

El discurso argumentativo en las producciones escritas de alumnos de primer y tercer año de Enseñanza Media

Lic. Profa. Estela González

CES - CFE - ANEP

FH y C E - UdelaR

2012

Índice

Introducción

Problema de investigación

- Justificación
- Antecedentes

Marco teórico de referencia

Objetivos

Metodología

- Aspectos generales
- Planificación del abordaje - primeras decisiones - fundamentos del diseño
- Técnicas de observación
- Protocolo y técnicas de implementación del trabajo

Presentación de las instituciones y grupos seleccionados - Trabajo de campo

Informe general del corpus recogido

Fichas

Observaciones generales - análisis del discurso, contexto: aula

Análisis de tres casos

Conclusiones / Síntesis

Referencias bibliográficas

Anexo 1: Actividad propuesta a los alumnos

Anexo 2: Presentación de algunos trabajos de los alumnos

Introducción

“Un itinerario alegre y terrible nos ha llevado desde la política a la democracia mediática. ‘Puedo expresarme: luego debo tener forzosamente algo para expresar’. En esta frase anticartesiana cabe toda la monótona diversidad de la galaxia comunicativa. La posibilidad laxa de decir, esa posibilidad meramente física, relativa al medio o al canal, nada tiene que ver con el asunto político o humanista secular del juego de las responsabilidades, de la plausibilidad, del sentido, o incluso de la ‘Verdad’ de lo que digo. Se verifica una inversión del principio político: la mera posibilidad técnica o física de mostrar la idea (lo global) antecede a la razón y a la necesidad de la idea (lo universal). Hoy, cuarenta años después, la expresión mcluhaniana ‘el medio es el mensaje’ quiere decir, rigurosamente: ‘ya no hay mensajes sino medios, ya no hay sentido sino comunicación’. ¿En qué momento la frase el medio es el mensaje cancela toda posibilidad de ser leída como una variante de el ser determina la conciencia de la vulgata marxista, y se convierte en esa exacerbación monstruosa en la que el medio, la cosa, la mercancía o el cuerpo, cubren, asfixian y copan al mensaje, a la idea, a la metáfora o a la razón? En la era capitalista tardía, ‘el miedo es el mensaje’” (Núñez, 2009: 9)

Este estudio fue pensado y proyectado a partir del año 2011, período en el que se hicieron algunos avances teóricos y de trabajo de campo. Sin embargo, se implementa y desarrolla en el transcurso del año 2012 en el ejercicio de la licencia especial otorgada por el CES y al amparo de lo dispuesto por el artículo 75 del Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP.

Es un trabajo de investigación que se enmarca y refiere, a su vez, a una de las líneas de investigación que pertenece a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, denominada *El desarrollo de la argumentación y la narración en niños y adolescentes uruguayos*. Allí formo parte de un grupo con el que colaboro en forma honoraria.

Lo considero, además, el resultado de un esfuerzo personal de coordinación interinstitucional y de integración disciplinar para el estudio del lenguaje en ámbitos educativos, más específicamente en contexto de aula de Enseñanza Media.

Se trabajó desde el enfoque general de la Lingüística Aplicada, a partir de la noción teórica de *género discursivo* y el objetivo general fue el análisis cualitativo de producciones escritas argumentativas de los niveles primero y tercero del Ciclo

Básico de la Enseñanza Media. Se investigó desde una posición transdisciplinar, recorriendo distintos niveles del fenómeno lingüístico y desde las categorías del Análisis del Discurso.

Martínez, M. (2001:139) sostiene que hay que “pensar la educación desde el discurso” y para eso es necesario un enfoque interdisciplinario en la comprensión del fenómeno del lenguaje.

“En efecto, es el discurso, a través de su unidad, el enunciado, el que permite la dinámica simultánea de la diversidad en la unidad, donde se actualizan los diversos sujetos discursivos y sus contextos.” (Martínez, M. 2001:11)

¿Cómo es que se organiza y se desarrolla el pensamiento en circunstancias en que la inmediatez de la oralidad ha venido ocupando los espacios y los tiempos propios de la escritura? ¿Cuáles son esas relaciones entre oralidad y escritura, y cuáles sus determinaciones? ¿Cuál es el sentido de la comunicación en momentos en que parece que se comunica porque tan solo se tiene la posibilidad material de hacerlo? El valor de la palabra, su solidez, su presencia en la escritura, la permanencia de lo dicho, el estatuto de lo *no-dicho*, la capacidad reflexiva sobre el lenguaje, el uso productivo de la lengua, son temas planteados una y otra vez cuando se evalúan los aprendizajes. Estos problemas, entre otros, son recogidos en el presente trabajo, y analizados desde la mirada de dos disciplinas, la Lingüística y la Filosofía.

Problema de investigación

Justificación

“El capitalismo pesado, de estilo fordista, era el mundo de los legisladores, los creadores de rutinas y los supervisores, el mundo de los hombres y mujeres dirigidos por otros que perseguían fines establecidos por otros de una manera establecida por otros. Por esa razón era también un mundo de autoridades: líderes que sabían qué era mejor y maestros que enseñaban a seguir adelante.

El capitalismo liviano, amistoso con los consumidores, no abolió las autoridades creadoras de la ley, ni las hizo innecesarias. Simplemente dio existencia y permitió que coexistieran una cantidad tan numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo, y menos aun calificarse de “exclusiva”. A diferencia del error, la verdad es única, y puede reconocerse como verdad (es decir, tener derecho de afirmar que todas las otras opciones son erróneas) solo en tanto sea única. ‘Numerosas autoridades’ es, en realidad, una contradicción en los términos. Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas. Una autoridad en potencia se convierte en autoridad por cortesía de quien la elige. Las autoridades ya no mandan, sino que intentan congraciarse con los electores por medio de la tentación y la seducción.” (Bauman, 2010:70)

La comunicación, los vínculos y el relacionamiento general dentro de las instituciones de enseñanza, han sido tema de reflexión y preocupación siempre, pero en especial así viene siendo en el último tiempo.

Desde distintos lugares del sistema educativo hay acuerdo en considerar que la apropiación, el desarrollo y el manejo productivo de las competencias comunicativas -y de las argumentales en particular- son una parte de la solución al problema. Y digo una parte porque también existe un acuerdo general respecto a que la dimensión social, y la económica en particular, constituyen los soportes materiales sobre los que necesariamente la educación se construye y desarrolla.

Si apelamos a la teoría general -que más adelante desarrollo- y específicamente a los teóricos que plantean el tema desde una perspectiva del lenguaje como competencia

fundamental para la inclusión, vemos por ejemplo que consideran en particular a la competencia argumentativa como alternativa a la violencia y justifican esta posición afirmando que contribuye a resolver dilemas y puntos de desacuerdo porque posibilita la clara expresión de las ideas, el razonamiento, la persuasión y por último los acuerdos. Es por eso que si hacemos una mirada general a los programas de las distintas asignaturas y si leemos con especial atención los marcos teóricos de planificaciones o las fundamentaciones de *Proyectos de Centro*, vemos que en el último tiempo se hace cada vez más presente la necesidad del trabajo en y sobre las prácticas argumentativas de los adolescentes, considerando sobre todo que esto traerá resultados positivos en la adecuación de comportamientos, conductas y vínculos, así como también buenos resultados en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Sabemos que el dominio en el uso de habilidades comprensivas y productivas en la argumentación, constituye lo que se denomina *competencia argumentativa*, y que la misma se desarrolla gradualmente siempre y cuando se la enseña. Y como en todo aprendizaje humano, pero en especial en el de la lengua, se aprende si en algún momento quien aprende logra colocarse más allá del acto mismo de aprender. Es el lugar del metalenguaje y del metadiscurso el que permite ese distanciamiento consciente -y no consciente- para operar en los distintos niveles de la lengua.

Es posible afirmar mucho más aún. La argumentación es imprescindible no solo para las funciones comunicativas del lenguaje, entre ellas la persuasión, sino también para el desarrollo cognitivo desde un punto de vista más restringido ya que incluye la posibilidad de operar formalmente con la información. Cuando los docentes trabajamos con los distintos tipos textuales desde nuestras propias asignaturas, no estamos poniendo en juego solo los temas o los contenidos, sino que al mismo tiempo presentamos conceptos, categorías, definiciones y reglas para trabajar productivamente en la generación de nuevos conocimientos. Esto se logra a partir de distintos formatos que permiten ejercitar competencias específicas en el aula, considerada, además, el sitio oportuno para reforzar individualidades promoviendo fortalezas a través de un lenguaje que genere un discurso. Enseñar la capacidad de observar, hacer inferencias, imaginar, sugerir, discutir, evaluar y justificar es tarea diaria de los docentes, y en general no es tarea fácil sensibilizar al alumno de la importancia no solo del encuentro con su identidad e intereses, sino también de la necesidad de la justificación y fundamentación de posturas personales tanto teóricas como prácticas.

Se visualiza, entonces, cómo el ejercicio metalingüístico y metacognitivo se hace imprescindible para que el límite entre lo individual y lo grupal, lo subjetivo y lo objetivo deje de ser una línea difusa, indeterminada, y pase a transformarse en una zona de producción y de acción tanto individual como colectiva y por eso se hace necesario que:

“Para asegurar la progresión de los aprendizajes, nuestro método de trabajo considera necesario crear una tensión entre lo que los alumnos ya conocen y lo que les queda por aprender.” (Sánchez, I.; Álvarez, N. 1999: 8)

Por último, debo señalar que esta investigación me encuentra trabajando en el Núcleo de Investigación del Consejo de Formación en Educación, allí estoy coordinando tareas de campo con el Grupo de Transición Educación y Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales. Mi función es la supervisión de alumnos del CERP Clemente Estable que intervienen en una etapa del proyecto de esa facultad denominado PISA L, Segunda Encuesta de Seguimiento, trabajo dirigido por el Dr. Tabaré Fernández. Ellos consideran que estamos ante *un contexto nuevo en la Enseñanza Media*. De acuerdo a Boado y Fernández:

“La Ley General de Educación N°(18.437) , aprobada en diciembre de 2008, establece la obligatoriedad de la Enseñanza Media Superior, imponiendo así un nuevo desafío a las políticas educativas y una nueva obligación a los jóvenes, en una etapa de transición a la adultez que hasta este momento se caracterizaba por la elección. La Ley recoge una fuerte demanda social así como también una sólida base de investigación. La sociedad uruguaya ha hecho crecer a los Bachilleratos Diversificados (tanto públicos como privados) más que el Ciclo básico, las series disponibles sobre matrícula muestran que entre los años 1963 y 2000 crecieron entre 4 y 6 % anual, cuando el CB lo hizo a tasas de 2 a 4 %.” (Boado; Fernández, 2010:67)

¿Cuáles son las competencias discursivas en general y argumentativas en particular, que desarrollan los estudiantes de Enseñanza Media en su Ciclo Básico? ¿Cómo usan el lenguaje al terminar una etapa que les permite ingresar a la Enseñanza Media Superior?

“La Educación Media Superior (EMS) presenta graves problemas en materia de desigualdad de oportunidades, más que ligadas al acceso, relativas a su conclusión y certificación. Los obstáculos que enfrentará la implementación de las nuevas obligaciones (tanto para el Estado como para los jóvenes) tienen raíces sociales, pero también académicas.

“Gruesamente, 8 de cada 10 estudiantes escolarizados en 2003 accedían a la EMS pero solo 4 de cada 10 la habían acreditado hacia 2007. Las competencias desarrolladas en Matemática hasta los 15 años de edad están ligadas claramente a la acreditación de la EMS. Mientras que un estudiante con niveles PISA 4,5 y 6 tenía una probabilidad de 0,80 de acreditar, un estudiante con un nivel 1 o 0, tenía una probabilidad de 0,20. La inferencia es clara: no se puede acreditar la EMS con un nivel de desempeño por debajo del umbral de la alfabetización matemática medida por PISA. Y el drama, si se quiere el término, es que casi uno de cada dos jóvenes uruguayos escolarizados tiene solo ese nivel de competencia.”

Ahora bien, el factor más importante para predecir la trayectoria es el entorno sociocultural del centro educativo. Un estudiante que asistía en 2003 a un centro educativo del entorno sociocultural muy favorable tenía 13 veces más chance de acreditar la EMS que otro estudiante del entorno muy desfavorable. Claramente, en algunas localidades y barrios, democratizar la Enseñanza Media Superior no significa construir un edificio e impartir clases como se lo hace en otro lado. Es necesario definir políticas que compensen estas diferencias.

Pero el problema no se agota en las probabilidades socialmente diferenciadas de acreditación, solo que las mismas credenciales acreditan cosas muy distintas. Por un lado, si bien existe una equivalencia formal de las credenciales emitidas por las Secundarias Pública, Técnica y Privada, las competencias que acreditarían son sustantivamente diferentes. En el extremo, los egresados de Bachilleratos pueden diferir en promedio 122,8 puntos en Matemática y 187,1 en Lectura, equivalentes a dos y tres niveles de competencia respectivamente en la escala de PISA. Así mientras que un estudiante de Montevideo egresado del sector privado tiene el nivel que tuvieron en promedio los estudiantes de Dinamarca, un egresado de Bachillerato Tecnológico del interior tiene un nivel similar al promedio que tuvieron los estudiantes de México en PISA 2003 (ANEP, 2004). Debajo de la igualdad del título se esconde una desigualdad de conocimientos o de capital cultural que puede suponerse crítica para determinar las oportunidades de trayectoria en la Educación Superior y en el mercado de trabajo.” (Boado y Fernández, 2010: 78)

Antecedentes

Sánchez, I.; Álvarez, N. (1999) definen que un argumento es un dato que justifica y permite sostener un punto de vista. En la estructura de una argumentación, señalan que entre un argumento y la conclusión existen marcas no explícitas que funcionan como supuestos, y la función de un supuesto implícito, puede ser un lugar común que oficia de “garantía”.

Así como caracterizan la estructura de una argumentación a partir de lo que denominan un par mínimo, es decir, un argumento y una conclusión, muestran también que esa estructura puede presentarse a través de las siguientes dos formas:

- Estructura tubular, en la que distintos argumentos convergen hacia una conclusión.
- Estructura encadenada, en la que existen relaciones lógicas de causa efecto, por ejemplo, y que conducen hacia una conclusión.

En su investigación usaron el siguiente tabulador que les permitió categorizar las argumentaciones con las que trabajaron, de esta manera separaron los trabajos recogidos en función de determinados criterios que les permitieron diferenciar los tipos siguientes:

- 1- Opinión.
- 2- Un argumento
- 3- Dos argumentos no relacionados.
- 4- Dos argumentos relacionados.
- 5- Un contraargumento o refutación de otros puntos de vista.

Esto les permitió distinguir los siguientes tres estadios o niveles:

- 1- Estadio o nivel pre-argumentativo caracterizado por la ausencia de opinión o de argumentos.
- 2- Estadio de argumentación mínima, presencia de una opinión o de un argumento.
- 3- Estadio de argumentación elaborada con la presencia de dos o más argumentos, de estructura tubular o encadenada

En función de las características del texto, categorizaron de la siguiente manera:

- 1- El texto no se relaciona con el tópico.

- 2- El texto no es argumentativo, no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes, críticas, etc.
- 3- No hay opinión: sólo se enumeran ventajas y desventajas.
- 4- Hay enumeración de ventajas y desventajas y un pronunciamiento final.
- 5- Hay opinión a veces implícita combinada con propuestas, protestas, solicitudes, etc.
- 6- No hay opinión explícita sino argumentos que la presuponen.
- 7- Hay opinión seguida de argumentos no aceptables o de no-argumentos.
- 8- Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable, pero también hay argumentos no aceptables e ideas no relacionadas.
- 9- Hay opinión y por lo menos un argumento válido, pero también protestas, críticas, propuestas, etc.
- 10- Hay opinión por lo menos un argumento aceptable.
- 11- Hay opinión y por lo menos dos argumentos aceptables.
- 12- El texto posee opinión, argumentos aceptables y consideración de otros puntos de vista.

Y finalmente, desde un punto de vista epistemológico y teniendo en cuenta la posición argumental, tabularon la argumentación de la siguiente forma:

- 1- Personal, subjetivo.
- 2- Práctico
- 3- Académico
- 4- Económico
- 5- Filosófico - teórico

El término discurso argumentativo evoca el uso del lenguaje en su globalidad: la situación de argumentación, la estructura y propiedades lingüísticas del texto producido. El discurso argumentativo contiene siempre argumentos, elementos destinados a desarrollar o a refutar una opinión, y contraargumentos, destinados a anular o refutar el argumento del adversario. (Sánchez, I.; Álvarez, N. 1999: 10)

La posibilidad de generar un discurso argumentativo, entonces, supone la capacidad de los alumnos de distanciarse de su opinión personal, de su propio discurso e incluso de su pensamiento, para de esta forma operar con la información. Supone la intervención de la capacidad metalingüística en el proceso de aprendizaje. Y es el desarrollo de la competencia meta discursiva la que posibilita un mayor saber sobre lo que se dice.

En forma más específica y en relación a la argumentación, Martínez Ezquerro, A. (1999) presenta en un artículo la aplicación de una unidad didáctica de escritura de textos argumentativos en el marco de un proyecto de centro educativo. Sostiene que la argumentación forma parte de la vida cotidiana y que se manifiesta en las expresiones lingüísticas desde la más temprana edad; que su aprendizaje supera los simples objetivos de una enseñanza disciplinaria y tiene importantes dimensiones filosóficas, psicológicas, sociales y culturales. La autora ofrece el desarrollo de la unidad didáctica “Escribir textos argumentativos” para alumnos de 4º año de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de la secuencia es profundizar las técnicas y procedimientos argumentativos y realizar una conceptualización de la argumentación y de sus estructuras.

La base teórica de su trabajo es el aprendizaje constructivo y significativo y tuvo como objetivos: Analizar y definir previamente la situación de argumentación, planificar los medios para una argumentación, formular claramente la tesis que se pretende defender, apoyar los argumentos con datos objetivos, diferenciar argumentos de tópicos, emplear distintas técnicas persuasivas, practicar la contraargumentación empleando técnicas de concesión y refutación, elaborar estructuradamente distintos tipos de textos argumentativos, elaborar mensajes publicitarios para distintos tipos de comunicación, analizar lingüísticamente distintos textos argumentativos.

Cuando presenta su metodología, señala que se realizó en ocho sesiones con un grupo de 4º año de Educación Secundaria Obligatoria, que constituyó una muestra de trabajo en la que se intervino antes de investigar y evaluar, se implementó en los salones habituales aunque con cambios de espacio ocasionales y que se implementó en las siguientes fases de aplicación: de actuación, de reflexión, de análisis, de generalización.

Denomina *bloques de trabajo* a las siguientes unidades: usos y formas de comunicación escrita; la lengua como objeto de conocimiento; la literatura; sistemas de comunicación verbal y no verbal; relación con los contenidos de Bachillerato; relación con otras áreas y materias.

Dolz, J.; Pasquier, J. (1996) presentan una secuencia didáctica de trabajo con textos argumentativos, hacen una intervención presentando el proyecto de escritura y luego de eso los alumnos realizan una producción inicial. En una segunda etapa proponen talleres de aprendizaje en los que trabajan en los siguientes niveles: reconocer un

texto argumentativo, identificar situaciones de comunicación, clasificar argumentos, dar la propia opinión y defenderla, desarrollar argumentos, poner en duda opiniones y negociar y hacer concesiones. Luego de esto, se revisa y reescribe la producción inicial dando lugar a una nueva producción individual.

Abordan entonces la relación entre la escritura y la lectura en el discurso argumentativo. Sostienen que leer y escribir no deben considerarse fines en sí mismos sino también medios para acceder a una escolaridad más larga. Afirman que históricamente se ha trabajado y reforzado en la educación la lectura pero que sin embargo las últimas tendencias han unificado las actividades de lectura y escritura junto con la necesidad de reflexión sobre la diversidad textual y que por lo tanto hay un conjunto de capacidades que pueden variar según se adopte la posición de lector o de escritor.

“Descomponer los problemas de escritura relativos al género textual y posteriormente preparar talleres y ejercicios para cada uno de esos problemas en orden a construir unidades o secuencias didácticas que mejoren la expresión escrita del alumno es una novedad que se ha desarrollado a partir de las últimas reformas.” (Dolz, J; Pasquier, J. 1996: 66)

Afirman que es necesario pasar por la escritura para desarrollar la comprensión de un texto y eso significa invertir la enseñanza tradicional enseñando a escribir para poder leer copiando, tomando nota y resumiendo.

Presentan los elementos esenciales de la enseñanza de la argumentación: las situaciones de argumentación organizadas, entre otros elementos, en torno a una controversia sobre la que se intenta llegar a la verosimilitud -no a la verdad- a través de una valoración de opiniones; la estructura base de los argumentos con la opinión y las razones; las operaciones específicas de la argumentación, es decir, apoyo negación, refutación contra argumentación y negociación; las estrategias y procedimientos retóricos cuyo fin es la persuasión; las unidades lingüísticas, es decir las marcas y recursos para operar, la planificación adaptada a la situación de comunicación.

Muestran una investigación sobre la comprensión de textos argumentativos a través de una carta al presidente que debieron leer un grupo de alumnos de una escuela en Ginebra en la que destaca: intertextualidad, polifonía y diálogo.

A diferencia de la investigación a través del formato carta, la secuencia didáctica la implementan trabajando con dos grupos de alumnos, y solo en uno de ellos se

interviene preparando la lectura con un cuestionario que la orienta, dejando al otro grupo como *control*. La secuencia didáctica se desarrolla en diez talleres de hora y media de enseñanza diaria.

Luego del análisis de los resultados del grupo control sobre el que no se intervino, encontraron: dificultades para identificar la posición o posicionamiento del autor en relación a la situación del argumentador, la presencia casi nula de la capacidad de restablecer el orden de los argumentos, confusión de las estrategias persuasivas del autor con aceptación de argumentos en contra.

Por otro lado, Sánchez Abchi, V. (2010) presenta un trabajo exploratorio del desempeño de alumnos de tercer año de primaria en una escuela pública de la ciudad de Córdoba, Argentina. Los alumnos realizaron una producción argumentativa a partir de una secuencia didáctica a través de la que se enseñó el género *carta de solicitud con justificación*. La autora explica lo siguiente:

Consideramos este estudio de carácter exploratorio porque constituye un primer abordaje de la problemática, en vistas de un proyecto más amplio, sobre el efecto de las secuencias didácticas en el desempeño de los niños en la producción escrita. Tradicionalmente, en nuestro medio, la enseñanza sistemática de la escritura de textos en la primaria ha priorizado el trabajo con textos narrativos. Otros tipos textuales, como el texto expositivo o el argumentativo tienen escasa presencia en el trabajo diario en el aula [...] Estos tipos textuales se abordan tardíamente en la escuela, puesto que se consideran más complejos. Sin embargo, el desarrollo del texto argumentativo o expositivo no es, necesariamente, posterior al del texto narrativo. En efecto, constituyen textos diferentes que pueden ser desarrollados paralelamente y de una manera precoz, si se utilizan instrumentos adecuados de enseñanza (Dolz, 20001:1995 en Sánchez 2010:1)

Analizan las producciones a partir de lo que denomina una metodología *cuasi experimental* ya que compara la eficacia de la secuencia didáctica antes y después de la intervención.

Observaron: la adaptación a la situación comunicativa es decir, consigna; el formato “carta solicitud”; la contextualización; la planificación del contenido; la planificación argumentativa (amalgamada, argumento simple, más de dos argumentos); textualización con organizadores textuales; signos de puntuación; marcas enunciativas del enunciador y el enunciatario (vocativos, entre otros); formulación de solicitud y modalización (imperfecto subjuntivo, subjuntivo, imperfecto de cortesía, entre otros)

En las conclusiones de la presentación de su trabajo, Sánchez expresa:

El análisis de las producciones iniciales mostró que los niños tenían escasos conocimientos relacionados con el género carta de solicitud. Los avances observados en las producciones finales se centraron principalmente en la adecuación a la situación comunicativa, en el formato de la carta y en la posibilidad de apoyar las solicitudes con argumentos. En cuanto a la textualización, los niños avanzaron de manera clara en el empleo de marcas de modalización y de fórmulas de solicitud, en el uso de conectores causales y de signos de puntuación ligados al formato de la carta.[...] Desde la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo, las producciones iniciales se plantean como un punto de partida que permite identificar las fortalezas de los niños y estimar las dificultades sobre las que habrá que trabajar (...) los avances generales pone de de manifiesto, por un lado. La posibilidad de trabajar el texto argumentativo desde edades tempranas, y, por otro, el impacto que pueden tener las secuencias didácticas en el desempeño de los niños. (Sánchez, 2010:7)

Por último, en Montevideo, en F H y C E se viene implementando una línea de investigación en el marco del Proyecto *Matriz Social de la Pedagogía Lingüística en el Uruguay*. Su responsable es Beatriz Gabbiani y colaboran con este trabajo Sandra Román, Mariana Barquin, Estela González y Nadja Lucas.

Esta línea de investigación estudia el desarrollo de las narraciones y argumentaciones en niños y adolescentes uruguayos y las preguntas principales que orientan esta investigación son:

¿Qué cambios evolutivos se producen en las narraciones y argumentaciones de niños y adolescentes uruguayos?

¿Qué categorías de análisis muestran con mayor precisión la variación de las habilidades requeridas para estas actividades discursivas?

Su metodología de trabajo está planteada de la siguiente manera:

- 1) Recolección de narrativas y argumentaciones orales de niños de 1º y 4 de escuela y de adolescentes de 1º y 3º de educación media.
- 2) Recolección de material escrito por los niños y adolescentes de los mismos niveles a partir de consignas propuestas por los investigadores.

En el documento publicado de las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de esa Facultad del año 2011, Gabbiani y Orlando fundamentan y describen la temática del grupo de trabajo de la siguiente manera:

“Las relaciones entre el lenguaje y la educación son de muy diversa índole. El lenguaje es, por un lado, objeto de estudio en distintos niveles de la educación, pero es, además, el medio principal en el que se llevan adelante la mayor parte de las actividades dentro de las instituciones educativas. El lenguaje juega, por otra parte, un papel importantísimo en el establecimiento de las identidades individuales y grupales y en la transmisión/construcción del conocimiento (...)

La temática abordada en este GT se focaliza en el estudio de prácticas culturales y discursivas llevadas adelante en contextos educativos. Estas prácticas presuponen procesos que se desarrollan históricamente y se concretizan en acciones e interacciones contextuadas. Existe en parte de los investigadores involucrados en estas temáticas una intención de realizar aportes para el mejoramiento de las prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. También existe una corriente preocupada por la posibilidad de dar voz a quienes no la tienen hasta el momento en estos contextos y develar los mecanismos de los discursos hegemónicos. Las opciones teórico-metodológicas de las que participan muchos investigadores en esta área intentan integrar el microanálisis de prácticas específicas con la problematización teórica básica y de aspectos sociohistóricos.”(Gabbiani; Orlando 2001)

Marco teórico de referencia

Revisión bibliográfica

“Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.

Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida”. Bruner (2004: 23)

Existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, son ambas formas de convencer, ordenan la experiencia, dan significado a lo que se percibe. Ambas formas de conocer y estructurar la realidad, son complementarias y no pueden reducirse una a la otra ya que tienen principios funcionales propios y criterios de corrección propios, verifican el conocimiento de manera distinta una en función de su acercamiento a la realidad, otra en función de su distanciamiento. Bruner afirma que constituyen clases naturales diferentes porque distintos son sus métodos y distintos sus objetivos.

