

# La argumentación escrita al inicio de la carrera

## Una caracterización metafuncional de las necesidades de aprendizaje

ARTEVIC HOLGUERAS-GALÁN\* | JESÚS DAVID GUERRA-LYONS\*\*  
NAYIBE ROSADO-MENDINUETA\*\*\*

Desde la perspectiva metafuncional propuesta por la lingüística sistémico-funcional, este estudio caracteriza las necesidades de aprendizaje de estudiantes al inicio de la carrera universitaria en relación con la escritura de textos académicos argumentativos tipo justificación. Se analiza un archivo textual de 19 textos argumentativos producidos como respuesta a un estímulo común en un curso de alfabetización académica ofrecido por una universidad colombiana en los semestres iniciales de sus programas de pregrado. El análisis aplica una matriz integrada por indicadores asociados a las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. El estudio categoriza dichas metafunciones, en las que se clasifican las necesidades que emergen en el proceso de revisión y retroalimentación docente. Los resultados detectan dificultades en la apropiación de recursos léxicogramaticales para nominalización (ideacional), limitaciones en la variedad y precisión del léxico evaluativo (interpersonal), y elecciones temáticas poco motivadas por el contexto discursivo (textual).

*From the metafunctional perspective posed by systemic-functional linguistics, this research characterizes the demands of learning for students at the start of their university schooling as it relates to the writing of argumentative defensive academic texts. We analyze an archive containing 19 defensive texts produced as responses to a common stimulus during an academic literacy course offered by a Colombian university during the early semesters of their undergraduate programs. Our analysis applies a matrix integrated by indicators associated to ideational, interpersonal and textual metafunctions. Our work categorizes these metafunctions into those classifying demands emerging during the process of teacher revision and feedback. Results detect difficulty when appropriating lexicogrammatical resources for nominalization (ideational), in regards to limitations in the variety and precision of assessment vocabulary (interpersonal) and in thematic choices not motivated by their discursive context (textual).*

### Palabras clave

Argumentación  
Educación superior  
Enseñanza del español  
Escritura  
Estudiantes de primer ingreso  
Lengua materna  
Lingüística

### Keywords

Argumentation  
Higher education  
Teaching Spanish  
Writing  
First year students  
Native language  
Linguistics

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.179.60705>

Recepción: 30 de agosto de 2021 | Aceptación: 24 de mayo de 2022

\* Profesor asistente del Departamento de Español de la Universidad del Norte (Colombia). Doctor en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE. Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje de lenguas; alfabetización académica. Publicación reciente: (2019, en coautoría con R. Santamaría M. y A. Doquin), "Pluricultural Competence and VIQTORIA Didactic Model Action in Spanish as a Foreign Language Learning Systems", en *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)*, Valencia, Universitat Politècnica de Valencia, pp. 819-827. CE: [rtevic@uninorte.edu.co](mailto:rtevic@uninorte.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0369-6985>

\*\* Profesor asistente del Departamento de Español de la Universidad del Norte (Colombia). Doctor en Lingüística. Línea de investigación: pedagogía del lenguaje. Publicación reciente: (2022, en coautoría con N. Rosado M.), "Unbalancing Neoliberalism in the University Literacy Classroom: A duoethnographic experience", en A. Gagné, A. Kalan y S. Herath (eds.), *Critical Action Research Challenging Neoliberal Language and Literacies Education*, Berna, Peter Lang, pp. 157-172. CE: [jdguerra@uninorte.edu.co](mailto:jdguerra@uninorte.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1384-8265>

\*\*\* Directora del Departamento de Español de la Universidad del Norte (Colombia). Profesora de lenguas y formadora de docentes. Líneas de investigación: aprendizaje de docentes y estudiantes; aprendizaje de lenguas; alfabetización académica. Publicación reciente: (2022, en coautoría con A. Bailey e I. Niebles), "Evaluating Teachers' Practices beyond Content and Procedural knowledge: A case study", *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 99-115. CE: [nrosado@uninorte.edu.co](mailto:nrosado@uninorte.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-2464>

## INTRODUCCIÓN

La argumentación figura entre los géneros textuales de más amplio estudio dentro de la investigación de la alfabetización académica en educación superior (Andriessen, 2009; Newell, 2011; Galindo, 2012; Castro y Sánchez, 2013; Rayas y Méndez-Puga, 2017; Guerra-Lyons y Rosado-Mendinueta, 2020). Gran parte del interés por su estudio se basa en su rol como género con extendida influencia en procesos evaluativos y en los desafíos que plantea a los estudiantes universitarios, especialmente en el inicio de la carrera (Wolfe, 2011; Zárata, 2017). Diversas investigaciones han encontrado que los escritores académicos noveles presentan dificultades en la escritura de textos argumentativos, referidas al establecimiento de relaciones lógicas entre el enunciado de tesis y los párrafos de argumentación (Miller y Pessoa, 2016; Moreno-Fontalvo, 2020), el uso de marcadores cohesivos (Liu y Braine, 2005) y la expresión de posturas evaluativas (Carvallo, 1998; Arrieta y Meza, 2002). Estas dificultades han motivado la publicación de múltiples recursos pedagógicos tipo manual orientados a instruir en técnicas de escritura argumentativa (Bolaños-Guerra, 2002; Muñoz y Musci, 2013). No obstante, la conciencia cada vez mayor de la naturaleza situada y específica de la argumentación a lo largo del currículo universitario y en las disciplinas (Dreyfus *et al.*, 2016) ha puesto de relieve la necesidad de aproximaciones enfocadas en las prácticas discursivas asociadas a ella.

En el estudio de la argumentación en contexto universitario predomina el enfoque cognitivo (Toulmin, 2003; Parodi, 2010; Song y Ferretti, 2013), pragmático (Schen, 2013) o retórico (Russell, 2009, 2010; Castro y Sánchez, 2013). Los estudios de orientación lingüística suelen enfocarse en recursos específicos sin atender al contexto discursivo que motiva su elección (Wu y Allison, 2005; Aull, 2015; Ho y Li, 2018). La adopción de una perspectiva social semiótica, que incluye los recursos del lenguaje desde su motivación social (Halliday, 1978;

Martin y Rose, 2008; Dreyfus *et al.*, 2016), pretende contribuir a situar las prácticas propias de este género textual y las necesidades de los universitarios en relación con su escritura. Estudios recientes (Pessoa *et al.*, 2018; Cheung y Low, 2019; Governor *et al.*, 2021) han demostrado las ventajas descriptivas y pedagógicas de esta aproximación en la escritura argumentativa en contextos de habla inglesa. La concepción metafuncional del texto proporcionada por la lingüística sistémico-funcional (en adelante, LSF), como unidad funcional estructurada por elecciones de naturaleza ideacional, interpersonal y experiencial (Halliday, 1979) resulta particularmente enriquecedora para el análisis holístico de las necesidades de escritura de los aprendices. A pesar de sus ventajas, no existen estudios que adopten plenamente esta perspectiva en el estudio de la argumentación en contextos universitarios de habla hispana.

El presente texto, enmarcado en un programa más amplio sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad (Guerra-Lyons y Rosado-Mendinueta, 2020), analiza las necesidades formativas de los estudiantes de primer ingreso alrededor de la escritura de textos de argumentación tipo justificación (en adelante, ATJ) (Martin y Rose, 2008) desde la noción de *metafunción* (Halliday, 1979). El propósito es identificar las necesidades para la adquisición del registro académico mediante la caracterización de la escritura argumentativa al inicio de la carrera universitaria bajo la perspectiva metafuncional en el reconocimiento de aspectos ideacionales, interpersonales y textuales.

