un texto, o un discurso, se hacen simbólicos desde que le descubrimos su sentido directo por razón de la interpretación (p. 179).

Efectivamente, Ricoeur (1971) sostiene que el descubrimiento de un nuevo sentido del texto implica el empleo sistemático de reglas y métodos de interpretación, por lo que define a la **hermenéutica** como "la teoría de las operaciones de la comprensión en su relación con la interpretación de los textos" (Ricoeur (1971); citado en Balaguer, 2003, p. 6).

De esta manera, el texto escrito se convierte en el objeto de estudio de la hermenéutica de Ricoeur. Sobre este particular, Balaguer (2003) expresa que:

> Lo que se debe comprender no es primeramente la intención del autor, ni la del lector, sino lo que Ricoeur denomina el mundo del texto: "La *cosa* del texto, he aquí el objeto de la hermenéutica. La cosa del texto es el mundo que él despliega delante de sí. Y este mundo (…) toma *distancia* frente a la realidad cotidiana hacia lo que apunta el discurso ordinario". ¿Qué es la cosa del texto? La cosa del texto, o el *mundo del texto* como dice otras veces Ricoeur, es lo que resulta al interpretar una obra del pasado. (…) El mundo del texto es la referencia de una obra, aquello a lo que nos referimos al comprender una obra (pp. 6-7).

Esa realidad cotidiana de la cual se distancia el texto se refiere a la situación comunicativa de oralidad (discurso ordinario para Ricoeur). Este distanciamiento es posible gracias a la fijación escrita del texto, la cual transforma "las coordenadas situacionales desde donde se organiza el sistema espacio-temporal de la deixis en lo que Ricoeur denomina el mundo del texto" (Bertorello, 2009, p. 52). Como mundo del texto se entiende al "conjunto de referencias abiertas por todo tipo de texto, que he leído, comprendido y amado" (Ricoeur, 1998, p.50). Seguidamente, este mismo escritor añade "sólo la escritura (…) al liberarse no sólo de su autor y su auditorio originario, sino también de los límites de la situación dialogal, revela este destino del discurso como proyección del mundo" (Ricoeur, 1998, p. 50).

En este orden de ideas, la interpretación del *mundo del texto* es posible debido al distanciamiento del mismo respecto al autor y a la relación que el texto crea entre la escritura y la lectura. El texto es autónomo en tanto que representa una independencia de sus características o condiciones de producción. Primero, no se limita a la situación de enunciación llevada a cabo a través de la oralidad. Segundo, tampoco se limita al contexto social-económico y cultural en que ocurrió (Ricoeur, 2001). Al

respecto, Bertorello (2009) expresa que “el texto escrito posee, gracias a esta emancipación, una autonomía semántica que puede ser controlada por el análisis hermenéutico” (p.45).

En este mismo orden de ideas, López (2009) afirma que Ricoeur establece cuatro criterios que le otorgan objetividad al texto, lo que a su vez permite que sea explicado. Estos criterios son: (a) la fijación escrita de la significación, (b) la disociación de ésta de la intención mental del autor, (c) el despliegue de referencias no ostensivas y (d) el abanico universal de sus destinatarios -intérpretes.

Del mismo modo, el **dialogismo** es otro factor que caracteriza a la hermenéutica en cuanto a la búsqueda de la comprensión de las cosas. Para esta disciplina, es necesario dialogar con otros, escucharlos; estándose así ante la presencia de un pensamiento dialógico, reflexivo y crítico (Vilanou, 2002). En este diálogo con otros, el sujeto ha de confrontarse con una diversidad de puntos de vista para, ya sea escoger uno de ellos o crear una perspectiva propia y siempre ha de mantener presente que esta nueva interpretación no representa la verdad pura, sino más bien un criterio que le permite enfrentar situaciones específicas (Dallera, 1998). En el discurso escrito, el diálogo viene dado entre el texto y el investigador/lector.

En cuanto al dialogismo existente en el texto escrito, se tiene que esta interacción implica una lectura y relectura del texto, así como un ciclo constante de preguntas y respuestas que conducen a una interpretación que “refleja la intersección de la visión del investigador con la visión del texto. Esta comprensión involucra **apropiación**, hacer propio lo que previamente fue foráneo y cubrir la brecha entre lo familiar y lo no familiar” (Aylesworth, 1991; Ricoeur, 1976 y Paterson & Higgs, 2005 citados en Escalante, 2011, p. 118). Ricoeur (2003) explica que este proceso de apropiación no se lleva a cabo de persona a persona, sino que esa “intersección” o diálogo representa una fusión de horizontes de mundos: el del mundo del lector (horizonte pasado) con

el horizonte del mundo del escritor, representado por el texto en sí (horizonte presente).

Esta fusión de horizontes no es más que la **apropiación del sentido** del texto mismo. Ricoeur (2003) concibe así a esta apropiación como "la dirección que el texto ha impreso al pensamiento" (p. 104) del lector; quien a su vez puede entonces develar un mundo nuevo que representa la referencia del texto. El lector revela una nueva y posible forma de "mirar" al texto. Esta nueva perspectiva "constituye el genuino poder referencial del texto" (Ricoeur, 2003, p.104). Para este autor, el sentido del texto puede ser apropiado por cualquier persona capaz de leer y no solo por los lectores para quienes fue escrito originalmente. Esta apropiación de lo que antes se desconocía es el objetivo de toda hermenéutica y esta meta se alcanza al actualizar el sentido del texto a través de la **interpretación** (Ricoeur, 2003). Sobre este término, expresa lo siguiente:

> Yo postulo que la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser —o, si se prefiere Wittgenstein a Heidegger, de nuevas formas de vida— da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo. Si la referencia del texto es el proyecto de un mundo, entonces no es el lector el que principalmente se proyecta a sí mismo. Mejor dicho, el lector crece en su capacidad de autoproyección al recibir del texto mismo un nuevo modo de ser (p.106).

En consideraciones de Ricoeur (2003), se apropia la capacidad de develar un mundo que es la referencia del texto. A su vez, agrega que el poder referencial del texto radica en la "revelación de una forma posible de mirar las cosas" (Ricoeur, 2003, p, 104). Para este hermeneuta, el discurso escrito de ese texto representa la referencia del lenguaje hablado, pero su función va más allá de un acto referencial del discurso oral, ya que permite, en palabras del mismo autor, la creación de *una nueva forma de ser*.

Ricoeur (2003) logra vincular ese nuevo descubrimiento del sentido del texto y su apropiación de la siguiente manera:

> Este enlace entre revelación y apropiación es, a mi modo de ver, la piedra angular de una hermenéutica que podría precisarse tanto para superar las deficiencias del historicismo como para permanecer fiel a la intención original de la hermenéutica de Schleiermacher. Comprender a un autor mejor de lo que él podría comprenderse es mostrar el poder de revelación implicado en su discurso más allá del horizonte limitado de su propia situación existencial. En este sentido, la apropiación no tiene nada que ver con cualquier tipo de apelación de persona a persona. Más bien es algo cercano a lo que Hans-Georg Gadamer llama una fusión de horizontes (Horizonverschmelzung): el horizonte del mundo del lector se fusiona con el horizonte del mundo del escritor. Y la idealidad del texto es el eslabón mediador en este proceso de fusión de horizontes (pp. 104-105).

A partir de esta aseveración, Ricoeur (2003) define entonces a la **interpretación** como el proceso que otorga al lector una nueva capacidad de *conocerse a sí mismo* a través de la revelación de esos nuevos modos de ser (o ver). En otras palabras, se trata de la capacidad que el texto, con su nuevo modo de ser, le brinda al lector de ***autoproyección*** o ***autocomprensión***. Se tiene así que, en la hermenéutica de Ricoeur (1971), para interpretar un texto ha de llevarse a cabo una dialéctica entre comprender y explicar ese texto. Sobre esta dialéctica o círculo hermenéutico de Ricoeur, López (2009) resume que:

> Ricoeur piensa que la comprensión es el verdadero destino de la lectura (Cf. Ricoeur: 1986:151) y que ésta es la verdadera interpretación. No obstante, entiende la comprensión como el momento no metódico que precede, acompaña y clausura a la

> explicación. Ambas constituyen dos momentos de la interpretación: la explicación se ubica en el plano epistemológico, mientras que la comprensión se sitúa en el ontológico; son dos formas de lectura diferentes, pero complementarias cuya dialéctica constituye el proceso de la interpretación (Cf. P. Ricoeur 1986:162). Ésta consiste en una explicación de la estructura del texto y en la comprensión de su función. La correlación entre ambas instituye el verdadero "círculo hermenéutico" (Cf. P. Ricoeur 1986:211) y el nexo entre las ciencias humanas y las naturales. Aquellas son ciencias hermenéuticas (Cfr. P. Ricoeur 1986: 199); se rigen por el paradigma del texto, tanto en lo referente a su objeto, como en su metodología; narran acciones que se comprenden gracias a la acumulación de experiencias, pero también atendiendo a los símbolos y relatos que nos muestran las tendencias generales que gobiernan nuestra vida (p. 31).

En la hermenéutica de Ricoeur (2003), una vez apropiado el sentido de un texto, ha de entenderse que este pertenece tanto al texto mismo como al intérprete y, que este último ha de tener una postura abierta ante las opiniones encontradas en él, las cuales han de relacionarse con las propias o relacionar las propias con las presentes en el texto. Esta dinámica conlleva al hecho de que "el sentido no acaba nunca; se reorganiza una y otra vez; se vuelve a tejer de distinto modo" (Escalante, 2011, p. 119). Esta relación es de carácter dialéctico y Ricoeur (1971) la explica a través de su dialéctica de la comprensión y la explicación del texto, la cual se pone de manifiesto en el acto de la lectura.

La dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971)

Paul Ricoeur (1971) afirma que la dialéctica de la comprensión y la explicación es un recurso explicativo y de carácter dialéctico la cual concibe a la lectura de todo

texto como el resultado de algo más que únicamente el total de las partes, ya que estas son comprensibles solo en contexto, al mismo tiempo que el contexto es entendible tomando en cuenta sus partes y sus relaciones entre sí. Es una dialéctica que permite la comprensión de las partes de un texto y sus relaciones con el todo y viceversa (Rivas y Briceño, 2012). Al respecto, Ricoeur (2003) manifiesta que:

> Concretamente, el todo aparece como una jerarquía de tópicos, de tópicos primarios y secundarios que no están, por decirlo así, a la misma altura, por lo que dan al texto una estructura estereoscópica. Por lo tanto, la reconstrucción de la arquitectura del texto adquiere la forma de un proceso circular, en el sentido de que la suposición de un cierto tipo de totalidad se sobrentiende en el reconocimiento de las partes. Y recíprocamente, es al interpretar los detalles cuando explicamos la totalidad (p.89).

De esta manera, la dialéctica de Ricoeur (1971) presenta un modelo de interpretación del texto a través de un movimiento circular entre la comprensión y la explicación (Escalante, 2011). Esta dialéctica **ocurre en dos momentos**: uno que va de la comprensión a la explicación y, un segundo momento que va de la explicación a la comprensión. Este es el círculo o arco hermenéutico a la luz de la perspectiva de Ricoeur (1971).

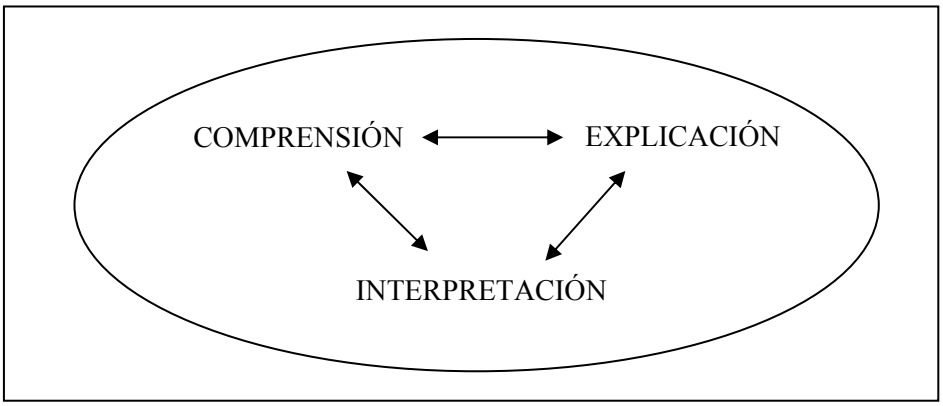

Diagrama 1. *Dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Para Ricoeur (1971), el primer momento abarca la comprensión, la cual es "una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad lo que da en llamar una conjetura", mientras que el segundo momento se trata de "un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos" (Muinelo, 2004, p. 192).

Momento de la comprensión

En el momento de la comprensión a la explicación, la **conjetura** tiene un papel importante en el sentido global del texto y, sobre ella, Moralejo (2003) expresa lo siguiente:

> Al independizarse el texto del autor, el lector ya no cuenta con la intención de aquél para orientarse. Por los mismos motivos tampoco puede guiarse por la situación original, ni por los primitivos destinatarios. Como la hermenéutica romántica suponía que la lectura reproducía el acto de hablar, incurrió en el error de definir a la comprensión en términos de un acto de congenialidad o de afinidad psicológica con el autor. Sobre la base de la diferencia entre el diálogo y el escrito, en cambio, la comprensión pasa del ámbito de la psicología al de la semántica. Pero siempre el sentido del texto puede ser interpretado de diferentes maneras; por este motivo el malentendido no debe ser tomado como si fuera un fenómeno ocasional, tal como lo suponía la hermenéutica tradicional, sino como una posibilidad permanente: Configurar el sentido como sentido verbal de un texto es conjeturar (p. 9).

De esta forma, el punto de partida del círculo hermenéutico de Ricoeur será siempre una *conjetura*, la cual llevará posteriormente a una *validación*. Al respecto, Ricoeur (1971; citado en Balaguer, 2003) expresa que en las ciencias humanas "no

hay procedimientos rigurosos de verificación, pero sí los hay de *validación* (…) hay reglas para conjeturar y, reglas para validar la conjetura" (p.10).

En la comprensión, **se conjeturan tres elementos a saber**. Se elaboran conjeturas "porque las intenciones del autor están más allá de nuestro alcance" (Ricoeur, 2003, p. 87). En primer lugar, se conjetura *el texto en sí*. Se conjetura al texto como una unidad lingüística que es "objeto de interpretación único, holístico, un compuesto de partes y todo en una relación inescindible y recíproca y, por tanto, plurívoca" (Muinelo, 2004, p. 193). En segundo lugar, se conjetura a *la obra como un ente individual*. Esta conjetura consiste en individualizar o caracterizar al texto a través de conceptos genéricos tales como el género, tipo de texto, estilo, tipos de códigos, estructuras coexistentes en el texto, entre otros (Ricoeur, 2003). En tercer lugar, se conjeturan *todos los posibles sentidos del texto* o la "plurivocidad potencial de sentidos" (Muinelo, 2004, p. 193). Estas posibilidades de sentidos se traducen en actualizaciones del texto que pueden darse de distintas maneras. Esta conjetura se define semánticamente, por ejemplo, por temáticas, tópicos, entre otros, y que son jerárquicamente distintos. Como resultado, se tendrán sentidos primarios y secundarios que permitirán lecturas de variada índole (Ricoeur, 2003).

Luego de haber conjeturado el texto, se procede a la **validación** de dichas conjeturas a través del momento de la explicación.

Momento de la explicación

El momento de la explicación otorga sentido al *mundo del texto* y se cierra el círculo volviendo al momento de la comprensión. Se trata de "dar la vuelta a la dialéctica (…) de un camino de descenso de la explicación a la comprensión, donde se logra una proyección fuera del texto para comprenderlo" (Muinelo, 2004, p. 196).

La explicación consiste en el descubrimiento de un *nuevo mundo* o de un nuevo significado del texto, captado en las "proposiciones del mundo abiertas por la referencia del texto. Entender un texto es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice a aquello de lo que habla" (Ricoeur, 2003, p.100). En este proceso, ha de hacerse uso de la semántica profunda a través de un análisis estructural, el cual "constituye tanto la justificación de la aproximación objetiva como la rectificación de la aproximación subjetiva en el texto" (Ricoeur, 2003, p.100). La explicación se vale del análisis estructural explicativo de las ciencias sociales (López, 2009). La selección de un análisis estructural se corresponde con la "necesidad de un paso estructural en el camino de la interpretación, de tal modo que, su ejercicio permita pensar la transición de una interpretación ingenua a una interpretación crítica", ocurriendo así una vinculación entre explicación e interpretación "en un único arco hermenéutico, que integra las actitudes opuestas de la explicación (explication) y de la comprensión (compréhension) en una concepción global de la lectura como recuperación de sentido (reprise du sens)" (Salinas, 2006, pp.25-26).

Sobre el momento de la explicación, Salinas (2006) reflexiona lo siguiente:

> Se trata, entonces, de liberar del todo el concepto de interpretación, todavía sospechoso de alguna carga subjetiva (…), para elevarlo, con el amparo del método estructural, a considerar la interpretación como la recuperación y apropiación del sentido y de la intención del texto, antes que como la recuperación y la apropiación de la intención del autor de carne y hueso. El análisis estructural sella el compromiso hermenéutico con el texto y sólo con el texto, pero sin que la hermenéutica tenga que renunciar a su deseo que ser un vehículo de autocomprensión del sujeto lector por el acto mismo de leer que lo dirige hacia sí mismo y hacia el nuevo mundo que propone el texto como referencia (p.26).

La validación alcanzada a través de la explicación es de carácter totalmente analítico, "de ahí que su lógica no pueda ser sino de probabilidades o de argumentación, en ningún caso de verificación" (Muinelo, 2004, p. 194). Se trata pues de elaborar interpretaciones del texto sobre la base de una *lógica de la probabilidad subjetiva*, donde ha de determinarse "la relativa superioridad" de una de esas interpretaciones (Moralejo, 2003, p. 10). Esta lógica le permite al lector, sobre la base de su propia intuición, interpretar el sentido con mayor probabilidad – subjetiva –, al mismo tiempo, que ha de estar consciente de que "el juicio de importancia implicará un más o menos probable, una conjetura, de ninguna manera una determinación unívoca de sentido" (Muinelo, 2004, p. 195). La validación de las conjeturas se basa en una "lógica de incertidumbre y de probabilidad cualitativa" la cual "proporciona una base firme para una ciencia del individuo, que puede llamarse con toda justicia ciencia. Y puesto que un texto es un cuasi-individuo, puede decirse que la validación de una interpretación aplicada al texto aporta un conocimiento científico del texto" (Ricoeur, 2003, pp. 90-91).

Ricoeur (2003) agrega que esta validación es de carácter semántico y no psicológico, pues el texto permite la separación entre la intención del autor y el texto mismo. El texto posee así un sentido objetivo – diferente a la pretensión del autor – y necesita ser explicado de distintas maneras. Es por medio de la explicación que se validan las conjeturas (Ricoeur, 2003). Este hermeneuta también explica que es a través del análisis estructural del texto que se logra ver al texto como algo nuevo, convirtiéndose así en la referencia contentiva de un mundo nuevo – a través de la interpretación – y una forma de orientación dentro de sí. En resumen, la comprensión se trata de conjeturar sentidos y la explicación de validar estas hipótesis.

En este orden de ideas, ante el paso imprescindible de la explicación en la dialéctica de Paul Ricoeur (1971) y, para efectos de la presente investigación, en primer lugar, se toman en cuenta los conceptos de Ricoeur (2003), Muinelo (2004) y Sarmiento (2014) para explicar la *primera conjetura de los textos como unidades*

lingüísticas. Se tiene así que los textos son unidades lingüísticas en tanto representan (a) "instancias de lenguaje escrito" o un "discurso fijado por la escritura" (Ricoeur, 2003, p.38), (b) todas aquellas unidades susceptibles de ser "objeto de interpretación único, holístico, un compuesto de partes y todo" (Muinelo, 2004, p.193) y (c) "unidades sintácticas y semánticas secuenciales" (Sarmiento, 2014, p.111).

En segundo lugar, se selecciona la clasificación pedagógica de los textos de las autoras Arcay y Cossé (1996) para explicar la conjetura de los textos como obras individuales. Por último, se explica la conjetura de los posibles sentidos de los textos usando como referencia tanto el trabajo hermenéutico de Sarmiento (2014), así como la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986), en tanto esta última es el modelo estructural explicativo seleccionado para explicar específicamente la polifonía textual presente en los textos argumentativos escritos. Es importante recordar que la polifonía textual es el recurso discursivo foco de análisis de este estudio.

Clasificación pedagógica de los textos según Arcay y Cossé (1996)

En relación con la clasificación pedagógica de los textos de las autoras Arcay y Cossé (1996), se tiene que las autoras los clasifican en tres grandes categorías: Forma, Contenido y Organización. A continuación, se desglosan de manera concisa cada una de ellas.

1. Forma

Se refiere a la apariencia física y a la distribución de las palabras y oraciones en el papel (Vázquez, 2011). Existen 4 subcategorías. Antes de mencionarlas, es importante destacar que en esta investigación se describe sólo la común a todos los textos del *corpus* en este estudio: la prosa.

1.1. *Prosa*: Escrito en oraciones completas, una detrás de otra y que llenan el espacio que existe en una línea tipográfica. La prosa se agrupa en párrafos. Algunos ejemplos de textos escritos en prosa son cartas, ensayos, novelas, biografías, artículos, editoriales, manuales, correos electrónicos, entre otros. (Vázquez, 2011, pp.11-12).

1.2. *No-prosa* (diagramas, gráficos, tablas, mapas, etc.)

1.3. *Diálogo*

1.4. *Poesía*

2. Contenido

Se refiere al tópico desarrollado en el texto escrito (Vázquez, 2011). Existen sesis (6) subcategorías:

2.1. *Científico*: ciencias formales (matemática y lógica), naturales (astronomía, biología, física, geología, química y geografía) y ciencias sociales (antropología, economía, educación, filosofía, historia, lingüística, política, administración, psicología y sociología).

2.2. *Legal* (actas de nacimiento, constitución, contratos, etc.).

2.3. *Ficción* (producto de la imaginación basada en hechos irreales).

2.4. *Religión* (la Biblia, el Corán, el Libro del Mormón, etc.).

2.5. *Literatura* (análisis de trabajos literarios).

2.6. *Asuntos de actualidad* (tópicos del diario vivir, temas de común interés, arte, entretenimiento, deportes, viajes, hogar, etc.).

3. Organización

Se refiere al vocabulario, tono y sintaxis de acuerdo con el contexto donde se produce y a los patrones específicos usados para componer y distribuir la información para alcanzar un objetivo específico (Vázquez, 2011). Existen 2 subcategorías:

3.1. *Registro*: científico, literario, coloquial y académico. Para efectos de esta investigación, se desglosa únicamente el registro académico, ya que es la subcategoría que se corresponde con este estudio. El registro académico se utiliza en un contexto educativo para intercambiar conocimientos a través de los cuales los escritores (estudiantes, profesores e investigadores) demuestran lo que han estudiado o aprendido. La información está basada en lecturas, discursos, discusiones en clase o investigaciones, y las fuentes deben ser mencionadas en el texto. El vocabulario es formal; hay oraciones complejas completas, así como referencias. No hay contracciones o exclamaciones, entre otros. (Vázquez, 2011, p. 13).

3.2. *Discurso*: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. En este estudio, se destaca únicamente el discurso argumentativo. El objetivo principal de este discurso es persuadir. El autor da una opinión sobre un tema controversial tratando de convencer a los lectores de que su punto de vista es válido o que ellos deberían hacer algo al respecto (Vázquez, 2011).

En cuanto al género de los textos, se tiene al ensayo. El ensayo se define como "un texto escrito en prosa en el cual se plantean una diversidad de temas a escogencia del autor y a los cuales se les imprime el carácter subjetivo de las opiniones de quien lo escribe" (Rodríguez, 2007, p.157). En el caso de este estudio, se trata específicamente del ensayo académico.

Precisamente sobre las características del ensayo académico, Rodríguez (2007) establece que:

> el tema puede ser impuesto, pero se recomienda que el docente ofrezca un tema amplio para que el estudiante pueda hacer su ensayo de un aspecto particular de dicho tema, para lo cual sus consideraciones y aportes lo hagan de interés general y actualizado. La extensión como en todo ensayo no debe ser muy larga y

> para evitar tergiversaciones se le puede exigir al alumno entre un mínimo y un máximo de páginas. Se explican los dos órdenes discursivos entre los que se mueve el género: el expositivo y el argumentativo pues cada uno le aporta ciertos conocimientos que son importantes para un excelente dominio al momento de escribirlos. Y finalmente se explica que el estilo debe ser porque desde su origen el carácter de estos escritos es la subjetividad (p.158).

En este mismo orden de ideas, Fumero (1997) establece que en el ensayo se hacen presentes los discursos expositivos y argumentativos, con predominancia de este último, dado que su naturaleza es "crítica, dialógica, persuasiva y analítica" (Rodríguez, 2007, p. 158). En relación con su estructura, Angulo (2013) afirma que existe un esquema general para los ensayos, el cual consiste en una introducción, desarrollo del tema, conclusiones y referencias.

En cuanto a la explicación de la conjetura de los posibles sentidos del texto, se toma como como referencia al trabajo hermenéutico de Sarmiento (2014), quien establece que en la fase de comprensión:

> el lector se conecta con la obra, la hojea, aborda las partes formales de ésta; luego se encuentra con su sintaxis formal (estructura lingüística) se familiariza con el libro, y al sentirse atraído por la obra, emprende un viaje por la lectura de lexías y párrafos; la integración de éstos, le permite conocer el argumento de la historia; pasa entonces a la sintaxis funcional, comprende unidades semánticas porque tienen un significado, se implica con la trama, los personajes, con la estructura narrativa, con la acción del relato; es decir, el lector se involucra con la obra: construye sentidos (p. 18).

De esta manera, en esta investigación se realiza (1) una lectura y relectura de los textos, (2) identificación de la temática y su campo semántico, (3) identificación del argumento central, (4) un análisis semántico o resumen del contenido, (5) un análisis de la estructura de cada texto, (6) un análisis del lenguaje, y (7) análisis de la polifonía textual (voces), para así construir sentidos a cada uno de los textos del *corpus*.

En lo concerniente al análisis de las voces existentes en el discurso argumentativo escrito, a continuación, se desglosan las ideas centrales de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986).

Teoría polifónica de la enunciación de Oswald Ducrot (1986)

Al hablar de **polifonía textual**, se supone la presencia de diversas figuras o voces relacionadas con un enunciado (Ducrot, 1986). Por ejemplo y, al citar al orden discursivo de la narración que Bajtín (1979) escogió para sus estudios polifónicos, se tiene que la polifonía textual explica la existencia de un autor (escritor), un narrador (quién narra la historia escrita por el primero) y un punto de vista por parte de los distintos personajes del relato. En el ámbito de la enunciación, Ducrot (1989) concibe a la polifonía como "la puesta en escena de diferentes actitudes, independientes las unas de las otras o que dialogan entre ellas" (p. 179). Escribano (2008) expone que la polifonía es un recurso discursivo que "se constituye como un poderoso mecanismo argumentativo, ya que permite esconder bajo el discurso propio otras voces que permiten apoyar la propia visión o criticar la del contrario, muchas veces de forma implícita y no evidente" (Escribano, 2008, p.214).

Ducrot (1986) explicó la presencia de estas voces que poseen perspectivas distintas o similares entre sí a través del desarrollo de la teoría polifónica de la enunciación. Con esta teoría, el lingüista francés rompió -tal como lo hizo su predecesor Bajtín- con el paradigma de la existencia de un único sujeto responsable

de un enunciado (Puig, 2014). Ducrot (1986) hizo una distinción entre el ser perteneciente al mundo real/concreto y entre las entidades implicadas en la producción de un enunciado: el locutor y enunciadores. El ser del mundo real es ese sujeto empírico que forma parte de la sociedad y que es el autor del discurso, mientras que el locutor y los enunciadores son seres teóricos a quienes se les atribuye la responsabilidad del enunciado escrito por aquel individuo de la realidad concreta.

Puig (2004) presenta un ejemplo que evidencia la diferencia entre el sujeto empírico, el ser del mundo real, y el de la enunciación o locutor:

> La pertinencia de la distinción locutor / sujeto empírico estriba en que estas dos nociones no siempre son equivalentes. Así, por ejemplo, cuando una madre manda a su hijo con otra persona para que su hijo le diga a esa persona que le dé un *tenmeacá,* el sujeto empírico del delocutivo léxico (la madre) transmite un mensaje a la otra persona, presentando a su hijo como locutor del enunciado; en otros términos, la madre hace hablar a su hijo en este enunciado (¶ 47).

Otro ejemplo que ilustra esta diferencia se encuentra en una autorización escolar escrita por un docente para que sea firmada por los padres o representantes del estudiante para permitirles un paseo o excursión. El sujeto hablante (docente escritor) es diferente al padre que firma tal petición; no obstante, es el segundo quien se responsabiliza del enunciado, convirtiéndose así en el locutor (Ducrot, 1986).

Entendiéndose entonces que el autor concreto del enunciado es el s*ujeto empírico* perteneciente al mundo real o "el autor efectivo, el ser de la realidad social que produce el enunciado" (Puig, 2004, ¶ 45), céntrese ahora la atención en los sujetos involucrados en la emisión discursiva y que son el foco de estudio en esta investigación. Estos son los seres teóricos o seres del discurso de un enunciado: el locutor y los enunciadores.

Locutor: Es el ser discursivo o lingüístico responsable de la emisión de un enunciado en específico dentro del texto. Es "el ser a quien se le atribuye, en el sentido mismo del enunciado, la responsabilidad de la enunciación" (Puig, 2004, ¶ 46). El locutor puede diferir del autor empírico, ya que en ocasiones un enunciado pertenece a la autoría de una colectividad responsable del mismo (Martínez, 2005). Puede, además, existir más de un locutor responsable de un mismo enunciado. Martínez (2005) ilustra la presencia de distintas voces textuales con función locutor en un mismo enunciado: "Juan me habló de su preocupación por el futuro de sus hijos en un país extranjero. (El YO responsable del enunciado reporta un enunciado anterior de otro locutor)" (p.98). En este enunciado, y a través de un discurso referido, se observa la presencia de dos locutores: la de un sujeto hablando en primera persona y, otra voz de un sujeto reportado en tercera persona (Juan). Jiménez (2009) también sostiene que la marca de la primera persona es siempre atribuida a un locutor, excepto cuando existe esa misma marca en forma de discurso directo. En este caso existen dos locutores en una doble enunciación: "una parte de enunciado que se imputa globalmente a un locutor, primero se imputa a otro locutor" (p. 4). Para ilustrar esto, el autor presenta el siguiente ejemplo:

> Si Juan dice "Pedro me dijo: yo vendré" vemos dos marcas de primera persona (me y yo) que remiten a dos locutores diferentes. El sentido del enunciado atribuye a la enunciación dos locutores distintos, aunque la enunciación es obra de uno de los dos (p.4).

De esta manera, se presenta el término del **enunciado** como el resultado de una dinámica interna "entre dos o tres posiciones distintas que, en muchos casos, se contradicen" (Ivanović, 2015, p. 164). Por su parte, Ducrot (1986) explica que el **enunciado** es lo que se dice en el texto, y es una construcción de carácter lingüístico-social, diferente a la frase ya que es un acontecimiento que implica espacio y tiempo; el enunciado se lleva a cabo *aquí y ahora*. Un mismo enunciado puede poseer una

multiplicidad de voces o puntos de vista, al mismo tiempo que esto no necesariamente ocurre con otros enunciados y, el locutor puede estar de acuerdo o disentir del sentido del enunciado; es decir, asume actitudes – de adhesión o distanciamiento – respecto a los distintos puntos de vista presentes en el discurso (Puig, 2014). Esta diversidad de sujetos que se activan en el discurso lleva a un desdoblamiento (Ivanović, 2015), el cual origina la existencia de los enunciadores.

Enunciadores: Son igualmente sujetos del discurso y representan otras voces o puntos de vista manifestadas en los enunciados. El locutor tiene la capacidad de presentar, a través del enunciado, a los enunciadores, al mismo tiempo que posee la facultad de organizar los puntos de vista y actitudes de estos mismos enunciadores. El locutor puede hacerlos aparecer en su discurso ya sea para asimilarse a sus puntos de vista o para resaltar aspectos de su enunciación (Ducrot, 1986). Se entienden como las voces intermediarias entre el locutor y las perspectivas que exhibe el enunciado (Quiroz y Ramírez, 2014). Al respecto, Puig (2014) afirma que "a cada punto de vista corresponde un enunciador (…) por definición, el enunciador se adhiere al punto de vista que se le atribuye y no puede distanciarse de él" (¶ 50).

Ducrot (1986) los presenta como figuras abstractas y presenta el siguiente concepto sobre ellos:

> Llamo enunciadores a esos seres que supuestamente se expresan a través de la enunciación sin que por ello se les atribuyan palabras precisas, si ellos "hablan" es sólo en el sentido de que la enunciación aparece como si expresara su punto de vista, su posición, su actitud, pero no en el sentido material del término (p. 280).

Los enunciadores existen porque el locutor los introduce en su discurso. Martínez (2005) explica esta relación entre locutor y enunciadores al establecer que es el primero el responsable del enunciado y de la selección de los enunciadores, sin

embargo, no lo es de los distintos puntos de vista que cada uno de esos enunciadores adopta. Esta misma autora agrega que es el locutor quien presenta y jerarquiza los distintos puntos de vista, es decir, los enunciadores y lo hace con uno de los siguientes objetivos: (1) compartir su propio punto de vista con el del enunciador, (2) manifestar una aprobación "a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos" (Martínez, 2005, p. 100) y (3) oponerse a esos enunciadores y refutarlos.

Puig (2014) describe de manera global toda la interacción entre el locutor y los enunciadores de la siguiente manera:

> El sentido del enunciado presenta al locutor como responsable del enunciado y, por lo tanto, como el que da existencia a los enunciadores y organiza los puntos de vista. Las actitudes que el locutor mantiene con los puntos de vista están mediatizadas por las actitudes que guarda con los enunciadores. Así, el locutor puede hacer aparecer a un enunciador como su portavoz (cuando la adhesión del primero al punto de vista del segundo es completa); en ese caso, la enunciación se presenta como imponiendo el punto de vista de ese enunciador. Pero también es posible que el locutor sólo otorgue su acuerdo al punto de vista de un determinado enunciador o, incluso, que se oponga a éste, o simplemente que lo considere como un objeto de deseo, de temor, de ira, de admiración, etcétera. (Puig, 2004, ¶ 52).

La presencia e interacción de todos estos sujetos o *voces* dentro del discurso escrito determina la existencia de la polifonía textual en el texto y, cada una de estas voces son responsables de la emisión de distintos enunciados. Es importante reiterar que quienes dicen los enunciados son denominados **enunciadores** y, que cada uno posee un punto de vista específico, y sobre estos la teoría polifónica de la enunciación explica que, a mayor presencia de enunciadores, mayores relaciones polifónicas

existen en el discurso, ya que considera que “el acto de la enunciación tiene que ser imputado a diversos sujetos” (Bertorello, 2005, ¶ 19). En resumen, en la **teoría polifónica de la enunciación**, el principal planteamiento consiste en el desdoblamiento del autor empírico del texto escrito en dos nuevos sujetos discursivos: el locutor y los enunciadores.

Formas lingüísticas de la polifonía textual

Existen marcas textuales en el discurso escrito que permiten la identificación de la polifonía textual dentro del discurso escrito. Estas marcas son formas lingüísticas introducidas para establecer relaciones polifónicas en dicho discurso. Las principales marcas textuales incluyen la primera persona en cualquiera de sus formas (locutor), negaciones, conjunciones de contraste (*pero, sin embargo*), metáforas, refranes, proverbios, *slogans*, ironía, humor, intertextualidad: alusión, plagio, la parodia, la cita y; por último, los discursos referidos (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, s.f.).

En relación con los conectores de contraste, Puig (1986) reporta que Ducrot considera que el uso de conjunciones como por ejemplo "pero" en el discurso escrito implica la presencia de dos enunciadores con argumentaciones opuestas. Puig (1986) lo ilustra de la siguiente manera:

> Para este autor, al enunciar un enunciado del tipo *p* pero *q*, el locutor presenta el primer segmento (*p*) como un argumento en favor de una conclusión *r*, y el segundo (*q*) como un argumento en favor de la conclusión inversa (no *r*) (p. 133).

En cuanto a la aparición del locutor dentro del discurso escrito, Jiménez (2009) sostiene que “en la mayoría de los enunciados el locutor está inscrito en el sentido mismo del enunciado y está designado en las marcas de primera persona “yo”, “mi” y

“me” (p.2). En este mismo sentido, Puig (2004) establece que al locutor “lo designan las marcas de la primera persona y puede tratarse de un personaje ficticio que el sentido del enunciado exhibe como su autor” (¶ 46). En palabras textuales de Ducrot (1986), un locutor “es un ser que, en el sentido mismo del enunciado, se presenta como su responsable (…) A él remite el pronombre yo y las otras marcas de la primera persona” (p. 198). El pronombre personal e inclusivo “nosotros/as” también es una marca polifónica para el locutor y, con ella los escritores “pretenden construir una sola persona moral, y hablar con una sola voz: su pluralidad aparece fundida en un personaje único que engloba a los diferentes individuos” (Ducrot, 1986, p. 198).

Puede darse la particularidad de que un enunciado no exhiba locutor alguno. Por ejemplo, los relatos históricos casi nunca introducen la primera persona, en ninguna de sus formas (Puig, 1986). Sobre este caso, Ivanović (2015) acota que efectivamente existen enunciados sobre los que el autor decide no indicar el sujeto que lo emite con el fin de crear una noción de objetividad o verdad y, para lo que utiliza estructuras impersonales como recurso retórico. Sin embargo, esto no quiere decir que los enunciados de este tipo no posean voz ya “que todo enunciado se atribuye por lo menos a un enunciador identificable, aun tratándose de la forma impersonal” (Ulloa y Carvajal, 2013, p. 32). En este tipo de enunciados aparentemente no existe un enunciador y, ninguna de las formas *yo, tú,* o *él* toma responsabilidad por lo dicho (Ulloa y Carvajal, 2013). Estos mismos autores agregan que “esto suele suceder en enunciados como «la tierra es redonda», en definiciones de conceptos, descripciones de objetos, prescripciones” (p. 32). Aclarado esto, se entiende así que toda estructura impersonal será identificada como expresada por la voz de un enunciador.

En los casos de “formas de interpretación genérica o inespecíficas” (Ivanović, 2015, p. 299), en las cuales no se exhibe el sujeto discursivo del enunciado, sino frases tales como *todo el mundo, la gente, uno, alguien, cierta gente, entre otros* también son atribuidos a enunciadores. Lo mismo ocurre con los enunciados imperativos, las cuales “se pueden manifestar como un tipo de orden, sugerencia o

ruego orientado hacia los lectores con el fin de llamar la atención sobre lo que se propone" (Ivanović, 2015, p. 310).

Por su parte, las preguntas retóricas – tal como ocurre con la ironía – representan un desdoblamiento del locutor en enunciador (es), ya que a través de las preguntas retóricas "un hablante crea una situación de comunicación ficticia superpuesta a la real en la cual, en cuanto enunciador, pronuncia palabras que corresponderían a otro: a otro que no conociera la respuesta" (Arroyo, 2017, p. 94). Este mismo autor amplía esta concepción al indicar que de esta forma "se verifica una distancia entre el emisor y su propio enunciado, similar a la que Ducrot (1984: 211) señala para la ironía, fenómeno de la polifonía lingüística en el que el locutor pone en escena un punto de vista al cual no se asocia" (Arroyo, 2017, p. 94). En cuanto a los enunciados escritos con la segunda persona del singular "tú" corresponden a la voz del "enunciatario" (Ulloa y Carvajal, 2011, p. 31) o "*coenunciador*" (Centro Virtual Cervantes, 2019).

Por último y, en cuanto a los discursos referidos, se tiene que éstos incluyen al discurso directo, discurso directo libre, discurso indirecto, el discurso indirecto libre y el discurso mixto. Jiménez (2009) resume cada discurso de la siguiente manera:

1) *Discurso directo*: consiste en citar textualmente lo dicho por otros a través de marcas topográficas tales como comillas, dos puntos y guiones largos. Estas marcas permiten la reproducción de enunciados fieles a su expresión original. A través de este discurso es posible identificar dos voces en el discurso: 1) la del locutor-enunciador y 2) la de un enunciador, presentada a su vez por el locutor. El autor expone los siguientes ejemplos para contextualizar este tipo de discurso:

> (1) "Si la seguridad hubiera sido la adecuada, yo no estaría aquí", aseveró a sus abogados [Aung San Suu Kyi]. (Diario de Navarra, 23/05/09: 6).
> (2) "El niño ya llegó al centro y está con su hermano. Los dos están tranquilos y en buen

> estado", aseguró Cañero. (Diario de Navarra, 23/05/09: 5) (p.3).

2) *Discurso directo libre*: a través de este discurso el locutor hace que su voz y visión sean las del enunciador. Para lograr esto, "las palabras del enunciador en cuestión van señaladas por algún rasgo tipográfico de la presencia del locutor" (Jiménez, 2009, p.3). El autor agrega el siguiente ejemplo: "Un general critica a trillo «por no dar la cara»". (Diario de Navarra, 23/05/09: 4)." (Jiménez, 2009, p. 3).

3) *Discurso indirecto*: consiste en la reproducción de un discurso sin ser exactamente igual a lo dicho por la voz referida. Generalmente, el locutor lo presenta a través de verbos introductorios seguidos de la conjunción "que". (reconoció que…, dijo que…, sostiene que…, afirmó que…, aseveró que…, añadió que…). Las paráfrasis son ejemplos de este tipo de discurso. Jiménez (2009) lo ejemplifica de esta manera: "Además, [el secretario de la OCDE] afirmó que no defendía el abaratamiento del despido, pero sí el poder eliminar todos aquellos sesgos que hay en el esquema laboral […]". (Diario de Navarra, 23/05/09: 8) (p. 4).

4) *Discurso indirecto libre*: consiste en la reproducción de un discurso como producto de la fusión del punto de vista del locutor con la del enunciador. Se trata de la adaptación, por parte del locutor, de otra voz u otras voces. En otras palabras, el locutor usa el estilo indirecto libre para hablar como si fuese el enunciador al referir los pensamientos, perspectivas, sensaciones o palabras de este último como propias. Obsérvese el ejemplo contextualizado en el cuento de Julio Cortázar "Final del juego" que ofrece Maza (2018):

> Al lado de la noche de donde volvía, la penumbra tibia de la sala <u>le pareció deliciosa</u>... Todo era grato y seguro, sin ese acoso, sin... <u>Pero no quería seguir pensando en la pesadilla</u>... Ya no debía tener tanta fiebre, <u>sentía fresca la cara</u>. <u>Ahora volvía a ganarlo el</u>

> sueño, a tirarlo despacio hacia abajo. La almohada era tan blanda, y en su garganta afiebrada la frescura del agua mineral. Quizá pudiera descansar de veras, sin las malditas pesadillas. La luz violenta de la lámpara en lo alto se iba apagando poco a poco (¶ 5).

Jiménez (2009) ofrece otro ejemplo de discurso indirecto libre tal como sigue:

> "El Gobierno movilizará la sanidad pública para prevenir embarazos […] Formemos a los profesionales sanitarios, ya que hemos sido incapaces de formar a los jóvenes" ("Embarazos y abortos", http://www.elpais.com, (05/03/09). En este último ejemplo se comprueba que el autor ha tomado el pensamiento del Gobierno sin que, aparentemente, explicite el enunciador del texto. Puede que este tipo de discurso reproducido aparezca entre comillas (p. 4).

5) *Discurso mixto*: consiste en la combinación "de fragmentos literales con discurso indirecto. Por ejemplo: "Ángel Gurría advirtió ayer de que «el apetito por ver retoños no debe evitar el ser objetivos en las previsiones»". (Diario de Navarra, 23/05/09: 8) (Jiménez, 2009, p. 4).

En conclusión, la polifonía textual es una estrategia discursiva estrechamente relacionada con la redacción de textos escritos en general, ante lo que Jiménez (2009) afirma que "la polifonía es un hecho que está presente en multitud de textos a los que nos enfrentamos a diario, y es fundamental para la construcción e interpretación del sentido de éstos" (p. 9). Estas voces o enunciados pueden ser emitidas tanto por un locutor como por los enunciadores y, constituye una herramienta discursiva que está intrínsecamente vinculada a la redacción de textos argumentativos, al éstos suponer la exposición de distintos puntos de vista para persuadir a sus lectores y, conseguir su adhesión al argumento presentado. Con la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986), se cierran todas las nociones lingüísticas consultadas en esta

investigación. Esta teoría es la utilizada en el momento de la Explicación del *corpus*, y para propósito de este estudio, se enmarca dentro de la dialéctica hermenéutica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971). Sobre esta dialéctica, obsérvese el siguiente gráfico.

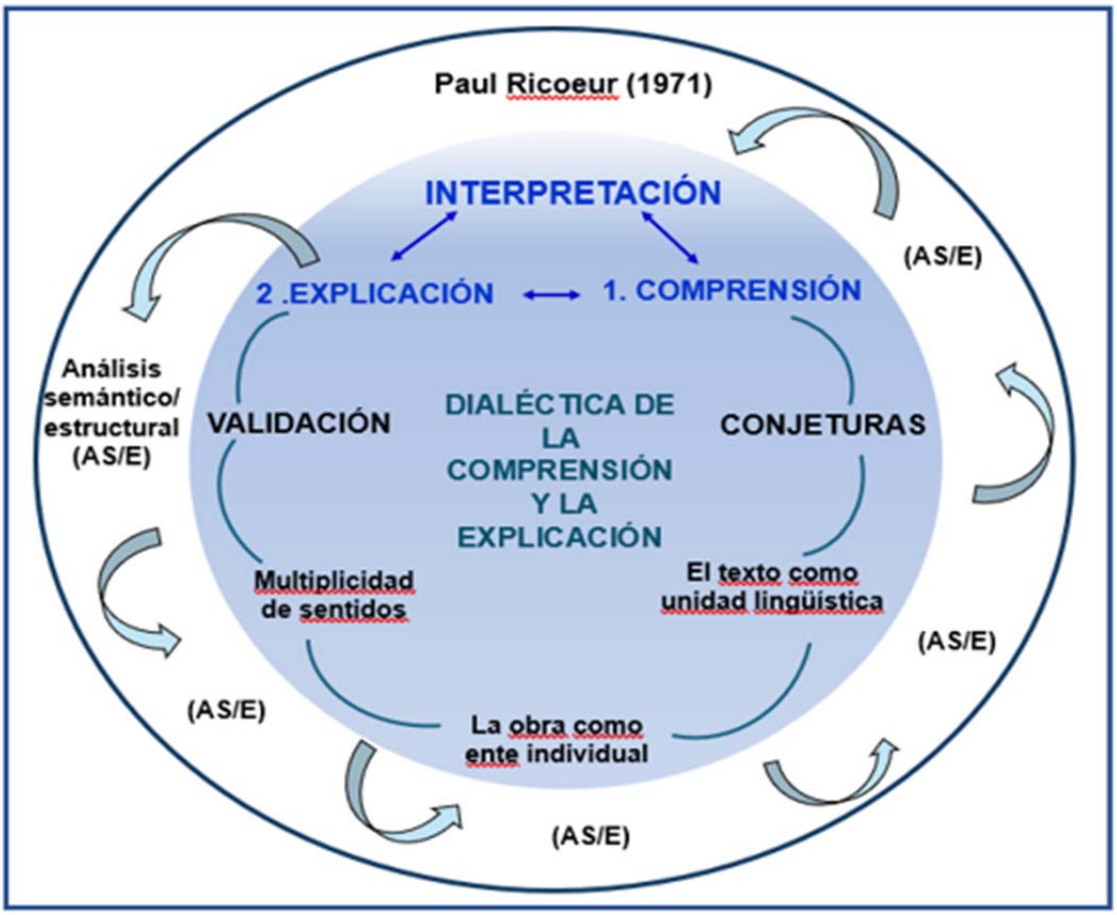

Diagrama 2. *Dinámica de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971).*
Fuente: Elaboración propia (2020)

En este diagrama y dentro del círculo interno, se ubica el punto inicial de la comprensión al lado derecho de la imagen (1). Sus procesos se llevan a cabo en el sentido de las agujas del reloj, hasta llegar a la explicación ubicado al lado izquierdo de la imagen (2). Luego, ha de entenderse que debe hacerse un movimiento a la inversa y siguiendo el círculo externo, a través del análisis semántico o estructural, hasta retornar al punto de partida de la comprensión. Ha de recordarse que la comprensión es "una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad lo que da en llamar una conjetura", mientras que el segundo momento se trata de "un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos" (Muinelo, 2004, p. 192). De nuevo, la conjunción de estos dos momentos de la dialéctica de Ricoeur (1971) conduce a la interpretación de los textos escritos.

Balaguer (2003) establece concisamente que:

> Explicación y comprensión son, para Ricoeur, dos estadios de un único arco hermenéutico. En este arco, la comprensión precede, acompaña, cierra y así *envuelve* la explicación. Por su parte la explicación *desarrolla* analíticamente la comprensión. Por tanto, la interpretación es el paso que va desde la comprensión ingenua a la comprensión versada, a través de la explicación, que es la mediación necesaria. Es aquí donde se hace presente un adagio que Ricoeur repite con mucha frecuencia: "Explicar más es comprender mejor" (p. 8).

Una vez culminados los fundamentos teóricos estrechamente relacionados con esta investigación, a continuación, se presenta el marco metodológico, el cual especifica paso a paso toda la metodología realizada para la consecución del objetivo de este estudio.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, se desglosa toda la metodología llevada a cabo en el desarrollo de la investigación. La perspectiva epistemológica de esta investigación cualitativa es fenomenológica-hermenéutica, con un método o enfoque hermenéutico semántico, fundamentada en las ideas del Paul Ricoeur (1971, 2001 y 2003) y Oswald Ducrot (1986).

Naturaleza del estudio

El tipo de esta investigación es cualitativa en tanto que la subjetividad de los individuos recibe especial importancia, debido a que son los investigadores cualitativos quienes ofrecen una perspectiva de una realidad específica y, son quienes ofrecen interpretaciones de cualquier actividad humana, a través de puntos de vista que se caracterizan por ser diversos (Escalante y Oliva, 2011). De esta forma, la realidad en la investigación cualitativa se concibe como variada y divergente, adquiriendo así el compromiso humanístico de "estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros (la otredad), y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales" (Escalante y Oliva, 2011, p.94).

El método investigativo, las estrategias fenomenológicas y las unidades de análisis se corresponden con las características del proceso investigativo de la

investigación cualitativa, tal como lo plantea Vera (2008) a través de las siguientes fases:

Identificación del problema a investigar: la ausencia de un contraste argumentativo entre el punto de vista de los autores empíricos de los ensayos y el de las distintas voces introducidas en los discursos escritos por los estudiantes universitarios.

Identificación de una muestra seleccionada: *corpus* de diez (10) ensayos argumentativos escritos por estudiantes universitarios.

Formulación de hipótesis: llevadas a cabo en la fase de comprensión de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971). Las hipótesis o conjeturas se centran en tres aspectos: (1) el texto como unidad lingüística, (2) la obra como ente individual y (3) la multiplicidad de sentidos.

La colección de los datos: los cuales "se van recogiendo durante el proceso que es continuo durante toda la investigación" (Vera, 2008, p. 2), y no al final, luego de haber aplicado instrumentos como se procede en la investigación cuantitativa. Tampoco se realizan análisis estadísticos.

El análisis de los datos: en esta investigación se realiza un análisis hermenéutico-semántico del *corpus* sobre la base de los preceptos de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971). En el momento de la explicación, se lleva a cabo un análisis estructural a la luz de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986) y de la clasificación pedagógica de los textos de Arcay y Cossé (1996). Como referente metodológico para el análisis, se toma en cuenta las metodologías investigativas de Sarmiento (2014) y Caro (2017).

Vera (2008) explica que en el análisis de los datos de una investigación cualitativa "prepondera más un análisis descriptivo coherente que pretende lograr una interpretación minuciosa y detallada del asunto o problema de investigación" (p.2). En el caso particular de esta investigación, el centro de análisis es la estrategia discursiva de la polifonía textual. Sin embargo, el análisis también abarca el lenguaje y estructura de cada texto, sus temáticas, campos semánticos y argumento central. Por último, se presenta un resumen de contenido de los textos del *corpus*.

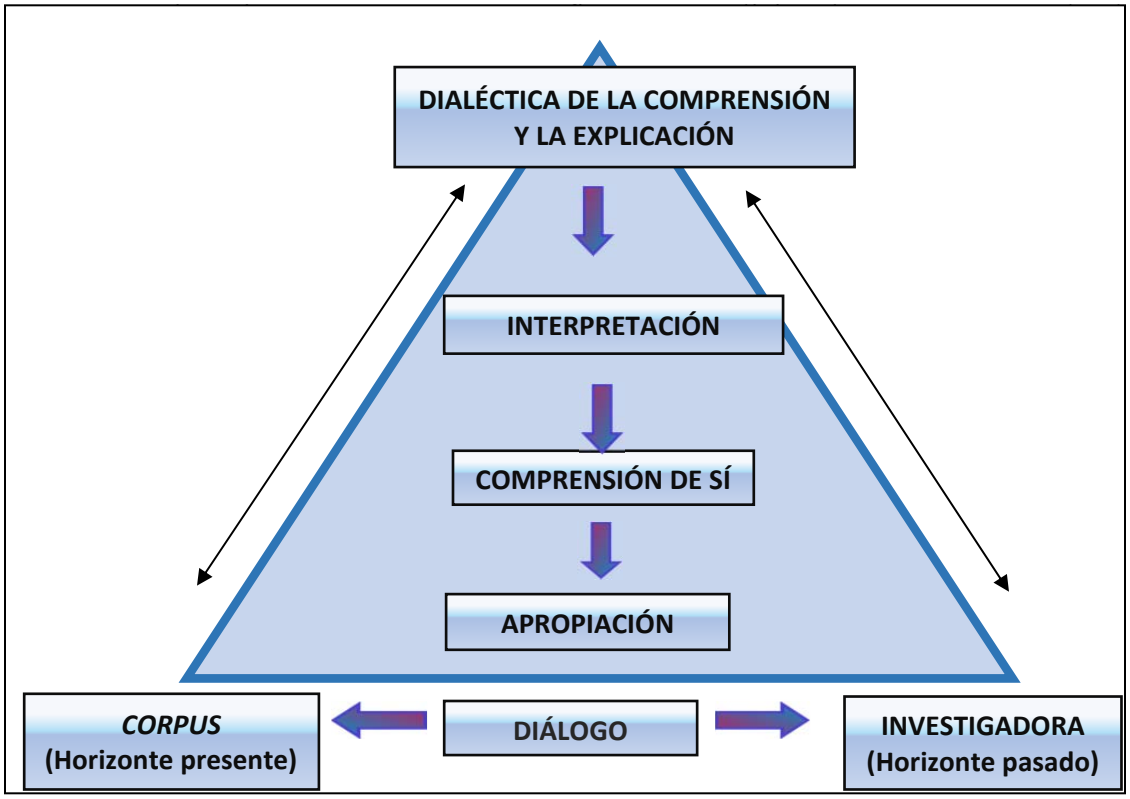

Diagrama 3. Análisis hermenéutico-semántico de la investigación a la luz de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971)
Fuente: Elaboración propia (2020)

Este diagrama resume el análisis de los datos discursivos del *corpus*, llevado a cabo a través del proceso de la lectura, lo que representa a su vez el establecimiento de un **diálogo** entre el texto -horizonte presente- y el lector o investigador -horizonte pasado-. Este diálogo implica interpretaciones que conducen a *comprenderse a sí*

mismo o a *una apropiación de sentido* que se manifiesta como una nueva forma de mirar al texto, es decir, una nueva perspectiva sobre lo leído (Ricoeur,1971). Así lo explica este autor a través de los dos momentos de lectura de su dialéctica: de la comprensión a la explicación, el cual representa una "respuesta de la dinámica interna que constituye la obra del discurso o texto" y, de la explicación a la comprensión, el cual otorga "poder [al lector] de proyectarse fuera de sí mismo" apoyado por procedimientos explicativos (Muinelo, 2014, pp. 191-192).