Se está refiriendo por un lado a los argumentos bien contruidos que buscan la verdad, la verificación formal o empírica, apelando a la causalidad, universalidad, coherencia e identidad. La argumentación recurre a hipótesis, a la falsación epistemológica, pertenece a lo que el autor denomina *modalidad paradigmática*, lógico-científica. Esta modalidad persigue el ideal matemático y lo hace a través de formatos descriptivos y explicativos cuando presenta sus categorías y conceptos. Se estructura en función de principios, leyes y reglas lógicas y su objeto de conocimiento lo constituyen entidades observables y mundos posibles, incluso los mundos capaces de ser generados a través de un mecanismo lógico. Por lo que la abstracción es la capacidad que permite ver conexiones formales antes de probarlas. La modalidad paradigmática del pensamiento que se estructura a través de

argumentos bien contruidos persigue la construcción de un mundo invariable, a través de un lenguaje más técnico y más formal y lo logra independizándose del contexto para lograr la universalidad.

Por otro lado, el pensamiento se construye y se expresa a través de relatos que forman parte de lo que Bruner denomina *modalidad narrativa* del pensamiento. Esta modalidad tiene como característica su semejanza con la vida, lo que busca es la verosimilitud, no la verdad, y lo logra estableciendo conexiones particulares entre los fenómenos sin temor a transgredir la coherencia. La encontramos en el drama, la retórica y la crónica, por ejemplo. No se ocupa de leyes, sino de intenciones, acciones vicisitudes y consecuencias de la vida de las personas con lo que describen una panorámica de la acción. No necesitan verificar ya que buscan la credibilidad a través de más simbología del lenguaje natural, presentando un mundo que cambia de acuerdo a la posición del espectador. Aquí, a diferencia de la primera, encontramos el logro de la universalidad a través de la provocación de sensibilidad y cercanía al contexto, no el distanciamiento.

En el análisis crítico del discurso -por el momento entendiendo discurso como lenguaje en uso- han de tenerse en cuenta estas dos modalidades complementarias que conforman el pensamiento y que están presentes en el discurso.

Pero el conocimiento se construye y se reconoce a partir de *modelos*. Éstos son estructuras con mayor/menor contenido y funcionan como marco de referencia. Sobre estos modelos que son culturales, se constituye el conocimiento del mundo. La sorpresa ante una información nueva, imprevista o no esperada, da cuenta de su función. Sorprende aquello que en primera instancia no concuerda o no se articula con un modelo de conocimiento previo. Estos modelos tienen la función de almacenar conocimiento de una manera general y abstracta y Bruner afirma que giran más rápido que el mundo real. Dado que crean expectativa, regulan los umbrales de precepción, es decir, lo que el modelo no tiene previsto o registrado aunque sea de manera general, pues entonces no es percibido. Pero al mismo tiempo permiten dejar tiempo y espacio para cosas nuevas si es que lo que se está conociendo concuerda con un modelo cultural preexistente. Bruner los vincula directamente con el Sistema Nervioso Central en la medida que se activan a partir de estímulos materiales en el amplio sentido del término. Cuanto más esperado es el suceso, entonces más será percibido y cuanto menos entonces no lo será. Bruner afirma que se ve solo parte de lo que en realidad se percibe, hay una parte de la percepción que el modelo completa. Estos modelos son diversos en tanto pertenecen a

sujetos, locales en tanto culturales y generativos en tanto intervienen en la producción de conocimiento. Dado que acumulan conocimiento, entonces se transforman en versiones del mundo que guían la conducta y por lo tanto son un mecanismo de defensa: ante lo imprevisto, lo nuevo, lo desconocido se busca en el archivo, se responde a partir del archivo. Pero son compartidos y por lo tanto intervienen en las transacciones, en la comunicación y en la posibilidad de posicionarse en la perspectiva del otro.

Con respecto a estas transacciones, Bruner afirma que se dan a través de formatos.

“Estas interacciones pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y en general asignar interpretación a los actos y expresiones del otro. Los formatos están simplemente determinados por la teoría y limitados por presuposiciones, pues cuando estas son transgredidas, el niño enseguida se sorprende e incluso se indigna.” (Bruner, 2004: 58)

Los modelos se especializan y se generalizan con la experiencia, así se desarrollan “tipos” que se encuentran en teorías populares que se desarrollan a través de la modalidad narrativa y son reales desde el punto de vista interpretativo.

Por último, Bruner hace intervenir en la construcción y desarrollo del conocimiento a lo que el denomina principios generales:

“Estos principios generales, diríamos, parecen más formales o abstractos, más vacíos de contenido” (Bruner, 2004: 57)

Asocian la percepción, la organizan, la jerarquizan y Bruner los compara con los principios de Newton, estos principios son más generales y compartidos.

Para un análisis teórico de la lengua, es necesario colocarse en algún sitio que no sea la lengua misma. Una posibilidad es en el nivel demarcado a partir de lo que se ha denominado *género discursivo*. El análisis del discurso desde la noción de *género* posibilita un distanciamiento y un análisis de la lengua en uso

Bajtín (2002: 248) afirma

“[...] las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua [...] el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados [...] el contenido temático, el estilo y la composición están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación [...]”.

Es decir, el desarrollo de competencias lingüísticas no depende sólo del desarrollo de las estructuras propias del sistema de lengua, ni siquiera tampoco de la relación entre estas estructuras y lo socio-cultural; ni alcanza con afirmar que son las condiciones de comunicación las que determinan de alguna manera la enunciación.

Lo que propone tiene que ver con una concepción contemporánea que sostiene la idea de la materialización del discurso; “[...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos [...]” Bajtín (2002:248)

Es precisamente la idea de *tipos relativamente estables de enunciados* la que hace pensar en materialización y en este sentido ya no sólo son las circunstancias las que determinan el uso de la lengua, sino que son estos tipos relativamente estables de enunciados -que pueden ser apropiados- los que determinan el uso, parece ser que la relación lengua - cultura se invierte. No es la cultura, tampoco las relaciones de producción las que determinan la superestructura en donde se encuentra la lengua, sino que en tanto pasible de apropiación, el discurso materializado determina, condiciona, genera fenómenos sociales porque además no es individual, es social.

De acuerdo a Motta-Roth (2006), las discusiones actuales referidas a *géneros* enfatizan la relación estrecha existente entre texto y contexto. Es decir, se parte de la siguiente premisa básica: las actividades culturales son mediadas por el lenguaje. Los elementos del texto son determinados por la interacción social y se explican de acuerdo a determinado contexto.

Existe una inmensa variedad de géneros discursivos y cada género requiere un abordaje de análisis específico. Es más, la metodología de enseñanza a partir de la noción de género debe subordinarse al contexto, a los grados diferentes de *ritualización* del lenguaje, a las relaciones entre participantes en el evento social específico, propósitos comunicativos y el de la interacción.

Sin embargo, se sostiene que es posible definir un *marco teórico común* para la investigación en torno a géneros de discurso: presuposiciones, definiciones, interpretaciones, procedimientos.

A lo largo de los años 90 se utiliza el término *género* para referir a *tipos de texto*.

De acuerdo a esto Motta-Roth (2006: 146) afirma que “*un género se caracteriza por su estructuración en patrones de cohesión*”.¹

Se han utilizado unidades analíticas diferentes para estudiar los tipos de texto:

- a) Categorías de la lingüística textual (procesos referenciales, conectivos).
- b) Categorías de gramáticas tradicionales (verbo, sustantivos, oración).

Pero además, a partir de la perspectiva de John Swales (1990) de quien hace referencia Motta-Roth en el texto citado, es posible ampliar el análisis del discurso y tener en cuenta:

- a) Características estructurales.
- b) El texto en función del contexto como proceso de interacción.

Esto permite incluir las prácticas sociales, sin limitarse a un enfoque formalista desde la estructura de lengua.

Motta-Roth (2006: 146), haciendo referencia a Carolyn Miller, afirma: “*Los géneros son interacciones retóricas típicas con base en situaciones recurrentes en un determinado contexto de cultura*”.

Esto significa que las personas *reconocen* similitudes en situaciones que se reiteran y así elaboran *representaciones mentales* de acuerdo a *tipos*. Entonces, esas representaciones son mentales pero originadas intersubjetivamente, son producidas socialmente, no son individuales o subjetivas y mucho menos capacidades innatas. No se encuentra aquí el enfoque de la propuesta de Bajtín en cuanto a la fuerza de la determinación de los géneros, sino que ahora los mismos son visualizados sólo como productos determinados por lo social en última instancia.

Estas *representaciones mentales* que las personas pueden reconocer, se estructuran en tres elementos: *lenguaje pertinente, eventos y participantes*. Estos tipos estructurados sobre la base de los tres elementos mencionados se llaman *género*.

¹ Traducción propia.

Motta-Roth (2006: 146) llega así a postular la siguiente definición: *“Un género es el vínculo entre la mente individual y la vida grupal”*.

El género aquí no es material, no tiene contenido, tiene valor estructural, y la estructura es esa tríada indisolublemente unida. Los mecanismos del pensamiento son universales, pero los contenidos son culturales. Es a partir de esta estructura de género que los seres humanos en sociedad se apropian del conocimiento, del discurso y de los usos respectivos. A partir de esta definición es posible afirmar que el conocimiento humano es construido a través de géneros y que es posible analizarlos en función de la relación texto-contexto.

Los géneros son actividades, son fenómenos mediados por el lenguaje en un contexto dado, atravesado por discursos diferentes, y así estructuran la cultura.

Motta-Roth (2006: 147) cita a Bajtín:

“[...] un género es un conjunto de enunciados más o menos marcados por la especificidad de un contexto de enunciación, donde una actividad humana recurrente se da en relación con un contexto de cultura”.

Los enunciados son pautados por el objetivo comunicativo y por el contenido dado y los elementos que lo son: el lenguaje, el contexto de situación, los papeles o roles de los participantes, la recurrencia, estructura o contexto de cultura, los discursos o ideologías.

Por lo tanto el género es el resultado de la relación entre: texto, actividad e interacción.

Motta-Roth (2006) toma de Halliday, entonces, las siguientes tres dimensiones:

- 1- La actividad humana pertinente y la capacidad representativa del lenguaje.
- 2- Los participantes de esa actividad y sus relaciones.
- 3- El papel desempeñado por el lenguaje de organizar significativamente.

Así es que si los discursos que atraviesan los contextos representan la multiplicidad de visiones del mundo o de ideologías a través del lenguaje, los géneros estructuran la cultura, ponen orden en el conocimiento compartido por cualquier grupo social, sobre prácticas sociales, y establecen un recorte geográfico e histórico, contra un fondo mayor cultural.

Cada cultura es estructurada a partir de actividades que llevan adelante las comunidades, porque es un sistema y al mismo tiempo un conjunto de procesos sociales dinámicos y que cambian. Hoy, en el contexto de globalización entendida como sistema - mundo, se caracterizan los fenómenos sociales *líquidos* Bauman (2010), y se vincula esta nueva constitución de la modernidad con los medios de comunicación masiva. Así es que se entiende mejor la función del género discursivo, la de estructurar las prácticas discursivas.

De acuerdo a Bajtín, el manejo de un repertorio de géneros relevantes a nuestro contexto social posibilita la participación en esa vida grupal de manera más igualitaria, por eso es importante la apropiación material de los géneros discursivos. Una de las funciones de la educación es precisamente la de colocar al alumno ante las más diversas situaciones -desde un punto de vista teórico/práctico- para contribuir desde a resolverlas desde un cierto *género*; siempre tendiendo a que los alumnos se apropien del discurso y logren competencia y capacidad de acción social.

Ahora bien, en instancias de investigación, ¿Cómo identificar los elementos significativos de un texto en el marco de un contexto dado? Elegir un corpus para estudiar el lenguaje significa realizar un corte reduccionista en el objeto de estudio y eliminar marco, procesos y circunstancias que dieron lugar al fenómeno. El corpus es en sí mismo producto de la descontextualización del producto textual, y para ser interpretado debe ser recontextualizado.

Por eso lo que propone Motta-Roth es hacer el camino inverso, definir qué actividad humana se quiere estudiar, qué interacción interesa, qué procesos sociales quieren interpretarse a través del lenguaje y a partir de allí obtener el corpus.

Pero además, ¿Cómo establecer la conexión entre el texto y el contexto, en cuanto a condiciones de significación e interpretación?

Para resolver esto, además del texto -funciones, formas, contenidos, características de los enunciados específicos- el analista de género precisa del contexto de la situación recurrente en la que un género está constituido.

Y por último, si el concepto *género* hace referencia a significados y formas de acción, el de *discurso* remite a significados y formas de representación. Se afirma por lo tanto, y en síntesis, que en una investigación de la lengua en uso, es posible referirse a *géneros discursivos*.

En suma, al investigar el lenguaje desde la noción de *género discursivo*, debe entenderse:

- La relación triádica entre texto, contexto y participantes.
- La necesidad de un marco teórico general de investigación que hoy proviene de la Lingüística, de la Filosofía del Lenguaje y de otras disciplinas.
- La importancia de asumir una posición transdisciplinar e interdisciplinar en la investigación.
- La importancia de una teoría local construida en función de la situación específica a investigar.

En el Análisis Crítico del Discurso, (ACD), se parte de una premisa básica: *el lenguaje es una forma de acción social*; como fenómeno social es condicionado fuertemente por elementos no lingüísticos. En el contexto de aula se deben hacer conscientes estos elementos, para manejarlos y hacerlos intervenir a la hora de producciones textuales pertinentes.

Van Dijk (2000) se pregunta:

“¿Qué es exactamente el discurso?

[...] el discurso es una forma de uso del lenguaje [...] es un suceso de comunicación [...] es una interacción verbal. Ya en esta primera aproximación al concepto de discurso hemos identificado sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social. Si se tienen en cuenta estas tres dimensiones, no es sorprendente que sean varias las disciplinas que participan de los estudios del discurso, como la lingüística (para el estudio específico del lenguaje y su utilización), la psicología (para el estudio de las creencias y de cómo estas se comunican) y las ciencias sociales (para el análisis de las interacciones en situaciones sociales).

Una tarea característica del estudio del discurso consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones: ¿cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y en la interacción, o viceversa?, ¿cómo influyen algunos aspectos de la interacción en la manera de hablar? O ¿cómo controlan las creencias el uso del lenguaje y la interacción? Más aún, además de brindar descripciones sistemáticas, cabe esperar que el estudio del discurso formule teorías que expliquen tales relaciones entre el uso del lenguaje, las creencias y la interacción social.” (Van Dijk, 2000: 23)

Y si los discursos se materializan en textos tanto hablados como escritos, los elementos presentes en cualquiera de ellos son determinados por las características del discurso que el texto ejemplifica.

Van Dijk sostiene: *“En suma, el análisis del discurso estudia la conversación y el texto en contexto”*. (Van Dijk, 2000: 24)

El concepto de comunidad discursiva tiene que ver con la idea de discurso como práctica social, y de producción textual como actividad socialmente situada, realizada dentro de comunidades que poseen convenciones específicas sobre forma y contenido de los textos. Por eso los alumnos deben ser estimulados a usar de manera adecuada las convenciones discursivas reconocidas por su comunidad, son parte del conocimiento cultural que deben incorporar para luego actuar en sociedad.

La escritura y el lenguaje en general son moldeados por fuerzas sociales y relaciones de poder. A pesar de esto, algunas otras posiciones, como la concepción socioconstructivista, ven al sujeto como capaz de elegir y construir, y el aprendizaje es considerado, entre otras cosas, como cuestionamiento de lo establecido.

Van Dijk (2000) muestra que el análisis del discurso puede efectuarse en distintos niveles: en el nivel de las manifestaciones observables como expresiones, sonidos marcas; también se puede atender a la forma del discurso, el orden, la sintaxis; en el nivel del sentido o de las representaciones semánticas; a nivel del etilo o variación; a nivel de la retórica y de los recursos de persuasión; a nivel de *estructuras esquemáticas o superestructuras* (modelos, para Bruner); a nivel de la acción y de la interacción; a nivel de la cognición es decir un análisis de representaciones mentales, reglas y de producción y comprensión.

Y sostiene:

“Por último, empeñados ya en la tarea del análisis del discurso, los analistas pueden llevarla a cabo con distancia y desinterés, intentando ser ‘objetivos’, como lo exigen las normas académicas dominantes. Pero también pueden comprometerse más activamente con los temas y los fenómenos que estudian, como es probable que ocurra (deliberadamente o no) siempre que se estudian el abuso de poder, la dominación y la desigualdad tal como se expresan o reproducen en el discurso. Los estudiosos críticos explicitan su posición social y política: toman partido y participan activamente a fin de poner de manifiesto, desmistificar o cuestionar la dominación con sus análisis del discurso. [...] Es decir, su trabajo está más orientado a los problemas que a las teorías. [...] Su meta última es no solo científica, sino también social y política, a saber, el cambio. En este caso, decimos

que el análisis social del discurso adopta la forma de un análisis crítico del discurso”. (Van Dijk, 2000: 49-50)

Van Dijk (2006) afirma:

“Así, en mi libro *Texto y Contexto* (Van Dijk, 1977), enfatice en el hecho de que la coherencia local entre las oraciones se debe basar en relaciones referenciales entre “los hechos de un mundo posible”, usando así la noción popular de entonces “el mundo posible”, proveniente de la semántica y de la filosofía formales. Es decir, dos proposiciones subsecuentes P1 y P2 son coherentes si denotan dos hechos F1 y el F2 que están relacionados dentro de un “mundo posible” (por ejemplo de modo condicional o causal), o a un cierto modelo que representa una situación de un “mundo posible”. Hasta hoy, esta es la definición semántica estándar (formal) de la coherencia del discurso -aunque sería necesario agregar los parámetros pragmáticos y cognitivos. Obviamente los discursos no son coherentes abstractamente, o sea sin contexto, sino que son “discursos coherentes para los participantes de una situación comunicativa”.

Define el nivel de *macroestructura* textual que se compone de *estructuras globales de significado* y *estructuras globales de forma*. Pero por encima de esto, en un nivel de más abstracción identifica la *superestructura*, son últimas estructuras, constituyen un esquema que organiza la forma o el formato total del texto.

Con relación a la coherencia diferencia 1- las *relaciones intensionales funcionales de significados*: dadas dos proposiciones P1 y P2, estos son intensionalmente coherentes si P2 es una generalización, una especificación una explicación o un ejemplo de P1; de la *coherencia extensional* entre proposiciones que son relaciones basadas en lo temporal, condicional, causal, entre otras, es decir, muestran la relación entre los hechos denotados por las proposiciones, esta es una noción de carácter referencial.

Al mismo tiempo sostiene que existen *reglas macroestructurales* a partir de las cuales se pueden derivar coherentemente *macroproposiciones* que permiten resumir un texto para almacenarlo y luego recordarlo. Estas proposiciones, incluso las *macroproposiciones* son coherentes y pueden almacenarse si se relacionan con algún *modelo mental*. Esto posibilita la *memoria a corto plazo*, y la *memoria a largo plazo* en la que intervienen los modelos.

¿Qué son la *macroestructuras*? Van Dijk afirma que en una teoría psicológica son subjetivas y que “*explican cómo los usuarios de la lengua entienden lo más importante del texto, los temas que se tratan y la forma de resumir un discurso.*”

Van Dijk (2006)

Esta diferenciación de niveles del texto y del discurso permite a su vez explicar lo que significa la noción de *interpretación tentativa* de significados en el proceso de comunicación:

“Así, se introdujo la importante noción de comprensión estratégica, la cual buscaba dar cuenta de lo que los usuarios hacen realmente cuando hablan o entienden un discurso. Por ejemplo, mientras una gramática asigna una estructura a una oración o secuencias de oraciones ya “dada” (abstracta), los usuarios reales de una lengua comienzan con la interpretación (tentativa) de las primeras palabras de una oración antes de que hayan oído o leído el texto completamente. Es decir, la comprensión es “lineal” o en línea y no “post hoc”. Tal comprensión estratégica es muy rápida y eficaz pero es hipotética ya que los errores se corrigen después, dentro del decurso de la producción. Igualmente diferente a la explicación gramatical es el hecho de que los usuarios de la lengua pueden utilizar la información del texto y del contexto al mismo tiempo, o funcionar en varios niveles lingüísticos (fonología, sintaxis, semántica, pragmática) para interpretar el texto al mismo tiempo. En resumen, el proceso de comprensión del texto real es muy diferente al del mero análisis formal y estructural.” (Van Dijk, 2006)

Esto se completa con la necesidad de *conocimiento*. Para entender y más incluso, para comprender un texto es necesario conocer el mundo social y cultural, a partir de este conocimiento es posible evaluar y definir la coherencia de lo que se escucha, de lo que se lee. A su vez, esto tiene que ver con la noción de género discursivo, las personas organizan su conocimiento, su discurso en función de *acontecimientos estereotipados*, abstractos sobre los que la información y las situaciones nuevas toman sentido. En suma, los modelos en relación a los que las personas conocen y comprenden el mundo y actúan son teóricos y prácticos, son más o menos abstractos, son subjetivos pero culturalmente aprendidos.

De esta manera, es posible caracterizar, de acuerdo a Van Dijk (2006) los modelos mentales de la siguiente manera:

- 1- Permiten definir la coherencia de un discurso sin tener que recurrir a un mundo extralingüístico.
- 2- Las *macroestructuras* de modelos no se expresan en el discurso, se constituyen a su vez, por temas generales, información, tipologías de inferencias. Y yo considero que en estos modelos es que encontramos el nivel de las *presuposiciones* en las que más adelante voy a detenerme.
- 3- La escritura se produce también en función de un modelo que funciona como punto de partida.
- 4- Están constituidos por el conocimiento y también por las opiniones y emociones.

- 5- Son personales y subjetivos,
- 6- Son culturalmente aprendidos, esto los ubica también en un nivel más pragmático.
- 7- Su abstracción y generalización permiten el conocimiento.

“Lo que la gente recuerda de un texto no es tanto su significado, sino más bien el modelo subjetivo que ellos construyen sobre el acontecimiento del que trata el texto” Van Dijk (2006:10)

Si se problematiza el fenómeno educativo desde el lugar del lenguaje, es posible apelar a Martínez, M. (2001: 139) quien sostiene que hay que *“pensar la educación desde el discurso”* y para eso es necesario un enfoque interdisciplinario en la comprensión del fenómeno del lenguaje.

“En efecto es el discurso, a través de su unidad, el enunciado, el que permite la dinámica simultánea de la diversidad en la unidad, donde se actualizan los diversos sujetos discursivos y sus contextos.” (Martínez, M. 2001:11)

Y es el desarrollo de la competencia metadiscursiva la que posibilita un mayor saber sobre lo que se dice, y esta competencia puede evaluarse a partir del análisis del discurso en distintos niveles.

En el análisis de la *textualidad*, diferencia los elementos que hacen a la *cohesión léxica*: la reiteración; la repetición; la sinonimia; la superordenación en la que el significado de uno está incluido en el de otro, por ejemplo manzana en relación a fruta; la coocurrencia en la que comparten el mismo marco, dimensión o esquema; el contraste, coordinación, asociación funcional, operaciones que implican el manejo de un nivel más genérico; finalmente la cohesión y coherencia son procesos que ocurren simultáneamente.

En el análisis de la *cohesión gramatical*, entendida como *construcción textual de correlaciones de sentido*, distingue: la referencia como relación semántica entre los términos de un texto, interdependencia semántica, identidad referencial, referencia incluyente, excluyente; la referencia anafórica interna; la referencia catafórica en sentido prospectivo hacia adelante del texto; y la exofórica situacional hacia afuera del texto; la referencia personal con pronombres; la elíptica elidiendo, la demostrativa con pronombres de tiempo, lugar; la relativa con pronombres como por

ejemplo *cuyo*, *en el cual*; y la comparativa *ser como algo*. Por último distingue la sustitución nominal, verbal, elisión nominal, elisión verbal.

Con relación a las *funciones autónomas* dice:

“Son funciones que mantienen cierta independencia y se pueden identificar aunque aparezcan en forma aislada, es decir fuera de un contexto. Una definición, por ejemplo, siempre se identificará como tal aunque la encontremos aislada de un texto, sin embargo, puede ocurrir que un fragmento de texto que en forma aislada ha sido identificado como una generalización, en el momento de incluirse en una unidad discursiva más amplia cambie de función y se convierta en una definición o particularización...” (Martínez, M. 2001:113)

Y en ese sentido identifica las siguientes: *la definición* que puede presentarse por paráfrasis con un término más conocido o por la presentación del concepto a través de su ubicación dentro de una clase o a través de sus propiedades, de lo desconocido a lo conocido; *la descripción*; *la clasificación* como restricción y luego *enumeración*; *la generalización*; *la identificación* que va de lo conocido a lo desconocido por lo que exige menos al lector que la definición; *la predicción*; *la especulación*; *la comparación*; *la inferencia*.

Distingue las siguientes *“funciones dependientes del contexto secuencial”*: la aserción, la ejemplificación, el refuerzo, la explicación, la hipótesis, el comentario, la conclusión.

Y por otro lado las *funciones dependientes de la interacción*: la invitación, la consigna, la excusa, la sugerencia, la queja, la felicitación, la advertencia, la petición, la autorización, la persuasión, la prohibición, el reproche, el consejo, la exhortación.

Con relación a las *marcas de conexión discursiva*, distingue:

- 1- Marcas que indican secuencia de hechos: *se inicia a partir de, nació después de, después de, tenían, logró.*
- 2- Marcas que indican la organización del discurso: *de las teorías que se estudian, en una forma esquemática veamos, en primer lugar, como ya vimos.*
- 3- Marcas que indican la interacción escritor-lector y la posición del autor (apreciaciones): *veamos, conocemos, tiene más posibilidades, podemos encontrar, si nos basamos.*

En lo que a discurso fotográfico se refiere, y, en términos más generales, para abordar el análisis de una imagen, es ineludible comenzar por Barthes:

“Pero, por lo que respecta al propio mensaje, el método tiene que ser forzosamente diferente: cualesquiera que sean el origen y el destino del mensaje, la foto además de ser un producto y un medio, es también un objeto, dotado de una autonomía estructural; sin pretender en absoluto la escisión entre el objeto y su uso, es necesario tener en cuenta para el primero un método particular, anterior al propio análisis sociológico, y que no puede consistir más que en el análisis inmanente de estructura original que es una fotografía”. (Barthes, 1986: 12)

“Como es natural, incluso desde el punto de vista de un análisis puramente inmanente, la estructura de la fotografía dista de ser una estructura aislada; mantiene, como mínimo, comunicación con otra estructura, que es el texto (titular, pie o artículo)” (Barthes, 1986:12)

Muestra lo que para él constituye la *paradoja fotográfica*:

“¿Cuál es el contenido del mensaje fotográfico? ¿Qué es lo que transmite la fotografía? Pero definición, la escena en sí misma, lo real literal. Hay ciertamente una reducción al pasar del objeto a su imagen: de proporción, de perspectiva y de color. Pero en ningún momento esa reducción llega a ser una transformación” (Barthes, 1986:13)

Barthes dice que no hay transformación de código, y que eso provoca una analogía perfecta de la realidad, es por lo tanto un mensaje sin código, tal como el dibujo, pintura, cine, teatro. Sin embargo en todos estos mensajes hay un estilo que es una especie de mensaje suplementario, un tratamiento de la imagen.

“En definitiva, todas esas artes imitativas conllevan dos mensajes: un mensaje denotado, que es el propio analogon, y un mensaje connotado, que es, en cierta manera, el modo en que la sociedad ofrece al lector su opinión sobre aquél”. (Barthes, 1986:13)

Con relación a lo *connotado* afirma:

“Lo único que podemos hacer es prever que en todas estas artes imitativas, desde que son comunes, el código del sistema connotado está constituido visiblemente bien por un sistema de símbolos universal, bien por una retórica de una época, en definitiva, por una reserva de estereotipos (esquemas, colores, grafismos, gestos, expresiones, agrupaciones de elementos)” (Barthes, 1986:14)

En la fotografía de prensa, por ejemplo, la plenitud analógica es tal que hace pensar que no tiene mensaje connotado, esto hace que sea imposible describirla exactamente pues describir significa agregar a lo denotado un segundo mensaje. La connotación en prensa es invisible, pero existe, la perfección y la plenitud de su analogía dan la idea de objetividad. Sin embargo, afirma:

“[...] una fotografía de prensa es un objeto trabajado, escogido, compuesto, elaborado, tratado de acuerdo con unas normas profesionales, estéticas o ideológicas que constituyen otros tantos factores de connotación; por otra parte, esa misma fotografía no solamente se percibe, se recibe, sino se lee. El público que la consume la remite, más o menos conscientemente, a una reserva tradicional de signos; ahora bien, todo signo supone un código, y este código -el de la connotación- es el que habría que tratar de establecer.” (Barthes, 1986:15)

La paradoja fotográfica tiene que ver con la coexistencia de dos mensajes: uno sin códigos y otro con código, este último logrado a partir del tratamiento, la escritura o retórica de la fotografía.