## MARCO TEÓRICO

La argumentación abarca una familia de géneros textuales enfocados en la valoración, sustento y discusión de posturas hacia distintos aspectos de la experiencia (Andriessen, 2009; Miller y Pessoa, 2016). El tipo textual tratado en el presente artículo es el que Martin y Rose (2008) denominan “exposición analítica”,

caracterizado por la defensa de un enunciado de tesis mediante argumentos basados en evidencias de índole factual, racional, empírica o personal. La ATJ genera tipos textuales recurrentes en los registros que circulan en las disciplinas y el currículo universitario (Parodi, 2010; Dreyfus *et al.*, 2016; Benítez *et al.*, 2018). En registros disciplinares, suele figurar como satélite dentro de etapas orientadas a lo interpersonal, como las introducciones a artículos de investigación (Hood, 2010) o la discusión de hallazgos (Moyano, 2014). Disciplinas en el área de humanidades (Filosofía, Estética...), poseen géneros articulados principalmente alrededor de este tipo textual (Lizama, 2020). En los currículos de pregrado, la ATJ funciona principalmente como tarea evaluativa de aspectos teóricos y en pruebas estandarizadas (González *et al.*, 2021). Se trata, así, de un tipo textual de alto impacto y de significativa valoración en contextos educativos y disciplinares, cuya apropiación puede condicionar el acceso a oportunidades formativas y de participación en comunidades letradas.

La impronta social de esta aproximación parte del reconocimiento del carácter esencialmente dialógico de la argumentación, dado que la defensa de una postura presupone entablar diálogo con posiciones alternativas dentro de un universo de voces textualmente configurado (Martin y White, 2005). El establecimiento de este diálogo de voces plantea, como indican Martin y Rose (2012: 54), un “proceso social, orientado a metas y plasmado en etapas”, en el que la construcción de argumentos recurre a patrones textuales esperados dentro de entornos sociales situados.

El estudio de la escritura argumentativa en alfabetización académica suele privilegiar su concepción como unidad retórica en atención, principalmente, a las relaciones lógicas entre las secciones que lo componen (Crammond, 1998; Azar, 1999; Galindo, 2012; Miller y Pessoa, 2016; Moreno-Fontalvo, 2020). La aproximación que proponemos en el presente trabajo amplía esta perspectiva al reconocer, con base

en Halliday (1979), la diversidad funcional característica del texto como unidad semántica.

Según Halliday, el texto articula tres metafunciones: la representación de la experiencia (metafunción ideacional), la personificación de roles y relaciones sociales (metafunción interpersonal) y la mediación discursiva del significado (metafunción textual). La organización metafuncional del texto implica, a su vez, diversidad estructural. Las funciones propias de la metafunción ideacional generan lo que Martin (1992) conoce como “estructuras articuladas”, caracterizadas por la articulación secuencial o recursiva de elementos funcionales contiguos. En contraste, las funciones asociadas a la metafunción interpersonal conforman estructuras prosódicas (Martin y White, 2005; Hood, 2010) cuyos elementos crean patrones de resonancia y refuerzo mutuo dentro de la cláusula y más allá de ésta. La función textual, por su parte, genera estructuras periódicas caracterizadas por la coordinación de picos y valles de prominencia informativa (Christie y Martin, 1997).

Para los escritores noveles, la operación simultánea de las distintas estructuras metafuncionales supone el desafío de aprender de manera coordinada tres modos de significación que difieren sustancialmente en su manifestación textual. En lo ideacional-experiencial, los aprendices se han de apropiar de las estrategias que representa la experiencia propia de contextos especializados en los textos académicos, valiéndose de recursos para la decantación del significado, como la tecnicidad, la abstracción o las metáforas gramaticales (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1998). A diferencia de los textos explicativos, que emplean profusamente términos técnicos y metáforas, el texto de ATJ suele apoyarse en la abstracción para representar procesos, participantes y circunstancias en formas que se alejan de la congruencia del sentido común (Eggins, 2005).

El aspecto ideacional-lógico, por su parte, es más demandante en tanto su realización en el texto es menos concreta: se realiza

mediante diversos sistemas, incluyendo la nuclearidad, la relación lógico-semántica y la *taxis* (Halliday y Matthiessen, 2014). Los textos de ATJ cumplen una estructura núcleo-satélite (Martin, 1992) en la que una figura experiencial (el enunciado de tesis) subordina el resto del texto. La relación núcleo-satélite se replica también a nivel local, en el desarrollo de los argumentos con respaldos. Las relaciones lógico-semánticas con mayor probabilidad de ocurrir en este género textual incluyen la relación de justificación a nivel global y la elaboración a nivel local (Azar, 1999), y ambas pueden realizarse mediante conjunciones (por lo tanto, por ende, ya que), grupos verbales (conlleva, implica, causa) o nominalizaciones (causa, efecto, implicación, consecuencia) (Teruya y Matthiessen, 2015). La escritura de textos de ATJ en el inicio de carrera probablemente representa para los estudiantes que recién ingresan una de las primeras experiencias con textos nucleares organizados alrededor de relaciones de causalidad, justificación

y elaboración; de ahí que estudios como los de Tapia *et al.* (2003), Aull y Lancaster (2014) y Scholman y Demberg (2017) hagan énfasis en la necesidad de su enseñanza.

La metafunción interpersonal es, quizá, la que ha recibido mayor atención en el estudio de la argumentación escrita al inicio de la carrera (Wu, 2005, 2007; Akbari, 2015). Este hecho no es fortuito, sino que obedece a la orientación interpersonal propia de los géneros argumentativos, en los que las prosodias valorativas contribuyen íntegramente al desarrollo discursivo (Hood, 2017). La argumentación exige destrezas para acoplar elementos experienciales a diversas categorías de valor, incluyendo las que Martin y White (2005) encasillan dentro de las nociones de juicio, apreciación y compromiso. Un reto para los estudiantes consiste en el establecimiento de lo que Hood (2010) denomina “armonías valorativas”, patrones en los que las cargas evaluativas en distintos tramos del discurso resuenan armónicamente entre sí, sin contradecirse.

**Tabla 1. Matriz para el análisis metafuncional de textos ATJ**

	1. Estrato contextual	2. Estrato semántico	3. Estrato léxico-gramatical
a. Metafunción ideacional	1a.1. Orientación al propósito social de defender una tesis mediante argumentos sustentados en evidencias. 1a.2. Dominio experiencial semi-especializado (no cotidiano).	2a.1. Establecimiento de relaciones de expansión entre entidades abstractas propias de contextos no cotidianos.	3a.1. Uso de nominalización, abstracción y metáfora gramatical para la realización de participantes y procesos. 3a.2. Establecimiento de relaciones lógicas de condicionalidad, causalidad y justificación entre cláusulas.
b. Metafunción interpersonal	1b.1. Distancia interpersonal entre autor y lector mediada por orientación persuasiva.	2b.1. Compromiso contractivo y atribución en el desarrollo de argumentos. 2b.2. Prosodias valorativas de actitud tipo valoración, con graduación tipo intensificación.	3b.1. Expresión de posturas evaluativas hacia proposiciones mediante modalidad y evaluación modal. 3b.2. Uso de léxico evaluativo para expresión de actitud hacia entidades y situaciones.
c. Metafunción textual	1c.1. Modo escrito de tipo monológico y modalidad retórica persuasiva.	2c.1. Anuncio, desarrollo y recuperación de partes del texto mediante recursos de periodicidad y cohesión.	3c.1. Elecciones temáticas acordes al método de desarrollo textual. 3c.2. Uso de conjunciones, transiciones y otros elementos para el logro de la cohesión textual.

Fuente: tomado de Dreyfus *et al.*, 2016.

La metafunción textual implica también retos para la argumentación escrita de los de primer ingreso. Las decisiones sobre qué aspectos ideacionales e interpersonales tematizar pueden representar una diferencia significativa en la valoración de la argumentación escrita por parte de los instructores (Moreno-Fontalvo, 2020). Los primeros ingresantes suelen tener poca conciencia de la importancia discursiva de la posición temática, dar realce a elementos poco relevantes al propósito textual y asignar prominencia discursiva a información desarrollada de manera inconsistente en el texto (Miller y Pessoa, 2016). Estas dificultades pueden asociarse a la transición de una progresión temática constante propia de textos narrativos, a una progresión temática dinámica, característica de la argumentación escrita (Fries, 1995; Crompton, 2004). Otro aspecto textual que merece atención es el logro de la cohesión mediante conjunciones y otras estrategias discursivas (Halliday y Hasan, 1976). Liu y Braine (2005) señalan que la argumentación escrita es especialmente demandante en lo que respecta al logro de la cohesión léxica mediante la referencia fórica y la sustitución, recursos cuya manifestación en el discurso es menos concreta que la de la conjunción.