Conclusiones: En los estudios cualitativos las conclusiones "se derivan o se infieren continuamente durante el proceso. Contrario a los estudios de índole cuantitativas que resultan al final de la investigación, en el estudio cualitativo se reformulan a medida que se vaya interpretando los datos" (Vera, 2008, p.2).

Postura epistemológica

La perspectiva teórica desde la que se define esta investigación es la fenomenología-hermenéutica o interpretativa (Escalante, 2011). La investigación fenomenológica centra su estudio en el individuo y en su subjetividad. Ha de entenderse que "la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad" (Bullington y Karlson, 1984; citados en Escalante, 2011, p.114).

Es así como se entiende a la fenomenología como un acto interpretativo cuyo objetivo es comprender a un nivel profundo cualquier situación o experiencia que el investigador seleccione para estudiarla desde su propio punto de vista (Escalante, 2011). Sobre este particular, Escalante (2011) manifiesta que:

> La fenomenología hermenéutica se puede considerar una opción apropiada para explorar y comprender las experiencias de los sujetos. Cuando se obtiene la comprensión en ciencias humanas, los investigadores pueden traducir el significado captado y configurar conceptos que

> pueden [*sic*] expuestos a otras personas de una manera entendible. La fenomenología hermenéutica es más que interpretación de los textos, es la interpretación de la comunicación en cualquier forma, escrita, verbal y no verbal (p. 135).

En esta investigación, la postura epistemológica se basa en la perspectiva de Ricoeur (1971) en tanto asume al método fenomenológico como interpretación. Tal como lo establece Moratalla (2018), "la intuición fenomenológica puede entenderse como explicación, interpretación. Toda fenomenología es una explicitación en la evidencia y una evidencia en la explicitación. Por ello, la fenomenología solo se puede efectuar como hermenéutica" (pp. 273-274).

Método investigativo

Escalante (2011) expresa que es necesario establecer el método de una investigación cualitativa desde un enfoque que corresponda tanto a la perspectiva teórica como a la metodológica. El método de esta investigación es hermenéutico semántico. Este enfoque permite un acercamiento a la situación en estudio de una manera más profunda, ya que permite explorar y comprender todas las opciones posibles de los textos. Al mismo tiempo, reconoce la posibilidad de que surjan nuevos elementos de análisis a medida que se explora el texto. Igualmente, el método hermenéutico otorga relevancia al mundo del investigador al plantear que es fundamental en el planteamiento de conjeturas previas, tal como lo propuso Gadamer con su círculo hermenéutico (Escalante, 2011).

Escalante (2011) señala que, en el análisis de los textos, la obra o el discurso se desliga de la intención del autor, de su audiencia original, así como de las circunstancias de índole económica, social y política en las que ocurrió su producción. En consideraciones de este autor, se tiene así que el método hermenéutico semántico de la dialéctica de la comprensión y la explicación se centra

en la interpretación exclusivamente de los textos sin pretender entender la intención de los sujetos escritores.

En esta investigación, se utiliza la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971) en la elaboración de conjeturas respecto al texto (fase de comprensión) y, se procede a la validación de esas hipótesis (fase de explicación) a través de un análisis semántico y/o estructural. Esta fase de análisis estructural de los textos se realiza desde la óptica de la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1986) y de la clasificación pedagógica de los textos de Arcay y Cossé (1996). Para Ricoeur (1971) "hay un completo reconocimiento de la relevancia del análisis estructural como paso necesario para lograr una interpretación profunda" (Escalante, 2011, p. 135). Por este motivo, se destaca el papel significativo de la subjetividad de la investigadora al momento de la interpretación de los textos.

Estrategias fenomenológicas

El análisis fenomenológico permite traducir los datos estudiados en un texto representando un "re–vivir reflexivo y una apropiación significativa de algo significativo" (Escalante, 2011, p. 130). Desde este punto de vista, en este estudio se llevan a cabo estrategias fenomenológicas específicas que permiten construir una nueva realidad o interpretaciones de los textos argumentativos escritos por estudiantes universitarios. Las estrategias llevadas a cabo son:

- Obtención de un *corpus* textual: diez (10) ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en educación mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela. Los ensayos fueron facilitados por las profesoras encargadas de la instrucción de la asignatura Lectura y Producción de Textos en Inglés, así como por la jefa encargada de la cátedra Lectura y Composición Inglesa, bajo la cual se encuentra adscrita la asignatura referida.

- Lectura y relectura de los textos argumentativos “hasta la emergencia de las unidades de significados” (Escalante, 2011, p. 131).
- Aplicación de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) al *corpus* seleccionado.
- Análisis del uso de la polifonía textual en los textos argumentativos a la luz de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986).
- Análisis hermenéutico-semántico de los textos.
- Interpretación de los textos.

Escenario

El contexto de estudio está representado por el Departamento de Idiomas Modernos: Mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo, ubicada en la ciudad de Valencia de la República Bolivariana de Venezuela. Los sujetos escritores del *corpus* son estudiantes del séptimo semestre cursantes de la asignatura Lectura y Producción de Textos en Inglés.

El Corpus

Una definición de *corpus* la ofrece el grupo de investigación dedicado al estudio de córpora textuales EAGLES (1996) - Grupo Asesor Experto en Estándares de Ingeniería del Lenguaje, por sus siglas en inglés - el cual afirma que es “una colección de piezas del lenguaje que son seleccionadas y ordenadas de acuerdo con criterios lingüísticos explícitos con el objetivo de ser usados como muestras del lenguaje” (¶ 1). Sobre este aspecto, Torruella y Llisterri (1999) afirman que esas muestras son homogéneas en tanto que representan las características de los textos analizados, ya sean orales o escritos. Agregan que estos modelos de la lengua son analizados con el objetivo de conocer a mayor grado las estructuras lingüísticas del discurso en estudio.

De igual forma, Ivanović (2017) establece la importancia de un corpus al afirmar que:

> La lingüística de *corpus* aporta evidencia científica ya que, según Parodi Sweis (2010:14), permite explicitar las conclusiones con el apoyo de los datos reales. De acuerdo con este autor, esta disciplina facilita el estudio de cualquier aspecto de la lengua y se puede emplear en todas las áreas de la lingüística, en todos los niveles de la lengua y desde distintos enfoques teóricos. El uso del corpus no solo aporta cierta evidencia científica sino también un aspecto empírico debido a que corresponde con el análisis de "patrones de uso lingüístico real en textos naturales (*op.cit.*:37), utilizados como la base para el análisis (p.201).

Adicionalmente a esto, Parodi (2010) sostiene que la estructura de todo *corpus* ha de estar constituida por un mínimo de dos textos y que el mismo "reúne un conjunto de unidades textuales y no es una única instancia comunicativa; tampoco cuenta con cierre de ningún tipo" a diferencia del texto que "se constituye en una pieza comunicativa única y que se define por su cierre semántico y su coherencia" (p. 25).

Sobre la base de estos lineamientos, se conformó un *corpus* textual de diez (10) ensayos argumentativos escritos por diez (10) estudiantes del VII semestre la Mención de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo. La selección fue aleatoria y se hizo entre las composiciones escritas por estudiantes de la asignatura Lectura y Producción de Textos en Inglés. Estos universitarios reciben instrucción sobre las características del discurso argumentativo escrito en inglés y, producen varias versiones antes de elaborar una edición final en el género de ensayo argumentativo. Cada estudiante fue autónomo en la selección del tema de su ensayo.

Luego de obtenidos los textos, se procedió a: (1) transcribirlos en formato *Word*, (2) enumerarlos del 1 al 10, (3) enumerar cada párrafo con su número correspondiente según el orden de aparición y a (4) identificar sus autores por las iniciales de sus nombres y apellidos. Los ensayos son presentados en esta investigación en el idioma en que fueron originalmente escritos (inglés), y cada vez que lo amerita la situación de análisis, se traducen al español los fragmentos correspondientes en el capítulo IV. Los textos escritos en su totalidad en inglés se encuentran en la sección de anexos de esta investigación con sus correspondientes traducciones al español.

Criterio de accesibilidad

En cuanto al criterio de accesibilidad al *corpus* en cuestión, se tiene que la investigadora del presente estudio es Licenciada en Educación: Mención Inglés egresada de la facultad y universidad mencionadas, al mismo tiempo que ha ejercido como profesora de las asignaturas *lingüística aplicada a la educación*, *morfosintaxis del inglés*, *pedagogía de la gramática inglesa, inglés como lengua extranjera, diseño de materiales didácticos e inglés con objetivos específicos* en el Departamento de Idiomas Modernos de la ya referida casa de estudio. Debido a esto, el criterio de accesibilidad se cumple al haber existido la disponibilidad de recursos y contextos específicos para el desarrollo de las actividades metodológicas propuestas (Valles, 1999).

En este caso, la obtención del *corpus* afín con los objetivos propuestos en este estudio fue posible debido al natural acceso por parte de la investigadora al contexto universitario ya descrito. Específicamente, se accedió a los archivos físicos de los ensayos argumentativos en la cátedra Lectura y Composición Inglesa la cual administra el curso de Lectura y Producción de Textos en Inglés. Para la consecución de ello, se contó con la colaboración de la profesora jefa encargada de esta cátedra, y de dos profesoras del curso mencionado, quienes directamente facilitaron los textos

que constituyen el *corpus* de esta investigación. A la investigadora del presente estudio le fue facilitado el cuerpo de cada ensayo en su totalidad; sin embargo, no sucedió así con las referencias bibliográficas de cada uno de ellos. Por tal motivo, no se incluyen en los anexos finales del trabajo.

Ahora bien, una vez explicado el marco metodológico, se presenta el análisis del *corpus* seleccionado tal como sigue a continuación en el capítulo IV.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS HERMENÉUTICO-SEMÁNTICO DEL *CORPUS*: DIALÉCTICA DE LA COMPRENSIÓN Y LA EXPLICACIÓN DE PAUL RICOEUR

En este capítulo, se esboza paso a paso el análisis realizado al *corpus* seleccionado empleando la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971). En términos generales, el análisis se clasifica en dos momentos: uno de la comprensión y otro de la explicación. Es importante recordar que el primer momento de la comprensión es "una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad lo que da en llamar una conjetura", mientras que el segundo momento se trata de "un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos" (Muinelo, 2004, p. 192).

En primer lugar, en la comprensión se realizan tres tipos de conjeturas: (1) el texto considerado una unidad lingüística, (2) la obra considerada como un ente individual y (3) los posibles sentidos del texto. En segundo lugar, en la explicación se emplea un análisis estructural que valida las conjeturas del momento anterior. A través de estos dos momentos, es posible lograr una interpretación de cada uno de los textos o una comprensión de sí, lo cual no es más que una apropiación de sentido constituida tanto por el texto (horizonte presente) como por el investigador (horizonte pasado) (Ricoeur, 1971).

El *corpus* está constituido por diez (10) ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la asignatura Lectura y Producción de Textos en Inglés de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Momento de la comprensión del *corpus*

A continuación, se presentan tal como lo establece la dialéctica de Ricoeur (1971), las tres conjeturas con relación a todos los textos que constituyen el *corpus*, las cuales responden a las preguntas: ¿es el texto una unidad lingüística?, ¿la obra se caracteriza por ser una obra individual? y ¿cuáles son los posibles sentidos del texto?

Conjetura de los textos como unidades lingüísticas y como obras individuales

Primero, sobre la base de las características de los textos como unidades lingüísticas, se conjetura que todos los textos son *unidades lingüísticas*, ya que representan un discurso fijado por la escritura, de carácter interpretativo y con un orden sintáctico y semántico. Segundo, se conjetura que cada uno de los textos es una *obra individual*, en cuanto están escritos en forma de párrafos con oraciones completas, con un contenido que se centra en temas académicos y universitarios y con un discurso argumentativo. También se conjetura que el género de cada texto está constituido por un ensayo de corte académico.

Conjetura sobre todos los posibles sentidos de los textos

Tal como lo afirma Ricoeur (2003), esta conjetura se centra en todas las posibilidades de sentidos que se traducen en actualizaciones del texto y que pueden darse de distintas maneras. Este autor señala que la conjetura se define semánticamente, por ejemplo, por temáticas, tópicos, entre otros, y que son jerárquicamente distintos.

Sobre la base de una primera lectura de los títulos y de los contenidos de todo el *corpus,* así como de las referencias metodológicas de Sarmiento (2014), se realiza la conjetura *sobre todos los posibles sentidos de los textos* en función a las siguientes categorías: (1) temática y su campo semántico, (2) argumento central, (3) un breve

resumen de contenido, (4) la estructura, (5) el lenguaje usado y (6) el uso de la polifonía textual, la cual es la estrategia argumentativa objeto de estudio en este trabajo cualitativo. Antes de desglosar esta última conjetura, es importante especificar que la temática, el argumento central y el resumen de contenido de cada texto se describen de manera individual, es decir, texto por texto, mientras que, la estructura, el lenguaje y la polifonía textual, se conjeturan en conjunto, esto es, se describen estos aspectos en función a todo el *corpus* en su totalidad, ya que el uso de estas tres categorías es común a todos los textos.

Conjetura de los sentidos de los textos: temática, campo semántico, argumento central y breve resumen de contenido de los textos del corpus

Texto 1. *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?) escrito por el estudiante W.N.

Se conjetura que su campo semántico gira en torno a la religión, cuyo argumento y temática se centran en explicar que la resurrección de Jesús fue realmente un hecho histórico. Esto se observa en las argumentaciones a favor de esta postura y en las refutaciones de los contraargumentos que establecen que Jesús no murió en la cruz y que su cuerpo fue robado por sus discípulos. El autor sustenta su posición a través de ideas de apoyo, al mismo tiempo que, elabora una conclusión en la que resume sus enunciados principales y hace un llamado a los lectores a una reflexión a través del establecimiento de preguntas retóricas.

Texto 2. *The adoption by Homosexuals* (La adopción por parte de homosexuales) escrito por el estudiante F.H.

Se conjetura que su campo semántico es de carácter social, con un argumento y una temática centrados en la idea de que la adopción se le debería negar a los homosexuales. El autor introduce argumentaciones a favor de este punto de vista y niega los contraargumentos que señalan que los niños estarían mejor con

homosexuales, en lugar de no tener familia y, de que el ser buenos padres o no, no depende de la orientación sexual de las personas. El autor sustenta sus refutaciones a través de ideas de apoyo y de la elaboración de una conclusión a través de la cual hace énfasis en su postura y exhorta a una reflexión a través del establecimiento de preguntas retóricas.

Texto 3. *Acceptance of Homosexual People in Society* (La aceptación de las personas homosexuales en la sociedad) escrito por el estudiante L.G.

Se conjetura que su campo semántico es de carácter social, cuyo argumento y temática se centran en que los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad. El autor emplea argumentaciones a favor y contradice los contraargumentos de que las relaciones sexuales entre homosexuales representan un riesgo extremo en el contagio de enfermedades de transmisión sexual y, de que no deberían tener pareja. Para ello, sustenta sus refutaciones a través de ideas de apoyo y una conclusión donde introduce una pregunta retórica y un proverbio.

Texto 4. *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?) escrito por el estudiante A.M.

Se conjetura que su campo semántico es de carácter social, con un argumento y una temática que proponen que el homosexual sí debería tener derecho a enseñar en las escuelas. En este ensayo, el autor dedica el segundo párrafo completamente a definir en qué consiste la homosexualidad y sus posibles causas. Presenta argumentaciones a favor, contraargumentos y refuta las ideas de que muchas personas se oponen a los maestros homosexuales porque interrumpen el desarrollo integral de los estudiantes. De igual modo, rechaza la noción de que los padres de los estudiantes no permiten que sus hijos tengan maestros homosexuales porque estos últimos no poseen una personalidad definida, así como por representar un modelo de conducta para sus hijos, cuyos caracteres pueden ser debilitados al estar expuestos a maestros

homosexuales. Estas refutaciones las presenta en forma de preguntas retóricas. También elabora una conclusión en la que resume sus puntos de vista e involucra a los lectores en una reflexión sobre el tema a través de enunciados redactados en la primera persona del plural.

Texto 5. *Should Euthanasia Be Legitimized?* (¿Se debería legitimar la eutanasia?) escrito por los estudiantes R.H y J.M.

Se conjetura que su campo semántico es de legalidad, con un argumento y temática centrados en la concepción de que sí se debería legitimar la eutanasia. En este ensayo, los autores dedican el segundo párrafo completamente a diferenciar los dos tipos de eutanasia y a explicar las circunstancias bajo las cuales se aplica este procedimiento. Además de exponer argumentaciones a favor, los estudiantes contradicen los contraargumentos de que la eutanasia es un rechazo a la vida, un acto involuntario y un deseo motivado por la depresión. Para ello, desglosan ideas de apoyo y una conclusión en la que reiteran su argumento central, presentan hallazgos de un grupo de médicos sobre la eutanasia y elaboran una pregunta retórica a sus lectores.

Texto 6. *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* (La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?) escrito por el estudiante D.O.

Se conjetura que su campo semántico es de legalidad, cuyo argumento y temática giran en torno a la noción de que no debería crearse una ley que prohíba totalmente fumar cigarrillos. Presentan argumentos a favor y refutan las declaraciones de aquellos que afirman que fumar cigarrillos es malo para la salud y de que es la causa principal de cáncer de pulmón. También está en contra de que el gobierno prohíba fumar en lugares tanto públicos como privados. El autor desarrolla su ensayo a través de ideas de apoyo, un resumen de sus enunciados principales y el uso de preguntas retóricas.

Texto 7. *Who Should Take the First Step?* (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]) escrito por las estudiantes Z.A. y A.T.

Se conjetura que su campo semántico gira en torno a las relaciones románticas, con un argumento y temática que propone que las mujeres también deberían dar el primer paso para iniciar una relación de pareja. Argumentan a favor de esta postura y contradicen a los detractores que opinan que la mujer debería esperar que sea el hombre quien muestre su interés hacia ellas. También rechazan los conceptos de aquellos que señalan a las mujeres de tener una conducta indecente por tomar la iniciativa y, quienes también sostienen que las mujeres no deben demostrar sus sentimientos porque pueden ser rechazadas. A lo largo del ensayo, se nota la sustentación de sus refutaciones a través de ideas de apoyo y una conclusión donde presentan un resumen de sus enunciados principales, una cita textual corta y un enunciado imperativo, dirigido a las mujeres, para que se atrevan a buscar a sus almas gemelas.

Texto 8. *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* (¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?) escrito por el estudiante R.S.

Se conjetura que su campo semántico está enmarcado dentro del ámbito de la educación, cuyo argumento y temática central radica en que los estudiantes deberían optar por tener profesores no nativos hablantes del inglés, en vista de que son una opción más confiable que los profesores nativo-hablantes del inglés para el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera. El estudiante sustenta su argumento a través de tres enunciados principales favorables a su tesis: los profesores no nativos conocen cómo funciona el idioma, las barreras del idioma no representan un problema para ellos y, pueden ofrecer distintas estrategias para la resolución de problemas. A cada enunciado, le introduce un contraargumento y su correspondiente

refutación, sustentada por varias ideas de apoyo. También elabora una conclusión en la que reitera su argumento central y resume sus enunciados principales.

Texto 9. *Should Children Do Homework?* (¿Deberían los niños hacer tarea escolar?) escrito por el estudiante M.L.

Se conjetura que su campo semántico se basa en la educación, con un argumento y temática que plantea que todas las actividades escolares deben ser realizadas en la escuela, de manera que los niños puedan (1) pasar tiempo con su familia y (2) realizar actividades recreativas. El estudiante sustenta su argumento a través de tres planteamientos: la tarea tiene efectos negativos en los estudiantes, las tareas se corresponden con un método obsoleto de enseñanza y los maestros no deberían enviar actividades escolares para ser realizadas en casa. Todos los enunciados del ensayo sustentan la opinión del estudiante, a excepción de un único contraargumento en todo su ensayo, el cual refuta con más ideas que apoyan su argumento central. La conclusión del texto es una reiteración de su punto de vista central.

Texto 10. *Should People Learn English without Having an Instructor?* (¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor?) escrito por el estudiante G.R.

Se conjetura que su campo semántico se enmarca en la educación, cuyo argumento y temática se centran en que la guía de un instructor podría no ser necesaria en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, porque los estudiantes pudiesen hacer uso de una autoevaluación. El escritor sustenta su argumento a través de tres enunciados principales favorables a su tesis: el aprendizaje autodidacta solo requiere de motivación y disciplina, es más fácil conseguir programas adaptados al tiempo y nivel académico de cada aprendiz y, aprender inglés sin un instructor es posible y fácil. Solo una de sus tesis posee un contraargumento, el cual refuta y sustenta a través de ideas de apoyo. El estudiante también elabora una conclusión en

la que resume sus tesis y reitera que un instructor no es necesario en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Se dirige al lector, a través de enunciados redactados con la segunda persona del singular, a quienes les enfatiza que ellos mismos pueden resolver dudas en el aprendizaje del inglés a través de los recursos autodidactas del idioma.

Conjetura de los sentidos de los diez (10) textos del corpus: estructura, lenguaje y polifonía textual

La conjetura de los sentidos de los textos en relación con su estructura, lenguaje y polifonía textual es igual para los diez (10) textos, dado que se espera que estas sean desglosadas en los ensayos analizados tal como se muestra a continuación.

En cuanto a *la estructura de los textos*, se conjetura que cada texto está desglosado bajo el esquema de una introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas. Respecto al *lenguaje utilizado*, se conjetura que cada autor hace uso de todos los recursos inherentes a los ensayos argumentativos. Esta conjetura se realiza sobre la base de lo establecido por Vázquez (2011), quien especifica que los recursos consisten en el uso de un lenguaje predominantemente argumentativo, con un estilo formal y académico, el establecimiento de un argumento central y la sustentación de sus opiniones a través de evidencias que pueden consistir en estadísticas, ejemplos, resultados de investigaciones, citas, opiniones de expertos, experiencias personales, entre otras. El uso de verbos modales también debe estar presente, así como preguntas retóricas y oraciones condicionales. Asimismo, el cuerpo de los ensayos ha de estar estructurado en contraargumentos, refutaciones y enunciados de sustentación. El uso de pronombres en primera persona también caracteriza a los textos argumentativos. Se asume que los estudiantes escritores del *corpus* poseían este conocimiento académico antes de empezar a escribir ya que es parte de la instrucción recibida en sus clases regulares. Se conjetura entonces que

cada uno de los textos presenta todas las características lingüísticas recientemente mencionadas.

Por último y sobre el aspecto de la *polifonía textual* – centro de análisis de esta investigación – se conjetura que en cada uno de los textos existen distintas voces que (a) otorgan mayor sustentación a las ideas defendidas por sus autores y (b) exponen una dinámica argumentativa entre el punto de vista de los escritores empíricos y las voces discursivas introducidas por ellos (locutores y/o enunciadores) en sus discursos. Se conjetura que el locutor es identificable a través del uso de la primera persona o cualquiera de las otras marcas de la primera persona. El *corpus* se encuentra escrito en el idioma inglés, por lo que se conjetura que el locutor es identificable a través de la primera persona del singular *I* (yo), *my* (mi- como adjetivo posesivo), *me* (mi- como pronombre objeto) y *mine* (mío/a como pronombre posesivo), Por su parte, para la primera persona del plural los pronombres que marcan la presencia de un locutor son *we* (nosotros-as), *our* (nuestro/a- como adjetivo posesivo), *ours* (nuestro/a- como pronombre posesivo) y *us* (nos- como pronombre objeto).

Al mismo tiempo, y a través de la literatura consultada, se conjetura que la polifonía textual se presenta también por medio de una o varias de las siguientes formas lingüísticas: negaciones, conjunciones de contraste, metáforas, refranes, proverbios, *slogans*, ironía, humor, alusión, plagio, parodia, citas y discursos referidos: discurso directo, discurso directo libre, discurso indirecto, discurso indirecto libre y discurso mixto (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (s.f.). También se conjetura una presencia polifónica a través del uso de estructuras impersonales, las formas de interpretación genérica o inespecíficas, las preguntas retóricas, los enunciados imperativos y la segunda persona del singular. Todo esto se conjetura a partir de la lectura del trabajo investigativo de Ivanović (2015). Se espera que la polifonía textual sea utilizada a lo largo del desarrollo de los ensayos académicos argumentativos del *corpus* de estudio de esta investigación.

Momento de la explicación del *corpus*

A continuación, se desarrolla el momento de la explicación para validar las conjeturas realizadas en el momento de la comprensión. La explicación consiste en "dar la vuelta a la dialéctica (…) de un camino de descenso de la explicación a la comprensión, donde se logra una proyección fuera del texto para comprenderlo" (Muinelo, 2004, p. 196).

En este sentido, se explican y presentan las validaciones de las conjeturas de manera inversa. En primer lugar, se explican los posibles sentidos del texto fundamentándose en el trabajo hermenéutico de Sarmiento (2014). Para ello, se procede a: (1) la identificación de la polifonía textual en cada uno de los textos, (2) una descripción del lenguaje de los textos, (3) identificación de la estructura de los textos, (4) un análisis semántico o resumen del contenido, (5) identificación del argumento central de cada ensayo y por último (6) la identificación de la temática y campo semántico de cada texto. En segundo lugar, se explica cada texto como una obra individual en función a la clasificación pedagógica de los textos de Arcay y Cossé (1996). Para esto, se detallan su forma, contenido y organización. De igual modo, se explica el género de los textos siguiendo la definición de Rodríguez (2007) y Fumero (1997). Por último, se explica la conjetura de los textos como unidades lingüísticas siguiendo los conceptos de Ricoeur (2003), Muinelo (2004) y Sarmiento (2014).

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos

Identificación de la polifonía textual en el corpus de estudio

Tal como se indicó en el marco teórico de esta investigación, la teoría polifónica de la enunciación de Oswald Ducrot (1986) es la seleccionada para llevar a cabo el análisis de la presencia de las distintas voces en los ensayos que constituyen el *corpus* de este estudio. Como ya se ha explicado, la polifonía textual es un recurso inherente a la construcción de argumentaciones y "se constituye como un poderoso mecanismo

argumentativo, ya que permite esconder bajo el discurso propio otras voces que permiten apoyar la propia visión o criticar la del contrario" (Escribano, 2008, p. 214).

Ha de mantenerse presente que un enunciado es lo que se dice en el texto (Ducrot, 1986) y que cada uno de ellos representa un punto de vista dentro de un discurso. Ahora bien, conocer quien emite ese enunciado es de interés en este trabajo, es decir, se pretende identificar los distintos sujetos emisores de los enunciados seleccionados. Esos sujetos discursivos, o voces, se clasifican en locutor y enunciadores según la teoría polifónica de Ducrot (1986).

Ducrot (1986) explica que el **locutor** "es un ser que, en el sentido mismo del enunciado, se presenta como su responsable (…) A él remite el pronombre *yo* y las otras marcas de la primera persona [yo, mi y me]. El pronombre personal e inclusivo "nosotros/as" también es una marca polifónica para el locutor y, con ella los escritores "pretenden construir una sola persona moral, y hablar con una sola voz: su pluralidad aparece fundida en un personaje único que engloba a los diferentes individuos" (p. 198). En el caso del idioma inglés, los pronombres que marcan la presencia de un locutor son la primera persona del singular *I* (yo), *my* (mi- como adjetivo posesivo), *me* (mi- como pronombre objeto) y *mine* (mío/a como pronombre posesivo), Por su parte, para la primera persona del plural los pronombres que marcan la presencia de un locutor son *we* (nosotros-as), *our* (nuestro/a- como adjetivo posesivo), *ours* (nuestro/a- como pronombre posesivo) y *us* (nos- como pronombre objeto).

Por su parte, los **enunciadores** son los puntos de vista que el locutor puede introducir en el discurso, ya sea para asimilarse a sus puntos de vista o para resaltar aspectos de su enunciación (Ducrot, 1986). Las estructuras impersonales, las formas de interpretación genérica o inespecíficas y las preguntas retóricas son atribuidas a enunciadores y, los enunciados escritos con la segunda persona del singular "tú"

corresponden a la voz del "enunciatario" (Ulloa y Carvajal, 2011, p. 31) o "coenunciador" (Centro Virtual Cervantes, 2019).

Otras formas lingüísticas que indican la presencia de polifonía textual en el texto incluyen negaciones, conjunciones de contraste, metáforas, refranes, proverbios, *slogans*, ironía, humor, intertextualidad: alusión, plagio, la parodia, la cita y, por último, los discursos referidos (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, s.f.).

Se entiende así que estas voces o enunciados pueden ser emitidos tanto por el locutor o por los enunciadores dentro del discurso escrito y constituyen en conjunto, la estrategia discursiva de la polifonía textual. Esta herramienta discursiva está, sin lugar a duda, intrínsecamente vinculada a la redacción de textos argumentativos, ya que estos suponen la exposición de distintas voces o puntos de vista para lograr persuadir a los lectores y, conseguir su adhesión al argumento presentado.

Ya presentado este resumen de la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986), es importante mencionar que, para el análisis de la polifonía textual presente en cada ensayo del *corpus*, se seleccionan los enunciados que constituyen el (a) argumento central, (b) los contraargumentos, (c) las refutaciones, (d) las ideas de apoyo a esas refutaciones y (e) las conclusiones de cada ensayo. Esta selección se fundamenta en el hecho de que estos enunciados poseen la mayor fuerza argumentativa que los estudiantes escritores pueden utilizar en el establecimiento de sus tesis escritas.

Sobre este particular, Portillo (2012) expresa que:

> La argumentación pertenece al nivel discursivo del enunciado (…). Lo Cascio (1998) enumeraba hasta seis componentes de la argumentación: argumentos (pruebas o datos

> sobre un hecho determinado), opinión (pretensión inferida a partir de los datos), regla general (garantías por las que se tienen como ciertos los datos ofrecidos), fuente (datos ulteriores que sostienen a la tesis y garantizan su veracidad), calificador (elementos modalizadores que relativizan y caracterizan las tesis aducidas) y reserva (dudas o reservas sobre la oportunidad y validez de la tesis). El último de los componentes, la reserva, ha resultado no serlo como demostraba C. Fuentes (1998) sino una estructura compleja de argumentación que consiste en la utilización del contraargumento en beneficio propio como un modo de justificar la postura del hablante (p. 50).

A tal efecto, en este trabajo se desglosa el análisis de la polifonía textual del *corpus* en tablas clasificadas en los siguientes componentes: (a) argumento central, ubicados originalmente, en la introducción de los ensayos académicos del *corpus* ("opinión" según la perspectiva de Lo Cascio, 1998), (b) contraargumentos ("reserva" según la perspectiva de Lo Cascio, 1998), (c) refutación ("argumento" según la perspectiva de Lo Cascio, 1998) y (d) enunciados de sustentación ("regla general y fuente" según la perspectiva de Lo Cascio, 1998). En el caso de los modalizadores, se incluyen cuando son parte de cualquiera de los enunciados que constituyen los componentes anteriores. También es importante destacar que, en esta investigación, se incluyen las conclusiones en el análisis de cada ensayo.

De esta manera, se tiene que el análisis del discurso escrito se realiza en función a (1) los tipos de enunciados seleccionados: (a) argumento central, (b) contraargumentos, (c) refutaciones, (d) sustentaciones y (d) conclusiones. Asimismo, se especifica(n) (2) el tipo de voz presente en cada uno de estos enunciados: (a) locutor y/o (b) enunciador) y (3) las formas lingüísticas que los estudiantes universitarios emplean para introducir las distintas voces en sus ensayos argumentativos.

Texto 1 *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?) Autor: W.M.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
Jesus rising should be accepted as a historical fact because opponents' arguments are weaker than historical ones. (La resurrección de Jesús debería ser aceptada como un hecho histórico porque los argumentos de los detractores son más débiles que los históricos).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1:		
Detractors of Jesus' resurrection <u>argue that</u> Jesus was not completely dead when removed from the cross. <u>They claim</u> Jesus was swooned pretending being dead. (Los detractores de la resurrección de Jesús argumentan que Jesús no estaba completamente muerto cuando lo removieron de la cruz. Ellos afirman que Jesús estaba desmayado, pretendiendo estar muerto).	Enunciador (Los detractores de la resurrección de Jesús)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *argue that* (argumentan que) y *They claim* (Ellos afirman que)
REFUTACIÓN 1		
This is totally wrong. Jesus died when he was on the cross. (Esto es totalmente incorrecto. Jesús murió estando en la cruz)	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Soldiers used to break criminals' legs. Soldiers had to follow rigorous legal instructions in which they had to be sure that a crucified had to be actually dead. (Los soldados solían romper las piernas de los criminales. Los soldados tenían que	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico (relato histórico)

seguir instrucciones legales rigurosas con las cuales tenían que asegurarse que un crucificado estuviese realmente muerto).		
Roman and Jewish history agree that soldiers pierced Jesus' heart with a spear and witnesses of this fact, even skeptics of those times, testified that a mixture of blood and water came forth from his wound. (La historia romana y judía coinciden en que los soldados atravesaron el corazón de Jesús con una lanza y testigos de este hecho, incluso los escépticos de esos tiempos testificaron que salió una mezcla de sangre y agua de su herida). *(…) and witnesses of this fact, even skeptics of those times, testified that a mixture of blood and water came forth from his wound.* (…) y testigos de este hecho, incluso los escépticos de esos tiempos testificaron que salió una mezcla de sangre y agua de su herida).	Enunciador 1 (La historia romana y judía) Enunciador 2 (testigos y escépticos)	Discurso indirecto Palabras clave: *Roman and Jewish history agree that* (La historia romana y judía coinciden en que) Discurso indirecto Palabras clave: *testified that* (testificaron que)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 2		
Resurrection opponents also argue that Jesus' body was stolen by his disciples. (Los detractores de la resurrección también argumentan que el cuerpo de Jesús fue robado por los discípulos).	Enunciador (Los detractores de la resurrección)	Discurso indirecto Palabras clave: *argue that (*argumentan que)
REFUTACIÓN 2		
This is also wrong. Jesus body could not have been stolen. (Esto también es incorrecto. El cuerpo de Jesús no pudo haber sido robado).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Jesus died under Roman Cesars' control. Jesus was being accused of causing strikes against Cesars, so Tiberius, who	Enunciador 1	Estructura impersonal como recurso retórico (relato histórico)

was the Cesar in Jesus' times, saw Jesus as a political threat. Therefore, Tiberius had to guarantee the tomb protection by putting sixteen soldiers around Jesus' grave because he was aware of his promise of resurrection. (Jesús murió bajo el control de César. Jesús estaba siendo acusado de causar huelgas en contra de César, así que Tiberio, quien era el César en los tiempos de Jesús, vio a Jesús como una amenaza política. Por lo tanto, Tiberio tenía que garantizar la protección de la tumba colocando a dieciséis soldados alrededor de la tumba de Jesús porque él estaba consciente de su promesa de Resurrección). *(…) Tiberius, who was the Cesar in Jesus' times, saw Jesus as a political threat. (…) because he was aware of his promise of resurrection.* (Tiberio, quien era el César en los tiempos de Jesús, vio a Jesús como una amenaza política (…) porque él estaba consciente de su promesa de Resurrección).	Enunciador 2	Discurso indirecto libre Palabras clave: *Tiberius (…) saw* (…Tiberio vio…) y *he was aware of* (él estaba consciente de)
Death penalty used to be applied to both negligent soldiers and robbers. (La pena de muerte solía ser aplicada tanto a los soldados negligentes como a los ladrones).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Soldiers could not get asleep while guarding a tomb because they knew that if someone stole a cadaver, they all had to pay with their lives. (Los soldados no podían dormirse mientras cuidaban una tumba porque ellos sabían que, si alguien se robaba un cadáver, todos ellos tenían que pagar con sus vidas).	Enunciador	Discurso indirecto libre. Palabras clave: *could not get asleep* (no podían dormirse), *they knew* (ellos sabían)
There are no records in Roman or Jewish history that sixteen soldiers were murdered by Tiberius commandment accused of this negligent fact. (No hay	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

registros en la historia romana o judía de que dieciséis soldados fueron asesinados por mandato de Tiberio acusados de negligencia).		
PÁRRAFO 4 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
As a conclusion, Jesus did die on the cross before being removed because <u>he could not have survived</u> the piercing spear of soldiers who had to fulfill the Roman law. Besides, <u>he could have not been stolen</u> from the tomb by his disciples because the history indicates that both soldiers and robbers were totally free after Jesus' death. (Como conclusión, Jesús sí murió en la cruz antes de ser removido porque él no pudo haber sobrevivido la lanza penetrante de los soldados que tenían que cumplir la ley romana. Además, él no pudo haber sido robado de la tumba por sus discípulos porque la historia indica que tanto los soldados y ladrones estaban totalmente libres después de la muerte de Jesús).	Enunciador 1	Discurso indirecto libre. <u>Palabras clave:</u> *he could not have survived* (él no pudo haber sobrevivido) y *he could have not been stolen* (él no pudo haber sido robado)
(…) because <u>the history indicates that</u> both soldiers and robbers were totally free after Jesus' death. (…) porque la historia indica que tanto los soldados y ladrones estaban totalmente libres después de la muerte de Jesús).	Enunciador 2 (la historia)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *the history indicates that* (la historia indica que)
Hence, to believe in those both theories against resurrection under the excuse of being a miracle impossible to happen scientifically results more miraculous than Jesus' resurrection itself. (Por lo tanto, creer en esas dos teorías en contra de la resurrección bajo la excusa de ser un milagro imposible de ocurrir científicamente resulta ser más milagroso que la resurrección de Jesús en sí).	Enunciador	Ironía

What do you think about of these oppressive historical evidences about Jesus' resurrection? (¿Qué piensas de estas dos evidencias históricas y opresivas sobre la resurrección de Jesús?)	Enunciador	Pregunta retórica

Tabla 1. *Identificación de la polifonía textual en el texto Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 2 *The Adoption by Homosexuals* (La adopción por parte de homosexuales). Autor: F.H.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
Although homosexuals could have the same rights as heterosexuals, homosexuals should not be allowed to adopt children. (Aunque los homosexuales podrían tener los mismos derechos que los heterosexuales, a los homosexuales no se les debería permitir que adopten niños).	Enunciador 1 (Punto de vista que establece que los homosexuales podrían tener los mismos derechos que los heterosexuales). Enunciador 2 (Punto de vista que establece que a los homosexuales no se les debería permitir que adopten niños).	Estructura impersonal como recurso retórico Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: El conector de contraste *Although* (aunque)
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1		
There are some people who agree with the adoption by homosexuals because they say it is better for homeless children living with a gay couple instead of not having any family. (Hay algunas personas que están de acuerdo con la adopción por parte de homosexuales porque ellos dicen que es mejor que los niños en situación de calle vivan con una pareja homosexual en lugar de no tener ninguna familia).	Enunciador (Algunas personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *There are some people who agree with* (Hay algunas personas que están de acuerdo con) y *they say* (ellos dicen)
They consider adoption requires adult people who want to give love, care,	Enunciador	Discurso indirecto libre Palabras clave:

respect and a positive life to children who do not have a family without paying attention to their sexual orientation. (Ellos consideran que la adopción requiere de personas adultas que quieran amar, cuidar, respetar y darles una vida positiva a los niños sin prestar atención a su orientación sexual).		*They consider adoption* (Ellos consideran que la adopción)
REFUTACIÓN 1		
I do not agree with that. (Yo no estoy de acuerdo con eso).	Locutor	Primera persona del singular. Palabra clave: *I* (yo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Approving the adoption of children by homosexual couples would go against the seventh principle of the Universal Declaration of the Rights of the Child which says that the most important thing is taking care of children's interests. (Aprobar la adopción de niños por parte de parejas homosexuales iría en contra del séptimo principio de la Declaración Universal de los Derechos del Niño la cual dice que la cosa más importante es tomar en cuenta los intereses de los niños).	Enunciador 1	Estructura impersonal como recurso retórico
(…) the Universal Declaration of the Rights of the Child which says that the most important thing is taking care of children's interests. (…) la Declaración Universal de los Derechos del Niño la cual dice que la cosa más importante es tomar en cuenta los intereses de los niños).	Enunciador 2 (la Declaración Universal de los Derechos del Niño).	Discurso indirecto Palabras clave: *which says that* (la cual dice que)
Children do not need just love and care; a father and a mother are indispensable for the development of any human being due to the fact that everybody needs to know both patterns: men and women,	Enunciador 1	Estructura impersonal como recurso retórico

while they are growing up. (Los niños no sólo necesitan amor y cuidado; un padre y una madre son indispensables para el desarrollo de cualquier ser humano debido al hecho de que todos necesitan conocer ambos patrones: hombre y mujer, mientras están creciendo). *(…) <u>everybody needs to know</u> both patterns: men and women, while they are growing up.* (…) todos necesitan conocer ambos patrones: hombre y mujer, mientras están creciendo).	Enunciador 2	Discurso indirecto libre <u>Palabras clave:</u> *everybody needs to know* (todos necesitan conocer)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 2		
<u>My</u> opponents also say homosexuals can be good parents or not; it does not depend on sexual orientation. (Mis detractores también dicen que los homosexuales pueden ser buenos padres o no; no depende de la orientación sexual). *(…) <u>opponents also say</u> homosexuals can be good parents or not; it does not depend on sexual orientation.* (…) detractores también dicen que los homosexuales pueden ser buenos padres o no; no depende de la orientación sexual).	Locutor Enunciador (los detractores del locutor quienes están a favor de la adopción por parte de homosexuales).	Primera persona del singular <u>Palabra clave:</u> *My* (mis) Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *opponents also say* (detractores también dicen que)
REFUTACIÓN 2		
<u>I</u> do not think so. (Yo no lo pienso así).	Locutor	Primera persona del singular <u>Palabra clave:</u> *I* (yo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		

63% of children who have homosexual parents could adopt their same homosexual patterns. (63% de los niños que tienen padres homosexuales podrían adoptar sus mismos patrones homosexuales).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Children who are adopted by homosexual parents <u>*can also feel*</u> *different or rejected by their friends or classmates getting disappointed.* (Los niños que son adoptados por padres homosexuales también se pueden sentir diferentes o rechazados por sus amigos o compañeros de clase decepcionados).	Enunciador	Discurso indirecto libre <u>Palabras clave:</u> *can also feel* (también se pueden sentir)
Children adopted by same-sex couples <u>*experience*</u> *increasingly stress, suicidal tendencies, and psychological disorders, depression, conduct disorder, among others.* (Los niños adoptados por parejas del mismo sexo expimentan constante estrés, tendencias suicidas, trastornos psicológicos, depresión, trastornos de conducta, entre otros).	Enunciador	Discurso indirecto libre <u>Palabras clave:</u> *Experience* (experimentan)
PÁRRAFO 4 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
In conclusion, children could be affected in different aspects if they are adopted by homosexuals, so they should not be permitted to adopt children. First, children do not just need good attention; the family is necessary for their development. They could suffer some mental and social problems too. (En conclusión, los niños se podrían afectar en distintos aspectos si son adoptados por homosexuales, así que no se les debería permitir adoptar niños. Primero, los niños no sólo necesitan buena atención; la familia es necesaria para su desarrollo. Ellos podrían sufrir algunos problemas mentales y sociales también).	Enunciador	Estructuras impersonales como recurso retórico

Considering this, what do you consider about the adoption by homosexuals? Is it better for children to have homosexual parents without taking into account their real interests? (Considerando esto, ¿Qué consideras sobre la adopción por parte de homosexuales? ¿Es mejor para los niños tener padres homosexuales sin tomar en cuenta sus intereses reales?)	Enunciador	Preguntas retóricas

Tabla 2. *Identificación de la polifonía textual en el texto The Adoption by Homosexuals*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 3 *Acceptance of Homosexual People in Society* (La aceptación de personas homosexuales en la sociedad). Autor: L.G.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
I really do consider that homosexuals should be accepted in society. (Yo realmente considero que los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad).	Locutor	Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo)
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1		
My opponents claim that sexual relationships between members of the same-sex produce extreme risks of sexually transmitted diseases (STDs). (Mis detractores afirman que las relaciones sexuales entre miembros del mismo sexo producen riesgos extremos de enfermedades sexualmente transmitidas (ETS).)	Locutor	Primera persona del singular Palabra clave: *My* (mis)
(…) opponents claim that sexual relationships between members of the same-sex produce extreme risks of sexually transmitted diseases (STDs) (detractores afirman que las relaciones sexuales entre miembros del mismo sexo producen riesgos extremos de enfermedades sexualmente transmitidas (ETS).	Enunciador (los detractores del locutor respecto a la homosexualidad).	Discurso indirecto Palabras clave: *opponents claim that* (detractores afirman que)
Diggs J, in 2002, made a research which showed that homosexuals are in the greatest risks of getting STDs. (Diggs J, en el 2002, hizo una investigación la cual mostró que los	Enunciador (La investigación hecha por Diggs J en el 2002)	Discurso indirecto Palabras clave: *Diggs J* y *a research which showed that* (una investigación la

homosexuales están en riesgos mayores de adquirir ETS)		cual mostró que)
REFUTACIÓN 1		
This is a common myth because STDs are suffered by everyone; even heterosexual people have them. (Esto es un mito común porque las ETS las sufre cualquiera; incluso las personas heterosexuales las tienen).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Statistics say that plenty of heterosexual people have STDs, in the same way that homosexual people have them. (Las estadísticas dicen que muchas de las personas heterosexuales tienen ETS, en la misma manera en que los homosexuales las tienen).	Enunciador (Las estadísticas)	Discurso indirecto Palabras clave: *Statistics say that* (Las estadísticas dicen que)
If a person has more than one couple, I mean promiscuity, and they do not use condoms, they will probably get STDs. (Si una persona tiene más de una pareja, quiero decir promiscuidad, y no usan preservativos, ellos probablemente adquirirán ETS).	Locutor	Primera persona del singular Palabra clave: *I mean* (quiero decir)
A friend of mine, who works as a doctor, confirmed this because he says, "every human being is in risk of getting STDs". (Un amigo mío, que trabaja como doctor, confirmó esto porque él dice que "todo ser humano está en riesgo de adquirir ETS").	Enunciador (el doctor amigo del locutor) Locutor	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto) Marcas topográficas clave: Comillas ("") y Palabras clave del discurso indirecto: *because he says* (porque él dice) Primera persona del singular Palabras clave: *A friend of mine* (un

		amigo mío)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 2		
Some people do not accept that homosexual people have a partner. (Algunas personas no aceptan que las personas homosexuales tengan una pareja).	Enunciador (Algunas personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *Some people* (algunas personas)
They argue that homosexuals are weird and completely different from the rest of the people, and a relationship has to be man-woman and woman- man. (Ellos argumentan que los homosexuales son raros y completamente diferentes del resto de las personas, y que una relación tiene que ser hombre-mujer y mujer-hombre).	Enunciador (Ellos/as: Algunas personas)	Discurso indirecto Palabras clave: *They argue that* (Ellos argumentan que)
REFUTACIÓN 2		
This is actually wrong because most homosexuals are really not that different from the rest of us, and their sexual preference is not hurting anyone. (Esto es en realidad incorrecto porque la mayoría de los homosexuales no son realmente diferentes de nosotros, y su preferencia sexual no le hace daño a nadie).	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *us* (nosotros)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Most of them are trying to find love and happiness in an often-lonely world. (La mayoría de ellos están tratando de encontrar el amor y la felicidad en un mundo frecuentemente solitario).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Do straight people not do that? (¿Las personas heterosexuales no hacen	Enunciador	Pregunta retórica

eso?).		
They should be able to establish a couple due to the fact that they are human beings, and human beings are born to be in a relationship with someone else, no matter if it is with a woman or a man. (Ellos deberían poder establecer una pareja porque ellos son seres humanos, y los seres humanos nacen para estar en una relación con alguien más, no importa si es con una mujer o con un hombre).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Homosexuals are not different. Like us, they just go to work, worry about the economy, pay their bills and contribute with the society. (Los homosexuales no son diferentes. Como nosotros, ellos sólo van al trabajo, se preocupan por la economía, pagan sus ceuntras y contribuyen con la sociedad).	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *us* (nosotros)
PÁRRAFO 4 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
In conclusion, homosexuality has existed for thousands of years without hurting anyone. (En conclusión, la homosexualidad ha existido por miles de años sin hacerle daño a nadie).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
We can see that this kind of people have the same issues and daily routine that we do. (Podemos ver que este tipo de personas tienen los mismos problemas y rutina diaria que nosotros tenemos).	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *We* (nosotros)
They can get sick in the same way that heterosexuals do. (Ellos se pueden enfermar de la misma manera en que los heterosexuales se enferman).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Likewise, they can feel as we do; they also want to be in couples to love and to be loved as we want to.	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave:

(Igualmente, ellos pueden sentir como nosotros sentimos; ellos también quieren estar en parejas para amar y ser amados como nosotros lo queremos).		*we* (nosotros)
They differ in sexual attraction, (Ellos difieren en atracción sexual,) ***but*** *it does not mean that we have to discriminate them; all people in the world are different, and that difference is what really differs us.* (pero eso no significa que tenemos que discriminarlos; todas las personas del mundo son diferentes, y esa diferencia es lo que realmente nos distingue).	Enunciador Locutor	Estructura impersonal como recurso retórico Primera persona del plural Palabras clave: *We* (nosotros) y *us* (nos) Palabra clave polifónica: Conector de contraste *but* (pero)
The difference is that being gay does not hurt anyone, whereas being violent, unfaithful or selfish does hurt others. (La diferencia es que el ser gay no le hace daño a nadie, mientras que ser violento, infiel o egoísta sí hiere a otros).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
This is when I do not understand how people can hate them; (Esto es cuando no entiendo como las personas los pueden odiar) *; loving someone else no matter if it of the same sex; it is not a sin.* (amar a alguien, sin importar si es del mismo sexo, no es un pecado).	Locutor Enunciador	Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo) Estructura impersonal como recurso retórico
I really do consider that homosexuals should be accepted in the society, (Yo realmente considero que los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad) *, do you not?* (¿Tú no?).	Locutor Enunciador	Primera persona del singular. Palabra clave: *I* (yo) Pregunta retórica

Do onto others as you would have them do onto you. (Haz a otros lo que deseas que te hagan a ti).	Enunciador	Proverbio

Tabla 3. *Identificación de la polifonía textual en el texto Acceptance of Homosexual People in Society*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 4. *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?) Autor: A.M.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
You ought to think it better since they have the "right" to teach as you and me. (Debes pensarlo mejor ya que ellos tienen el "derecho" de enseñar que tú y yo tenemos)	Enunciatario o coenunciador Locutor	Segunda persona del singular Palabra clave: *you (*tú) Primera persona del singular. Palabra clave: *me* (yo)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1:		
Many people oppose that homosexuals teach at schools because they strongly believe they will surely disturb the students' integral development. (Muchas personas se oponen a que los homosexuales enseñen en las escuelas porque ellos creen firmemente que ellos seguramente van a interrumpir el desarrollo integral de los estudiantes).	Enunciador (Muchas personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *Many people oppose that* (Muchas personas se oponen a que)
It is common to hear statements such as **"***homosexual teachers become an evident risk for student progress***"** *from them, a not straight Colombian teacher said to a local magazine.* (Es común escuchar afirmaciones tales como "los maestros homosexuales se convierten en un riesgo evidente para el progreso del estudiante" de parte de ellos, dijo un profesor homosexual colombiano a una revista local).	Enunciador 1 (profesor homosexual colombiano) Enunciador 2	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto). Marcas topográficas clave: Comillas ("") Discurso indirecto Palabras clave: *a not straight Colombian teacher*

		said to (dijo un profesor homosexual colombiano a)
REFUTACIÓN 1		
By the time I heard this, a sensible question came to my mind: but, might straight teachers not represent a risk for students' development too? (Cuando escuché esto, una pregunta delicada vino a mi mente: pero ¿no podrían los profesores heterosexuales representar un riesgo para el desarrollo de los estudiantes también?).	Locutor	Primera persona del singular Palabras clave: *I* (yo) y *my* (mi) Palabra clave polifónica: Conector de contraste *but* (pero)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Maybe, people against homosexuals at school think we (heterosexuals) are perfect, ***but*** *we actually have defects.* (Tal vez, las personas que están en contra de los homosexuales en las escuelas piensan que nosotros (los heterosexuales) somos perfectos, pero en realidad nosotros tenemos defectos).	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *we* (nosotros)
(…) people against homosexuals at school think we (heterosexuals) are perfect, but we actually have defects. (…) las personas que están en contra de los homosexuales en las escuelas piensan que nosotros (los heterosexuales) somos perfectos, pero en realidad nosotros tenemos defectos)	Enunciador (las personas que están en contra de los homosexuales)	Forma de interpretación genérica o inespecífica y discurso indirecto libre Palabras clave: *people against homosexuals at school think* (las personas que están en contra de los homosexuales en las escuelas piensan que) Palabra clave polifónica: *but* (pero)
Samples of this are the bad habits many of us can keep such as smoking,	Locutor	Primera persona del singular y del plural

procrastinating, or using drugs, among others, which could certainly be adopted by the students; for example, some years ago, when I was in primary school, I used to see some of my teachers smoking at different areas of the school and I have to say some of my friends and I felt curious about the effect that smoking produced in them, and some of us even started to smoke. (Ejemplos de esto son los malos hábitos que muchos de nosotros podemos tener tales como fumar, procrastinar, o usar drogas, entre otros, los cuales ciertamente podrían ser adoptados por los estudiantes; por ejemplo, hace algunos años, cuando yo estaba en la escuela primaria, yo solía ver a algunos de mis profesores fumando en diferentes áreas de la escuela y tengo que decirlo, algunos de mis amigos y yo nos sentimos curiosos del efecto que fumar producía en ellos, y algunos de nosotros incluso empezamos a fumar).		Palabras clave: *I (*yo), *my* (mi), *us* (nosotros)
Besides this fact, there are teachers who are not homosexuals, but do have different kinds of aberrations that could attempt against the students' proper formation. (Además de este hecho, hay algunos maestros que no son homosexuales, pero tienen diferentes tipos de aberraciones que podrían atentar en contra la adecuada formación de los estudiantes).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

In this sense, "The International of Education" stated in 2001, during the II Congress of Education celebrated in Washington D.C., that the State must be more careful about teachers' work and attitudes because many parents had denounced inappropriate behaviors from several ***"****heterosexual teachers****"*** *during that year.* (En este sentido, la Internacional de Educación estableció en el 2001, durante el II Congreso de Educación celebrado en Washington D.C., que el Estado debe ser más cuidadoso con el trabajo y actitudes de los maestros porque muchos padres habían denunciado conductas inapropiadas de varios "profesores heterosexuales" durante ese año).	Enunciador 1 Enunciador 2 (la Internacional de Educación)	Discurso mixto: (discurso indirecto fragmento literal con) Discurso indirecto Palabras clave: *stated (…) that* (estableció que) Marcas topográficas clave: Comillas ("")
PÁRRAFO 4		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 2		
Some parents state they will never let their children be taught by a not straight teacher since this sort of people do not have a defined personality. (Algunos padres afirman que ellos nunca permitirán que sus hijos sean enseñados por un maestro homosexual ya que este tipo de personas no tienen una personalidad definida).	Enunciador (algunos padres).	Discurso indirecto Palabras clave: *Some parents state* (Algunos padres afirman que)

It is supposed to weaken their children's personality taking into account these are going to be exposed to copy their homosexual teachers' conducts. (Se supone que debilitan la personalidad de sus hijos tomando en cuenta que serán expuestos a copiar las conductas de sus maestros homosexuales).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
REFUTACIÓN 2		
<u>However</u>, another interesting question fits here: Will it not be the other way around? (Sin embargo, aquí cabe otra pregunta interesante: ¿no sería de manera contraria?).	Enunciador	Pregunta retórica <u>Palabra clave polifónica:</u> El conector de contraste *However* (Sin embargo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Sometimes, realizing, accepting, and even defending <u>our</u> identity become some of the most difficult things in <u>our</u> life because of the difference it could result to what the society expects from <u>us</u>. (A veces, darse cuenta, aceptar e incluso defender nuestra identidad se convierte en algunas de las cosas más difíciles en nuestra vida debido a la diferencia que podría resultar de lo que la sociedad espera de nosotros).	Locutor	Primera persona del plural <u>Palabras clave:</u> *our* (nuestra) y *us* (nosotros)
<u>I</u> would say a homosexual person defines his/her personality at the instant he/she recognizes having this kind of preferences. (Yo diría que una persona homosexual define su personalidad en el instante en que reconoce que tiene este tipo de preferencias).	Locutor	Primera persona del singular <u>Palabra clave:</u> *I* (yo)

In this sense, <u>some homosexuals argue that</u> showing as they are can help them be respected by people as long as their behavior does not affect others. (En este sentido, algunos homosexuales argumentan que al mostrarse como son puede ayudarles a ser respetados por las personas siempre y cuando su conducta no afecte a otros).	Enunciador (algunos homosexuales)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *some homosexuals argue that* (algunos homosexuales argumentan que)
In addition, <u>even though</u> there is no a theory that states specifically that recognizing their homosexuality could help their students' personality to be strong, (Además, a pesar de que no hay una teoría que establezca específicamente que al reconocer su homosexualidad podrían ayudar a que la personalidad de sus estudiantes sea fuerte,)	Enunciador 1	Estructura impersonal como recurso retórico
<u>some legal instances do sustain</u> it does not necessarily have to weaken it. (algunas instancias legales sostienen que no necesariamente tiene que debilitarla).	Enunciador 2 (algunas instancias legales)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *some legal instances do sustain* (algunas instancias legales sostienen que) <u>Palabra clave polifónica:</u> El conector de contraste *even though* (a pesar de)

Constitutional Legislation of Colombia, for example, warned in 1999 that **"***arguing the homosexuality of a teacher implies a risk for the students to become gay***"** *is an unacceptable thesis, since it simplifies extremely the formation of the identity and sexual tendencies in a person.* (La Legislación Constitucional de Colombia, por ejemplo, advirtió en 1999 que "argumentar que la homosexualidad de un maestro implica un riesgo de que los estudiantes se conviertan en homosexuales" es una tesis inaceptable, ya que simplifica extremadamente la formación de la identidad y las tendencias sexuales en una persona).	Enunciador 1 (La Legislación Constitucional de Colombia). Enunciador 2	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto). Marcas topográficas clave: Comillas ("") Discurso indirecto Palabras clave: *warned (…) that* (advirtió que)

PÁRRAFO 5 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
Finally, in spite of the fact nobody can deny that not straight teachers represent a risk for students to adopt irregular sexual conducts, (Finalmente, a pesar del hecho de que nadie puede negar que los maestros homosexuales representan un riesgo para que los estudiantes adopten conductas sexuales irregulares,)	Enunciador 1 (nadie)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *nobody can deny that* (nadie puede negar que)
not all gays behave inappropriately, so it is necessary to consider they can also possess as great knowledge and abilities as straight teachers', the same their rights which must be respected. (no todos los homosexuales se comportan inapropiadamente, así que es necesario considerar que ellos también pueden poseer tanto conocimiento y habilidades como los maestros heterosexuales, lo mismo sus derechos los cuales deben ser respetados).	Enunciador 2	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: Conector de contraste *in spite of* (a pesar de)
Besides, we should try to see beyond what our eyes do and start to open our mind regarding this topic because, even though they have different preferences from us*, they represent a part of our society whose increase does not stop and it will not be fair to exclude them all.* (Además, deberíamos tratar de ver más allá de nuestros ojos y empezar a abrir nuestra mente respecto a este tema porque, a pesar de que ellos tengan preferencias distintas a las de nosotros, ellos representan una parte	Locutor	Primera persona del plural Palabras clave: *we* (nosotros) y *our* (nuestros/nuestras)

de nuestra sociedad cuyo aumento no para y no será justo excluirlos a todos).		