“[...] en la fotografía, el mensaje denotado, al ser absolutamente analógico, es decir privado de un código, es además continuo, y no tiene objeto intentar hallar las unidades significantes del primer mensaje; por el contrario, el mensaje connotado comprende efectivamente un plano de la expresión y un plano del contenido, significantes y significados: obliga, por lo tanto, a un auténtico desciframiento. Tal desciframiento resultaría prematuro hoy, ya que para aislar las unidades significantes y los temas (o valores) significados, habría que proceder (quizás a base de test) a realizar lecturas dirigidas, en las que se variarían de forma artificial ciertos elementos de la fotografía con el fin de observar si tales variaciones formales acarrear variaciones de sentido.” (Barthes, 1986:16)

Como procedimientos de connotación reconoce; el *trucaje* que se aprovecha de la credibilidad de la fotografía, en él el procedimiento de connotación es histórico; la *pose* relacionada con esa *reserva de actitudes estereotipadas* que se constituyen en símbolo; los *objetos* que al ser discontinuos son símbolos e inducen a asociar ideas, estabilizan la imagen, la estructuran desde un punto de vista sintáctico; la *fotogenia* que la transforma en un elemento artístico y no solo significativo; el *esteticismo* por composición y por empaste de colores: *“[...] cuando la fotografía se convierte en pintura, es decir, en composición o sustancia visual deliberadamente tratada por empaste de colores, lo hace tan solo para significarse a sí misma como arte... o bien para imponer un significado normalmente más sutil y complejo del que permitirían otros procedimientos de connotación...”* (Barthes, 1986: 20); la *sintaxis* por el

ordenamiento de objetos o suprasegmental por el relacionamiento de una foto con otras que acompañan

“El texto constituye un mensaje parásito, destinado a comentar la imagen, es decir, a insuflar en ella uno o varios significados segundos”. (Barthes, 1986:21)

La palabra es parásito de la imagen, la palabra ilustra a la imagen. Antes la imagen ilustraba a la palabra. La palabra hace patética, o racionaliza a la imagen:

“[...] el texto le añade peso a la imagen, la grava con una cultura, una moral, una imaginación: entonces se efectúa una reducción del texto a la imagen; hoy en día, se efectúa la amplificación de la imagen por parte del texto: la connotación fundamental constituida por la analogía fotográfica; así pues, nos hallamos frente a un proceso caracterizado por la naturalización de lo cultural.” (Barthes, 1986: 22)

Cuanto más próxima queda la palabra a la imagen, menos parece connotarla. Así la palabra parece participar del mensaje altamente denotado de la imagen, objetivo.

“La leyenda probablemente tiene un efecto de connotación menos evidente que el gran titular o el artículo; el titular y el artículo se apartan de modo sensible de la imagen, el titular por su impacto, el artículo por su distancia, el primero porque rompe el contenido de la imagen, el segundo porque lo aleja; por el contrario, gracias a su misma colocación, y a su medida intermedia de lectura, el texto explicativo parece duplicar la imagen, es decir, participar en su denotación” (Barthes, 1986: 22)

El texto aporta: contradicción, énfasis, significados segundos, invención de nuevos significados hasta parecer que la foto lo denota, a veces el mensaje fotográfico y el del texto -si son polarizados- entonces pactan un término medio.

El código de la connotación es cultural y los signos son: gestos, actitudes, expresiones, colores, efectos y la relación significante-significado es cultural, no inmotivada como en el signo lingüístico.

“Así pues, gracias a su código de connotación, la lectura de la fotografía siempre es histórica; depende del saber del lector, igual que si fuera una verdadera lengua, que solo es inteligible para el que aprende sus signos”. (Barthes, 1986:24)

La fotografía no es neutra, y no se percibe si no es verbalizada, si no se comprende a través del lenguaje natural o de la lengua, y así Barthes hace referencia a Bruner y a Piaget quienes dicen que la percepción no se da sin una categorización inmediata,

la fotografía es puesta en palabras en el mismo instante que se percibe. La lengua sería un metalenguaje interior, y el lenguaje connota aunque solo sea porque establece un recorte. Por lo tanto, la fotografía no es neutra, como mínimo es connotada por ese lenguaje interior que se activa en el momento que se percibe, y que en realidad permite que sea percibida. La connotación se da porque es un recorte de la realidad, porque los significantes son tales en tanto son analogías de la realidad, porque existe una ideología y una ética que introduce razones o valores.

“¿Hay que afirmar que es imposible una denotación pura, un más acá del lenguaje? Si es que ésta existe, quizá no es en el nivel de lo que el lenguaje común llama lo insignificante, lo neutro, lo objetivo, sino por el contrario en el nivel de las imágenes precisamente traumáticas: es el propio trauma el que deja en suspenso al lenguaje y bloquea la significación... La foto- impacto es insignificante en su estructura; ningún valor, ningún saber, en último término, ninguna categorización verbal [...]”. (Barthes, 1986: 26)

Toda imagen es imitación, por eso uno de los principales problemas de la imagen es si es capaz de producir sistemas de signos o la imagen está constituida por símbolos aglutinados. Tradicionalmente, los lingüistas desconfían de la comunicación por la imagen porque no estar sujeta a la doble articulación. Sin embargo aunque algunos piensan que la imagen tiene limitaciones respecto de la lengua, hay otros que tiene una riqueza superior por lo que la lengua es insuficiente.

Barthes afirma que en la imagen confluye la existencia de tres mensajes:

- Uno de *sustancia lingüística*, que es el texto explicativo, más o menos alejado o marginal. Tiene la función de anclaje polisémico, es decir de restringir las múltiples interpretaciones o la *cadena flotante de significados*. Lo logra porque acomoda la percepción, es guía, impone valores, controla, fija, quita la incertidumbre. También tiene la *función de relevo* ya que complementa la información que da la imagen, unifica, relaciona con un sintagma más general, con la historia más general, por ejemplo.
- Otro constituido por la *imagen pura*, los signos que no son lineales, que son discontinuos, y que lo constituyen el conjunto de objetos, personajes, mensaje icónico codificado, cultural. Jamás se encuentra una imagen sin connotación, sin embargo puede decirse que es lo que teóricamente queda de la imagen cuando se le resta toda connotación, y esto puede pensarse solo de la fotografía por esa sensación que deja de que las cosas son tal como las retratas y además la certeza de que alguien, el fotógrafo, estuvo ahí para dar

testimonio. Esta imagen sin connotación, es la que naturaliza la connotación, la hace pasar desapercibida, hace pensar que nada allí ha sido construido.

- Y por último el *mensaje icónico* no codificado, perceptivo. El mensaje simbólico, cultural o connotado se construye con signos discontinuos a través de una composición gráfica que se constituye en el significante suprasegmental, y esta composición significativa es también cultural. Una misma fotografía moviliza *léxicos* diferentes, diferentes saberes, diferentes prácticas, hábitos, valores, todos ellos pueden o no ser percibidos por un mismo individuo, o pueden ser ignorados algunos sí, y otros no.

“[...] el número y la identidad de estos léxicos forman, en cierto modo, el idiolecto de cada persona”. (Barthes, 1986: 43)

“Otra dificultad ligada al análisis de la connotación reside en que no existe un lenguaje analítico especial que responda a la particularidad de sus significados: ¿cómo denominar a los significados de connotación? ... el metalenguaje que da cuenta de ellos no es un lenguaje especial, es la lengua. Lo que genera esto es que lo connotado queda como característica esencial, porque en la palabra denotada no se remite a una esencia porque siempre aparece en un habla contingente, en un sintagma continuo... orientado hacia cierta transitividad práctica del lenguaje. [...] Es probable que solo exista una forma retórica y que ésta sea común, por ejemplo, al sueño, a la literatura y a la imagen.” (Barthes, 1986: 44)

“Lo que naturaliza el sistema del mensaje connotado es exactamente el sintagma del mensaje denotado. Es más, la connotación no es sino sistema, no puede definirse más que en términos de paradigma; la denotación icónica no es más que sintagma, asocia elementos sin sistema: los connotadores discontinuos están ligados, actualizados, hablados a través del sintagma de la denotación: el mundo discontinuo de los símbolos se sumerge en la historia de la escena denotada como en un baño de inocencia” (Barthes, 1986:46)

“El sintagma siempre se encuentra en las proximidades del habla, y es justamente el discurso icónico el que vuelve naturales a sus símbolos... el mundo del sentido en su totalidad está internamente (estructuralmente) desgarrado entre el sistema como cultura y el sintagma como naturaleza” (Barthes, 1986: 47)

Marafioti (2002) presenta las características comunes a todos los sistemas de signos, y lo hace de un modo general:

“El carácter común a todos los sistemas y el criterio de su pertenencia a la semiología es su propiedad de significar o significancia y su composición en unidades de significancia o signos. Es cosa ahora de escribir sus caracteres distintivos. Un sistema semiológico se caracteriza: 1) por su modo de operación, 2) por su dominio de validez, 3) por la naturaleza y el número de sus signos, 4) por su tipo de funcionamiento. Cada uno de estos rasgos comprende cierto número de variedades. El modo de operación es la manera como el sistema actúa, especialmente el sentido (vista, oído, etc.) al que se dirige. El dominio de Valdez es aquel donde se impone el sistema y debe ser reconocido u obedecido. La naturaleza y el número de los signos son función de las condiciones mencionadas. El tipo de funcionamiento es la relación que une los signos y les otorga función distintiva. (Marafioti, 2002: 24)

Y de la obra citada de Marafioti, quiero hacer referencia al análisis que realiza de la teoría de Charles Sanders Peirce.

“Enigma, problema u obstáculo, la realidad es aquello con que los seres humanos se enfrentan. Aquello (hecho) que aparece como obstáculo. Sería la segundidad, o experiencia del mundo lo que hace que se deba responder, a su vez, con la propia resistencia. Si, por ejemplo, nos tropezamos con una piedra, ese tropezarse, ese encontrarse con un hecho, segundidad en tanto encuentro, nos hará reconocer su dureza, primeridad, en tanto cualidad específica de ese obstáculo (que puede formar parte, no obstante, de lo específico de otros objetos). Pero tanto el reconocimiento de la cualidad o primeridad del objeto (hecho que vivimos como resistencia) o segundidad, por el encuentro, solo pueden conocerse una vez establecida la relación (entre el obstáculo y su cualidad que lo hace resistente-dureza en este caso) La relación es la terceridad. Cualidad, hecho, ley son las primeras denominaciones de la semiosis o relación signica inherente a todo tipo de conocimiento (no solo científico y racional sino vulgar) que le preocupaba a Peirce. (Marafioti, 2002: 35)

Cita la definición de signo:

“‘Un signo o representamen, es un Primero que mantiene con un Segundo, llamado su Objeto, tan verdadera realización triádica que es capaz de determinar un Tercero, llamado su Interpretante, para que éste asuma la misma relación triádica con respecto al llamado Objeto que la existente entre el Signo y el Objeto’” (Pierce en Marafioti, 2002: 36)

Luego presenta la diferenciación de Pierce de ícono, índice y símbolo de la siguiente forma:

“Otra distinción conocida, pero con frecuencia mal interpretada, es la de ícono, índice y símbolo. Esos tres niveles del signo todavía corresponden a la gradación primeridad, secundaridad, terceridad, y se definen de la siguiente manera: ‘Defino un ícono como un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de su naturaleza interna. Defino un índice como un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de la relación real que mantiene con él. Defino un símbolo como un signo determinado por su objeto dinámico solamente en el sentido en que será interpretado’. El símbolo se refiere a algo por la fuerza de una ley: es, por ejemplo, el caso de las palabras de la lengua. El índice es un signo que se encuentra en contigüidad con el objeto denotado, por ejemplo, la aparición de un síntoma de enfermedad, el descenso del barómetro, la veleta que indica la dirección del viento, el ademán de señalar. En la lengua, todo lo que proviene de la deixis es un índice, palabras tales como yo, tú, ahora, etc. (son, pues, ‘símbolos indiciales’) Por fin, el ícono es lo que exhibe la misma cualidad, o la misma configuración de cualidades, que el objeto denotado, por ejemplo, una mancha negra por el color negro, las onomatopeyas; los diagramas que reproducen relaciones entre propiedades.” (Marafioti, 2002: 37)

“‘A sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity’. (‘Un signo, o representamen, es algo que está para alguien, por algo, en algún aspecto o disposición’), parágrafo 2.228”. (Pierce en Marafioti, 2002: 38)

Y en relación al objeto de un signo, Marafioti explica:

“En definitiva, ¿cuál es el objeto de un signo?, o sea, ¿Cuál es su referente (usando el término más polémico)? O el caos u otro decir: tertium non datur. Siendo el caos indecible, si hubiera un signo que lo señalara, tal sería el último nivel de objeto al que podría accederse. Como esto no es lógicamente posible, ya que si es signo es que tiene como fundamento aquello que puede decirse (aquella ‘idea’) acerca del objeto (no existe signo que no sea reducible a otro signo), resulta que un signo tendrá como objeto, siempre, a otro decir, o sea, a otro signo.” (Marafioti, 2002: 39)

Cita y traduce a Pierce y muestra la relación signo - objeto - Interpretante:

“Todo lo que constriñe a algún otro (su Interpretante) a referirse a un objeto, al cual él mismo se refiere del mismo modo (su objeto) transformándose a su vez el interpretante en signo, y así ad infinitum”. (Marafioti, 2002: 40)

Y explica Marafioti:

“Si, por lo tanto, el objeto de todo signo debe ser algo ya conocido, es que también es signo. Este sentido recurrente del concepto de signo es uno de los aportes más fructíferos de Peirce a la epistemología contemporánea”. (Marafioti, 2002: 41)

Marafioti presenta las nueve clases de signos en la clasificación de Pierce, en traducción propia:

- **Cualisigno:** *“Es una cualidad que es un signo”* (Marafioti, 2002: 43)
- **Sinsigno:** *“(‘[donde la sílaba ‘sin’ está tomada en su significado de ‘existente único’ como en singular, simple, en latín semel, etc.] es una cosa o acontecimiento de existencia actual, la cual es un signo. Solo mediante sus cualidades puede ser signo...’)* (Marafioti, 2002: 43)
- **Legisigno:** *“‘Es una ley que es un Signo. Esta ley es una creación de la humanidad. Todo signo convencional es un Legisigno [pero no a la inversa]. No es un objeto singular, sino un tipo general que, por convención, será significante’”* (Marafioti, 2002: 44)
- **Ícono:** *“‘Es un signo que se refiere al objeto que denota tan sólo en virtud de los caracteres que le son propios, y que éste posee por igual con independencia de la existencia o no existencia actual de cada Objeto’”.* (Marafioti, 2002: 44)
- **Índice:** *“(‘Es un Signo que se refiere al Objeto que denota en virtud de estar afectado realmente por ese Objeto’)*” (Marafioti, 2002: 44)
- **Índice:** *“(‘Es un Signo que se refiere al Objeto que denota en virtud de estar afectado realmente por ese Objeto’”)* (Marafioti, 2002: 44)
- **Símbolo:** *“(‘Es un Signo que se refiere al Objeto que denota en virtud de una ley, habitualmente una asociación de ideas generales, que induce a interpretar el Símbolo como referencia a tal Objeto... No solo es general el propio símbolo, sino que el Objeto al cual hace referencia es también de naturaleza general. Ahora bien, aquello que es general se hace existente en las instancias que habrá de determinar. Deben darse, por lo tanto, instancias existentes de lo que el Símbolo denota, si bien debemos entender aquí por existente, existente en el universo quizás imaginario al que el Símbolo se refiere’)*” (Marafioti, 2002: 45)
- **Discigno o Signo Dicente:** *“(‘Es un signo que, para su interpretante, es Signo de existencia’)* [...] Marafioti explica: [...] *Esto es importante porque señala el destino de todo signo en el sentido de llegar a formar parte de un contexto: único mecanismo por el cual tal signo, puede actualizarse”.* (Marafioti, 2002: 49)
- **Argumento:** *“(‘Es un signo que para su Interpretante es un Signo de ley. O también podemos decir que, en tanto que un Rhema es un Signo entendido como*

la mera representación de su Objeto por los caracteres propios de éste, y que un Dicisigno es un Signo entendido como representación de su objeto en función de su existencia actual: un Argumento es un Signo entendido como representación de su Objeto en su carácter de Signo [...] El interpretante del Argumento lo representa como un caso de una clase general de Argumentos, la cual, globalmente, tenderá hacia la verdad'". (Marafioti, 2002: 48)

Marafioti cita a Gérard Deledalle en *Leer a Peirce hoy*:

"'La atribución de un signo a un objeto es un proceso de inferencia (semiosis) por el cual una representación determina en quién la recibe una interpretación mental que consiste en remitir la representación al objeto que ésta representa. El análisis de un signo descompone la inferencia en sus tres momentos: representación, interpretación y atribución. La teoría de la inferencia semiótica peirciana es una teoría lógica y no psicológica. La semiótica es otro nombre de la lógica a la vez formal (análisis) y material (proceso de inferencia). Po lo tanto, ninguno de los términos empleados debe ser comprendido como estado, acto o función psíquicos (...) Lo que se analiza, sin embargo, son las marcas o expresiones, digamos públicas, de la inferencia. De la representación solo se analiza la función de delegación, lo Peirce denomina el representamen; de la interpretación, el signo interpretante y de la atribución, la relación objetiva del signo y lo que éste representa'". (Marafioti, 2002: 51)

La semiosis tiene que ver con el nivel de los hechos, es concreta, singular, no es abstracta ni general, es una posibilidad entre tantas.

Marafioti cita a Pierce:

"'Un ícono es un signo que poseería el carácter que lo hace significativo, aunque su objeto no exista. Ejemplo: un trazo de lápiz que representa una línea geométrica. Un índice es un signo que perdería inmediatamente el carácter que hace de él un signo si su objeto fuera suprimido, pero no perdería ese carácter si no hubiera interpretante. Ejemplo: un muro con un agujero de bala como signo de un disparo, pues sin el disparo no hubiera habido agujero; sin embargo, hay allí un agujero, por más que exista o no alguien con la idea de atribuirlo a un disparo. Un símbolo es un signo que perdería el carácter que hace de él un signo si no hubiera interpretante. Ejemplo: todo discurso que significa lo que significa por el solo hecho de que se comprenda que tiene esa significación'". (Marafioti, 2002: 52)

Finalmente Marafioti presenta los siguientes ejemplos:

1- Ante la pregunta *¿Cómo está el tiempo?*

El Objeto es la cualidad del tiempo como tal.

El Objeto dinámico es la impresión que tiene del tiempo quien responde.

El Interpretante es la cualidad del tiempo.

El Interpretante dinámico es la respuesta a la pregunta, es el efecto que tiene sobre el intérprete concreto.

El Interpretante inmediato es todo lo que expresa la pregunta.

El Interpretante último o final es la razón por la cual se pregunta, el efecto que tiene la respuesta que se busca.

2- Ante la respuesta *El día está tormentoso:*

El Objeto inmediato es la noción del tiempo.

El Objeto dinámico es la imagen general de lo que hay de común en un día tormentoso con los días tormentosos en general.

El Interpretante dinámico es la decepción u otro efecto que produce la respuesta en quien hizo la pregunta.

El Interpretante final es el conjunto de lecciones morales, científicas, de valores u otras que induce la respuesta.

En lo que refiere a la teoría de la argumentación presentada desde la perspectiva de la lingüística, Koch, I. (1978) cita a Ducrot:

“[...] los valores semánticos que atribuyo a las palabras consisten solamente en ‘orientaciones argumentativas’. El sentido de las palabras consiste simplemente en instrucciones sobre el tipo de continuación a dar o no dar a los enunciados en que las palabras aparecen, sobre todo el modo como se puede o no se puede concluir a partir de ellas. [...] El valor lingüístico (de las palabras) consiste enteramente, desde el punto de vista semántico, en una apelación a la interpretación. El sentido

*lingüístico no está hecho, si se puede decir, sino de huecos, acompañados de directivas en cuanto al modo de llenarlos”.*² (1987: 57)

En primer lugar es posible acercarse al tipo de texto argumental desde lo estrictamente textual. En este sentido, el texto argumentativo en su *modalidad narrativa* en general y el *lógico demostrativo* en particular, poseen en sí mismos una dirección y un sentido sintáctico-semántico que los hacen partir de un lugar determinado y los conducen a un final.

Esta direccionalidad no la provocan sólo las estructuras conectivas vacías, sino también la carga semántica de sustantivos, adjetivos y adverbios.

La diferencia entre el texto argumentativo en su modalidad narrativa y el demostrativo es que, en el primer caso, el texto se concluye con la interpretación del destinatario, toma en cuenta al sujeto y su conciencia, y en el segundo la apelación a la formalidad textual transforma al texto en un absoluto que se cierra sobre sí mismo y el sujeto queda separado del producto tanto en el momento de la producción como en el momento de la lectura interpretativa. Esta realidad es el resultado de la búsqueda de la objetividad y de una sola verdad.

En ambos, la argumentación tiene como punto de partida una situación que se ha problematizado explícita o implícitamente, y el desarrollo textual busca su resolución.

La solución resulta de la discusión de dos o más posturas respecto al problema, y el texto argumental debe dar lugar justamente a esa discusión que llevará a un resultado.

Siempre en cualquiera de los dos tipos argumentales citados, el enunciador busca convencer de una de las posturas, claro que con recursos lingüísticos diferentes.

De acuerdo a Adriana Silvestre (2006) la *argumentación razonada* es una tercera posibilidad como modalidad argumental. Se aproxima a la argumentación demostrativa - paradigmática en la medida que puede darse una secuencia lógica de coherencia y consistencia argumental. Se aproxima a la modalidad narrativa de la argumentación ya que la estructura de la argumentación razonada posee una estructura arbórea, ante cada argumento existen múltiples contraargumentos que se eligen de acuerdo a criterios de pertinencia y

² Traducción propia.

compatibilidad extratextual. No juegan necesariamente sólo los criterios de coherencia y consistencia, sino la finalidad perlocucionaria de incidir en el receptor, por lo que en esta tercera modalidad se tiene en cuenta el aspecto psicológico y cultural general del receptor.

En segundo lugar y saliendo de lo estrictamente textual, tomando en cuenta el contexto, el nivel del discurso y el del género discursivo, el discurso argumentativo comprende una amplia variedad de géneros -como por ejemplo la discusión cotidiana, el ensayo literario y el alegato forense- que apelan a recursos muy diversos y poseen distinto grado de complejidad, es decir, está presente en todas las prácticas sociales.

La lengua contribuye a determinar el sentido de lo que se enuncia, tanto desde el punto de vista estructural como pragmático. Por lo que el sentido, en tanto dirección de las ideas, debe tomarse también desde un punto de vista argumental. La argumentación está presente en mayor o menor medida en los distintos tipos textuales.

Sin embargo siempre se producen elecciones para mostrar una dirección y provocar una reacción en el otro, el interlocutor. Así aparece el efecto de personalidad, de subjetividad, de posición o lugar social. El punto de vista revela una posición, el lugar de emergencia de una enunciación.

En Koch (1987), distinguen las marcas lingüísticas de la argumentación y las clasifica de la siguiente manera:

- 1- Presuposiciones.
- 2- Marcas de intenciones.
- 3- Actitud, modalizadores: *es claro, es probable*.
- 4- Operadores o conectores argumentativos en el encadenamiento de enunciados.
- 5- Imágenes recíprocas, máscaras entre interlocutores.

Le interesa al mismo tiempo presentar la importancia de los tiempos verbales del discurso ya que es útil en el análisis de la interpretación de textos y para la tipología de discursos.

El presente es el tiempo principal del mundo comentado, designa una actitud comunicativa de compromiso, nada tiene que ver en este sentido con el tiempo. Refiere al pasado, al futuro, es un hábito, refiere a acciones atemporales. Es un

tiempo que es posible usar como resumen de una novela, por ejemplo, ya que implica la crítica subjetiva. Es el tiempo cero del comentario.

El *Imperfecto* y el *Perfecto Simple* son tiempos cero de la narración.

Los demás tiempos son tiempos de proyección y retrosección del tiempo cero.

Además puede establecerse una relación entre el tipo de discurso y los verbos y adverbios:

- Comentar por ejemplo es hablar comprometidamente, por eso este tipo de discurso exige un tipo de respuesta, es discurso directo y se usan entre otros los siguientes tipos de adverbios: *ahora, hoy*.

- Por otro lado narrar significa considerar al destinatario como simple oyente, es un discurso indirecto, se usan otros tipos de adverbios como por ejemplo: *entonces*.

Pero, ¿por qué interesa analizar los tiempos verbales? Porque se vinculan con la argumentación de la siguiente manera:

1- Llevar tiempos de narración a los comentarios quita compromiso, se limita la validez del discurso, muestran cortesía, timidez, hipótesis, incerteza, irrealidad. Por ejemplo: *Imperfecto, Pasado Simple, Condicional*.

2- Llevar tiempos de comentario a la narración llevan tensión, por ejemplo el *Presente Histórico* en narrativa.

Además las metáforas temporales muestran el dominio de matices, por ejemplo en: *El ministro estaría preparando un comunicado a la prensa*, se limita la validez de la noticia y el hablante no se responsabiliza por la exactitud de la noticia.

El tiempo verbal es la perspectiva del ser humano, porque el tiempo real está presupuesto no sólo en los verbos, sino en todo el discurso.

“El tiempo verbal debe ser entendido como el comportamiento articulado en los dos grupos temporales del mundo comentado y del narrado.” (Koch, 1987: 41)

El Imperfecto Simple es la base, el fondo; *el Pasado Simple* muestra el primer plano; *el Subjuntivo, Imperativo, Infinitivo, Gerundio, Participio Pasivo* son semitiempos, aparecen acompañados de un tiempo completo. No ofrecen información completa sobre persona y tiempo, por lo tanto solos no tienen categoría oracional, ya que una oración es un verbo en clara situación comunicativa con: información semántica, sobre personas, de perspectiva e información en el caso del mundo narrado.

Desde esta perspectiva, la sintaxis es parte de la ciencia del lenguaje que estudia el enlace directo o indirecto del significado con la situación comunicativa.

Además, es fundamental tener en cuenta la presuposición como elemento lingüístico y lógico que está presente en todo texto y discurso. Es introducida a través del léxico y de la sintaxis, y tiene importancia funcional en la estructura argumental. Más adelante se profundizará en definiciones y caracterizaciones a partir de Ducrot (1984)

Motta; Roth (2006) comenta a Austin y afirma que la información, la interrogación, la amenaza, la orden y la promesa poseen presupuestos. Por lo tanto, en el análisis de la comunicación verbal y en particular de la argumentación, se deben tener en cuenta:

- Lo ilocutionario o explícito.
- Lo presuposicional o implícito

Koch (1987: 54) interpreta a Stalnaker (1973) quien define que la “*presuposición* es la *disposición lingüística del hablante*”. Por eso debe ser analizada desde el punto de vista pragmático, es decir dependiendo de la situación en que el enunciado es producido. Son las personas, y no las oraciones o los enunciados, las que hacen a las presuposiciones.

En la argumentación y en la información, la presuposición en general no causa problemas ya que coincide con las creencias comunes.

En cambio en la interacción pulida, diplomática, amable, discreta, la presuposición sí debe ser desentrañada.