La perspectiva metafuncional aporta una comprensión sistemática de las necesidades de escritura al inicio de la carrera al reconocer la diversidad funcional y estructural del texto académico, tal y como se resume en la Tabla 1. Esta matriz, adaptada de Dreyfus *et al.* (2016), establece los indicadores asociados a cada metafunción dentro de la ATJ. Cabe puntualizar que las investigaciones en escritura académica en contexto universitario y, más puntualmente, en lo referente a la argumentación escrita en el inicio de carrera, no han adoptado de manera explícita esta perspectiva ni han reflexionado sobre las complementariedades existentes entre las tres metafunciones. Además, el grueso de investigaciones se ha concentrado en la argumentación escrita en lengua inglesa en contextos anglosajones,

de manera que este aspecto ha sido poco estudiado en contextos de habla hispana. Ambos vacíos en la literatura limitan la labor de acompañamiento al desarrollo de la escritura en el contexto universitario de habla española al restringir el espectro de necesidades mercedoras de intervención pedagógica. Este artículo apunta a los vacíos mencionados al examinar la argumentación escrita de estudiantes de nuevo ingreso en un contexto de habla hispana desde las tres metafunciones; la pregunta que se propone responder es: ¿qué necesidades de aprendizaje pueden inferirse a partir del análisis de las elecciones ideacionales, interpersonales y textuales realizadas por estudiantes de nuevo ingreso en textos argumentativos tipo justificación?

## METODOLOGÍA

### *Diseño*

La pregunta de investigación relativa a las necesidades de escritura fue abordada mediante un estudio cualitativo de carácter descriptivo no experimental (Paltridge y Phakiti, 2010), basado en herramientas discursivo-analíticas generadas desde la perspectiva metafuncional (Halliday, 1979; Halliday y Matthiessen, 2014).

### *Participantes*

La población incluye a todos los estudiantes de la asignatura Competencias comunicativas II, orientada a la alfabetización académica, que expone a los alumnos de todas las titulaciones de pregrado a la lectura y escritura de textos académicos argumentativos. Durante el primer semestre de 2020 la población era de 690 participantes, distribuidos en 23 grupos con una ratio promedio de 30 estudiantes por profesor. Los participantes pertenecen a una universidad privada ubicada en la región Caribe de Colombia. Como puede verse en la Tabla 2, los informantes conforman un grupo heterogéneo por la alta diversidad en variables de contexto (estrato socioeconómico) y presagio (edad y sexo).

**Tabla 2. Datos sociométricos de población y muestra**

	Sexo		Edad			Estrato socioeconómico			
	Masc.	Fem.	< 18 años	18 años	> 18 años	Bajo (1-2)	Medio (3-4)	Alto (5-6)	Sin datos
Población	338	352	138	291	261	171	278	234	7
% población	48.99	51.01	20	42.17	37.83	24.78	40.29	33.91	1.01
Muestra	41	47	15	36	37	27	33	27	1
% muestra	46.59	53.41	17.05	40.91	42.05	30.68	37.50	30.68	1.14

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 detalla un muestreo no-probabilístico por conveniencia que incluye a 88 participantes distribuidos en los tres grupos (30 alumnos en el grupo 12124 y 29 en cada uno

de los grupos 12127 y 12128) asignados a uno de los profesores que imparten la asignatura. De los 88 participantes, 71 completaron la tarea de forma colaborativa, para un total de 19 textos.

**Tabla 3. Distribución de la población y muestra en los grupos**

	Población	Muestra		Grupo 12124		Grupo 12127		Grupo 12128	
		Inscritos	Participantes	Inscritos	Participantes	Inscritos	Participantes	Inscritos	Participantes
Total	690	88	71	30	23	29	26	29	22
% muestra		100	81	34	26	33	30	33	25
% población	100	13	10	4	3	4	4	4	3

Fuente: elaboración propia.

### *Instrumento de recogida de datos*

Los datos primarios conformaron un archivo de textos argumentativos entregados por los alumnos como parte del proceso de escritura conjunta. Los textos responden al estímulo: “En la crisis sanitaria ocasionada por COVID-19, ¿los gobiernos deberían priorizar la protección de la economía o de la salud pública?”. El estudio analiza los textos resultantes de una tarea de composición de dos párrafos: uno de introducción y otro con un argumento completo, que incluye una razón y varios respaldos. Los dos párrafos que componen esta tarea integran los dos fragmentos iniciales de un TAA completo, típicamente compuesto por cinco párrafos (uno para la introducción, tres para el desarrollo de la argumentación y uno para la conclusión).

### *Procedimiento de recolección y análisis de datos*

Como parte de la recogida de datos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en primera instancia se encargó la escritura de la tarea. Los alumnos de cada grupo se reunieron en equipos de entre 3 y 5 participantes y cada equipo produjo, en soporte digital, un texto, para conformar un archivo con un total de 19 textos. Así, en el grupo 12124 los 23 alumnos que presentaron la tarea se agruparon en 7 equipos; en el grupo 12127 los 26 alumnos se agruparon en 7 equipos; y, por último, se constituyeron 5 equipos en los que se distribuyeron los 22 estudiantes del grupo 12128. En segundo lugar, se realizó la grabación de la retroalimentación docente, facilitada por el desarrollo del curso en modalidad virtual, bajo

las condiciones de trabajo remoto motivado por la pandemia. El tercer paso consistió en la composición del archivo de textos, consistente en ordenar, limpiar y clasificar la producción de los estudiantes. En cuarto lugar, se revisaron las anotaciones asincrónicas y los comentarios *in situ* del docente a los estudiantes en las sesiones de retroalimentación. En esta etapa, los investigadores identificaron y seleccionaron en los textos los rasgos más representativos señalados por el docente durante el proceso de retroalimentación. El quinto paso consistió en la clasificación de los rasgos desde el punto de vista metafuncional: ideacional, textual e interpersonal de la LSF desde los criterios del estrato léxico gramatical expuestos en la Tabla 1. Esta clasificación sirvió como insumo principal para el diagnóstico de necesidades desde la perspectiva metafuncional mediante un análisis triangulado por parte de los investigadores. Las discusiones sostenidas por los investigadores revelaron un nivel de acuerdo óptimo con la clasificación metafuncional de las anotaciones del archivo de textos.

## RESULTADOS

De acuerdo con el propósito y el enfoque teórico del presente trabajo los resultados se agruparon en categorías metafuncionales en atención a los rasgos léxicos y gramaticales en los niveles ideacional, textual e interpersonal identificados en el archivo textual.

### *Necesidades de orden textual*

El análisis de los textos argumentativos indica que, aunque la apropiación de recursos cohesivos macrotextuales es generalmente adecuada, la elección de las temáticas a nivel microtextual plantea dificultades especiales. Los textos presentan una segmentación apropiada, lograda mediante conjunciones, oraciones de transición y otros recursos cohesivos; sin embargo, se evidencian inconsistencias en la asignación de estatus textual a los elementos de naturaleza argumentativa y en la marcación ortográfica de dicho estatus mediante puntuación. Los textos reflejan dificultad para articular un método de desarrollo textual acorde a propósitos discursivos distintos a la exposición factual de información. El ejemplo 1 (Tabla 4), correspondiente a un párrafo de argumentación, ilustra este hallazgo.