Tabla 4. *Identificación de la polifonía textual en el texto Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?*
Elaboración propia (2020)

Texto 5 *Should Euthanasia Be Legitimized?* (¿Se debería legitimar la eutanasia?) Autores: R.H y J.M.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
*Although there are people who **think** the practice of euthanasia is a sin and a crime for case like these,* (Aunque hay personas quienes piensan que la práctica de la eutanasia es un pecado y un crimen para casos como este,)	Enunciador (las personas quienes piensan que la práctica de la eutanasia es un pecado y un crimen para casos como este).	Forma de interpretación genérica o inespecífica y discurso indirecto libre Palabra clave: *there are people who **think*** (Hay personas quienes piensan)
from our point of view, it should be legitimized because the "mercy killing", euthanasia, respects life, has well-organized rules and methods and brings peace to the terminally ill. (desde nuestro punto de vista, debería legitimarse porque la "muerte misericordiosa", eutanasia, respeta la vida, tiene reglas y métodos bien organizados y les da paz a los enfermos terminales).	Locutor	Primera persona del plural Palabras clave: *from our point of view* (desde nuestro punto de vista) Palabra clave polifónica: Conector de constraste *Although* (aunque)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1		

Some people might say that euthanasia is a rejection of the importance of life because it is a precious gift from God that must be honored, not stepped on. (Algunas personas podrían decir que la eutanasia es un rechazo a la importancia de la vida porque es un regalo precioso de Dios que debe ser honrado y no pisoteado).	Enunciador (Algunas personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *Some people might say that* (Algunas personas podrían decir que)
For that reason, billions of people, throughout history, have outlawed it. (Por esa razón, billones de personas, a lo largo de la historia, la han prohibido)	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
REFUTACIÓN 1		
However, the truth is that euthanasia respects life to such a degree that it honors it with a blissful death. (Sin embargo, la verdad es que la eutanasia respeta la vida a tal punto que la honra con una muerte feliz).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: El conector de contraste *However* (Sin embargo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
For example, during the Renaissance, the English humanist Thomas More (1478-1535) defended euthanasia in his book Utopia (1516). (Por ejemplo, durante el Renacimiento, el humanista inglés Thomas More (1478-1535) defendió a la eutanasia en su libro Utopía (1516).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Nowadays, most people believe life is too precious to experience it hopelessly. (Actualmente, la mayoría de las personas creen que la vida es demasiado preciosa para experimentarla desesperanzadamente).	Enunciador (La mayoría de las personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica. Palabras clave: *most people believe* (la mayoría de las personas creen que)
CONTRAARGUMENTO 2		

But what is life? In medical terms, a person is alive when he/she is breathing and the blood is circulating. (Pero, ¿qué es la vida? En términos médicos, una persona está viva cuando está respirando y la sangre está circulando).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: Conector de contraste *but* (pero) Observación: El estudiante escritor formula una pregunta para introducir esta refutación, la cual responde inmediatamente. Por lo tanto, esta no es una pregunta retórica.
You must remember the experience mentioned at the beginning about a woman whose life conditions dropped drastically. (Debes recordar la experiencia mencionada al principio sobre una mujer cuyas condiciones de vida desmejoraron drásticamente).	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular Palabra clave: *You* (tú)
In spite of this, according to the doctors, she was alive. (A pesar de esto, según los doctores, ella estaba viva).	Enunciador (los doctores)	Discurso indirecto. Palabras clave: *according to the doctors* (según los doctores) Palabra clave polifónica: Conector de contraste *In spite of* (A pesar de)

REFUTACIÓN 2		
Nevertheless, we cannot agree with her doctor's opinion. That is not life. (Sin embargo, no podemos estar de acuerdo con la opinión de su doctor. Eso no es vida).	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *we* (nosotros) Palabra clave polifónica: Conector de contraste *Nevertheless* (Sin embargo) y la negación *is not* (no es)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
If this woman's physician had considered her life precious, they would have not allowed the torture she lived. Euthanasia would have been good in this case because it brings a blissful death in the sense that terminal patients' death would be painless and worthy. (Si el médico de esta mujer hubiese considerado su vida como valiosa, no hubiese permitido la tortura que ella vivió. La eutanasia hubiese sido buena en este caso porque produce una muerte feliz en el sentido de que la muerte de los pacientes terminales podría ser sin dolor y digna).	Enunciador.	Estructura impersonal como recurso retórico
In New Atlantis, the British philosopher Francis Bacon (1561-1626) wrote that physicians are not only to restore the health bus also to mitigate pain, not only when such mitigation may conduce to recovery but also when it may serve to make death an easy passage. (En New Atlantis, el filósofo británico Francis Bacon (1561-1626) escribió que los médicos no sólo restauran la salud, sino que también mitigan el dolor, no sólo cuando esta mitigación pueda conducir a una recuperación, pero también cuando puede servir para hacer de la muerte un pasaje fácil).	Enunciador. (Francis Bacon)	Discurso indirecto Palabras clave: *wrote that* (escribió que)

PÁRRAFO 4		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 3		
Others reject euthanasia because they say it could be involuntary. (Otros rechazan la eutanasia porque ellos dicen que podría ser involuntaria).	Enunciador (Otros)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *Others reject* (Otros rechazan)
For instance, the feelings of patients' kids, parents and couple can overwhelm them. (Por ejemplo, los sentimientos de los niños de los pacientes, los padres o la pareja podrían abrumarlos).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
*They also **think** financial considerations might sway ill patients to use euthanasia even if it is not needed.* (Ellos también piensan que las consideraciones financieras podrían influir en los pacientes enfermos para que usen la eutanasia así no sea necesaria).	Enunciador	Discurso indirecto libre. Palabras clave: *They also **think*** (Ellos también piensan)
REFUTACIÓN 3		
However, these two aspects are irrelevant at the time of practicing euthanasia because only the people that need and want the mercy killing will receive it. (Sin embargo, estos dos aspectos son irrelevantes al momento de practicar la eutanasia porque sólo las personas que la necesitan y que quieren la muerte misericordiosa la recibirán).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: Conector de contraste *However* (Sin embargo)

ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Where euthanasia is allowed, doctors and patients have to follow some rules related to its practice. For example, in Netherlands, only active euthanasia is allowed. The patient has to be fully aware of the consequences of euthanasia. Also, the doctors have to provide evidence that the patients' mental condition is good and that nobody has influenced his/her decision. Besides, there are penalties for wrong practice of euthanasia. When the requirements demanded for using it are not fulfilled, and euthanasia is executed, it is considered a suicide or homicide. Responsible people of the act have to go to jail. (Cuando se permite la eutanasia, los doctores y pacientes tienen que seguir algunas reglas relacionadas con su práctica. Por ejemplo, en Holanda, sólo la eutanasia activa es permitida. El paciente tiene que estar completamente consciente de las consecuencias de la eutanasia. También, los doctores tienen que proveer evidencia de que la condición mental de los pacientes es buena y que nadie ha influido en su decisión. Además, existen penalidades para la mala práctica de a eutanasia. Cuando no se cumplen los requisitos exigidos para usarla, y se lleva a cabo la eutanasia, es considerado un suicidio u homicidio. Las personas responsables del acto tienen que ir a la cárcel).	Enunciador	Estructuras impersonales como recurso retórico
PÁRRAFO 5		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 4		
Perhaps, euthanasia opponents' strongest argument for rejecting it is that, supposedly, terminally ill patients who desire the good death do so because they are depressed. (Quizá, el argumento más	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

fuerte de los opositores para rechazar la eutanasia es que, supuestamente, los enfermos terminales quienes desean la muerte buena lo hacen porque están deprimidos).		
They think depression can lead people to make wrong decisions like wishing to die through a type of euthanasia. (Ellos piensan que la depresión puede llevar a las personas a tomar malas decisiones como desear morir a través de la eutanasia).	Enunciador	Discurso indirecto libre Palabras clave: *They think* (Ellos piensan que)
Thus, they advise doctors to give afflicted sick patients some drugs so that their depression and wish to die can disappear. (Por lo tanto, ellos aconsejan a los doctores que les receten a los pacientes afligidos medicamentos de manera que tanto su depresión como su deseo de morir desaparezcan).	Enunciador	Discurso indirecto libre Palabras clave: *they advise doctors* (ellos aconsejan a los doctores que)
REFUTACIÓN 4		
However, is it really depression what leads people to decide to have a timely death? (Sin embargo, ¿es realmente la depresión lo que lleva a las personas a decidir a tener una muerte oportuna?).	Enunciador	Pregunta retórica Palabra clave polifónica: Conector de contraste *However* (Sin embargo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Terminally ill patients desire death not because of depression but because of their poor life quality. (Los pacientes terminales desean la muerte no por la depresión sino por su pobre calidad de vida).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
We are not talking about their financial conditions; we refer to their physical and emotional aspects. We are talking about people who do not want to suffer or become dependent beings. (No estamos hablando de sus condiciones financieras;	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *We* (nosotros)

nos referimos a sus aspectos físicos y emocionales. Estamos hablando de personas que no quieren sufrir o convertirse en seres dependientes).		
So, curing depression will not cure what produces it and its effects (among them, poor life quality). (Así que curar la depresión no curará lo que la produce y sus efectos (entre otros, una pobre calidad de vida).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
PÁRRAFO 6 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
In brief, euthanasia must be accepted worldwide as an available method for terminally ill patients because it honors their lives, is appropriately used and gives them relief. (En resumen, la eutanasia debe ser aceptada a nivel mundial como un método disponible para pacientes terminales porque honra sus vidas, es usada apropiadamente y les da alivio).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
In 1989, a group of physicians published a report in the New England Journal of Medicine in which <u>they concluded that</u> it would be morally accepted for doctors to give patients suicide information and a prescription for deadly drugs so they can kill themselves. (En 1989, un grupo de médicos publicó un reporte en el *New England Journal of Medicine* en el cual concluyeron que sería moralmente aceptado que los doctores le den a los pacientes información sobre el suicidio y una prescripción de drogas mortales de manera que ellos puedan acabar con sus propias vidas).	Enunciador (un grupo de médicos)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *they concluded that* (ellos concluyeron que)
Would it not be more moral to legalize euthanasia, a controlled process to help sick people die with dignity and lucidity? (¿No sería más moral legalizar la	Enunciador	Pregunta retórica

eutanasia, un proceso controlado para ayudar a las personas enfermas a morir con dignidad y lucidez?).		

Tabla 5. *Identificación de la polifonía textual en el texto Should Euthanasia Be Legitimized?*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 6 *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* (La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?) Autor: D.O.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
I personally do not agree because smoking is not as dangerous as anti-smokers say and there is a privacy right that should be respected. (Personalmente no estoy de acuerdo porque fumar no es tan peligroso como los quienes están en contra de fumar dicen y hay un derecho a la privacidad que debe ser respetado).	Locutor	Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo)
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1:		
Anti-smokers state that smoking is bad for health. They say that cigarettes are responsible for thousands of deaths around the world since it causes lung cancer. (Los anti-fumadores argumentan que fumar es malo para la salud. Ellos dicen que los cigarrillos son responsables de miles de muertes en el mundo ya que causa cáncer de pulmón).	Enunciador (Los anti-fumadores).	Discurso indirecto Palabras clave: *Anti-smokers state that* (Los anti-fumadores argumentan que). *They say that* (Ellos dicen que)
REFUTACIÓN 1		
However, smoking is not as dangerous as anti-smokers say. (Sin embargo, fumar no es tan peligroso como lo afirman los anti-fumadores).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: Conector de contraste *However* (Sin embargo)

ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
The real statistics show that only 2% of deaths by year are directly related to lung cancer (Las estadísticas reales muestran que sólo el 2% de las muertes anuales están directamente relacionadas con el cáncer de pulmón (…) *and even though lung cancer represents the 2% of deaths a year,* (y a pesar de que el cáncer de pulmón representa el 2% de muertes por año, *they cannot be totally related to smokers since non-smokers also suffer from lung cancer.* (ellas no se pueden relacionar totalmente con los fumadores ya que los no fumadores también sufren de cáncer de pulmón).	Enunciador 1 (las estadísticas reales). Enunciador 2 (Punto de vista que establece que el cáncer de pulmón representa el 2% de muertes por año) Enunciador 3 (Punto de vista que establece que las muertes no se pueden relacionar totalmente con los fumadores ya que los no fumadores también sufren de cáncer de pulmón)	Discurso indirecto Palabras clave: *The real statistics show that* (Las estadísticas reales muestran que) Estructura impersonal como recurso retórico Estructura impersonal como recurso retórico Palabras clave polifónicas: Conector de contraste *even though* (a pesar de) y la negación *cannot* (no se pueden)
Additionally, some other statistics have exposed the anti-smokers' strategies by showing that smokers are 8 times more prone to have cancer and not 40 times as tobacco's opponents say. (Adicionalmente, otras estadísticas han expuesto a las estrategias anti-fumadores al mostrar que los fumadores son 8 veces	Enunciador 1 (Otras estadísticas).	Discurso indirecto Palabras clave: *some other statistics have exposed* (otras estadísticas han expuesto)

más propensos a tener cáncer y no 40 veces como los detractores del tabaco dicen).	Enunciador 2 (Los detractores del tabaco que establecen que los fumadores son 40 veces más propensos a tener cáncer).	Palabras clave: *times as tobacco's opponents say* (como los detractores del tabaco dicen)
A total ban for smoking cigarettes would result an exaggeration, taking into account the manipulation made by cigarette opponents in their fake and desperate propaganda strategies. (Una prohibición total de fumar cigarrillos resultaría en una exageración, tomando en cuenta la manipulación hecha por los detractores del cigarrillo en sus estrategias falsas y desesperadas de propaganda).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 2		
Cigarette opponents claim that the government should provide laws to protect people from the harm effects of smoking in public and private places. (Los detractores del cigarrillo afirman que el gobierno debería proveer leyes para proteger a la gente de los efectos nocivos de fumar en sitios públicos y privados).	Enunciador	Discurso indirecto Palabras clave: *Cigarette opponents claim that* (Los detractores del cigarrillo afirman que)
REFUTACIÓN 2		

<u>However</u>, the government should consider the right to privacy which allows people to smoke if they decided to. (Sin embargo, el gobierno debería considerar el derecho a la privacidad la cual le permite a las personas fumar si así lo decidiesen).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico <u>Palabra clave polifónica:</u> El conector de contraste *However* (Sin embargo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
It is completely wrong privating people from smoking cigarettes if they and people around them allow it. (Está completamente mal privar a las personas de fumar cigarrillos si ellos y las personas a su alrededor lo permiten).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Additionally, people should be allowed to smoke in public places meant for smokers. (Además, a las personas se les debería permitir fumar en lugares públicos destinados para fumadores).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
There are plenty of places meant for smokers, such as balconies in restaurants, outside tables with fresh air and far from non-smokers, and even clubs in which costumers have a smoking area. Consequently, the creation of a banning law for cigarette will result totally unnecessary and illegal. (Hay muchos lugares destinados para fumadores, tales como balcones en restaurantes, mesas en el exterior con aire fresco y lejos de los no-fumadores, e incluso discotecas en las cuales los clientes tienen un área de fumadores. Consecuentemente, la creación de una ley que prohíba el cigarrillo resultaría totalmente innecesaria e ilegal).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
PÁRRAFO 4 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**

<u>Even though</u> there are some health consequences for smokers and there are laws to protect people from being harmed by others, the creation of a law for a total cigarette banning should be avoided because the effects of smoking are not as dangerous as anti-smokers say and there is a privacy right that should be respected. (A pesar de que existen algunas consecuencias de salud para los fumadores y hay leyes que protegen a las personas de ser perjudicadas por otros, la creación de una ley que prohíba totalmente el cigarrillo debería evitarse porque los efectos de fumar no son tan peligrosos como los anti-fumadores dicen y existe el derecho a la privacidad que debe ser respetado).	Enunciador 1 (Punto de vista que establece que existen algunas consecuencias de salud para los fumadores y hay leyes que protegen a las personas de ser perjudicadas por otros).	Estructura impersonal como recurso retórico
	Enunciador 2 (Punto de vista que establece que la creación de una ley que prohíba totalmente el cigarrillo debería evitarse porque los efectos de fumar no son tan peligrosos como los anti-fumadores dicen y existe el derecho a la privacidad que debe ser respetado).	Estructura impersonal como recurso retórico <u>Palabra clave polifónica:</u> Conector de contraste *Even though* (A pesar de)

Before making any conclusion, you should ask yourself: (Antes de llegar a cualquier conclusión, deberías preguntarte) *do they really care about my health? Is it legal? Finally, there is one last important question: Do you agree with the creation of a total banning law for cigarette smoking?* (¿Ellos realmente se preocupan por mi salud?, ¿Es legal?, Finalmente, hay una última pregunta importante: ¿Tú estás de acuerdo con la creación de una ley de prohibición total en contra de fumar cigarrillos?).	Enunciatario o coenunciador Enunciador	Segunda persona del singular Palabras clave: *You* (tú) y *yourself* (tú mismo) Preguntas retóricas
Honestly, I do not. (Honestamente, yo no).	Locutor	Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo) Palabra clave polifónica: La negación *do not* (no)

Tabla 6. *Identificación de la polifonía textual en el texto Total Banning Cigarettes: Do you agree?*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 7 *Who Should Take the First Step?* (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]) Autores: Z.A. y A.T.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
Although many people could think that women have to wait for men to take the initiative in a relationship, (Aunque muchas personas pudiesen pensar que las mujeres tienen que esperar que los hombres tomen la iniciativa en una relación,	Enunciador (las muchas personas que pudiesen pensar que las mujeres tienen que esperar que los hombres tomen la iniciativa en una relación).	Discurso indirecto libre Palabras clave: *many people could think that* (muchas personas pudiesen pensar que)
in our opinion, they should also take the first step in a romantic relationship because women nowadays are more extroverted, both men and women have the same right to start a love relationship, and men's rejection is not so important to be concerned about. (…) en nuestra opinión, ellas también deberían dar el primer paso en una relación romántica porque actualmente las mujeres son más extrovertidas, tanto hombres como mujeres tienen el mismo derecho a iniciar una relación amorosa, y el rechazo de los hombres no es tan importante por lo que preocuparse).	Locutor	Primera persona del plural Palabras clave: *in our opinión* (en nuestra opinión) Palabra clave polifónica: Conector de contraste *Although* (Aunque)
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 1		

Opponents of this position might argue that the common standard is that women have to wait until men express their interest in them. (Los detractores de esta posición podrían argumentar que el estándar común es que las mujeres tienen que esperar hasta que los hombres expresen su interés por ellas).	Enunciador (Los detractores del argumento central de las autoras)	Discurso indirecto Palabras clave: *Opponents of this position might argue that* (Los detractores de esta posición podrían argumentar que)
Grandmothers never dared flirt at their couples. (Las abuelas nunca se atrevieron a coquetearles a sus parejas).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Actually, our ancestors' love patterns were that men had to express their feelings first because they were the ones who had to choose the lady they wanted as wife. (En realidad, los patrones de amor de nuestros ancestros fueron que los hombres tenían que expresar sus sentimientos primero porque ellos eran los que tenían que escoger a la mujer que querían como esposa).	Locutor	Primera persona del plural Palabra clave: *Our* (nuestros)
REFUTACIÓN 1		
Do women have to wait for men indefinitely to start a love relationship? Of course not! (¿Las mujeres tienen que esperar a los hombres indefinidamente para empezar una relación? ¡Claro que no!).	Enunciador	Pregunta retórica y enunciado exclamativo
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Women are so self-sufficient nowadays that they play too many roles as wives, housewives and professionals at the same time, so why could they not take the first step in a relationship? (Las mujeres son actualmente tan autosuficientes que ellas tienen muchos roles como esposas, amas de casa y profesionales al mismo tiempo, así que ¿por qué no podrían dar el primer paso en una relación?).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico y una pregunta retórica
Many available men are shy, so the shyer	Enunciador	Estructura impersonal

men are, the more extroverted women have to be because men are not going to express their feelings easily. (Muchos hombres disponibles son tímidos, así que mientras más tímidos sean los hombres, más extrovertidas tienen que ser las mujeres porque los hombres no van a expresar sus sentimientos fácilmente).		como recurso retórico
Then, are you going to wait forever? (Entonces, ¿vas a esperar para siempre?)	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular y pregunta retórica Palabra clave: *you* (tú)
We think that women should be the first ones to tell men what they feel because of women's independence and because of men's shyness. (Nosotras pensamos que las mujeres deberían ser las primeras en decirles a los hombres lo que sienten debido a la independencia de las mujeres y a la tímidez de los hombres).	Locutor	Primera persona del plural. Palabra clave: *We* (nosotras)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 2		
*Critics of **our** position may also point out that this kind of behavior is not proper of a decent girl.* (Los críticos de nuestra posición también podrían señalar que este tipo de conducta no es propia de una mujer decente).	Locutor Enunciador (los críticos de la posición del locutor).	Primera persona del plural Palabra clave: *our* (nuestra) Discurso indirecto Palabras clave: *Critics of our position may also point out that* (Los críticos de nuestra posición también podrían señalar que)
Society considers that this kind of behavior comes from a low-esteem problem (La sociedad considera que este tipo de conducta viene de un problema de auto-estima baja)	Enunciador (La sociedad).	Discurso indirecto Palabras clave: *Society considers that* (La sociedad considera que)

because <u>*they* ***think***</u> *women do not appreciate themselves enough to be respected.* (porque ellos piensan que las mujeres no se aprecian a sí mismas lo suficiente para ser respetadas).		Discurso indirecto libre <u>Palabras clave:</u> *they* ***think*** (ellos [la sociedad] piensan que)
Additionally, the most common thought is that light behaved girls are the ones that flirt first, and their reputation will be slandered once they dare to do that. (Además, el pensamiento más común es que las mujeres de ligero comportamiento son las que coquetean primero, y su reputación será calumniada apenas se atrevan a hacerlo).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
REFUTACIÓN 2		
This is not right at all. (Esto no está en lo absoluto bien).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico <u>Palabra clave polifónica:</u> La negación *is not* (no está)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Why do women have to care about a chauvinist society that gives all the glory to a man that does whatever he wants while a girl is just judged for taking the first step in a relationship? (¿Por qué las mujeres se tienen que preocupar por una sociedad machista que le otorga toda la gloria a un hombre que hace todo cuanto quiere mientras que una mujer sólo es juzgada por dar el primer paso en una relación?).	Enunciador	Pregunta retórica
<u>*We*</u> *are in a society that claims for equality,* (Estamos en una sociedad que reclama equidad,) *(..)are we not?* (¿no lo estamos?)	Locutor Enunciador	Primera persona del plural <u>Palabra clave:</u> *We* (nosotros/as) Pregunta retórica

According to Dr. Judith Sills ***"****there is not a female hierarchy in which the ones that have more values are considered better than the others****"****.* (Según la dra. Judith Sills "no existe una jerarquía femenina en la cual los que tienen más valores son considerados mejores que otros").	Enunciador 1 (dra. Judith Sills) Enunciador 2	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto). Marcas topográficas clave: Comillas ("") Discurso indirecto Palabras clave: *According to* (Según)
Therefore, if you want to tell a guy what you feel about him, (…) (Por lo tanto, si quieres decirle a un chico lo que sientes por él (…) *(…) just go and do it because nobody should judge you.* (sólo anda y hazlo porque nadie debería jugarte).	Enunciatario o coenunciador Enunciador	Segunda persona del singular Palabra clave: *You* (tú) Enunciado imperativo *just go and do it* (sólo anda y hazlo)
PÁRRAFO 4		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO 3		
Many people could ***think*** *that women do not have to say what they feel because they will probably be rejected.* (Muchas personas pudieran pensar que las mujeres no tienen que decir lo que sienten porque probablemente serán rechazadas).	Enunciador (Muchas personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica y discurso indirecto libre Palabras clave: *Many people could* ***think*** *that* (Muchas personas podrían pensar que).

As a matter of fact, most men are not used to being courted by women because they feel intimidated by losing the control of the situation; that is why they may reject women. (De hecho, la mayoría de los hombres no está acostumbrada a ser cortejados por las mujeres porque se sienten intimidados al perder el control de la situación; por eso es que ellos podrían rechazar a las mujeres).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
REFUTACIÓN 3		
But let's think it over: what are women scared of if the worst thing that can happen is that the guy could say "Sorry, I am not interested"? (Pero, pensémoslo: ¿a qué le temen las mujeres si lo peor que puede pasar es que el chico pueda decirles "Lo siento, no estoy interesado"?	Locutor 1 Locutor 2 (el chico) Enunciador	Primera persona del plural Palabra clave: *let's* = contracción de *let us* (vamos a) -Marcas topográficas clave: Comillas ("") -Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo) Pregunta retórica Palabra clave polifónica: El conector de contraste *but* (pero)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
For instance, if you have been dating a man for months, and nothing has been said, how would you know if you have the opportunity to have a relationship? (Por ejemplo, si has estado saliendo con un hombre por meses, y nada se ha dicho, ¿cómo vas a saber si tienes la oportunidad de tener una relación?)	Enunciatario o coenunciador Enunciador	Segunda persona del singular. Palabra clave: *you* (tú) Pregunta retórica
Furthermore, "nothing ventured; nothing	Enunciador 1	Estructura impersonal

gained" should be a phrase to take into consideration. (Además, "nada arriesgado, nada ganado" debería ser una frase a tomarse en cuenta). *"nothing ventured; nothing gained"* ("nada arriesgado, nada ganado").	Enunciador 2	como recurso retórico Proverbio Palabras clave: *nothing ventured; nothing gained* (nada arriesgado, nada ganado)
PÁRRAFO 5 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
In short, women should let men know that they like them because they are not obliged to keep their ancestors' love behavior patterns, they do not have to be concerned very much about what society thinks, and men's rejection is not a big deal after all, if it occurs! (En resumen, las mujeres deberían decirles a los hombres que les atraen porque no están obligadas a mantener el patrón de conducta en el amor de sus ancestros, no tienen que preocuparse mucho por lo que la sociedad piense, y el rechazo de los hombres no es un gran problema después de todo, ¡si ocurre!	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
We think that as current women we should give ourselves the opportunity to choose the man we want to be with, and not to wait for him to come to us. (Nosotras pensamos que como mujeres actuales deberíamos darnos la oportunidad de escoger el hombre con el que queremos estar, y no esperar que él venga a nosotras).	Locutor	Primera persona del plural Palabras clave: *We* (nosotras), *ourselves* (nosotras mismas) y *us* (nosotras)

*Indeed, **"**the act is the first thing you have to do to solve a problem, so it is the first step you should take to find a boyfriend**"** (Cros, M., 1991).* (Ciertamente, "el acto es la primera cosa que tienes que hacer para solucionar un problema, por lo que es el primer paso que debes dar para encontrar un novio" (Cros, M., 1991).	Enunciador (Cros, M)	Discurso directo Marca topográfica clave: Comillas ("”).
Thus, go outside and give yourself a chance to find your soulmate! (Por lo tanto, ¡anda afuera y date una oportunidad de encontrar a tu alma gemela!).	Enunciador	Enunciados imperativos Palabras clave: *go outside and give yourself* (¡anda afuera y date…)

Tabla 7. *Identificación de la polifonía textual en el texto Who Should Take the First Step?*
Fuente: Elaboración propia (2020).

Texto 8 *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* (¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?) Autor: R.S.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
Students should opt for non-native English teachers (NNETs) since they are a more reliable option to the English as a foreign language learning process. (Los estudiantes deberían optar por profesores no nativos hablantes del inglés (NNETs, por sus siglas en inglés) ya que ellos son una opción más confiable para el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
1ER PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
NNETs know how the language operates. (Los NNETs – por sus siglas en inglés – saben cómo opera el lenguaje).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Due to this fact, they understand how English structure works. (Debido a este hecho, ellos entienden cómo funciona la estructura del inglés)	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
NNETs know more about the correct sentence structure arrangement, the grammatical order of the parts of speech and the distinction among the different types of clauses, among others. (Los NNETs – por sus siglas en inglés – saben más acerca de la organización correcta de la estructura de la oración, el orden gramatical de las partes del habla y la distinción entre los diferentes tipos de cláusulas, entre otros).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
CONTRAARGUMENTO 1		

On the other hand, it has been argued that NETs are finer models. This statement is supported by the fact that native speakers have better pronunciation and more vocabulary when speaking. (Por otro lado, se ha argumentado que los profesores nativos del inglés son mejores modelos. Esta afirmación se basa en el hecho de que los nativos hablantes tienen mejor pronunciación y más vocabulario al hablar).	Enunciador	Estructuras impersonales como recurso retórico Frase clave polifónica: La frase de contraste *On the other hand* (Por otro lado)
REFUTACIÓN 1		
However, I consider that NNETs can be as proficient as NETs. (Sin embargo, yo considero que los NNETs pueden ser tan competentes como los NETs).	Locutor	Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo) Palabra clave polifónica: El conector de contraste *However* (Sin embargo).
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
A lot of non-native teachers have managed to excel the English teaching performance, presenting also good pronunciation and a broad linguistic knowledge of the language; as a result, they can be equally compared to a native speaker and some of them can actually be placed in a higher level, given that some NETs might present a poor teaching performance and also vernacular pronunciation. (Muchos profesores no nativos han logrado sobresalir en el desempeño de su enseñanza del inglés, presentando también buena pronunciación y un conocimiento lingüístico amplio; como resultado, pueden compararse por igual con un hablante nativo y algunos de ellos pueden realmente ubicarse en un nivel superior, dado que algunos NETs pueden presentar un desempeño docente	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

pobre y también una pronunciación coloquial).		
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
2DO PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
As one more advantage, language barriers are not a problem to NNETs. (Como una ventaja adicional, las barreras del lenguaje no son un problema para los NNETs).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Therefore, non-native teachers can understand better what their students intend to express either in their mother tongue or English. As a result, this mutual understanding provokes a deeper feedback and help students be aware of the learning process. (Por lo tanto, los profesores no nativos pueden entender mejor lo que sus alumnos intentan expresar, ya sea en su lengua materna o en inglés. Como resultado, esta comprensión mutua provoca una retroalimentación más profunda y ayuda a los estudiantes a ser conscientes del proceso de aprendizaje).	Enunciador	Estructuras impersonales como recurso retórico
CONTRAARGUMENTO 2		
<u>In contrast</u>, there is an English as a foreign language learning community <u>who declares that</u>, concerning this, native speakers are better, since they know language very well. (En contraste, existe una comunidad de aprendizaje de inglés como lengua extranjera que declara que, en relación con esto, los hablantes nativos son mejores, ya que conocen muy bien el idioma).	Enunciador (una comunidad de aprendizaje de inglés como lengua extranjera)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *who declares that* (que declara que) <u>Frase clave polifónica:</u> El conector de contraste *In contrast* (En contraste)

This is certainly true if <u>*we*</u> *consider that NETs know more dialectal variations and idioms, plus a natural acknowledgement of the actual language use, (…).* (Esto es ciertamente verdadero si consideramos que los NETs conocen más variaciones y modismos dialectales, además de un reconocimiento natural del uso real del lenguaje,) (…)	Locutor	Primera persona del plural <u>Palabra clave:</u> *we* (nosotros)
REFUTACIÓN 2		

but *this assertion cannot always be taken into consideration, given that some EFL students need to communicate in their mother tongue.* (…) (pero esta afirmación no siempre se puede tomar en cuenta, dado que algunos estudiantes de EFL (inglés como lengua extranjera) necesitan comunicarse en su lengua materna).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabras clave polifónicas: El conector de contraste *but* (pero) y la negación *cannot* (no se puede)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
According to this, Arntsen stated that: *In most school systems, the immersion method (communicative approach) is not used to teach English (…). While this is a good rule for teaching a language, this approach can be frustrating for students, especially those who are older and beginners. It is often helpful for students to be able to ask questions in their native language or to draw parallels between their language (L1) and English (n.d., 4).*	Enunciador 1 (Arntsen)	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto) Marcas topográficas clave: Dos puntos (:) iniciadores de una cita textual larga.
(De acuerdo a esto, Arntsen estableció que**:** En la mayoría de los sistemas escolares, el método de inmersión (enfoque comunicativo) no se utiliza para enseñar inglés (...). Si bien esta es una buena regla para enseñar un idioma, este enfoque puede ser frustrante para los estudiantes, especialmente aquellos que son mayores y principiantes. A menudo es útil que los estudiantes puedan hacer preguntas en su idioma nativo o establecer paralelos entre su idioma (L1) y el inglés (s.f., 4).	Enunciador 2	Discurso indirecto Palabras clave: *According to this, Arntsen stated that* (De acuerdo a esto, Arntsen estableció que)

Being able to communicate in their mother tongue can make students have fewer doubts regarding the content and a clearer understanding of the themes. (Poder comunicarse en su lengua materna puede hacer que los estudiantes tengan menos dudas sobre el contenido y una comprensión más clara de los temas).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
PÁRRAFO 4		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
3ER PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
NNETs can provide several solving problem strategies. (Los NNETs pueden proporcionar varias estrategias para resolver problemas)	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Therefore, they are able to offer accurate solutions. For example, non-native teachers can supply helpful guidance to their students when they face complicated grammatical rules, since NNETs can easily present straightforward instructions and useful advices to clarify doubts. (Por lo tanto, pueden ofrecer soluciones precisas. Por ejemplo, los profesores no nativos pueden proporcionar una guía útil a sus estudiantes cuando se enfrentan a reglas gramaticales complicadas, ya que los NNETs pueden presentar fácilmente instrucciones directas y consejos útiles para aclarar dudas).	Enunciador	Estructuras impersonales como recurso retórico
CONTRAARGUMENTO 3		
<u>Unlike this fact</u>, <u>some students and teachers state that</u> NETs are better when it comes to dealing with learning roadblocks, given that they can describe English learning difficulties in an empirical way that NNETs <u>cannot</u>. (A diferencia de este hecho, algunos estudiantes y maestros afirman que los	Enunciador (algunos estudiantes y maestros)	Discurso indirecto <u>Palabras clave:</u> *some students and teachers state that* (algunos estudiantes y maestros afirman que)

NETs son mejores cuando se trata de lidiar con los obstáculos del aprendizaje, dado que pueden describir las dificultades de aprendizaje del inglés de una manera empírica que los NNETs no pueden).		Palabras clave polifónicas: La frase de contraste *Unlike this fact* (A diferencia de este hecho) y la negación *cannot* (no pueden)
It is also known that NETs can specify trustful explanations through contextualized practices that help students see the solution to their problems. (También se sabe que los NETs pueden especificar explicaciones confiables a través de prácticas contextualizadas que ayudan a los estudiantes a ver la solución a sus problemas).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
REFUTACIÓN 3		
However, when it comes to dealing with learning struggles, NNETs have more experience since they are more familiarized with the difficulties of the EFL learning process. (Sin embargo, cuando se trata de lidiar con las dificultades de aprendizaje, los NNETs (los profesores no nativos del inglés) tienen más experiencia ya que están más familiarizados con las dificultades del proceso de aprendizaje EFL (inglés como lengua extranjera.)	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: El conector de contraste *However* (Sin embargo)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Regarding this, Kiczkowiak (2014, 9) expressed that "perhaps the most significant of all, being a NNET might actually give you certain advantages as a teacher, for example, you can better anticipate students' problems, serve as successful learning model or understand what the learners feel". (Al respecto, Kiczkowiak (2014, 9) expresó que "quizá lo más significativo de todo, ser un NNET en realidad podría brindarte ciertas ventajas como profesor, por ejemplo, tú	Enunciador 1 (Kiczkowiak) Enunciador 2	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto) Marcas topográficas clave: Comillas (""). Discurso indirecto Palabras clave: *Kiczkowiak (2014, 9) expressed that* (Kiczkowiak (2014, 9)

puedes anticipar mejor los problemas de los estudiantes, servir como modelo de aprendizaje exitoso o comprender lo que sienten los alumnos).		expresó que)
This is certainly true if <u>*we*</u> *take into account that NNETs were once EFL students so they know more about the rules that govern grammar structures, syntax and sentence tense arrangement, among some other troublesome topics.* (Esto es verdaderamente cierto si tomamos en cuenta que los NNETs alguna vez fueron estudiantes de EFL (inglés como lengua extranjera) así que ellos saben más sobre las reglas que rigen las estructuras gramaticales, la sintaxis y la disposición de los tiempos de oración, entre otros temas problemáticos).	Locutor	Primera persona del plural <u>Palabra clave:</u> *we* (nosotros)
PÁRRAFO 5 (CONCLUSIONES)		
<u>*Despite*</u> *the many benefits that a native teacher might present to the English learning process, non-native English teachers are a wiser choice to EFL students, since they can provide an environment of confidence and a teacher-student relation that contributes to a better acquisition of the language.* (A pesar de los muchos beneficios que un profesor nativo podría presentar al proceso de aprendizaje del inglés, los maestros no nativos de inglés son una opción más inteligente para los estudiantes de EFL, ya que pueden proporcionar un ambiente de confianza y una relación profesor-alumno que contribuye a una mejor adquisición del idioma).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico <u>Palabra clave polifónica:</u> El conector de contraste *Despite* (A pesar de)
First of all, NNETs are more proficient when it comes to explaining the English grammatical structures. Secondly, non-native teachers find no communication problems with their students, given that they might handle the same language,	Enunciador	Estructuras impersonales como recurso retórico

enhancing students' understanding. Finally, NNETs have better teaching tools that can help students to overcome their English learning obstacles. (En primer lugar, los NNETs son más competentes a la hora de explicar las estructuras gramaticales en inglés. En segundo lugar, los profesores no nativos no tienen problemas de comunicación con sus alumnos, dado que pueden manejar el mismo idioma, mejorando la comprensión de los estudiantes. Finalmente, los NNETs tienen mejores herramientas de enseñanza que pueden ayudar a los estudiantes a superar sus obstáculos de aprendizaje del inglés).		
This is a quite useful ability that every teacher should have and all EFL students appreciate. (Esta es una habilidad bastante útil que todo profesor debería tener y que todos los estudiantes de EFL aprecian).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

Tabla 8. *Identificación de la polifonía textual en el texto Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 9 *Should Children Do Homework?* (¿Deberían los niños hacer tarea escolar?) Autor: M.L.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
Although some teachers and parents are reluctant to stop giving homework to children, there are studies that show more negative than positive effects of homework in children's lives; for this reason, activities should be done in class since it is better for kids to spend time with their families and do recreational activities which are also important for their complete development. (Aunque algunos maestros y padres son reacios a dejar de dar tarea a los niños, hay estudios que muestran más efectos negativos que positivos de la tarea en la vida de los niños; por esta razón, las actividades deberían realizarse en clase, ya que es mejor que los niños pasen tiempo con sus familias y realicen actividades recreativas que también son importantes para su completo desarrollo).	Enunciador 1 (Punto de vista que establece que algunos maestros y padres son reacios a dejar de dar tarea a los niños). Enunciador 2 (Punto de vista que establece que hay estudios que muestran más efectos negativos que positivos de la tarea en la vida de los niños). Enunciador 3 (Punto de vista que establece que las actividades deberían realizarse en clase, ya que es mejor que los niños pasen tiempo con sus familias y realicen actividades recreativas que también son importantes	Estructura impersonal como recurso retórico Estructura impersonal como recurso retórico Estructura impersonal como recurso retórico

	para su completo desarrollo)	<u>Palabra clave polifónica:</u> El conector de contraste *Although* (Aunque)
PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
1ER PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
Homework has negative effects on students. (La tarea tiene efectos negativos en los estudiantes).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
To begin with, students have fewer hours to sleep because of all the time they invest in studying. They spend at least 8 hours at school, but also, they keep working at home, taking time from other activities such as sleeping. It is difficult to imagine, that after all the work at home, students will be at their best in the classroom. (Para empezar, los estudiantes tienen menos horas para dormir debido a todo el tiempo que invierten en estudiar. Pasan al menos 8 horas en la escuela, pero también siguen trabajando en casa, tomándose tiempo para otras actividades como dormir. Es difícil imaginar que, después de todo el trabajo en casa, los estudiantes estarán en su mejor momento en el aula).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
In addition, this causes stress. (Además, esto causa estrés).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

Galloway and Pope (2007), in a study carried out in a secondary school, found that 67.8% of the students surveyed expressed that the stress at school was related to homework and exams. (Galloway y Pope (2007), en un estudio realizado en una escuela secundaria, encontraron que el 67.8% de los estudiantes encuestados expresaron que el estrés en la escuela estaba relacionado con la tarea y los exámenes).	Enunciador 1 (Galloway and Pope). Enunciador 2 (el 67.8 % de los estudiantes).	Discurso indirecto Palabras clave: *found that* (encontraron que) Discurso indirecto Palabras clave: *expressed that* (expresó que)
The same study indicates that students dedicate 3.04 hours to homework in the afternoons. (El mismo estudio indica que los estudiantes dedican 3.04 horas a la tarea por las tardes).	Enunciador (El mismo estudio)	Discurso indirecto Palabras clave: *indicates that* (indica que)
Also, 56% of the sample said that homework had made them have less time to have fun. (También, el 56% de la muestra dijo que la tarea les había hecho tener menos tiempo para divertirse).	Enunciador (el 56% de la muestra)	Discurso indirecto Palabras clave: *said that* (dijo que)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
2DO PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
Also, assignments belong to an obsolete teaching method. (Además, las tareas pertenecen a un método de enseñanza obsoleto).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
First, teachers do not take into account children's lives. Homework is given to students, in most cases, without taking into consideration their personal-life issues. It does not matter if they have to attend a conservatoire every afternoon for 4 hours of piano practice, or if they take drawing classes, or practice any	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

sports, or just spend time with their family. (Primero, los maestros no toman en cuenta la vida de los niños. La tarea se entrega a los estudiantes, en la mayoría de los casos, sin tener en cuenta los asuntos de su vida personal. No importa si tienen que asistir a un conservatorio todas las tardes durante 4 horas de práctica de piano, o si toman clases de dibujo, o practican algún deporte, o simplemente pasan tiempo con su familia).		
Secondly, the amount of practice is not directly related to learning. (En segundo lugar, la cantidad de práctica no está directamente relacionada con el aprendizaje).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
According to Kohn (2006), the belief that "more time generally leads to better learning" is demonstrably false since there are enough cases in which more time does not lead to better learning, especially when understanding and creativity are involved. (Según Kohn (2006), la creencia de que "más tiempo generalmente conduce a un aprendizaje mejor" es demostrablemente falsa, ya que hay suficientes casos en los que más tiempo no conduce a un mejor aprendizaje, especialmente cuando se trata de comprensión y creatividad).	Enunciador 1 (Kohn) Enunciador 2	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto). Marcas topográficas y palabras clave: Comillas ("") y Discurso indirecto. Palabras clave: *According to* (según)
Both in reading comprehension and math tasks related to problem solving, research results have indicated that practice time is not that influential. (Tanto en la comprensión de lectura como en las tareas de matemáticas relacionadas con la resolución de problemas, los resultados de la investigación han indicado que el tiempo de práctica no es tan influyente).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

PÁRRAFO 4		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
3ER PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
Teachers should not assign activities to be done at home. (Los maestros no deberían asignar actividades para hacer en casa).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
CONTRAARGUMENTO 1		
At first, homework expands the academic content learned at school. (Al principio, la tarea amplía el contenido académico aprendido en la escuela).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
According to experts, the most important advantage of doing homework is that it extends the content learned in school beyond the school site (Manzano & Pickering, 2007). (Según los expertos, la ventaja más importante de hacer la tarea es que extiende el contenido aprendido en la escuela más allá del sitio escolar (Manzano y Pickering, 2007).	Enunciador 1 (los expertos). Enunciador 2 (Manzano y Pickering).	Discurso indirecto Palabras clave: *According to experts* (Según los expertos) Cita parafraseada Palabras clave: (Manzano y Pickering, 2007) al final del enunciado
In the authors' view, homework setting teaches children discipline and responsibility, and also contributes to their intellectual development. (Desde el punto de vista de los autores, la tarea escolar enseña a los niños disciplina y responsabilidad, y también contribuye a su desarrollo intelectual).	Enunciador (Manzano y Pickering)	Discurso indirecto Palabras clave: *In the authors' view* (Desde el punto de vista de los autores)
REFUTACIÓN 1		
However, students get frustrated and lose interest in learning. (Sin embargo, los estudiantes se frustran y pierden interés en aprender).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: Conector de contraste. *However* (Sin embargo)

ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
Bennet and Kalish (2007) claim that, while doing homework, students earn very little and, in exchange for their effort, they lose time to sleep, play, socialize with their friends and develop their own interests. (Bennet y Kalish (2007) afirman que, mientras hacen la tarea, los estudiantes ganan muy poco y, a cambio de su esfuerzo, pierden tiempo para dormir, jugar, socializar con sus amigos y desarrollar sus propios intereses).	Enunciador (Bennet y Kalish)	Discurso indirecto Palabras clave: *claim that* (afirman que)
PÁRRAFO 5 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
To sum up, even though pedagogues consider homework as a valuable resource, (En resumen, a pesar de que los pedagogos consideran la tarea como un recurso valioso,)	Enunciador 1 (pedagógos)	Discurso indirecto Palabra clave: *consider* (consideran)
(…) exposing children to information overload at home can have serious effects on their health and lives as they necessarily require free time that also allows them to enrich other abilities and carry out different activities. (exponer a los niños a la sobrecarga de información en el hogar puede tener serios efectos en su salud y vidas, ya que necesariamente requieren tiempo libre que también les permita enriquecer otras habilidades y realizar diferentes actividades).	Enunciador 2 (Punto de vista que establece que exponer a los niños a la sobrecarga de información en el hogar puede tener serios efectos en su salud y vidas, ya que necesariamente requieren tiempo libre que también les permita enriquecer otras	Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: Conector de contraste *even though* (a pesar de)

	habilidades y realizar diferentes actividades)	

Tabla 9. *Identificación de la polifonía textual en el texto Should Children Do Homework?*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto 10 *Should People Learn English without Having an Instructor?* (¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor?) Autor: G.R.		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
Although the teachers' role is important for English students during their entire learning process, the guidance of an instructor might not be necessary because learners could use self-assessment. (Aunque el papel de los maestros es importante para los estudiantes de inglés durante todo el proceso de aprendizaje, la orientación de un instructor podría no ser necesaria porque los estudiantes podrían usar la autoevaluación).	Enunciador 1 (Punto de vista que establece que el papel de los maestros es importante para los estudiantes de inglés durante todo el proceso de aprendizaje). Enunciador 2 (Punto de vista que establece que la orientación de un instructor podría no ser necesaria porque los estudiantes podrían usar la autoevaluación).	Estructura impersonal como recurso retórico Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica: El conector de contraste *Although* (aunque)

PÁRRAFO 2		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
1ER PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO		
First, self-taught learning just takes two elements: motivation and discipline. (Primero, el aprendizaje autodidacta sólo toma dos elementos: motivación y disciplina).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
According to El País (2015) motivation gives us initiative for researching information and discipline helps us be constant until we find what we want to know. (Según El País (2015), la motivación nos da la iniciativa para investigar información y la disciplina nos ayuda a ser constantes hasta que encontramos lo que queremos saber).	Enunciador (El País) Locutor	Discurso indirecto Palabras clave: *According to* (Según) Primera persona del plural Palabras clave: *us* y *we* (nosotros/as)
Apart from that, it permits us to achieve learning goals by using significant learning. (Aparte de eso, nos permite lograr objetivos de aprendizaje mediante el uso de un aprendizaje significativo).	Locutor	Primera persona del plural Palabras clave: *us* (nos)
In other words, all people are able to learn by themselves. (En otras palabras, todas las personas pueden aprender por sí mismas).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Despite self-taught learning can take more time, it is effective. (A pesar de que el aprendizaje autodidacta puede llevar más tiempo, es efectivo).	Enunciador 1 (Punto de vista que establece que el aprendizaje autodidacta puede llevar más tiempo). Enunciador 2 (Punto de vista que establece que el aprendizaje	Estructura impersonal como recurso retórico Estructura impersonal como recurso retórico Palabra clave polifónica:

	autodidacta es efectivo).	El conector de contraste *Despite* (A pesar de)
On the other hand, you can control your own learning pace. (Por otro lado, puedes controlar tu propio ritmo de aprendizaje).	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular Palabra clave: *you* (tú)
PÁRRAFO 3		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
2DO PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A FAVOR DE SU ARGUMENTO:		
Additionally, it is easier to find programs adapted to your time and academic level. (Además, es más fácil encontrar programas adaptados a tu tiempo y nivel académico).	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular Palabra clave: *your* (tu)
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
There are useful tools everywhere; for example, there are movies, songs and books that represent helpful resources to use. (Hay herramientas útiles en todas partes; por ejemplo, hay películas, canciones y libros que representan recursos útiles para usar).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Furthermore, according with the information presented in El País (2015), technology makes learning English easier in any part of the world. (Además, según la información presentada en El País (2015), la tecnología facilita el aprendizaje del inglés en cualquier parte del mundo).	Enunciador (la información presentada en El País)	Discurso indirecto Palabras clave: *according with the information presented in* (según la información presentada en)
Internet represents a useful resource for busy people who want to learn English because there are courses available online. (Internet representa un recurso útil para las personas ocupadas que quieren aprender inglés porque hay cursos disponibles en línea).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico

PÁRRAFO 4		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
3er punto de vista del autor a favor de su argumento:		
In my opinion, learning English without an instructor is possible and easy. (En mi opinión, aprender inglés sin un instructor es posible y fácil).	Locutor	Primera persona del singular Palabras clave: *In my opinion* (En mi opinión)
CONTRAARGUMENTO 1		
On the contrary, some people say that self-taught learning is limited because there are a lot of questions without answers. (Por el contrario, algunas personas dicen que el aprendizaje autodidacta es limitado porque hay muchas preguntas sin respuestas).	Enunciador (Algunas personas)	Forma de interpretación genérica o inespecífica Palabras clave: *some people say that* (algunas personas dicen que)
ENUNCIADO DE SUSTENTACIÓN DEL CONTRAARGUMENTO 1 Y REFUTACIÓN 1		
Archana and Rani claim that "the teacher plays a very prominent role in attracting the students' attention (…) and plays roles as an assessor, facilitator and a learner" (p.1, 2017), ***but*** *I actually consider that self-taught learning is an excellent strategy for people who want to improve their abilities.* (Archana y Rani afirman que "el profesor desempeña un papel muy destacado en atraer la atención de los alumnos (...) y desempeña funciones como asesor, facilitador y aprendiz (p.1, 2017), pero en realidad considero que el aprendizaje autodidacta es una excelente estrategia para las personas que desean mejorar sus habilidades).	Enunciador (Archana y Rani). Locutor	Discurso mixto: (fragmento literal con discurso indirecto) Marcas topográficas y palabras clave: Comillas ("") y *claim that* (afirman que) Primera persona del singular Palabra clave: *I* (yo) Palabra clave polifónica: Conector de contraste *but* (pero)

ENUNCIADO DE SUSTENTACIÓN DE LA REFUTACIÓN 1		
Besides, you do not need an instructor for finding the answers to your doubts because you are able to answer your own questions. (Además, no necesitas un instructor para encontrar las respuestas a tus dudas porque puedes responder a tus propias preguntas).	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular Palabras clave: *you (*tú) y *your* (tu) Palabra clave polifónica: La negación *do not need* (no necesitas)
PÁRRAFO 5 (CONCLUSIONES)		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
Briefly, motivation and discipline are key for achieving knowledge throughout self-assessment because everyone is able to learn by themselves. (Brevemente, la motivación y la disciplina son clave para lograr el conocimiento a través de la autoevaluación porque todos pueden aprender por sí mismos).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico
Besides, it is possible to find all the resources you need for learning English without any further help. (Además, es posible encontrar todos los recursos que necesitas para aprender inglés sin más ayuda).	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular Palabra clave: *you (*tú)
In my own experience, I would say that an English instructor is useful. (En mi propia experiencia, diría que un instructor de inglés es útil).	Locutor	Primera persona del singular Palabras clave: *In my own experience* (En mi propia experiencia) y *I* (yo)
But s/he is not necessary for learning English as a Second Language. (Pero él/ella no es necesario/a para aprender inglés como segundo idioma).	Enunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Palabras clave polifónicas: El conector de contraste

		but (pero) y la negación *is not* (no es)
For instance, if you have any doubts, through any of the self-taught learning resources you could solve them. (Por ejemplo, si tienes alguna duda, a través de cualquiera de los recursos de aprendizaje autodidacta tu podrías resolverlos).	Enunciatario o coenunciador	Segunda persona del singular Palabra clave: *you (*tú)
To sum up, despite contentious opinions, it is possible for you to learn English by yourself. (En resumen, a pesar de las opiniones contenciosas, es posible que aprendas inglés por ti mismo).	Enunciador (Punto de vista que establece que existen opiniones contenciosas) Enunciatario o coenunciador	Estructura impersonal como recurso retórico Segunda persona del singular Palabras clave: *you (*tú) y *yourself* (por ti mismo) Palabra clave polifónica: El conector de contraste *despite* (a pesar de)

Tabla 10. *Identificación de la polifonía textual en el texto Should People Learn English without Having an Instructor?*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos

Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual

Una vez analizadas las voces y formas lingüísticas presentes en cada uno de los enunciados anteriores, ahora se procede a establecer la posición de los diferentes locutores de los enunciados con los enunciadores expresados en ellos. Sobre este particular, Martínez (2005) explica que el locutor es responsable del enunciado y de

la selección de los enunciadores, sin embargo, no lo es de los distintos puntos de vista que cada uno de estos enunciadores adopta. Esta autora agrega que el locutor presenta y jerarquiza los enunciadores y lo hace con uno de los siguientes objetivos: (1) compartir su propio punto de vista con el del enunciador, (2) manifestar una aprobación "a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos" (Martínez, 2005, p. 100), como por ejemplo los proverbios y (3) oponerse a esos enunciadores o refutarlos. Estas son las posiciones que el locutor puede asumir respecto a los enunciadores.