Interpretando a Stalnaker (1973), Koch afirma que:

“Presuponer no es una actitud mental como se cree, es antes una disposición lingüística, disposición de comportarse en el uso del lenguaje como si se tuviese ciertas creencias o se hiciese ciertas suposiciones.” (Koch 1987: 55)

De acuerdo a Koch (1987), Lakoff (1971) sostiene que sólo se puede hablar de buena información de una frase con relación a las presuposiciones. Las presuposiciones son conocimiento del mundo, es competencia lingüística y determinan una frase bien formada.

También Koch (1987), comenta a Kiparsky (1970) quien afirma que la presuposición determina a nivel profundo lo que sucede en el nivel superficial.

Mientras que en el mismo texto se interpreta a Karttunen (1973) cuando define que no es posible comprender la presuposición sólo a partir su nivel semántico, sino que también se debe tener en cuenta su nivel sintáctico.

Siguiendo a Ducrot (1978), Koch (1987: 57) diferencia dos grandes grupos de presuposiciones:

1- Lógicas: son verdaderas, falsas o ni verdaderas ni falsas.

2- Pragmáticas, tienen que ver con las condiciones de uso, esto pone en juego el conocimiento del mundo que posibilita determinar si un empleo es adecuado o no.

Es posible formular, entonces, algunas definiciones:

- La presuposición es la condición de empleo, forma parte de la idea de la línea analítica inglesa.
- La presuposición es parte del sentido del enunciado.
- La presuposición es un acto del lenguaje particular.
- Los presupuestos tienen contenido semántico.
- La presuposición es un acto ilocucionario porque transforma la situación de interlocutores.

Desde el punto de vista del discurso, éste tiene una estructura, y justamente la conservación de los presupuestos es en parte lo que define esa estructura. Plantea entonces una tipología de presuposiciones:

1- Generales: que no tienen ninguna relación con la estructura interna de la frase, por ejemplo presuposiciones culturales.

2- Ilocucionarias: Son las condiciones de felicidad de Austin, el acto ilocucionario presupone que la situación del discurso torne posible cumplirlo.

3- De lengua: Presuposiciones ligadas a morfemas bien determinados.

4- Existenciales: “El rey de Francia”, el artículo definido funciona como presuposición existencial, luego está el grupo nominal.

5- Verbales: cuando el verbo describe sucesión de estados: continuar, perder, mantener, dejar; el primer estado se presupone.

- a. Verbos factivos: elevan la presuposición de verdad, saber, ignorar, percibir, lamentar.
- b. De construcción: “Fue Pedro que vio”, “antes que”, “después que”.
- c. Adverbiales: “Además”, “por lo menos”. En estos últimos casos aparece como presupuesta la verdad de la presuposición que introducen.

En síntesis, la presuposición ejerce un papel específico en todo discurso, es uno de los factores constitutivos de los enunciados y el mantenimiento de los presupuestos constituye uno de los factores de coherencia del discurso, entonces:

“Decir que F presupone X significa decir que la mayor parte de sus enunciados presuponen X”. (Koch 1987: 57)

Pero para profundizar y plantear en forma precisa definiciones y características se hace necesario recurrir a Ducrot, O. (1984) quien sostiene que no todos los contenidos ocupan el mismo nivel en un enunciado, se distinguen los contenidos que son afirmados y otros que son presupuestos.

“Sea A un enunciado. Diremos que el enunciado A presupone la significación expresada por el enunciado B si, por un lado, A contiene todas las afirmaciones transmitidas por B y si, por otro lado, la oración interrogativa ¿A? comprende también estas mismas informaciones.” (Ducrot 1984:12)

La interrogación que se le hace a la afirmación es una manipulación exterior, material del enunciado, Ducrot en la obra citada la denomina “transformación interrogativa”, manipulación que permite hacer visible la presuposición aunque en los enunciados complejos el criterio interrogativo no es suficiente para analizar el conjunto de presuposiciones.

Lo presupuesto no se afirma como verdad sino que se presenta como evidencia que ocupa un lugar en el pasado y que hablante y oyente asumen como tal.

“Lo que el hablante finge suponer es que el oyente, aun cuando antes los ignore, va a aceptar de entrada los presupuestos, no los va a cuestionar, los va a admitir sin objeción.” (Ducrot, 1984:15)

Los presupuestos no son exteriores a la lógica de la enunciación, pueden ser valorados como contexto de enunciación pero que todavía ocupan un nivel lingüístico interno al enunciado, el enunciado los conserva y funcionan desde el punto de vista

lógico y en la construcción del sentido y en este sentido es útil para resolver problemas del lenguaje.

Por ejemplo, una misma realidad física es decir exterior al lenguaje, puede ser formalizada de diferente manera y acercarnos a un análisis desde el concepto de presuposición es importante. Ducrot presenta lo siguiente:

(1) La venida de Jacobo se produjo después de la partida de Pedro.

(2) La partida de Pedro se produjo antes de la llegada de Jacobo.

(3) Pedro salió antes de que Jacobo llegara.

(4) Jacobo vino después de la partida de Pedro.

Los cuatro enunciados presentan la misma situación física sin embargo:

En (1) y (2) aplicando la manipulación encontramos que en ambos se presupone tanto la venida de Jacobo como la partida de Pedro.

En cambio en (3) se presupone la llegada y en (4) solamente la partida.

En relación a los verbos de opinión realiza la siguiente clasificación:

- 1- Verbos de opinión verdadera: Saber, ignorar, sospechar.
- 2- Verbos de opinión falsa: imaginar, no imaginar.
- 3- Verbos de ausencia de presupuesto: estar seguro, estar convencido, ocurrírsele.

d. Pedro sabe que Pablo va a venir. ¿Pedro sabe que Pablo va a venir?

e. Pedro está convencido que Pablo va a venir. ¿Pedro está convencido que pablo va a venir?

f. Pedro se imagina que Pablo va a venir. ¿Pedro se imagina que Pablo va a venir?

En comparaciones presenta los siguientes ejemplos

1- Pedro es más amable que Jacobo

2- Pedro es todavía más amable que Jacobo. Aquí se presupone la amabilidad de Jacobo

3- Pedro es mucho más amable que Jacobo.

Por eso afirma:

“Recurrir a la presuposición es a menudo muy útil para prever el sentido de enunciados complejos a partir de enunciados simples contenidos en él.” (Ducrot, 1984:21)

Plantea las siguientes reglas en el cálculo de significaciones:

- 1- *“La regla de negación (enunciada ya por Frege) exige que la negación de un enunciado implique los mismos presupuestos que el enunciado afirmativo que le corresponde.” (Ducrot, 1984:21)*
 - g. *Pedro sabe que Pablo va a venir.*
 - h. *Pedro no sabe que Pablo va a venir.*

Ambos enunciados presuponen lo mismo: que *Pablo va a venir*.

- 2- *“Llamaremos regla de encadenamiento a una segunda regla que es asimismo útil para calcular el sentido de un enunciado complejo a partir del de sus componentes. Si una oración se compone de dos proposiciones unidas por una conjunción de subordinación, o por una conjunción de coordinación diferente de y u o, esta conjunción sólo pone en relación las afirmaciones (y no las presuposiciones de las proposiciones elementales.” (Ducrot, 1984:22)*
- 3- *“Los pronombres anafóricos (...) no remiten nunca a los presupuestos del enunciado que representan sino solamente a las afirmaciones” (Ducrot, 1984:22)*
 - i. *Es Pedro quien va a venir y eso me alegra.*

El anafórico *eso* hace referencia a la venida de Pedro por lo que sería coherente agregar por ejemplo: *Pero preferiría que no viniera nadie* ya que no contradice la presuposición *“alguien va a venir”*.

“Sugerimos que debe considerarse como un factor importante de isotropía, para un fragmento del discurso, que ciertos presupuestos se repiten en él de un enunciado a otro” (Ducrot, 1984:24)

El mantenimiento de la unidad a través de lo que se enuncia entonces no se logra con la repetición de elementos semánticos. La repetición de los presupuestos es aceptada esto hace pensar que cumple con alguna función, pero no ocurre lo mismo con la repetición de lo afirmado:

- 1) - *Pedro vino*
- *Sí, y Jacobo lo sospecha.*
En este ejemplo se repite la presuposición
- 2) - *Se le ocurre a Jacobo que Pedro vino.*

- Sí, y lo sospecha.

En este ejemplo se repite lo afirmado.

La presuposición se encuentra en la base y funciona en el par pregunta-respuesta.

“Un enunciado, afirmativo o negativo, B, puede ser considerado como capaz de responder a una pregunta A solamente si B conserva los presupuestos de A.”
(Ducrot, 1984:24)

1) -¿Pedro sabe que Jacobo vino?

-Se lo imagina.

2) -¿Pedro fue a París en avión?

- No, no fue a París.

3) -¿Pedro fue a París ayer? Aquí interviene circunstancial de tiempo, lo mismo pasa con el de modo.

- No, no se ha movido de Marsella desde hace un mes.

4) -¿Quién vino?

- Alguien. (No mantiene la presuposición, es una negativa a responder)

5) - ¿Vendrá con gusto?

- Vendrá. (No mantiene la presuposición, una respuesta negativa irónica.)

“Hemos decidido llamara presupuestos de una pregunta y de la aserción correspondiente a aquello que tanto una como otra señalan” (Ducrot, 1984:25)

“Cuando un enunciado implica presupuestos, el hecho mismo de haber elegido ese enunciado implica ya sea una hipótesis sobre lo que piensa el interlocutor, ya sea un esfuerzo por limitarlo, para situarlo de entrada dentro de un determinado universo intelectual.” (Ducrot, 1984:26)

En las selecciones temáticas y de presuposiciones en una interacción intersubjetiva se produce la elección de afirmaciones y enunciados. Estas decisiones, en especial la de presuposiciones, tienen que ver con lo que quien habla considera será aceptado con mayor facilidad por su interlocutor o porque no se quiere poner bajo crítica algunas presuposiciones. Cuando el enfrentamiento y el rechazo es de los

presupuestos, entonces se descalifica no solo lo que se enuncia sino el acto mismo de enunciación y muestra un enfrentamiento entre personas.

- 1- *Sin embargo, no obstante*: Adverbios lógicos que objetan afirmaciones.
- 2- *Pero*: adverbio que objeta afirmaciones y presuposiciones.

En la distinción entre el presupuesto y el sobreentendido, afirma lo siguiente:

“La hipótesis incorporada en este esquema es que las circunstancias de la elocución, si queremos explicar el sentido real de una ocurrencia particular de un enunciado, entran en juego solamente después de haber atribuido una significación al enunciado mismo, independientemente de cualquier contexto” (Ducrot, 1984:31)

Los presupuestos de un enunciado siguen afirmándose en su negación y en su interrogación pero quedan afuera en la subordinación.

- 1- *Si Pedro viene, Jacobo se irá.*

Si Pedro no viene, Jacobo no se irá. Esto es un sobreentendido, es un razonamiento que el oyente infiere a partir del acto de enunciación, porque si la ida de Jacobo no estuviera condicionada a la venida de Pedro entonces no se hubiera obligado al oyente a plantearse esa hipótesis.

- 2- *Jacobo sigue fumando*

Jacobo fumaba en otra época. Es un presupuesto.

- 3- *Pedro sigue fumando aunque el médico se lo haya prohibido.* Esta es una subordinada en la que no se ve afectado el presupuesto.

El *presupuesto* se relaciona con la sintaxis, debe ser tratado en el componente lingüístico aunque no pertenezca al enunciado del mismo modo que lo afirmado. Se lo presenta como una evidencia, un elemento incuestionable del universo del discurso. Lo *afirmado* es lo que el hablante sostiene, y lo presupuesto es lo que hablante y oyente acuerdan tácitamente compartir. En cambio el *sobreentendido* es lo que el hablante hace deducir al oyente. Por eso la base del procedimiento no es solamente el enunciado en sí mismo sino su enunciación, es decir el hecho que se lo utilice en un momento determinado y en determinadas circunstancias.

Los sobreentendidos no poseen sentido literal, aparecen como agregados, y es a partir del componente retórico en relación a las circunstancias de elocución que pueden preverse. En el sobreentendido el oyente está pensando que el hablante economiza, y

por eso sobreentiende. Son una especie de “inflación”, estos son casos excepcionales:

- 1- *Hojeé un libro.* Presupone *Leí el libro*
- 2- *Algunas personas estaban presentes.* Presupone que *Había una multitud.*

“Al confiar así la búsqueda de los presupuestos al componente lingüístico, que trata del enunciado mismo, sin considerar sus condiciones de ocurrencia (mientras que un componente retórico sería el que puede prever los sobre entendidos, ya que toma en cuenta las circunstancias de la elocución), hacemos justicia a cierta impresión o, por lo menos, a cierta pretensión de los sujetos hablantes. Tenemos aquí una segunda razón (que no bastaría, por otra parte, por sí sola) para distinguir estos dos tipos de componentes.” (Ducrot, 1984:35)

“Si X y X’ son dos enunciados situados en una misma escala de significación y si el segundo sólo difiere del primero porque ocupa un grado superior de esa escala, y si, por otro lado, hay una regla de conveniencia que opone resistencia, o parece oponerse al uso de X’, el que oye X tiene la tendencia a interpretarlo como X’.” (Ducrot, 1984:36)

Es una característica de los hechos de lengua la repartición de la información entre lo afirmado y lo presupuesto.

- 1- *Jacobo dio poco vino a Pedro*
- 2- *Jacobo dio un poco de vino a Pedro*

Si aplicamos la negación y la interrogación a (2) se pone en duda si *Jacobo dio vino a Pedro* y por lo tanto quien escucha este enunciado no tiene ningún motivo para inferir el presupuesto: *Jacobo dio vino a Pedro*. Detectar presupuestos no se vincula con una reflexión individual de los sujetos hablantes sino que se inscribe en la lengua.

“En cambio el sobrentendido, que resulta de una reflexión del destinatario sobre las circunstancias de la enunciación del mensaje, debe recogerse en la descripción lingüística al término de un proceso muy diferente, que tiene en cuenta a la vez el sentido del enunciado y sus condiciones de ocurrencia y les aplica leyes lógicas y psicológicas generales.” (Ducrot, 1984:38)

Los presupuestos son datos que se colocan antes de la enunciación, a la entrada del componente retórico.

- 1) *Si Pedro hubiera venido, Jacobo se habría ido.*

Vehiculiza las siguientes informaciones:

1a) *La venida de Pedro implicaba la partida de Jacobo.* Es lo afirmado.

1b) *Pedro no vino.* Es lo presupuesto.

1c) *Jacobo no se fue.* No es presupuesto ni afirmado. Es sobrentendido, porque no resiste la transformación interrogativa de 1).

El sobrentendido se produce a partir de la información dada, es decir, a partir de lo afirmado, y también a partir de lo presupuesto, ambos se trasladan en el componente lingüístico, así el sobrentendido forma parte del componente retórico y de la enunciación en la que interviene la ley de economía.

“Aunque el ejemplo que precede demuestre que la determinación de los sobrentendidos tiene en cuenta un conocimiento previo de los presupuestos, no hace evidente que dábamos reconocer como tales a estos presupuestos ni que podamos distinguirlos de los elementos afirmados, antes de que el componente retórico pueda dar cuenta de los sobrentendidos.” (Ducrot, 1984:40)

j. *Tuvimos poca suerte, sobreentiende Ninguna suerte, sin suerte.*

k. *Tuvimos un poco de suerte, sobreentiende Mucha suerte, suerte.*

En los siguientes casos:

l. *Pedro dio un poco de vino a Jacobo.* Se sobreentiende que *Pedro le dio vino suficiente a Jacobo*

m. *Pedro dio poco vino a Jacobo.* Se sobreentiende que *Pedro le dio muy poco vino a Jacobo*

“Podríamos decir que, en la lengua, poco y un poco no pertenecen a la misma categoría semántica, si nos atenemos solamente a los contenidos afirmados.” (Ducrot, 1984: 41)

Un poco es una categoría semántica de la afirmación

Poco es una categoría semántica de la restricción

“De este análisis tal vez largo en demasía vamos a retener, teniendo en cuenta el objeto de este artículo, que las leyes psicológicas que constituyen, junto con otras, el componente retórico, serán más fáciles de determinar si el contenido de los enunciados presentados dentro de ese componente ha sido analizado antes en elementos afirmados y presupuestos. En vez de tener que fabricar dos leyes de

lítote (...) Pero para ello es necesario que se haya detectado ya el fenómeno de la presuposición en los datos lingüísticos sometidos a esta ley. Es una razón más para pensar que la determinación de los presupuestos resulta de un análisis que no solamente es diferente del análisis que descubre los sobrentendidos sino que es anterior a él.” (Ducrot, 1984:42)

“La repartición del contenido de los enunciados en elementos semánticos afirmados, cuya responsabilidad es asumida por el hablante, y en elementos semánticos presupuestos, cuya responsabilidad el hablante hace compartir al oyente, posee, antes que nada, una función polémica. Cuando intentamos definir la presuposición (que no responde a ninguna necesidad lógica, como hemos internado mostrarlo), nos vimos llevados a hacer resaltar el hecho de que ella aprisiona al oyente en un universo intelectual que él no ha elegido, pero que se presenta como coextensivo al diálogo mismo, universo que no puede ya ser negado ni puesto en cuestión, ya que ello implicaría rechazar en bloque el diálogo. De esta manera, si lo presupuesto, a diferencia de lo sobrentendido, no es un fenómeno de retórica vinculado solamente con la enunciación sino que se inscribe en la lengua, nos es forzoso concluir que la lengua, independientemente de las utilizaciones que podamos hacer de ella, se presenta fundamentalmente como el lugar del debate y de la confrontación de las subjetividades.” (Ducrot, 1984:42-43)

“La lingüística de la enunciación considera que la lengua “Contendría una descripción general y una clasificación de las diferentes situaciones de discursos posibles, así como también instrucciones en cuanto al comportamiento lingüístico, es decir, la especificación de ciertos tipos de influencia que se pueden ejercer al hablar, y de ciertos roles que podemos asumir como propios o imponer a otros.” (Ducrot, 1984:134)

Un enunciado se corresponde con *“una serie mínima lingüística producida por un locutor”* sobre la que asume responsabilidad.

“Un enunciado es una serie efectivamente realizada, es decir, una ocurrencia particular de entidades lingüísticas.” (Ducrot, 1984:135)

La oración no es observable, es abstracta, en cambio la enunciación es el acontecimiento histórico que constituye, por sí misma, la aparición de un enunciado.

Y así como la significación le pertenece a la oración y ayuda a dar cuenta del sentido del enunciado, el sentido le pertenece al enunciado, se encuentra en el terreno de lo observable.

En el siguiente ejemplo:

Incluso Pedro vino.

Vemos que constituye una oración aporta instrucciones para comprender el enunciado.

“El sentido no es igual a la suma de la significación y las indicaciones suplementarias; la significación proporciona solamente consignas a partir de las cuales debemos reconstruir el sentido. (...) Sería imposible comunicar por medio de oraciones, ya que su significación consiste sobre todo en instrucciones que ayudan a determinar el valor semántico del enunciado; el único que puede ser objeto de comunicación es ese valor. “(Ducrot, 1984: 136)

Los enunciados negativos son refutaciones de los enunciados afirmativos correspondientes que se atribuyen a un enunciador ficticio. Por ejemplo:

No es francés, sino belga. Aparecen otras voces a través de la negación.

También a través del discurso referido, como por ejemplo en la apelación:

- 1- a la autoridad: *“de acuerdo a X”* no se demuestra su verdad sino que hacemos enunciar a otro lo que queremos decir.
- 2- a la ironía: para demostrar que una tesis es falsa se utilizan argumentos absurdos.
- 3- al pueblo: hago decir a muchos o a la mayoría lo que yo quiero decir.
- 4- Concesión: *“aunque”, “pero”, “sin embargo”* por un momento hago hablar a otra voz, le damos la palabra.

“Se puede definir el sentido de un enunciado como una descripción de su enunciación: se trataría de una especie de imagen que el locutor construye para el alocutario en la cual caracteriza el hecho histórico en qué consiste la aparición del enunciado” (Ducrot, 1984:140)

Ducrot hace referencia a Austin, y clasifica:

- a) Actos ilocutarios se expresan a través de: preguntar, afirmar, ordenar, prometer.
- b) Actos perlocutarios se expresan a través de: consolar, confundir, hacer creer.

Y afirma:

“Muchos enunciados no pueden comprenderse si no accedemos a reconocer que el enunciador alimenta la intención abierta de llevar a su destinatario a sacar cierto tipo de conclusiones.” (Ducrot, 1984:142)

- a. *Pedro comió un poco.* La intención del enunciador es que se infiera lo siguiente: *pero no importa invítalo.*
- b. *Pedro comió poco.* La intención es que se infiera que *debería comer más.*

En la argumentación, esta intención constituye el sentido del enunciado.

“[...] Se puede definir el sentido de un enunciado (aunque no es ésta la única definición posible) como una descripción de su enunciación: se trataría de una especie de imagen que el locutor construye para el alocutario en la cual caracteriza el hecho histórico en que consiste la aparición del enunciado” (Ducrot, 1984: 140)

Con relación a suposición, define:

“Decir que un término supone es decir que lo tomamos en lugar de algo diferente; su función es representar en la lengua los seres a propósito de los cuales se sostiene el discurso. De ahí que puedan asociarse fácilmente las nociones modernas de referencia o denotación.” (Ducrot, 1984:94)

Es posible ampliar o restringir la suposición a través del epíteto, del tiempo verbal, de los cuantificadores,

Y considerando a la argumentación, ya no solo como tipo de discurso, sino como forma filosófica de búsqueda de convencer, Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca (2000) realizan un replanteamiento de la retórica. Consideran que si la demostración pertenece a la lógica formal y a la ciencia, la argumentación y la verosimilitud le pertenecen a la filosofía como disciplina que busca convencer y a la retórica como disciplina que busca persuadir. En cualquier caso, sostienen que tanto las verdades como las probabilidades o planteamientos provisionales están histórica-psicológica y sociológicamente determinadas, y que incluso la evidencia es un tipo particular de adhesión y que por lo tanto es provisional y acumulativa. En función de esto realizan un estudio de la argumentación filosófica y una revalorización de la retórica como teoría de la argumentación.

Si para Aristóteles la dialéctica es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas, la nueva retórica es una nueva racionalidad con debate, lo que significa una ruptura con el pensamiento de Descartes.

Y es en este sentido que considera que el pluralismo en la construcción de las ideas se opone a lo evidente y lo necesario, muy por el contrario, es el campo de lo verosímil, lo plausible, lo probable.

“Fue Descartes quien, haciendo de la evidencia el signo de la razón, sólo quiso considerar racionales las demostraciones que, partiendo de ideas claras y distintas, propagaban, con ayuda de pruebas apodícticas, la evidencia de los axiomas a todos los teoremas”. (Perelman, 2000: 31)

“Para los partidarios de la ciencias experimentales e inductivas, lo que cuenta, más que la necesidad de las proposiciones, es su verdad, su conformidad con los hechos. Para el empírico, constituye una prueba, no ‘la fuerza a la cual el espíritu cede y se encuentra obligado a ceder, sino aquella a la cual debería ceder, aquella que a, al imponerse a él, conformaría su creencia al hecho’” (Perelman, 200: 31-32)

Perelman plantea que la noción de evidencia enlaza lo psicológico con lo lógico y en esa medida puede ser entendida como aquello ante lo cual *“todo espíritu normal no puede más que ceder y como signo de verdad de lo que se impone porque es obvio”* (Perelman, 2000: 34)

“El objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento.” (Perelman, 2000: 34)

Y en este mismo sentido plantea no identificar evidencia con verdad ni los aspectos de los razonamientos que se refieren a la verdad con los que se refieren a la adhesión. Muestra cómo la dialéctica de la antigüedad estaba vinculada a opiniones, mientras que lo analítico que transcurre en paralelo está vinculado a proposiciones necesarias.

La retórica en cambio se vincula a la adhesión del auditorio, afirma *“toda argumentación se desarrolla en función del auditorio”* (Perelman, 2000: 36). Así es que lo que conserva de la idea de retórica es la noción de auditorio, y al mismo tiempo de la dialéctica subraya la noción de opinión.

“Este tratado se ocupará únicamente de los medios discursivos que sirven para obtener la adhesión del auditorio, por lo que sólo se examinará la técnica que emplea el lenguaje para persuadir y para convencer.” (Perelman, 2000: 39)

“Solo trataremos del condicionamiento del auditorio por el discurso, de lo que se desprenden consideraciones acerca del orden en el que deben presentarse los argumentos para que causen el mayor efecto” (Perelman, 2000: 40)

“Nuestro camino se distinguirá radicalmente del camino adoptado por los filósofos que se esfuerzan por reducir los razonamientos sobre problemas sociales, políticos o filosóficos, inspirándose en los modelos proporcionados por las ciencias deductivas o experimentales, y que rechazan, por juzgarlo carente de valor, todo lo que no se conforma a los esquemas impuestos de antemano. Nosotros, en cambio, nos inspiraremos en los lógicos, pero para imitar los métodos que les han dado tan buenos frutos desde hace un siglo.” (Perelman, 2000: 42)

Perelman deslinda y define la argumentación en oposición a la demostración como procedimiento propio de la lógica formal y dice:

“Cuando se trata de demostrar una proposición, basta con indicar qué procedimientos permiten que esta proposición se a la última expresión de una serie deductiva cuyos primeros elementos los proporciona quien ha construido el sistema axiomático en el interior de cual se efectúa la demostración. ¿De dónde vienen estos elementos?, ¿acaso son verdades impersonales, pensamientos divinos, resultados de experiencias o postulados propios del autor? He aquí algunas preguntas que el lógico formalista considera extrañas a su disciplinas.” (Perelman, 2000: 48)

Y agrega: *“toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual” (Perelman, 2000: 48)*

Pero establece una restricción ya que el contacto intelectual puede darse si efectivamente existe una comunidad efectiva de personas.

El auditorio es construido por el orador, es sobre el que el orador quiere ejercer una influencia, y cambia -aunque los individuos sean los mismos- en función de la función social real, incluso al final de un discurso el auditorio ya no es el mismo que al principio, esto se logra mediante la continua adaptación del orador al auditorio. Pero no lo logra el orador apasionado, y guiado por las emociones personales, ya que no presta atención a lo que pasa con su auditorio.

“Nosotros nos proponemos llamar persuasiva a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular, y nominar convincente a la que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón.” (Perelman, 2000: 67)

Esto tiene que ver también con su discrepancia con Kant para quien la persuasión tiene un alcance subjetivo, para Perelman *sobrepasa la creencia meramente subjetiva*. Y es por esto que puede lograrse la adhesión universal, *auditorio universal*, le llama.

Distingue tres tipos de auditorio:

- Auditorio universal, constituido por toda la humanidad.
- Interlocutor al que nos dirigimos.
- El propio sujeto cuando delibera o evoca razones de sus actos.

“De ahí la importancia del auditorio universal en tanto que norma de la argumentación objetiva, puesto que el interlocutor y el individuo deliberante consigo mismo constituyen meras encarnaciones siempre precarias.” (Perelman, 2000: 71)

“El auditorio universal, lo constituye cada uno a partir de lo que sabe de sus semejantes, de manera que trascienden las pocas oposiciones de las que tiene conciencia. Así, cada cultura, cada individuo posee su propia concepción del auditorio universal, y el estudio de estas variaciones sería muy instructivo, pues nos haría conocer lo que los hombres han considerado, a lo largo de la historia, real, verdadero y objetivamente válido.” (Perelman, 2000: 75)

Cuando se trata del diálogo se hace necesario dar fuerza a las razones para conseguir la adhesión. Y allí el camino de la verdad es más fácil, sin embargo Perelman sostiene que identificar adhesión como la verdad es inadecuado.