Como puede verse, la elección de las temáticas demuestra una orientación expositiva enfocada en la explicación de relaciones causa-efecto, más que el desarrollo de un argumento acerca del manejo de la pandemia de COVID-19. Llama la atención que las cláusulas 1.2, 1.3 y 1.4 presentan temas marcados, en los que elementos circunstanciales preceden al sujeto y con ello otorgan un énfasis poco motivado por el contexto discursivo. Elecciones temáticas de este tipo, recurrentes en el archivo textual, ponen de manifiesto necesidades en torno a la comprensión del papel cohesivo desempeñado por el sistema de tema

*Tabla 4. Necesidades respecto a las elecciones temáticas*

(1)	Tema	Rema
(1.1)	El nuevo coronavirus	se propaga principalmente por contacto directo (1 metro o 3 pies) con una persona infectada cuando tose o estornuda, o por contacto con sus gotículas respiratorias (saliva o secreciones nasales),
(1.2)	debido a su alta tasa de contagio e importante tasa de fatalidad,	ha sido necesaria la aplicación del aislamiento social y la minimización del contacto para prevenir el contagio de esta enfermedad,
(1.3)	a partir del hecho de que es necesario evitar las aglomeraciones,	la productividad en los países se ha visto afectada, causando una recesión en la economía, una crisis en la bolsa de valores de Nueva York y una fuerte caída del precio del petróleo,
(1.4)	ante esta situación,	a los gobiernos se les ha planteado un dilema, proteger la salud pública o no dejar caer la economía de los países.

Fuente: elaboración propia.

en el desarrollo de propósitos discursivos. Es necesario desarrollar conciencia acerca de la naturaleza estratégica de la elección de las temáticas a fin de que éstas puedan ser desplegadas de manera más intencionada, según el propósito en cuestión.

Otra necesidad que se desprende del análisis de las elecciones textuales tiene que ver con la marcación ortográfica del estatus temático de las cláusulas. Como demuestran los ejemplos del 2 al 5 (transcritos fielmente en la Tabla 5), los escritos muestran escasa conciencia de las marcas textuales y fonológicas que indican la finalización de cláusulas y la presencia de elementos clausulares incrustados. Lejos de representar una necesidad en sí mismo, el escaso control de recursos para la marcación ortográfica de cláusulas parece ser sintomático de vacíos más profundos en la comprensión de la cláusula como unidad de realización de significado. Este hecho se manifiesta en

elecciones como las subrayadas en los ejemplos 2.2 y 3.2, en donde los estudiantes marcan con punto seguido cláusulas que inician con los elementos pronominales “lo que” y “lo cual”, un claro indicador de su estatus textual de elementos incrustados no independientes. El ejemplo 4.2 asigna estatus temático a una cláusula dependiente marcada mediante la conjunción subordinante “aunque”, lo cual indica conciencia limitada del funcionamiento de los complejos clausulares como mensaje. El ejemplo 5 (Tabla 5) presenta una secuencia de mensajes realizada como complejo clausular, a pesar del estatus independiente de las cláusulas 5.2, 5.3 y 5.4. Elecciones textuales de este tipo repercuten en la legibilidad de los textos, ya que dan la impresión de ser complejos clausulares demasiado largos, parecidos a los que caracterizan al habla informal, y al hacerse una marcación poco efectiva de las unidades constitutivas del texto.

Tabla 5. Necesidades respecto a la marcación ortográfica

(2)	Tema	Rema
(2.1)	para tomar	la decisión de decretar un régimen estricto de aislamiento social a través del confinamiento obligatorio de la población en sus casas, así como la prohibición de apertura de espacios públicos, empresas, establecimientos de comercio, servicios educativos, entre otros muchos.
(2.2)	<i>Lo que</i>	lógicamente conlleva un dilema entre la salud pública o la economía.
(3)	Tema	Rema
(3.1)	solamente entre 10 y 15%	tiene el aislamiento adecuado como para atender pacientes de COVID-19 severo.
(3.2)	<i>Lo cual</i>	significa, que en el país sólo habría alrededor de 750 camas para manejar pacientes con coronavirus.
(4)	Tema	Rema
(4.1)	Como consecuencia de esto	los gobiernos se han visto en la tarea de decidir si se debe priorizar la salud pública o la economía del Estado.
(4.2)	<i>Aunque</i> lo apropiado	sería velar por la salud y la vida de las personas, asegurando así que el número de muertes sea menor a los daños económicos que se puedan generar.
(5)	Tema	Rema
(5.1)	el 19 de enero	se detectaron otros casos en Beijing y Guangdong,
(5.2)	esto	hizo que comenzaran a tomar medidas
(5.3)	como por ejemplo, Italia	decretó cuarentena en parte del norte del país,
(5.4)	así	llegó a Corea del Sur o Irán, entre otros países.

Fuente: elaboración propia.

En referencia a la cohesión, se destaca que, aunque las elecciones cohesivas a nivel macrotextual resultan generalmente apropiadas, las decisiones léxicas para el establecimiento de relaciones lógicas entre cláusulas a menudo entorpecen el flujo de significados en las unidades retóricas. Esta necesidad se hace más patente en la introducción, puesto que ese apartado exige la articulación de complejas secuencias inductivas y deductivas entre fases textuales. La transición hacia el enunciado de

tesis, por su parte, a menudo requiere de la presentación de antítesis o controversias, las cuales resaltan la disputa entre las tesis a defender. Un hallazgo recurrente en este contexto es lo que se denomina “falso contraste”, que es cuando se marca una oposición entre fases sin que la información resulte realmente contradictoria. El ejemplo 6 (Tabla 6) muestra el falso contraste establecido entre la existencia de un debate (cláusula 6.2) y el enunciado de la tesis (cláusula 6.3):

Tabla 6. Necesidades respecto a las relaciones lógicas entre fases textuales

(6)	Tema	Rema
(6.1)	El COVID-19	ha traído consecuencias alrededor de una gran cantidad de países,
(6.2)	y se ha	creado un debate donde se encuentran quienes consideran que se debería priorizar la economía.
(6.3)	<i>Sin embargo</i> , los líderes de los países	deberían priorizar la salud por encima de la economía.

Fuente: elaboración propia.

Otro hallazgo relacionado con la marcación cohesiva se refiere a la falta de continuidad lógica entre el contenido de las unidades retóricas, denotado por el uso inapropiado de conjunciones. La consistencia lógica en los textos revisados a menudo se ve comprometida por el uso de conjunciones inadecuadas que oscurecen los significados en el desarrollo de la argumentación. Un hallazgo común en

este sentido es el uso de conjunciones adversativas en casos que requieren conjunciones de referencia. La Tabla 7 muestra la inconsistencia lógica que resulta de ligar el ejemplo 7.1 con el ejemplo 7.2 mediante una conjunción concesiva (*sin embargo*), que se resuelve mediante la sustitución por una conjunción de referencia, como *por lo anterior*:

Tabla 7. Necesidades respecto al uso de conjunciones

(7)	Tema	Rema
(7.1)	Basándose en un estudio hecho por el Instituto Tecnológico de Massachusetts,	se afirma que las disposiciones sanitarias son un factor central que evita a largo plazo la depresión de la economía.
(7.2)	<i>Sin embargo</i> , los jefes de gobiernos	deben guiarse por la máxima de proteger la salud e implementar medidas acertadas para fortalecer los sistemas de salud que se están viendo vulnerables ante esta situación.

Fuente: elaboración propia.

Las necesidades identificadas dentro de la metafunción textual se refieren, pues, a la marcación del estatus textual y cohesivo en las

cláusulas y complejos clausulares al interior de unidades retóricas. Se requiere promover entre los estudiantes conciencia de la cláusula como

unidad de realización de significado, así como de su potencial para empacar información mediante cláusulas anidadas y para articular relaciones lógicas dentro de complejos clausulares. Es preciso, asimismo, promover conciencia de las relaciones lógico-semánticas existentes entre fases textuales y de los recursos cohesivos adecuados para su marcación.