En este sentido, a continuación, se establece la **relación entre los locutores y enunciadores** de los textos del *corpus* de estudio. También se determina la **responsabilidad enunciativa** de los enunciados, es decir, (1) se explicita la presencia – o ausencia – tanto de locutores como de enunciadores en los enunciados y (2) se muestra cuantas veces los enunciadores fueron introducidos para respaldar el argumento central del autor de cada texto y, cuantas veces para contraargumentarlo. De igual modo, se especifica la **elección de los tipos de polifonía textual** para el desarrollo de los enunciados tanto a favor, como en contra de la tesis de cada estudiante escritor. Se incluye también el argumento central de cada ensayo en inglés y en español. El siguiente análisis constituye una amplia adaptación de Caro (2017), quien, en su investigación, resalta exclusivamente la responsabilidad enunciativa de los enunciados.

Texto 1
Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?
Autor: W.M.
¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">No existe una voz locutor en el discurso de este texto, por lo tanto, no existe una posición de acercamiento o distanciamiento de este respecto a los enunciadores o puntos de vista. Solamente los enunciadores son los que "hablan" en el texto.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Jesus rising should be accepted as a historical fact because opponents' arguments are weaker than historical ones.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor no locutor de su texto</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Trece (13) puntos de vista</td><td>Dos (2) puntos de vista</td></tr>
<tr><td colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</td></tr>
<tr><td>Argumento central:
La resurrección de Jesús debería ser aceptada como un hecho histórico porque los argumentos de los detractores son más débiles que los históricos</td><td>No existe voz locutor</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto, discurso indirecto libre, ironía y pregunta retórica</td><td>Discurso indirecto</td></tr>
</table>

Tabla 11. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 1*
Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 2
The Adoption by Homosexuals
Autor: F.H.
La adopción por parte de homosexuales.

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a diez (10) enunciadores y de distanciamiento de cuatro (4) enunciadores</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Although homosexuals could have the same rights as heterosexuals, homosexuals should not be allowed to adopt children.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en tres (3) de los enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Diez (10) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Aunque los homosexuales podrían tener los mismos derechos que los heterosexuales, a los homosexuales no se les debería permitir que adopten niños.</td><td>Primera persona del singular</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto libre y preguntas retóricas</td><td>Estructura impersonal como recurso retórico, forma de interpretación genérica o inespecífica, discurso indirecto libre y discurso indirecto</td></tr>
</table>

Tabla 12. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 2*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 3
Acceptance of Homosexual People in Society.
Autor: L.G.
La aceptación de personas homosexuales en la sociedad.

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a nueve (9) enunciadores y de distanciamiento de cuatro (4) enunciadores
El locutor también manifiesta una aprobación “a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos” (Martínez, 2005, p. 100), a través de la introducción de un proverbio.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
I really do consider that homosexuals should be accepted in society.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en once (11) de los enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Nueve (9) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><td colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</td></tr>
<tr><td>Argumento central:
Yo realmente considero que los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad.</td><td>Primera persona del singular y del plural</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto, discurso mixto, preguntas retóricas y proverbio</td><td>Discurso indirecto y forma de interpretación genérica o inespecífica</td></tr>
</table>

Tabla 13. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 3*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 4
Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?
Autor: A.M.
¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a diez (10) enunciadores y de distanciamiento de seis (6) enunciadores</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
You ought to think it better since they have the “right” to teach as you and me.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en siete (7) de sus enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Diez (10) puntos de vista</td><td>Seis (6) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Debes pensarlo mejor ya que ellos tienen el “derecho” de enseñar que tú y yo tenemos.</td><td>Primera persona del singular y del plural</td><td>Formas de interpretación genéricas o inespecíficas, discurso indirecto libre, estructuras impersonales como recurso retórico, discurso mixto, preguntas retóricas y discurso indirecto</td><td>Formas de interpretación genéricas o inespecíficas, discurso mixto, discurso indirecto y estructuras impersonales como recurso retórico</td></tr>
</table>

Tabla 14. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 4*
Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 5
Should Euthanasia Be Legitimized?
Autores: R.H y J.M.
¿Se debería legitimar la eutanasia?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a doce (12) enunciadores y de distanciamiento de cuatro (4) enunciadores</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Although there are people who think the practice of euthanasia is a sin and a crime for case like these, from our point of view, it should be legitimized because the “mercy killing”, euthanasia, respects life, has well-organized rules and methods and brings peace to the terminally ill.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en tres (3) de sus enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Doce (12) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Aunque hay personas quienes piensan que la práctica de la eutanasia es un pecado y un crimen para casos como este, desde nuestro punto de</td><td>Primera persona del singular</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, formas de interpretación genéricas o inespecíficas, discurso indirecto y preguntas retóricas</td><td>Discurso indirecto y estructuras impersonales como recurso retórico</td></tr>
</table>

vista, debería legitimarse porque la “muerte misericordiosa”, eutanasia, respeta la vida, tiene reglas y métodos bien organizados y les da paz a los enfermos terminales.			

Tabla 15. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 5*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 6
Total Banning Cigarettes: Do you agree?
Autor: D.O.
La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a doce (12) enunciadores y de distanciamiento de cuatro (4) enunciadores.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
I personally do not agree because smoking is not as dangerous as anti-smokers say and there is a privacy right that should be respected.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en dos (2) de sus enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Doce (12) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Personalmente no estoy de acuerdo porque fumar no es tan peligroso como los anti-fumadores dicen y existe un derecho a la privacidad que debe ser respetado.</td><td>Primera persona del singular</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto y preguntas retóricas</td><td>Discurso indirecto y estructuras impersonal como recurso retórico</td></tr>
</table>

Tabla 16. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 6*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 7
Who Should Take the First Step?
Autores: Z.A. y A.T.
¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación].

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a dieciséis (16) enunciadores y de distanciamiento de nueve (9) enunciadores.
Las autoras también manifiestan una aprobación “a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos” (Martínez, 2005, p. 100), a través de la introducción de un proverbio.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Although many people could think that women have to wait for men to take the initiative in a relationship, in our opinion, they should also take the first step in a romantic relationship because women nowadays are more extroverted, both men and women have the same right to start a love relationship, and men’s rejection is not so important to be concerned about.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1.Autor locutor de su texto en siete (7) de sus enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Dieciséis (16) puntos de vista</td><td>Nueve (9) puntos de vista</td></tr>
<tr><td></td><td>2.Locutor discursivo distinto del autor en un (1) enunciado</td><td></td><td></td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Aunque muchas personas pudiesen</td><td>1.Primera persona del singular y del plural.</td><td>Preguntas retóricas, exclamación, estructuras impersonales como</td><td>Discurso indirecto libre, discurso indirecto, estructuras</td></tr>
</table>

pensar que las mujeres tienen que esperar que los hombres tomen la iniciativa en una relación, en nuestra opinión, ellas también deberían dar el primer paso en una relación romántica porque actualmente las mujeres son más extrovertidas, tanto hombres como mujeres tienen el mismo derecho a iniciar una relación amorosa, y el rechazo de los hombres no es tan importante por lo que preocuparse.	2. Primera persona del singular (discurso directo)	recurso retórico, discurso indirecto, discurso mixto, imperativos, proverbio, discurso directo	impersonales como recurso retórico y forma de interpretación genérica o inespecífica

Tabla 17. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 7*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 8

Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?

Autor: R.S.

¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de:
Acercamiento a dieciocho (18) enunciadores y de distanciamiento de cuatro (4) enunciadores.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Students should opt for non-native English teachers (NNETs) since they are a more reliable option to the English as a foreign language learning process.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en tres (3) de sus enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Dieciocho (18) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Los estudiantes deberían optar por profesores no nativos hablantes del inglés (NNETs, por sus siglas en inglés) ya que ellos son una opción más confiable para el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.</td><td>Primera persona del singular y del plural</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso mixto</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso indirecto</td></tr>
</table>

Tabla 18. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 8*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 9
Should Children Do Homework?
Autor: M.L.
¿Deberían los niños hacer tarea escolar?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">No existe una voz locutor en el discurso de este texto, por lo tanto, no existe una posición de acercamiento o distanciamiento de este respecto a los enunciadores o puntos de vista. Solamente los enunciadores son los que “hablan” en el texto.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Although some teachers and parents are reluctant to stop giving homework to children, there are studies that show more negative than positive effects of homework in children’s lives; for this reason, activities should be done in class since it is better for kids to spend time with their families and do recreational activities which are also important for their complete development.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor no locutor de su texto</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Dieciocho (18) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Aunque algunos maestros y padres son reacios a dejar de dar tarea a los niños, hay estudios</td><td>No existe voz locutor.</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto y discurso mixto</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso indirecto</td></tr>
</table>

que muestran más efectos negativos que positivos de la tarea en la vida de los niños; por esta razón, las actividades deberían realizarse en clase, ya que es mejor que los niños pasen tiempo con sus familias y realicen actividades recreativas que también son importantes para su completo desarrollo.			

Tabla 19. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 9*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Texto 10
Should People Learn English without Having an Instructor?
Autor: G.R.
¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor?

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4">El locutor tiene una actitud de: Acercamiento a nueve (9) enunciadores y de distanciamiento de cuatro (4) enunciadores.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Texto 10
Argumento central:
Although the teachers' role is important for English students during their entire learning process, the guidance of an instructor might not be necessary because learners could use self-assessment.</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Autor locutor de su texto en cuatro (4) de sus enunciados</td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td>Nueve (9) puntos de vista</td><td>Cuatro (4) puntos de vista</td></tr>
<tr><th colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</th></tr>
<tr><td>Argumento central:
Aunque el papel de los maestros es importante para los estudiantes de inglés durante todo el proceso de aprendizaje, la orientación de un instructor podría no ser necesaria porque los estudiantes podrían usar la autoevaluación.</td><td>Primera persona del singular y del plural</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso indirecto</td><td>Estructuras impersonales como recurso retórico, forma de interpretación genérica o inespecífica y discurso mixto</td></tr>
</table>

Tabla 20. *Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual del texto 10*

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017).

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos

Lenguaje de los ensayos del corpus de estudio

Continuando con la explicación de los posibles sentidos de los textos, se procede ahora a analizar el lenguaje de los ensayos. Es importante recordar que, en la hermenéutica de Ricoeur, el lenguaje es definido como la *mediación* que conduce a la autocomprensión (interpretación) de cualquier experiencia humana y, toda comprensión está mediatizada por signos, símbolos y textos (Salinas, 2006). Se tiene así que el texto representa una mediación del lenguaje que "permite la comprensión del sentido y la comprensión de sí" (Salinas, 2006, p. 3).

En este sentido, Vázquez (2011) especifica cómo se usa el lenguaje en el texto argumentativo. Esta autora plantea que, para sustentar sus opiniones, los escritores ofrecen evidencia usando estadísticas, ejemplos, investigadores, citas, opiniones de expertos, entre otros. Por lo tanto, otros patrones retóricos como la descripción o la exposición están presentes para sustentar la opinión del escritor. Los verbos modales como *should, have to* y *ought to* son usados comúnmente para ofrecerles sugerencias a los lectores. De igual modo, las preguntas retóricas y las oraciones condicionales se usan para hacer que la audiencia reflexione sobre el tema. Además, los contraargumentos son elementos básicos en la argumentación, los cuales son acompañados de refutaciones sustentadas en hechos. Se incluyen expresiones como *I think…* (yo pienso), *I believe…* (yo creo), *they argue…* (ellos argumentan), *in my opinion…* (en mi opinión), *my opponents may claim that…* (mis detractores podrían afirmar que). Los pronombres *I* (yo) y *we* (nosotros) se usan en este tipo de discurso para identificar los argumentos del escritor. Este tipo de texto usualmente termina con una conclusión contundente en la cual los escritores vuelven a plantear la evidencia más convincente o incitan a tomar acciones (Vázquez, 2011, p. 15). Tomando en cuenta todas estas características, a continuación, se analiza el tipo de lenguaje en cada uno de los textos que conforman el *corpus* de esta investigación.

Lenguaje del texto 1

El lenguaje que W.N. emplea en su texto *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?) es predominantemente expositivo; sólo en contadísimos casos se observa algún elemento propio del discurso argumentativo. El texto se encuentra redactado en voz predominantemente pasiva y carente de una interacción con el lector. La composición de enunciados en primera persona es nula. El estilo de redacción es formal y académico. En la presentación de la introducción, el estudiante hace uso del verbo modal *should* en el contexto del planteamiento de su argumento: *Jesús rising should be accepted as a historical fact because opponents' arguments are weaker than historical ones* (La resurrección de Jesús debería ser aceptada como un hecho histórico porque los argumentos de los detractores son más débiles). Sólo en una oportunidad se dirige al lector con una única pregunta, con la cual termina su ensayo: *What do you think of these oppressive historical evidences about Jesus' resurrection?* (¿Qué piensas de estas evidencias opresivas sobre la resurrección de Jesús?).

Estas dos evidencias a las que se refiere se tratan de los dos contraargumentos que desarrolla en su ensayo y, que se centran en las nociones de que Jesús no estaba muerto cuando lo bajaron de la cruz y que su cuerpo fue robado por sus discípulos en la tumba. El primer contraargumento está marcado por la expresión argumentativa clave *Detractors of Jesus' resurrection argue that…* (Detractores de la resurrección de Jesús argumentan que…párrafo 2), seguido de su fuente de información entre paréntesis. A continuación, el autor presenta su refutación que se inicia con la frase *This is totally wrong* (Esto es totalmente erróneo) e introduce dos maneras con la que pretende evidenciar que Jesús sí murió en la cruz. Estas dos sustentaciones están claramente marcadas a través de los conectores *Firstly* (En primer lugar) y *Secondly* (En segundo lugar). El segundo contraargumento se inicia con la frase *Resurrection opponents also argue that* (Los opositores de la resurrección también argumentan que…párrafo 3), y sobre éste, el autor no presenta ninguna fuente. Enseguida

establece la refutación a este enunciado, negando la posibilidad de que hayan podido robar el cuerpo de Jesús y acotando que *This is also wrong* (Esto también es erróneo); para luego exponer tres formas que él utiliza para apoyar su punto de vista. Estas tres ideas son fácilmente identificables a través de los conectores *Firstly* (En primer lugar), *Secondly* (En segundo lugar) y *Additionally* (Adicionalmente).

Las fuentes de información que sustentan su tesis son ambiguas, ya que es al final de sus dos evidencias en el primer párrafo de desarrollo, y al final de sus tres evidencias del segundo, que el estudiante introduce, entre paréntesis, el apellido de un autor y su año de referencia. No queda claro a cuál de sus sustentaciones pertenece esta fuente, o si él la utiliza como referente de todas sus refutaciones en conjunto, redactadas en forma de paráfrasis. No existe ningún indicador en su discurso que permita romper esta ambigüedad

Solo en dos enunciados más, el autor emplea verbos modales: *they could air inside* (ellos pudieron despejar adentro) y *could not have survived the cross* (no pudo haber sobrevivido a la cruz). En cuanto a las ideas de cierre de los párrafos de desarrollo, el autor presenta una conclusión donde contradice cada contraargumento y resume las evidencias con las que sustentó sus refutaciones. El conector que permite identificar la conclusión de cada párrafo es *To sum up* (para resumir) en ambos casos.

Finalmente, la conclusión del ensayo está marcada por el conector *As a conclusión* (Como conclusión) y, en ella, el autor reafirma sus puntos de vista negando los dos contraargumentos que él considera *totally wrong* (totalmente equivocados). Asimismo, en unos de sus enunciados finales, y en un tono irónico, el autor afirma que *to believe in those both theories against resurrection under the excuse of being a miracle impossible to happen scientifically results more miraculous than Jesus' resurrection itself* (creer en esas dos teorías bajo la excusa de que la resurrección es un milagro imposible de que ocurra, resulta ser científicamente más milagroso que la propia resurrección). Como cierre del ensayo, el autor realiza la

pregunta retórica: *What do you think of these oppressive historical evidences about Jesus' resurrection?* (¿Qué piensas de estas evidencias opresivas sobre la resurrección de Jesús?).

Lenguaje del texto 2

En el texto *The Adoption by Homosexuals* (La adopción por parte de homosexuales) de F.H., el lenguaje se caracteriza por poseer tanto un discurso argumentativo como expositivo. Está escrito con un estilo formal y académico y en voz predominantemente activa. El autor emplea el modal *should* en negativo en el establecimiento de su argumento: *Homosexuals should not be allowed to adopt children* (No se les debería permitir a los homosexuales adoptar niños).

De manera estructurada, el autor desarrolla dos contraargumentos en dos párrafos distintos, en posición inicial y otorgándoles a cada uno su correspondiente fuente de información (autor y año de referencia). En el párrafo 2, se identifica el primer argumento a través de la frase *There are some people who agree with the adoption by homosexuals…* (Hay algunas personas que están de acuerdo con la adopción por parte de homosexuales…), y su correspondiente refutación marcada por la pregunta retórica *Do you think is it better to give a child to homosexual parents just for the child to have a family?* (¿Crees que es mejor darle un niño a padres homosexuales sólo para que el niño tenga familia?), seguida de la respuesta personal del estudiante escritor *I do not agree with that* (No estoy de acuerdo con eso). Para sustentar esta refutación, el autor se vale de dos evidencias introducidas por los conectores *First of all* (Primero que todo) y *Secondly* (En segundo lugar). El segundo contraargumento se inicia, en el tercer párrafo, con la frase *My opponents also say homosexuals can be…* (Mis detractores también dicen que los homosexuales pueden ser…). Su refutación está igualmente marcada por una pregunta retórica, *Are you sure that the sexual orientation is not important in children's education?* (¿Estás seguro de que la orientación sexual no es importante en la educación de los niños?), seguida de la respuesta personal del autor *I do not think so* (Yo no pienso así). Esta refutación es

sustentada por dos ideas identificables por los conectores *Initially* (Inicialmente) y *In addition* (Además). En cuanto a las fuentes de información de todas las evidencias con las que el autor sustenta sus refutaciones se observa el uso de autores y años de referencia en cada una de ellas: tres de ellas son citas parafraseadas y la cuarta un dato estadístico.

Cada párrafo de desarrollo posee una idea de cierre identificables por los conectores *To summarize* (Para resumir, párrafo 2) y *Briefly* (Brevemente, párrafo 3). Estas representan una reiteración del argumento principal del autor y de sus refutaciones presentadas. El último párrafo está dedicado a la conclusión general del ensayo e inicia con el conector *In conclusion* (En conclusión), seguido de una vez más, la opinión del estudiante escritor de que no se les debería permitir a los homosexuales adoptar niños. Cierra su texto con las preguntas retóricas *What do you consider about the adoption by homosexuals? Is it better for children to have homosexual parents without taking into account their real interests?* (¿Qué piensas de la adopción por parte de homosexuales? ¿Es mejor que los niños tengan padres homosexuales sin tomar en cuenta sus verdaderos intereses? [los de los niños]).

Otras preguntas reflexivas o retóricas dirigidas al lector en el ensayo son: *What is it more important: the children's interests or the homosexuals' rights?* (¿Qué es más importante? ¿Los intereses de los niños o los derechos de los homosexuales?), *Do you really consider that homosexual wishes are more important than children's?* (¿De verdad crees que los deseos de los homosexuales son más importantes que los de los niños?), *Do you think is it better to give a child to homosexual parents just for the child to have a family?* (¿Crees que es mejor darles un niño a padres homosexuales solo para que el niño tenga familia?) y *What do you think? Are you sure that the sexual orientation is not important in children's education?* (¿Qué crees? ¿Estás seguro de que la orientación sexual no es importante en la educación de los niños?).

Por último, se observa que el autor, además de hacerlo en sus refutaciones, también utiliza la primera persona del singular *I* (yo) en la redacción de otro de sus enunciados: *I consider that children should not be adopted by homosexuals* (Yo considero que los niños no deberían ser adoptados por homosexuales). Asimismo, se identifican expresiones argumentativas clave tales como *There are some people and some organizations that are in favor of (...) and others that are against it* (Hay algunas personas y organizaciones que están a favor de (...) y otras que están en contra), *There are people who consider that* (Hay personas que consideran que), *This idea is not totally wrong* (Esta idea no está del todo errada), *This idea is considered for the reason that* (Esta idea es considerada por la razón de que) y *It is not a good idea that…* (no es una buena idea que…).

En cuanto al uso de verbos modales, a lo largo de todo el ensayo se observan los siguientes: *homosexuals could have* (los homosexuales podrían tener), *children should not be adopted* (los niños no deberían ser adoptados), *could adopt* (podrían adoptar), *can also feel different* (también pueden sentirse diferentes), *could feel sadness* (pudiesen sentir tristeza), *they would like to try to be* (a ellos les gustaría intentar ser), *could be affected* (podrían afectarse), *should not be permitted* (no se les debería permitir) y *could suffer* (podrían sufrir). Finalmente, el autor redacta sólo un enunciado con el condicional *If*: *Children could be affected in different aspects if they are adopted by homosexuals* (Los niños podrían afectarse en diferentes aspectos si son adoptados por homosexuales).

Lenguaje del texto 3

En el texto *Acceptance of Homosexual People in Society* (La aceptación de personas homosexuales en la sociedad) de L.G., el lenguaje es formal, académico, escrito mayormente en voz pasiva y con un discurso tanto argumentativo como expositivo. El argumento del autor está escrito en primera persona y utiliza el modal *should* en su construcción: *I really do consider that homosexuals should be accepted*

in society (De verdad considero que los homosexuales deben ser aceptados en la sociedad).

El autor presenta dos argumentos en posición inicial de los párrafos 2 y 3. El primero es introducido por la expresión *My opponents claim that* (Mis detractores afirman que) y posee una cita de autor y su año de referencia. Seguidamente, el estudiante escritor introduce su refutación con la expresión *This is a common myth because* (Esto es un mito común porque). Para sustentar esta refutación, el autor presenta dos evidencias, una con fuente y año de referencia marcada entre paréntesis y la segunda, una afirmación de una tercera persona, marcada por el conector *In addition* (Además). El segundo contraargumento inicia con la frase *Some people do not accept that* (Algunas personas no aceptan que) y carece de fuente de información. La refutación a este contraargumento es identificada con la expresión *This is actually wrong because* (Esto es en realidad errado porque) y la sustenta con tres evidencias marcadas por los conectores *First* (primero), *Second* (segundo) y *Finally* (finalmente).

En el análisis del tipo de fuentes que el autor utiliza para sustentar todos sus puntos de vista, se observa en el segundo párrafo una cita parafraseada indicando su autor original y año de referencia, así como una fuente personal: *a friend of mine, who works as a doctor confirmed this because* (un amigo mío que es doctor confirmó esto porque). Sin embargo, esto no constituye una fuente verificable ya que no indica nombre, especialidad del médico o año de su afirmación. En el tercer párrafo, solo una de las tres evidencias se basa en una afirmación de otro autor indicando su apellido y año de referencia, mientras que las otras dos están basadas en el juicio personal del estudiante escritor del ensayo.

El autor termina ambos párrafos de desarrollo con un resumen de sus ideas principales. Estas conclusiones son identificables a través de los conectores *In summary* (En resumen) y *To sum up* (Para resumir) respectivamente. En su

conclusión, identificable por el conector *In conclusion* (En conclusión), el autor agrega nuevas ideas sobre cómo la vida de los homosexuales es en muchos sentidos parecida a la de "nosotros" (el autor se refiere a los heterosexuales), y enuncia que la única diferencia radica en hacer o no mal a otros.

En este ensayo, el autor utiliza expresiones en primera persona para establecer su opinion: *I really do consider that…* (De verdad considero que), *I mean* (quiero decir), *a friend of mine* (un amigo mío), *I think* (Yo pienso) y *I do not understand how...* (No entiendo cómo…). De igual forma, hace uso del pronombre personal plural *we* (nosotros) y el pronombre de objeto *us* (nos/nosotros): *we can see that (…) that we do* (podemos ver que (…) que nosotros), *feel as we do* (sentir como nosotros lo hacemos), *as we want to* (como nosotros queremos), *from the rest of us* (del resto de nosotros), *Like us* (Como nosotros), *like the rest of us* (como el resto de nosotros) y *is what really differ us* (es lo que realmente nos diferencia).

Otro aspecto que caracteriza al discurso argumentativo de este ensayo es la elaboración de preguntas retóricas dirigidas al lector tales como *Do straight people not do that?* (¿Las personas heterosexuales no hacen eso?"), *Is that so hard to understand?* (¿Es eso tan difícil de entender?) y *Do you not?* (¿Tú no?). De igual modo, los verbos modales caracterizan la argumentación del autor: *should be accepted* (deberían ser aceptados), *should not be rejected* (no deberían ser rechazados) y *should even have* (deberían incluso tener). También se observa el empleo de un solo enunciado con el condicional *If*: *If a person has more than one couple, I mean promiscuity, and they do not use condoms, they will probably get STD's* (Si una persona tiene más de una pareja, quiero decir promiscuidad, y no usan preservativos, probablemente adquirirán enfermedades de transmisión sexual). Finalmente, el autor culmina su ensayo introduciendo el proverbio *Do unto others as you would have them do onto you* (Haz a otros lo que deseas que te hagan a ti).

Lenguaje del texto 4

En *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en las escuelas?) del autor A.M., el lenguaje del ensayo es predominantemente expositivo, aunque también están presentes enunciados que son propios del discurso argumentativo. También se observa características del discurso narrativo en uno de los enunciados con los que el autor sustenta uno de sus puntos de vista. El ensayo en general está escrito en un estilo formal y académico.

El autor dedica en forma expositiva toda su introducción al tema de los prejuicios en contra de la homosexualidad y a datos estadísticos; solo al final de la misma, establece su argumento en la última oración haciendo uso del modal *ought to*: *you ought to think it better since they have the 'right' to teach as you and me* (tienes que pensarlo mejor porque ellos tienen el mismo derecho que tú y yo tenemos). Seguidamente, desarrolla otro párrafo totalmente expositivo sobre los orígenes y posibles causas de la homosexualidad, escrito mayormente en voz pasiva.

Es, en su tercer párrafo, que el autor introduce el primer contraargumento del ensayo, sin ningún tipo de fuente. Este se reconoce por el inicio de la frase *many people oppose that…* (muchas personas se oponen a…). La refutación que el autor presenta a este contraargumento es la pregunta retórica *But, might straight teachers not represent a risk for students' development too?* (Pero ¿No pueden los profesores heterosexuales también representar un riesgo para el desarrollo de los estudiantes? El autor emplea dos evidencias para sustentar su refutación; las introduce con las frases: *Samples of this are* (Ejemplos de esto son) y *Besides this fact* (Además de este hecho). En el cuarto párrafo, el autor introduce dos contraargumentos, los cuales inician con las frases: 1) *Some parents state they will never* (Algunos padres aseguran que ellos nunca) y 2) *It is supposed to weaken* (Se supone que debilita). El estudiante escritor, después de indicar un conector de contraste, hace uso de una pregunta retórica para refutar lo anterior: *However, (...) Will it not be the other way around?* (Sin embargo, (…) ¿No será todo lo contrario?). Para sustentar esto, el autor utiliza

dos evidencias: una representada por el enunciado que le sigue inmediatamente a la pregunta y, otra que se inicia con el conector *In addition* (Además).

Respecto a las fuentes de información de todas las ideas que sustentan los puntos de vista del autor, se observa el uso de ejemplos separados por comas, para ilustrar distintas formas en que los maestros heterosexuales también pueden ser un riesgo para los estudiantes. En este caso particular, el autor utiliza un lenguaje propio del discurso narrativo para contar la siguiente experiencia personal: *some years ago, when I was at primary school, I used to see some of my teachers smoking at different areas of the school and I have to say some of my friends and I felt curious about the effect that smoking produced in them, and some of us even started to smoke* (hace algunos años, cuando yo estaba en la escuela primaria, yo solía ver a algunos de mis profesores fumando en diferentes áreas de la escuela y , tengo que decir, que algunos amigos míos y yo sentimos curiosidad del efecto que producía en ellos, y algunos de nosotros incluso empezamos a fumar). La segunda evidencia consiste en una cita parafraseada y su año de referencia de un organismo internacional sobre conductas inapropiadas de profesores heterosexuales. En este mismo orden de análisis, se tiene que el tipo de evidencias que autor utilizó para sustentar su refutación consiste en la elaboración de un enunciado sobre la base de su criterio personal y una cita textual de una legislación con su respectivo año de referencia.

Tanto el tercer como el cuarto párrafo poseen una idea de cierre marcada por los conectores *In short* (En resumen) y *In conclusion* (En conclusión) respectivamente y, en ambas conclusiones, el autor nuevamente aboga a favor de los maestros homosexuales. La conclusión del ensayo se identifica con el conector *Finally* (Finalmente) y, en ella el autor reitera su posición de que la docencia también es un derecho de los homosexuales, y que como tal debe ser respetado.

Otros aspectos analizados en este texto son, por ejemplo, el uso de la segunda persona *you* (tú) en la redacción de su primer párrafo, donde a pesar de poseer un carácter mayormente expositivo, se observan excepciones propias de la

argumentación: *Independently of what you could think* (Independientemente de lo que puedas pensar) y *Surely, many of you have some of them* (De seguro, algunos de ustedes tienen algunos [prejuicios]). Del mismo modo, se observan expresiones propias del discurso argumentativo redactadas en las primeras personas *I* (yo) y *we* (nosotros), el pronombre de objeto *us* (nos/nosotros) y los adjetivos posesivos *my* (mi) y *our* (nuestro/a): *By the time I heard this* (Cuando oí esto), *Maybe, people against homosexuals at school think we (heterosexuals) are perfect, but we actually have defects* (Tal vez, las personas que están en contra de homosexuales en la escuela piensan que nosotros (los heterosexuales) somos perfectos, pero en realidad tenemos defectos), *many of us* (muchos de nosotros), *when I was in primary school* (cuando yo estaba en la escuela primaria), *some of my teachers* (algunos de mis maestros), *I have to say some of my friends and I felt curious (…) and some of us* (tengo que decir que algunos de mis amigos y yo nos sentimos curiosos (…) y algunos de nosotros), *defending our identity* (defendiendo nuestra identidad), *in our life* (en nuestra vida), *to what the society expects from us I would say* (lo que la sociedad espera de nosotros, yo diría), *we could assume* (podríamos asumir), *we should try to see* (deberíamos tratar de ver), *what our eyes* (lo que nuestros ojos), *to open our mind* (abrir nuestra mente), *different preferences from us* (preferencias distintas de las de nosotros), y *a part of our society* (una parte de nuestra sociedad). De igual forma se observa el uso de las expresiones argumentativas clave *some homosexuals argue that* (algunos homosexuales argumentan que) y *it is necessary to consider* (es necesario considerar).

Por último, además de los verbos modales que el autor emplea en la redacción de las preguntas retóricas de sus refutaciones, se observa el uso de otros verbos modales tales como: *people could think about* (las personas podrían pensar); *it could result* (pudiese resultar), *I would say* (yo diría), *can help them* (puede ayudarles), *we could assume* (podríamos asumir) y *they can also possess* (ellos también pueden poseer).

Lenguaje del texto 5

En el ensayo *Should Euthanasia Be Legitimized?* (¿Se debería legitimar la eutanasia?) de R.H y J.M., el lenguaje utilizado corresponde al discurso expositivo, narrativo y argumentativo. El estilo es formal y académico y está escrito en voz predominantemente activa, aunque también posee algunos enunciados redactados en voz pasiva. Para empezar el análisis, se tiene que, en la introducción del texto, los autores presentan en un discurso narrativo un relato sobre cómo una mujer es diagnosticada con leucemia, se somete a quimioterapia y, cómo después de mucho dolor y de caer en coma, muere. Es una narrativa que escriben entre comillas; sin embargo, no acotan su fuente, así como tampoco indican datos sobre esa historia que permitan verificar su veracidad. En lugar de presentar la fuente de información, los autores formulan una pregunta retórica a los lectores: *Is it not preferable to have a peaceful and painless death than to suffer so much for little?* (¿No es preferible tener una muerte tranquila y sin dolor que sufrir tanto por tan poco?). También en este primer párrafo, establecen su argumento haciendo uso del verbo modal *should*: *It <u>should be legitimized</u> because the "mercy killing", euthanasia, respects life, has well-organized rules and methods and brings peace to the terminally ill* (Debería ser legitimada porque la "muerte misericordiosa", la eutanasia, respeta la vida, tiene reglas y métodos bien organizados y trae paz a los enfermos terminales). El segundo párrafo es desarrollado con un lenguaje totalmente expositivo; no obstante, carece de fuentes de información para la explicación de las dos formas en que es aplicada la eutanasia y las circunstancias en que deben aplicarse.

Es, en el tercer párrafo, que se observa por primera vez el uso del lenguaje argumentativo a través del establecimiento de dos contraargumentos. El primero es introducido por la frase: *Some people might say that* (Algunas personas podrían decir que), y el segundo lo presentan en forma de pregunta y su subsiguiente respuesta *But what is life?* (Pero ¿qué es la vida?). Ambos carecen de fuentes de información y a cada uno de ellos les corresponde una refutación, identificables con los conectores *However* (Sin embargo) y *Nevertheless* (No obstante) respectivamente. La primera

refutación no posee fuente de información y la segunda se basa solo en el criterio de los autores.

En el cuarto párrafo, hay otro contraargumento iniciado con la frase argumentativa *Others reject euthanasia because* (Otros rechazan la eutanasia porque), presentado sin ningún tipo de sustentación. Luego, los autores incluyen una refutación precedido de un conector de contraste *However, these two aspects son irrelevant...* (Sin embargo, estos dos aspectos son irrelevantes...). Tampoco incluye fuente de información para la refutación. Los autores la sustentan con cuatro enunciados diferentes identificables por los conectores *For example* (Por ejemplo), *Also* (También), *Besides* (Además) y *Therefore* (Por lo tanto).

En el quinto párrafo, se encuentra el cuarto contraargumento del ensayo iniciado por la frase *Perhaps, euthanasia opponents' strongest argument for rejecting it is that, supposedly…* (Quizá, el argumento que los detractores más fuertes de la eutanasia tienen para rechazarla es que, supuestamente). La refutación que corresponde a éste está redactada a manera de pregunta retórica y marcada por un conector de contraste: *However, is it really depression what leads people to decide to have a timely death?* (Sin embargo, ¿es realmente la depresión lo que induce a la gente a decidir tener una muerte oportuna?). Ni el contraargumento ni la refutación poseen fuentes de información. Para sustentar su refutación, los autores desarrollan varios enunciados negando que la depresión sea factor decisivo en el deseo de querer recibir el procedimiento de la eutanasia.

Ahora bien, en cuanto a los tipos de evidencias que los autores presentan para sustentar cada una de sus refutaciones se encuentra la mención a un humanista de la época del renacimiento y su apoyo a la eutanasia, pero no especifican qué exactamente afirmó esa persona, el año en que lo dijo, o porque los argumentos justamente del personaje referido son importantes para defender la eutanasia (refutación 1). También se observa que sustentan con afirmaciones escritas en

primera persona y estableciendo sus propios juicios: *Nevertheless, we cannot agree with her doctor's opinion. That is not life* (Sin embargo, no podemos estar de acuerdo con la opinión de su médico. Eso no es vida), seguido de la oración condicional y, recordando el caso de la mujer enferma relatado en la introducción del ensayo: *If this woman's physician had considered her life precious, they would have not allowed the torture she lived* (Si el médico de esta mujer hubiese considerado su vida como valiosa, no hubiesen permitido la tortura que ella vivió).

Otra manera de sustentación es una cita parafraseada con su autor y año de referencia (refutación 2). En este mismo orden de análisis de formas de sustentación, se observa el uso del criterio personal de los autores en los cuatro enunciados que sirven de ideas de apoyo a la refutación 3. Lo mismo ocurre con las sustentaciones de la última refutación de todo el ensayo: el criterio personal de los autores es el utilizado para justificar su punto de vista o refutación 4.

En relación con las ideas de cierre de cada uno de los párrafos de desarrollo, se observa que la primera es presentada a través de la pregunta retórica *Why do we relate death to pain and suffering?* (¿Por qué relacionamos la muerte con dolor y sufrimiento?). La segunda idea de cierre es marcada con el conector *In conclusion* (En conclusión); y, por último, el conector *Indeed* (Ciertamente) introduce la tercera idea de cierre (párrafos 3, 4 y 5). Respecto a la conclusión de todo el ensayo, los autores la inician con el conector *In brief* (En resúmen), seguido de una reiteración de su argumento, para lo cual utilizan el verbo modal *must*: *Euthanasia must be accepted worldwide…* (La eutanasia debe ser aceptada en todo el mundo…párrafo 6).

También se observan las expresiones argumentativas clave de este ensayo: enunciados escritos en primera persona del plural *we* (nosotros): *we are talking about…* (estamos hablando de), *we cannot agree with* (no podemos estar de acuerdo con), *we are not talking about* (no estamos hablando de…), *we refer to* (nos referimos a); en la segunda persona del singular *you* (tú): *you must remember the experience…*

(debes recordar la experiencia…), y con el pronombre de objeto *us* (nosotros/nos): *All of us have the right…* (todos nosotros tenemos el derecho).

De igual forma, se observa el uso de expresiones argumentativas clave como *...the truth is that…* (la verdad es que…) y el uso de verbos modales en *death would be painless* (la muerte sería sin dolor), *could become overpowering* (pudiese ser abrumador), *might sway ill patients* (podrían influenciar a los pacientes enfermos), *can lead people* (puede guiar a la gente), *can disappear* (puede desaparecer), *could only wish* (podría sólo desear), *should be postponed* (debería ser pospuesta), *it would be* (sería), *they can kill themselves* (pueden dar fin a sus vidas) y *would it not be…?* (¿No sería?). Este último modal lo utilizan en el contexto del cierre de su ensayo, el cual consiste en la construcción de una pregunta retórica para el lector: *Would it not be more moral to legalize euthanasia, a controlled process to help sick people die with dignity and lucidity?* (¿No sería más moral legalizar la eutanasia, un proceso controlado, para ayudar a los enfermos a morir con dignidad y lucidez?).

Lenguaje del texto 6

En el ensayo *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* (La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?) de D.O., se observa un lenguaje formal y académico, con un discurso de carácter argumentativo y expositivo. Está escrito mayormente en voz activa, aunque también hay enunciados escritos es voz pasiva. En el análisis del desarrollo del ensayo, se observa la presencia de dos contraargumentos desarrollados en dos párrafos distintos y en posición inicial de cada uno de ellos. El autor introduce el primero con expresiones argumentativas clave tales como *...anti-smokers state that (…) They say that…* (los no fumadores afirman que (…) Ellos dicen que..., párrafo 2), seguido de su fuente de información. Luego el estudiante escritor presenta su refutación haciendo uso del conector *However* (Sin embargo) y la sustenta con un dato estadístico acompañado de su fuente. También presenta una evidencia para dar más apoyo a su refutación y, de igual forma, establece su fuente de información y se reconoce por el conector *Additionally* (Adicionalmente).

El segundo contraargumento lo presenta en el tercer párrafo con la expresión argumentativa *cigarette opponents claim that* (detractores del cigarrillo aseguran que), pero no ofrece fuente de sustentación. La refutación al segundo contraargumento también está marcada por el conector *However* (Sin embargo) y posee su fuente de información. El autor agrega enunciados de apoyo a la segunda refutación a partir de la inclusión del conector *Additionally* (Adicionalmente); sin embargo, no lo hace así con la fuente. Ambos párrafos de desarrollo poseen ideas de cierre introducidas por los conectores *Summarizing* (En resumen) y *Therefore* (Por lo tanto). Cada idea de cierre representa un enunciado de oposición a sus contraargumentos.

En cuanto a todos los tipos de fuentes de información de las ideas que sustentan los puntos de vista del autor, se tiene la presencia de un dato estadístico con su respectiva fuente de información en el segundo párrafo de desarrollo. No obstante, la idea de apoyo de la segunda refutación del autor en el tercer párrafo carece de fuente. En el cuerpo del ensayo, de igual forma se observan oraciones condicionales en orden consecutivo: *the government should consider the right to privacy which allows people to smoke <u>if they decided to</u>* (el gobierno debería considerar el derecho a la privacidad que le permite a las personas fumar si así lo decidieran), *It is completely wrong privating people from smoking cigarettes <u>if they and people around them allow it</u>* (está completamente errado privar a las personas de fumar cigarrillos si ellos y las personas a su alrededor lo permiten), y *people should be allowed to smoke <u>if they want to in private places</u>* (a las personas se les debería permitir fumar si ellos quieren hacerlo en lugares privados).

El autor también utiliza expresiones en primera persona que son características del discurso argumentativo. Esto lo hace exclusivamente en dos oportunidades: una, en su introducción para establecer su argumento *<u>I</u> personally do not agree because smoking is not as dangerous as anti-smokers say and there is a privacy right that*

should be respected (personalmente, no estoy de acuerdo porque fumar no es tan peligroso como los detractores de fumar dicen y, porque hay un derecho a la privacidad que debería ser respetado), y la segunda ocasión, lo hace en su conclusión final al contestar una pregunta que él mismo plantea sobre estar de acuerdo o no con la prohibición del cigarrillo, y a la que él mismo responde *Honestly, I do not* (Honestamente, yo no). Asimismo, el autor utiliza la segunda persona *you* (tú) en una oportunidad: *Would you agree?* (¿Estarías de acuerdo?).

Además, el uso de verbos modales es parte de la construcción del ensayo. Por ejemplo, en su argumento el autor emplea *should be respected* (debe ser respetado), y a lo largo del desarrollo del texto: *would result an exaggeration* (resultaría en una exageración), *the government should provide* (el gobierno debería ofrecer), *the government should consider* (el gobierno debería considerar), *people should be allowed to* (a la gente se le debería permitir que), *total cigarette banning should be avoided* (la prohibición total del cigarrillo debería evitarse), y *should be deeply studied* (debería estudiarse a fondo).

Otras expresiones que caracterizan a este texto con un discurso argumentativo son: *the manipulation made by cigarette opponents* (la manipulación hecha por los detractores del cigarrillo), *this is a proof for people* (esto es una prueba para las personas) y *it is completely wrong* (está totalmente errado). Finalmente, se observan preguntas retóricas en su párrafo de conclusión, identificable por el conector *In conclusion* (En conclusión), dirigidas al lector tal como sigue *You should ask yourself: Do they really care about my health? Is it legal? Do you agree with the creation of a total banning law for cigarette smoking?* (Deberías preguntarte: ¿de verdad se preocupan por mi salud?, ¿es legal?, ¿estás de acuerdo con la creación de una ley que prohíba totalmente fumar cigarrillos?)

Lenguaje del texto 7

El lenguaje de *Who Should Take the First Step?* (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]) de Z.A. y A.T. es tanto argumentativo como expositivo. El estilo es formal, con una construcción predominantemente en voz activa y con un dinamismo marcado por la frecuente redacción de preguntas retóricas y el uso de la primera del plural (*we*/nosotros) y la segunda persona (*you*/tú) a lo largo de todo el ensayo. Las autoras inician su ensayo con el único dato estadístico del ensayo (primer párrafo) e introducen su argumento haciendo uso de un verbo modal y estableciendo que *in our opinion, they should also take the first step in a romantic relationship* (en nuestra opinión, ellas también deberían dar el primer paso en una relación romántica).

El primer contraargumento, ubicado en posición inicial del segundo párrafo, está marcado por la frase *Opponents of this position might argue that* (Detractores de esta posición podrían argumentar que). Las autoras deciden iniciar la correspondiente refutación con la pregunta retórica *Do women have to wait for men indefinitely to start a love relationship?* y la respuesta *Of course not!* (¿Las mujeres tienen que esperar indefinidamente para iniciar una relación romántica? ¡Por supuesto que no!). El contraargumento del tercer párrafo, ubicado en posición inicial, es identificable a través de las palabras clave *Critics of our position may also point out that* (Los críticos de nuestra posición también pueden señalar que). Su correspondiente refutación es reconocible a través de la expresión *This is not right at all* (Esto no está, en lo absoluto, bien.) y a través de la pregunta retórica *Why do women have to care about a chauvinist society that gives all the glory to a man that does whatever he wants while a girl is just judged for taking the first step in a relationship?* (¿Por qué a las mujeres les tiene que importar una sociedad machista que le otorga toda la gloria al hombre que hace todo cuanto quiere mientras que a una mujer sólo se le juzga por dar el primer paso en una relación?).

En el cuarto párrafo, las autoras del ensayo introducen su tercer contraargumento con las palabras clave *Many people could think that* (Muchas personas pudieran pensar que), el cual empiezan a refutar con el uso del conector de contraste *But* (Pero) y una invitación retórica al lector a preguntarse *let's think it over: what are women scared of if the worst thing that can happen is that the guy could say 'Sorry, I am not interested'* (vamos a pensarlo: ¿A qué le temen las mujeres si lo peor que puede suceder es que el chico pueda decirle "Lo lamento, no estoy interesado"?). Se observa que las autoras introducen el proverbio *nothing ventured; nothing gained* (nada aventurado; nada ganado" o más coloquialmente "el que no arriesga, no gana") como recurso argumentativo dentro de su discurso. Nótese que ninguno de los tres contraargumentos, así como ninguna de las refutaciones de este ensayo indica sus fuentes. A pesar de que el desarrollo del texto está estructurado en contraargumentos y refutaciones y, de que, además, está explicado a través de la exposición de motivos o razones, el ensayo carece de sustentaciones con fuentes de información verificables para cada una de ellas.

Las autoras exponen la gran mayoría de sus ideas sobre la base de sus propios juicios. Lo mismo ocurre con el desarrollo del resto de ideas que le siguen a cada refutación de cada párrafo: todas son juicios de las autoras, a excepción de una única cita de otro autor marcada entre comillas (párrafo 3). Sin embargo, el año de dicha cita está ausente. Las autoras culminan cada párrafo de desarrollo con una idea de cierre o conclusión marcadas por los conectores *In summary* (En resumen), *In conclusion* (En conclusión) y *In brief* (En resumen) respectivamente.

Ahora bien, las autoras de este ensayo introducen frecuentemente preguntas retóricas a lo largo de su discurso dirigidas a la segunda persona *you* (tú), el pronombre personal del plural *we* (nosotros/as) y empleando los verbos modales *should, could* y *would*: *Have <u>you</u> ever thought that there are more women than men?*, *Is it not an obstacle for <u>you</u> to have a love relationship? Then, what <u>should</u> women do to defeat this fate?* (¿Alguna vez has pensado que hay más mujeres que hombres?

¿No te es esto un obstáculo para tener una relación romántica? Entonces, ¿Qué deben hacer las mujeres para luchar contra este destino?), *Do women have to wait for men indefinitely to start a love relationship?* (¿Las mujeres tienen que esperar por los hombres indefinidamente para iniciar una relación romántica?), *Why could they not take the first step in a relationship?* (¿Por qué no podrían ellas dar el primer paso en una relación?), *Are you going to wait forever?* (¿Vas a esperar por siempre?), *We are in a society that claims for equality, are we not?* (Estamos en una sociedad que reclama igualdad, ¿No es así?); y por último, las autoras ofrecen a su lector, la última de sus preguntas retóricas, redactada con los condicionales: *If you have been dating a man for months, and nothing has been said, how would you know if you have the opportunity to have a relationship?* (Si has estado saliendo con un hombre por meses, y no se ha dicho nada, ¿Cómo vas a saber si tienes la oportunidad de tener una relación?).