“Cuando al oyente único, ya sea el oyente activo del diálogo o un oyente silencioso al que el orador se dirige, se le considere una encarnación de un auditorio, no siempre se trata del auditorio universal. También -y muy a menudo- puede ser la encarnación de un auditorio particular” (Perelman, 2000: 84)

En cualquier caso ve cómo tradicionalmente el problema ha estado en la decisión de separar la razón de la emoción en busca de objetividad y verdad. Y también pensar que la cuestión de la objetividad y la verdad no pasan por la decisión y la libertad del individuo.

En relación a la educación dice:

“En educación, sea cual sea el objeto, se supone que el discurso del orador, si no expresa siempre verdades, es decir, tesis admitidas por todo el mundo, defiende, al menos, valores que no son, en el medio que lo ha delegado, causa de controversia.” (Perelman, 2000: 103)

“La argumentación es una actividad que siempre trata de modificar un estado de cosas preexistente” (Perelman, 2000: 105)

“Las instituciones que regulan las discusiones tienen importancia porque el pensamiento argumentativo y la acción que prepara o determina están íntimamente unidos. Por las relaciones que posee con la acción, porque la argumentación no se desarrolla en la vida sino en una situación social y psicológicamente concreta, este pensamiento compromete prácticamente a quienes participan en él.” (Perelman, 2000: 111)

“Asimilando la adhesión a una tesis al reconocimiento de su verdad absoluta, se cae a veces no en el fanatismo, sino en el escepticismo. Quien exija de una argumentación que proporcione pruebas apremiantes, pruebas demostrativas, y no se contente con menos para aceptar una tesis, desconoce, igual que el fanático, el carácter mismo del proceso argumentativo. Éste, ya que tiende precisamente a justificar las opciones, no puede ofrecer justificaciones que muestren que no hay elección posible, sino que una única solución se les presenta a quienes examinan el problema. Al no ser siempre totalmente necesaria la prueba retórica, quien se identifique con las conclusiones de una argumentación lo hace mediante un acto que lo compromete y del que es responsable. El fanático acepta este compromiso, pero como alguien que se apoya en una verdad absoluta e irrefragable; el escéptico rechaza este compromiso con el pretexto de que no le parece que pueda ser definitivo. Se niega a adherirse porque se hace de la adhesión una idea que se asemeja a la del fanático: tanto uno como otro desconocen que la argumentación trata de alcanzar una de entre las alternativas posibles; proponiendo y justificando su jerarquía, la argumentación pretende realzar una decisión. El fanatismo y el escepticismo niegan que la argumentación desempeñe este papel en nuestras decisiones. A falta de una razón apremiante, ambos tienden a dejar el campo libre a la violencia, recusando el compromiso de la persona.” (Perelman, 2000: 116)

En el análisis de la argumentación se debe diferenciar el punto de partida de los razonamientos de cómo los razonamientos que intervienen se desarrollan, y en este sentido cabe hacer precisión de los acuerdos que constituyen el punto de partida.

Puede existir conformidad de: los contenidos de las premisas implícitas, los enlaces utilizados, la forma o el para qué utilizo los enlaces.

Pero también hay cosas que admiten y acuerdan el que argumenta y el que escucha, y pueden ser en torno a: las premisas, su elección, su presentación.

Los acuerdos pueden ser *relativos a lo real*, en vistas a un auditorio universal o acuerdos *relativos a lo deseable*, es decir, en función a un auditorio más restringido.

En este sentido, el de los acuerdos y la conformidad define la noción de hecho:

“[...] se caracteriza por únicamente por la idea que se posee de cierto género de acuerdos respecto a ciertos datos, los que aluden a una realidad objetiva [...]”
(Perelman, 2000: 121)

Entonces:

“Desde el punto de vista argumentativo, solo estamos en presencia de un hecho si podemos postular respecto de él un acuerdo universal, no controvertido.”
(Perelman, 2000: 122)

Un suceso que se postula como argumento pierde este grado de acuerdo si se amplía el auditorio porque se le añade otros miembros de otro corte. Y si tenemos que fundamentar el acuerdo ante un hecho estamos en plena argumentación ya que una premisa debe ser un hecho no controvertido.

Los hechos aceptados pueden ser de: observación, supuestos, convenidos, posibles o probables.

“A lo que se llama verdades, le aplicamos todo lo que acabamos de indicar sobre los hechos. En general, se habla de hechos cuando se alude a objetos de acuerdo precisos, limitados; en cambio, se designará preferentemente con el nombre de verdades los sistemas más complejos, relativos a los enlaces entre hechos, ya se trate de teorías científicas o de concepciones filosóficas o religiosas que trascienden la experiencia.” (Perelman, 2000: 14)

En el punto de partida de la argumentación también están las presunciones que todos los auditorios admiten siempre y cuando exista reforzamiento a partir de otros elementos. En una argumentación no siempre y necesariamente si discute respecto a presunciones, se admiten como punto de partida de la argumentación.

Presenta algunas presunciones:

- La de que la calidad de un acto tiene que ver directamente con la persona que lo ha presentado.
- De credulidad natural que hace que nuestra primera actitud sea aceptar como verdadero lo que se nos dice y que se admita por mucho tiempo en la medida en que no tenemos razón para desconfiar.
- De interés, ya que se supone que nos interesa todo enunciado que llegue a nuestro conocimiento.
- Relativa al carácter sensato de toda acción humana, incluyendo la de nuestro interlocutor.

En todas ellas la base es la presunción más general:

“[...] para cada categoría de hechos, y principalmente, para cada categoría de comportamientos, hay un aspecto considerado normal, el cual puede servir de base a los razonamientos.” (Perelman, 2000: 127)

Y entiende por normal a lo inferior a un máximo, lo superior a un mínimo, lo opuesto a lo excepcional, el punto medio por oposición a los extremos, lo que es frecuente, entre otras cosas.

En toda argumentación, en el punto de partida existen acuerdo tanto de hechos observados como de hechos supuestos, ambos pueden tomarse como premisas de una argumentación, sin embargo aparece la diferencia entre ellos cuando se discute sobre las presunciones.

Los valores, las jerarquías y los lugares de lo preferible son las actitudes de las personas hacia lo real, y también son puestos en la argumentación ya que justifican las opciones, y sobre los que se busca acuerdo. Cuando se trata de un valor en juego en un debate, no es posible negarlo, hacer como si no existiera, sí es posible descalificarlo, subordinarlo, jerarquizarlo, interpretarlo, relativizarlo.

“...En la medida en que los valores son imprecisos, éstos se presentan como universales y aspiran a un estatuto semejante al de los hechos; en la medida que son precisos, los valores aparecen simplemente conformes a las aspiraciones de ciertos grupos particulares.” (Perelman, 2000: 135)

Y diferencia:

Valores concretos: referidos a personas, objetos particulares.

Valores abstractos: teóricos, generales.

Y en el punto de partida de la argumentación intervienen también los topoi, tópicos, son lugares comunes y lugares específicos.

“Dichos lugares constituyen las premisas más generales, sobreentendidas con frecuencia, que intervienen para justificar la mayoría de nuestras elecciones.”
(Perelman, 2000: 146)

Establece la siguiente clasificación:

- Lugares de la cantidad, a partir de este lugar se considera que *mejor más que menos, la mayoría tiene la razón, vale más todo que parte, lo que se presenta con mayor frecuencia*, entre otros, ya que se asocia rápidamente la verdad con la cantidad, también con la eficacia y así se pasa de lo normalmente más frecuente a la norma.
- Lugares de la cualidad, estos tópicos pueden entrar en contradicción con los lugares de la cantidad, y tienen que ver con ideas tales como *cada ser es único, es invaluable, no tiene medida ni precio*.

“Lo único está vinculado a un valor concreto: lo que consideramos un valor concreto nos parece único, pero lo que creemos único se nos vuelve valioso.”
(Perelman, 2000: 154)

Cualitativamente se valora lo único, lo raro, lo original, lo efímero, lo irreparable, lo irremediable por ser imposible de duplicar o revertir de ninguna manera. Por eso lo múltiple parece ser inferior a lo único.

- Otros lugares: de orden, en donde lo anterior es mejor que lo posterior; de lo existente en donde lo real es mejor que lo posible; de la esencia, vale más lo que encarna mejor determinado valor, lo que es más representativo de ese valor; de la persona, es mejor lo que se hace con esmero y con esfuerzo; de lo clásico en donde es mejor lo universal, eterno, duradero, esencial, lo mayoritario, la verdad, la justicia, los valores abstractos, la contemplación; de lo romántico, que defiende lo único, lo original, lo nuevo, lo destacado, lo notable, lo precario, lo irremediable, amor, caridad y fidelidad, valores concretos.

También hay acuerdos en torno al sentido común:

“Lo que habitualmente se llama sentido común consiste en una serie de creencias admitidas en el seno de una sociedad determinada, cuyos miembros suponen que cualquier ser razonable las comparte. Pero, junto a tales creencias, existen

acuerdos propios de los partidarios de una disciplina particular, ya sea de naturaleza científica o técnica, jurídica o tecnológica. Dichos acuerdos constituyen el corpus de una ciencia o de una técnica, pueden desprenderse de ciertos convenios o de la adhesión a diversos textos y caracterizan a ciertos auditorios.” (Perelman, 2000: 169)

Luego de esto, la argumentación elige datos, los selecciona los adapta y los presenta:

“... la presencia, fenómeno psicológico para comenzar, se convierte en un elemento esencial en la argumentación...” (Perelman, 2000: 194)

Quien argumenta debe hacer presente los datos en la mente de los otros.

“Toda argumentación es selectiva, pues elige los elementos y la forma de presentarlos. De ahí que se exponga inevitablemente al reproche de ser parte y, por tanto, parcial y tendenciosa” (Perelman, 2000: 197)

Y:

“Toda argumentación implica, pues, una elección que consiste, no solo en la selección de los elementos empleados, sino también en la técnica de su presentación. Para realizar la presencia, las cuestiones de forma se mezclan con cuestiones de fondo.” (Perelman, 2000: 198)

Pero para el alejamiento de la ambigüedad, los datos deben ser interpretados, interpretar es restringir el significado, no solo del dato en sí mismo, de sus rasgos, sino también del campo sobre el cual ese dato funciona, del campo o territorio. Esta interpretación lleva a plantear problemas de la percepción. Y por eso Perelman propone distinguir entre signo e indicio:

Entiende por signo a

“[...] todos los fenómenos susceptibles de evocar otro fenómeno, en la medida en que se utilizan en un acto de comunicación, con miras a esta evocación. Ya sean lingüísticos o no, lo importante, para nosotros, es la intención de comunicar que los caracteriza”. (Perelman, 2000: 201)

Y del indicio sostiene que

“Permite evocar otro fenómeno, de manera objetiva, independientemente de cualquier intencionalidad. El mismo acto de cerrar una ventana, puede ser, según los casos, el signo convenido o el indicio de que alguien tiene frío.” (Perelman, 2000: 202)

La interpretación del discurso es compleja, existe ambigüedad del dato argumentativo y una multiplicidad de aspectos a partir de los cuales se debe interpretar el mismo, también el contexto interviene, pero ¿hasta dónde se extiende el contexto que oficia de territorio? Cuando hay claras interpretaciones, en realidad están mostrando la ignorancia de la valoración de las distintas posibilidades y del contexto, salvo que el texto restrinja el contexto a partir del cual interpretar.

En la **elección de las calificaciones** distingue lo siguiente:

La utilización de epítetos como por ejemplo *la sangrienta revolución* para hacer referencia a la Revolución Francesa, permite visualizar que ese argumento admite una calificación contraria y por lo tanto un contra argumento.

En la clasificación que consiste en incluir a un miembro en una clase por ejemplo *el asesino*, no queda en evidencia la posibilidad contraria, pero sí se hace evidente lo contrario en la siguiente afirmación: *Orestes, el asesino, [...]*

Los verbos y adverbios también se incluyen calificaciones y más todavía en las expresiones metafóricas, por ejemplo, en lugar de *“avanzar penosamente”*, es más eficaz a los efectos argumentativos *“arrastrarse”*, *“deslizarse”*.

Las clasificaciones se caracterizan por los rasgos comunes a sus miembros y por la forma de juzgarlas o tratarlas. Se puede combatir una clasificación, a veces es suficiente con confrontar otra clasificación: a rico/pobre, le opongo blanco/negro, esta última pasa a ser la dominante, por ejemplo, entonces el pobre blanco se siente revalorizado.

Con los nombres comunes y en este mismo sentido, muestra el siguiente ejemplo: *el más mediocre de los machos se cree un semidiós ante las mujeres (S. De Bouvoire)*. Aquí el cambio de punto de vista se realiza con un cambio de nombre propio.

En síntesis, los cambios cambio de punto de vista se logran a partir de: epítetos, calificativos, clasificación, oposición de otra clasificación, oponer elementos “ni X ni y” para crear una clase mayor a la que nos oponemos, nombre común, nombre propio.

“En la medida en que las experiencias futuras y el modo de examinarlas no son del todo previsibles, es indispensable concebir los términos con la mayor precisión como si estuvieran rodeados por una franja de indeterminación suficiente para que puedan aplicarse a lo real. Una noción perfectamente clara es aquella de la que se

conocen todos los casos de aplicación y que, por tanto, no admite un nuevo uso que sería un uso imprevisto". (Perelman, 2000: 214)

Puede decirse que una noción puede clarificarse a costa del oscurecimiento de otra.

"Las nociones solo pueden permanecer claras y unívocas con relación a un campo de aplicación conocido y determinado" (Perelman, 2000: 217)

¿Cómo plantea Perelman la variación de una noción entre la claridad o ambigüedad? De la siguiente manera:

- Por ejemplo la noción de libertad que es ambigua, en la comprensión de hombres libres/hombres esclavos es absolutamente nítida. En cambio el número que es claro en matemática no lo es en ontología.
- Una noción confusa que se presenta en un sistema estructurado, puede pensarse que expresa lo que siempre se ha pensado. Siempre que no haya otro contexto desde donde interpretar esta noción confusa.
- Una noción clara se torna confusa cuando se presentan situaciones que divergen, se vuelve a clarificar cuando se toman decisiones por parte de todos o la mayoría de los miembros del grupo.
- Las nociones tienen más probabilidad de oscurecerse cuanto más difíciles de rechazar son las proposiciones en las que se insertan.
- Todo empleo analógico o metafórico oscurece una noción.

Es parte de la estrategia de quien argumenta presentar como flexible su noción, y como inmutable la del adversario. Esta flexibilidad permite minimizar el cambio que pueda admitir su propia noción. Para ilustrar, el autor toma un ejemplo de Lefebvre:

"Para el materialismo moderno, el idealismo se define y se critica por su unilateralidad. Pero, los materialistas no deben dejar que se simplifiquen las verdades primeras del materialismo, ni que caigan en el nivel del materialismo vulgar, con lo que olvidan los valiosos resultados obtenidos pero los idealistas en la historia del conocimiento y, especialmente, en lógica". Y afirma Perelman: "El materialismo puede y debe englobar todo lo que es válido, se beneficia de una plasticidad que se le deniega explícitamente al idealismo, el cual se define, como indica el autor, por [unilateralidad]" (Perelman, 2000: 225)

Por lo tanto la flexibilidad o endurecimiento de opciones son técnicas que se adoptan de acuerdo a la estrategia. Y también la extensión es otra técnica cuando el valor y

el significado de la noción ya están acordados, es decir, ensanchar o restringir para incluir o excluir casos dentro de la noción.

En la **presentación de los datos** para la argumentación, distingue la **materia y forma** del discurso.

Muestra los siguientes recursos: el tiempo, es decir, la repetición de los datos crea su presencia en la mente del otro, la variación entre un estilo lento o rápido, la insistencia que también contribuye a la presencia, la evocación de detalles para desatar la emoción, la presentación de datos de manera más abstracta que concreta posibilita llegar a un acuerdo, relatos contradictorios al mismo tiempo para desacreditar, Formulación de hipótesis y de consecuencias Formulación de hipótesis, entre otros.

“Generalmente, se descubre la intención argumentativa por el indicio que presenta el uso de un término que se aleja del lenguaje habitual. Es obvio que la elección del vocablo habitual también puede tener valor de argumento; por otra parte, sería conveniente precisar dónde y cuándo puede considerarse que un término determinado es habitual; grosso modo, podemos calificar de habitual la palabra que pasa inadvertida.” (Perelman, 2000: 241)

Por lo tanto, para saber cuál es el sentido o el uso de un término, explica:

“Para discernir el uso argumentativo de un término, es importante conocer las palabras o las expresiones que el orador puede emplear y de las cuales ha preferido la voz utilizada.” (Perelman, 2000: 242)

Esto tiene que ver con la noción de familia de palabras que “son expresiones emparentadas por su sentido” (Perelman, 2000: 242) Esto incluye al vocablo que se utiliza en un grupo común, en relación a otras palabras con las que comparte un rasgo de significado común. Sin embargo, afirma Perelman, no pasa lo mismo con términos derivados por flexión, como por ejemplo *justicia, justo, justamente*. Estos términos derivados por flexión pueden tener red de significados distintos por la evolución de las palabras.

Con el estilo neutro pasa lo siguiente: puede promover aceptación cuando algo es nuevo y puede generar conflictos, en cualquier caso siempre aumenta la credibilidad de quien lo usa.

Por otro lado, el lenguaje corriente favorece un acuerdo más rápido y menos complejo entre ideas.

La modalidad del pensamiento se presenta a través de determinadas formas gramaticales, sin embargo los semiólogos están de acuerdo con que distintas formas gramaticales pueden expresar la misma modalidad, es decir, determinadas categorías de sentido no se corresponden directamente con determinadas categorías gramaticales. Distingue, las siguientes modalidades para la presentación del pensamiento:

- La formulación negativa en la que se hace referencia a otra cosa. Por ejemplo, en *Sin embargo, no derramaré su sangre*, se crea ambigüedad, es posible que mate por otro medio que no sea el derramamiento de sangre. Es así que:

“La formulación negativa deja en la indeterminación el concepto en cuyo seno se opera el recorte” (Perelman, 2000: 251)

- Con las expresiones coordinantes y subordinantes como *sin embargo*, Perelman dice que *“Generalmente, se comprueba que, en la práctica del discurso, casi siempre, con la forma de una coordinación, se inserta una intención de subordinación”* (Perelman, 2000: 251)

Y presenta este ejemplo:

“Me encontré con tu amigo ayer, no me habló de ti”. Pueden ser interpretadas ambas como proposiciones del mismo nivel, información de hecho. *Sin embargo puede interpretarse como: “... sin embargo no me habló de ti, aunque pudo haberlo hecho”* (Perelman, 2000: 251)

Dentro de las expresiones que subordinan se distinguen *sino, con excepción de*, entre otras.

Y dentro de las expresiones que hacen concesiones están *aunque, sin duda*, entre otras.

Categoriza las siguientes modalidades para la presentación del pensamiento

- 1- La construcción hipotáctica ordena al lector haciéndole ver ciertas relaciones, y reduciendo interpretaciones posibles.
- 2- La construcción paratáctica no tiene enlaces precisos y se encuentra en la enumeración, descripción, entre otras.
- 3- Las modalidades en el sentido lingüístico son la *asertiva (propiamente argumentativa)*, *imperativa (que no tiene fuerza persuasiva, la fuerza está*

en la persona que la emplea, a veces incluso puede leerse como súplica), interrogativa, optativa (que expresa deseo y también indirectamente una norma)

- 4- De la interrogación dice lo siguiente: *“La interrogación es una modalidad cuya importancia retórica es considerable. La pregunta supone un objeto, del cual trata, y sugiere que hay un acuerdo sobre la existencia de dicho objeto. Responder a una pregunta es confirmar este acuerdo implícito [...] Los presupuestos implícitos en ciertas preguntas hacen que la forma interrogativa pueda considerarse un procedimiento bastante hipócrita para expresar ciertas creencias”* (Perelman, 2000: 255/6)
- 5- En los tiempos verbales distingue: el Pasado es lo hecho. El Imperfecto es lo transitorio. El Presente es lo universal, la ley, lo normal, el sentimiento de presencia.
- 6- En los pronombres distingue: *se*, para producir una norma *“se hace necesario”*, disminuye responsabilidad en el juicio, el mismo sentido se logra también con el discurso en 3ª Persona. En cambio el artículo determinado, singular en vez de plural y el demostrativo fortalecen la argumentación, unificando el punto de vista e imposibilitando una diferenciación: *“La mujer es charlatana”*
- 7- Dice Perelman que los pronombre demostrativos son inaceptable desde la lógica pura, como por ejemplo *“sus ojos...”*.

“Todas estas formas de presentación ejercen una influencia sobre lo que los lógicos estiman que son las modalidades: certeza, posibilidad, necesidad de una afirmación. Por supuesto, normalmente los adverbios son aptos para este uso; pero, por las observaciones que preceden, se aprecia que sería tener en poco la realidad argumentativa al creer que son los únicos capaces de expresar estas modalidades” (Perelman, 2000: 262)

La forma del discurso se adecua al auditorio y Perelman encuentra las siguientes características a tener en cuenta para el análisis del discurso argumentativo:

- La existencia de reglas formales compartidas que se adecuan a lugares, estilos, registros.
- Cierta vocabulario y lenguaje que manifiesta estratificación.
- La existencia de expresiones negligentes, o selección de vocabulario voluntariamente pobre o torpe con ciertos fines.
- Ciertas estructuras lingüísticas propias de sociedades igualitarias como por ejemplo *predicativos, evaluaciones subjetivas*.

- Unas estructuras lingüísticas propias de sociedades altamente estratificadas como la gramática y sintaxis mágicas y un lenguaje evocador.
- Los clichés, que son palabras que bajo un ritual y contexto tienen alta carga simbólica pero que se vacían cuando se repiten si el sentimiento de comunión político o religioso. Se percibe estar ante un cliché con cierto distanciamiento y con la conciencia de que lo mismo podría haber sido dicho igual de bien o incluso mejor, y a través de la sensación de que ha sido incrustado y mal adaptado. Los clichés sirven para favorecer o descalificar razonamientos.
- Las máximas, que transmiten conocimiento.
- Los refranes que sugieren una norma.
- Los eslóganes y consignas que tienen como papel imponer.

En cuanto a la retórica en la argumentación:

“Para que exista figura, son indispensables estas dos características: una estructura discernible, independiente del contenido, es decir, una forma (aunque sea, la distinción de los lógicos modernos, sintáctica, semántica o pragmática), y un empleo que se aleja de la forma normal de expresarse y que por consiguiente, atrae la atención.” (Perelman, 2000: 270)

Define una figura de la siguiente como *“una expresión por la cual la apariencia del discurso difiere de la recta y simple costumbre”*. (Perelman, 2000: 270)

Y forma es *“el nombre de figura parece tomado de la máscara y del traje de los actores, los cuales pronunciaban los diversos géneros de discursos con formas exteriores diferentes.”* (Perelman, 2000: 270)

“De todos modos, es cierto que sólo aparecen las figuras cuando es posible operar una disociación entre el uso normal de una estructura y su empleo en el discurso, cuando el oyente hace una distinción, que le parece que se impone, entre la forma y el fondo. Pero, cuando esta distinción, percibida a primera vista, se suprime gracias al efecto mismo del discurso, las figuras adquieren toda su significación argumentativa” (Perelman, 2000: 271)

“Consideraremos argumentativa una figura si, al generar un cambio de perspectiva, su empleo es normal en comparación con la nueva situación sugerida. Por el contrario, si el discurso no provoca la adhesión del oyente a esta forma argumentativa, se percibirá la figura como un ornato, una figura de estilo, la cual podrá suscitar la admiración, pero en el plano estético o como testimonio de la originalidad del orador” (Perelman, 2000: 271)

Caracteriza a las figuras de la elección, la presencia y la comunión:

- Las figuras de la elección son por ejemplo las siguientes: la interpretación de lo dicho, la definición oratoria que es poner en primer plano algunos aspectos de la realidad que por sí solos quedarían en un segundo plano, perífrasis (rodeo de palabras), sinécdoque (el todo por la parte, restringiendo o ampliando un significado), metonimia (nombrar una cosa por otra por proximidad, por ejemplo causa-efecto), antonomasia (el nombre apelativo por el propio o viceversa), prolepsis o anticipación “era menos un castigo que un medio para prevenir el crimen”, corrección que reemplaza una palabra por otra “si se lo hubiese rogado o hecho una señal”, onomatopeya.
- Las figuras de la presencia son la repetición, amplificación, sinonimia, pseudodiscurso indirecto (atribuir palabras a otra persona), tiempo gramatical (traer al presente).
- Las figuras de comunión: alusión, cita, interrogación oratoria, utilización del “nosotros”.

El estatuto de los elementos argumentativos y su presentación

“Normalmente se supone que el orador y el auditorio reconocen el mismo estatuto en los elementos del discurso, al menos hasta que una divergencia explícita obligue a modificar esta hipótesis. Pero muy a menudo sucede que, en beneficio de su argumentación, el orador hace un esfuerzo por situar el debate en el plano que le parece más favorable, modificando si es preciso el estatuto de ciertos datos. En este punto, la presentación desempeña un papel esencial.” (Perelman, 2000: 286)

Es posible entonces que el orador realice un cambio de estatuto o trasposición, desplazamiento o transformación profunda:

- De valor a expresiones de hecho: *“Se pueden transformar igualmente los juicios de valor en expresiones de hechos atribuyéndoselos a alguien; por lo general, se sugiere este cambio de estatuto para dar peso al enunciado.” (Perelman, 2000: 287) A través por ejemplo de la apelación a la autoridad*
- *“Otra técnica consiste en presentar como si fuera un hecho comprobado lo que solo es la conclusión de una argumentación” (Perelman, 2000: 288)*
- *“Algunos giros gramaticales, como la frase nominal, pueden utilizarse para sugerir el estatuto de hecho (...) La frase nominal es más bien un esfuerzo por establecer lo que se dice fuera del tiempo y, por consiguiente, fuera de la*

subjetividad, de la parcialidad”. (Perelman, 2000: 290) Por ejemplo en la frase: *Todo lo que hemos ganado por nuestra incredulidad*.

En cuanto a las técnicas argumentativas, explica:

“Ahora bien, el sentido y el alcance de un argumento asilado solo rara vez pueden comprenderse sin ambigüedad; el análisis de un escalón de la argumentación, fuera del contexto e independientemente de la situación en la cual se inserta, presenta peligros innegables, debidos no sólo al carácter equívoco del lenguaje, sino también a que los resortes de una argumentación casi nunca se aclaran completamente”. (Perelman, 2000: 295)

Los esquemas argumentativos que Perelman analiza están caracterizados por procedimientos de enlace y de disociación.

“Por procedimientos de enlace entendemos aquellos esquemas que unen elementos distintos y permiten establecer entre estos elementos una solidaridad que pretenda, bien estructurarlos, bien valorarlos positiva o negativamente. Por procedimiento de disociación comprendemos aquellas técnicas de ruptura cuyo objetivo es disociar, separar, desolidarizar, elementos considerados componentes de un todo, o al menos, de un conjunto solidario en el seno de un mismo sistema de pensamiento; disociación tendrá por resultado modificar semejante sistema variando ciertas nociones que constituyen sus piezas maestras. De ahí que estos procedimientos de disociación sean característicos de todo pensamiento filosófico original.” (Perelman, 2000: 299-300)

Perelman dice que las dos técnicas son complementarias y que siempre se producen al mismo tiempo.

“Por tanto, aunque siempre es lícito tratar un mismo argumento como si constituyera, desde cierto punto de vista, un enlace y, desde otro, una disociación, es útil examinar esquemas argumentativos de una y otra clase.” (Perelman, 2000: 301)

Distingue los siguientes tipos de argumentos:

- 1- Los argumentos cuasi lógicos, próximos al pensamiento formal, abstractos.
- 2- Los argumentos basados en la estructura de lo real, próximos a la estructura de lo real, generalizados.
- 3- Los argumentos que fundamentan lo real: a partir de un caso, de la analogía.
- 4- Técnicas de disociación que modelan el lenguaje admitido.