### *Necesidades de orden ideacional*

Las necesidades relacionadas con la metafunción experiencial hacen referencia a la

ampliación de repertorios semióticos para la representación de participantes, procesos y circunstancias en campos especializados. La complejización mediante cláusulas no finitas de tipo infinitivo —así como de gerundios— orientados a la expansión temporal y causal resulta especialmente marcada en el corpus. Este tipo de elecciones prevalece incluso cuando el contexto discursivo favorece el uso de nominalizaciones. Los ejemplos 8 y 9 (Tabla 8) ilustran este punto:

*Tabla 8. Necesidades respecto a la representación de la experiencia*

(8)	
(8.1)	Esto se debe a los problemas [[[que tienen los sistemas de salud a nivel mundial [[al momento de brindar una atención oportuna a los contagiados por el virus]] ]]].
(9)	
(9.1)	Un motivo [[[que se debe tener en cuenta [[al momento de estudiar al virus Covid-19]] ]]] es su velocidad de propagación.

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención en los ejemplos 8 y 9 el uso de cláusulas con la construcción *al* + infinitivo (y las variantes frasales *al momento de* + infinitivo y *a la hora de* + infinitivo). El uso de esta construcción parece poco motivado por razones discursivas puesto que, según Torres (2006), su empleo está funcionalmente asociado a la cotemporalidad y la secuencialidad, nociones que no están en juego en los ejemplos citados. El uso de nominalizaciones pareciera estar aún fuera del repertorio léxico-gramatical de los estudiantes. En este sentido, se produce una mejor adecuación al contexto si se sustituye “al momento de brindar” por “en la provisión de”, que daría como resultado la siguiente oración: “Esto se debe a problemas que tienen los sistemas de salud a nivel mundial *en la provisión de una atención oportuna*”. Igual

sucede si se sustituye “al momento de estudiar” por “en el estudio de”, de modo que resulta “Un motivo que se debe tener en cuenta *en el estudio del virus* es su velocidad de propagación.

Otro recurso que refleja la necesidad de apropiación de recursos nominales es la concatenación iterativa de cláusulas no finitas, tanto de tipo infinitivo como de gerundios. Este uso se refleja principalmente en la expresión de relaciones lógicas de causalidad y propósito, el cual lleva a instancias de alta complejidad sintáctica como las ilustradas en los ejemplos 10 y 11 (Tabla 9). El ejemplo 10 es particularmente ilustrativo al incluir una secuencia compleja de cláusulas no finitas que dificulta la legibilidad del texto y que, como se señaló en ejemplos anteriores, parece poco motivada por el contexto discursivo.

**Tabla 9. Necesidades respecto a la concatenación iterativa de cláusulas no finitas**

(10)	
(10.1)	Estados Unidos <i>superó</i> la marca de 50 mil infectados sin ninguna orden nacional para [10.b] <i>reducir</i> las actividades esenciales,
(10.2)	sumado a esto el optimismo exagerado del presidente Donald Trump <i>al mantener</i> los aeropuertos y empresas del país en estados normales de producción y servicio,
(10.3)	<i>contribuyendo</i> a que la tasa de contagios entre compatriotas se <i>dé</i> de manera exponencial, todo para [10.d] <i>solventar</i> la economía del país ante todo.
(11)	
(11.1)	Sin embargo, las consecuencias <i>han sido</i> nefastas,
(11.2)	<i>empeorando</i> la situación,
(11.3)	<i>sumando</i> miles de muertos a causa del virus.

Fuente: elaboración propia.

La complejización de grupos verbales es otra estrategia empleada para incluir información en la cláusula. Usos atípicos, como el complejo verbal en el ejemplo 11, reflejan lo que podría interpretarse como una transición hacia la densificación a nivel de grupos y frases; no obstante, el empleo de este recurso no es tan sistemático como la construcción descrita de secuencias con cláusulas no finitas, y se trata de un recurso aislado dentro del

repertorio de estrategias de transición hacia la complejidad nominal.

Tal y como revela el ejemplo 12 (Tabla 10), la transición hacia el uso de recursos de complejización nominal parece estar precedida por estrategias de empaque de información ligadas a la complejidad sintáctica, principalmente mediante complejos de cláusulas no finitas y, en menor medida, complejos verbales.

**Tabla 10. Necesidades respecto a la complejidad sintáctica en el flujo de información**

(12)	
(12.1)	Se <i>evidencia</i> entonces cómo el presidente Trump <i>permanece</i> sin <i>lograr coordinar</i> medidas de alcance nacional
(12.2)	y, cuando lo <i>logra</i> ,
(12.3)	<i>parece</i> demasiado tarde,
(12.4)	por ejemplo Italia <i>cerró</i> todas sus escuelas el 4 de marzo
(12.5)	y <i>blindó</i> el país
(12.6)	cuando <i>tenían</i> menos de 10 mil casos.

Fuente: elaboración propia.

### **Necesidades de orden interpersonal**

El análisis del archivo textual sugiere una apropiación adecuada de recursos discursivos y de convenciones para establecer el diálogo de voces en los textos. Se plantean, no obstante, necesidades referidas a la diversificación de repertorios para la expresión de posturas

actitudinales y para la atribución apropiada de fuentes.

El repertorio léxico de los estudiantes para la expresión de posturas actitudinales, que forma parte del sistema de actitud (Martin y White, 2005) es limitado, debido a que depende de un rango reducido de valoraciones

de carácter general. Se observa un uso generalizado de ciertas valoraciones en contextos discursivos que ameritan la selección de opciones más precisas. Uno de los términos más hallados en la realización de juicios de valor es “importante”, del cual se seleccionaron varios ejemplos (13 y 14 en la Tabla 11) para ilustrar el margen de mejora en la conformación de valoraciones con alta carga semántica. De

este modo, *importante* podría sustituirse por *costoso* en el ejemplo (13.2); y por *eficiente* en el ejemplo (14). Las dos alternativas propuestas no son intercambiables entre sí sin comprometer el significado, de forma que no se trata simplemente de sustituir con sinónimos válidos, sino de utilizar valoraciones precisas que expresen sutilezas actitudinales pertinentes en cada entorno textual.

Tabla 11. Necesidades respecto a la carga semántica de las valoraciones

(13)	
(13.1)	El segundo es la falta de liderazgo en los Estados Unidos,
(13.2)	pues mientras este país cuenta con el sistema médico y de investigación más <i>importante</i> del mundo,
(13.3)	la administración del presidente Trump se ha enfocado en mantener el virus fuera del país.
(14)	
(14.1)	Independiente a los anteriores factores el pilar más <i>importante</i> para combatir esta enfermedad es la prevención.

Fuente: elaboración propia.

Además de la necesidad de afinar la precisión de repertorios léxicos valorativos, la revisión del corpus TAA plantea la necesidad de fortalecer las habilidades para la atribución de voces autorales. Las elecciones de los estudiantes al atribuir a fuentes externas a menudo carecen de la precisión demandada por los registros académicos, de manera que se adjudican proposiciones a fuentes indeterminadas (*estudios, investigaciones*) o se reclama la

autoría de información citada de otros autores. Esto se observa en la Tabla 12: por un lado, el ejemplo 15 explicita la aplicación inconsistente de una norma o estilo de citación dado que, dentro de un texto, el mismo tipo de cita se plasma con fórmulas diferentes; por otro lado, el ejemplo 16 evidencia la utilización de un término en plural (*informes, investigaciones*) que difumina la autoría y dificulta rastrear el origen de la información.

Tabla 12. Necesidades respecto a la atribución de autoría

(15)	
(15.1)	Como lo menciona de <i>Figueroa et al. 2020</i> , “el Covid-19 es una enfermedad sin tratamiento farmacológico específico y con unos mecanismos de transmisibilidad y letalidad poco conocidos”.
(15.2)	Si los gobiernos deciden priorizar la economía,
(15.3)	esto supondría que gracias al poco conocimiento que se tiene del virus,
(15.4)	una posible cura tomará más tiempo en desarrollarse, según <i>Valentín, E, et al. 2020</i> .
(16)	
(16.1)	Según <i>informes</i> , la mayoría de los pacientes fallecidos tenían una edad promedio de 56 años,
(16.2)	y en gran parte padecían otras enfermedades (cardíacas, accidente cerebrovascular, diabetes, etc.) que tenían haberlos hecho más vulnerables al virus.

Fuente: elaboración propia.