Precisamente, en relación con el uso de oraciones condicionales, se observa la inclusión del pronombre personal de la segunda persona *you* (tú) y de los verbos modales *could, may, should* y *can* en los siguientes enunciados: *If you are older than thirty, and you do not have a boyfriend yet, you could imagine that you may become a spinster* (Si tienes más de treinta, y aún no tienes novio, puedes imaginar que puedes convertirte en una solterona), *If women have succeeded in the same fields men have done, they should also take the initiative in this aspect* (Si las mujeres han tenido éxito en las mismas áreas donde los hombres lo han tenido, ellas también deberían tomar la iniciativa en este aspecto), *If you want to tell a guy what you feel about him, just go and do it because nobody should judge you* (Si quieres decirle a un chico lo que sientes por él, sólo ve y hazlo porque nadie debería juzgarte) y *If nobody expresses what is going on between them, they can lose the opportunity of finding their soulmate* (Si nadie expresa lo que está ocurriendo entre ellos, pueden perder la oportunidad de encontrar su alma gemela).

También, es frecuente observar en este ensayo la redacción de enunciados en la primera persona del plural a través del adjetivo posesivo *our* (nuestro(s)/a(s)), el pronombre personal *we* (nosotras), el pronombre de objeto *us* (nos/nosotros/as) y el pronombre reflexivo *ourselves* (nosotros/as mismos/as): *our ancestors' love patterns* (los patrones de amor de nuestros ancestros), *we think that* (nosotras pensamos que), *We are in a society that* (Estamos en una sociedad que), *We argue that we all are human beings* (Nosotras argumentamos que todos somos seres humanos), *We think that (...) we should give ourselves the opportunity to choose the man we want to be with (…) to come to us* (Nosotras pensamos que (...) deberíamos darnos la oportunidad de escoger al hombre con el que queremos estar (...) que venga a nosotras.) y *We are considered equal* (Somos consideradas iguales).

Por último, se observa que las autoras dedican su último párrafo a la conclusión del ensayo iniciada con el conector *In short* (En síntesis). Resumen sus puntos de vista defendidos en el desarrollo del texto e introducen una cita de un autor y su año de referencia, quien aconseja a las mujeres a dar el primer paso para conseguir novios. Finalmente, las autoras dedican su último enunciado explícitamente incentivando a las mujeres - a través de una redacción en verbos imperativos - a *Thus, ¡go outside and give yourself a chance to find your soulmate!* (Por lo tanto, ¡sal y date la oportunidad de encontrar tu alma gemela!).

Lenguaje del texto 8

El lenguaje del texto *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* (¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?) de R.S. es predominantemente expositivo, aunque también existen algunos enunciados redactados en un discurso argumentativo. El estilo de redacción es formal y académico, construido notablemente en voz activa. El autor hace uso del modal *should* en su argumento establecido en el primer párrafo: *Students should opt for non-native English teachers (NNETs) since they are a more reliable option to the English as a foreign language learning process* (Los estudiantes

deberían optar por profesores no nativos hablantes del inglés – NNETs, por sus siglas en inglés – ya que son una opción más confiable en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera).

El primer párrafo de desarrollo (párrafo 2) es iniciado con un punto de vista del autor a favor de su argumento y, es identificable con conector *Initially* (Inicialmente), *NNETs know how the language operates* (Los NNETs – por sus siglas en inglés – saben cómo opera el lenguaje). Seguidamente, se observan enunciados que desarrollan esta idea, pero no ofrecen su fuente de información. A continuación, el autor introduce un contraargumento marcado por el conector de contraste *On the other hand* (Por otro lado), sin fuente. Luego, el autor presenta una refutación a su enunciado anterior marcado por el conector de contraste *However* (Sin embargo). Tampoco posee este enunciado ninguna fuente que sustente lo expresado en él. En el tercer párrafo, autor presenta su segundo punto de vista a favor de su argumento, en posición inicial y marcado por la frase *As one more advantage* (Como una ventaja más), *language barriers are not a problem to NNETs* (las barreras del lenguaje no son un problema para los NNETs – por sus siglas en inglés –). Los enunciados posteriores desarrollan esta idea, sin embargo, no presentan fuente de sustentación. Un contraargumento es introducido a través del conector *In contrast* (En contraste); tampoco indica su fuente. Posterior a esto, el autor incluye una refutación a partir del conector de contraste *but* (pero) y sustentada por una cita textual larga indicando todos los elementos que la misma requiere.

El cuarto párrafo desarrolla otro punto de vista del autor y es identificable, en posición inicial, por el conector *In addition* (Además), *NNETs can provide several solving problem strategies* (Los NNETs – por sus siglas en inglés – pueden ofrecer varias estrategias de resolución de problemas). Los enunciados que el estudiante escritor desarrolla después no indican fuente alguna y enseguida, incluye un contraargumento con la frase *Unlike this fact* (A diferencia de este hecho). El autor tampoco indica la sustentación correspondiente para este enunciado. Tal como lo hizo

con los dos párrafos de desarrollo anteriores, el autor ahora introduce una refutación marcada por el conector de contraste *However* (Sin embargo) y, en este caso, el estudiante ofrece una cita textual corta indicando todos los elementos que la misma requiere.

Como se puede observar, las fuentes de información de los tres puntos de vista del autor desarrollados en tres párrafos distintos no son reflejo de fuentes consultadas por el autor, sino apreciaciones personales del autor. En cuanto a la presentación de contraargumentos, ocurre exactamente lo mismo; y en el caso de las refutaciones, dos de las tres presentadas sí poseen una sustentación: una cita textual larga y una cita textual corta en los párrafos 3 y 4 respectivamente. En cuanto a las ideas de cierre de cada párrafo de desarrollo, éstas están introducidas por los conectores *In short* (En resumen), *To sum up* (Para resumir) y *As a conclusión* (Como conclusión).

En cuanto a la construcción de enunciados en primera, se observa dos enunciados escritos con el pronombre personal *I* (yo) a lo largo de todo el ensayo: *I consider that there is a misconception regarding this matter* (Yo considero que hay una idea equivocada sobre este asunto) y *I consider that NNETSs* (Yo considero que los NNETs). También hay presencia de oraciones redactadas con el condicional *If* en conjunto con el pronombre personal en la primera persona del plural *we* (nosotros/as): *This is centainly true if we consider that NETs know more dialectal variations and idioms* (Esto es ciertamente verdadero si consideramos que los profesores nativos hablantes del inglés saben más variaciones dialécticas y jergas) y *This is certainly true if we take into account that NNETs were once EFL students* (Esto es ciertamente verdadero si tomamos en cuenta que los NNETs fueron alguna vez estudiantes de EFL). Sólo una pregunta retórica es construida en el texto: *Are native teachers necessarily better than non-native speakers?* (¿Son necesariamente los profesores nativos mejores que los hablantes no nativos?). Por último, se observa el uso de verbos modales: *might present* (puede presentar), *can provide* (puede proveer), *can be* (puede ser), *can be equally compared* (pueden ser igualmente comparados), *can*

actually be placed (pueden realmente ser ubicados), can *understand* (pueden entender), *cannot always be taken into consideration* (no puede ser siempre tomada en consideración), *can make* (puede hacer), *can supply* (pueden suministrar), *can easily present* (pueden fácilmente presentar), *can describe* (pueden describir), *NNETs cannot* (los NNETs no pueden), *can specify* (pueden especificar), *can help* (pueden ayudar) y *should have* (debería tener).

En la conclusión del ensayo, el autor no inicia el párrafo con un conector de conclusión, sino que directamente establece que, a pesar de los beneficios de un profesor nativo, los no nativos son una opción más inteligente para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Al mismo tiempo, resume sus tres principales puntos de vista desarrollados en todo el ensayo, marcados por los conectores *First of all* (Primero que nada), *Secondly* (En segundo lugar) y *Finally* (Finalmente).

Lenguaje del texto 9

El lenguaje del ensayo *Should Children Do Homework*? (Deberían los niños hacer tareas escolares?) de M.L. es predominantemente expositivo, con un estilo formal y académico y carente del uso de enunciados en primera o segunda persona. Tampoco se observa la construcción de preguntas retóricas. El estudiante escritor establece en la introducción del texto su argumento haciendo uso del modal *should*: *Activities should be done in class since it is better for kids to spend time with their families and do recreational activities which are also important for their complete development* (Las actividades deben ser realizadas en clase ya que es mejor que los niños pasen tiempo con sus familias y hagan actividades recreativas las cuales son importantes para su desarrollo integral). Sólo en dos ocasiones más, además de en la introducción, se observa el uso de verbos modales: *can provide* (puede proveer) y *can have* (puede tener) (párrafos 4 y 5 respectivamente).

En el primer párrafo de desarrollo, el autor presenta, en posición inicial, su primer punto de vista en contra de las tareas escolares. Sustenta esta idea con dos enunciados marcados por los conectores *To begin with* (Para empezar) y *In addition*

(Además). El primer enunciado no indica fuente de información, y el segundo es sustentado por la consulta de otro autor y su respectivo año de referencia, a través del cual presenta tres datos estadísticos sobre los efectos negativos de la tarea escolar en los estudiantes. Seguidamente, el estudiante escritor establece su segundo punto de vista en un segundo párrafo de desarrollo, en posición inicial y, posteriormente, presenta una idea de apoyo marcada por el conector *First* (Primero), el cual carece de fuente de sustentación. Su próxima idea de apoyo está marcada por el conector *Secondly* (En segundo lugar). En este caso, el autor introduce una cita textual corta combinada con una paráfrasis y empleando las frases *is demonstrably false since there enough cases in which (…) research results have indicated that* (es demostrablemente falso ya que existen suficientes casos en los cuales (…) resultados de investigación han indicado que). Nótese que el estudiante ofrece autor y año de referencia de la cita textual corta; sin embargo, no indica cuáles son esos "suficientes casos" ni especifica los "resultados de investigación" a los que se refiere.

En su próximo párrafo de desarrollo, el autor introduce su tercer punto de vista, en posición inicial, y a diferencia de los párrafos anteriores, presenta como enunciado inmediato a su perspectiva, no una idea de apoyo, sino un contraargumento marcado por el conector *First* (Primero). Este contraargumento está sustentado por una cita parafraseada con su respectivo autor y año de referencia. Seguidamente, el estudiante escritor construye su refutación identificable por el conector *However* (Sin embargo). En este caso, la idea de apoyo de la refutación, sustentada por un autor y su año de referencia, no está semánticamente relacionada con la refutación. Obsérvese la siguiente traducción de los enunciados originalmente escritos en inglés para notar la ausencia de relación entre la refutación y su correspondiente idea de apoyo: los estudiantes se frustran y pierden interés en el aprendizaje (refutación). Bennet y Kalish (2007) afirman que, mientras hacen la tarea, los estudiantes ganan muy poco y, a cambio de su esfuerzo, ellos pierden tiempo de dormir, jugar, socializar con sus amigos y desarrollar sus propios intereses (idea de sustentación).

Se tiene así que el autor desarrolla sus tres puntos de vista en párrafos que están desglosados de manera diferente cada uno. En el primero presenta su perspectiva y absolutamente todos los enunciados que le siguen son a favor de su idea central. No existe en este párrafo contraargumento alguno. En el segundo, se observa el punto de vista del autor, seguido de dos ideas de sustentación, un contraargumento y una refutación. En el tercer párrafo, se desarrolla el tercer punto de vista del estudiante escritor, seguido de un contraargumento y una refutación. Todos estos párrafos poseen ideas de cierre identificados por los conectores *In conclusion* (En conclusión), *In short* (En síntesis) y *So* (Así que) respectivamente. En cuanto a la conclusión del ensayo, se observa el uso del conector *To sum up* (Para resumir) y, una reiteración del argumento central del autor.

Lenguaje del texto 10

El lenguaje del texto *Should People Learn English without Having an Instructor* (¿Deberían las personas aprender inglés sin un instructor?) de G.R se caracteriza por tener tanto un discurso argumentativo como expositivo. Está escrito en un estilo formal y académico, en voz predominantemente activa. El estudiante escritor presenta su argumento en la introducción del ensayo, haciendo uso de dos verbos modales y estableciendo que *The guidance of an instructor <u>might</u> not be necessary because learners <u>could</u> use self-assessment* (La guía de un instructor podría no ser necesaria porque los aprendices pudiesen usar la autoevaluación).

El primer punto de vista del autor se encuentra en el segundo párrafo del ensayo y está marcado por el conector *First* (Primero) en posición inicial. Seguidamente presenta el nombre de un periódico y su respectivo año para sustentar todos los enunciados que introduce luego del mismo. Todos y cada uno de ellos favorecen la opinión del estudiante. El autor no hace uso de contraargumento en el desarrollo de esta idea. El segundo punto de vista se encuentra en posición inicial del próximo párrafo marcado por el conector *Additionally* (Adicionalmente) y sin mención a ninguna fuente que lo respalde. Sin embargo, las subsiguientes ideas de apoyo sí se

basan en la referencia del mismo periódico y su año. El tercer y último punto de vista del estudiante escritor se desarrolla en el cuarto párrafo y se inicia con la frase *In my opinion* (En mi opinión). Luego, se observa un contraargumento marcado por el conector *On the contrary* (Por el contrario) y el estudiante escritor presenta una cita textual corta que lo sustenta, indicando todos los datos correspondientes (nombre, año y número de página).

Posterior a esto, se observa la refutación del autor, marcada por el conector *but* (pero), la cual desarrolla sobre la base de su propio juicio, tal como lo indica la frase *I actually consider that* (Yo realmente considero que). Todos estos párrafos de desarrollo poseen ideas de cierre marcadas por los conectores *To sum up* (Para resumir), *In short* (En síntesis) y *In other words* (En otras palabras) respectivamente.

En este texto, también se observan expresiones redactadas haciendo uso del pronombre de la segunda persona *you* (tú), el adjetivo posesivo *your* (tu), el pronombre de objeto *us* (nos/nosotros), el pronombre posesivo *my* (mi), el pronombre reflexivo *yourself* (tú mismo) y los pronombres personales en primera persona *I* (yo) y *we* (nosotros/as): *you are starting your learning process* (estás iniciando tu proceso de aprendizaje), *gives us initiative* (nos da iniciativa), *helps us be* (nos ayuda a ser), *we find what we want to know* (encontramos lo que queremos aprender), *it permits us* (nos permite), *you can control your own learning pace* (puedes controlar tu propio ritmo de aprendizaje), *your time* (tu tiempo), *we have many tools* (tenemos muchas herramientas), *you do not need* (no necesitas), *your doubts* (tus dudas), *you are able to answer your own questions* (eres capaz de responder tus propias preguntas), *you can do* (puedes hacer), *you need* (necesitas), *in my own experience* (en mi propia experiencia) y *for you to learn English by yourself* (que tú aprendas inglés por ti mismo). El autor hace uso del pronombre pronombre *I* (yo) en conjunto con el condicional *If* (si) y del verbo modal *would* en el enunciado *If people think that it is mandatory for them to be assessed by an instructor for learning English, I would say it is not* (si las personas creen que es obligatorio que sean evaluados por un instructor

para aprender inglés, yo diría que no es así). También hace uso del pronombre *I* (yo) en el establecimiento de una refutación *I actually consider that* (yo realmente considero que…) y nuevamente con el verbo modal *would* en I *would say that… (yo diría que…)*. Otro enunciado redactado tanto con el condicional *If* y el verbo modal *could* es: *If you have any doubts, through any of the self-taught learning resources, you could solve them* (si tienes algunas dudas, a través de cualquiera de los recursos autodidáctas, tú puedes resolverlas). Finalmente, se observa que la conclusión del ensayo está marcada por el conector *Briefly* (Brevemente), seguido de una reiteración resumida de los tres puntos de vista del autor desarrollados en el cuerpo del ensayo.

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos

Estructura de los textos del corpus

A continuación, se explica la estructura de cada uno de los textos considerando la estructura general que Angulo (2013) presenta: introducción, desarrollo del tema, conclusiones y referencias. A pesar de no aparecer las referencias bibliográficas en los anexos finales de esta investigación – debido a que a la investigadora solo le fue facilitado el cuerpo de desarrollo de cada ensayo – se hace constar en el análisis de la estructura de cada uno de ellos, que sí poseen en su versión original un apartado que especifica las referencias bibliográficas que cada estudiante utilizó para desarrollar su ensayo académico. Esto es posible afirmarlo, ya que la investigadora pudo constatar personalmente la existencia de esta sección bibliográfica en cada ensayo revisado en los archivos originales de la catedra consultada.

Texto N.º	Estructura
1. *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?) Autor: W.M.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2 y 3) 2.1. Párrafo 2: 1 contraargumento + 1 refutación + 2 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2. Párrafo 3: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 4). 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
2. *The Adoption by Homosexuals.* (La adopción por parte de homosexuales) Autor: F.H.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2 y 3) 2.1 Párrafo 2: 1 contraargumento + 1 refutación + 2 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 4) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
3. *Acceptance of Homosexual People in Society.* (La aceptación de personas homosexuales en la sociedad) Autor: L.G.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2 y 3) 2.1 Párrafo 2: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 4) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
4. *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2, 3 y 4) 2.1 Párrafo 2: exposición del tema del ensayo. 2.2 Párrafo 3: 1 contraargumento + 1 refutación + 2 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.3 Párrafo 4:

escuelas?) Autor: A.M.	1 contraargumento + 1 refutación + enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 5) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
5. *Should Euthanasia Be Legitimized?* (¿Se debería legitimar la eutanasia?) Autores: R.H y J.M.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2, 3, 4 y 5) 2.1 Párrafo 2: Exposición del tema del ensayo. 2.2 Párrafo 3: 1er contraargumento + 1ra refutación + 2 enunciados de sustentación + 2do contraargumento + 2da refutación + 2 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.3 Párrafo 4: 1 contraargumento + 1 refutación + 4 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.4 Párrafo 5: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 6) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
6. *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* (La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?) Autor: D.O.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2 y 3) 2.1 Párrafo 2: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3: 1 contraargumento + 1 refutación + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 4) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
7. *Who Should Take the First Step?* (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]) Autores: Z.A. y	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2, 3 y 4) 2.1 Párrafo 2: 1 contraargumento + 1 refutación+ 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3: 1 contraargumento + 1 refutación + 4 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre.

A.T.	2.3 Párrafo 4: 1 contraargumento + 1 refutación + 2 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 5) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
8. *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* (¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?) Autor: R.S.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2, 3 y 4) 2.1 Párrafo 2: 1er punto de vista del autor + 2 enunciados de sustentación + 1 contraargumento + 1 refutación + 1 enunciado de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3: 2do punto de vista del autor + 2 enunciados de sustentación + 1 contraargumento + 1 refutación + 2 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.3 Párrafo 4: 3er punto de vista del autor + 1 enunciado de sustentación + 1 contraargumento +1 refutación + dos enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 5) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
9. *Should Children Do Homework?* (¿Deberían los niños hacer tarea escolar?) Autor: M.L.	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2, 3 y 4) 2.1 Párrafo 2: 1er punto de vista del autor + 5 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3: 2do punto de vista del autor + 4 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.3 Párrafo 4: 3er punto de vista del autor + 1 contraargumento + 1 refutación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 5) 4. Referencias.
Texto N.º	**Estructura**
10. *Should People Learn English without Having an Instructor?* (¿Deberían las personas aprender	1. Introducción (párrafo 1) 2. Desarrollo (párrafos 2, 3 y 4) 2.1 Párrafo 2: 1er punto de vista del autor + 4 enunciados de sustentación +1 idea de cierre. 2.2 Párrafo 3:

inglés sin tener un instructor?) Autor: G.R.	2do punto de vista del autor + 3 enunciados de sustentación + 1 idea de cierre. 2.3 Párrafo 4: 3er punto de vista del autor + 1 contraargumento + 1 refutación + 1 enunciado de sustentación + 1 idea de cierre. 3. Conclusiones (párrafo 5) 4. Referencias.

Tabla 21. *Estructura de los textos del corpus*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos

Resumen de contenido del corpus de estudio

Resumen de contenido del texto 1

Was Jesus' Resurrection a Historical Fact? (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?). Autor: W.N.

El autor inicia su ensayo con el contraargumento de que Jesús estaba desmayado cuando lo bajaron de la cruz, que fue llevado a la tumba, le sanaron sus heridas, lo revivieron y que logró escapar a Kashmir donde vivió como un hombre normal (Faber-Kaiser, 1976). Seguidamente, refuta esto al decir que eso está "totalmente errado". Afirma que Jesús sí murió en la cruz, ya que los soldados romanos debían por ley asegurarse que el crucificado estuviese muerto antes de bajarlo de la cruz. Además, agrega que los soldados atravesaron el corazón de Jesús con una lanza, lo que hizo que saliera sangre y agua de la herida (McDowell, 1975).

El autor presenta un segundo contraargumento el cual se centra en que los detractores de la resurrección de Jesús argumentan que su cuerpo fue robado por sus discípulos. El autor introduce su segunda refutación con "esto también está errado". Sostiene que no pudo ser robado porque dieciséis soldados cuidaban la tumba, al mismo tiempo que para la época, los soldados negligentes y los ladrones recibían pena de muerte. Por lo tanto, para el autor, los soldados no se quedaron dormidos

porque sabían que pagarían con sus vidas. Además, continúa, no hay registro de 16 soldados que hayan recibido pena de muerte por negligencia, tampoco hay registro de pena de muerte para los ladrones del cuerpo de Jesús, ni en la historia romana ni en la judía. Otra afirmación que presenta el autor para negar el robo del cuerpo de Jesús es que los apóstoles predicaron libremente por 45 años después de la muerte de Jesús (Press, 1930). No queda claro a cuál de todas las afirmaciones anteriores corresponde esta fuente. Como conclusión, el autor resume que Jesús fue removido de la cruz estando muerto; no pudo haber sobrevivido a la lanza de los soldados, quienes cumplían la ley romana. Por último, reitera que su cadáver no fue robado ya que hay indicios históricos de que tantos soldados como ladrones se mantuvieron libres después de la muerte de Jesús.

Resumen de contenido del texto 2

The Adoption by Homosexuals (La adopción por parte de homosexuales). Autor: F.H.

El autor presenta el contraargumento de que hay niños en situación de calle que estarían mejor si fuesen adoptados por homosexuales en lugar de no tener familia alguna. Sobre esto, agrega que la adopción requiere de adultos que quieran amar, cuidar, respetar y ofrecerles una vida positiva a los niños en situación de calle, sin prestar atención a la orientación sexual de esos adultos (Martínez, 2008). Sin embargo, enfatiza que aprobar este tipo de adopción iría en contra del séptimo principio de la Declaración Universal de los Derechos del Niño que dice que lo más importante es cuidar los intereses de los niños (Jiménez, citado en Fuentes, 2007). Además, sostiene que un padre y una madre son indispensables para el desarrollo de cualquier ser humano ya que necesita conocer ambos patrones mientras crecen: hombre y mujer (Fuentes, 2009). El segundo contraargumento consiste en que el éxito en la educación y en el desarrollo psicosocial de un niño no están determinados por la orientación sexual de los padres (Martínez, 2008). Inmediatamente el autor refiere que el 63% de los niños que tienen padres homosexuales podrían adoptar sus

mismos patrones homosexuales (Gretty, 2009) y que los niños pueden sentirse diferentes o rechazados por sus amigos o compañeros de clase (Fontana, citado en Fuentes, 2007).

El autor resume que esto sucede porque el hijo del homosexual tiene dos padres o dos madres, y que, por el contrario, cuando necesitan específicamente de un padre o una madre, no los tienen. Agrega que los niños adoptados por parejas del mismo sexo experimentan constante estrés, tendencias suicidas, trastornos psicológicos, depresión, trastornos de conducta, entre otros (Pérez, 2010). El autor plantea que todo esto ocurre porque el niño puede sentirse triste, ya que no tiene una "familia normal" como la mayoría de las personas. El autor concluye que los niños pueden afectarse de distintas maneras si son adoptados por homosexuales, y que, por lo tanto, no se les debería permitir adoptar niños.

Resumen de contenido del texto 3

Acceptance of Homosexual People in Society (La aceptación de personas homosexuales en la sociedad). Autor: L.G.

El autor presenta el contraargumento de que existe un mayor riesgo de adquirir enfermedades de transmisión sexual al ser homosexual (Diggs J, 2002). El autor afirma que eso es un mito, ya que existen estadísticas que muestran que los heterosexuales también las pueden adquirir (O' Donovan, 2008), ante lo que incluye las siguientes refutaciones (sin fuentes): El riesgo de estar expuestos a enfermedades de transmisión sexual está relacionado con el comportamiento de la persona y no con su orientación sexual y, si las personas tienen más de una pareja y no usan preservativos, probablemente adquirirán una enfermedad de transmisión sexual. El autor agrega que un amigo doctor de él confirmó todo lo anterior al decir "todo ser humano está en riesgo de adquirir enfermedades de transmisión sexual". Un segundo contraargumento consiste en la afirmación de que algunas personas no aceptan que

los homosexuales tengan una pareja. El autor dice que esas personas argumentan que son raros y completamente diferentes del resto y que una relación debe ser hombre-mujer y mujer-hombre. Sin embargo, expresa que esto es totalmente erróneo, ya que los homosexuales no son diferentes del resto y su preferencia sexual no le hace daño a nadie. Añade que la mayoría intenta encontrar amor y felicidad en un mundo que es frecuentemente solitario (Landry, 2009). Considera que deberían poder establecer una pareja ya que son seres humanos, y éstos nacen para estar en una relación con alguien más, sin importar si es con un hombre o con una mujer. El autor resume que los homosexuales no son diferentes, que tal como lo hacemos “nosotros”, ellos trabajan, se preocupan por la economía, pagan sus cuentas y contribuyen con la sociedad.

Como conclusión, el autor expresa que "podemos" ver que los homosexuales tienen las mismos problemas y rutina diaria que "nosotros". Pueden enfermarse y sentir de la misma manera que "nosotros" lo hacemos. Asimismo, señala que quieren estar en pareja para amar y ser amados tal como "nosotros" lo queremos. Enfatiza que a pesar de diferir [de "nosotros"] en su preferencia sexual, esto no significa que "debamos" discriminarlos, ya que todas las personas en el mundo son diferentes. Para el autor, la diferencia consiste en que los homosexuales no le hacen daño a nadie, mientras que ser violento, infiel o egoísta sí daña a otros. Establece en primera persona no entender cómo las personas pueden odiarlos y que amar a otro, sin importar si es del mismo sexo, no es pecado. Reafirma que él considera que los homosexuales deben ser aceptados en la sociedad y termina su ensayo con el proverbio "haz a otros lo que te gustaría que te hagan a ti".

Resumen de contenido del texto 4

Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools? (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?). Autor A.M.

Después de una introducción de carácter predominantemente expositivo, el autor establece su argumento al final de esta, y a continuación, dedica todo un segundo párrafo explicando las características de esta "condición" y distintas teorías que intentan explicar sus causas. Expone que se define a la homosexualidad como el acto de sentirse atraído por personas del mismo sexo y de tener relaciones sexuales con ellos. Presenta tres teorías que intentan explicar sus causas, las cuales son: la teoría de origen hormonal, la teoría psicosocial y psicoanalítica y, por último, la teoría genética. A continuación, presenta un contraargumento que expone que mucha gente se opone a que los homosexuales enseñen en las escuelas porque creen firmemente que van a perturbar el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, señala que los profesores heterosexuales pueden también representar un riesgo para el desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, el fumar, la postergación o las drogas son malos hábitos que pueden ser adoptados por los estudiantes, afirma. Ofrece un ejemplo de su vida cuando estaba en la escuela primaria y vio a un profesor fumando, y cómo esto le causó curiosidad, al punto de que él y algunos de sus compañeros empezaron a fumar. El autor también destaca que hay profesores que no son homosexuales, pero tienen distantes aberraciones que atentan contra la formación de los estudiantes. Seguidamente, acota que "La Internacional de Educación" en 2001 estableció que el Estado debe ser más vigilante del trabajo y las actitudes de los maestros porque muchos padres habían denunciado conductas inapropiadas de "profesores heterosexuales" durante ese año.

Como segundo contraargumento, el autor establece que algunos padres sostienen que jamás permitirán que un maestro homosexual eduque a sus hijos porque estos docentes no tienen una personalidad definida. Agregan que algunos suponen que los maestros homosexuales debilitan la personalidad de los niños al estar expuestos a ellos, por lo que pueden copiar su conducta. Ante estas aseveraciones, el autor especifica que un homosexual define su personalidad en el instante en que reconoce su preferencia sexual y, que algunos homosexuales argumentan que al mostrarse como son, pueden ganarse el respeto de los demás, siempre y cuando su conducta no

afecte a otros. Seguidamente, el autor enuncia que, aunque no hay una teoría que establezca que el maestro al reconocer su homosexualidad puede ayudar a sus estudiantes a tener una personalidad fuerte, algunas instancias legales afirman que tampoco la debilitan. Cierra su posición, estableciendo que, por el contrario, los maestros que aceptan su "condición" pueden influir positivamente en los estudiantes quienes verían esto como un acto de sensibilidad.

Finalmente, concluye su ensayo con una afirmación contradictoria respecto al lineamiento discursivo que venía desarrollando en su obra al establecer que "a pesar de que nadie puede negar que los maestros homosexuales representan un riesgo para los estudiantes en tanto pueden adoptar conductas sexuales irregulares", no todos se comportan inapropiadamente. Ante esto, es necesario, continúa, considerar que ellos también pueden poseer el mismo conocimiento y las mismas habilidades que los maestros heterosexuales. El autor reafirma que los derechos de los maestros homosexuales deben ser respetados.

Resumen de contenido del texto 5

Should Euthanasia Be Legitimized? (¿Se debería legitimar la eutanasia?).
Autores: R.H y J.M.

Después de la introducción del ensayo donde definen su argumento, los autores presentan todo un primer párrafo de desarrollo para mencionar que hay dos maneras de aplicar este método: la pasiva, en la cual, según los autores, el médico permite que el paciente muera sin intervenir; y la activa, en la cual el médico asiste al paciente en su deseo de morir aplicándole una sobredosis de barbitúrico, lo que produce una muerte sin dolor. También agregan que el paciente debe expresar, por escrito, explícitamente su deseo de morir, y que el médico debe escribir un reporte con los motivos por los que se requiere la eutanasia. Se refieren a ella como "la muerte misericordiosa" porque para ellos, es un método que busca aliviar el dolor de

pacientes terminales. Toda esta información la otorgan sin ofrecer fuentes o voces dueñas de tales aseveraciones. Tampoco hacen uso de los pronombres personales en primera persona "yo" o “nosotros”, lo que hace a todas las afirmaciones anteriores tener un carácter totalmente expositivo, pero sin fuentes de información.

Seguidamente, introducen el primer contraargumento, con el cual los autores sostienen que algunas personas dicen que la eutanasia rechaza la importancia de la vida como un regalo precioso de Dios que debe ser honrado; y que, por esto, billones de personas, a través de la historia, no la han legalizado. Sin embargo, plantean que “la verdad es” que la eutanasia respeta la vida a tal punto que la honra con una muerte feliz. Sin mayores detalles, los autores acotan que el humanista inglés Thomas More (1478-1535) defendió la eutanasia en su libro Utopía (1516). En su segundo contraargumento, formulan la pregunta ¿Qué es la vida? y responden que, en términos médicos, una persona está viva cuando está respirando y su sangre está circulando. Ante esto, y haciendo referencia a un ejemplo que presentan en la introducción del ensayo de una mujer de 48 años diagnosticada con leucemia, quien recibió quimioterapia por dos años y cuyas condiciones de vida descendieron drásticamente para finalmente caer en coma y morir sufriendo, los autores establecen que "no podemos estar de acuerdo con esa definición de vida”. Agregan que, en ese caso, de acuerdo con sus doctores, y a pesar de esas condiciones, ella estaba viva. Continúan los autores afirmando que vivir así, como esa mujer lo hizo antes de morir, no es vida, y que, si su médico hubiese valorado la vida de ella, no hubiese permitido que viviera esa tortura. De igual modo, sostienen que una muerte oportuna puede acabar con años de dolor y que todos "tenemos" el derecho de morir con dignidad y lucidez, porque una "muerte buena" es tan importante como una buena vida.

Como tercer contraargumento, los autores manifiestan que hay otros que rechazan la eutanasia porque podría ser involuntaria al sentirse los pacientes, emocional y psicológicamente, presionados por quienes les rodean. Al mismo tiempo, esas mismas personas piensan, según los autores, que los asuntos financieros podrían

influir en los enfermos para usar la eutanasia aun cuando no es necesario. Como refutación, los autores expresan que estas dos consideraciones anteriores son irrelevantes, porque solo quienes necesiten y quieran la eutanasia, la recibirán, afirman. Enfatizan que es un procedimiento donde tanto los médicos como los pacientes tienen que seguir algunas reglas, tales como el conocimiento pleno por parte del paciente de las consecuencias de la eutanasia, un reporte médico que evidencie que la condición mental de los pacientes es buena y que nadie ha influido en su decisión. En este orden de ideas, los autores sostienen que los involucrados también deben conocer las penalidades de la mala práctica de este método: puede considerarse suicidio u homicidio de no realizarse según los requerimientos, y los responsables irían a la cárcel. Por lo tanto, afirman que la "muerte misericordiosa" sólo puede ser voluntaria y aplicada a las personas que lo consientan.

Los autores continúan desarrollando su ensayo con un cuarto contraargumento donde mencionan que los detractores más fuertes de la eutanasia consideran que los pacientes terminales que desean la "muerte buena" están deprimidos, lo que los lleva a tomar la mala decisión de la eutanasia. Estas personas, dicen, les recomiendan a los profesionales de la salud medicar a los pacientes para que desaparezcan tanto su depresión como sus ganas de morir. Los autores, por el contrario, afirman que los pacientes terminales desean la muerte no por depresión, sino por su pobre calidad de vida, tanto física como emocionalmente. Agregan que las personas no quieren sufrir ni ser dependientes de medicamentos y, que los pacientes sin posibilidad de recuperación sólo desean una muerte no dolorosa. Seguidamente, plantean que la "muerte misericordiosa" les otorga esto y que su miedo a morir es menor. Finalmente, concluyen que la eutanasia debe ser aceptada mundialmente como un método que esté disponible para pacientes terminales porque honra sus vidas; es usado apropiadamente y les da alivio.

Resumen de contenido del texto 6

Total Banning Cigarettes: Do you agree? (La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?). Autor: D.O

El autor desarrolla su ensayo presentando el contraargumento de que fumar es malo para la salud y que los cigarrillos son responsables de miles de muertes alrededor del mundo, ya que causa cáncer de pulmón (Head, s.f.). No obstante, destaca que las estadísticas reales muestran que solo el 2% de las muertes anuales están directamente relacionadas con el cáncer de pulmón (Organización Mundial de la Salud, citada en Siepman, s.f.), y no se les atribuye totalmente a los fumadores debido a que los no fumadores también sufren de este tipo de cáncer. Otras estadísticas, según el autor, han expuesto las estrategias de manipulación de los no fumadores, al mostrar que los fumadores son 8 veces más propensos a tener cáncer y no 40 veces como dicen los detractores (Siepman, s.f.). El autor expone que los efectos de fumar en la salud no son tan peligrosos como lo afirman, lo que él denomina, las falsas y desesperadas estrategias de propaganda en contra del cigarrillo.

Un segundo contraargumento plantea que el gobierno debería ofrecer leyes que protejan a las personas de los efectos nocivos de fumar en lugares públicos y privados. Ante lo que el autor postula que, por el contrario, el gobierno debería considerar el derecho a la privacidad que les permite a las personas fumar si así lo deciden. Además, sostiene que a las personas se les debería permitir fumar en lugares privados, específicamente porque no existen bases legítimas para crear leyes que restrinjan fumar en sitios privados (Martin, 2004). En cuanto a los espacios públicos, afirma que las personas pueden fumar en sitios destinados para ello, como los balcones en restaurantes, mesas ubicadas fuera de los locales, al aire fresco y lejos de los no fumadores, e incluso en discotecas en las que hay un área de fumar. Por todo esto, afirma que la creación de una ley de prohibición de cigarrillos resultaría

totalmente innecesario e ilegal. Por último, el autor concluye que la creación de una ley que prohíba totalmente los cigarrillos debe ser estudiada, principalmente porque hay muchas personas manipulando la información sobre las consecuencias de fumar.

Resumen de contenido del texto 7

Who Should Take the First Step? (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]). Autoras: Z.A. y A.T

Las autoras desarrollan su ensayo exponiendo que los detractores de esta posición podrían argumentar que el estándar es que las mujeres tienen que esperar hasta que los hombres les expresen su interés por ellas. Reseñan al mismo tiempo que las abuelas nunca se atrevieron a coquetear con sus parejas y, que los patrones de amor de "nuestros" ancestros consistían en que los hombres expresaran sus sentimientos primero porque eran ellos los que tenían que escoger a la mujer que querían como esposa. No obstante, afirman que las mujeres no tienen que esperar por los hombres indefinidamente para iniciar una relación, y que las mujeres son tan autosuficientes que llevan a cabo muchos roles como esposas, amas de casa y profesionales al mismo tiempo, de manera que las mujeres pueden igualmente, dar el primer paso en una relación. Además, continúan, muchos hombres son tímidos, así que mientras más tímidos, más extrovertidas tienen que ser las mujeres, ya que los hombres no van a expresar sus sentimientos fácilmente.

Un segundo contraargumento señala que muchos críticos de que las mujeres den el primer paso dicen que este comportamiento no es adecuado para una mujer decente. Advierten que la sociedad considera que esta conducta viene de un problema de baja autoestima al pensar que estas mujeres no se aprecian lo suficiente para darse a respetar. Además, las autoras estiman que la gente cree que las mujeres fáciles son las que coquetean primero, por lo que su reputación será calumniada apenas se atrevan a hacerlo. Seguidamente plantean que “esto está totalmente errado”, y se preguntan por qué las mujeres tienen que preocuparse por una sociedad machista que

glorifica al hombre que hace todo cuanto quiere, mientras que a una mujer se le juzga por dar el primer paso en una relación. También destacan que ya que se presume que "estamos" en una sociedad que defiende la igualdad, las mujeres deben recibir el mismo trato y tener los mismos deberes y derechos.

Como último contraargumento, las autoras exponen que muchos piensan que las mujeres no deben expresar sus sentimientos porque van a ser probablemente rechazadas. Ellas rechazan esta concepción, al sostener que las mujeres deberían intentar empezar una relación porque es la única manera de saber lo que la otra persona siente. También afirman que las mujeres no pueden perder la oportunidad de encontrar a su alma gemela, ya que ésta sólo ocurre una vez. En conclusión, las autoras del texto opinan que las mujeres sí deben decirles a los hombres que están atraídas hacia ellos, ya que no están obligadas a mantener los patrones de conducta en el amor de sus ancestros; no tienen que preocuparse por lo que la sociedad piense y, el rechazo de los hombres no sería un gran problema, en caso de que ocurra, finalizan las autoras.

Resumen de contenido del texto 8

Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?
(¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?).
Autor: R.S.

En el desarrollo de su ensayo, el autor inicia con un enunciado a favor de su argumento: los profesores no nativos hablantes del inglés conocen cómo funciona el idioma; conocen su estructura, sintaxis, distinción de cláusulas, entre otros. Por otro lado, algunos argumentan, indica el autor, que los profesores nativos hablantes del inglés representan modelos más refinados del idioma, como lo evidencia el hecho de que tienen mejor pronunciación y mejor vocabulario. Ante esto, presenta la refutación de que los profesores no nativos hablantes del inglés pueden ser tan competentes

como los nativos. Agrega que muchos tienen también buena pronunciación y un conocimiento lingüístico amplio del idioma. En consideraciones del autor, algunos incluso poseen un nivel superior a los nativos, ya que estos últimos pueden tener un pobre desempeño en la enseñanza además de una pronunciación vernácula, o impregnada de jergas.

El segundo enunciado a favor de su argumento consiste en su afirmación de que las barreras del lenguaje no son un problema para los profesores no nativos hablantes del inglés, y que, por lo tanto, pueden entender mejor a sus estudiantes ya sea en su lengua materna o en inglés. El autor explica que, como resultado de este entendimiento mutuo, se origina una retroalimentación más profunda, que ayuda a los estudiantes a estar conscientes del proceso de aprendizaje. En contraste, presenta el contraargumento de que existe una comunidad de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que sostiene que los nativos son mejores porque conocen el idioma muy bien. El autor acepta que esto es cierto, en tanto los nativos saben más modismos y variaciones dialécticas, además de que saben naturalmente el uso correcto de la lengua. Sin embargo, el autor considera que los estudiantes de inglés como lengua extranjera necesitan comunicarse en su lengua materna y ante esto, los profesores no nativos no tienen inconvenientes para comunicarse con ellos. Sobre este particular incluye una fuente (Arntsen, s.f.) para establecer que aprender a hablar un idioma puede llegar a ser frustrante, por lo que frecuentemente es útil que los estudiantes hagan preguntas en su idioma nativo o que hagan comparaciones entre su lengua materna y el inglés.

El tercer enunciado a favor de su argumento radica en la explicación del autor de que los profesores no nativos hablantes del inglés pueden ofrecer estrategias correctas para la resolución de problemas, y orientaciones sobre complicadas reglas gramaticales. Dice que esto es posible porque ellos pueden dar instrucciones directas y consejos útiles para aclarar dudas. Sobre este particular, presenta la opinión de los detractores (algunos estudiantes y profesores) que consideran que los nativos son

mejores en lo que se refiere al manejo de los obstáculos de aprendizaje del inglés, debido a que ellos pueden describir este tipo dificultades de una manera empírica, mientras que los no nativos no pueden hacerlo. También afirma que es conocido que los profesores nativos hablantes del inglés pueden especificar explicaciones confiables a través de prácticas contextualizadas que ayudan a los estudiantes a ver sus problemas. No obstante, el autor se opone a lo anterior, al manifestar que los profesores no nativos hablantes del inglés tienen más experiencia tratando dificultades en el aprendizaje. Explica que esto ocurre porque están más familiarizados con los problemas en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Introduce una cita en la cual Kiczkowiak (2014) sostiene que los profesores no nativos del inglés pueden tener alguna ventaja, como, por ejemplo, anticipar los problemas de los estudiantes, constituir un modelo exitoso de aprendizaje y entender los que sienten los estudiantes.

Por último, el autor concluye que, a pesar de los beneficios de un profesor nativo en el proceso de aprendizaje del inglés, los profesores no nativos hablantes del inglés son una opción más inteligente para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que ellos pueden ofrecerles un ambiente de confianza y una relación profesor-estudiante que contribuye a una mejor adquisición del idioma.

Resumen de contenido del texto 9

Should Children Do Homework? (¿Deberían los niños hacer tareas escolares?).
Autor: M.L.

El autor presenta un primer enunciado a favor de su argumento que se centra en la idea de que la tarea tiene efectos negativos en los estudiantes, porque les quita tiempo de dormir y les causa estrés. En primer lugar, el autor afirma que después de pasar ocho horas en la escuela y continuar trabajando en tareas desde sus casas, los estudiantes tienen menos horas de descanso, por lo que es difícil imaginar que los

estudiantes puedan dar lo mejor de sí en clases. En segundo lugar, ofrece tres estadísticas (con fuente en Galloway y Pipe, 2007) que muestran que (1) 67.8 % de los estudiantes entrevistados expresaron que tanto la tarea como los exámenes les producía estrés en la escuela, (2) pasaban 3.04 horas haciendo tareas en las tardes, y (3) el 56 % afirmó que las tareas les quitaba tiempo para divertirse.

Seguidamente, el autor expone un segundo enunciado a favor de su argumento, a través del cual afirma que las tareas corresponden a un método obsoleto de enseñanza que no incentiva el interés de los niños por las actividades escolares o su desarrollo cognitivo. Especifica que primero, los maestros no toman en cuenta la vida personal de los niños: no les importa si deben asistir a actividades extraacadémicas o si simplemente desean pasar tiempo junto a sus familias. Segundo, acota que la cantidad de práctica [a través de la tarea] no está directamente relacionada con el aprendizaje de los niños. Ante la creencia de que "más tiempo generalmente conduce a un mejor aprendizaje", manifiesta que esto es “demostrablemente falso”, ya que hay suficientes casos donde más tiempo no conduce a un mejor aprendizaje, especialmente cuando están involucrados la comprensión y la creatividad (Kohn, 2006). Agrega que tanto en la comprensión de la lectura y en las tareas matemáticas relacionadas con resolución de problemas, resultados de investigaciones han indicado que el tiempo de práctica no influye en el aprendizaje.

Posterior a esto, el autor presenta un tercer enunciado donde expone que los maestros no deberían asignar actividades para hacerse en casa. Seguidamente, introduce un contraargumento mencionando que, según expertos, la ventaja más importante es que al hacer tareas, el contenido aprendido en la escuela se amplía (Manzano & Pickering, 2007). Para estos autores referidos, las tareas les enseñan a los niños disciplina y responsabilidad, y también contribuye a su desarrollo intelectual. Sin embargo, para el autor, los estudiantes se frustran y pierden interés en aprender. El autor cita a Bennet y Kalish (2007) para señalar que ellos afirman que mientras hacen tareas, los estudiantes se benefician poco, y a cambio de su esfuerzo,

pierden tiempo para dormir, jugar, socializar con sus amigos y desarrollar sus propios intereses. Por último, el autor concluye que, aunque los pedagogos consideran a la tarea como un recurso valioso, exponer a los niños a una sobrecarga de información en casa puede tener serios efectos en su salud y en sus vidas, ya que ellos necesitan tiempo libre que les permita enriquecer otras habilidades y desarrollar distintas actividades.

Resumen de contenido del texto 10

Should People Learn English without Having an Instructor (¿Deberían las personas aprender inglés sin un instructor?). Autor: G.R.

En el desarrollo de su ensayo, el autor expone que el aprendizaje autodidacta solo necesita dos elementos: motivación y disciplina y establece en la primera persona del plural que de acuerdo con El País (2015) la motivación "nos" da iniciativa para buscar información y que la disciplina "nos" ayuda a ser constantes hasta que "encontramos" lo que "queremos" saber. Además de esto, sostiene que aprender por sí mismo "nos" permite alcanzar objetivos de aprendizaje a través del aprendizaje significativo y, que a pesar de que lleva más tiempo, es efectivo. Destaca también que se puede controlar el propio ritmo de aprendizaje. Como segundo enunciado a favor de su argumento, el autor establece que es más fácil conseguir programas adaptados al tiempo y nivel académico de las personas y, presenta los ejemplos de películas, canciones y libros. A continuación, el autor presenta una nota de El País (2015), la cual establece que la tecnología permite que el aprendizaje del inglés sea más fácil en cualquier parte del mundo. Seguidamente, expone que el internet representa una herramienta útil para las personas ocupadas que quieren aprender inglés porque hay cursos disponibles en línea. Asimismo, señala que su opinión es que aprender inglés sin un instructor es posible y fácil.

A pesar de estos tres enunciados favoreciendo su tesis argumentativa, el autor acota que algunas personas dicen que el aprendizaje autodidacta es limitado, porque hay muchas preguntas sin respuestas. Introduce la aseveración de Archana y Rani (2017) con la que explican que "el maestro cumple un rol muy prominente en atraer la atención de los estudiantes (...) y tiene el rol de evaluador, facilitador y aprendiz" (p. 1). Ante esta cita, el autor se expresa en primera persona y asevera que "yo realmente considero que el aprendizaje autodidacta es una estrategia excelente para las personas que quieren mejorar sus habilidades. Además, no necesitas un instructor para encontrar las respuestas a tus dudas porque puedes responder tus propias preguntas. Puedes hacer el trabajo del profesor por ti mismo". Finalmente, presenta una conclusión en primera persona y dirigiéndose al lector afirmando que "la motivación y la disciplina son clave para aprender a través de la autoevaluación porque todos son capaces de aprender por sí mismos. Es posible encontrar todos los recursos que necesitas para aprender inglés sin ayuda de un instructor. En mi propia experiencia, diría que un instructor de inglés es útil, pero no necesario para aprender inglés como segunda lengua. A pesar de las opiniones contenciosas, es posible que aprendas inglés por ti mismo".

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos

Argumento central, temática y campo semántico

Luego de presentados los resúmenes de contenido de cada uno de los textos del *corpus*, se analizan ahora las últimas dos categorías del momento de la explicación en relación con los *posibles sentidos del texto* de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971): el argumento central y la temática y su respectivo campo semántico. En cuanto a la temática, es importante considerar que la esta es "la idea global, el asunto, el concepto sobre el cual se argumenta (…), es el eje del texto y le da sentido a la obra (…)" (Sarmiento, 2014, pp. 54). Por su parte, un campo semántico, en su definición amplia, es "el conjunto de términos cuyo

significado se refiere a un concepto común" (Rodríguez, 2004, p. 165). Algunos ejemplos de campos semánticos son "el campo semántico de *«calzado» es:* 'zapatos, sandalias, babuchas, chancletas, zapatillas, mocasines, botas…' El campo semántico de *«tienda» es:* 'dependiente, producto, vendedor, cliente, precio…' (…)" (Monera, 2015). Todas estas palabras se relacionan entre sí y se refieren al mismo tema o concepto.

En este sentido, después de realizada la lectura y relectura tantas veces fue necesario, se presenta primero el argumento central, la temática y su campo semántico en las siguientes tablas.

Texto N.º	**Argumento central**	**Temática**	**Campo semántico**
1. *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* ¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico? Autor: W.M.	La resurrección de Jesús sí ocurrió y debe ser aceptada como un hecho histórico.	La resurrección de Jesús	Religión/fe

Tabla 22. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 1*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	**Argumento central**	**Temática**	**Campo semántico**
2. *The Adoption by Homosexuals.* La adopción por parte de homosexuales. Autor: F.H.	No se les debería permitir a los homosexuales adoptar niños.	La adopción y la homosexualidad	Homosexualidad

Tabla 23. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 2*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
3. *Acceptance of Homosexual People in Society.* La aceptación de personas homosexuales en la sociedad. Autor: L.G.	Los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad.	Homosexualidad y la sociedad	Homosexualidad

Tabla 24. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 3*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
4. *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* ¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas? Autor: A.M.	El autor se involucra a sí mismo y al lector al establecer en su argumento que los homosexuales tienen el mismo derecho a enseñar que “tú y yo tenemos".	Profesores homosexuales y las escuelas	Homosexualidad

Tabla 25. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 4*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo Semántico
5. *Should Euthanasia Be Legitimized?* ¿Se debería legitimar la eutanasia? Autores: R.H y J.M.	La eutanasia debería ser legalizada porque respeta la vida, tiene reglas y métodos bien organizados y trae paz a los enfermos terminales.	La legitimización de la eutanasia	Asuntos legales

Tabla 26. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 5*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
6. *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo? Autor: D.O.	No debe crearse una ley que prohíba totalmente el cigarrillo porque fumar no es tan peligroso como lo afirman.	La prohibición de cigarrillos	Asuntos legales

Tabla 27. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 6*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
7. *Who Should Take the First Step?* ¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación] Autores: Z.A. y A.T.	Las mujeres también deberían dar el primer paso en una relación romántica porque actualmente son más extrovertidas.	El primer paso en una relación	Relaciones románticas

Tabla 28. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 7*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
8. *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* ¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos? Autor: R.S.	Los estudiantes deberían optar por profesores no nativos hablantes del inglés ya que son más confiables en el proceso de aprender inglés como lengua extranjera.	Profesores nativos hablantes del inglés *vs.* profesores no nativos hablantes del inglés	Educación

Tabla 29. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 8*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
9. *Should Children Do Homework?* ¿Deberían los niños hacer tarea escolar? Autor: M.L.	Las actividades deben ser hechas en clase porque es mejor que los niños pasen tiempo con sus familias y hagan actividades recreativas las cuales también son importantes para su desarrollo integral.	Los niños y la tarea escolar	Educación

Tabla 30. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 9*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico
10. *Should People Learn English without Having an Instructor?* ¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor? Autor: G.R.	La guía de un instructor puede que no sea necesaria porque los aprendices pueden usar una autoevaluación.	Aprendizaje del inglés con o sin instructor	Educación

Tabla 31. *Argumento central, temática y campo semántico del texto 10*
Fuente: Elaboración propia (2020)

En general, se observa que las temáticas en las que los estudiantes enmarcaron sus ensayos abarcan distintos campos semánticos, compartiendo algunos de ellos la misma categoría. En resumen, los diez (10) ensayos comprenden cinco (5) distintos campos semánticos en total: (1) religión/fe: texto 1, (2) homosexualidad: textos 2, 3 y 4, (3) asuntos legales: textos 5 y 6, (4) relaciones románticas: texto 7, y (5) educación: textos 8, 9 y 10.

Explicación de la conjetura cada texto como una obra individual

Para explicar a cada texto como *una obra individual*, es conveniente recordar que esto consiste en definir las características de los textos a través de una clasificación en conceptos genéricos y, que esta clasificación es hecha según el tipo de análisis de discurso seleccionado (Ricoeur, 2003). En este sentido, para explicar la conjetura de cada texto como *una obra individual*, se ha escogido la adaptación hecha por Vázquez (2011) de la clasificación pedagógica de los textos escritos, originalmente propuesta por Arcay y Cossé (1996). Estas autoras los clasifican en tres grandes categorías: (1) forma, (2) contenido y (3) organización, tal como se explicó en el marco teórico de esta investigación. De igual modo, se explica el género de los textos siguiendo la definición de Rodríguez (2007) y Fumero (1997).

Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
1. *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* Autor: W.M.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente expositivo	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
2. *The Adoption by Homosexuals* Autor: F.H.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** La adopción por parte de homosexuales.	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente argumentativo. Expositivo	Ensayo académico

Texto N.º	Forma	Contenido	Organización	Género
3. *Acceptance of Homosexual People in Society.* Autor: L.G.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** La aceptación de personas homosexuales en la sociedad.	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente Argumentativo. Expositivo	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
4. *Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* Autor: A.M.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente expositivo y narrativo. Argumentativo	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
5. *Should Euthanasia Be Legitimized?* Autores: R.H y J.M.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Se debería legitimar la eutanasia?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente expositivo y narrativo. Argumentativo	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
6. *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* Autor: D.O.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente argumentativo. Expositivo.	Ensayo Académico

Texto N.º	Forma	Contenido	Organización	Género
7. *Who Should Take the First Step?* Autores: Z.A. y A.T.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente argumentativo. Expositivo	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
8. *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* Autor: R.S.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente expositivo.	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
9. *Should Children Do Homework?* Autor: M.L.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Deberían los niños hacer tarea escolar?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente expositivo	Ensayo académico
Texto N.º	**Forma**	**Contenido**	**Organización**	**Género**
10. *Should People Learn English without Having an Instructor?* Autor: G.R.	**Prosa**	**Asuntos de actualidad:** ¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor?	**Registro:** Académico **Discurso:** Predominante-mente expositivo	Ensayo académico

Tabla 32. *Explicación de los textos como una obra individual: forma, contenido, organización y género*
Fuente: Elaboración propia (2020) sobre la base de Arcay y Cossé (1996)

A la luz de la clasificación de textos de Arcay y Cossé (1996), citadas por Vázquez (2011), se explica que cada uno de los textos anteriores sí se caracteriza como una obra individual en cuanto todos están escritos en forma de prosa, es decir, en párrafos constituidos por oraciones completas una detrás de la otra. A su vez, todos poseen un contenido referente a la subcategoría *asuntos de actualidad* según las

autoras mencionadas, ya que los temas desarrollados abarcan tópicos de interés común o social, así como del diario vivir (ejemplo: tareas escolares, homosexualidad, entre otros). En cuanto a su organización, todos poseen un registro académico, con un vocabulario formal y oraciones complejas que expresan lo que los estudiantes han investigado y aprendido sobre los temas que cada uno de ellos seleccionó. En cuanto al discurso, a diferencia del momento de la comprensión donde se conjeturó que todos los textos poseían un discurso argumentativo, en el momento de la explicación se observa que los textos poseen discursos diferentes unos de otros. Esto se constata en la predominancia de un discurso sobre otro, así como en la combinación de ellos en un mismo texto, tal como se puede apreciar en el cuadro anterior.