De los argumentos cuasi lógicos dice:

“...se presentan como comparables a razonamientos formales, lógicos o matemáticos. Sin embargo, aquel que los somete al análisis percibe en seguida las diferencias entre estas argumentaciones y las demostraciones formales; pues, solo un esfuerzo de reducción o de precisión, de naturaleza no formal, permite dar a estos argumentos una apariencia demostrativa, por esta razón, los calificamos de cuasi lógicos” (Perelman, 2000: 303)

Son razonamientos cuyo esquema se parece al formal, sucede por procedimientos de reducción para insertar datos, y esto se logra haciendo referencia al razonamiento formal al que se parece. Se restringen términos en cuanto a sus significados y se asimilan relaciones lógicas o matemáticas.

Distingue los siguientes tipos:

- Los que apelan a estructuras lógicas: contradicción, identidad, transitividad.
- Los que apelan a relaciones matemáticas: relación de la parte con el todo, de lo menor a lo mayor, relación de frecuencia.

Esta clasificación permite separar la demostración de la argumentación, lo hace en función de la contradicción y de la incompatibilidad:

- Contradicción formal: Puede darse cuando los enunciados son perfectamente unívocos, entonces el sistema es incoherente. Es absoluta.
- Incompatibilidad es del tipo argumental, se da con enunciados del lenguaje natural cuyos términos pueden interpretarse de diferentes formas. Implica tener que elegir entre dos aserciones para no tener que renunciar a ambas. Depende de la naturaleza de las cosas o de decisiones humanas. Es relativa a las circunstancias.

Presenta los procedimientos que permiten evitar una incompatibilidad en la argumentación:

- 1- Elección de una de las dos reglas, de uno de los dos valores.
- 2- Supresión de las incompatibilidades a través de un compromiso más amplio.

Acomodación:

- 1- Lógica, a través de la que de antemano se resuelven todas las dificultades y problemas que pueden presentarse. *“Supone que se consigue clarificar*

suficientemente las nociones empleadas, precisar lo bastante las reglas admitidas, para que los problemas prácticos puedan resolverse sin dificultad por medio de la simple deducción. Esto implica, además. La eliminación de lo imprevisto, el dominio del futuro, el hacerse solubles técnicamente todos los problemas”. (Perelman, 2000: 310)

- 2- Práctica, “...resuelve los problemas a medida que se presentan, el cual repiensa sus nociones y reglas con arreglo a situaciones reales y decisiones indispensables para su acción.” (Perelman, 2000: 310)
- 3- Diplomática, “...se inventan procedimientos para impedir que aparezca la incompatibilidad, o para dejar para un momento más oportuno las decisiones que se van a adoptar [...] Cuando el fingimiento solo es unilateral estamos ante una mentira.” (Perelman, 2000: 311 - 312)

Presenta técnicas orientadas a presentar tesis como compatibles o incompatibles

“Se dice que dos proposiciones son contradictorias, dentro de un sistema formalizado, cuando, al ser una la negación de la otra, se supone que, cada vez que una de ellas pueda aplicarse a una situación. La otra puede igualmente. Presentar proposiciones como contradictorias equivale a tratarlas como si, al ser una negación de la otra, forman parte de un sistema formalizado. Mostrar la incompatibilidad de dos enunciados es afirmar la existencia de circunstancias que hacen inevitable la elección entre dos tesis presentes.” (Perelman, 2000: 315)

Y el ridículo tiene su papel en la argumentación:

“El ridículo es lo que merece ser sancionado por la risa, lo que E. Duprée, en su excelente análisis, ha calificado de rure d'exclusión (risa de exclusión)” (Perelman, 2000: 321)

Es una forma de condenar una opinión o conducta.

“La ironía es pedagógica (...) supone siempre conocimientos complementarios respecto a los hechos, normas.” (Perelman, 2000: 325)

Identidad y definición en la argumentación

Definiciones normativas que indican la forma en que se quiere se utilice una palabra, descriptivas que señalan cuál es el sentido concedido a una palabra en cierto ambiente en un momento dado, de condensación que muestran los elementos esenciales de la definición descriptiva; complejas que combinan elementos de las tres.

Diferencia definiciones:

- 1- Reales, susceptibles de ser verdaderas o falsas
- 2- Nominales, convencionales, arbitrarias escapan de cualquier prueba o refutación.

“Nuestras observaciones tienden a mostrar que el uso argumentativo de las definiciones supone la posibilidad de definiciones múltiples extraídas del uso o creadas por el autor, entre las cuales es indispensable elegir. También señalan que los términos puestos en relación están en interacción constante, no solo con un conjunto de otros términos del mismo lenguaje o de otros lenguajes, que pueden relacionarse con el primero, sino también con el conjunto de las definiciones posibles del mismo término” (Perelman, 2000: 333)

Distingue las siguientes tres clases de análisis: material, formal y filosófico.

“Todo análisis, en la medida en que nos se presenta como puramente convencional, puede ser considerado una argumentación cuasi lógica, que utiliza definiciones o un procedimiento por enumeración, el cual limita la extensión de un concepto a los elementos contados.” (Perelman, 2000: 335)

“La acusación de tautología equivale a presentar una afirmación como el resultado de una definición, de un convenio puramente lingüístico, con lo que no nos enseña nada, ni en cuanto a los enlaces empíricos que un fenómeno puede tener con otros, ni para cuyo estudio sería indispensable una investigación experimental. Dicha acusación supone que las definiciones son arbitrarias, independientes de la experiencia y están desprovistas de interés científico.” (Perelman, 2000: 337)

En una discusión no formal, una tautología aparece como una figura: un peso es un

Argumentos de la reciprocidad son por ejemplo proposiciones que se confirman mutuamente: *lo que es honorable de aprender, también es honorable de enseñar.*

“Los argumentos de reciprocidad también pueden resultar de la transposición de los puntos de vista, transposición que permite reconocer, a través de su simetría, la identidad de ciertas situaciones. Piaget y, después de él algunos psiquiatras piensan que la posibilidad de efectuar semejantes transposiciones es una de las aptitudes humanas primordiales, la cual permite relativizar situaciones juzgadas hasta entonces privilegiadas, si no únicas” (Perelman, 2000: 345)

Son también, por ejemplo, los argumentos que adoptan el punto de vista de un tercero.

“Los argumentos de reciprocidad no pueden utilizarse siempre; pues, la identificación de las situaciones, válidas desde el punto en el que uno se coloca, puede descuidar diferencias esenciales” (Perelman, 2000: 351)

Argumentos de transitividad

El esquema de la transitividad es cuasi lógico. Las relaciones de igualdad, superioridad, inclusión, ascendencia, son relaciones transitivas.

“No solo se puede interpretar la mayoría de estos argumentos con ayuda de diferentes esquemas cuasi lógicos, sino también defenderlos con argumentos basados en la estructura de lo real (por ejemplo, las relaciones de medio a fin: al ser nuestro objetivo el bien de los amigos, apreciamos todo lo que puede ayudarles) (Perelman, 2000: 354)

“Los argumentos basados en las relaciones de alianza o de antagonismo entre personas y entre grupos adoptan con facilidad una apariencia cuasi lógica, al conocer y admitir todos por completo los mecanismos sociales en los cuales se apoyan dichos argumentos.” (Perelman, 29: 355)

“El uso de relaciones transitivas espreciado en los casos en que se trata de ordenar seres, acontecimientos, cuya confrontación directa no puede tener lugar. Con el modelo de algunas relaciones transitivas como mayor que, más pesado que, más extendido que, se establece, entre diversos seres cuyos caracteres solo pueden conocerse a través de sus manifestaciones, relaciones consideradas transitivas.” (Perelman, 2000: 356)

“Por último una de las relaciones transitivas más importantes es la relación de implicación. (...) la argumentación emplea bastante la relación de consecuencia lógica. El razonamiento silogístico está fundamentado esencialmente en la transitividad” (Perelman, 2000: 357)

Perelman presenta como ejemplo de transitividad al entinema, y al sorites en los que el último término de cada proposición es el primero de la siguiente.

La inclusión de la parte en el todo es una relación del tipo matemático:

“Los que se limitan a tener en cuenta la inclusión de las partes en un todo, y los que se valen de la división del todo en partes y de las relaciones entre partes resultantes”. (Perelman, 2000: 359)

“La mayoría de las veces, se estudia, desde el punto de vista cuantitativo, la relación del todo con las partes: el todo engloba la parte y, por consiguiente, es más importante que aquella; a menudo, se considera el valor de la parte como

proporcional a la fracción que la parte constituye en un todo.” (Perelman, 2000: 359)

“Lo que llamamos la realidad objetiva es, en el fondo, lo que es común a varios seres pensantes, y podría ser común a todos (...)” (Perelman, 2000: 360)

La división del todo en sus partes, permite considerar argumentos de división, esta división debe ser exhaustiva y se argumenta por exclusión, también permite argumentar que para que se afirme algo en el género, entonces debe confirmarse en una de las especies.

Con relación a los argumentos de comparación dice:

“La argumentación no podría avanzar mucho más sin recurrir a las comparaciones, en las cuales se confrontan varios objetos para evaluarlos uno con relación a otro. En este sentido, los argumentos de comparación deberán distinguirse tanto de los argumentos de identificación como del razonamiento por analogía” (Perelman 2000: 375)

La comparación basada en una igualdad, es postulada en realidad por quien argumenta, y se puede efectuar por oposición, por ordenación cualitativa y cuantitativa.

En la argumentación por el sacrificio afirma:

“Esta argumentación se encuentra en la base de todo sistema de intercambios, ya se trate que trueque, venta, alquiler de servicios [...]” (Perelman 2000: 384)

Y esto tiene que ver desde un principio ético de la compensación, lo sacrificado, lo débil, lo difícil tiene valor y se justifican porque luego son compensados, es por eso que valen como argumentos.

Probabilidades, tiene que ver con argumentar en tanto es altamente probable que algo suceda, esto valida el hecho, lo legitima, etc. Lo verosímil, lo probable es más ventajoso. Afirma:

“[...] El razonamiento por las probabilidades solo es un instrumento que requiere, para aplicarlo, una serie de acuerdos previos” (Perelman 2000: 399)

Este tipo de razonamiento puede ser aplicado a lo que puede ser cuantificado, por lo tanto establece una reducción de las cosas a considerar, por ejemplo se considera solo lo empírico.

De los argumentos basados en la estructura de lo real

Estos argumentos se basan en los datos de la realidad que son admitidos para relacionarlos y argumentar a favor de lo que no es admitido al menos por el momento.

Distingue los siguientes enlaces de sucesión:

- 1- El nexo causal.
- 2- El argumento pragmático *“aquel que permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables”* (Perelman, 2000: 409)
- 3- El fin y los medios.
- 4- El argumento del despilfarro *“consiste en decir que, puesto que ya se ha comenzado una obra, aceptado sacrificios que serían inútiles en caso de renunciar a la empresa, es preciso proseguir en la misma dirección”* (Perelman, 2000: 430)
- 5- El argumento de la dirección, *“El argumento de la dirección consiste, esencialmente, en la advertencia contra el uso del procedimiento de las etapas: si sede esta vez, usted deberá ceder un poco más la próxima vez, y sabe Dios dónde irá usted a parar”* (Perelman, 2000: 435)
- 6- La superación, *“Contrariamente al argumento de dirección, el cual provoca el temor de que una acción nos introduzca en un engranaje cuyo desenlace se teme, los argumentos de la superación insisten en la posibilidad de ir siempre más lejos en un sentido determinado, sin que se entrevea un límite en esta dirección y esto con un crecimiento continuo de valor”* (Perelman, 2000: 443)

Plantea los siguientes enlaces de coexistencia:

- 1- La persona y sus actos.
“En filosofía, el enlace de coexistencia fundamental es el que aproxima una esencia a sus manifestaciones. Sin embargo, nos parece que el prototipo de esta construcción teórica se halla en las relaciones que existen entre una persona y sus actos.” (Perelman, 2000: 451)
- 2- Interacción del acto y de la persona. Significa que la persona se define por sus actos.
“Los actos que sirven de prensa [en una argumentación] pueden ser habituales, pueden ser raros; lo importante es que se los considere característicos” (Perelman, 2000: 459)
- 3- El argumento de autoridad, en los que influye el prestigio, e interviene la retórica, que puede presentarse como el de la mayoría, es decir, la autoridad de la mayoría, de la competencia.

- 4- Las técnicas de ruptura y de frenado opuestas a la interacción acto-persona, es decir, separa la persona de sus actos, incluso con objetivos opuestos: tanto defender como atacar.
- 5- El discurso como acto del orador.
“En el caso de la deducción formal, se reduce al mínimo el papel del orador; aumenta en la medida en que el lenguaje utilizado se aleja de la univocación, y el contexto, las intenciones y los fines adquieren importancia” (Perelman, 2000: 487)
- 6- El grupo y sus miembros, y la relación del valor de uno sobre el otro.
- 7- El valor de lo esencial
- 8- El enlace simbólico y su valoración.
- 9- El argumento de doble jerarquía aplicado a los enlaces de coexistencia.
- 10- Argumentos relativos a las diferencias de grado y orden.

De los enlaces que fundamentan la estructura de lo real

En el fundamento por el caso particular reconoce:

- 1- La argumentación por el ejemplo
- 2- La ilustración
- 3- El modelo y el antimodelo
- 4- El Ser perfecto como modelo.

En el razonamiento por analogía:

“De modo más o menos explícito, se admite que la analogía forma parte de una serie, identidad- semejanza-analogía, de la que constituye el grado menos significativo. Su único valor sería el de permitir la formulación de una hipótesis que se debe comprobar por inducción” (Perelman, 2000: 569)

La metáfora “[...] es un topo, un acertado cambio de significación de una palabra o de una locución” (Quintiliano en Perelman, 2000:610) Muchas veces está presente en la analogía en el proceso de acercamiento, en especial de fusión de campos.

“[...] la metáfora adormecida, o expresión con sentido metafórico, [la consideró] como un instrumento muy superior a la metáfora activa porque ha perdido su contacto con la idea primitiva que denotaba” (Perelman, 2000: 619)

Y Perelman agrega que la manera de despertar una metáfora es establecer una nueva analogía.

Con relación al análisis, crítica y oposición, Perelman afirma que en una argumentación se puede negar el reconocimiento de la existencia de un enlace. Una de las formas es afirmar que están indebidamente asociados elementos que deberían permanecer separados. Esto puede lograrse a través de técnicas de ruptura y disociación, y presenta los siguientes, entre otros:

- Apariencia - realidad
- Medio - fin
- Acto - persona
- Accidente - esencia
- Particular - general

Luego, en filosofía, se recurre a la inversión de la relación de la pareja de oposición. Cada opuesto admite siempre un adjetivo.

“La definición es un instrumento de la argumentación cuasi lógica” (Perelman, 2000: 675) Siempre es una elección y puede ser más o menos extensiva, etimológica, disociativa, de uso, pragmática, etc.

También la retórica es un procedimiento que interviene en las disociaciones y que opera en el contenido mismo del discurso.

Finalmente es posible evaluar la interacción y la fuerza de los argumentos que será diferente dependiendo al auditorio y al objetivo de la argumentación.

La fuerza de los argumentos es una noción confusa, y Perelman sostiene:

“Ciertamente, esta noción está vinculada, por una parte, a la intensidad de adhesión del oyente a las premisas, los enlaces utilizados inclusive; por otra, a la relevancia de los argumentos dentro del debate en curso. Pero, la intensidad de la adhesión y, también, la relevancia se hallan a merced de una argumentación que vendría a enfrentarse a ellas. El poder de un argumento también se manifiesta tanto en la dificultad que supondría rechazarlo como en sus propias cualidades”.
(Perelman, 2000: 700)

Es posible acrecentar la fuerza de los argumentos a través de una supervaloración voluntaria, presentando una conclusión más cierta de lo que es en realidad, utilizar el prestigio de quien argumenta, ampliar acuerdos particulares, atenuar significados a través de la insinuación, reticencia, lítote, reducción, eufemismo, hipótesis, entre otros.

Por otro lado, puede suceder que varios argumentos lleguen a la misma conclusión, y aumentará el valor de la conclusión.

Se puede incluso ampliar la argumentación.

“En una demostración rigurosa, solo es preciso indicar los eslabones indispensables para el desarrollo de la prueba, pero es necesario señalarlos todos. En una argumentación, no existe un límite absoluto para la útil acumulación de los argumentos, y es lícito no enunciar todas las premisas que son indispensables para el razonamiento.” (Perelman, 2000: 719)

Esta amplitud tiene riesgos, por ejemplo que sea más fácilmente refutable, al respecto, Perelman sostiene:

“Para apreciar mejor los riesgos de la amplitud, sería conveniente considerar, por una parte, la argumentación que suministra las razones para creer en lo que ya se admite y, por otra, la que procura pedir nuestra adhesión, en otras palabras, distinguir la que concierne a las premisas y a los esquemas argumentativos de la que atañe a una tesis que hace de conclusión.” (Perelman, 2000: 726)

Para evitar la refutación, se puede encubrir incompatibilidades, introducir argumentación complementaria, sacrificar algún argumento dando así a entender que los que quedan son más fuertes, esto es conceder.

En relación al orden, Perelman explica lo siguiente:

“Desde siempre, a los teóricos de la dialéctica, y sobre todo, de la retórica, les ha preocupado -so capa de las nociones de exposición, disposición o método- el orden de las cuestiones que se van a tratar, el orden de los argumentos que se van a desarrollar. [...] En una demostración formal, se parte de los axiomas para llegar a los teoremas. Existe pues un orden. Pero, su importancia es limitada, porque las variantes son estrictamente equivalentes. Poco importa, en efecto, el orden en que se presentan los axiomas, así como la sucesión de las etapas, con tal que se pueda recorrer cada una de ellas al aplicar las reglas de inferencia adoptadas. [...] En una argumentación, de todos modos, el orden no puede ser indiferentes, pues la adhesión depende del auditorio.” (Perelman, 2000: 741)

Objetivos

- 1- Investigar los modos de organización del discurso argumentativo en las producciones escritas de estudiantes de Enseñanza Media que cursan el primer y tercer año del Ciclo Básico.
- 2- Observar y evaluar estas producciones en cuanto a la pertinencia de su contenido, forma y desarrollo en función de la propuesta de escritura presentada y a partir de las estructuras del lenguaje empleadas.
- 3- Observar la presentación y organización de datos.
- 4- Observar y registrar los valores presentes en las respuestas elaboradas por los alumnos.
- 5- Identificar y diferenciar los tipos de argumentos.
- 6- Observar, analizar y evaluar la posibilidad de los alumnos de tomar el punto de vista o la perspectiva del otro.
- 7- Observar y analizar las formas de construcción del conocimiento.
- 8- Determinar la presencia de la competencia metacognitiva en la escritura.
- 9- Comparar los modos de organización del discurso argumentativo en los niveles de 1° y 3° año del Ciclo Básico de Enseñanza Media, considerando las edades.

Metodología

1- Introducción

En trabajos anteriores he abordado el estudio de la interacción en contextos educativos, siempre en el estudio de la argumentación y en Enseñanza Media. Para eso realicé registros grabados de la actividad en el salón de clase, que luego transcribí para su análisis. En el año 2011 trabajé bajo el formato entrevista, a partir de conversaciones personalizadas con cada alumno, en donde pregunté por temas de interés general, como por ejemplo la necesidad del uso del uniforme, la figura del portero en el liceo, el uso de computadoras en el salón de clase, entre otros. Estas conversaciones también fueron todas transcritas y algunas fueron analizadas en el marco del grupo de trabajo de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y presentadas en las Jornadas de Investigación y Extensión de dicha Facultad en el año 2011.

Al inicio de este informe, hice referencia a las relaciones entre oralidad y escritura, así señalé cómo los formatos de la oralidad han venido a ocupar el espacio propio de la escritura. Cuando desde la lingüística y la filosofía se intenta explicar este fenómeno, se hace énfasis en los medios masivos de comunicación, la generalización en el uso de internet, y la extensión y alta presencia de las llamadas *redes sociales* en la vida cotidiana sobre todo de los adolescentes. Así como la vida privada de las personas ha tomado estado público a través de estas vías, es decir, ha colonizado lo público, o visto de otra manera lo público ha colonizado la vida privada, así también las estructuras de la oralidad se han instalado en los espacios de la escritura. ¿En presencia de qué estamos cuando leemos un mail, tuit, un mensaje *MSN*, o muro de facebook? ¿Qué es lo que allí se encuentra? ¿Habla o escritura? ¿La experiencia pura o la objetividad a través del uso de un sistema?

Cada vez más, la escritura intenta capturar lo propio de la oralidad: lo no sistemático, la rapidez en el mensaje, la inmediatez de la respuesta; se apela a estructuras visuales que intentan representar en forma icónica los sentimientos, estados de ánimos, gestos, cierta levedad, y esto se hace posible en tanto es una escritura que se produce y es revertida en pocos segundos: mensajes que al instante son contestados, comunicación escrita dirigida casi que a un auditorio universal que se supone siempre está allí en la red, por lo que es probable que alguien lea y que alguien, efectivamente, conteste. Una escritura dirigida a todos y a nadie. Una manifestación casi espontánea de un sentir personal.

Por otro lado, en las instituciones de enseñanza se afirma que a los alumnos se les hace cada vez más difícil producir a través de la escritura, y a través de la escritura argumentativa mucho más; este diagnóstico de situación es parte de la evaluación permanente de los docentes de Enseñanza Media. La escritura en general, y la argumentativa en particular, exigen, en principio, tener algo para decir y el entrenamiento de saber decir; pero además requieren la actualización de ciertas competencias como por ejemplo pensar un eventual destinatario individual o general, anticipar la posición de ese destinatario, pensar, justificar y desarrollar un punto de vista personal sostenido con un conjunto de argumentos que forzosamente deben tener contenidos pertinentes, refutar eventuales argumentos en contra en el propio desarrollo de la escritura, planificar la sucesión de los argumentos y su articulación, eventualmente negociar una posición aceptable en general. Y el desarrollo y profundización de estas competencias no es una tarea fácil ni para el docente que enseña ni para el alumno que tiene que aprender. Y los motivos no solo habrá que buscarlos dentro del aula, sino que también habrá que investigarlos en el conjunto de las relaciones sociales y en los determinantes económicos.

2- Aspectos generales

En el análisis del discurso la metodología básica a la que siempre se puede apelar es a mirar, ver los textos por largo tiempo y quedarse esperando a que algo suceda.

Sin embargo esto no soluciona el problema de la identificación de elementos relevantes del lenguaje, éste es un tema a resolver cuando se analiza el discurso a partir de la noción *género discursivo*.

Motta Roth (2006), propone un *procedimiento inductivo* en el análisis del discurso. Partiendo de elementos textuales significativos por la relación texto-contexto, se realizan interpretaciones generales. Esas unidades significativas deben ser buscadas en varios ejemplares textuales en un trabajo de intertextualidad, de analogía, para terminar luego a nivel del contexto formulando generalizaciones.

Las *categorías de análisis* no son formuladas a priori, surgen de la observación e interpretación de elementos textuales y significativos del contexto a partir, por ejemplo, de entrevistas con participantes del género, o recabando información, en este caso de las instituciones educativas que participan de esta experiencia. Esto es así porque los elementos del texto resultan de una interacción social dada, por lo

que precisan ser explicados en función del contexto y porque, vista como construcción social, el desarrollo de la escritura se produce en función de intenciones comunicativas que se organizan dentro de un determinado texto.

Sin embargo, y porque hay teoría e investigaciones previas a este trabajo, yo parto de la base de la existencia de categorías y niveles ya definidos desde donde es posible observar el discurso.

De esta manera, los niveles que guían mi análisis, y que además fueron tenidos en cuenta en el diseño de la propuesta de escritura presentada a los alumnos, fueron los siguientes:

- a- El contenido en relación al tipo de discurso, en este caso el argumental. Aspectos tales como la consistencia y la coherencia interna temática.
- b- La construcción y progresión de contenido temático: presentación, organización jerárquica, lógica, conexión, cohesión nominal, cohesión verbal, conclusión.
- c- La posición de quien enuncia en cuanto a la posibilidad de articulación de voces, a la evaluación y valoración del contenido temático, a la modalidad.
- d- El manejo de contraargumentos.
- e- La reflexión metacognitiva: de manejo de supuestos, presuposiciones y de alcances.

Estos dos últimos niveles fueron incluidos a pesar de que estudios previos consultados, como el de Brassart (1996), citado en Sánchez - Álvarez (1999), señalan que la consideración de otros puntos de vista parece desarrollarse hacia los 15 o 16 años.

La metodología desarrollada es la cualitativa. En este informe se incluyen registros de todo el corpus seleccionado lo que permitió la organización de datos. También se presentan algunas de las producciones de los alumnos, escaneadas, y se muestra, a partir de esos casos, el tipo de análisis realizado en todo el corpus de investigación.

Por último, se adjuntan la totalidad de las producciones de los alumnos -originales- y se solicitará el acceso al corpus recogido para poder seguir trabajando con el mismo durante los años 2013 y 2014. Se deja constancia aquí que se dará trámite por las vías correspondientes.

3- Planificación del abordaje

Primeras decisiones

La propuesta del trabajo de producción de escritura argumentativa se desarrolló durante el mes de abril de 2012 y se realizó luego de haber consultado teoría y antecedentes.

Una vez tomada la decisión de los niveles a observar -1º y 3º año-, consulté otras investigaciones y me informé sobre diversas propuestas aplicadas a estudiantes de los mismos niveles. Por ejemplo, observé el diseño de *unidades didácticas* y de *secuencias didácticas* (Dolz, 1996; Martínez Esquerro, 2001) en enseñanza de lengua, en especial de argumentación, estas referencias fueron guía y base de mi diseño.

Luego de decidir los niveles, seleccioné los temas y el tipo de actividad, considerando en acuerdo a los antecedentes señalados, que el Ciclo Básico es el nivel en el que se desarrolla el aprendizaje de la competencia argumentativa iniciada en Enseñanza Primaria y que el Bachillerato es el momento de su consolidación.

Tomé la decisión de incluir una fotografía como imagen visual, la presenté acompañada de un texto al pie de la foto para analizar el tipo de lectura que realizan los alumnos, y también para evaluar su producción escrita a partir de la lectura de dos mensajes expresados en dos “códigos” de distinto orden.

Decidí plantear la misma propuesta en los niveles primero y tercero por los siguientes motivos: la variable *nivel de conocimiento* estaba fija, no la evaluaría dado que fueron seleccionados temas de interés y conocimiento general de los alumnos en el contexto educativo, esto es porque el objetivo resuelto había sido observar la estructura, el desarrollo y la producción de conocimiento, y luego las diferencias entre niveles, y además porque los contenidos serían evaluados solo en función de su pertinencia respecto al tipo de texto solicitado y al contexto.

Resolví que la propuesta podía ser resuelta en no más de dos horas y en no menos de una hora clase. Para proyectar eso, consideré que los alumnos de los primeros niveles organizan su tiempo de escritura en función del número de preguntas que se les plantea en los escritos; además, y de acuerdo a lo que ellos manifiestan y a mi experiencia como docente de aula, para una hora clase dos actividades es poco, pero cuatro actividades, mucho. Fueron propuestas entonces tres actividades con distinto nivel de complejidad.

Generalidades del diseño

Para resolver el diseño de la propuesta de argumentación en primer lugar fue necesario especificar y restringir qué aspectos necesitaba tener en cuenta para cumplir con los objetivos planteados, así estuvieran presentes, o no.

Tomé como base estructural a tres autores: Sánchez (1999 y 2010) como referencia de abordaje de estudio de la argumentación en contexto educativo, Ducrot (1984) como teoría lingüística y Perelman (2000) como teoría de la argumentación. Para resolver lo planteado en los objetivos referidos a valores, metadiscruto y metacognición tomé en cuenta en términos generales a Bruner (2004) y a Van Dijk (obras citadas). Y por último, para la consideración institucional y social general, me basé de manera global en los autores que desarrollan la noción de *género discursivo*. Todos ellos fueron presentados en el *Marco Teórico de Referencia* de este informe. Por último, la posición disciplinar más global en la que me ubico es la *Filosofía del Lenguaje*.