Las necesidades asociadas a la metafunción interpersonal se relacionan, entonces, con dos rasgos: por un lado, el limitado rango y precisión de repertorios léxicos para la expresión de posturas evaluativas, que demanda una selección de términos con mayor carga semántica que valoraciones como *importante* o *mejor*; por otro lado, con la apropiación gradual de elementos valorativos que permiten integrar identidades académicas en el propio discurso y dialogar con ellas.

## DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

El análisis de textos ATJ referido por la perspectiva metafuncional apunta a un abordaje integral de las necesidades de alfabetización académica en el inicio de la carrera, periodo que expone a los ingresantes a formas de representación de la experiencia, negociación de identidades y prácticas discursivas distintas a las habituales en contextos cotidianos y escolares (Aull, 2015; Benítez *et al.*, 2018). Respecto a los rasgos textuales, los resultados apuntan en la misma dirección que Crompton (2004) y Miller y Pessoa (2016) en relación con las dificultades para el logro de progresión temática. Las dificultades de tematización se reflejan en inconsistencias en la marcación ortográfica y en la tendencia a concatenar múltiples cláusulas subordinadas, prácticas que sugieren transferencia de estrategias discursivas propias de los registros orales, caracterizados por complejos clausulares de gran extensión (Halliday, 1998; Halliday y Matthiessen, 2014). Ante ello, se pone de manifiesto la necesidad de incorporar actividades que promuevan la familiarización con diversos esquemas de progresión temática, incluyendo esquemas lineales, constantes y de tema-hipertema (Fries, 1995).

La intervención pedagógica debe orientarse a generar conciencia sobre diversos métodos de desarrollo textual según los propósitos semióticos en cuestión, al incorporar de forma incremental tareas que involucren

su combinación. En este sentido, este trabajo concuerda con el propósito de que los estudiantes descubran que “lo normal es la hibridación entre los tres tipos que se combinan de forma que cada texto tenga un esquema de progresión temático-remático característico” (Borreguero, 2003: 33).

Las necesidades asociadas a la metafunción ideacional se centran en la construcción de la experiencia en torno a eventos y secuencias de actividad. Un aspecto clave desde el punto de vista del desarrollo de la escritura académica se refiere a la transición de la complejidad sintáctica mediante subordinación y articulación de complejos clausulares, hacia la complejidad nominal mediante el uso de nominalizaciones (Ortega, 2003; Ortega e Ibbertson, 2005; Bulté y Housen, 2014). La escritura de los estudiantes refleja aún una marcada preferencia por recursos de complejidad sintáctica y una apropiación relativamente limitada de recursos para la complejidad nominal. En palabras de Halliday (1998), los estudiantes optan más por una representación dinámica de la experiencia mediante recursos verbales que por una representación sinóptica mediante recursos nominales.

El uso de secuencias complejas de cláusulas no finitas que dificulta la legibilidad del texto parece poco motivado por el contexto discursivo. Se pone así en evidencia la ya mencionada preferencia de los aprendices por la concepción de la experiencia desde lo que Martin y Rose (2008) denominan “secuencias de actividad”, en las que prevalece la realización congruente de participantes y circunstancias. Cabe notar, sin embargo, que el uso de cláusulas finitas podría representar un estadio previo al desarrollo de la complejidad nominal, como han observado Bulté y Housen (2014). Es posible que, con la participación continuada en tareas de lectura y escritura académica, los aprendices lleguen a “saturar” la estrategia de construir secuencias con cláusulas no finitas y se apropien de la nominalización como una estrategia más eficiente para reunir información.

Estudios previos (Meneses y Ow, 2016; Menke y Strawbridge, 2019; Kuiken y Vedder, 2019) han llegado a conclusiones similares en contextos de inicio de carrera al señalar la escritura durante este periodo formativo como fase intermedia en la transición hacia la complejidad nominal propia de la alfabetización avanzada (Bulté y Housen, 2014). Los hallazgos aquí reportados sugieren que la escritura académica inicial en contextos hispanohablantes se sirve especialmente de complejos clausulares con cláusulas no finitas como estrategia de transición hacia recursos de complejidad nominal.

Al inicio de la carrera los estudiantes requieren tareas que desarrollen su conciencia de la posibilidad de realizar significados mediante nominalizaciones y otros recursos incongruentes. La preferencia por complejos clausulares intrincados, que sugiere transferencia de estrategias discursivas propias de la oralidad a contextos de escritura académica, precisa de estrategias instruccionales que permitan reconocer la naturaleza sinóptica propia de la representación de la experiencia en registros escritos académicos. El abordaje pedagógico de estas necesidades implica la incorporación de tareas de construcción guiada (Martin y Dreyfus, 2015) que involucren la articulación de grupos nominales mediante nominalización y anidamiento de cláusulas, según los requerimientos del contexto discursivo. Otra estrategia pedagógica potencialmente útil consiste en disponer actividades de reescritura que apunten a la sustitución de grupos léxicos verbales por grupos nominales, como se ilustra en Benítez *et al.*, (2021). En este proceso, las metáforas gramaticales construyen grupos léxicos nominales que, ubicados al inicio o al final del enunciado, disminuyen su complejidad sintáctica al desmontar la cláusula subordinada original. El objetivo, en consonancia con Mohan y Beckett (2003), es promover la transición de formas gramaticales congruentes hacia formas incongruentes basadas en la metáfora gramatical.

En relación con los rasgos interpersonales, los hallazgos coinciden con estudios como los de Aull y Lancaster (2014) y Castro y Sánchez (2013), que asocian la escritura al inicio de la carrera con la apropiación gradual de elementos valorativos que refieren a identidades académicas. La argumentación en contextos académicos exige la expresión de actitudes y la integración de voces autorales en la articulación de posturas evaluativas sobre aspectos específicos (Hunston y Thompson, 2000; Wu y Allison, 2005). A pesar de tratarse de una etapa inicial de exposición al registro académico, se aprecian estrategias interpersonales para expresar la adhesión o rechazo a voces autorales y para matizar posturas evaluativas propias mediante atenuación y realce, tal y como sostienen Martin y White (2005). La conciencia de la argumentación académica como una conversación en el sentido bajtiniano parece surgir desde etapas tempranas de la socialización académica (Aull y Lancaster, 2014).

La atribución es un recurso dialógico complejo que demanda equilibrio entre el reconocimiento de fuentes externas y la adjudicación de las proposiciones a una voz propia (Hood, 2010; 2017). Encontramos que más que denotar vacíos en el uso de convenciones de citación o el uso deliberado de estrategias de plagio (Li y Casanave, 2012; Pecorari, 2013), las elecciones de los estudiantes manifiestan estados transicionales de construcción de identidades como escritores académicos en formación. La cita de fuentes indeterminadas y el no reconocimiento de voces constituyen estrategias para lograr legitimidad en contextos académicos cuyas expectativas en cuanto a dialogicidad son marcadamente diferentes a las de los contextos de la cotidianidad y la escolaridad.

El factor distintivo en contextos hispanohablantes parece referirse al limitado rango y precisión de repertorios léxicos para la evaluación. Es posible que esta necesidad esté unida a la ausencia del otro, de un lector ideal que impulse procesos de significación interpersonal (Martin y White, 2005). La conciencia

tenor facilita la legitimación de la voz autoral propia, precondition para el despliegue de elecciones valorativas más variadas y precisas (Ho y Li, 2018). Son recomendables, por lo tanto, actividades orientadas a la ampliación de repertorios interpersonales mediante la contextualización de recursos valorativos asociados a la dimensión evaluativa que Martin y White (2005) llaman “valoración” (*valuation*). Esta dimensión, que incluye evaluaciones de importancia, relevancia, originalidad y utilidad, es la más ampliamente representada en registros académicos (Hood, 2017) y la de mayor elaboración léxica. No se trata simplemente de ofrecer listados de palabras o de promover el uso de sinónimos, sino de propiciar la conciencia de recursos valorativos diversos en contextos discursivos específicos.