Explicación de la conjetura de los textos como unidades lingüísticas

Tomando en cuenta que los textos son unidades lingüísticas en tanto representan (a) "instancias de lenguaje escrito" o un "discurso fijado por la escritura" (Ricoeur, 2003, p.38), (b) todas aquellas unidades susceptibles de ser "objeto de interpretación único, holístico, un compuesto de partes y todo" (Muinelo, 2004, p.193) y (c) "unidades sintácticas y semánticas secuenciales" (Sarmiento, 2014, p.111). De esta manera, se conjetura que cada texto del *corpus* es una unidad lingüística.

El texto como una unidad lingüística	Texto1	Texto2	Texto3	Texto4	Texto5	Texto6	Texto7	Texto8	Texto9	Texto10
Discurso fijado por la escritura	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interpretable	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De orden sintáctico y semántico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 33. *Explicación de los textos como unidades lingüísticas*
Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se puede apreciar, cada uno de los textos que conforman el *corpus* de estudio son representaciones escritas de los discursos de los estudiantes escritores de

la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Todos los ensayos académicos poseen un orden sintáctico y semántico que hizo posible su análisis y posterior interpretación. En este sentido, y para validar que efectivamente los textos son interpretables, a continuación, se desglosan las interpretaciones realizadas de los diez (10) ensayos a la luz de la postura epistemológica de la hermenéutica- semántica.

CAPÍTULO V
INTERPRETACIÓN DE LOS TEXTOS

En este apartado, se presentan las interpretaciones de los textos del *corpus* de estudio en esta investigación. Como se ha mencionado anteriormente, en la hermenéutica de Ricoeur (1971) la interpretación es igual a apropiación. Este último término consiste en la revelación de una nueva forma de mirar el texto a través del acto de la lectura. En otras palabras, la apropiación se fundamenta en "hacer propio lo que previamente fue foráneo y cubrir la brecha entre lo familiar y lo no familiar" (Aylesworth, 1991; Ricoeur, 1976 y Paterson & Higgs, 2005 citados en Escalante, 2011, p. 118).

Para lograrlo, Ricoeur (1971) propone que el lector debe centrarse en la obra en sí y no en las intenciones del autor. Se tiene así que la interpretación del *mundo del texto* es posible debido al distanciamiento del mismo respecto al autor y, a la relación que el texto crea entre la escritura y la lectura. El texto es autónomo en tanto que representa una independencia de sus características o condiciones de producción (Ricoeur, 1998).

Como consecuencia, Ricoeur (1971) sostiene que se revela una fusión de horizontes: horizonte pasado (lector-investigador) y horizonte presente (texto). Esta fusión, afirma el mismo autor, es posible gracias al dialogismo que ocurre entre el texto y el lector; dialogismo que ha de ser reflexivo y crítico ya sea para confrontar distintos puntos de vista o para adherirse o crear una perspectiva propia. Esta fusión de horizontes es la apropiación del sentido del texto mismo. Ricoeur (2003) la

concibe, así como "la dirección que el texto ha impreso al pensamiento" (p. 104) del lector quien, a su vez, puede entonces develar un mundo nuevo que representa la referencia del texto. El lector revela una nueva y posible forma de "mirar" al texto. Esta nueva perspectiva "constituye el genuino poder referencial del texto" (Ricoeur, 2003, p.104). Para este autor, el sentido del texto puede ser apropiado por cualquier persona capaz de leer y no solo por los lectores para quienes fue escrito originalmente. Esta apropiación de lo que antes se desconocía es el objetivo de toda hermenéutica y esta meta se alcanza al actualizar el sentido del texto a través de la **interpretación** (Ricoeur, 2003). Sobre este término, este autor expresa lo siguiente:

> Yo postulo que la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser —o, si se prefiere Wittgenstein a Heidegger, de nuevas formas de vida— da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo. Si la referencia del texto es el proyecto de un mundo, entonces no es el lector el que principalmente se proyecta a sí mismo. Mejor dicho, el lector crece en su capacidad de auto proyección al recibir del texto mismo un nuevo modo de ser (p. 106).

En la hermenéutica de Ricoeur (2003), una vez apropiado el sentido de un texto, ha de entenderse que éste pertenece tanto al texto mismo como al intérprete y, que este último ha de tener una postura abierta ante las opiniones encontradas en él, las cuales han de relacionarse con las propias o relacionar las propias con las presentes en el texto. Esta dinámica conlleva al hecho de que "el sentido no acaba nunca; se reorganiza una y otra vez; se vuelve a tejer de distinto modo" (Escalante, 2011, p. 119).

Ahora bien, considerando todo lo anterior y, tomando en cuenta que los estudiantes escritores del *corpus* de análisis redactaron sus ensayos académicos siguiendo los cánones de los textos argumentativos, a continuación, se presentan las interpretaciones personales de la investigadora como resultado de la aplicación de la

dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971). Es importante destacar que las interpretaciones de los textos están escritas en primera persona.

Antes de introducir cada interpretación, se puede afirmar que por medio de la lectura y el análisis de cada uno de los textos que conforman el *corpus* de estudio, fue posible activar el conocimiento previo sobre cada tema desarrollado en los diez (10) ensayos académicos escritos por estudiantes de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Al mismo tiempo, se logró identificar información o puntos de vista que eran ajenos o desconocidos para la autora de este estudio cualitativo. Por ejemplo, por primera vez, en la experiencia personal de la investigadora, se consideró la noción de que existen argumentaciones específicas en contra de la resurrección de Jesucristo. Asimismo, se leyeron cuidadosamente y tantas veces fue necesario los temas del resto de los ensayos, los cuales van desde la homosexualidad, la eutanasia, la prohibición de los cigarrillos, la iniciativa de las mujeres para empezar una relación romántica, nativos hablantes del inglés vs. profesores no nativos hablantes del inglés, la tarea escolar, y la necesidad o no de tener instructores para aprender inglés. Esta lectura y relectura permitió analizar críticamente tanto el punto de vista de cada estudiante escritor como los contraargumentos o enunciadores que ellos mismos introdujeron en cada uno de sus ensayos. Todas estas voces, o polifonía textual, fueron tomadas en cuenta en la interpretación y análisis crítico de cada uno de los ensayos académicos. Por último, obsérvese que estas interpretaciones están escritas de manera libre, subjetiva y no pretenden seguir las convenciones del ensayo académico. La apropiación del sentido de cada texto es el resultado de la opinión de la investigadora a favor o en contra de su argumento central, la cual se presenta en redacciones libres.

Interpretación del texto 1

***Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?)**

Este ensayo de W.M evocó en mí las creencias que por tradición religiosa católica me fueron enseñadas. Efectivamente, creo en la resurrección de Jesucristo, pero lo creo así sobre la base de mi fe y no de hechos históricos como los que argumenta W.M. El argumento central de este estudiante radica en que se debe aceptar la resurrección de Jesucristo como un hecho histórico en vista de que los argumentos de quienes la niegan son "más débiles". Su ensayo no presenta datos concretos que comprueben la resurrección, como tampoco lo ha logrado hacer ningún escritor de texto alguno. Sin embargo, el texto ofrece detalles históricos que resultan ser útiles para el conocimiento general. Por ejemplo, a todo crucificado le eran fracturadas sus piernas y era obligatorio que los soldados se aseguraran de que el crucificado estuviese muerto antes de bajarlo de la cruz, en caso contrario, pagarían consecuencias legales, como la prisión. Por tal motivo, el autor niega la postura de los detractores que afirman que Jesucristo no estaba muerto cuando lo bajaron de la cruz.

El autor menciona de manera muy amplia voces para sustentar estos enunciados. Primero, afirma que la historia romana y la judía coinciden en que los soldados atravesaron el corazón de Jesús con una lanza, y segundo, establece que testigos y escépticos de la resurrección testificaron que salió una mezcla de sangre y agua de la herida de Jesús. No obstante, se producen ciertas interrogantes respecto a estas afirmaciones: ¿Cuáles documentos romanos y judíos establecen este hecho? y ¿Cuáles testigos en específico? ¿Cuáles escépticos? ¿En qué documentos se pueden apreciar estos testimonios?

Otros datos históricos útiles para el conocimiento general sobre la crucifixión de Jesucristo radican en que fueron asignados dieciséis soldados para proteger su tumba en vista de que las autoridades romanas estaban conscientes de su promesa de

resurrección y, que se aplicaba la pena de muerte a los soldados negligentes y a los ladrones. Para el estudiante escritor, esto demuestra que los soldados no se pudieron haber quedado dormidos – como lo afirman sus detractores – mientras cuidaban la tumba porque ellos sabían que, si alguien se robaba el cadáver, todos ellos tenían que pagar con sus vidas. Por lo tanto, para este estudiante, los discípulos de Jesucristo no pudieron haber robado su cuerpo.

W.M. hace uso de voces muy genéricas al indicar que "la historia indica que" tanto soldados como ladrones estaban totalmente libres después de la muerte de Jesucristo, lo que demuestra, en su opinión, que el cuerpo de Cristo jamás fue robado. Sin embargo, surgen otras interrogantes: ¿Exactamente en qué parte de la historia se señala esto? ¿Cuáles son los datos específicos de los documentos que determinan la libertad de esos soldados que cuidaron la tumba de Jesucristo?

En realidad, los enunciados de sustentación que el autor presenta a favor de su argumento no representan una argumentación más sólida que la de los detractores de la resurrección de Jesucristo. La naturaleza tan general e inespecífica de las voces a favor de su punto de vista constituye, tal como él considera la opinión de los escépticos, una debilidad argumentativa. A pesar de esto, el ensayo de este autor ofrece reseñas históricas interesantes que amplían el conocimiento sobre el contexto de la crucifixión de Jesucristo.

Interpretación del texto 2

***The Adoption by Homosexuals* (La adopción por parte de homosexuales)**

En este ensayo, F.H. argumenta que a los homosexuales no se les debería permitir adoptar niños. Él introduce voces contraargumentativas que sostienen que es mejor que los niños en situación de calle vivan con una pareja homosexual, en lugar de no tener familia. El estudiante escritor utiliza una cita del séptimo principio de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de una manera totalmente

descontextualizada para refutar esto. Afirma que aceptar la adopción por parte de homosexuales es contrario a la misma porque esta "dice que la cosa más importante es tomar en cuenta los intereses de los niños", sin abundar en este particular. ¿Cuáles son los intereses de los niños? ¿Acaso la Declaración de los Derechos de los Niños expresa exactamente que tener unos padres homosexuales va en contra de esos intereses? Para mayor corroboración, aquí presento el séptimo principio, el cual establece textualmente que:

> El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho (Declaración de los Derechos del Niño. A.G. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) p. 19, ONU Doc. A/4354, 1959).

¿Cómo es que apoyar la adopción por parte de padres homosexuales va en contra de este principio? ¿Cómo es que aquellos quienes consideran que la adopción sólo requiere de personas adultas que quieran amar, cuidar, respetar y darles una vida positiva a los niños sin prestar atención a su orientación sexual -tal como lo plantea una de las voces de su contraargumento- trasgreden el séptimo principio de los derechos del niño? Evidentemente, las hipotéticas respuestas a estas preguntas no se encuentran en el ensayo del estudiante escritor F.H.

El autor presenta otras voces que afirman que los niños adoptados por homosexuales podrían (a) adoptar sus mismas conductas sexuales, (b) sentirse rechazados por sus compañeros y (c) experimentar estrés, tendencias suicidas, trastornos psicológicos, depresión y trastornos de conducta. No puedo simpatizar con esta perspectiva en lo absoluto. La homosexualidad no es una conducta aprendida, así como no lo es la heterosexualidad. La homosexualidad es una preferencia sexual. Además de esto, ¿la posibilidad de enfrentar rechazo escolar y de tener trastornos psicológicos desaparecería si la persona no es homosexual? Todos estos son factores y circunstancias que indiscutiblemente son de índole humana y no exclusivamente una situación dada por la homosexualidad.

Hay un enunciador en su discurso que sostiene que los homosexuales pueden ser buenos padres y, que sus capacidades parentales no dependen de su orientación sexual. Estoy totalmente a favor de esta afirmación. La calidad de un ser humano no viene delimitada por las decisiones sobre con quien intimar, sino del sistema de creencias, valores y costumbres que posea y, que son comunes a todas las esferas de su vida, incluyendo la calidad parental. De igual modo estoy convencida de que no hay mayor principio para determinar si una pareja puede llegar a ser buenos padres o no que aquel que requiera de seres responsables, transmisores de valores y poseedores de una buena salud mental para permitir la adopción de niños por parte de cualquier persona, sin distingo de sexualidad alguna.

Interpretación del texto 3

***Acceptance of Homosexual People in Society* (La aceptación de personas homosexuales en la sociedad)**

Este texto de L.G presenta un argumento con el que concuerdo totalmente: Los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad. El autor introduce unos enunciadores que afirman que el sexo entre homosexuales produce riesgos extremos

de enfermedades de transmisión sexual (ETS). Incluso, presenta una voz o autor que hizo una investigación la cual mostró que los homosexuales están en riesgos mayores de adquirir ETS. Coincido con L.G. en que esta concepción es un mito; sin embargo, considero sus sustentaciones al respecto débiles, en tanto son susceptibles de cuestionamientos. Por ejemplo, su refutación se centra en que las personas heterosexuales también tienen estas enfermedades y no, en evidenciar que los riesgos no son mayores en los homosexuales.

A pesar de que el autor introduce la voz que sostiene que "las estadísticas dicen que muchas de las personas heterosexuales tienen ETS, en la misma manera en que los homosexuales las tienen", no presenta los datos generales de ese trabajo investigativo ni los resultados que muestren el carácter verificable de esas estadísticas. Lo mismo ocurre con los enunciados a través de los cuales sostiene que la promiscuidad sin el uso de preservativos probablemente incide en que una persona adquiera una ETS y, con la mención de que un doctor amigo de él le ha confirmado lo anterior al decir que "todo ser humano está en riesgo de adquirir ETS". Esto no constituye una fuente verificable ya que no indica nombre, especialidad del médico o año de su afirmación. En pocas palabras, estos enunciados representan afirmaciones generalizadas que pueden considerarse como realidades de conocimiento común, sobre las que no es necesario citar a algún experto en el tema. A pesar del intento del autor a través del uso de las frases referenciales "las estadísticas" y "un amigo mío que es doctor", no logra citar a voces argumentativamente eficientes. Por todo esto, sus enunciados de sustentación no poseen fuerza argumentativa.

Otro punto de vista con el que coincido es en el hecho de que algunas personas no aceptan que los homosexuales tengan pareja, ya que la única relación aceptable es la constituida por hombre-mujer. Tal como lo expresa el estudiante escritor, predominantemente en su propia voz, la preferencia sexual de los homosexuales no le hace daño a nadie; ellos sólo buscan el amor y la felicidad tal como lo hacen los heterosexuales. Por lo tanto, y en total sinergia con el autor, también pienso que

establecerse en pareja es una condición innata a la naturaleza humana, sin importar si es con un hombre o con una mujer. Parafraseando al autor de este ensayo, ellos son parte activa de la sociedad y contribuyen a la misma como cualquier otro individuo lo hace.

En el caso de aquellos homosexuales que no sean productivos para la sociedad, dudo altamente que la causa se encuentre en su orientación sexual. La discriminación por orientación sexual debería ser asunto del pasado y, estoy segura de que la fuente del odio hacia los homosexuales radica más en los juicios de valor, los dogmas inflexibles y la falta de compasión de ese ser humano que los rechaza, que en lo que la orientación sexual en sí del homosexual representa.

Interpretación del texto 4

***Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?* (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?)**

El autor A.M. plantea un argumento con el que coincido sin lugar a duda: Una persona homosexual tiene el mismo derecho de enseñar en las escuelas que tienen los demás. Sin embargo, encuentro su capacidad argumentativa débil, tanto por el enfoque de su temática como por la connotación implícita de que un maestro homosexual es efectivamente perjudicial para el estudiante, tal como lo es - en palabras del autor - un maestro heterosexual. Para entender esto más en detalle, veamos la siguiente interpretación.

El estudiante escritor expone contraargumentos como lo es la voz de muchas personas que se oponen a que los homosexuales enseñen en las escuelas. Esto se debe a las creencias de que ellos van a interrumpir el desarrollo integral de los estudiantes y a la voz de algunos padres que opinan que “este tipo de personas” no tienen una personalidad definida y debilitan la personalidad de sus hijos al estar expuestos a sus conductas.

Ahora bien, las refutaciones del estudiante escritor a estos contraargumentos se basan solo en la elaboración de dos preguntas retóricas a través de las cuales simplemente cuestiona si los maestros heterosexuales acaso no podrían "también" representar un riesgo y si no sería acaso algo que pueda, de igual forma, suceder con maestros heterosexuales. La debilidad argumentativa se advierte en el hecho de que no se observa la presencia de sustentaciones que demuestren que los docentes homosexuales no son un riesgo para los estudiantes. En su lugar, el autor se dedica a indicar formas en que los maestros heterosexuales "también" representan un riesgo para los estudiantes y agrega que algunos tienen "aberraciones" que pueden atentar contra la población estudiantil.

Por otro lado, el estudiante logra citar exitosamente a una voz como lo es la legislación constitucional de Colombia de 1999 para ejemplificar que existen algunas instancias legales que sostienen que el hecho de que un maestro se reconozca homosexual no necesariamente debilita la personalidad de estudiante alguno. Concebir esto como cierto, según la ley citada, simplifica extremadamente la formación de la identidad y las preferencias sexuales de la persona.

Al mismo tiempo, A.M. usa su propia voz para establecer la dificultad de defender la propia identidad en una sociedad que espera algo distinto, así como para opinar que una persona que se reconoce homosexual está definiendo su personalidad, lo que le ayuda a ser respetado. No obstante, considero que la personalidad de cualquier persona está definida mucho más allá de su orientación sexual. Reconocerse homosexual no hace a esa persona merecedora automática de respeto por parte de otros, así como no lo hace si alguien "reconociera" su heterosexualidad. Factores como el carácter, los valores, los gustos, creencias, pasatiempos, su visión de vida entre otros son los que realmente definen a una persona y no el reconocimiento de su orientación sexual. Respetar a una persona no se basa en el conocimiento público de con quién tienen relaciones sexuales.

El estudiante cierra su ensayo con un enunciado que resulta ser un contrasentido de la aparente tesis a favor del maestro homosexual. Él plantea que "a pesar del hecho de que nadie puede negar que los maestros homosexuales representan un riesgo para que los estudiantes adopten conductas sexuales irregulares", no todos se comportan inapropiadamente. Agrega que, por tal motivo, hay que considerar que ellos también pueden poseer conocimientos y habilidades como los maestros heterosexuales. Este enunciado resulta, definitivamente, una lectura ambigua para el lector.

Y es que además de las contradicciones de este ensayo, se encuentra el hecho de que la orientación sexual de un maestro no debe ser siquiera tema de consideración al momento de otorgar "derechos" para enseñar. La docencia es una profesión cargada de deberes que requiere no sólo de conocimientos, pero también ciertamente de un cúmulo de valores que nada tienen que ver con la orientación sexual del maestro.

Este ensayo realmente se centra en establecer que los maestros heterosexuales también tienen "aberraciones", con lo que el autor implica la influencia negativa de la homosexualidad de un maestro en la sexualidad de sus estudiantes. En general, me parece que este es un ensayo lleno de ideas inconexas con el argumento central e ideas altamente refutables que hacen que la lectura del texto sea ciertamente confusa.

Interpretación del texto 5

***Should Euthanasia Be Legitimized?* (¿Se debería legitimar la eutanasia?)**

Los autores R.H y J.M. argumentan en primera persona que la eutanasia debería ser legalizada porque respeta la vida, tienes métodos y/o reglas bien organizadas y trae paz a los enfermos terminales. Los estudiantes exponen las voces de quienes rechazan la eutanasia y explican que, son aquellos que dicen que la vida es un regalo de Dios y que debe ser honrada; así como aquellos que creen que estar vivos se trata de, en términos médicos, una persona estar respirando y su sangre circulando. Otras voces, según los autores, dicen que el deseo de morir puede ser involuntario al

sentirse los enfermos presionados emocionalmente por el dolor de quienes les rodean o por temas financieros. Por último, señalan las voces de sus detractores los cuales consideran que los enfermos terminales desean morir sólo porque están deprimidos.

Por el contrario, los autores consideran que la eutanasia sí respeta la vida. También exponen que vivir no es sólo respirar o que la sangre circule, ya que a la situación de un paciente estar agonizando de dolor no se le puede llamar vida. Asimismo, argumentan que la eutanasia no es involuntaria porque su protocolo exige que el paciente esté en plenas facultades mentales para tomar esta decisión. Por último, los autores afirman que los pacientes desean morir por su pobre calidad de vida y, no por depresión.

Este texto está muy bien estructurado y presenta las dos caras de la moneda del controversial tema de la eutanasia. Los autores exponen sus refutaciones con enunciados coherentes y relacionados con cada tesis principal. En general, las voces a favor y en contra se encuentran lo suficientemente sustentadas.

A pesar de que los autores presentan sus contraargumentos y refutaciones desde un punto de vista pragmático a lo largo de todo su discurso, terminan su ensayo con la pregunta retórica "¿No sería más moral legalizar la eutanasia, un proceso controlado para ayudar a las personas enfermas a morir con dignidad y lucidez?". De esta forma, abren una nueva esfera donde, además de los puntos de vista médico y legal que ellos abordan en el texto, se puede discutir el tema de la eutanasia desde otra perspectiva: la de la ética.

Precisamente en ese sentido, puedo afirmar que, en lo personal, es en la esfera de la ética donde se ubica mi raciocinio respecto al tema de la eutanasia. Me parece que las razones que argumentan los autores en su ensayo son razonables; sin embargo, y a pesar de haberme documentado sobre el tema desde hace años y, de estar constantemente expuesta a las noticias del caso a nivel mundial, no puedo asegurar

que estoy de acuerdo con los estudiantes escritores. Ciertamente, hay enfermos terminales sufriendo muchísimo y deseando morir, pero no estoy segura de que sea éticamente justificable cederles esa decisión a los propios enfermos. Al mismo tiempo, no emito juicios de valor en aquellos casos donde sí se ha aplicado la eutanasia a pacientes alrededor del mundo. Al ser la ética de carácter filosófico, reconozco que es un tema sobre el que necesito reflexionar a mayor profundidad antes de tener una postura firme al respecto. En el momento presente, puedo hacer la analogía de que, así como el agnóstico no afirma ni niega la existencia de Dios, yo no defiendo ni condeno a la eutanasia.

Interpretación del texto 6:

Total Banning Cigarettes: Do you agree? **(La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?)**

Ante el argumento central de D.O. de que fumar no es tan peligroso para la salud, me encuentro en total desacuerdo. El estudiante escritor afirma que sólo el 2 % de las muertes por este tipo de cáncer están relacionadas con el cigarrillo y, agrega además que no todas se pueden relacionar con fumadores porque quienes no fuman también padecen de este tipo de cáncer. También sostiene que las probabilidades de desarrollarlo aumentan 8 veces más y no 40 como afirman sus detractores. El autor plantea que se trata de exageraciones y de una manipulación hecha a través una propaganda falsa y desesperada.

A pesar de estas estadísticas, considero que falla en el intento de desestimar la influencia del cigarrillo en el cáncer de pulmón. En mi opinión, el hecho de que el fumar se encuentre en la lista de causas de muerte relacionadas con el mismo es motivo suficiente para comprender la importancia de no fumar. No importa qué porcentaje represente del total de muertes; lo relevante es que puede llegar a ser mortal. Arriesgarse a ser parte de las estadísticas, es simplemente un despropósito. Incluso un incremento de 8 veces más en la posibilidad de tener cáncer de pulmón es

lo suficientemente alto para entender el impacto nocivo de tan mal hábito en la salud. ¿Exageran quienes advierten sobre la peligrosidad de fumar? ¿Manipulan con qué intención? ¿Para ayudarte a mantenerte lo más sano posible? No creo en lo absoluto que sea propaganda ni mucho menos que sea falsa. Es una realidad médica que el fumar impacta negativamente en la salud, no solamente de quienes fuman, sino también de quienes están alrededor y que, en consecuencia, se convierten en fumadores pasivos.

El estudiante escritor sostiene que el gobierno debería respetar el derecho de las personas a fumar. Para él, prohibir que la gente fume en sitios públicos es incorrecto si quienes están alrededor lo permiten. ¿Y cuántas veces una persona te ha pedido permiso antes de encender un cigarrillo cerca de ti? Coincido en un solo punto con este autor y, es en que se les debería permitir a las personas fumar en sitios designados para ello. No creo sea necesario considerarlo ilegal bajo esta circunstancia. Estimo que la estadística que el autor muestra sobre la relación cigarrillo-cáncer de pulmón-muerte no es un buen justificativo para permitir fumar a las personas en cualquier lugar donde ellos lo deseen. Estoy de acuerdo con que existan áreas específicamente destinadas para fumar, donde no se exponga a nadie más que no sea a otro fumador.

Interpretación del texto 7

***Who Should Take the First Step?* (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación])**

En este ensayo, las autoras Z.A. y A.T. sostienen que las mujeres también deberían dar el primer para una iniciar relación romántica. Coincido totalmente con este punto de vista. Sobre las voces que las estudiantes escritoras presentan como contraargumento y que plantean que son los hombres quienes deben tomar la iniciativa, pienso que es algo totalmente desfasado mantener la posición de que las mujeres deben esperar que los hombres expresen su interés por ellas. Tal como lo

afirman las autoras, las mujeres hoy día son autosuficientes e independientes, a tal punto que se sienten con la confianza en sí mismas para intentar alcanzar lo que desean para sus vidas, incluyendo a su compañero sentimental.

Considero también que el prehistórico prejuicio de que las mujeres que se atreven a dar el primer paso son indecentes -voz contraria a la opinión de las autoras- forma parte de una sociedad hipócritamente conservadora. El respeto y la decencia de una mujer están determinados por otros factores más importantes que por la simple iniciativa de decirle a un hombre que se sienten atraídas hacia ellos. Estoy de acuerdo con las estudiantes escritoras cuando afirman que esto se trata de una sociedad machista permisiva con los hombres, pero profundamente crítica de las acciones de las mujeres. En palabras de las autoras, se supone que estamos en una sociedad equitativa. Por lo tanto, que una mujer le diga a un chico que se siente atraída por él no tiene por qué ser juzgado ni mucho menos condenado.

Asimismo, aquellos quienes piensan que las mujeres deberían evitar exponerse al rechazo -otra de las voces contrarias a las autoras- no representan una razón de peso para que las mujeres se desmotiven a intentar iniciar una relación romántica. Muy cierto es lo que plantean las autoras, "¿qué es lo peor que podría pasar?", ¿recibir un no? Pues se sigue adelante y con madurez se supera el tema. El proverbio que las estudiantes introducen sobre este particular lo resume todo: "quién no arriesga, no gana".

Interpretación del texto 8

***Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* (¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?)**

En este ensayo, el estudiante escritor R.S. establece como argumento central que los estudiantes deberían escoger profesores no nativos hablantes del inglés, en lugar

de profesores nativos hablantes de este idioma. Para el autor, los no nativos saben cómo opera el lenguaje, es decir, conocen su estructura, gramática, sintaxis, entre otros. También afirma que no poseen barreras del lenguaje al manejar la lengua materna de los estudiantes la cual también pueden usar para comunicarse con ellos. Por último, para el estudiante escritor los profesores no nativos hablantes del inglés ofrecen diversas estrategias para resolver problemas porque están más familiarizados con las dificultades del proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Con estos puntos de vista el autor refuta las voces que contradicen su postura y que, igualmente incluye en su ensayo. Esas voces sostienen que, por el contrario, los profesores nativos del inglés son mejores modelos al tener mejor pronunciación y más vocabulario. Otro contraargumento establece que una comunidad de aprendizaje de inglés como lengua extranjera considera que los hablantes nativos son mejores ya que conocen muy bien el idioma, esto es, las variaciones y modismos dialectales, así como el reconocimiento natural del uso real del lenguaje. Finalmente, otra voz contraria a la del autor afirma que, para algunos estudiantes y maestros, los nativos hablantes del inglés son mejores en el manejo de obstáculos del aprendizaje y que, pueden especificar explicaciones confiables a través de prácticas contextualizadas que ayudan a los estudiantes a solucionar sus problemas.

Sobre este tema en general, considero que no es necesario establecer una preferencia por un profesor no nativo sobre un nativo hablante de inglés, o viceversa. En este ensayo, no queda claro si los nativos hablantes del inglés a los que el autor se refiere son aquellos que enseñan el idioma sin poseer ninguna instrucción académica al respecto o, por el contrario, son profesionales con licencia para la docencia. Pareciera ser el primer grupo el que el autor describe ya que, de otra manera, me parece innecesario argumentar en contra de las capacidades de un profesor nativo hablante del inglés para enseñar este idioma como lengua extranjera. ¿Acaso un profesor nativo hablante del inglés no asistió a una universidad para adquirir las herramientas necesarias para enseñar inglés como lengua extranjera?, Pensémoslo en

caso de nuestro idioma español: ¿Un profesor cuya lengua materna sea el español y se especialice en enseñar español como lengua extranjera está menos capacitado que un profesor no nativo hablante del español? Creo que la clave es la preparación y experiencia profesional de cada docente de cualquier idioma como lengua extranjera, y en este caso particular, del inglés, lo que definiría el seleccionar a uno por encima de otro. Esto, por supuesto, sería así, en el improbable caso de que como estudiantes tengamos la capacidad o libertad de escoger a nuestros propios profesores.

Otra interrogante que me hace elaborar este ensayo es ¿se referirá acaso el estudiante escritor R.S. a aquellos extranjeros angloparlantes que en oportunidades pasadas han colaborado con el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para auxiliar en la enseñanza del inglés a los estudiantes de la mención sin poseer habilidades o instrucción sobre la docencia del inglés? Estos casos han sido varios, pero ellos han llegado para reforzar la destreza del habla del idioma a través de clases meramente conversacionales y de corta duración. En este caso, no son precisamente "profesores" licenciados sino colaboradores en el aprendizaje del idioma inglés. Por lo tanto, no veo controversia alguna en discutir quienes son mejores: profesores nativos hablantes del inglés o los no nativos hablantes del inglés. En mi opinión, si en ambos casos realmente son profesores, entonces ambos estarían igualmente capacitados para enseñar el idioma inglés como lengua extranjera.

Interpretación del texto 9

***Should Children Do Homework?* (¿Deberían los niños hacer tarea escolar?)**

El argumento del autor de este ensayo se centra en que todas las actividades escolares deberían ser realizadas en la escuela de manera que no se les asigne tareas a los niños. Para M.L. la tarea tiene efectos negativos en los estudiantes ya que les priva de horas de descanso y les origina estrés. Esto lo sustenta con las voces de un estudio que muestra que los estudiantes expresan que las tareas junto con los

exámenes les causan estrés escolar y, les resta tiempo para divertirse ya que pasan alrededor de 3 horas en las tardes realizándolas. De igual forma, el autor plantea que las tareas son un método de enseñanza obsoleto el cual no toma en cuenta las actividades extracurriculares que los niños puedan realizar o, simplemente es una estrategia que no considera el tiempo que podrían invertir los niños en pasarlo junto a sus familias. En apreciaciones del autor y de otra voz consultada por él, aprender no se relaciona con las horas que se emplean en hacer tareas.

Definitivamente, todos estos son excelentes puntos de vista del estudiante que, además, refuerza con otras voces presentadas en su ensayo. Al respecto y sobre la base de mi experiencia como profesora universitaria y en la escuela básica privada, puedo opinar que, ciertamente, la tarea que el currículo exige es lo suficientemente extensa para restarle tiempo a los estudiantes para compartir con los suyos o recrearse en actividades de formación fuera del área de la academia. La escuela tiende a saturar a los estudiantes de carga académica a través de la tarea.

A pesar de la perspectiva muy razonable y lógica del estudiante escritor, él introduce una única voz en su discurso que contradice su postura: la tarea amplía el contenido académico que se aprende en la escuela y, también contribuye a la formación de disciplina, responsabilidad y al desarrollo intelectual. Luego de presentar este contraargumento, el autor seguidamente lo refuta con mucha lucidez y a través de voces de sustentación que señalan que, ante tanta tarea, los estudiantes se frustran y pierden -a mi entender, paradójicamente- interés en aprender. Estoy totalmente de acuerdo con este punto de vista y con el de una de las voces consultadas por el estudiante que afirma que, haciendo tareas, los estudiantes ganan muy poco mientras que pierden tiempo para dormir, jugar, socializar con sus pares y desarrollar sus intereses particulares.

A mi entender, una jornada diaria de 8 horas de instrucción escolar tendría que ser suficiente tiempo de exposición académica para la consecución del aprendizaje en

los niños. Indiscutiblemente, los estudiantes necesitan descansar del esfuerzo mental de la escuela, reposar físicamente, así como realizar otras actividades que son también parte inherente de la vida misma. En definitiva, estoy totalmente de acuerdo con el argumento central del ensayo del estudiante M.L. Se debería eliminar la tarea escolar o en su defecto, disminuir su cantidad considerablemente. De esta manera, habría más amplitud de tiempo para ayudar al niño a conocer otras áreas de formación, recreación y, por lo tanto, colaborar en la consecución de un verdadero desarrollo integral del niño.

Interpretación del texto 10

***Should People Learn English without Having an Instructor?* (¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor?)**

El autor G.R. argumenta en este ensayo que no es necesario tener un instructor para aprender inglés. Según sus apreciaciones, sólo se necesita motivación y disciplina y, apoyado en una voz a favor de su tesis, agrega que la primera nos otorga iniciativa para buscar información, mientras que la segunda nos ayuda a ser constantes hasta encontrar lo que queremos saber.

Además, para este estudiante escritor, el ser autodidacta te permite encontrar más fácilmente programas que se adapten a tu tiempo y nivel académico. El recurso más importante para lograrlo menciona el autor, es el internet. De ser completamente cierto esto, ¿no correríamos el riesgo de procrastinar precisamente por ser quienes manejemos nuestro tiempo de aprendizaje? ¿Somos capaces de determinar nuestro propio nivel académico?

Pero para el autor, estudiar inglés sin un instructor es posible, fácil y una excelente estrategia autodidacta para mejorar habilidades a través de la cual puedes aclarar por ti mismo las preguntas que puedas tener. El estudiante afirma esto a pesar de las voces contrarias que él mismo introduce en su ensayo y, que sostienen que

aprender por sí mismo es limitado ya que hay muchas preguntas que se quedan sin respuestas. En este sentido, según esta voz contraria, el profesor desempeña un papel importante en atraer la atención de los alumnos, además de desempeñar funciones de asesor, facilitador e incluso aprendiz. Esto es algo con lo que estoy de acuerdo porque un profesor de inglés representa un gran recurso humano el cual tendrá la mayor parte del tiempo, el conocimiento necesario para dilucidar dudas inmediatamente, capacidad de motivación, además de proveer una práctica real del idioma. La interacción directa con un docente o con un grupo de pares que también aprenden inglés con un instructor promueve un aprendizaje cooperativo y, por lo tanto, más significativo que un "aprendizaje" en un ambiente aislado interactuando únicamente con la computadora o cualquier otro dispositivo tecnológico.

En mi opinión, más que un "aprendizaje autodidacta" del idioma inglés, considero que se trataría más bien de un *reforzamiento autodidacta* del mismo en cuanto a herramientas tecnológicas se trata. "Aprender" inglés por sí mismo, o cualquier otro idioma, te priva de una interacción real con pares con quienes puedes practicar conversaciones basadas en temas de la vida cotidiana o académica. También te priva de la oportunidad de desarrollar una mayor fluidez verbal y un ritmo constante de aprendizaje. Sin embargo, no niego en lo absoluto el potencial de las herramientas tecnológicas para reforzar el aprendizaje del inglés, pero dudo que por sí mismas constituyan un recurso suficiente para, como lo considera el autor de este ensayo, aprender y usar una autoevaluación sin necesidad de un instructor o profesor.

CAPÍTULO VI
HALLAZGOS

Luego de haber realizado la investigación titulada "La polifonía textual en la producción de ensayos argumentativos de estudiantes del VII semestre de la Mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Análisis hermenéutico-semántico", se presentan los siguientes hallazgos:

- La dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) constituye el método investigativo y cualitativo a través del cual se analizaron los diez (10) textos del *corpus* de manera integral.
- El momento de la comprensión permitió la elaboración de conjeturas por parte de la intérprete/ investigadora de tres aspectos: el texto como unidad lingüística, el texto como obra individual y los sentidos del texto.
- El momento de la explicación permitió la validación de las conjeturas por medio del procedimiento metodológico del análisis estructural y/o semántico acorde con el objetivo planteado por la investigadora: Analizar el uso de la polifonía textual en la producción de ensayos argumentativos escritos por estudiantes del séptimo semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
- La teoría polifónica de la enunciación de Ducrot (1986) fue la seleccionada para analizar el uso de la polifonía textual en los ensayos argumentativos del *corpus*.
- La dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) representa un modelo de análisis llevado a cabo exclusivamente a través del acto de la lectura donde el texto posee autonomía semántica, es decir, es independiente de sus condiciones de producción original como lo son la

oralidad, el contexto social-económico y cultural en el cual fue escrito, así como de las intenciones del autor.

En el momento de la comprensión, se conjeturó que:

1. Todos los textos del *corpus* seleccionado son *unidades lingüísticas*.
2. Todos los textos del *corpus* son una *obra individual* con un discurso predominantemente argumentativo.
3. Todos *los sentidos de los textos* del *corpus* fueron semánticamente definibles en las categorías de temática, campo semántico, argumento central, un breve resumen de contenido, la estructura, el lenguaje usado y el uso de la polifonía textual de los textos. La temática, el argumento central y el resumen de contenido de cada texto fueron descritos de manera individual, es decir, texto por texto. Por su parte, la estructura, el lenguaje y la polifonía textual, se conjeturaron en conjunto. Se describieron estos tres aspectos en función a todo el *corpus* en su totalidad, ya que se consideró que el uso de estas tres categorías ha de seguir un patrón común en todos los textos.

3.1) En cuanto a la conjetura de la temática, campo semántico y argumento central de los textos, se conjeturó lo siguiente:

- Sobre el texto *Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?* (¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?), se conjeturó que su campo semántico giraba en torno a la religión, cuyo argumento y temática se centraban en explicar que la resurrección de Jesús realmente fue un hecho histórico.

- Sobre los textos *The adoption by Homosexuals* (La adopción por parte de homosexuales), *Acceptance of Homosexual People in Society* (La aceptación de las personas homosexuales en la sociedad) y *Should a Homosexual Be*

Allowed to Teach at Schools? (¿Se le debería permitir a un homosexual enseñar en escuelas?) se conjeturó que sus campos semánticos eran de carácter social, cuyos argumentos y temáticas se centraban en la idea de que la adopción se le debería negar a los homosexuales, en que los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad y en que el homosexual sí debería tener el derecho de enseñar en las escuelas respectivamente.

- Sobre los textos *Should Euthanasia Be Legitimized?* y *Total Banning Cigarettes: Do you agree?* (La total prohibición de cigarrillos. ¿Estás de acuerdo?) (¿Se debería legitimar la eutanasia?), se conjeturó que sus campos semánticos eran de carácter legal, cuyos argumentos y temáticas se centraban en que sí se debería legitimar la eutanasia y en que no debería crearse una ley que prohíba totalmente fumar cigarrillos.
- Sobre el texto *Who Should Take the First Step?* (¿Quién debería dar el primer paso? [para iniciar una relación]), se conjeturó que su campo semántico giraba en torno a relaciones románticas, cuyo argumento y temática se centraban en que las mujeres también deberían dar el primer paso para iniciar una relación de pareja.
- Sobre el texto *Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?* (¿Se deben considerar a los nativos hablantes mejores profesores que los no nativos?), se conjeturó que su campo semántico giraba en torno a un tema educativo, cuyo argumento y temática se centraban en que los estudiantes deberían optar por tener profesores no nativos hablantes del inglés.
- Sobre el texto *Should Children Do Homework?* (¿Deberían los niños hacer tarea escolar?), se conjeturó que su campo semántico giraba en torno a un tema educativo, cuyo argumento y temática se centraban en que las todas las actividades escolares deben ser realizadas en la escuela, de manera que los niños puedan pasar tiempo con su familia y realizar actividades recreativas, sin necesidad de realizar tareas escolares en casa.

- Sobre el texto *Should People Learn English without Having an Instructor?* (¿Deberían las personas aprender inglés sin tener un instructor?), se conjeturó que su campo semántico giraba en torno a un tema educativo, cuyo argumento y temática se centraban en que la guía de un instructor podría no ser necesaria en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, ya que los estudiantes pueden hacer uso de una autoevaluación.

3.2) En cuanto a la conjetura de la estructura, el lenguaje usado y el uso de la polifonía textual en los textos se conjeturó lo siguiente:

- Se conjeturó que cada texto estaba desglosado bajo el esquema de introducción + desarrollo + conclusión + referencias bibliográficas.
- Sobre el lenguaje utilizado y siguiendo los preceptos de Vázquez (2011), se conjeturó que cada autor hizo uso de todos los recursos argumentativos que han de estar presente en un texto argumentativo. Estos recursos consisten en un lenguaje predominantemente argumentativo, con un estilo formal y académico, el establecimiento de un argumento central y la sustentación de las opiniones a través de evidencias (estadísticas, ejemplos, resultados de investigaciones, citas, opiniones de expertos, experiencias personales, entre otras). El uso de verbos modales también debe estar presente, así como preguntas retóricas y oraciones condicionales. Asimismo, se deben presentar contraargumentos, refutaciones y enunciados de sustentación.
- A propósito de la polifonía textual, se conjeturó que en cada uno de los textos existía una diversidad de voces que otorgaban mayor sustentación a las ideas defendidas por sus autores. El uso de esta estrategia discursiva consistía en la incorporación de enunciados polifónicos caracterizados por la presencia de locutores y enunciadores. El locutor se identificaría por el uso de la primera persona *I* (yo) o *we* (nosotros/as) o cualquiera de las otras marcas de la primera persona. Los enunciadores serían los otros puntos de vista que el locutor introduciría en su discurso a través de negaciones, conjunciones de contraste,

metáforas, refranes, proverbios, *slogans*, ironía, humor, alusión, plagio, parodia, citas, conectores de contraste y discursos referidos (discurso directo, discurso directo libre, discurso indirecto, discurso indirecto libre y discurso mixto) (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (s.f.). Otras formas lingüísticas que marcarían la presencia de enunciadores serían las estructuras impersonales, las formas de interpretación genérica o inespecíficas, las preguntas retóricas, los enunciados imperativos y la segunda persona del singular (Ivanović, 2015).

En el momento de la explicación, se validó (de manera descendente) que:

1) *Sobre la validación de los posibles sentidos de los textos:*

1.1) Sobre la polifonía textual:

En respuesta a la primera pregunta de investigación: **"***¿Qué tipo de voz o de polifonía textual introducen los estudiantes universitarios en la redacción de sus ensayos argumentativos?*", y a la luz de la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot (1986), se tiene que:

- En los textos 1 y 9 no existe locutor, sino exclusivamente enunciadores.
- En los textos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10 existen tanto locutores como enunciadores.
- En los textos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10, la voz locutor coincide con la voz del autor empírico de los textos (autor-locutor).
- La voz autor-locutor aparece en los textos con una frecuencia distinta: Texto 2 (3 ocasiones), Texto 3 (11 ocasiones), Texto 4 (7 ocasiones), Texto 5 (3 ocasiones), Texto 6 (2 ocasiones), Texto 7 (7 ocasiones), Texto 8 (3 ocasiones), Texto 10 (4 ocasiones).

- Sólo en el texto 7, se observa la presencia de un segundo locutor (locutor discursivo), además del autor-locutor. Esta voz se identifica a través del uso de la primera persona del singular en discurso directo. Obsérvese:
  But let's think it over: what are women scared of if the worst thing that can happen is that the guy could say "Sorry, I am not interested"? (Pero, pensémoslo: ¿a qué le temen las mujeres si lo peor que puede pasar es que el chico pueda decirles "Lo siento, no estoy interesado"). En este caso particular, el locutor no es el autor empírico del texto, sino el chico que se menciona en este enunciado.
- La presencia de las voces locutores en todo el *corpus* es escasa.
- Entre las voces de los locutores y los enunciadores, la presencia de los enunciadores es más frecuente en todo el *corpus* de estudio.
- Los estudiantes universitarios evitan el uso de las marcas de la primera persona, mientras que introducen a los enunciadores en sus discursos, mayormente a través de paráfrasis.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación: "*¿Cuáles son las formas lingüísticas seleccionadas para introducir las distintas voces o polifonía textual?*", se tiene que:

- La elección de las formas lingüísticas usadas para introducir la voz locutor en los textos fueron la primera persona del singular (textos 2, 5, 6) y la primera persona del singular y del plural (textos 3, 4, 7, 8, 10).
- La elección de las formas lingüísticas de polifonía textual para introducir la voz de los enunciadores en cada texto fue:

  Texto 1
  A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto, discurso indirecto libre, ironía y pregunta retórica.
  En contra: Discurso indirecto.

Texto 2

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto libre y preguntas retóricas.

En contra: Estructura impersonal como recurso retórico, forma de interpretación genérica o inespecífica, discurso indirecto libre y discurso indirecto.

Texto 3

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto, discurso mixto, preguntas retóricas y proverbio.

En contra: Discurso indirecto y forma de interpretación genérica o inespecífica.

Texto 4

A favor: Formas de interpretación genéricas o inespecíficas, discurso indirecto libre, estructuras impersonales como recurso retórico, discurso mixto, preguntas retóricas y discurso indirecto.

En contra: Formas de interpretación genéricas o inespecíficas, discurso mixto, discurso indirecto y estructuras impersonales como recurso retórico.

Texto 5

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico, formas de interpretación genéricas o inespecíficas, discurso indirecto y preguntas retóricas.

En contra: Discurso indirecto y estructuras impersonales como recurso retórico.

Texto 6:

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto y preguntas retóricas.

En contra: Discurso indirecto y estructuras impersonal como recurso retórico.

Texto 7

A favor: Preguntas retóricas, exclamación, estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto, discurso mixto, imperativos, proverbio,

discurso directo.

En contra: Discurso indirecto libre, discurso indirecto, estructuras impersonales como recurso retórico y forma de interpretación genérica o inespecífica.

Texto 8

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso mixto.

En contra: Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso indirecto.

Texto 9

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico, discurso indirecto y discurso mixto.

En contra: Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso indirecto.

Texto 10

A favor: Estructuras impersonales como recurso retórico y discurso indirecto.

En contra: Estructuras impersonales como recurso retórico, forma de interpretación genérica o inespecífica y discurso mixto.

- Las estructuras impersonales como recurso retórico (relatos históricos, definiciones, conceptualizaciones y descripciones), las formas de interpretación genéricas o inespecíficas, así como el discurso indirecto representan las formas lingüísticas de polifonía textual más usadas por los estudiantes escritores de los ensayos.

En respuesta a la tercera pregunta de investigación: *"¿Cuál es la posición de los diferentes locutores de los enunciados con los enunciadores expresados en ellos?*, se tiene que:

- En todos los textos, existen enunciadores tanto a favor como en contra del argumento central de cada ensayo.

- La presencia de enunciadores a favor y en contra del argumento central fueron:

Texto 1

A favor: 13

En contra: 2

Texto 2

A favor: 10.

En contra: 4

Texto 3

A favor: 9

En contra: 4

Texto 4

A favor: 10

En contra: 6

Texto5

A favor: 12

En contra: 4

Texto 6

A favor: 12

En contra: 4

Texto 7

A favor: 16

En contra: 9

Texto 8

A favor: 18

En contra: 4

Texto 9

A favor: 18

En contra: 4

Texto 10

A favor: 9

En contra: 4

- La posición del locutor respecto a los enunciadores se clasificó en actitud de acercamiento y de distanciamiento, siguiendo los preceptos de Ducrot (1986).
- También se obtuvo la categoría de una aprobación "a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos" (Martínez, 2005, p. 100), como lo fueron los proverbios. En este último caso, esta investigación coincide con la de Gómez-Jordana (2016) quien asegura que el argumento del locutor adquiere legitimidad gracias a la presencia del proverbio cuyo origen radica en la comunidad lingüística de ambos personajes. Esta autora afirma que la voz de un enunciado proverbial no pertenece al locutor que lo cita, sino a una comunidad colectiva.
- Las ocasiones en las que el locutor estableció su actitud respecto a los enunciadores fueron:

Texto 2

Acercamiento: 10

Distanciamiento: 4

Texto 3

Acercamiento: 9

Distanciamiento: 4

Aprobación a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos: 1 proverbio.

Texto 4

Acercamiento: 10

Distanciamiento: 6

Texto 5

Acercamiento: 12

Distanciamiento: 4

Texto 6

Acercamiento: 12

Distanciamiento: 4

Texto 7

Acercamiento: 16

Distanciamiento: 9

Aprobación a través de un acuerdo con un punto de vista general o presupuesto por todos: 1 proverbio.

Texto 8

Acercamiento: 18

Distanciamiento: 4

Texto 10

Acercamiento: 9

Distanciamiento: 4

- La mayoría de los estudiantes escritores mostraron una actitud de acercamiento respecto a los enunciadores que ellos introdujeron para sustentar sus argumentos centrales.
- Los estudiantes escritores tomaron una actitud de distanciamiento (o de confrontación) de manera mucho menos frecuente – en comparación con la actitud de acercamiento – respecto a los enunciadores que introdujeron para contraargumentar sus tesis.
- Los estudiantes escritores de todo el *corpus* introdujeron más enunciadores a favor que en contra de sus argumentos.
- Los conectores de contraste *but* (pero), *nevertheless*/*however* (sin embargo), *although* (aunque), *even though*/*in spite of* (a pesar de) representan el recurso

- polifónico más usado en todo el *corpus* para diferenciar las voces contrastantes dentro del discurso.
- En general se concluye – en correspondencia con las deducciones de Castro y Sánchez (2013) y de Ivanović (2015) – que los estudiantes introducen las voces de los enunciadores con el fin de presentarlas como *saberes validados* o *verdades absolutas* a las que se adhieren para sustentar sus tesis y así, crear una noción de objetividad o verdad.
- En conclusión, los estudiantes universitarios introducen los enunciadores de sus tesis para presentar información y, no para argumentar. Al apoyarse mayoritariamente en las voces de quienes abogan por sus tesis y, al evitar la confrontación de las voces contrarias a sus posturas con la voz propia, la argumentación de los estudiantes se presenta como una mera proyección de otras voces expertas en el tema sobre el que escriben.

En respuesta a la cuarta pregunta de investigación: *"¿Qué interpretaciones se pueden elaborar a partir de la lectura de los ensayos de los estudiantes?"*, se tiene que:

- La dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971) permitió la interpretación o, en palabras de Ricoeur (1971), la *apropiación del sentido* de los textos.
- Se tomaron en cuenta las apreciaciones de Ricoeur (1971), quien propone que el intérprete se centre en la obra en sí y no en las intenciones del autor.
- La apropiación de los sentidos de los textos reveló una nueva forma de mirar los textos, por parte de la investigadora, como resultado de una lectura crítica y

- reflexiva donde se confrontaron los distintos puntos de vista de cada texto escrito con los de la autora de este trabajo.

- En algunas ocasiones ocurrió una adhesión o rechazo a la perspectiva de los autores de los textos, y en otras, se crearon perspectivas propias.
- En este sentido, la dialéctica de la comprensión y la explicación de Paul Ricoeur (1971) originó la creación de una fusión de horizontes, en la cual se conjugaron el horizonte pasado (lectora/investigadora/intérprete) y el horizonte presente (texto).
- En el capítulo V se presenta la apropiación o interpretación hecha de los textos, o lo que es igual, se expone "la dirección que el texto ha impreso al pensamiento" (Ricoeur, 2003, p. 104) de la investigadora.
- Interpretar es el objetivo de toda hermenéutica.
- Las interpretaciones de los textos aquí realizadas pretender ser un modelo de confrontación de las voces que los estudiantes escritores introdujeron tanto a favor como en contra en sus ensayos académicos.
- Este modelo de confrontación de enunciadores se centra en establecer la voz propia y argumentar a favor de esa postura.
- Tal como lo establece la hermenéutica semántica, las interpretaciones realizadas en este trabajo no son absolutas y el sentido de cada texto no acaba con ellas. Otros investigadores pueden ofrecer otra visión y, por lo tanto, otra voz sobre cada uno de los ensayos académicos del *corpus* aquí analizado.
- En correspondencia con Ricoeur (2003), cada sentido apropiado de cada texto pertenece al texto mismo y a la intérprete de esta investigación.
- Como comentario final, se puede afirmar que este trabajo investigativo explica el "qué", "por qué" y "para qué" del tema de estudio (Bolívar, 2007), Primero, el "qué" consistió en el análisis de la introducción de la polifonía textual, o voces, en los ensayos argumentativos de los estudiantes universitarios desde la perspectiva de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971). El "qué" se ve igualmente representado por las formas lingüísticas usadas y la posición de los locutores respecto a la de los enunciadores existentes en los enunciados. Segundo, el "por qué" de la investigación se basó en la dificultad de los estudiantes universitarios para

introducir la polifonía textual en sus ensayos argumentativos y para confrontar los distintos puntos de vista o enunciados, lo que se traduce en una predominante exposición de información en lugar de una verdadera argumentación. El "por qué" también consistió en aplicar un modelo de análisis hermenéutico-semántico que analice el texto en su totalidad y, en especial, a la polifonía textual, representando así un trabajo de interés académico, especialmente en el área de la escritura universitaria. Por último, el "para qué" de este trabajo estuvo dirigido a constituir un aporte para la academia universitaria al ser una de las pocas investigaciones que analiza la polifonía textual en ensayos académicos argumentativos y no exclusivamente en textos narrativos.