Fundamentos del diseño

El diseño de la propuesta tomó en cuenta la posibilidad de observación de los siguientes elementos:

En el punto de partida de la argumentación:

- Identificación de texto argumentativo
- Introducción temática
- contenidos de premisas implícitas, enlaces, forma de utilización de enlaces, elección de premisas, presentación de premisas.
- Acuerdos: relativos a lo real / relativos a lo deseable.
- Hechos aceptados: de observación, supuestos, convenidos, posibles o probables.
- Presunciones: de calidad, de credulidad natural, de interés, de sensatez.
- Valores: de jerarquías, de lugares de lo preferible, concretos (personas u objetos), abstractos (teóricos).
- Lugares: tópicos, lugares comunes (en general sobreentendidos), específicos, de cantidad (el todo vale más que la parte), de cualidad (lo único, lo raro, lo original, lo efímero, etc.), de orden, de lo existente, de la esencia, de la persona, de lo clásico, de lo romántico.
- Presuposiciones

En la elección de los datos

- Presencia de datos, su presentación.
- Univocidad de elementos, restricción de significados.
- Contexto desde el que se interpreta y restringe.
- Calificaciones: epítetos, clasificación, verbos y adverbios, nombres, nombres propios.
- Clarificación y oscurecimiento de nociones: la posibilidad de recurrir al sistema estructurado para aclarar algo, presentación de situaciones divergentes, presentación en proposiciones difíciles de rechazar para oscurecer, analogía y metáfora para oscurecer.
- Flexibilidad ante las opciones.
- Endurecimiento de opciones.
- Extensión de nociones cuando hay acuerdo.
- Restricción de nociones cuando hay desacuerdo.

En la presentación de los datos y la forma del discurso

- El tiempo, la repetición de datos creando presencia.
- Insistencia, rapidez, formulación de hipótesis.
- La mayor o menor abstracción en su presentación para llegar a un acuerdo.
- Lo habitual como lo que pasa inadvertido.
- Organizadores textuales para estructurar el texto
- Opinión/Conclusión
- Defensa y coherencia de sus opiniones
- Número de argumentos
- Conectivos u organizadores, por ejemplo de causa o de consecuencia
- Argumentos de negociación
- Fórmulas concesivas.
- Lógica, razonamientos presentes.

En la modalidad

- Planteo de diferencias *Sin embargo, no obstante*: adverbios lógicos que objetan afirmaciones
- Profundización de enunciados.

- Presentación de un punto de vista En relación a los verbos de opinión: en la opinión verdadera *saber, ignorar, sospechar*. En la opinión falsa *imaginar, no imaginar*.
- La explicación a través de inferencias, hipótesis y del razonamiento: tipos.
- Discusión y planteo de diferencias en dos voces enfrentadas.
- La ejemplificación como recurso.
- Modalizaciones / verbos en condiciones / certeza /probabilidad Profundización, asociación y comparación en el desarrollo de ideas.
- La definición, descripción.
- Inseguridad para explicar, vacilaciones.
- Bajo nivel de certeza y explicitación “*como intentar*”, “*como lo que piensan*”, “*tipo yo que sé*”. “*podría haber sido*”, “*probablemente*”.
- El nivel metadiscursivo por el cual si el hablante desea restringir la interpretación que va a realizar el oyente, debe limitar paralelamente su elección del contexto.
- Síntesis/ conclusión: *a fin de cuentas, por lo tanto, luego, o la estructura focal* guían la elección del contexto para la interpretación.
- Sobreentendidos: su presencia en la estructura argumental.
- Presupuestos: su mantenimiento
- Ausencia de presupuesto: estar seguro, estar convencido, ocurrírsele.
- Comparaciones, analogías y causas entre otras relaciones que contribuyen al sentido.
- Encadenamiento.
- Reformulaciones que marcan lo importante.
- Supuestos contextuales, que permiten agregar información nueva.
- Los enunciados negativos como refutaciones de los enunciados afirmativos correspondientes que se atribuyen a un enunciador ficticio. Aparecen otras voces a través de la negación.

Apelación en el discurso referido:

- a la autoridad
- a la ironía para demostrar que una tesis es falsa, demostración por el absurdo.
- al pueblo
- Concesiones: “*aunque*”, “*pero*”, “*sin embargo*” por un momento hago hablar a otra voz, le damos la palabra.

Actos ilocutarios: preguntar, afirmar, ordenar, prometer.

Actos perlocutarios: consolar, confundir, hacer creer.

Categorías semánticas: de afirmación (un poco), de restricción (poco), cuantificadores, negación.

Tipos de argumentos:

- Los argumentos cuasi lógicos, próximos al pensamiento formal, abstractos.
- Los argumentos basados en la estructura de lo real, próximos a la estructura de lo real, generalizados.
- Los argumentos que fundamentan lo real: a partir de un caso, de la analogía, a partir de la probabilidad, de la verosimilitud, del sacrificio.
- Técnicas de disociación que modelan el lenguaje admitido

Identidad y definición en la argumentación: definiciones normativas, descriptivas, de condensación, complejas. / Reales, nominales.

Relación de argumentos entre sí: de reciprocidad, de transitividad, de inclusión de la parte en el todo, la división del todo en sus partes, de comparación.

Argumentos basados en la estructura de lo real: de nexo causal, de consecuencias favorables (pragmático), de fines y medios, del despilfarro, de la superación, de la dirección

Enlaces argumentales: que relacionan los actos y la persona: comportamiento, autoridad, discurso, etc. / que relacionan el grupo y sus miembros/ que jerarquizan en función de algún orden.

Enlaces que fundamentan la estructura de lo real: ejemplos, ilustración, modelo y antimodelo.

Técnicas de contraargumentación: negación de la validez de un enlace (apariencia/realidad, medio/fin, acto/persona, accidente/esencia, particular/general)

4- Técnicas para la observación:

- a. Observar con atención buscando en general las categorías previamente definidas.

- b. Conducir luego la observación hacia algunas categorías específicas marcadas por su mayor presencia, y comparar por nivel (1° y 3°).
- c. Observar las producciones en forma abierta para encontrar elementos sin previa definición y registrarlos.

5- Protocolo y técnicas de implementación del trabajo

- Codificación:

De los liceos, grupos, alumnos:

Liceo Solymar N° 1: (L1)

Liceo Solymar N° 2: (L2)

Liceo El Pinar N° 2: (L3)

Nivel 1° año: 1

Nivel 3° año: 3

Grupos: (A), (B), (C), (F), (G), (H), (1), (2), (3), (4)

Alumnos: 1, 2 3, 4 y así sucesivamente, números correlativos al orden del análisis de los trabajos.

Varones: M

Mujeres: F

Ejemplo: (L1) 3 (B) 1 F, que se corresponde con: Liceo Solymar N° 1 (Anexo), tercer año B, alumno N° 1, mujer.

Presentación de las instituciones y grupos seleccionados - trabajo de campo

Se seleccionaron los liceos Solymar N°1 -edificio anexo-, Solymar N° 2 y El Pinar N° 2.

Liceo Solymar N° 1 (L1)

En este liceo, en su edificio “Anexo”, se recogieron los trabajos de los alumnos el miércoles 2 de mayo en el turno de la mañana, en la tercera y cuarta hora del turno intermedio. La información general fue brindada por la secretaria, la psicóloga y el subdirector Rayner Ferreira quien participó junto a un docente y a la adscripta en la implementación de la recolección del corpus.

El liceo Solymar N° 1 está ubicado en Ciudad de la Costa - Canelones - R.O. del Uruguay. Cuenta con tres turnos que se extienden desde las 7:45 a las 21:25 hs.

Fue inaugurado en el año 1980 y su edificio central está ubicado Mar de Ajó entre Calle 70 y 71, en el barrio Solymar. En este edificio es que funciona la dirección del liceo y en el que trabajan 135 docentes aproximadamente. Cuenta con un edificio “Anexo” ubicado sobre la Rambla de Solymar y que cuenta con turno matutino e intermedio y niveles que van desde 1° a 3° del Primer Ciclo. Cuenta con 7 grupos con una matrícula aproximada de 25 alumnos por grupo. En este local hay 30 docentes trabajando.

El subdirector del edificio Anexo en donde se recogieron los trabajos, es el Profesor Rayner Ferreira. El edificio cuenta con dos adscriptos, un docente de apoyo a dirección con tareas administrativas y un auxiliar de servicio. La psicóloga del edificio central, también cumple funciones en el edificio anexo.

Descripción de la población y de la zona que atiende el liceo:

Asisten alumnos de las escuelas 141 y 263 de Solymar y 229 y 183 de Lagomar. Son las escuelas llamadas “de referencia”.

Los pases al liceo que provienen de otras escuelas tienen que justificar un domicilio ubicado dentro del siguiente perímetro: Buenos Aires, Horacio García Lagos, Gestido y Avenida Giannattasio.

Perfil general de los alumnos: De acuerdo a lo conversado con la psicóloga de la institución son alumnos de clase media. Tienen sus necesidades básicas satisfechas. Las familias cuentan en general con vivienda, los alumnos acceden sin dificultad al material de estudio y en un 85% tienen computadora en su casa y acceso a internet.

Tienen cobertura médica privada que se ha generalizado por el FONASA ya que son hijos de trabajadores. Los padres tienen en general el nivel de enseñanza secundaria completo pero también hay padres con formación terciaria. En general trabajan los dos padres, y el horario de trabajo es extenso por lo que los adolescentes pasan muchas horas solos en sus casas, es decir, no tienen demasiado acompañamiento familiar. Se considera que las familias valoran positivamente la educación formal para sus hijos.

Hay un porcentaje bajo de deserción, los que repiten vuelven a cursar al año siguiente, también se informó que hay un alto porcentaje de alumnos que cursan el Bachillerato Diversificado en el liceo, y que si no lo hacen en el liceo lo cursan en UTU.

Liceo Solymar 2 (L2)

En el liceo Solymar N° 2 la recolección del corpus se realizó el martes 24 de abril, en las 3ª y 4ª “horas clase”, es decir, en el horario que se extiende de las 9:30 de la mañana a las 11:00.

Está ubicado en Ciudad de la Costa - Canelones - R.O. del Uruguay. Cuenta con tres turnos que se extienden desde las 7:45 a las 21:25 hs.

Los primeros y terceros años funcionan en el turno matutino y el turno cuenta con cuatro primeros y tres terceros.

Información general:

El edificio es amplio y luminoso y está rodeado de jardines.

Tiene un subsuelo en el que se encuentra la cantina en donde también funciona la fotocopiadora de materiales, un salón multiuso, un patio interior y afuera el gimnasio. En la planta baja está la dirección, adscripción, secretaría, la sala de profesores, los baños, el salón en el que funciona el PIU, además de los salones de clase; todos desembocan a un amplio hall de entrada. En el primer piso se encuentran los laboratorios, la biblioteca, la sala de informática, baños y otra sala de profesores además de los salones de clase.

La zona en la que el liceo se enclava es básicamente de familia de trabajadores asalariados y algunos pequeños comerciantes o trabajadores independientes. Comparte un extenso terreno con la escuela del barrio, la UTU y El IFD de La Costa, por lo que puede decirse que en ese punto se encuentra un verdadero polo educativo que se relaciona y coordina acciones con organizaciones sociales de la zona.

Los grupos no son numerosos y la dirección planifica para evitar la superpoblación de las aulas.

La institución cuenta con una psicóloga y una asistente social que trabajan en función del “Proyecto de Centro” y en coordinación con el PIU.

Liceo El Pinar N° 2 (L3)

En este liceo se recogieron las producciones un día sábado en el turno de la mañana entre las 9 y 45 y las 10 y 30 hs.

La subdirectora a cargo y la adscripta del turno fueron quienes aportaron la información general de la institución y de los grupos que más abajo se detallan.

El liceo está ubicado en Austria esquina 18 de diciembre, en El Pinar, al norte de Avenida Giannattasio. Fue inaugurado en el año 2005.

Es un edificio de dos plantas. Cuenta con tres laboratorios, dos salas de informática, biblioteca, dos adscripciones una por planta, canchas exteriores y gimnasio cerrado en excelente estado, cantina, aire acondicionado en sala de profesores, dirección, adscripción y administración.

APAL (Asociación de Padres y Alumnos del Liceo) está trabajando con el liceo y se encarga por ejemplo del mantenimiento de los espacios verdes exteriores, incluso forestando. Los jardines cuentan con árboles autóctonos que fueron plantados especialmente y a partir de un diseño específico.

Se me informó que había comenzado a funcionar el CPL (Consejo de Participación Liceal), y que estaban participando estudiantes, profesores y personas de la comunidad.

El radio del liceo cubre las escuelas 268, 292 y 231 del barrio El Pinar, al norte de Avenida Giannattasio. Según se informa se trata de respetar este radio en forma estricta. Cuenta con tres turnos, el último turno incluye un grupo de UTU: Formación

Profesional Básica a la que pueden acceder con tercer año y 15 años de edad y grupos de extraedad en el horario que se extiende desde las 16:30 hasta el final del turno, los rige el plan 2012. El número total de alumnos es 1100.

Los primeros años (8) y cuatro del total de terceros años funcionan en el horario de la mañana, turno en el que trabajan dos adscriptos; los segundos años, dos terceros y dos cuartos años funcionan en el horario intermedio en la tarde y finalmente los quintos años y sextos junto con el grupo de UTU y extraedad funcionan a partir de las 16:30 hs.

Cuentan con una psicóloga para todo el liceo y no cuentan con PIU porque no está definido como un liceo de riesgo ya que los resultados muestran un alto rendimiento y un bajo índice de deserción.

Se plantea como dato que el 70% de los alumnos están solos en sus casas mientras los padres trabajan, por eso hay una alta concurrencia a biblioteca y al gimnasio del liceo ya que el liceo se constituye en un lugar de referencia. Usan las canchas y la adscrita me informa que no quieren irse a sus casas ya que les gusta estar en el liceo fuera del horario de clases.

El sábado 16, día en el que recogí el corpus, se produjo un elevado ausentismo, se piensa que es una situación de arrastre porque el día anterior, viernes, en el que se había dado un paro de la enseñanza.

Se informa también que en los días que llueve los alumnos no asisten a clase por varias razones que quiero registrar: el mal estado de las calles sin pavimentación, pozos y agua que impide transitar, la falta de locomoción interna en Ciudad de la Costa, el liceo recibe un número importante de alumnos que tienen que caminar unas cuantas cuadras que no tienen aceras o veredas de circulación de peatones.

El equipo de dirección y la coordinación han definido las siguientes categorías que ordenan y muestran un mapa del estado de situación curricular de los alumnos:

- Promoción: los alumnos que tienen hasta tres bajas.
- Riesgo: más de cinco bajas
- Alto riesgo: más de cinco bajas y más de cinco faltas.

Finalmente se informa que la cantina ofrece becas a los estudiantes: 5 becas de almuerzo o 10 becas de desayuno.

A continuación se presenta una información general de los grupos en los que se recogió el corpus.

Primer año F

Grupo de 28 alumnos, en general con dificultades de adaptación al liceo. Algunos problemas de orden psicológico que no se sabían al inicio del año. Se diagnosticaron y recién van a empezar el tratamiento. Dos alumnos repetidores, uno con tolerancia.

El mapa de Marzo-abril: promoción 75%, alto riesgo 7%, riesgo 18%.

El mapa de Mayo: promoción 57%, riesgo 32 %, alto riesgo 11%.

Suponen que esta variación puede estar relacionada con acumulación de faltas de los alumnos con problemas de orden psicológico.

Este grupo no cuenta con becas y la adscripta los define como de un nivel medio (en algunos casos), pero fundamentalmente como medio-bajo y bajo.

Primer año G

Grupo con 28 alumnos, con dificultades de conducta. Son problemas focalizados, individualizados. Algunos alumnos han tenido suspensiones y los problemas de conducta serios están relacionados con las familias. Estos problemas generan continuas interrupciones de clase.

Hay un alumno repetidor y dos alumnos con beca de cantina.

El mapa de Marzo-abril: 72% de promoción, 7% riesgo, 21% alto riesgo.

El mapa de Mayo: 65% promoción, 14% riesgo, 21% alto riesgo.

Hay dos alumnos tienen beca de cantina, y es el grupo con nivel socioeconómico más deprimido.

Primer año H

Grupo con 29 alumnos en el que un alumno está repitiendo el curso de primero.

El mapa de Marzo-abril: 72% promoción, 21% riesgo, 7% alto riesgo.

El mapa de Mayo: 51% promoción, 21% riesgo, 28% alto riesgo.

Se relacionan estos resultados con los problemas de conducta, inasistencias por llegadas tarde y se lo describe como un grupo inmaduro.

Hay un alumno con un diagnóstico de hiperactividad, y hasta el momento de este informe, sin medicación ni tratamiento. No hay alumnos con becas.

También se presenta al grupo como polarizado: a los varones se los ve inmaduros y a las alumnas no.

Se plantea, como dato a tener en cuenta, que un alumno sufrió un accidente de tránsito y por este motivo tuvieron que cambiar el grupo que funcionaba en un salón del primer piso a un salón de la planta baja. Consideran que esto pudo haber alterado la dinámica grupal y el comportamiento en general.

“[...] el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni obligación de sufrir tales molestias de buen grado. El tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de representarse una sola vez y desaparecer para siempre. El paso del tiempo debe registrarse en la columna de débitos de los proyectos de vidas humanas; trae consigo pérdidas y no ganancias. El paso del tiempo presagia la disminución de oportunidades que debieron cogerse y consumirse cuando se presentaron”
(Bauman, 2007: 24)

El total del corpus recogido está constituido por 314 producciones escritas de los alumnos. A continuación se diferencia por liceo, por nivel y por grupo.

Liceo El Pinar N° 2 / L 3

Nivel Primer Año: 61 producciones

Nivel Tercer Año: no se recogieron

1° H

Se recogieron 22 trabajos.

17 alumnos realizaron la actividad:

- 12 abordaron las tres actividades
- 5 no abordaron las tres actividades
- 5 alumnos no realizaron la actividad

El docente a cargo informó que algunos alumnos manifestaron no comprender:

- En la actividad II la tarea 1
- La actividad II en general.
- En la actividad I la tarea 3
- El significado de las palabras: *decretó, breve*

1ª G

Se recogieron 17 trabajos.

Los 17 alumnos realizaron la actividad.

- 12 abordaron las tres actividades
- 5 no abordaron las tres actividades.

El docente no registró dificultades.

1ª F

Se recogieron 22 trabajos

19 alumnos realizaron la actividad

- 8 abordaron las tres actividades
- 11 no abordaron las tres actividades

3 alumnos no la realizaron

El docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- En general, problemas de comprensión de las consignas
- Alumnos que intentaron resolver la actividad mirando la hoja de algún compañero.
- Problemas con el significado de las siguientes palabras: decretó, valorar, “expresiones del lenguaje” “¿cómo valoras el comportamiento...?”

Liceo Solymar N° 2 / L2

Nivel Tercer Año: 75 producciones

Nivel Primer Año: 104 producciones

Total: 179 producciones

3º 1

Se recogieron 24 trabajos

21 alumnos realizaron la actividad

- 11 alumnos abordaron toda la actividad
- 10 alumnos abordaron parte de la actividad

3 alumnos no la realizaron

El docente a cargo registró lo siguiente:

- Un alumno respondía “amén” a todo lo que yo decía en el momento de mi presentación.
- Otro dijo “mequetrefe”

3° 2

Se recogieron 25 trabajos

23 alumnos realizaron la actividad

- 13 alumnos abordaron toda la actividad
- 10 alumnos abordaron parte de la actividad

2 alumnos no la realizaron

El docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- En forma inmediata manifestaron en general cierto rechazo a tratar el tema del uniforme.
- Restaron importancia a lo que muestra la TV.
- Manifestaron cierta molestia inicial para realizar la actividad.
- No entendían la actividad 3, manifestaron que la imagen no tenía nada que ver con el texto.
- Con relación a la actividad II, tarea 2, alguien manifestó: “No puedo hacer una carta fundamentando algo de lo que no estoy convencida”.
- Otro alumno comentó: “¿Hay que hacer todo esto?”
- Todos estos comentarios generaron cierta movilización e intercambio inicial de comentarios y pautas.

3ª 3

Se recogieron 26 trabajos

Los 26 alumnos realizaron la actividad.

- 16 alumnos abordaron toda la actividad
- 10 alumnos abordaron parte de la actividad

El docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- En la actividad 1, tarea 2, no entendían qué significaba “*subraya las expresiones del lenguaje [...]*”
- Preguntaron por qué se los consultaba por el uniforme si siempre termina siendo que nos e ponen de acuerdo.
- El comportamiento fue bueno en general.
- Ansiedad por querer evitar cometer errores.
- Responsabilidad al hacer las actividades.

1º 1

Se recogieron 27 trabajos

25 alumnos realizaron la actividad

- 18 alumnos abordaron toda la actividad
- 7 alumnos abordaron parte de la actividad

2 alumnos no la realizaron, el docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- Algunos alumnos manifestaron no entender el significado de “decreto”
- Otros no saber el significado de la siguiente expresión: “En qué se basa”
- Otros no sabían qué era el “horario de protección al menor”
- Algunos alumnos cuestionaron hacer una tarea que no recibía una calificación.
- Un alumno planteó que “o lo apoyás o estás en contra”, y que por eso no podía fundamentar algo con lo que estaba en contra.

1ª 2

Se recogieron 27 trabajos

25 alumnos realizaron la actividad

- 17 alumnos abordaron toda la actividad
- 8 alumnos abordaron parte de la actividad

2 alumnos no la realizaron

El docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- Comentarios tales como: *no entiendo, no tengo opinión, me da lo mismo.*
- Algunos alumnos manifestaron haber terminado cuando recién habían pasado 10 minutos.

- En actividad I, tarea 2, manifestaron no saber qué subrayar.

1º 3

Se recogieron 24 trabajos

22 alumnos realizaron la actividad

- 19 alumnos abordaron toda la actividad
- 3 alumnos abordaron parte de la actividad

2 alumnos no la realizaron

El docente a cargo registró lo siguiente:

- Manifestaron no saber el significado de la palabra “decreto”

1º 4

Se recogieron 26 trabajos

Todos los alumnos realizaron la actividad.

- 21 alumnos abordaron toda la actividad
- 5 alumnos abordaron parte de la actividad

El docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- La actividad se desarrolló en un clima general de conversación.
- Manifestaban haber terminado sin completar las actividades.
- Grandes dificultades de comprensión de lectura.
- Dificultades en la concentración para el trabajo.
- Clima general de conversación.
- Alguien manifestó no comprender el significado de la siguiente expresión: “Lo que se expresa”.
- El docente manifestó su preocupación por lo que el definió como semianalfabetismo.

Liceo Solymar N° 1 - Edificio anexo / L1

Nivel Tercer Año: 74 producciones

Nivel Primer Año: no se recogieron producciones

3° A

Se recogieron 30 trabajos

27 alumnos realizaron la actividad

- 16 abordaron toda la actividad
- 11 alumnos no abordaron la totalidad de la actividad.

3 alumnos no la realizaron

El docente a cargo registró lo siguiente:

- Grupo con observaciones por comportamiento, con cinco líderes negativos, y con 15 personas con comportamiento y actitudes inadecuadas en un total de 29 alumnos.
- Muchos alumnos manifestaron no entender la propuesta general.
- Preguntaron el significado de palabras, el docente registró una: “decretó”.

3° B

Se recogieron 25 trabajos

Los 25 alumnos realizaron la actividad

- 21 abordaron toda la actividad
- 4 abordaron parte de la actividad

El docente a cargo registró lo siguiente:

- No entendían el significado de: “Expresiones del lenguaje para dar tu punto de vista”.
- No entendían el significado de “valorar”
- Preguntaron si *Secundaria* era el *liceo*.
- Preguntaron el significado de “aviso publicitario”.
- En la actividad II preguntaron si había que dar fundamentos de los dos puntos de vista.

3° C

Se recogieron 19 trabajos

Los 19 alumnos realizaron la actividad.

- 18 alumnos abordaron la totalidad de la actividad
- 1 alumno abordó parte de la actividad

El docente a cargo del grupo registró lo siguiente:

- En la actividad II, tarea 2, preguntaron qué tipo de palabras había que subrayar.

Fichas

A continuación presento los primeros registros de lo observado en la parte del corpus seleccionada para el análisis, esta muestra se corresponde con las producciones que objetivamente resolvieron o intentaron resolver las tres actividades. La codificación fue especificada antes.

(L2) Nivel: primer año	Actividad I	Actividad II	Actividad III
1(1)1 M	1- Un argumento basado en lo real. No lee las dos tesis opuestas en función complementaria en el texto. 2- Argumenta con una consecuencia: “no se va a acordar de nada...” 3- Describe	1-No es pertinente la respuesta. 2-Tesis; hipótesis, cuatro consecuencias, síntesis con apelación al pueblo. 3-X	No es pertinente la respuesta. Compara el andar en bici y en moto, antes andaban en bici.
1(1)2 M	1-Tesis en contra, no especifica cuál. Argumenta con ejemplo personal, “algunos no tienen TV”. 2-Valora negativamente. 3-No entiende lo que lee, lo interpreta al revés.	1-Un argumento si p entonces q. 2-De identificación. 3-No se lo pondrían.	Relato sobre la amistad, no analiza foto y texto.
1(1)3 F	1-No lee las dos posiciones. 2-Valora negativamente. 3-Modaliza, tesis en contra. Tres argumentos basados en lo real y de fundamento de lo real.	1-Un argumento basado en lo real. 2-introducción. Tesis. Un argumento condicional, una conjunción, “pero...” 3-Un argumento (gente que no tiene plata). Conclusión omitida. Modaliza, subjuntivo.	No lee foto y texto. Lee el texto y acuerda, “es bueno jugar afuera...”
1(1)4 M	1-No lee las dos posiciones. Un argumento basado en lo real, usa ejemplos, de consecuencias prácticas. 2-Argumenta con lo deseable. Modaliza, ejemplifica. 3-Un argumento de apelación a la autoridad.	1-Argumento basado en lo real, de utilidad, de conocimiento, de lo concreto. 2-Un argumento de orden y funcionamiento. Modaliza. 3-Un argumento de consecuencias desfavorables.	Lee foto y texto en forma separada. No lee las dos posiciones del texto. Apoya a las redes con un enunciado descriptivo no argumentativo.