Si bien la argumentación figura como un género recurrente en múltiples contextos disciplinares y niveles formativos (Wu, 2007; Newell *et al.*, 2011; Moreno-Fontalvo, 2020; Lizama, 2020), otros géneros como las explicaciones y los reportes son de frecuente circulación a lo largo del currículo universitario (Dreyfus *et al.*, 2015; Benítez *et al.*, 2018) y plantean dificultades específicas que exigen abordajes pedagógicos diferentes. Asimismo, es preciso identificar las exigencias de la argumentación propias de cada contexto disciplinar. Como indican Pessoa *et al.* (2018) y Rayas y Méndez-Puga (2017), el propósito social inherente a la argumentación se expresa mediante repertorios lingüísticos distintos según la estructura de conocimiento de la disciplina en cuestión. Es preciso, por último, anotar que el análisis de necesidades bajo la perspectiva metafuncional es de naturaleza logocéntrica y toma la producción textual como eje para el diagnóstico de dificultades de naturaleza lingüística. El análisis metafuncional no abarca necesidades afectivas, socioeconómicas y psicosociales que precisan de aproximaciones institucionales más amplias y que pudieran, de manera indirecta, incidir en el desarrollo lingüístico de los universitarios.

## CONCLUSIONES

El presente estudio analiza las necesidades formativas de los estudiantes de primer ingreso alrededor de la escritura de textos ATJ desde la dimensión sistémico-funcional de *metafunción*. De esta manera, su utilidad se ilustra en el reconocimiento de los aspectos léxico gramaticales en los niveles ideacional, interpersonal y textual que caracterizan la escritura de estudiantes de primer ingreso. Nuestro trabajo subraya el valor de la perspectiva metafuncional en el análisis de las necesidades instruccionales en escritura académica de los ingresantes universitarios. La orientación analítico-discursiva subyacente al diagnóstico propuesto realza su potencial para guiar procesos de intervención pedagógica y retroalimentación basados en datos auténticos de producción textual estudiantil. El fomento de las habilidades de escritura sólo es posible si se enraíza en el contexto curricular, caracterizado por los vínculos sistemáticos entre los niveles y las progresiones cuidadosamente elaboradas de los textos, los materiales didácticos y las tareas. Es preciso, entonces, crear oportunidades curriculares para garantizar la expansión de las capacidades de creación de significados hacia niveles superiores.

Este trabajo no persigue establecer generalizaciones sobre los rasgos de la escritura de estudiantes de primer ingreso; sin embargo, supone un punto de partida para investigaciones con aparatos metodológicos complementarios que ofrezcan otras miradas sobre las características de los textos de estudiantes en este nivel. Futuras investigaciones podrían utilizar la perspectiva metafuncional para extender el análisis de las necesidades de aprendizaje en escritura argumentativa a contextos disciplinares específicos y a niveles avanzados de alfabetización académica. Aunque la perspectiva metafuncional asumida se inclina por un diagnóstico multidimensional de las necesidades de escritura académica en contextos de inicio de carrera, también es

válido proponer que investigaciones sucesivas exploren las necesidades asociadas a registros académicos distintos al argumentativo y a entornos de enseñanza disciplinar.

La perspectiva metafuncional adoptada en este trabajo posibilita un análisis contextualizado de las necesidades de aprendizaje en la alfabetización académica inicial mediante la identificación de las estrategias transicionales evidentes en la producción textual de los aprendices. En la metafunción ideacional destaca la preferencia por complejos de cláusulas no finitas como estrategia de empaque de información de probable rol transicional hacia

recursos de nominalización, al igual que la dificultad para marcar relaciones de causalidad entre unidades retóricas. En lo interpersonal, se recalca la necesidad de ampliar los repertorios valorativos para la expresión de posturas actitudinales y de afinar la precisión de las elecciones evaluativas según el contexto discursivo. Finalmente, en lo textual, se resalta la necesidad de fortalecer la conciencia de los métodos de desarrollo característicos del género argumentativo y de los marcadores textuales que indican los límites de unidades léxico-gramaticales, como la cláusula y el complejo clausular.

## REFERENCIAS

- AKBARI, Zahra (2015), "Current Challenges in Teaching/Learning English for EFL Learners: The case of junior high school and high school", *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, pp. 394-401.
- ANDRIESEN, Jerry (2009), "Argumentation in Higher Education: Examples of actual practices with argumentation tools", en Nathalie Muller-Mirza y Anne Nelly Perret-Clermont (coord.), *Argumentation and Education: Theoretical foundations and practices*, Nueva York, Springer, pp. 195-213.
- ARRIETA, Beatriz y Rafael Meza (2002), "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, núm. 2, pp. 1-10.
- ARROYO-González, Rosario, Eric Fernández-Lancho y Javier de la Hoz-Ruiz (2021), "Technologies for Learning Writing in L1 and L2 for the 21st Century: Effects on writing metacognition, self-efficacy, and argumentative structuring", *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 20, pp. 87-116.
- AULL, Laura (2015), *First-Year University Writing: A corpus-based study with implications for pedagogy*, Nueva York, Palgrave.
- AULL, Laura y Zak Lancaster (2014), "Linguistic Markers of Stance in Early and Advanced Academic Writing: A corpus-based comparison", *Written Communication*, vol. 31, núm. 2, pp. 151-183.
- AZAR, Moshe (1999), "Argumentative Text as Rhetorical Structure: An application of rhetorical structure theory", *Argumentation*, vol. 13, núm. 1, pp. 97-114.
- BENÍTEZ, Teresa, Norma Barletta, Diana Chamorro, Jorge Mizuno y Gillian Moss (2018), "Reading and Writing across the Curriculum", en Akila Sellami-Baklouti y Lise Fontaine (eds.), *Perspectives from Systemic Functional Linguistics: An applicable theory of language*, Nueva York, Routledge, pp. 346-367.
- BENÍTEZ, Teresa, Yanuacelly Guariguata y Adriana Pérez (2021), "Pedagogía de géneros textuales para fomentar *engagement* en la escritura académica en educación superior", *Literatura y Lingüística*, núm. 43, pp. 309-348.
- BOLAÑOS-Guerra, Bernardo (2002), *Argumentación científica y objetividad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BORREGUERO Zuloaga, Margarita (2003), "Cómo se organiza la información textual. Reflexiones sobre la didáctica de la escritura", *Cuadernos de Filología Italiana*, vol. 10, pp. 27-48.
- BULTÉ, Bram y Alex Housen (2014), "Conceptualizing and Measuring Short-Term Changes in L2 Writing Complexity", *Journal of Second Language Writing*, vol. 26, pp. 42-65.
- CARVALLO, Silvia (1998), *Itinerarios críticos en el umbral universitario. Pedagogía de la escritura: complejidades y estrategias alternativas*, Posadas (Argentina), Secretaría de Investigación y Postgrado.
- CASTRO Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo (2013), "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- CHEUNG, Yin Ling y Tze Hui Low (2019), "Pre-University Students' Voice Construction in Argumentative Essays", *Regional Language Centre Journal*, vol. 50, núm. 2, pp. 269-284.