Otros hallazgos:

1) Sobre la validación de los posibles sentidos de los textos:

1.2) Sobre el lenguaje de los textos:

- El lenguaje de los textos es formal y académico.
- Todos los textos presentan un argumento central.
- Todos los textos presentan contraargumentos, refutaciones y enunciados de sustentación.
- La predominancia de un lenguaje argumentativo estuvo presente en los textos 2, 3, 6 y 7.
- El lenguaje fue predominantemente expositivo en los textos 1, 8, 9 y 10, seguido de un lenguaje argumentativo.
- El lenguaje fue predominantemente expositivo y narrativo en los textos 4 y 5, seguido de un lenguaje argumentativo.
- El uso de verbos modales, preguntas retóricas y oraciones condicionales fue frecuente en los textos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10.

- En los textos 1 y 9, el uso de todos estos elementos fue escasa o nula.

1) Sobre la validación de los posibles sentidos de los textos:

1.3) Sobre la estructura de los textos:

- La estructura de cada uno de los textos fue validada considerando la estructura general que Angulo (2013) indica: introducción, desarrollo del tema, conclusiones y referencias. A pesar de no aparecer las referencias bibliográficas en los anexos finales de esta investigación – debido a que a la investigadora sólo le fue facilitado el cuerpo de desarrollo de cada ensayo – se hace constar en el análisis de la estructura de cada uno de ellos que sí poseen en su versión original, un apartado que especifica las referencias bibliográficas que cada estudiante utilizó para desarrollar su ensayo académico. Esto es posible afirmarlo ya que la investigadora pudo constatar personalmente la existencia de esta sección bibliográfica en cada ensayo revisado en los archivos originales de la catedra consultada.

1) Sobre la validación de los posibles sentidos de los textos:

1.4) Sobre la temática, campo semántico, argumento central y resumen de contenido del *corpus* de estudio:

- El análisis de la temática en el momento de la explicación validó las conjeturas realizadas en la comprensión sobre las mismas.
- Los campos semánticos de cada texto fueron:

  Texto 1: Religión/fe.

  Texto 2, 3 y 4: Homosexualidad.

  Texto 5 y 6: Asuntos legales.

  Texto 7: Relaciones románticas.

Texto 8, 9 y 10: Educación.

- La validación del argumento central de cada texto en la explicación coincidió con su correspondiente conjetura elaborada en la comprensión.
- La validación del resumen de contenido coincidió con las conjeturas realizadas en el momento de la comprensión. Cada texto desarrolla su tesis principal sobre las temáticas seleccionadas, tal como se puede detallar en los resúmenes de contenido realizados en el capítulo IV de esta investigación.

2) Sobre la validación de cada texto como una obra individual

- Todos los textos se caracterizan como obras individuales.
- Siguiendo la clasificación de Arcay y Cossé (1996):
  - ✓ Todos los textos están escritos en *forma de prosa*, es decir, en párrafos constituidos por oraciones completas una detrás de la otra.
  - ✓ Todos los textos poseen un *contenido* referente a la subcategoría *asuntos de actualidad*, ya que los temas desarrollados abarcan tópicos de interés común o social.
  - ✓ En cuanto a su *organización*, todos poseen un *registro académico*, con un vocabulario formal y oraciones complejas.
  - ✓ En cuanto a su *organización*, el *discurso* difiere de un texto a otro. La conjetura de la organización de los textos y su correspondiente validación evidencian una discrepancia, ya que en el momento de la comprensión se conjeturó que todos los textos poseían un discurso argumentativo.
  - ✓ Existe una predominancia de un discurso sobre otro, así como la combinación de discursos en un mismo texto.
  - ✓ Del total de los diez (10) textos que constituyen el *corpus* de estudio, sólo cuatro (4) de ellos son predominantemente argumentativos (textos 2, 3, 6 y 7), en cuatro (4) el discurso predominante es el expositivo (textos 1, 8, 9 y 10) seguido del argumentativo, y en dos (2) el orden

argumentativo se encuentra subordinado a los órdenes de la exposición y la narración (textos 4 y 5).

- Todos los textos pertenecen al género de ensayo académico, sobre la base de Rodríguez (2007) y Fumero (1997).

3) Sobre la validación de los textos como unidades lingüísticas

- Todos los textos son unidades lingüísticas en tanto representan "instancias de lenguaje escrito o un discurso fijado por la escritura" (Ricoeur, 2003, p. 38), (b) son susceptibles de ser "objeto de interpretación único, holístico, un compuesto de partes y todo" (Muinelo, 2004, p.193) y (c) son "unidades sintácticas y semánticas secuenciales" (Sarmiento, 2014, p.111).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este fue un estudio ambicioso ya que analiza no sólo la polifonía textual del *corpus* seleccionado, sino que también describe a estos textos como obras individuales y como unidades lingüísticas, tanto en la fase de comprensión como la de explicación de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971). La polifonía textual como objeto de análisis pertenece a la categoría de los *posibles sentidos del texto* de esta dialéctica y su análisis estructural se fundamenta en los criterios establecidos por la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot (1986).

Sobre la base de la investigación aquí presentada, se recomienda a los investigadores interesados en analizar la polifonía textual referirse a la aplicación metodológica empleada, ya que ofrece un modelo de análisis descriptivo, detallado y estructurado de esta estrategia discursiva. El procedimiento metodológico aquí empleado cumple con el requerimiento de la dialéctica de Ricoeur (1971) de dar una explicación estructural al tema de estudio. Esta explicación garantiza que el entendimiento subjetivo que se lleva a cabo en el momento de la comprensión de los textos, es decir, la conjetura, posea un carácter científico a través del análisis semántico de los textos del corpus.

Para alcanzar este objetivo, se desarrolló un formato que desglosa y especifica las categorías de *Enunciado*, *Voz* y *Forma Lingüística* estudiadas en función a los enunciados seleccionados de cada texto: el argumento central, contraargumento, la refutación, los enunciados de sustentación y las conclusiones de cada párrafo. Todo ello se grafica en una tabla cuya explicación permite una clara comprensión de estas tres principales categorías emergidas a partir del centro de estudio: la polifonía textual. El formato de este análisis fue elaboración propia de la investigadora del presente estudio.

De igual modo, emergieron otras categorías y subcategorías de análisis: la *posición del locutor respecto a los enunciadores*, seguido de la *responsabilidad enunciativa:* locutor y/o enunciadores; determinándose sobre estos últimos las ocasiones en que fueron introducidos en el discurso ya sea para mostrarse *a favor* y/o *en contra del argumento central*. Por último, emergió la categoría *Elección del tipo de polifonía textual*, la cual resume las formas lingüísticas mayormente utilizadas en cada texto por cada estudiante universitario en la producción de sus argumentaciones. El formato de este análisis fue una adaptación amplia de Caro (2017).

Además del centro de estudio de esta investigación: la polifonía textual en ensayos académicos universitarios, también se analizaron otros elementos discursivos como *posibles sentidos del texto* (Ricoeur, 1971). El primer elemento fue el *lenguaje de los textos*, cuyo análisis se realizó bajo los fundamentos de Vázquez (2011), el cual es presentado en prosa caracterizando a cada uno de los textos del *corpus*. El análisis del lenguaje de los textos representa un buen referente descriptivo para futuros investigadores.

Otro elemento analizado fue la *estructura de los textos*, la cual es presentada en un formato que grafica el título, el autor y la estructura individual de cada texto del *corpus*. Por otro lado, la investigadora analizó los elementos de *temática, campo semántico y el argumento central* de cada ensayo y, los presenta en el formato de tabla. Además, se presenta en forma de prosa un *resumen de contenido* de cada texto. De esta forma, se culmina el análisis de los componentes de los *posibles sentidos del texto*.

En cuanto a la segunda categoría de la dialéctica de la comprensión y la explicación de Ricoeur (1971): *el texto como una obra individual* también se desarrolló un formato de análisis sobre la base de la clasificación pedagógica de los textos de Arcay y Cossé (1996) y el concepto de género de los textos según Rodríguez (2007) y Fumero (1997). El análisis se grafica en una tabla donde se

pueden identificar y entender claramente los elementos de *forma*, *contenido* y *organización*, así como el *género* de cada uno de los textos. Finalmente, para la última categoría de la dialéctica: *el texto como unidad lingüística*, se presenta un resumen a manera de tabla donde se puede observar que cada texto es un discurso fijado por la escritura, interpretable y de orden sintáctico y semántico (Ricoeur, 2003; Muinelo, 2004 y Sarmiento, 2014). El formato de todo este análisis estuvo basado en el referente metodológico de Sarmiento (2014).

Además de todo el aporte metodológico de este estudio para el análisis del discurso escrito, también se sugiere desarrollar investigaciones donde se analicen de manera individual las conjeturas propuestas por Ricoeur (1971). De esta manera, se aportaría un mayor escrutinio de cada uno de los componentes que caracterizan al texto escrito, tal como aquí se planteó hacer con el análisis detallado de la estrategia discursiva de la polifonía textual.

Empleando la hermenéutica semántica de Ricoeur (1971), las conjeturas que pueden desarrollarse a mayor profundidad en otras investigaciones pueden ser una de las siguientes categorías: 1) sentidos de los textos: el lenguaje, la estructura, temática, campo semántico, argumento central y resúmenes de contenido; 2) textos como obra individual: forma, contenido, organización y género y 3) textos como unidades lingüísticas: discurso escrito, interpretable y de orden sintáctico y semántico.

En cuanto al tema central de esta investigación, es recomendable llevar a cabo estudios que analicen el uso de las formas lingüísticas específicas que se emplean para la incorporación de la polifonía textual en el discurso. Estas podrían estudiarse de manera individual o se podría considerar un número reducido en un mismo trabajo. En este estudio se identificaron todas las formas lingüísticas presentes en los enunciados polifónicos del corpus siguiendo la teoría presentada en el capítulo II. No obstante, otras investigaciones podrían delimitarlas mucho más y aportar así a obtener más descripciones minuciosas sobre este particular.

Las formas lingüísticas de la polifonía textual que pueden estudiarse de manera individual son: los discursos referidos, la primera persona en cualquiera de sus formas, estructuras impersonales como recurso retórico, formas de interpretación genérica o inespecíficas, preguntas retóricas, ironía, proverbios, imperativos, negaciones, conjunciones de contraste, metáforas, refranes, *slogans* y el humor.

Otra forma de polifonía textual que serviría de base para una investigación es el *enunciatario* o *coenunciador*, la cual está presente en los enunciados escritos con la segunda persona del singular "tú". En este trabajo, sólo se indicó su aparición cada vez que lo requería, pero un análisis a profundidad representaría otro aporte al análisis del discurso escrito en general.

Por último, sería conveniente desarrollar un modelo pedagógico de intervención que instruya a los estudiantes universitarios a introducir voces en sus argumentaciones escritas, no sólo para evitar el plagio y presentar información tal como se evidenció en este trabajo investigativo, sino también para desarrollar sus discursos con una mayor fuerza argumentativa.

REFERENCIAS

Álvarez, M., Álvarez, C., y Villardón, L. (2008, junio). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Girona: Universitat de Girona.

Angulo, N. (2013). El ensayo: Algunos elementos para la reflexión. *SciElo*, *13*, 107-121.

Araujo, B. (s.f). *Estructura y uso del lenguaje*. Líneas de Investigación. Departamento de Idiomas Modernos. Valencia: Universidad de Carabobo.

Arcay Hands, E. (2007). La transferencia de la lengua extranjera a la lengua materna en el discurso académico escrito. En: Adriana Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* (357-390). Universidad Central de Venezuela: Los Libros de El Nacional.

Arcay Hands, E., y Cossé, L. (1996). Texts for Academic Purposes: A Pedagogical Classification. En: F. Meyer, A. Bolívar, J. Febres y M. Bonett (Eds.), *English for specific purposes in Latin America* (pp. 58-65). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Arroyo, I. (2017). ¿De nuevo la interrogación retórica? Enunciadores, informaciones y contextos. *marcoELE. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera, 1,* 91-107.

Ávila, A., Douglas, S., García, C., Jorrat, I., López, E., y Ocampo, M. (2005). *Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el taller de comprensión y producción textual*. Tucumán (Argentina).

Ayala, C. (2014). *Análisis retórico del libro de Job*. Universidad Nacional de Colombia: Tesis de investigación presentada como requisito para optar al título de Magister en lingüística.

Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal* [en ruso]. Moscú: Iskusstvo. Trad. T. Bubnova (1982), México: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski* [en ruso]. Moscú: Iskusstvo. Trad. T. Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica.

Balaguer, V. (2003). *La interpretación de la narración. La teoría de Paul Ricœur*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Bertorello, A. (2005). El estatuto de la subjetividad en la teoría polifónica de la enunciación. *Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, 5.*

Bertorello, A. (2009). Los criterios de textualidad en la hermenéutica de Paul Ricoeur. Un análisis crítico. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, *14*, 43-63.

Bolívar, A. (Comp.). (2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué*? Universidad Central de Venezuela: Los Libros de El Nacional.

Burkitt, I. (1998). The death and rebirth of the author: The Bakhtin circle and Bourdieu on individuality, language and revolution. En: M. Mayerfeld y M. Gardiner (Eds.), *Bakhtin and the human sciences* (pp. 163-180). Londres: Sage.

Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *25*, 5-8.

Caro, M. (2017). De la mariposa a la tormenta: análisis de los comentarios de los lectores en la red a textos argumentativos irónicos. *ELUA, 31*, 97-116.

Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento. *Revista Signa, 16*, 289-320.

Cassany, D., y Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Barcelona (España).

Castillo, M., y Villarroel., I. (2006). Características de la investigación cualitativa. En: María Esther Esté de Villarroel (Comp.), *Tópicos de investigación cualitativa. Temas teóricos de conversación cualitativa en busca de su afirmación en la práctica* (13-35). Universidad de Carabobo: Facultad de Ciencias de la Educación.

Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 18*, 483-506.

Centro Virtual Cervantes (2019). *Enunciación*. Obtenido el 1 de agosto de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enunciacion.htm

Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación. Lenguaje y Educación*, *25*, 23-40.

Dallera, O. (1998). *La razón educada: una introducción al estudio de la acción, la ciencia y el valor racional*. Argentina: Biblos.

Dilthey, W. (1900). The rise of hermeneutics. En: Connerton, P. (ed), *Critical sociology.* Nueva York: Penguin, 1976.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle.

Ducrot, O. (1989): *Logique, structure, énonciation*. Paris: Les Éditions de Minuit.

EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards). (1996). *Text Corpora Working Group Reading Guide*. *EAG-TCWG-FR-2.*

Escalante, E. (2011). Metodología y métodos. En: Eduardo Escalante Gómez y María de los Ángeles Páramo (Comp.), *Aproximación al análisis de datos cualitativos. Aplicación en la práctica educativa* (111-138). Mendoza: Universidad de Aconcagua.

Escalante, E. y Oliva, J. (2011). ¿Metodología cualitativa? cuestiones de epistemología y metodología. En: Eduardo Escalante Gómez y María de los Ángeles Páramo (Comp.), *Aproximación al análisis de datos cualitativos. Aplicación en la práctica educativa* (81-109). Mendoza: Universidad de Aconcagua.

Escribano, A. (2008). Usos lingüísticos polifónicos en el discurso sobre el terrorismo de Zapatero y Rajoy. *Espacios Públicos*, *23*, 213-225.

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. (s.f). *Unidad 6: El discurso como objeto de estudio*.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. En: Gregg, L. y Steinberg, E. (comp.), Cognitive Processes in Writing. New Jersey: Lawrence Erbaum Associates Publishers (pp.3-30).

Fumero, F. (1997). El ensayo como tipo de texto. Ediciones FEDUPEL: Caracas.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gómez-Jordana, S. (2016). Argumentación en la lengua, polifonía y proverbios. *Tópicos del seminario, 35*, 103-131.

Heidegger, M. (1927). El ser y el tiempo. *Martin Heidegger. Ser y tiempo*. (Trad. J. Rivera). Madrid: Trotta Editorial (original en alemán, 1927).

Hernández, A., y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composicion escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Ivanović, M. (2015). *Manifestaciones de la opinión y la argumentación en columnistas de El País y de ABC.* Universitat Autònoma de Barcelona: Tesis para obtener el grado académico de Doctora en Lengua Española.

Jiménez, F. (2009). Acercamiento a los textos polifónicos. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, *70*, 1-10.

Kummer, W. (1972). *Aspects of a theory of argumentation*. En: E. Gülich. y W. Raible (Eds.), *Textsorten* (pp. 25-49). Frankfurt, Alemania.

Larraín, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios en Psicología, 28*, 1-38.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras*. Traducción al español de David Casacuberta. Madrid: Editorial Alianza.

López, A. (2008). *Lectura y escritura de textos polifónicos en alumnos ingresantes a la universidad*. Buenos Aires (Argentina).

López, M. (2009). La filosofía hermenéutica del texto y su verdad. H-G. Gadamer y

P. Ricoeur.En: Penas y González, P. (eds.), *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas* (17-39). Frankfurt: PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma, 23*, 9-30.

Martínez, M.C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura.

Maza, M. (2018). *Estilo indirecto libre - Con ejemplos*. Obtenido el 04 de enero de 2019, de https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/estilo-indirecto-libre-con-ejemplos-1485.html

Melo, M. (2016). Aportes de la hermenéutica de Paul Ricoeur a la investigación fenomenológica en psicología. *Psicología USP, 27*(2), 315-325.

Monera, V. (2015). *Semántica, campo semántico y relaciones semánticas*. Obtenido el 16 de julio de 2019, de https://www.victoriamonera.com/semantica-campo-semantico-y-relaciones-semanticas/

Moralejo, E. (2003). Complementación entre la explicación y la comprensión. Un análisis desde la hermenéutica de Paul Ricoeur. *Revista Perspectivas Metodológicas, 3,* 1-12.

Moratalla, TD. (2018). ¿Es Paul Ricoeur un fenomenólogo? Entre fenomenología y hermenéutica. *Escritos. Medellín- Colombia, 26*, 251-282.

Moreno-Fernández, F. (1990). *Metodología Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria.

Muinelo, J. (2004). El círculo hermenéutico de la explicación y la comprensión: implicaciones jurídicas. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, *38*, 185-202.

Obando, L. (2010). *El texto argumentativo en la vida académica universitaria: Aproximación pedagógica*. Bogotá (Colombia).

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Parodi, G. (2010). *Lingüística de Corpus: de la teoria a la empiría*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Perelman, CH., y Tyteca, O. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. (Trad. J. Sevilla). Madrid: Editorial Gredos, S.A. (Original en francés, 1989).

Perfil del Licenciado en Educación en los Ámbitos de Formación General, Formación Pedagógica y Práctica Profesional con la Inclusión del Servicio Comunitario. (2006). Valencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Mención Inglés. (2009). Valencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Plan de estudios de la maestría en Lectura y Escritura. (2012). Líneas de investigación. Valencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences. Systems of Inquiry.* Albany: State University of New York Press.

Portillo, J. (2012). Argumentación: hacia un esquema conceptual. *Revista Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, *22*, 47-73.

Programa de Estudio Sinóptico de la asignatura Lectura y Producción de Textos en Inglés (s.f). Valencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Puig, L. (1986). A propósito de la teoría de la polifonía de O. Ducrot. *Acta Poética*, *6*, 127-135.

Puig, L. (2004). Polifonía lingüística y polifonía narrativa. Scielo, 25 (2), 377-417.

Puig, L. (2014). La polifonía en el discurso. Enunciación, 18, 127-143.

Quiroz, D. & Ramírez, J. (2014). *Análisis del discurso desde la noción de la polifonía en dos capítulos de la obra Crimen y Castigo de Dostoyevski*. Universidad del Valle: Monografía para optar por el título de Licenciado (a) en Lenguas Extranjeras (inglés-francés).

Ricoeur, P. (1969). *Le conflict des interprétations*. Seuil: París.

Ricoeur, P. (1971). The model of the text: meaningful action considered as a text. *Social Research, 38*, 529-562.

Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *La identidad narrativa, recogido en Historia y Narratividad.* Barcelona: Paidos.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.

Ricoeur, P. (2003). TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN: Discurso y excedente de sentido. México: siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Rivas, Y. y Briceño, J. (2012). La hermenéutica: sus orígenes, evolución y lo que representa en este convulsionado periodo. *Revista ACADEMIA*, *XI* (23), 225-233.

Rodríguez, M. (2004). Estructura semántica y análisis ideológico. *Filología y Lingüística XXX*, *2*, 155-169.

Rodríguez, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens, 8*, 147-159.

Salinas, H. (2006). El lenguaje como mediación en Paul Ricoeur. En: Patricio Mena Malet (ed. y comp.) *Fenomenología por decir. Paul Ricoeur: testimonio, reconocimiento, crítica*, (139-183). Santiago de Chile: Colección El Entrevero.

Sarmiento, L. (2014). *Estudio Hermenéutico de la cuentística infantil, juvenil y de la*

novela infantil 'Pequeña, pequeñita y el cazador cazado' del escritor ecuatoriano contemporáneo Francisco Delgado Santos. Universidad Técnica Particular de Loja: Trabajo de fin de Maestría.

Schleiermacher, F. (1805). *Hermeneutics and Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Serrano, S., y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente, *Letras*, *50*, 76-102.

Torruella, J., y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En: Blecua, J., Clavería, G., Sánchez, C. y Torruella, J. (Eds.). *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, (45-77). Barcelona: Milenio.

Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative Text Structure and Translation*. Studia Philologica Jyräskyläensia, Univ. Tyväskylä, Finlandia.

Ulloa, S. y Carvajal, G. (2013). La enunciación en la construcción del texto escrito: Formulación conceptual y pertinencia en una investigación sobre cultura escrita y conocimiento en la universidad. *Revista Nexus Comunicación, 5*, 26-53.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vázquez, M. (2011). *Academic Writing for Higher Education*. Valencia: Impresos Rápidos, C.A.

Vera, L. (2008). *La investigación cualitativa*. Ponce: UIPR

Vigner, G. (1982). *Ecrire*. Paris: CLE.

Vilanou, C. (2002). Formación, Cultura y Hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, *328*, 205-223.

Vygostky, L.S. (1986). *Thought and Language. Newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge, MA: The MIT Press.

ANEXOS

CORPUS:

10 ENSAYOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DEL SÉPTIMO SEMESTRE DE LA MENCIÓN INGLÉS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO. INGLÉS/ESPAÑOL

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 1

Was Jesus' Resurrection a Historical Fact?

by W.M.

(1) Jesus' resurrection has been one of the most controversial topics throughout the centuries. On one hand, medicine and science cannot explain Jesus' rising with their methods which become the perfect excuse for skeptics and atheists. On the other hand, supporters of this fact have the Bible and historical proofs as resources. However, the Bible is not accepted for being a religious book. Since history is as important as science, Jesus rising should be accepted as a historical fact because opponents' arguments are weaker than historical ones.

(2) Detractors of Jesus' resurrection argue that Jesus was not completely dead when removed from the cross. They claim Jesus was swooned pretending being dead, and when placed in the tomb, they could air inside, healed his wounds and revived him to escape to Kashmir where he lived as a normal man until he actually died (Faber-Kaiser, 1976). This is totally wrong. Jesus died when he was on the cross. Firstly, soldiers used to break criminals' legs. Soldiers had to follow rigorous legal instructions in which they had to be sure that a crucified had to be actually dead. Secondly, Roman and Jewish history agree that soldiers pierced Jesus' heart with a spear and witnesses of this fact, even skeptics of those times, testified that a mixture of blood and water came forth from his wound (McDowell, 1975). To sum up, the swoon theory is totally wrong because the Roman soldiers had to fulfill the Roman law which established that criminals hanging on a cross had to be completely dead before being removed. So, Jesus could not have survived the cross.

(3) Resurrection opponents also argue that Jesus' body was stolen by his disciples. This is also wrong. Jesus body could not have been stolen. Firstly,

Jesus died under Roman Cesars' control. Jesus was being accused of causing strikes against Cesars, so Tiberius, who was the Cesar in Jesus' times, saw Jesus as a political threat. Therefore, Tiberius had to guarantee the tomb protection by putting sixteen soldiers around Jesus' grave because he was aware of his promise of resurrection. Secondly, death penalty used to be applied to both negligent soldiers and robbers. Soldiers could not get asleep while guarding a tomb because they knew that if someone stole a cadaver, they all had to pay with their lives. There are no records in Roman or Jewish history that sixteen soldiers were murdered by Tiberius commandment accused of this negligent fact. Additionally, death penalty was for the robbers too. The history records that Jesus' disciples continued to preach freely for forty-five years after Jesus' death (Press, 1930). To sum up, Roman Cesar guaranteed Jesus' tomb protection under death penalty apply to negligent guards and to robbers. However, the historical proofs indicate both groups survived this punishment. So, Jesus did rise from the dead.

(4) As a conclusion, Jesus did die on the cross before being removed because he could not have survived the piercing spear of soldiers who had to fulfill the Roman law. Besides, he could have not been stolen from the tomb by his disciples because the history indicates that both soldiers and robbers were totally free after Jesus' death. Hence, to believe in those both theories against resurrection under the excuse of being a miracle impossible to happen scientifically results more miraculous than Jesus' resurrection itself. What do you think about of these oppressive historical evidences about Jesus' resurrection?

¿Fue la resurrección de Jesús un hecho histórico?

por W.M.

(1) La resurrección de Jesús ha sido uno de los temas más controversiales a lo largo de los siglos. Por un lado, la medicina y la ciencia no pueden explicar el resurgimiento de Jesús con sus métodos, que se convierten en la excusa perfecta para los escépticos y ateos. Por otro lado, los partidarios de este hecho tienen como recursos la Biblia y las pruebas históricas. Sin embargo, la Biblia no es aceptada por ser un libro religioso. Dado que la historia es tan importante como la ciencia, la resurrección de Jesús debe aceptarse como un hecho histórico porque los argumentos de los oponentes son más débiles que los históricos.

(2) Los detractores de la resurrección de Jesús argumentan que Jesús no estaba completamente muerto cuando fue removido de la cruz. Afirman que Jesús se desmayó fingiendo estar muerto, y cuando lo colocaron en la tumba, pudieron ventilar el interior, curaron sus heridas y lo revivieron para escapar a Cachemira donde vivió como un hombre normal hasta que realmente murió (Faber-Kaiser, 1976). Esto está totalmente mal. Jesús murió cuando estaba en la cruz. En primer lugar, los soldados solían romperles las piernas a los delincuentes. Los soldados tenían que seguir rigurosas instrucciones legales en las que tenían que estar seguros de que un crucificado tenía que estar realmente muerto. En segundo lugar, la historia romana y judía coincide en que los soldados atravesaron el corazón de Jesús con una lanza y testigos de este hecho, incluso escépticos de aquellos tiempos testificaron que de su herida brotó una mezcla de sangre y agua (McDowell, 1975). En resumen, la teoría del desmayo es totalmente errónea porque los soldados romanos tenían que cumplir con la ley romana que establecía que los criminales colgados de una cruz tenían que estar completamente muertos antes de ser trasladados. Entonces, Jesús no pudo haber sobrevivido a la cruz.

(3) Los oponentes a la resurrección también argumentan que el cuerpo de Jesús fue robado por sus discípulos. Esto también está mal. El cuerpo de Jesús no pudo haber sido robado. En primer lugar, Jesús murió bajo el control de Roman César. Jesús estaba siendo acusado de causar huelgas contra César, por lo que Tiberio, quien fue el César en los tiempos de Jesús, vio a Jesús como una amenaza política. Por lo tanto, Tiberio tuvo que garantizar la protección de la tumba poniendo dieciséis soldados alrededor de la tumba de Jesús porque estaba al tanto de su promesa de resurrección. En segundo lugar, solía aplicarse la pena de muerte tanto a los soldados negligentes como a los ladrones. Los soldados no podían dormir mientras custodiaban una tumba porque sabían que si alguien robaba un cadáver, todos tendrían que pagar con la vida. No hay registros en la historia romana o judía de que dieciséis soldados fueran asesinados por mandato de Tiberio acusados de este hecho negligente. Además, la pena de muerte también era para los ladrones. La historia registra que los discípulos de Jesús continuaron predicando libremente durante cuarenta y cinco años después de la muerte de Jesús (Press, 1930). En resumen, Roman César garantizó que la protección de la tumba de Jesús bajo pena de muerte se aplicara a los guardias negligentes y a los ladrones. Sin embargo, las pruebas históricas indican que ambos grupos sobrevivieron a este castigo. Por lo tanto, Jesús se levantó de entre los muertos.

(4) Como conclusión, Jesús murió en la cruz antes de ser removido porque no pudo haber sobrevivido a la lanza perforadora de los soldados que tenían que cumplir la ley romana. Además, sus discípulos no podrían haberlo robado de la tumba porque la historia indica que tanto los soldados como los ladrones quedaron totalmente libres después de la muerte de Jesús. Por lo tanto, creer en esas dos teorías contra la resurrección bajo la excusa de ser un milagro imposible de suceder científicamente resulta más milagroso que la resurrección de Jesús misma. ¿Qué opinas de estas evidencias históricas opresivas sobre la resurrección de Jesús?

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 2

The adoption by Homosexuals

by F.H.

(1) Nowadays, the adoption by homosexuals is a very controversial point. There are some people and some organizations that are in favor of the adoption by homosexuals and others that are against it, but which of these two parts is correct? There are people who consider that homosexuals have the same rights as heterosexuals. This idea is not totally wrong, but what is it more important: the children's interest or the homosexuals' rights? Do you really consider that homosexual wishes are more important than children's? Although homosexuals could have the same rights as heterosexuals; homosexuals should not be allowed to adopt children.

(2) There are some people who agree with the adoption by homosexuals because they say it is better for homeless children living with a gay couple instead of not having any family. They consider adoption requires adult people who want to give love, care, respect and a positive life to children who do not have a family without paying attention to their sexual orientation (Martínez, 2008). This is not totally wrong, but do you think it is better to give a child to homosexual parents just for the child to have a family? I do not agree with that. First of all, approving the adoption of children by homosexual couples would go against the seventh principle of the Universal Declaration of the Rights of the Child which says that the most important thing is taking care of children's interests (Jiménez cited by Fuentes, 2007). Secondly, children do not need just love and care; a father and a mother are indispensable for the development of any human being due to the fact that everybody needs to know both patterns: men and women, while they are growing up (Fuentes, 2009). To summarize, I consider that children should not be adopted by

homosexuals just because they do not have a family without seeing children's interests.

(3) My opponents also say homosexuals can be good parents or not; it does not depend on sexual orientation (Martínez, 2008). This idea is considered for the reason that what determines success in education and psychosocial development of a child is not the sexual orientation of the parents (Vicent, 1995). However, what do you think? Are you sure that the sexual orientation is not important in children's education? I do not think so. Initially, 63% of children who have homosexual parents could adopt their same homosexual patterns (Gretty, 2009); it is because children use those patterns like a mirror. Children who are adopted by homosexual parents can also feel different or rejected by their friends or classmates getting disappointed (Fontana, cited by Fuentes, 2007). This situation happens because the homosexual's child has two fathers or two mothers, and when he/she needs a "father" or a "mother", he/she does not have him/her. In addition, children adopted by same-sex couples experience increasingly stress, suicidal tendencies, and psychological disorders, depression, conduct disorder, among others (Pérez, 2010). It occurs because children could feel sadness since they do not have the "normal family" as most people do. Briefly, it is not a good idea that homosexuals adopt children because they would like to try to be parents without paying attention to their sexual orientation and its effects.

(4) In conclusion, children could be affected in different aspects if they are adopted by homosexuals, so they should not be permitted to adopt children. First, children do not just need good attention; the family is necessary for their development. They could suffer some mental and social problems too. Considering this, what do you consider about the adoption by homosexuals? Is it better for children to have homosexual parents without taking into account their real interests?

La adopción por homosexuales

por F.H.

(1) Hoy en día, la adopción por homosexuales es un punto muy controversial. Hay algunas personas y algunas organizaciones que están a favor de la adopción por homosexuales y otras que están en contra, pero ¿cuál de estas dos partes es la correcta? Hay personas que consideran que los homosexuales tienen los mismos derechos que los heterosexuales. Esta idea no es del todo errónea, pero ¿qué es más importante: el interés de los niños o los derechos de los homosexuales? ¿De verdad consideras que los deseos homosexuales son más importantes que los de los niños? Aunque los homosexuales pueden tener los mismos derechos que los heterosexuales; a los homosexuales no se les debería permitir adoptar niños.

(2) Hay algunas personas que están de acuerdo con la adopción por homosexuales porque dicen que es mejor para los niños sin hogar que vivan con una pareja gay en lugar de no tener familia. Consideran que la adopción requiere de personas adultas que quieran dar amor, cuidado, respeto y una vida positiva a los niños que no tienen familia sin prestar atención a su orientación sexual (Martínez, 2008). Esto no es del todo incorrecto, pero ¿cree que es mejor dar un hijo a padres homosexuales solo para que el niño tenga una familia? No estoy de acuerdo con eso. En primer lugar, aprobar la adopción de niños por parejas homosexuales iría en contra del séptimo principio de la Declaración Universal de los Derechos del Niño que dice que lo más importante es cuidar los intereses de los niños (Jiménez citado por Fuentes, 2007). En segundo lugar, los niños no solo necesitan amor y cuidado; un padre y una madre son indispensables para el desarrollo de cualquier ser humano debido a que todo el mundo necesita conocer ambos patrones, hombres y mujeres, mientras van creciendo (Fuentes, 2009). Para resumir, considero que los niños no deben ser adoptados por homosexuales solo porque no tienen una familia sin ver los intereses de los niños.

(3) Mis oponentes también dicen que los homosexuales pueden ser buenos padres o no; no depende de la orientación sexual (Martínez, 2008). Esta idea se considera por la razón de que lo que determina el éxito en la educación y el desarrollo psicosocial de un niño no es la orientación sexual de los padres (Vicent, 1995). Sin embargo, ¿qué opinas? ¿Estás seguro de que la orientación sexual no es importante en la educación de los niños? No lo creo. Inicialmente, el 63% de los niños que tienen padres homosexuales podrían adoptar sus mismos patrones homosexuales (Gretty, 2009); es porque los niños usan esos patrones como un espejo. Los niños que son adoptados por padres homosexuales también pueden sentirse diferentes o rechazados por sus amigos o compañeros de clase que puedan decepcionarse de ellos (Fontana, citado por Fuentes, 2007). Esta situación ocurre porque el hijo del homosexual tiene dos padres o dos madres, y cuando necesita un "padre" o una "madre", no lo tiene. Además, los niños adoptados por parejas del mismo sexo experimentan cada vez más estrés, tendencias suicidas y trastornos psicológicos, depresión, trastornos de conducta, entre otros (Pérez, 2010). Esto ocurre porque los niños pueden sentir tristeza porque no tienen la “familia normal” como la mayoría de la gente. En resumen, no es buena idea que los homosexuales adopten niños porque les gustaría intentar ser padres sin prestar atención a su orientación sexual y sus efectos.

(4) En conclusión, los niños podrían verse afectados en diferentes aspectos si son adoptados por homosexuales, por lo que no se les debe permitir adoptar niños. Primero, los niños no solo necesitan una buena atención; la familia es necesaria para su desarrollo. También podrían sufrir algunos problemas mentales y sociales. Considerando esto, ¿qué consideras sobre la adopción por homosexuales? ¿Es mejor que los niños tengan padres homosexuales sin tener en cuenta sus intereses reales?

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 3

Acceptance of Homosexual People in Society

by L.G.

(1) Homosexuality is romantic and/or sexual attraction or behavior between members of the same sex or gender. Homosexuality has been present with us for a very long time even before Christ. Human beings cannot choose to be either gay or straight; it is something that you feel and cannot control it. Being homosexual does not make them different from the rest of us although some people hate and discriminate them, but I really do consider that homosexuals should be accepted in society.

(2) Firstly, my opponents claim that sexual relationships between members of the same-sex produce extreme risks of sexually transmitted diseases (STDs). Diggs J, in 2002, made a research which showed that homosexuals are in the greatest risks of getting STDs. This is a common myth because STDs are suffered by everyone; even heterosexual people have them. Statistics say that plenty of heterosexual people have STDs, in the same way that homosexual people have them (O' Donovan, 2008). In reality, the risk of exposure to STDs is related to a person's behavior, not their sexual orientation. In other words, if a person has more than one couple, I mean promiscuity, and they do not use condoms, they will probably get STDs. In addition, a friend of mine, who works as a doctor, confirmed this because he says "every human being is in risk of getting STDs". In summary, STDs can be suffered by everyone, not only homosexuals have and transmit them; for that reason, I think homosexuals should not be rejected.

(3) Secondly, some people do not accept that homosexual people have a partner. They argue that homosexuals are weird and completely different from the rest

of the people, and a relationship has to be man-woman and woman- man. This is actually wrong because most homosexuals are really not that different from the rest of us, and their sexual preference is not hurting anyone. First, most of them are trying to find love and happiness in an often-lonely world (Landry, 2009). Do straight people not do that? Second, they should be able to establish a couple due to the fact that they are human beings, and human beings are born to be in a relationship with someone else, no matter if it is with a woman or a man. They just want to love and to be loved. Is that so hard to understand? Finally, homosexuals are not different. Like us, they just go to work, worry about the economy, pay their bills and contribute with the society. To sum up, homosexual people are not completely that different because they are living their lives much like the rest of us. They should be accepted in all aspects; they should even have a partner.

(4) In conclusion, homosexuality has existed for thousands of years without hurting anyone. We can see that this kind of people have the same issues and daily routine that we do. They can get sick in the same way that heterosexuals do. Likewise, they can feel as we do; they also want to be in couples to love and to be loved as we want to. They differ in sexual attraction, but it does not mean that we have to discriminate them; all people in the world are different, and that difference is what really differs us. The difference is that being gay does not hurt anyone, whereas being violent, unfaithful or selfish does hurt others. This is when I do not understand how people can hate them; loving someone else no matter if it of the same sex; it is not a sin. For those reasons, I really do consider that homosexuals should be accepted in the society, do you not? Do onto others as you would have them do onto you.

Aceptación de personas homosexuales en la sociedad

por L.G.

(1) La homosexualidad es la atracción o el comportamiento romántico y/o sexual entre miembros del mismo sexo o género. La homosexualidad ha estado presente entre nosotros durante mucho tiempo incluso antes de Cristo. Los seres humanos no pueden elegir ser homosexuales o heterosexuales; es algo que sientes y no puedes controlar. Ser homosexual no los hace diferentes al resto de nosotros aunque algunas personas los odien y discriminen, pero realmente considero que los homosexuales deben ser aceptados en la sociedad.

(2) En primer lugar, mis oponentes afirman que las relaciones sexuales entre miembros del mismo sexo producen riesgos extremos de enfermedades de transmisión sexual (ETS). Diggs J, en 2002, realizó una investigación que mostró que los homosexuales corren el mayor riesgo de contraer ETS. Este es un mito común porque las ETS las padecemos todos; incluso las personas heterosexuales las tienen. Las estadísticas dicen que muchas personas heterosexuales tienen ETS, de la misma manera que las tienen las personas homosexuales (O'Donovan, 2008). En realidad, el riesgo de exposición a las ETS está relacionado con el comportamiento de una persona, no con su orientación sexual. En otras palabras, si una persona tiene más de una pareja, me refiero a la promiscuidad, y no usa preservativos, probablemente contraiga una ETS. Además, un amigo mío, que trabaja como médico, lo confirmó porque dice que "todo ser humano está en riesgo de contraer ETS". En resumen, las ETS pueden ser padecidas por todos, no solo los homosexuales las tienen y las transmiten; por eso creo que no se debe rechazar a los homosexuales.

(3) En segundo lugar, algunas personas no aceptan que las personas homosexuales tengan pareja. Argumentan que los homosexuales son raros y completamente diferentes al resto de la gente, y una relación tiene que ser hombre-mujer y mujer-

hombre. En realidad, esto está mal porque la mayoría de los homosexuales no son tan diferentes del resto de nosotros, y su preferencia sexual no lastima a nadie. Primero, la mayoría de ellos están tratando de encontrar el amor y la felicidad en un mundo a menudo solitario (Landry, 2009). ¿La gente heterosexual no hace eso? En segundo lugar, deberían poder establecer una pareja debido al hecho de que son seres humanos, y los seres humanos nacen para estar en una relación con otra persona, sin importar si es con una mujer o un hombre. Solo quieren amar y ser amados. ¿Es tan difícil de entender? Finalmente, los homosexuales no son diferentes. Como nosotros, simplemente van a trabajar, se preocupan por la economía, pagan sus cuentas y contribuyen con la sociedad. En resumen, las personas homosexuales no son completamente diferentes porque están viviendo sus vidas de manera muy parecida al resto de nosotros. Deben aceptarse en todos los aspectos; incluso deberían tener un compañero.

(4) En conclusión, la homosexualidad ha existido durante miles de años sin lastimar a nadie. Podemos ver que este tipo de personas tienen los mismos problemas y la misma rutina diaria que nosotros. Pueden enfermarse de la misma manera que lo hacen los heterosexuales. Asimismo, pueden sentir como nosotros; también quieren estar en pareja para amar y ser amados como nosotros también lo queremos. Se diferencian en la atracción sexual, pero eso no significa que tengamos que discriminarlos; todas las personas en el mundo son diferentes, y esa diferencia es lo que realmente nos diferencia. La diferencia es que ser gay no lastima a nadie, mientras que ser violento, infiel o egoísta sí lastima a los demás. Es entonces cuando no entiendo cómo la gente puede odiarlos; amar a otra persona sin importar si es del mismo sexo, no es un pecado. Por esas razones, realmente considero que los homosexuales deberían ser aceptados en la sociedad, ¿no es así? Haz con los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti.

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 4

Should a Homosexual Be Allowed to Teach at Schools?

by A.M.

(1) Through the years, our society has created some prejudgments about different aspects that include people's lifestyle. Homosexuality is one of them, and many of such prejudgments lay on it. Some people assume this condition is congenital, so they cannot escape from it, but there are those who think homosexuality comes from an own decision that actually breaks social and natural rules. Independently of what you could think, there is a fact not so easy to obviate: homosexual population (men and women) increases continuously, and so, the need to accept them. Regarding this, there exist some statistics that show evidence about it. 1% of 5,514 Canadian students, not older than 25 years old, resulted being homosexuals and 1% bisexuals (King et al.,). Another study carried out with 8,337 British men reflected that 6% of them had had some homosexual experience in their life, and 3% had had at least 1 homosexual couple (Johnson et al., 1992). In Norway, 3,5% of men and 3% of women from 6,300 people surveyed reported having had homosexual experiences in their life. They have been progressively getting through different areas as Education, field in which the prejudgments mentioned at the beginning seem to strengthen. Surely, many of you have some of them, or would certainly say "NO" if you were asked if homosexuals should be allowed to teach at schools. Nevertheless, you ought to think it better since they have the "right" to teach as you and me.

(2) Homosexuality, its origins and characteristics, is a topic that involves a series of social implicatures whose need to be analyzed has increased lately. It has been defined as the act of feeling attracted to people of the same sex and even having sex with them. Homosexual people represent a group as diverse as

heterosexual people in regard with education, occupation, lifestyle, personality, and physical appearance. This is a condition that refers not only to men, as many people tend to assume, but also to women. When trying to know about the origin of homosexuality, we find that it goes back to many years ago to the XIX century when this term, which comes from Greek "homo" that means the "same", but not "man", and the word sexuality, started to be used. Nevertheless, there exist two more terms related to this group of people; they are "lesbian" and "gay". The first talks specifically about homosexual women; it derives from "Lesbos Island" in Greece where the poetess Safo lived in the VII century and wrote on her passionate love towards women. The other term, which is actually British and means happy, was used by the homosexuals as a code to communicate to each other without danger (this condition has always been punished by almost all the society). Besides, several theories have emerged around the causes of homosexuality. Some of them are: Hormonal Origin Theory, Psychosocial and Psychoanalytic Theory, and Genetic Theory, among others. The first of these suggests that homosexuality occurs unbalanced hormones in the fetus. However, there are not enough physical proofs either in newly born or adults. The second one was led by Freud; he talked maturity as the stage to reach for people. In this sense, maturity and heterosexuality are synonyms since Freud stated a homosexual is someone whose psychosexual development has been interrupted. The problem with this theory is that it has not been proved in a representative group of people, but only in a small one in therapy. Genetic theory, established by Kallman in 1952, proposed homosexuality is in a gene, so it is hereditary. Nevertheless, there is no proof of this. In summary, homosexuality is an old topic whose causes have not been established definitely in spite of the several theoretical attempts that have been made about it.

(3) Nowadays, considering these facts, many people oppose that homosexuals teach at schools because they strongly believe they will surely disturb the students' integral development. It is common to hear statements such as "homosexual teachers become an evident risk for student progress" from them, a not straight Colombian teacher said to a local magazine. By the time I heard this, a sensible question came to my mind: but, might straight teachers not represent a risk for students' development too? Maybe, people against homosexuals at school think we (heterosexuals) are perfect, but we actually have defects. Samples of this are the bad habits many of us can keep such as smoking, procrastinating, or using drugs, among others, which could certainly be adopted by the students; for example, some years ago, when I was in primary school, I used to see some of my teachers smoking at different areas of the school and I have to say some of my friends and I felt curious about the effect that smoking produced in them, and some of us even started to smoke. Besides this fact, there are teachers who are not homosexuals, but do have different kinds of aberrations that could attempt against the students' proper formation. In this sense, "The International of Education" stated in 2001, during the II Congress of Education celebrated in Washington D.C., that the State must be more careful about teachers' work and attitudes because many parents had denounced inappropriate behaviors from several "heterosexual teachers" during that year. This shows that claiming homosexuals are not apt to teach at schools is not fair because the opponents forget to consider their knowledge and abilities to teach. In short, different from what many people could think about homosexuals, it is their strength and attitudes towards their students' personal formation what really matters.

(4) Some parents state they will never let their children be taught by a not straight teacher since this sort of people do not have a defined personality. It is supposed to weaken their children's personality taking into account these are going to be exposed to copy their homosexual teachers' conducts. However,

another interesting question fits here: Will it not be the other way around? Sometimes, realizing, accepting, and even defending our identity become some of the most difficult things in our life because of the difference it could result to what the society expects from us. I would say a homosexual person defines his/her personality at the instant he/she recognizes having this kind of preferences. In this sense, some homosexuals argue that showing as they are can help them be respected by people as long as their behavior does not affect others. In addition, even though there is no a theory that states specifically that recognizing their homosexuality could help their students' personality to be strong, some legal instances do sustain it does not necessarily have to weaken it. Constitutional Legislation of Colombia, for example, warned in 1999 that "arguing the homosexuality of a teacher implies a risk for the students to become gays" is an unacceptable thesis, since it simplifies extremely the formation of the identity and sexual tendencies in a person. In conclusion, we could assume that being homosexual does not mean lack of personality and does not necessarily have to influence negatively on students; in contrast, the fact of accepting their condition could result in the opposite and also be seen as an act of sensibility by their students.

(5) Finally, in spite of the fact nobody can deny that not straight teachers represent a risk for students to adopt irregular sexual conducts, not all gays behave inappropriately, so it is necessary to consider they can also possess as great knowledge and abilities as straight teachers', the same their rights which must be respected. Besides, we should try to see beyond what our eyes do and start to open our mind regarding this topic because, even though they have different preferences from us, they represent a part of our society whose increase does not stop and it will not be fair to exclude them all.

¿Se debe permitir que un homosexual enseñe en las escuelas?

por A.M.

(1)A través de los años, nuestra sociedad ha creado algunos prejuicios sobre diferentes aspectos que incluyen el estilo de vida de las personas. La homosexualidad es uno de ellos, y muchos de esos prejuicios recaen sobre ella. Algunas personas asumen que esta condición es congénita, por lo que no pueden escapar de ella, pero hay quienes piensan que la homosexualidad proviene de una decisión propia que en realidad rompe las reglas sociales y naturales. Independientemente de lo que se pueda pensar, hay un hecho que no es tan fácil de obviar: la población homosexual (hombres y mujeres) aumenta continuamente y, por tanto, la necesidad de aceptarlos. Al respecto, existen algunas estadísticas que muestran evidencia al respecto. El 1% de 5.514 estudiantes canadienses, no mayores de 25 años, resultó ser homosexual y el 1% bisexual (King et al.,). Otro estudio realizado con 8.337 hombres británicos reflejó que el 6% de ellos había tenido alguna experiencia homosexual en su vida y el 3% había tenido al menos una pareja homosexual (Johnson et al., 1992). En Noruega, el 3,5% de los hombres y el 3% de las mujeres de las 6.300 personas encuestadas informaron haber tenido experiencias homosexuales en su vida. Progresivamente han ido pasando por diferentes áreas como la Educación, campo en el que los prejuicios mencionados al principio parecen afianzarse. Seguramente, muchos de ustedes tienen algunos de ellos, o ciertamente dirían “NO” si se les preguntara si los homosexuales deberían poder enseñar en las escuelas. Sin embargo, debería pensarlo mejor ya que tienen el "derecho" de enseñar como usted y yo lo tenemos.

(2) La homosexualidad, sus orígenes y características, es un tema que involucra una serie de implicaturas sociales cuya necesidad de ser analizada se ha incrementado últimamente. Se ha definido como el acto de sentirse atraído por personas del mismo sexo e incluso tener relaciones sexuales con ellas. Las personas homosexuales representan un grupo tan diverso como las personas heterosexuales en cuanto a educación, ocupación, estilo de vida, personalidad y apariencia física. Esta es una

condición que se refiere no solo a los hombres, como muchas personas tienden a asumir, sino también a las mujeres. Al intentar conocer el origen de la homosexualidad, nos encontramos con que se remonta a muchos años atrás al siglo XIX cuando este término, que viene del griego “homo” que significa “mismo”, y no “hombre”, y la palabra sexualidad comenzó a usarse. Sin embargo, existen dos términos más relacionados con este grupo de personas; son "lesbianas" y "gays". El primero habla específicamente de mujeres homosexuales; deriva de la “Isla de Lesbos” en Grecia, donde la poetisa Safo vivió en el siglo VII y escribió sobre su apasionado amor por las mujeres. El otro término, que en realidad es británico y significa feliz, fue utilizado por los homosexuales como un código para comunicarse sin peligro (esta condición siempre ha sido castigada por casi toda la sociedad). Además, han surgido varias teorías en torno a las causas de la homosexualidad. Algunas de ellas son: Teoría del Origen Hormonal, Teoría Psicosocial y Psicoanalítica y Teoría Genética, entre otras. La primera sugiere que la homosexualidad ocurre con hormonas desequilibradas en el feto. Sin embargo, no existen suficientes pruebas físicas ni en recién nacidos ni en adultos. La segunda fue dirigida por Freud; habló de la madurez como la etapa que la gente debe alcanzar. En este sentido, madurez y heterosexualidad son sinónimos ya que Freud afirmó que un homosexual es alguien cuyo desarrollo psicosexual ha sido interrumpido. El problema con esta teoría es que no ha sido probada en un grupo representativo de personas, sino solo en una pequeña en terapia. La teoría genética, establecida por Kallman en 1952, propuso que la homosexualidad está en un gen, por lo que es hereditaria. Sin embargo, no hay prueba de ello. En resumen, la homosexualidad es un tema antiguo cuyas causas no se han establecido definitivamente a pesar de los varios intentos teóricos que se han hecho al respecto.

(3(Hoy en día, considerando estos hechos, muchas personas se oponen a que los homosexuales enseñen en las escuelas porque creen firmemente que seguramente perturbarán el desarrollo integral de los estudiantes. Es común escuchar de ellos declaraciones como “los maestros homosexuales se convierten en un riesgo evidente

para el progreso de los estudiantes", dijo un maestro colombiano no heterosexual a una revista local. Cuando escuché esto, me vino a la mente una pregunta sensata: pero ¿los maestros heterosexuales no representan un riesgo para el desarrollo de los estudiantes también? Quizás, la gente en contra de los homosexuales en la escuela piensa que nosotros (los heterosexuales) somos perfectos, pero en realidad tenemos defectos. Muestras de ello son los malos hábitos que muchos de nosotros podemos mantener, como fumar, postergar o consumir drogas, entre otros, que ciertamente podrían ser adoptados por los estudiantes. Por ejemplo, hace algunos años, cuando estaba en la escuela primaria, solía ver a algunos de mis maestros fumando en diferentes áreas del colegio y tengo que decir que también a algunos de mis amigos y sentí curiosidad por el efecto que el fumar producía en ellos, y algunos de nosotros incluso empezamos a fumar. Además de este hecho, hay profesores que no son homosexuales, pero tienen diferentes tipos de aberraciones que podrían atentar contra la formación adecuada de los estudiantes. En este sentido, "La Internacional de la Educación" afirmó en 2001, durante el II Congreso de Educación celebrado en Washington DC, que el Estado debe tener más cuidado con el trabajo y las actitudes de los docentes porque muchos padres habían denunciado conductas inapropiadas de varios "docentes heterosexuales" durante ese año. Esto muestra que afirmar que los homosexuales no son aptos para enseñar en las escuelas no es justo porque los oponentes olvidan considerar sus conocimientos y habilidades para enseñar. En definitiva, a diferencia de lo que mucha gente podría pensar de los homosexuales, es su fuerza y sus actitudes hacia la formación personal de sus alumnos lo que realmente importa.