- CHRISTIE, Frances y James Robert Martin (1997), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*, Londres, Continuum.
- CRAMMOND, Joanna (1998), "The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing", *Written Communication*, vol. 15, núm. 2, pp. 230-268.
- CROMPTON, Peter (2004), "Theme in Discourse, Thematic Progression and Method of Development Re-evaluated", *Functions of Language*, vol. 11, núm. 2, pp. 213-249.
- DREYFUS, Shoshana, Sally Humphrey, Ahmar Mahboob y James Robert Martin (2015), *Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE project*, Basingstoke (UK), Palgrave Macmillan.
- EGGINS, Suzanne (2005), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, Nueva York, Continuum.
- FRIES, Peter (1995), "Themes, Methods of Development, and Texts", en Ruqaiya Hasan y Peter Howard Fries (eds.), *On Subject and Theme: A discourse functional perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 317-359.
- GALINDO, Angelmiro (2012), "Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la Universidad del Quindío", *Forma y Función*, vol. 20, núm. 2, pp. 115-137.
- GOVERNOR, Donna, Doug Lombardi y Cathie Duffield (2021), "Negotiations in Scientific Argumentation: An interpersonal analysis", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 58, núm. 1, pp. 1-36.
- GUERRA-Lyons, Jesus y Nayibe Rosado-Mendinueta (2020), "On the Notion of 'Owning a Forest': Ideological awareness and genre-based pedagogy in university critical literacy", *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 36, núm. 4, pp. 1-30.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1978), *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1979), "Modes of Meaning and Modes of Expression: Types of grammatical structure and their determination by different semantic functions", en David John Allerton, Edward Carney y David Holdcroft (eds.), *Function and Context in Linguistic Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 57-79.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1998), "Things and Relations", en James Robert Martin y Robert Veel (eds.), *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, Londres, Routledge, pp. 185-235.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood y Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HALLIDAY, Michael, Alexander Kirkwood y James Robert Martin (1993), *Writing Science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood y Christian Matthiessen (2014), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold Publisher.
- HO, Victor y Cissy Li (2018), "The Use of Metadiscourse and Persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 33, pp. 53-68.
- HOOD, Susan (2010), *Appraising Research: Evaluation in academic writing*, Londres, Palgrave.
- HOOD, Susan (2017), "Live Lectures: The significance of presence in building disciplinary knowledge", *Onomázein*, núm. 35, pp. 179-208.
- HUNSTON, Susan y Geoff Thompson (2000), *Evaluation in Text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- KUIKEN, Folkert e Ineke Vedder (2019), "Syntactic Complexity across Proficiency and Languages: L2 and L1 writing in Dutch, Italian and Spanish", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 29, núm. 2, pp. 192-210.
- LI, Yongyan y Christine Pearson Casanave (2012), "Two First-Year Students' Strategies for Writing from Sources: Patchwriting or Plagiarism?", *Journal of Second Language Writing*, vol. 2, núm. 21, pp. 165-180.
- LIU, Meihua y George Braine (2005), "Cohesive Features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduate", *System*, vol. 33, núm. 4, pp. 623-636.
- LIZAMA-Vidal, Margarita (2020), "Aproximación al ensayo académico como género de formación en ciencias sociales: el caso de sociología", *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 36, núm. 4, pp. 1-26.
- MARTIN, James Robert (1992), *English Text: System and structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- MARTIN, James Robert y Shoshana Dreyfus (2015), "Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning", en Sonja Starc, Carys Jones y Arianna Maiorani (eds.), *Meaning Making in Text: Multimodal and multilingual functional perspectives*, Londres/Nueva York, Palgrave/McMillan, pp. 265-298.
- MARTIN, James Robert y David Rose (2008), *Genre Relations: Mapping culture*, Londres, Equinox.
- MARTIN, James Robert y David Rose (2012), *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*, Londres, Equinox.
- MARTIN, James Robert y Peter Robert Rupert White (2005), *The Language of Evaluation. Appraisal in English*, Londres/Nueva York, Palgrave/Macmillan.

- MENESES, Alejandra y Maili Ow (2016), "Syntactic Development in Chilean Students' Narrative and Expository Discourse throughout Schooling: Different measures of syntactic complexity", *Estudios de Psicología*, vol. 37, núm. 1, pp. 135-161.
- MENKE, Mandy y Tripp Strawbridge (2019), "The Writing of Spanish Majors: A longitudinal analysis of syntactic complexity", *Journal of Second Language Writing*, vol. 46, s/pp.
- MILLER, Ryan y Silvia Pessoa (2016), "Where's your Thesis Statement and What Happened to your Topic Sentences? Identifying organizational challenges in undergraduate student argumentative writing", *Teaching English to Speakers of other Language Journal*, vol. 7, núm. 4, pp. 847-873.
- MOHAN, Bernad y Gulbahar Beckett (2003), "A Functional Approach to Research on Content-based Language Learning: Recasts in causal explanations", *Canadian Modern Language Review*, vol. 87, núm. 3, pp. 421-432.
- MORENO-Fontalvo, Vera (2020), "Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual", *Formación Universitaria*, vol. 13, núm. 2, pp. 11-20.
- MOYANO, Estela (2014), *La sección Discusión del artículo científico como género: construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- MUÑOZ, Nora y Mónica Musci (2013), *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*, Río Gallegos (Argentina), Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- NEWELL, George, Richard Beach, Jamie Smith y Jennifer Vanderheide (2011), "Review of Research: Teaching and learning argumentative reading and writing. A review of research", *Reading Research Quarterly*, vol. 46, núm. 3, pp. 273-304.
- ORTEGA, Lourdes (2003), "Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing", *Applied Linguistics*, vol. 24, núm. 4, pp. 492-518.
- ORTEGA, Lourdes y Gina Iberri-Shea (2005), "Longitudinal Research in SLA: Recent trends and future directions", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, pp. 26-45.
- PALTRIDGE, Brian y Aek Phakiti (eds.) (2010), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londres, Continuum.
- PARODI, Giovanni (2010), "Written Discourse Genres. Towards an integral conception from a sociocognitive perspective", en Giovanni Parodi (ed.), *Academic and Professional Discourse Genre in Spanish*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 17-35.
- PESSOA, Silvia, Thomas Mitchell y Ryan Miller (2018), "Scaffolding the Argument Genre in a Multilingual University History Classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers", *English for Specific Purposes*, vol. 50, pp. 81-96.
- RAYAS Rojas, Laura Teresa y Ana María Méndez-Puga (2017), "Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades", *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 75, pp. 123-147.
- RUSSELL, David (2009), "Uses of Activity Theory in Written Communication Research", en Analisa Sannino, Harry Daniels y Kris Gutiérrez (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 40-52.
- RUSSELL, David (2010), "Writing in Multiple Contexts: Vygorskian CHAT meets the phenomenology of genre", en Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan Mcleod, Suzie Null, Paul Rogers y Amanda Stansell (eds.), *Traditions of Writing Research*, Nueva York, Routledge, pp. 353-364.
- SCHEN, Melissa (2013), "A Comparison of Biology Majors Written Arguments across the Curriculum", *Journal of Biological Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 224-231.
- SCHOLMAN, Merel y Vera Demberg (2017), "Examples and Specifications that Prove a Point: Identifying elaborative and argumentative discourse relations", *Dialogue & Discourse*, vol. 8, núm. 2, pp. 56-83.
- SONG, Yi y Ralph Ferretti (2013), "Teaching Critical Questions about Argumentation through the Revising Process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays", *Reading and Writing*, vol. 26, núm. 1, pp. 67-90.
- TAPIA, Mónica, Gina Burdiles y Beatriz Arancibia (2003), "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios", *Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 249-257.
- TERUYA, Kazuhiro y Christian Matthiessen (2015), "Halliday in Relation to Language Comparison and Typology", en Jonathan James Webster (ed.), *The Bloomsbury Companion to M.A.K. Halliday*, Londres, Bloomsbury, pp. 427-452.
- TORRES-Cacoulllos, Rena (2006), "Las nominalizaciones de infinitivo", en Concepción Company Company (ed.), *Sintaxis histórica de la lengua española*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 1673-1738.
- TOULMIN, Stephen Edelston (2003), *The Uses of Argument*, Nueva York, Cambridge University Press.
- WOLFE, Christopher (2011), "Argumentation Across the Curriculum", *Written Communication*, vol. 28, núm. 2, pp. 193-219.

- WU, Siew Mei (2005), *Investigating Evaluative Language in Undergraduate Argumentative Essays*, Tesis de Doctorado, Singapur, Universidad Nacional de Singapur.
- WU, Siew Mei (2007), "The Use of Engagement Resources in High and Low-Rated Undergraduate Geography Essays", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 6, núm. 3, pp. 254-271.
- WU, Siew Mei y Desmond Allison (2005), "Evaluative Expressions in Analytical Arguments: Aspects of appraisal in assigned English language essays", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, núm. 1, pp. 105-127.
- ZÁRATE Fabián, Mario Clemente (2017), "La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior", *Educación Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 46-54.