(4) Algunos padres afirman que nunca permitirán que sus hijos sean enseñados por un maestro que no sea heterosexual, ya que este tipo de personas no tienen una personalidad definida. Se supone que debilita la personalidad de sus hijos teniendo en cuenta que estos van a estar expuestos a copiar las conductas de sus maestros homosexuales. Sin embargo, cabe aquí otra pregunta interesante: ¿No será al contrario? A veces, darnos cuenta, aceptar e incluso defender nuestra identidad se

convierten en algunas de las cosas más difíciles de nuestra vida debido a la diferencia que puede resultar de lo que la sociedad espera de nosotros. Yo diría que una persona homosexual define su personalidad en el instante en que reconoce tener este tipo de preferencias. En este sentido, algunos homosexuales argumentan que mostrarse como son puede ayudarlos a ser respetados por las personas siempre que su comportamiento no afecte a los demás. Además, aunque no existe una teoría que establezca específicamente que reconocer su homosexualidad podría ayudar a que la personalidad de sus estudiantes sea fuerte, algunas instancias legales sí sostienen que no necesariamente tiene que debilitarla. La Legislación Constitucional de Colombia, por ejemplo, advirtió en 1999 que "argumentar la homosexualidad de un docente implica un riesgo de que los estudiantes se conviertan en gays" es una tesis inaceptable, ya que simplifica extremadamente la formación de la identidad y tendencias sexuales en una persona. En conclusión, podríamos asumir que ser homosexual no significa falta de personalidad y no necesariamente tiene que influir negativamente en los estudiantes; en cambio, el hecho de aceptar su condición podría resultar en lo contrario y también ser visto como un acto de sensibilidad por parte de sus alumnos.

(5) Finalmente, a pesar de que nadie puede negar que los profesores no heterosexuales representan un riesgo para que los estudiantes adopten conductas sexuales irregulares, no todos los gays se comportan de manera inapropiada, por lo que es necesario considerar que también pueden poseer tan grandes conocimientos y habilidades como los docentes heterosexuales, al igual que sus derechos que deben ser respetados. Además, debemos tratar de ver más allá de lo que hacen nuestros ojos y empezar a abrir nuestra mente con respecto a este tema porque, aunque tienen preferencias diferentes a las nuestras, representan una parte de nuestra sociedad cuyo incremento no para y no sería justo excluirlos a todos.

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 5

Should Euthanasia Be Legitimized?

by R.H. & J.M.

(1) "A hyper-active, smart and wealthy woman is diagnosed with leukemia when she is just forty-eight years old. With a positive attitude, she decides to take the dangerous treatment, chemotherapy. Along two years of treatment, this beautiful woman turns into a being who takes five different pills a day, who loses from two to five kilograms a month, who spends one week a month in a hospital and does not have the necessary strength to stand up without help or to go to the bathroom alone. Her relatives' suffering is indescribable. Even though the doctors say there is no hope, they keep on encouraging her to continue the tortuous treatment just that she may love a few more days" Is it not preferable to have a peaceful and painless death than to suffer so much for so little? Well, in the end, the woman whom we are talking about went into coma and died not enjoying those few extra days the chemotherapy was supposed to have given her. Although there are people who think the practice of euthanasia is a sin and a crime for case like these, from our point of view, it should be legitimized because the "mercy killing", euthanasia, respects life, has well-organized rules and methods and brings peace to the terminally ill.

(2) This mercy killing is a method applicable in two different ways. The first way has been named *passive* because the doctor does not simply act allowing the patient to die. The other type is called *active* because the doctor has an active role in assisting the patient to die. In this kind of euthanasia, the doctor gives an overdose, typically of a barbiturate, bringing a painless death to the patient. When is euthanasia applicable? For it to be applicable, the patient has to make from his/her own will a very explicit and deliberate request for

euthanasia to be performed. Besides, the patient and the doctor must fill a full written report supplying the motives why euthanasia is required. In short, the good death is a method that tries to relieve the pain that terminally ill patients suffer.

(3) Some people might say that euthanasia is a rejection of the importance of life because it is a precious gift from God that must be honored, not stepped on. For that reason, billions of people, throughout history, have outlawed it. However, the truth is that euthanasia respects life to such a degree that it honors it with a blissful death. In fact, in the past, many people knew this method gave relief. For example, during the Renaissance, the English humanist Thomas More (1478-1535) defended euthanasia in his book *Utopia* (1516). Nowadays, most people believe life is too precious to experience it hopelessly. But what is life? In medical terms, a person is alive when he/she is breathing and the blood is circulating. All life defenders should ask: why do we not consider physical and emotional aspects when we define what life is? You must remember the experience mentioned at the beginning about a woman whose life conditions dropped drastically. In spite of this, according to the doctors, she was alive. Nevertheless, we cannot agree with her doctor's opinion. That is not life. If this woman's physician had considered her life precious, they would have not allowed the torture she lived. Euthanasia would have been good in this case because it brings a blissful death in the sense that terminal patients' death would be painless and worthy. In New Atlantis, the British philosopher Francis Bacon (1561-1626) wrote that physicians are not only to restore the health but also to mitigate pain, not only when such mitigation may conduce to recovery but also when it may serve to make death an easy passage. As a matter of fact, a timely death may end the possibility of years of pain. Why do we relate death to pain and suffering? All of us have the right to pass away with dignity and lucidity because a good death is as important as a good life.

(4) Others reject euthanasia because they say it could be involuntary. Emotional and psychological pressure could become overpowering to the sick. For instance, the feelings of patients' kids, parents and couple can overwhelm them. They also think financial considerations might sway ill patients to use euthanasia even if it is not needed. However, these two aspects are irrelevant at the time of practicing euthanasia because only the people that need and want the mercy killing will receive it. Where euthanasia is allowed, doctors and patients have to follow some rules related to its practice. For example, in Netherlands, only active euthanasia is allowed. The patient has to be fully aware of the consequences of euthanasia. Also, the doctors have to provide evidence that the patients' mental condition is good and that nobody has influenced his/her decision. Besides, there are penalties for wrong practice of euthanasia. When the requirements demanded for using it are not fulfilled, and euthanasia is executed, it is considered a suicide or homicide. Responsible people of the act have to go to jail. Therefore, people who need and wish euthanasia, will get it because the law establishes it so. In conclusion, the mercy killing just can be voluntary and given to the people that consent to it.

(5) Perhaps, euthanasia opponents' strongest argument for rejecting it is that, supposedly, terminally ill patients who desire the good death do so because they are depressed. They think depression can lead people to make wrong decisions like wishing to die through a type of euthanasia. Thus, they advise doctors to give afflicted sick patients some drugs so that their depression and wish to die can disappear. However, is it really depression what leads people to decide to have a timely death? Terminally ill patients desire death not because of depression but because of their poor life quality. We are not talking about their financial conditions; we refer to their physical and emotional aspects. We are talking about people who do not want to suffer or become dependent beings. So, curing depression will not cure what produces

it and its effects (among them, poor life quality). Therefore, a patient that has no chance of recovery could only wish for a painless death, and as the mercy killing gives him/her that, patient's fear to die is reduced. Insisting, against the patient's wishes, that death should be postponed by every means available is contrary to law and practice. It is also cruel and inhumane. Indeed, euthanasia eliminates the possibility of a painful death and decreases patients' dread to die.

(6) In brief, euthanasia must be accepted worldwide as an available method for terminally ill patients because it honors their lives, is appropriately used and gives them relief. In 1989, a group of physicians published a report in the *New England Journal of Medicine* in which they concluded that it would be morally accepted for doctors to give patients suicide information and a prescription for deadly drugs so they can kill themselves. Would it not be more moral to legalize euthanasia, a controlled process to help sick people die with dignity and lucidity?

¿Debe legitimarse la eutanasia?

por R.H. & J.M.

(1) "A una mujer hiperactiva, inteligente y rica se le diagnostica leucemia cuando solo tiene cuarenta y ocho años. Con actitud positiva, decide tomar el peligroso tratamiento de la quimioterapia. A lo largo de dos años de tratamiento, esta bella mujer se convierte en un ser que toma cinco pastillas diferentes al día, que pierde de dos a cinco kilogramos al mes, que pasa una semana al mes en un hospital y no tiene la fuerza necesaria para levantarse sin ayuda o para ir al baño sola. El sufrimiento de sus familiares es indescriptible. A pesar de que los médicos dicen que no hay esperanza, la siguen animando a que continúe con el tortuoso tratamiento sólo para que le encante unos días más". ¿No es preferible tener una muerte tranquila e indolora que sufrir tanto por tan poco? Bueno, al final, la mujer de la que estamos hablando entró en coma y murió sin disfrutar de esos días extra que se suponía que le había dado la quimioterapia. Si bien hay personas que piensan que la práctica de la eutanasia es un pecado y un delito para casos como estos, desde nuestro punto de vista, debe estar legitimado porque el "asesinato por piedad", la eutanasia, respeta la vida, tiene reglas y métodos bien organizados y trae paz a los enfermos terminales.

(2) Este asesinato por piedad es un método aplicable de dos formas diferentes. La primera forma se ha denominado pasiva porque el médico no actúa, simplemente permitiendo que el paciente muera. El otro tipo se llama activo porque el médico tiene un papel activo en ayudar al paciente a morir. En este tipo de eutanasia, el médico administra una sobredosis, por lo general de un barbitúrico, que provoca la muerte indolora del paciente. ¿Cuándo se aplica la eutanasia? Para que sea aplicable, el paciente debe realizar por voluntad propia una solicitud muy explícita y deliberada de que se realice la eutanasia. Además, el paciente y el médico deben completar un informe escrito completo que proporcione los motivos por los que se requiere la eutanasia. En definitiva, la muerte buena es un método que intenta aliviar el dolor que sufren los enfermos terminales.

(3) Algunas personas podrían decir que la eutanasia es un rechazo de la importancia de la vida porque es un regalo precioso de Dios que debe ser honrado, no mancillado. Por esa razón, miles de millones de personas, a lo largo de la historia, lo han prohibido. Sin embargo, la verdad es que la eutanasia respeta la vida hasta tal punto que la honra con una muerte feliz. De hecho, en el pasado, muchas personas sabían que este método brindaba alivio. Por ejemplo, durante el Renacimiento, el humanista inglés Thomas More (1478-1535) defendió la eutanasia en su libro Utopía (1516). Hoy en día, la mayoría de la gente cree que la vida es demasiado preciosa para experimentarla sin esperanza. Pero ¿qué es la vida? En términos médicos, una persona está viva cuando respira y su sangre circula. Todos los defensores de la vida deberían preguntarse: ¿por qué no consideramos los aspectos físicos y emocionales cuando definimos qué es la vida? Debes recordar la experiencia mencionada al principio sobre una mujer cuyas condiciones de vida cayeron drásticamente. A pesar de esto, según los médicos, estaba viva. Sin embargo, no podemos estar de acuerdo con la opinión de su médico. Eso no es vida. Si el médico de esta mujer hubiera considerado como preciosa la vida de esta mujer, no habrían permitido la tortura que vivió. La eutanasia habría sido buena en este caso porque trae una muerte feliz en el sentido de que la muerte de los pacientes terminales sería indolora y digna. En el New Atlantis, el filósofo británico Francis Bacon (1561-1626) escribió que los médicos no solo deben restaurar la salud sino también mitigar el dolor, no solo cuando dicha mitigación puede conducir a la recuperación, sino también cuando puede servir para facilitar la muerte. De hecho, una muerte a tiempo puede acabar con la posibilidad de años de dolor. ¿Por qué relacionamos la muerte con el dolor y el sufrimiento? Todos tenemos derecho a morir con dignidad y lucidez porque una muerte buena es tan importante como una vida buena.

(4) Otros rechazan la eutanasia porque dicen que podría ser involuntaria. La presión emocional y psicológica podría llegar a ser abrumadora para los enfermos. Por ejemplo, los sentimientos de los hijos, los padres y la pareja de los pacientes pueden

abrumarlos. También piensan que las consideraciones financieras pueden influir en los pacientes para que utilicen la eutanasia incluso si no es necesaria. Sin embargo, estos dos aspectos son irrelevantes a la hora de practicar la eutanasia porque solo las personas que necesitan y quieren la muerte misericordiosa la recibirán. Cuando se permite la eutanasia, los médicos y los pacientes deben seguir algunas reglas relacionadas con su práctica. Por ejemplo, en Holanda, solo se permite la eutanasia activa. El paciente debe ser plenamente consciente de las consecuencias de la eutanasia. Además, los médicos deben proporcionar pruebas de que el estado mental del paciente es bueno y que nadie ha influido en su decisión. Además, existen sanciones por la práctica incorrecta de la eutanasia. Cuando no se cumplen los requisitos exigidos para su uso y se ejecuta la eutanasia, se considera suicidio u homicidio. Las personas responsables del acto tienen que ir a la cárcel. Por tanto, las personas que necesiten y deseen la eutanasia, la obtendrán porque así lo establece la ley. En conclusión, la muerte misericordiosa puede ser voluntaria y otorgada a las personas que lo consienten.

(5) Quizás, el argumento más fuerte de los oponentes a la eutanasia para rechazarla es que, supuestamente, los pacientes con enfermedades terminales que desean la muerte misericordiosa lo hacen porque están deprimidos. Creen que la depresión puede llevar a las personas a tomar decisiones equivocadas, como desear morir a través de un tipo de eutanasia. Por lo tanto, aconsejan a los médicos que administren a los pacientes enfermos algunos medicamentos para que desaparezcan la depresión y el deseo de morir. Sin embargo, ¿es realmente la depresión lo que lleva a las personas a decidir tener una muerte oportuna? Los pacientes terminales no desean la muerte por depresión sino por su mala calidad de vida. No estamos hablando de sus condiciones financieras; nos referimos a sus aspectos físicos y emocionales. Estamos hablando de personas que no quieren sufrir ni convertirse en seres dependientes. Entonces, curar la depresión no curará lo que la produce y sus efectos (entre ellos, la mala calidad de vida). Por lo tanto, un paciente que no tiene ninguna posibilidad de recuperación solo puede desear una muerte indolora y, a medida que la muerte por piedad le da eso, el

miedo del paciente a morir se reduce. Insistir en contra de los deseos del paciente, en que se posponga la muerte por todos los medios disponibles es contrario a la ley y la práctica. También es cruel e inhumano. De hecho, la eutanasia elimina la posibilidad de una muerte dolorosa y disminuye el temor de los pacientes a morir.

(6) En resumen, la eutanasia debe aceptarse en todo el mundo como un método disponible para los pacientes con enfermedades terminales porque honra sus vidas, se usa de manera apropiada y les brinda alivio. En 1989, un grupo de médicos publicó un informe en el New England Journal of Medicine en el que concluían que sería moralmente aceptado que los médicos dieran a los pacientes información sobre el suicidio y prescribieran medicamentos mortales para que pudieran suicidarse. ¿No sería más moral legalizar la eutanasia, un proceso controlado para ayudar a los enfermos a morir con dignidad y lucidez?

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 6

Total Banning Cigarettes: Do you agree?

by D. O.

(1) Smoking cigarettes has been banned somehow for a long time. It started with strong propaganda strategies against cigarettes and how they damage people's health. Nowadays, there are some laws for banning smoking in public and workplaces. These changes had people to ask themselves, what comes next? The answer to that question for many people might be the creation of a total banning law for smoking cigarettes. Would you agree? Many people would say *yes* and some others would *not*. I personally do not agree because smoking is not as dangerous as anti-smokers say and there is a privacy right that should be respected.

(2) In first place, anti-smokers state that smoking is bad for health. They say that cigarettes are responsible for thousands of deaths around the world since it causes lung cancer (Head, n.d.). However, smoking is not as dangerous as anti-smokers say. In fact, the real statistics show that only 2% of deaths by year are directly related to lung cancer (World Health Organization cited in Siepman, n.d.) and even though lung cancer represents the 2% of deaths a year, they cannot be totally related to smokers since non-smokers also suffer from lung cancer. Additionally, some other statistics have exposed the anti-smokers' strategies by showing that smokers are 8 times more prone to have cancer and not 40 times as tobacco's opponents say (Siepman,n.d.). A total ban for smoking cigarettes would result an exaggeration, taking into account the manipulation made by cigarette opponents in their fake and desperate propaganda strategies. Summarizing, statistics show that the effects of smoking in health are not as dangerous as anti-smokers say.

(3) In second place, cigarette opponents claim that the government should provide laws to protect people from the harm effects of smoking in public and private places. For this, there is a harm principle that supports the creation of laws to prevent individuals from causing harm to others. However, the government should consider the right to privacy which allows people to smoke if they decided to. It is completely wrong privating people from smoking cigarettes if they and people around them allow it. Therefore, people should be allowed to smoke if they want to in private places, especially because there are not legitimate bases to create laws to restrict private smoking (Martin, 2004). Additionally, people should be allowed to smoke in public places meant for smokers. There are plenty of places meant for smokers, such as balconies in restaurants, outside tables with fresh air and far from non-smokers, and even clubs in which costumers have a smoking area. Consequently, the creation of a banning law for cigarette will result totally unnecessary and illegal. Therefore, the government should consider the current privacy right in the creation of a law for banning cigarettes.

(4) In conclusion, even though there are some health consequences for smokers and there are laws to protect people from being harmed by others, the creation of a law for a total cigarette banning should be avoided because the effects of smoking are not as dangerous as anti-smokers say and there is a privacy right that should be respected. Therefore, the creation of a total banning law for cigarettes should be deeply studied, mainly because there are many people manipulating the information about the consequences of smoking. This is a proof for people; do not trust everything what is said by the media. Before making any conclusion, you should ask yourself: do they really care about my health? Is it legal? Finally, there is one last important question: Do you agree with the creation of a total banning law for cigarette smoking? Honestly, I do not.

Prohibición total de cigarrillos: ¿estás de acuerdo?

por D. O.

(1) Fumar cigarrillos ha estado prohibido de alguna manera durante mucho tiempo. Comenzó con fuertes estrategias de propaganda contra los cigarrillos sobre cómo dañan la salud de las personas. Hoy en día, existen algunas leyes que prohíben fumar en lugares públicos y laborales. Estos cambios hicieron que la gente se preguntara, ¿qué viene después? La respuesta a esa pregunta para muchas personas podría ser la creación de una ley de prohibición total para fumar cigarrillos. ¿Estarías de acuerdo? Mucha gente diría que sí y otras que no. Personalmente no estoy de acuerdo porque fumar no es tan peligroso como dicen los anti-fumadores y existe un derecho a la privacidad que se debe respetar.

(2) En primer lugar, los anti-fumadores afirman que fumar es malo para la salud. Dicen que los cigarrillos son responsables de miles de muertes en todo el mundo ya que provocan cáncer de pulmón (Head, n.d.). Sin embargo, fumar no es tan peligroso como dicen los anti-fumadores. De hecho, las estadísticas reales muestran que solo el 2% de las muertes por año están directamente relacionadas con el cáncer de pulmón (Organización Mundial de la Salud citada en Siepman, sf) y aunque el cáncer de pulmón representa el 2% de las muertes al año, no pueden estar totalmente relacionadas a los fumadores, ya que los no fumadores también padecen cáncer de pulmón. Además, algunas otras estadísticas han expuesto las estrategias de los anti-fumadores al mostrar que los fumadores son 8 veces más propensos a tener cáncer y no 40 veces como dicen los oponentes del tabaco (Siepman, s.f.). Una prohibición total de fumar cigarrillos resultaría una exageración, teniendo en cuenta la manipulación de los opositores al cigarrillo en sus falsas y desesperadas estrategias de propaganda. Resumiendo, las estadísticas

muestran que los efectos del tabaquismo en la salud no son tan peligrosos como dicen los anti-fumadores.

(3) En segundo lugar, los que se oponen a los cigarrillos afirman que el gobierno debería proporcionar leyes para proteger a las personas de los efectos dañinos de fumar en lugares públicos y privados. Para ello, existe un principio de daño que apoya la creación de leyes para evitar que las personas causen daño a otros. Sin embargo, el gobierno debería considerar el derecho a la privacidad que permite a las personas fumar si así lo desean. Es completamente incorrecto privar a las personas de fumar cigarrillos si ellas y las personas que las rodean lo permiten. Por lo tanto, las personas deberían poder fumar si lo desean en lugares privados, especialmente porque no existen bases legítimas para crear leyes que restrinjan el tabaquismo privado (Martin, 2004). Además, las personas deben poder fumar en lugares públicos destinados a fumadores. Existen multitud de lugares destinados a fumadores, como balcones en restaurantes, mesas al aire libre con aire puro y lejos de no fumadores, e incluso discotecas en las que los clientes disponen de zona de fumadores. En consecuencia, la creación de una ley de prohibición de los cigarrillos resultaría totalmente innecesaria e ilegal. Por lo tanto, el gobierno debería considerar el derecho de privacidad actual en la creación de una ley para prohibir los cigarrillos.

(4) En conclusión, aunque existen algunas consecuencias para la salud de los fumadores y existen leyes para proteger a las personas de ser perjudicadas por otros, se debe evitar la creación de una ley para la prohibición total de los cigarrillos porque los efectos del tabaquismo no son tan peligrosos como dicen los anti-fumadores y existe un derecho a la privacidad que debe ser respetado. Por tanto, la creación de una ley de prohibición total de los cigarrillos debe estudiarse a fondo, principalmente porque hay mucha gente manipulando la información sobre las consecuencias del tabaquismo. Esta es

una prueba para la gente; no te fíes de todo lo que dicen los medios. Antes de llegar a cualquier conclusión, debes preguntarte: ¿realmente se preocupan por mi salud? ¿Es legal? Finalmente, hay una última pregunta importante: ¿Estás de acuerdo con la creación de una ley de prohibición total del consumo de cigarrillos? Sinceramente, yo no lo estoy.

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 7

Who Should Take the First Step?

by Z.A & A.T

(1) "About 16% women are never going to get married, and according to statistics, women after thirty-five just have 50% probabilities to get married" (Schwartz, 1991). When reading this, if you are older than thirty, and you do not have a boyfriend yet, you could imagine that you may become a spinster. Besides, have you ever thought that there are more women than men? Is it not an obstacle for you to have a love relationship? Then, what should women do to defeat this fate? Although many people could think that women have to wait for men to take the initiative in a relationship, in our opinion, they should also take the first step in a romantic relationship because women nowadays are more extroverted, both men and women have the same right to start a love relationship, and men's rejection is not so important to be concerned about.

(2) Opponents of this position might argue that the common standard is that women have to wait until men express their interest in them. In fact, some women's illusion is that men court them because they always dream about "Mr. Right" coming to them. In addition, grandmothers never dared flirt at their couples. Actually, our ancestors' love patterns were that men had to express their feelings first because they were the ones who had to choose the lady they wanted as wife. Things have changed nowadays. Do women have to wait for men indefinitely to start a love relationship? Of course not! Women are so self-sufficient nowadays that they play too many roles as wives, housewives and professionals at the same time, so why could they not take the first step in a relationship? If women have succeeded in the same fields men have done, they should also take the initiative in this aspect. Moreover, many available men are shy, so the shyer men are, the more extroverted women

have to be because men are not going to express their feelings easily. Then, are you going to wait forever? In summary, we think that women should be the first ones to tell men what they feel because of women's independence and because of men's shyness.

(3) Critics of our position may also point out that this kind of behavior is not proper of a decent girl. Indeed, society considers that this kind of behavior comes from a low-esteem problem because they think women do not appreciate themselves enough to be respected. Additionally, the most common thought is that light behaved girls are the ones that flirt first, and their reputation will be slandered once they dare to do that. This is not right at all. Why do women have to care about a chauvinist society that gives all the glory to a man that does whatever he wants while a girl is just judged for taking the first step in a relationship? We are in a society that claims for equality, are we not? Then, women should receive the same treatment because both men and women are considered equal which means having the same duties and rights. Besides all this, people try to persuade others regarding individualism, but when women behave differently from what society thinks is normal, women are judged. According to Dr. Judith Sills "there is not a female hierarchy in which the ones that have more values are considered better than the others". Therefore, if you want to tell a guy what you feel about him, just go and do it because nobody should judge you. In conclusion, although society's opinion is contradictory regarding women's behavior, we argue that we all are human beings who have the same rights and opportunities to start a romantic relationship.

(4) Many people could think that women do not have to say what they feel because they will probably be rejected. As a matter of fact, most men are not used to being courted by women because they feel intimidated by losing the control of the situation; that is why they may reject women. But let's think it

over: what are women scared of if the worst thing that can happen is that the guy could say "Sorry, I am not interested"? Certainly, women need to tell them what they feel inside because that is the only way to know if they are wasting their time or not. For instance, if you have been dating a man for months, and nothing has been said, how would you know if you have the opportunity to have a relationship? Furthermore, "nothing ventured; nothing gained" should be a phrase to take into consideration. If nobody expresses what is going on between them, they can lose the opportunity of finding their soulmate, and opportunities just take place once! In brief, women should try to begin a love relationship because that is the only way to know what the other person feels.

(5) In short, women should let men know that they like them because they are not obliged to keep their ancestors' love behavior patterns, they do not have to be concerned very much about what society thinks, and men's rejection is not a big deal after all, if it occurs! We think that as current women we should give ourselves the opportunity to choose the man we want to be with, and not to wait for him to come to us. Indeed, "the act is the first thing you have to do to solve a problem, so it is the first step you should take to find a boyfriend" (Cros, M., 1991). Besides, the period in which men took women by their hair and crawled them all over the ground was at the cave-dweller period, and it is over! Nowadays, things have changed and we are considered equal. Thus, go outside and give yourself a chance to find your soulmate!

¿Quién debería dar el primer paso?

por Z.A & A.T

(1) “Aproximadamente el 16% de las mujeres nunca se casarán y, según las estadísticas, las mujeres después de los treinta y cinco solo tienen un 50% de probabilidades de casarse” (Schwartz, 1991). Al leer esto, si tienes más de treinta años y aún no tienes novio, puedes imaginar que podrías convertirte en una solterona. Además, ¿alguna vez has pensado que hay más mujeres que hombres? ¿No es un obstáculo para ti tener una relación amorosa? Entonces, ¿qué deberían hacer las mujeres para vencer este destino? Si bien muchas personas podrían pensar que las mujeres tenemos que esperar a que los hombres tomen la iniciativa en una relación, en nuestra opinión también deben dar el primer paso en una relación sentimental porque las mujeres hoy en día son más extrovertidas, tanto hombres como mujeres tienen el mismo derecho a comenzar una relación amorosa, y el rechazo de los hombres no es tan importante como para preocuparse.

(2) Quienes se oponen a esta posición podrían argumentar que el estándar común es que las mujeres tienen que esperar hasta que los hombres expresen su interés en ellas. De hecho, la ilusión de algunas mujeres es que los hombres las cortejan porque siempre sueñan con "Sr. Correcto” viniendo a ellas. Además, las abuelas nunca se atrevieron a coquetear con sus parejas. En realidad, los patrones de amor de nuestros antepasados consistían en que los hombres tenían que expresar sus sentimientos primero porque eran ellos los que tenían que elegir a la dama que querían como esposa. Las cosas han cambiado hoy en día. ¿Las mujeres tienen que esperar indefinidamente a los hombres para iniciar una relación amorosa? ¡Por supuesto que no! Las mujeres son tan autosuficientes hoy en día que desempeñan demasiados roles como esposas, amas de casa y profesionales al mismo tiempo, entonces, ¿por qué no podrían dar el primer paso en una relación? Si las mujeres han tenido éxito en los mismos campos que los hombres, también deben tomar la iniciativa en este aspecto. Además, muchos hombres disponibles son tímidos, por lo que cuanto más tímidos

son los hombres, más extrovertidas deben ser las mujeres porque los hombres no van a expresar sus sentimientos fácilmente. Entonces, ¿vas a esperar eternamente? En resumen, pensamos que las mujeres deberían ser las primeras en decirles a los hombres lo que sienten debido a la independencia de las mujeres y a la timidez de los hombres.

(3) Los críticos de nuestra posición también pueden señalar que este tipo de comportamiento no es propio de una chica decente. De hecho, la sociedad considera que este tipo de comportamiento proviene de un problema de baja estima porque piensan que las mujeres no se aprecian lo suficiente como para ser respetadas. Además, el pensamiento más común es que las chicas de comportamiento ligero son las que coquetean primero, y su reputación será calumniada una vez que se atrevan a hacerlo. Esto no está nada bien. ¿Por qué las mujeres tienen que preocuparse por una sociedad machista que le da toda la gloria a un hombre que hace lo que quiere mientras que una mujer es juzgada por dar el primer paso en una relación? Estamos en una sociedad que reclama igualdad, ¿no es así? Entonces, las mujeres deben recibir el mismo trato porque tanto hombres como mujeres son considerados iguales, lo que significa tener los mismos deberes y derechos. Además de todo esto, la gente intenta persuadir a los demás sobre el individualismo, pero cuando las mujeres se comportan de manera diferente a lo que la sociedad cree que es normal, las mujeres son juzgadas. Según la Dra. Judith Sills "no existe una jerarquía femenina en la que las que tienen más valores se consideren mejores que las demás". Por lo tanto, si quieres decirle a un chico lo que sientes por él, hazlo porque nadie debería juzgarte. En conclusión, aunque la opinión de la sociedad es contradictoria con respecto al comportamiento de las mujeres, sostenemos que todos somos seres humanos que tenemos los mismos derechos y oportunidades para iniciar una relación sentimental.

(4) Mucha gente podría pensar que las mujeres no tienen que decir lo que sienten porque probablemente serán rechazadas. De hecho, la mayoría de los hombres no están acostumbrados a que las mujeres los cortejen porque se sienten intimidados al perder el control de la situación; por eso pueden rechazar a las mujeres. Pero

pensémoslo bien: ¿de qué tienen miedo las mujeres si lo peor que puede pasar es que el chico diga "Lo siento, no me interesa"? Ciertamente, las mujeres necesitan decirles lo que sienten porque esa es la única forma de saber si están perdiendo el tiempo o no. Por ejemplo, si ha estado saliendo con un hombre durante meses y no se ha dicho nada, ¿cómo sabría si tiene la oportunidad de tener una relación? Además, "el que no arriesga, no gana" debe ser una frase a tener en cuenta. Si nadie expresa lo que está pasando entre ellos, pueden perder la oportunidad de encontrar a su alma gemela, ¡y las oportunidades solo se dan una vez! En resumen, las mujeres deben intentar iniciar una relación amorosa porque esa es la única forma de saber lo que siente la otra persona.

(5) En resumen, las mujeres deben hacer saber a los hombres que les gustan porque no están obligadas a mantener los patrones de comportamiento amoroso de sus antepasados, no tienen que preocuparse mucho por lo que piensa la sociedad y el rechazo de los hombres no es un gran problema, ¡si es que ocurre! Pensamos que como mujeres modernas debemos darnos la oportunidad de elegir al hombre con el que queremos estar, y no esperar a que venga a nosotras. De hecho, "el acto es lo primero que tienes que hacer para solucionar un problema, por lo que es el primer paso que debes dar para encontrar novio" (Cros, M., 1991). Además, el período en el que los hombres tomaban a las mujeres por el cabello y las arrastraban por todo el suelo era el período de los cavernícolas, ¡y se acabó! Hoy en día las cosas han cambiado y se nos considera iguales. Por lo tanto, ¡sal y date la oportunidad de encontrar a tu alma gemela!

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 8

Should Native Speakers Be Considered Better Teachers than Non-native Ones?

by R.S.

(1) The debate between native teachers and non-native ones regarding teaching proficiency has existed for years. English learning community has always been inclined for the first ones above the latter, but are native teachers necessarily better than non-native speakers? As an English student, I consider that there is a misconception regarding this matter. Having a native speaker as a teacher might present several advantages, but learning English is a complex process that requires the confidence that a non-native teacher can provide. So, even when native English teachers (NETs) seem to be the best choice when it comes to learning English, students should opt for non-native English teachers (NNETs) since they are a more reliable option to the English as a foreign language learning process.

(2) Initially, NNETs know how the language operates. Due to this fact, they understand how English structure works. Firstly, NNETs know more about the correct sentence structure arrangement, the grammatical order of the parts of speech and the distinction among the different types of clauses, among others. On the other hand, it has been argued that NETs are finer models. This statement is supported by the fact that native speakers have better pronunciation and more vocabulary when speaking. However, I consider that NNETs can be as proficient as NETs. A lot of non-native teachers have managed to excel the English teaching performance, presenting also good pronunciation and a broad linguistic knowledge of the language; as a result, they can be equally compared to a native speaker and some of them can actually be placed in a higher level, given that some NETs might present a

poor teaching performance and also vernacular pronunciation. In short, NNETs acknowledge more profoundly the English functioning system.

(3) As one more advantage, language barriers are not a problem to NNETs. Therefore, non-native teachers can understand better what their students intend to express either in their mother tongue or English. As a result, this mutual understanding provokes a deeper feedback and help students be aware of the learning process. In contrast, there is an English as a foreign language learning community who declares that, concerning this, native speakers are better, since they know language very well. This is certainly true if we consider that NETs know more dialectal variations and idioms, plus a natural acknowledgement of the actual language use, but this assertion cannot always be taken into consideration, given that some EFL students need to communicate in their mother tongue. According to this, Arntsen stated that:

> In most school systems, the immersion method (communicative approach) is not used to teach English (…) While this is a good rule for teaching a language, this approach can be frustrating for students, especially those who are older and beginners. It is often helpful for students to be able to ask questions in their native language or to draw parallels between their language (L1) and English (n.d., 4).

Being able to communicate in their mother tongue can make students have fewer doubts regarding the content and a clearer understanding of the themes. To sum up, non-native English teachers do not have inconveniences when communicating with EFL students.

(4) In addition, NNETs can provide several solving problem strategies. Therefore, they are able to offer accurate solutions. For example, non-native teachers can supply helpful guidance to their students when they face complicated grammatical rules, since NNETs can easily present straightforward instructions and useful advices to clarify doubts. Unlike this fact, some students and teachers state that NETs are better when it comes to dealing with learning roadblocks, given that they can describe English learning difficulties in an empirical way that NNETs cannot. It is also known that NETs can specify trustful explanations through contextualized practices that help students see the solution to their problems. However, when it comes to dealing with learning struggles, NNETs have more experience since they are more familiarized with the difficulties of the EFL learning process. Regarding this, Kiczkowiak (2014, 9) expressed that "perhaps the most significant of all, being a NNET might actually give you certain advantages as a teacher, for example, you can better anticipate students' problems, serve as successful learning model or understand what the learners feel". This is certainly true if we take into account that NNETs were once EFL students so they know more about the rules that govern grammar structures, syntax and sentence tense arrangement, among some other troublesome topics. As a conclusion, we can say that non-native English teachers are able to apply plenty of strategies to sort out learning problems.

(5) Despite the many benefits that a native teacher might present to the English learning process, non-native English teachers are a wiser choice to EFL students, since they can provide an environment of confidence and a teacher-student relation that contributes to a better acquisition of the language. First of all, NNETs are more proficient when it comes to explaining the English grammatical structures. Secondly, non-native teachers find no communication problems with their students, given that they might handle the same language, enhancing students' understanding. Finally, NNETs have better teaching tools

that can help students to overcome their English learning obstacles. This is a quite useful ability that every teacher should have and all EFL students appreciate.

¿Los hablantes nativos deben ser considerados mejores maestros que los no nativos?

por R.S.

(1) El debate entre profesores nativos y no nativos sobre la competencia docente existe desde hace años. La comunidad de aprendizaje del inglés siempre se ha inclinado por los primeros por encima de los segundos, pero ¿los profesores nativos son necesariamente mejores que los hablantes no nativos? Como estudiante de inglés, considero que existe un error al respecto. Tener a un hablante nativo como maestro puede presentar varias ventajas, pero aprender inglés es un proceso complejo que requiere la confianza que puede brindar un maestro no nativo. Entonces, incluso cuando los profesores de inglés nativos (NET-por sus siglas en inglés) parecen ser la mejor opción cuando se trata de aprender inglés, los estudiantes deben optar por profesores de inglés no nativos (NNET-por sus siglas en inglés), ya que son una opción más confiable para proceso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

(2) Inicialmente, los NNET (por sus siglas en inglés) saben cómo funciona el idioma. Debido a este hecho, entienden cómo funciona la estructura del inglés. En primer lugar, los NNET saben más sobre la disposición correcta de la estructura de las oraciones, el orden gramatical de las partes del discurso y la distinción entre los diferentes tipos de cláusulas, entre otros. Por otro lado, se ha argumentado que los NET son modelos más finos. Esta afirmación está respaldada por el hecho de que los hablantes nativos tienen mejor pronunciación y más vocabulario al hablar. Sin embargo, considero que los NNET pueden ser tan competentes como los NET. Muchos profesores no

nativos han logrado sobresalir en el desempeño de la enseñanza del inglés, presentando también una buena pronunciación y un amplio conocimiento lingüístico del idioma; como resultado, se pueden comparar por igual con un hablante nativo y algunos de ellos se pueden ubicar en un nivel superior, dado que algunos NET pueden presentar un rendimiento docente pobre y también una pronunciación vernácula. En resumen, los NNET reconocen más profundamente el sistema de funcionamiento del inglés.

(3) Como una ventaja más, las barreras del idioma no son un problema para los NNET. Por tanto, los profesores no nativos pueden comprender mejor lo que sus alumnos pretenden expresar en su lengua materna o en inglés. Como resultado, este entendimiento mutuo provoca una retroalimentación más profunda y ayuda a los estudiantes a ser conscientes del proceso de aprendizaje. En contraste, existe una comunidad de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que declara que, en este sentido, los hablantes nativos son mejores, ya que conocen muy bien el idioma. Esto es ciertamente cierto si consideramos que los NET conocen más variaciones y modismos dialectales, además de un reconocimiento natural del uso real del idioma, pero esta afirmación no siempre puede tomarse en consideración, dado que algunos estudiantes de inglés como lengua extranjera necesitan comunicarse en su lengua materna. Según esto, Arntsen afirmó que:

> En la mayoría de los sistemas escolares, el método de inmersión (enfoque comunicativo) no se usa para enseñar inglés (…) Si bien esta es una buena regla para enseñar un idioma, este enfoque puede ser frustrante para los estudiantes, especialmente para los mayores y principiantes. A menudo, es útil para los estudiantes poder hacer preguntas en su idioma nativo o establecer paralelismos entre su idioma (L1) y el inglés (n.d., 4).

Poder comunicarse en su lengua materna puede hacer que los estudiantes tengan menos dudas sobre el contenido y una comprensión más clara de los temas. En resumen, los profesores de inglés no nativos no tienen inconvenientes a la hora de comunicarse con los estudiantes de EFL (inglés como lengua extranjera -por sus siglas en inglés).

(4) Además, los NNET pueden proporcionar varias estrategias de resolución de problemas. Por tanto, pueden ofrecer soluciones precisas. Por ejemplo, los profesores no nativos pueden proporcionar una guía útil a sus estudiantes cuando se enfrentan a reglas gramaticales complicadas, ya que las NNET pueden presentar fácilmente instrucciones sencillas y consejos útiles para aclarar dudas. A diferencia de este hecho, algunos estudiantes y profesores afirman que los NET son mejores cuando se trata de lidiar con obstáculos en el aprendizaje, dado que pueden describir las dificultades de aprendizaje del inglés de una manera empírica que los NNET no pueden. También se sabe que los NET pueden especificar explicaciones confiables a través de prácticas contextualizadas que ayudan a los estudiantes a ver la solución a sus problemas. Sin embargo, cuando se trata de lidiar con las dificultades de aprendizaje, las NNET tienen más experiencia, ya que están más familiarizadas con las dificultades del proceso de aprendizaje de EFL. Al respecto, Kiczkowiak (2014, 9) expresó que "quizás el más significativo de todos, ser un NNET en realidad podría brindarte ciertas ventajas como docente, por ejemplo, puedes anticipar mejor los problemas de los estudiantes, servir como modelo de aprendizaje exitoso o comprender lo que sienten los alumnos". Esto es ciertamente correcto si tenemos en cuenta que los NNET alguna vez fueron estudiantes de EFL, por lo que saben más sobre las reglas que gobiernan las estructuras gramaticales, la sintaxis y la disposición de los tiempos de las oraciones, entre otros temas problemáticos. Como conclusión, podemos decir que los profesores de inglés no nativos pueden aplicar muchas estrategias para resolver problemas de aprendizaje.

(5) A pesar de los muchos beneficios que un profesor nativo puede presentar al proceso de aprendizaje de inglés, los profesores de inglés no nativos son una opción más inteligente para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que pueden proporcionar un ambiente de confianza y una relación profesor-alumno que contribuye a un mejor adquisición del idioma. En primer lugar, los NNET son más competentes cuando se trata de explicar las estructuras gramaticales del inglés. En segundo lugar, los profesores no nativos no encuentran problemas de comunicación con sus estudiantes, dado que pueden manejar el mismo idioma, mejorando la comprensión de los estudiantes. Finalmente, las NNET tienen mejores herramientas de enseñanza que pueden ayudar a los estudiantes a superar sus obstáculos para aprender inglés. Esta es una habilidad bastante útil que todo profesor debería tener y que todos los estudiantes de inglés como lengua extranjera aprecian.

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 9

Should Children Do Homework?

by M.L.

(1) During the last two decades of the twentieth century, there seemed to be a worldwide consensus in favor of the value of homework. Many research projects have focused on the relation between the amount of homework a child is given and the corresponding academic performance resulting from it, and some of them have found positive and negative links, or even no relation at all between the variables. Although some teachers and parents are reluctant to stop giving homework to children, there are studies that show more negative than positive effects of homework in children's lives; for this reason, activities should be done in class since it is better for kids to spend time with their families and do recreational activities which are also important for their complete development.

(2) Homework has negative effects on students. To begin with, students have fewer hours to sleep because of all the time they invest in studying. They spend at least 8 hours at school, but also, they keep working at home, taking time from other activities such as sleeping. It is difficult to imagine, that after all the work at home, students will be at their best in the classroom. In addition, this causes stress. Galloway and Pope (2007), in a study carried out in a secondary school, found that 67.8% of the students surveyed expressed that the stress at school was related to homework and exams. The same study indicates that students dedicate 3.04 hours to homework in the afternoons. Also, 56% of the sample said that homework had made them have less time to have fun. In conclusion, studies show a relation between the time student spend doing homework and the possibility of dropping their hobbies or activities due to stress or fatigue.

(3) Also, assignments belong to an obsolete teaching method. First, teachers do not take into account children's lives. Homework is given to students, in most cases, without taking into consideration their personal-life issues. It does not matter if they have to attend a conservatoire every afternoon for 4 hours of piano practice, or if they take drawing classes, or practice any sports, or just spend time with their family. Secondly, the amount of practice is not directly related to learning. According to Kohn (2006), the belief that "more time generally leads to better learning" is demonstrably false since there are enough cases in which more time does not lead to better learning, especially when understanding and creativity are involved. Both in reading comprehension and math tasks related to problem solving, research results have indicated that practice time is not that influential. In short, a traditional learning method does not encourage children's interest in school work or cognitive development even though teachers believe that more practice leads to better learning.

(4) Teachers should not assign activities to be done at home. At first, homework expands the academic content learned at school. According to experts, the most important advantage of doing homework is that it extends the content learned in school beyond the school site (Manzano & Pickering, 2007). In the authors' view, homework setting teaches children discipline and responsibility, and also contributes to their intellectual development. However, students get frustrated and lose interest in learning. Bennet and Kalish (2007) claim that, while doing homework, students earn very little and, in exchange for their effort, they lose time to sleep, play, socialize with their friends and develop their own interests. So, despite the benefits this practice can provide, it is also true that it affects children's social and emotional development.

(5) To sum up, even though pedagogues consider homework as a valuable resource, exposing children to information overload at home can have serious effects on their health and lives as they necessarily require free time that also allows them to enrich other abilities and carry out different activities.

¿Deberían los niños hacer tarea escolar?

por M.L.

(1) Durante las dos últimas décadas del siglo XX, parecía haber un consenso mundial a favor del valor de la tarea. Numerosos proyectos de investigación se han centrado en la relación entre la cantidad de tarea que se le da a un niño y el correspondiente rendimiento académico resultante de ella, y algunos de ellos han encontrado vínculos positivos y negativos, o incluso ninguna relación entre las variables. Si bien algunos maestros y padres se muestran reacios a dejar de asignarles tarea a los niños, hay estudios que muestran efectos más negativos que positivos de la tarea en la vida de los niños; por ello, las actividades deben realizarse en clase ya que es mejor que los niños pasen tiempo con sus familias y realicen actividades recreativas que también son importantes para su completo desarrollo.

(2) La tarea tiene efectos negativos en los estudiantes. Para empezar, los estudiantes tienen menos horas para dormir debido a todo el tiempo que invierten en estudiar. Pasan al menos 8 horas en la escuela, pero también siguen trabajando en casa, apartándose de otras actividades como dormir. Es difícil imaginar que después de todo el trabajo en casa, los estudiantes estarán en su mejor momento en el aula. Además, esto provoca estrés. Galloway y Pope (2007), en un estudio realizado en una escuela secundaria, encontraron que el 67,8% de los estudiantes encuestados expresaron que el estrés en la escuela estaba relacionado con las tareas y los exámenes. El mismo estudio

indica que los estudiantes dedican 3,04 horas a la tarea por las tardes. Además, el 56% de la muestra dijo que la tarea les había hecho tener menos tiempo para divertirse. En conclusión, los estudios muestran una relación entre el tiempo que los estudiantes dedican a hacer los deberes y la posibilidad de abandonar sus pasatiempos o actividades debido al estrés o la fatiga.

(3) Además, las asignaciones pertenecen a un método de enseñanza obsoleto. Primero, los maestros no toman en cuenta la vida de los niños. La tarea se les da a los estudiantes, en la mayoría de los casos, sin tener en cuenta los problemas de su vida personal. No importa si tienen que asistir a un conservatorio todas las tardes durante 4 horas de práctica de piano, o si toman clases de dibujo, o practican algún deporte, o simplemente pasan tiempo con su familia. En segundo lugar, la cantidad de práctica no está directamente relacionada con el aprendizaje. Según Kohn (2006), la creencia de que "más tiempo generalmente conduce a un mejor aprendizaje" es demostrablemente falsa, ya que hay suficientes casos en los que más tiempo no conduce a un mejor aprendizaje, especialmente cuando se trata de comprensión y creatividad. Tanto en la comprensión de lectura como en las tareas matemáticas relacionadas con la resolución de problemas, los resultados de la investigación han indicado que el tiempo de práctica no es tan influyente. En resumen, un método de aprendizaje tradicional no fomenta el interés de los niños en el trabajo escolar o el desarrollo cognitivo, aunque los maestros creen que más práctica conduce a un mejor aprendizaje.

(4) Los maestros no deben asignar actividades para que se realicen en casa. Al principio, la tarea amplía el contenido académico aprendido en la escuela. Según los expertos, la ventaja más importante de hacer la tarea es que extiende el contenido aprendido en la escuela más allá del plantel escolar (Manzano & Pickering, 2007). En opinión de los autores, el entorno de tareas les enseña a los niños disciplina y responsabilidad, y también contribuye a su

desarrollo intelectual. Sin embargo, los estudiantes se frustran y pierden interés en aprender. Bennet y Kalish (2007) afirman que, mientras hacen los deberes, los estudiantes ganan muy poco y, a cambio de su esfuerzo, pierden tiempo para dormir, jugar, socializar con sus amigos y desarrollar sus propios intereses. Entonces, a pesar de los beneficios que puede brindar esta práctica, también es cierto que afecta el desarrollo social y emocional de los niños.

(5) En resumen, si bien los pedagogos consideran la tarea como un recurso valioso, exponer a los niños a una sobrecarga de información en el hogar puede tener graves efectos en su salud y vida, ya que necesariamente requieren de un tiempo libre que también les permite enriquecer otras habilidades y realizar actividades diferentes.

ENSAYO ARGUMENTATIVO Nº 10

Should People Learn English without Having an Instructor?

by G.R.

(1) Learning English as a Second Language could be an interesting experience with the assistance of a teacher when you are starting your learning process, but if people think that it is mandatory for them to be assessed by an instructor for learning English, I would say it is not. Although the teachers' role is important for English students during their entire learning process, the guidance of an instructor might not be necessary because learners could use self-assessment.

(2) First, self-taught learning just takes two elements: motivation and discipline. According to El País (2015) motivation gives us initiative for researching information and discipline helps us be constant until we find what we want to know. Apart from that, it permits us to achieve learning goals by using significant learning. In other words, all people are able to learn by themselves. Despite self-taught learning can take more time, it is effective. On the other hand, you can control your own learning pace. To sum up, people can learn anything throughout motivation and discipline.

(3) Additionally, it is easier to find programs adapted to your time and academic level. There are useful tools everywhere; for example, there are movies, songs and books that represent helpful resources to use. Furthermore, according with the information presented in El País (2015), technology makes learning English easier in any part of the world. Internet represents a useful resource for busy people who want to learn English because there are courses available online. In short, we have many tools for learning English without the guidance of a teacher.

(4) In my opinion, learning English without an instructor is possible and easy. On the contrary, some people say that self-taught learning is limited because there are a lot of questions without answers. Archana and Rani claim that "the teacher plays a very prominent role in attracting the students' attention (…) and plays roles as an assessor, facilitator and a learner" (p.1, 2017), but I actually consider that self-taught learning is an excellent strategy for people who want to improve their abilities. Besides, you do not need an instructor for finding the answers to your doubts because you are able to answer your own questions. In other words, you can do the teacher's work by yourself.

(5) Briefly, motivation and discipline are key for achieving knowledge throughout self-assessment because everyone is able to learn by themselves. Besides, it is possible to find all the resources you need for learning English without any further help. In my own experience, I would say that an English instructor is useful. But s/he is not necessary for learning English as a Second Language. For instance, if you have any doubts, through any of the self-taught learning resources you could solve them. To sum up, despite contentious opinions, it is possible for you to learn English by yourself.

¿Debería la gente aprender inglés sin tener un instructor?

por G.R.

(1) Aprender inglés como segundo idioma podría ser una experiencia interesante con la ayuda de un maestro cuando estás comenzando tu proceso de aprendizaje, pero si la gente piensa que es obligatorio que un instructor los evalúe para aprender inglés, yo diría que no lo es. Aunque el papel de los profesores es importante para los estudiantes de inglés durante todo el proceso de aprendizaje, es posible que la orientación de un profesor no sea necesaria porque los alumnos pueden utilizar la autoevaluación.

(2) Primero, el aprendizaje autodidacta solo requiere dos elementos: motivación y disciplina. Según El País (2015) la motivación nos da iniciativa para investigar la información y la disciplina nos ayuda a ser constantes hasta encontrar lo que queremos saber. Aparte de eso, nos permite alcanzar los objetivos de aprendizaje mediante el uso de un aprendizaje significativo. En otras palabras, todas las personas pueden aprender por sí mismas. A pesar de que el aprendizaje autodidacta puede llevar más tiempo, es eficaz. Por otro lado, puedes controlar tu propio ritmo de aprendizaje. En resumen, la gente puede aprender cualquier cosa a través de la motivación y la disciplina.

(3) Además, es más fácil encontrar programas adaptados a tu tiempo y nivel académico. Hay herramientas útiles en todas partes; por ejemplo, hay películas, canciones y libros que representan recursos útiles para usar. Además, según la información presentada en El País (2015), la tecnología facilita el aprendizaje del inglés en cualquier parte del mundo. Internet representa un recurso útil para las personas ocupadas que desean aprender inglés porque hay cursos disponibles en línea. En resumen, tenemos muchas herramientas para aprender inglés sin la guía de un profesor.

(4) En mi opinión, aprender inglés sin un instructor es posible y fácil. Al contrario, algunas personas dicen que el aprendizaje autodidacta es limitado porque hay muchas preguntas sin respuesta. Archana y Rani afirman que "el docente juega un papel muy destacado a la hora de atraer la atención de los alumnos (…) y desempeña roles como evaluador, facilitador y aprendiz" (p.1, 2017), pero en realidad considero que el aprendizaje autodidacta es una excelente estrategia para las personas que desean mejorar sus habilidades. Además, no necesitas un instructor para encontrar las respuestas a tus dudas porque eres capaz de responder tus propias preguntas. En otras palabras, puedes hacer el trabajo del maestro por ti mismo.

(5) En resumen, la motivación y la disciplina son claves para lograr conocimientos a través de la autoevaluación porque todos pueden aprender por sí mismos. Además, es posible encontrar todos los recursos necesarios para aprender inglés sin más ayuda. En mi propia experiencia, diría que un instructor de inglés es útil. Pero él/ella no es necesario/a para aprender inglés como segundo idioma. Por ejemplo, si tienes alguna duda, a través de cualquiera de los recursos de aprendizaje autodidacta podrías resolverlas. En resumen, a pesar de las opiniones contenciosas, es posible que aprendas inglés por ti mismo.

TABLAS ELABORADAS EN EL ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL *CORPUS* EN ESTUDIO

Identificación de la polifonía textual en cada texto

Texto N.º Título en inglés y en español Iniciales del estudiante escritor		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
ARGUMENTO CENTRAL		
CUERPO DE CADA PÁRRAFO		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**
CONTRAARGUMENTO		
REFUTACIÓN		
ENUNCIADOS DE SUSTENTACIÓN		
CONCLUSIONES		
ENUNCIADO	**VOZ**	**FORMA LINGÜÍSTICA**

Fuente: Elaboración propia (2020)

Explicación de la conjetura de los posibles sentidos de los textos: Identificación de la posición del locutor respecto a los enunciadores, la responsabilidad enunciativa y la elección de los tipos de polifonía textual de cada texto

<table>
<tr><th colspan="4">POSICIÓN DEL LOCUTOR RESPECTO A LOS ENUNCIADORES</th></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Argumento central:
Versión en inglés</td><td>Locutor</td><td colspan="2">Presencia de enunciadores</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>A favor del argumento central</td><td>En contra del argumento central</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">ELECCIÓN DEL TIPO DE POLIFONÍA TEXTUAL</td></tr>
<tr><td>Argumento central:
Versión en español</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de la adaptación de Caro, M. (2017)

Estructura de cada texto del corpus

Texto N.º	Estructura

Fuente: Elaboración propia (2020)

Argumento central, temática y campo semántico de cada texto

Texto N.º	Argumento central	Temática	Campo semántico

Fuente: Elaboración propia (2020)

Explicación de cada texto como una obra individual: forma, contenido, organización y género

Texto N.º	Forma	Contenido	Organización	Género

Fuente: Elaboración propia (2020) sobre la base de Arcay y Cossé (1996)

Explicación de los textos como unidades lingüísticas

El texto como una unidad lingüística	Texto1	Texto2	Texto3	Texto4	Texto5	Texto6	Texto7	Texto8	Texto9	Texto10
Discurso fijado por la escritura	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interpretable	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De orden sintáctico y semántico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia (2020)