1(1)5 F	<p>1-Está de acuerdo con una de las posiciones, no especifica cuál. Un argumento de consecuencia desfavorable.</p> <p>2-Valora negativamente, fuerte modalización con subjuntivo. Argumento de utilidad.</p> <p>3-Acuerda, un argumento de “deber ser”.</p>	<p>1-No pertinente.</p> <p>2-Fuerte modalización. Un argumento basado en la identificación.</p> <p>3-Concluye un enunciado modalizado en subjuntivo.</p>	<p>Lee texto y foto, dos argumentos coordinados con “y”, modaliza y concluye.</p>
1(1)6 F	<p>1-Apoya una postura, no especifica, un argumento basado en lo real.</p> <p>2-Utiliza para la respuesta parte del texto.</p> <p>3-Tesis en contra: un argumento basado en consecuencias. Tesis a favor: un argumento basado en lo real “p entonces q”.</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real.</p> <p>2-Tesis con un argumento si p entonces q, basado en lo real.</p> <p>3-Fuerte modalización, dos argumentos en Modo Potencial.</p>	<p>Lee texto y foto en forma separada. Un argumento basado en las redes, un argumento basado en el juego al aire libre.</p>
1(1)7 F	<p>1-Acuerda, no especifica, un argumento particular con consecuencias desfavorables.</p> <p>2-Modaliza “creo que...”, plantea tesis favorable: mirar TV expone a la vida social. Conclusión omitida.</p> <p>3-Un argumento a favor y otro en contra, basados en lo real.</p>	<p>1-Dos argumentos coordinados, modalizados en subjuntivo, de consecuencia, de identificación.</p> <p>2-Solo enuncia, no argumenta, modaliza.</p> <p>3-tesis y un argumento basado en lo real: falta de dinero.</p>	<p>“El FB permite conocer”. (Aclara que no le da el tiempo)</p>

1(1)8 F	<p>1-Tesis, un argumento basado en lo real. 2-Valora positivamente, no argumenta. 3-Argumento a favor por consecuencias desfavorables. Argumento en contra: necesidad de los <u>padres</u> de enterarse de lo que pasa.</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real. 2-Dos argumentos coordinados: reconocimiento y evitar el robo. 3-Un argumento basado en el deseo, un argumento basado en la falta de dinero.</p>	<p>Lee texto y foto. Plantea el deseo de una vida mejor.</p>
1(1)9 F	<p>1-Tesis: no está de acuerdo, no especifica. Un argumento basado en lo real, de consecuencias favorables. 2-No valora porque entiende que valorar es solo en un sentido positivo. Razona: si p entonces q, por lo tanto r. 3-Lee al revés, argumenta igual para las dos tesis.</p>	<p>1-Un argumento: si p entonces q. 2- Tres argumentos coordinados en torno a “lo bueno”. Concluye en imperativo. 3-No le gusta el uniforme por lo tanto no lo usa. Si p entonces q por lo tanto r.</p>	<p>Plantea tesis. No lee foto ni texto, no sintetiza.</p>
1(1)10 F	<p>1-Acuerda, no especifica. Un argumento de consecuencias favorables, “la tv sirve para no pasar tanto en la calle”. 2- No entiende el planteo, no corresponde la respuesta. 3-X</p>	<p>1-Un argumento con base en lo real, de identificación. 2- Argumento basado en la identificación y prevención, estructurado con imperativo. 3- Tesis 1, estructurada en consecuencias favorables. Tesis 2, de consecuencias desfavorables.</p>	<p>Intenta leer texto y foto. Modaliza en subjuntivo. “Si p entonces q por lo tanto r”.</p>

1(1)11 M	1-Acuerda, no específica. No argumenta. 2- respuesta no pertinente. 3- X	1-No corresponde la respuesta. 2- No argumenta, es expresión de deseo. 3-Tesis: “descontrol”, un argumento basado en lo real, porque no todos podrían pagar. Modaliza, conclusión: el liceo tendría que comprar.	Lee texto y foto en forma separada.
1(1)12 F	1-Acuerda, no específica. Un argumento basado en lo real, dos argumentos negativos coordinados. 2- Valora: como un vago. Dos argumentos en relación a lo preferible. 3- Respuesta no pertinente.	1-Un argumento de consecuencia, basado en lo real. 2- Respuesta no pertinente. 3- Respuesta no pertinente.	Responde con narrativa, no lee foto, no lee texto.
1(1)13 F 11 años	1-No está de acuerdo, no específica, no lee las dos posturas, no argumenta. 2- Narra. 3- respuesta no pertinente.	1-Dos argumentos con igual contenido, distinta forma de presentación. Tesis en imperativo. 2- Dos argumentos: basado en lo real, de fundamento en lo real: el liceo es... 3- X	Lee texto y foto, Sintetiza la lectura.
1(1)14 F 13 años	1-Está de acuerdo con algo y con otra cosa no. “Algunas cosas son necesarias y otras no”. Tesis: que prohíban la TV. 2-“Está bien que prohíban” Dos argumentos modalizados basados en lo real.	1-No pertinente, enunciado tautológico. 2-Argumento basado en lo real, en lo deseable, de consecuencias prácticas favorables. Modaliza con verbo tratar. 3- Argumento basado en lo real de imposibilidad económica.	Lee la fotografía. Tesis con relación al texto. No sintetiza lectura.

1(1)15 F	<p>1-Acuerda con tesis. <u>Lee las dos posiciones.</u> <u>Modaliza, contextualiza, manifiesta conformidad.</u> Establece concesiones. Extiende la tesis que lee. Plantea valores negativos: alcohol, robo, relaciones sexuales que ven lo menores, etc.</p> <p>2- Presenta la información que lee en forma de argumento de <u>causa de lo real, de fundamento: causa sedentarismo, problemas de humor, etc.</u></p> <p>3- Tesis en contra con un argumento. Tesis a favor con un argumento.</p>	<p>1-Un argumento de consecuencia en lo real. Modaliza en subjuntivo.</p> <p>2- X</p> <p>3- Tesis con modalización, un argumento de gusto, complejo, una conclusión.</p>	<p>Tesis: las redes sociales son causa de hechos no deseables.</p> <p>Conclusión: no se desprende del argumento que emplea ya que es opuesto a lo que concluye.</p>
1(1)16 F 13 años	<p>1-Acuerda, no especifica con qué. No lee ambas posiciones. Un argumento basado en lo real, en la autoridad.</p> <p>2-Argumenta, no especifica con qué.</p> <p>3- “No estoy de acuerdo”. No argumenta.</p>	<p>1-Un argumento coordinado basado en lo real.</p> <p>2-Modaliza, argumento en consecuencias desfavorables.</p> <p>3- “Nadie lo va a usar”, argumento basado en el sentido estético.</p> <p>Conclusión: no se va a respetar.</p>	<p>Lee texto y foto.</p> <p>Tesis: “la vida es mejor”.</p> <p>Un argumento y una consecuencia.</p>
1(1)17 F 13 años	<p>1-No está de acuerdo, no especifica, no lee las dos posiciones. No argumenta.</p> <p>2- No argumenta.</p> <p>3- “Porque sí”.</p>	<p>1-Estructura no argumental. Informa: “... el uniforme representa en el liceo...”. Incongruencia de número.</p> <p>2- Dificultades gramaticales.</p> <p>3- Informa.</p>	<p>Argumenta apelando a la mayoría. No explicita tesis.</p>

1(1)18 F 13 años	1-Está de acuerdo, no lee las dos perspectivas, no especifica con qué. No argumenta. 2- Informa, no argumenta. 3- Dos tesis claras, ambas opuestas, con un argumento cada una como respaldo. <u>Sin embargo no está centrada en el tema, no mantiene los supuestos.</u>	1-X 2- Hipótesis: si p entonces q. El uniforme identifica. Argumento de consecuencia en lo real. 3- Modaliza, “no creo que lo usen”, un argumento basado en lo real.	Lee texto e imagen, afirma que usan FB para bien.
1(2)1 M 13 años Dificultades en gramática, sintaxis.	1-Acuerda con la información. No aborda tesis. Informa qué pasa cuando se mira tv y cuando se está en clase. 2- No pertinente. 3- X	1-Un argumento de consecuencias prácticas favorables [¿copia al compañero?] 2- no resuelve. 3- No resuelve.	Lee texto y fotografía.
1(2)2 M 12 años Dificultades en <u>escritura, alfabetización, dibuja una esvástica.</u>	1-No está de acuerdo, no especifica con qué. Un argumento que fundamenta lo real a partir de un ejemplo personal. 2- No entendió. 3- Entiende al revés.	1-No responde, no le <u>importa porque él trae uniforme</u> 2- “Pero ni a palanca escribo una carta”. 3- Tesis: “Tremendo quilombo”. <u>Fundamenta lo real con ejemplo.</u>	Él no anda en bici y argumenta con ejemplo. No lee en forma sintética. “El FB es lo mejor”.
1(2)3 F Dificultades de distinto orden.	1-Está de acuerdo, no especifica con qué. Un argumento basado en lo real. 2- No argumenta. Opina, modaliza. 3- No entiende, no opina.	1-Argumento pragmático, basado en consecuencias favorables. 2- X 3- modaliza, responde tautológicamente.	Repite texto que lee. No lee foto. No lee foto, relata.
1(2)4 F 12 años <u>Nivel: alto.</u>	1-Está de acuerdo con la afirmación y la reitera. Argumento con fundamento en lo real, con ejemplo. Argumento basado en lo real de consecuencias	1-Un argumento de consecuencias prácticas. 2- Tesis. El uniforme es necesario. Un argumento de fundamento de lo real con ejemplo. Un argumento de	Lee, sintetiza texto y foto, relaciona.

	<p>favorables. 2- Entiende lo valorable en un sentido positivo, por eso no valora. 3- Modal., extiende tesis.</p>	<p>fundamento de lo real y un tercer argumento basado en lo real. Todos formulados como hipótesis. 3- Tesis; un argumento que fundamenta lo real; una conclusión sugerida pero omitidos.</p>	
<p>1(2)5 M 13 años Dificultades de ortografía</p>	<p>1-Acuerda con una postura, un argumento, una consecuencia, además un argumento coordinado, una extensión de sentido. 2- Un argumento que fundamenta lo real con un ejemplo. 3- Modaliza, una tesis en contra con un argumento de consecuencia. 3- Tesis a favor con un argumento basado en lo real y consecuencia basada en lo real.</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real, de consecuencia modalizado en subjuntivo. 2- Un argumento coordinado en imperativo, de consecuencias desfavorables. 3- Un argumento de consecuencias prácticas favorables. Un argumento fundamentado en lo real, modalizado.</p>	<p>Lee texto y foto, sintetiza, comprende.</p>
<p>1(2)6 M 13 años Dificultades en escritura y ortografía.</p>	<p>1-Dos argumentos coordinados, de consecuencias prácticas, basado en lo real. No explicita tesis. 2- Describe. 3- No tiene opinión.</p>	<p>1-No tiene opinión. 2- Modaliza, no resuelve y justifica el porqué no hace la carta. 3- No tiene opinión.</p>	<p>Lee en forma sintética foto y texto.</p>
<p>1(2)7 F</p>	<p>1-Acuerd, no especifica con qué. Un argumento basado en lo real. 2- Modaliza, plantea alternativa. Si p entonces q. 3- Describe, plantea una consecuencia.</p>	<p>1-un argumento basado en lo real, de orden estético. 2- Tesis: si p entonces q. Apelación al pueblo “todos sabemos...” 3- Un argumento de consecuencias prácticas desfavorables en el orden del fútbol.</p>	<p>Lee texto y foto, interpreta.</p>

1(2)8 F	<p>1-Reitera texto que lee.</p> <p>2- Valora en forma negativa: adicción.</p> <p>3- Resuelve con un argumento para cada tesis.</p>	<p>1-Dos argumentos basados en lo real.</p> <p>2- Argumentos ramificados, coordinados.</p> <p>3- Un argumento.</p>	<p>Lee texto y foto, interpreta.</p>
1(2)9 M	<p>1-No argumenta.</p> <p>2- Valora con una palabra.</p> <p>3- Un argumento que no justifica lo que opina.</p>	<p>1-Un argumento</p> <p>2- X</p> <p>3- un argumento basado en lo real, de consecuencia.</p>	<p>Lee texto y foto, no integra.</p>
1(2) 10 F	<p>1-Dos argumentos complejos y coordinados. No plantean la tesis.</p> <p>2- No valora, modaliza su opinión.</p> <p>3- Argumenta en contra, un argumento basado en lo real.</p>	<p>1-Un argumento.</p> <p>2- Dos argumentos coordinados basados en lo real, modalizados con probabilidad.</p> <p>3- “nadie vendría”, un argumento basado en lo real.</p>	<p>Contesta integrando, no lee foto, no interpreta.</p>
1(2)11 F	<p>1-Está de acuerdo, no especifica. Tesis; un argumento basado en lo real, ejemplifica como fundamento.</p> <p>2-Valora.</p> <p>3- no pertinente.</p>	<p>1-Un argumento, basado en lo real.</p> <p>2- Realiza carta, no fundamenta.</p> <p>3- Modaliza respuesta, no argumenta.</p>	<p>Está de acuerdo con el texto al pie. No especifica, no lee dos posiciones. No lee foto.</p>
1(2)12 M	<p>1-No lee las dos posiciones. Acuerda y no especifica. Un argumento basado en lo real.</p> <p>2- No entiende.</p> <p>3- No tiene opinión.</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real, de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2- No tiene opinión.</p> <p>3- No va a venir nadie</p>	<p>No entiende.</p>

1(2)13 F 14 años	1-No está de acuerdo, no especifica, argumento basado en lo real, coordina la fundamentación. 2-Dos tesis con argumentos basados en lo real. 3-No responde lo que se pregunta. Plantea opinión no pertinente.	1-un argumento basado en lo real, en la autoridad. 2-Modaliza, dirige específicamente la carta, hace concesiones. 3-Modaliza, una tesis y una consecuencia.	Lee ambos y justifica.
1(2)14 F 14 años.	1-Está de acuerdo con la afirmación, no justifica. 2-Valora negativamente, tres argumentos coordinados. 3-Argumenta a favor con un argumento.	1-Un argumento basado en lo real. 2-Se contradice. 3-Un argumento en base en lo real, otro que fundamenta lo real desde el sentido del gusto como ejemplo.	Une en el texto que elabora todas las actividades y concluye.
1(2)15 M 14 años	1-Está de acuerdo y explicita con qué, un argumento basado en lo real. 2-Valora, argumentos estructurados con “deber ser”. 3-X	1-No es pertinente la respuesta. 2-No pertinente. 3-No pertinente.	Lee la foto, no lee el texto, no sintetiza.
1(2) 16 M 12 años	1-Acuerda, no especifica, dos argumentos coordinados basados en lo real. 2-No sabe. 3-En contra con un argumento de probabilidad, condicionado.	1-Dos argumentos coordinados de fundamento en lo real. 2-Realiza la carta desde el lugar de los profesores. 3-Un argumento basado en lo real.	Lee texto y foto, sintetiza lectura y escritura.
1(2)17 F 12 años	1-No acuerda, un argumento fundamentado en lo real. Modaliza, amplía y extiende tesis. 2-Valora como “normal”. 3-Argumenta a favor, con consecuencias prácticas	1-un argumento basado en lo real, abstracto de seguridad. 2-Tres argumentos basados en la seguridad. 3-un argumento basado en lo real, en el sentido del gusto, con consecuencias desfavorables como dejar el liceo.	Lee el texto y no acuerda. <u>Extiende nociones para generar la discusión.</u>

	favorables.		
1(3)1 F 12 años	1-Un argumento modalizado con “tal vez”, que fundamenta lo real. 2-Un argumento en condicional, valora negativamente. 3-un argumento en contra basado en lo real, de consecuencias desfavorables. Un argumento a favor basado en lo real, abstracto, modalizado en potencial.	1-Tesis, no argumenta. 2-Dos argumentos de seguridad y de orden. 3-Dos argumentos basados en lo real, en hechos asumidos como verdad.	Sintetiza lectura de texto y foto pero lo hace en forma no explícita.
1(3)2 F 12 años	1-Tesis y argumento de consecuencias desfavorables, basado en lo real. 2-Valora negativamente, dos argumentos de consecuencias desfavorables. 3-Tesis que no expresa en forma adecuada, un argumento abstracto, un argumento que fundamenta lo real.	1-Argumento de razonamiento circular, endurecimiento de opiniones, basado en lo real. 2-Modaliza la escritura de la carta, un argumento por oposición, “mejor que” 3-Dos argumentos opuestos.	Lee foto y texto y sintetiza no en forma explícita.
1(3)3 F 13 años <u>Resuelve todas las actividades, no lee la fotografía integrada al texto.</u>	1-No especifica la postura con la que concuerda, un argumento basado en lo real, en lo utilitario, un argumento que fundamenta lo real con ejemplo, niega supuestos, restringe con un argumento	1-Modaliza tesis en potencial, condicional, argumento basado en lo real. 2-Un argumento basado en la autoridad. Imperativo. 3-“no vendrían, solo dos o tres”	“la fotografía no tiene nada que ver con lo que está escrito”

	<p>que fundamenta lo real.</p> <p>2-No argumenta, usa el imperativo.</p> <p>3-Acuerda pero no explicita con qué, un argumento que fundamenta lo real.</p>		
1(3)4 M 12 años	<p>1-Acuerda, dos argumentos que fundamentan lo real con ejemplos, no acuerda con un argumento basado en lo real. Especifica en cada caso.</p> <p>2-Valora negativamente, cuatro argumentos coordinados estructurados en el “deber ser”.</p> <p>3-no acuerda con un argumento en condicional.</p>	<p>1-un argumento de fundamento en lo real.</p> <p>2-Modaliza, presenta la finalidad, es texto informativo.</p> <p>3-Respuesta no pertinente.</p>	No lee la foto, acuerda con un aspecto de la tesis.
1(3)5 F 14 años	<p>1-Acuerda, no especifica con qué aspecto, un argumento basado en lo real, de cantidad próximo a la estructura de lo real.</p> <p>2-No está de acuerdo, no argumenta.</p> <p>3-X</p>	<p>1-Dos argumentos basados en lo real, del orden de lo cuantitativo.</p> <p>2-realiza carta, modaliza en potencial: “estaría bueno que”, dos argumentos basados en lo real.</p> <p>3-Le gusta el uniforme, dos argumentos, uno estético y otro basado en lo real, del orden práctico</p>	Narrativa extensa, crítica a redes sociales. Lee foto y texto.
1(3)6 M 12 años	<p>1-Está de acuerdo, no especifica, razonamiento tautológico.</p> <p>2-valora negativamente, dos argumentos basados en lo real de probabilidad.</p> <p>3-respuesta no pertinente.</p>	<p>1-Razonamiento tautológico.</p> <p>2-Dos argumentos basados en lo real, coordinados de probabilidad, modaliza.</p> <p>3-un argumento no pertinente.</p>	<u>Defiende el uso de FB, no lee foto.</u>

<p>1(3)7 F 12 años</p>	<p>1-Dice “no”, no especifica. Tesis personal en el orden de lo moral. 2-No valora, no argumenta, plantea tesis. 3-X</p>	<p>1-Dos argumentos coordinados, basados en lo real, prácticos. 2-un argumento en la carta, no modaliza, ordena en imperativo, 3-Afirma que es un uniforme no adecuado para un liceo público, no acuerda con lo propuesto y fundamenta con ejemplos.</p>	<p>Lee foto y texto, plantea tesis, no argumenta.</p>
<p>1(3)8 M</p>	<p>1-No identifica las dos posiciones, acuerda y no explicita con qué, un argumento tautológico, es la tesis. 2-Valora negativamente, de consecuencias prácticas desfavorables, del orden de lo cualitativo. 3-Aprueba pero esgrime un argumento que no corresponde.</p>	<p>1-un argumento de apelación a la autoridad docente. 2-Un argumento de apelación a la autoridad a través del reglamento. 3-Modaliza con potencial, argumento de sentido estético.</p>	<p>No lee foto. Lee texto y reitera una de las posturas.</p>
<p>1(3)9 M 12 años Dificultades en escritura.</p>	<p>1-Acuerda, identifica dos posiciones en la tesis, un argumento práctico de base en lo real, con ejemplo como fundamento. 2-X 3-Entiende lo que se plantea al revés. Por eso no está de acuerdo, valora y fundamenta en forma no pertinente.</p>	<p>1-valora, dos argumentos coordinados, se coloca en el punto de vista del director. 2-Imperativo, un argumento basado en lo real de consecuencias desfavorables. 3-Argumenta en contra, tres argumentos de consecuencias desfavorables.</p>	<p>Lee solo la foto. Describe.</p>

<p>1(3)10 F 12 años.</p>	<p>1-Acuerda, no específica. Cinco argumentos coordinados, cuatro basados en lo real, y uno de fundamento con ejemplo. 2-Valora como un vicio, describe, no fundamenta. 3-Entiende el planteo en forma inversa, un argumento de fundamento en lo real.</p>	<p>1-Apela a la autoridad, lo obligatorio de la ley. 2-tesis en el orden de la obligatoriedad, un argumento de consecuencias desfavorables en condicional. Modaliza cuando agradece. 3-“No va a suceder”, aunque le gustaría venir así, un argumento de fundamento en lo real.</p>	<p>Acuerda con una posición de la tesis. “FB no permite hacer amigos” con un argumento de fundamento en lo real.</p>
<p>1(3)11 F 12 años <u>Realiza las tres actividades en forma muy adecuada, en cuanto a la estructura y contenidos.</u></p>	<p>1-Acuerda y expresa las dos posiciones, cuatro argumentos de fundamento en lo real, del orden del valor del conocimiento, valor teórico, una tesis modalizada, retórica, coordina en condicional. 2-valora, no argumenta, modaliza. 3-Restringe la posición que se plantea, la particulariza (“no siempre”), flexibiliza y amplía el margen. Dos argumentos coordinados de fundamento de lo real, dos argumentos coordinados con disyunción, conclusión. En subjuntivo.</p>	<p>1-Dos argumentos basados en lo real, de superación. 2-Introducción, contextualiza, tesis, pregunta de orden, de procedimiento argumental a través de la figura de la comunión, de lo esencial, usa el “bueno” como marcador de orden, de síntesis, conclusión coordinada en condicional. 3-tesis con un argumento, expresa el gusto y deseo personal.</p>	<p><u>Lee texto y foto, sintetiza ambos, integra para la interpretación.</u></p>

<p>1(3)12 F 12 años.</p>	<p>Aprueba, no específica, un argumento basado en lo real. 2-Valora, en subjuntivo. 3-Plantea su estado de ánimo.</p>	<p>1-X 2-tesis en imperativo, un argumento basado en lo real, de utilidad, práctico con consecuencias favorables. Una conclusión. 3-planteo en imperativo de consecuencias desfavorables para el que no traiga uniforme.</p>	<p>Tesis de apoyo a FB, no argumenta, no lee foto.</p>
<p>1(3)13 F 12 años</p>	<p>1-No acuerda con mirar todo el tiempo. Un argumento basado en lo real, de valores. 2-valroa en forma negativa, dos argumentos basados en lo real. 3-Dos argumentos coordinados en contra. Un argumento basado en lo real, a favor, [dado a. (si b entonces -a)</p>	<p>1-un argumento que fundamenta lo real. 2-Introducción, contextualización, tesis, dos argumentos basados en lo real, síntesis. Modaliza. 3-Tesis, un argumento basado en lo real.</p>	<p>Lee texto y foto, apoya la tesis que se presenta. Marca una oposición pero no presenta argumento.</p>
<p>1(3)14 M 12 años</p>	<p>1-Está de acuerdo y específica con qué. Un argumento que es parte de la tesis, basado en lo real. Un argumento en contra basado en lo real. 2-Valoración negativa, un argumento complejo del orden del valor de lo natural. 3-No está de acuerdo, un argumento de consecuencias prácticas negativas.</p>	<p>1-Dos argumentos coordinados, basados en lo real, apelando a la autoridad. Asociación de persona y función como garantía. 2-planteo personal, de flexibilización para lograr acuerdo. 3-Un argumento de consecuencias prácticas favorables.</p>	<p>Planteo crítico del FB con argumentos de consecuencias prácticas desfavorables. (extremas)</p>

<p>1(3)15 M 13 años <u>Dificultades con sintaxis y gramática.</u></p>	<p>1-X 2-Valora con descripción. 3-Enunciado incompleto, frase adverbial.</p>	<p>1-Incongruencia número, sujeto omitido, tesis con dificultad sintáctica, un argumento de consecuencias prácticas favorables. 2-Escribe en tercera personal. 3-“no van a venir”</p>	<p><u>Lee texto y foto: “Son amigos y el FB sirve para conocerse”</u></p>
<p>1(3)16 m 15 años <u>Semianalfabeto. Comprometida la sintaxis.</u></p>	<p>1-Tesis de opinión personal. No hay argumento. 2-Sostiene que es mejor eso que andar en la calle. 3-X</p>	<p>1-un argumento de apelación a la autoridad de la regla, de fundamento de lo real. 2-no escribe la carta porque “tiene que haber una escrita ya”. 3-No le gustaría venir así, un argumento basado en lo real, de valor universal.</p>	<p>Lee texto. No lee foto. Intenta sintetizar: “solo en FB no se hacen amigos”</p>
<p>1(3)17 M 12 años</p>	<p>1-Esta de acuerdo, no especifica. Un argumento basado en lo real. 2-Valora negativamente, no argumenta. 3-Respuesta no pertinente.</p>	<p>1 -Respuesta a través de frase preposicional asilada, argumento basado en lo real, de seguridad. 2-Frase impersonal, preposicional, que funciona como argumento basado en lo real del orden de la seguridad. Apela al pueblo. 3-Enunciado incompleto.</p>	<p>Intenta leer texto y foto, nivel descriptivo.</p>
<p>1(3)18 F 12 años <u>Se interroga por la presuposición</u></p>	<p>1-1-Está de acuerdo, identifica las dos tesis. No argumenta. 2-Valora, modaliza, no argumenta, da su posición personal. 3-“No entiendo por qué prohibirlos”.</p>	<p>1-Dos argumentos basados en lo real: “es aburrido”, amplía significados en su argumentación. 2-Argumenta con consecuencias prácticas desfavorables. 3-“nadie vendría, es un horror”</p>	<p><u>Lee la foto e integra lectura y escritura con el texto.</u></p>

<p>1(3)19 F 12 años</p>	<p>1-Describe el texto que leyó. No argumenta. 2-Valora en forma negativa con argumento de consecuencias prácticas desfavorables. También valora en forma positiva con consecuencias favorables. 3-Valora en forma negativa con un argumento basado en lo real, complejo, de consecuencias prácticas favorables.</p>	<p>1-respuesta no pertinente porque lee en forma no adecuada la propuesta, lee “informe” en lugar de “uniforme”</p>	<p><u>Lee y relaciona, integra, y sintetiza, estructura una narración con temas de texto y foto.</u></p>
<p>1(4)1 M 12 años</p>	<p>1-Argumenta sin explicitar a favor o en contra de qué, dos argumentos basados en la estructura de lo real, tubulares. 2-X 3-respuesta no pertinente, entiende la consigna al revés.</p>	<p>1-Un argumento basado en la autoridad, que es la tesis, no justifica. 2-Justific con tres argumentos tubulares en condicional, basados en la estructura de lo real. De consecuencias prácticas favorables. 3-No acuerda, un argumento del orden de lo estético.</p>	<p>Acuerda con una posición, no justifica, no lee texto y foto.</p>
<p>1(4)2 F 12 años</p>	<p>1-Está de acuerdo, no explicita. Dos argumentos contradictorios que apoyan tesis distintas. Restringe. 2-valora en forma negativa. Tesis con dos planteos utilitarios, de estudio y de conocimiento. Modaliza. 3-Un argumento a favor de consecuencias favorables. Un argumento en contra del orden de lo económico,</p>	<p>1-Tesis personal, no argumenta. 2-Dos argumentos encadenados que apoyan tesis. 3-tesis, un argumento condicional basado en lo real, que se fundamenta en la crítica a la autoridad.</p>	<p>Lee texto y foto un argumento basado en lo real.</p>

	basado en la estructura de lo real, generalizado.		
1(4)3 M	1-Interpreta tesis no argumenta. 2-Valora, no argumenta, infiere. 3- <u>No acuerda, dos argumentos coordinados en relación a valores abstractos inespecíficos, un camino a la abstracción e interpretación que inicia y no recorre.</u>	1-Un argumento basado en la autoridad, valor abstracto. 2-Apela a valores abstractos. 3-Un argumento concreto de consecuencias prácticas que fundamenta en lo personal.	<u>Lee texto y foto. “Más niños... [no solo ellos, los de la foto]...” Un argumento condicional.</u>
1(4)4 M 13 años Planteo en impersonal. Comprometida la ortografía.	1-Aprueba tesis, no específica, no argumenta. 2-Valora, no justifica. 3-Respuesta no pertinente.	1-Planteo tautológico. 2-Planteo en el orden de lo obligatorio. 3-“Puede suceder un caos”	<u>No lee foto, no lee los dos aspectos de la tesis. Plantea opinión, no justifica.</u>
1(4)5 M Compromiso en la sintaxis.	1-Acuerda, no específica. Un argumento basado en lo real. 2-X 3-X	1-Enunciado asilado, no funciona como argumento. 2-Dos argumentos tubulares, basados en lo real. 3-Compromiso en la sintaxis.	<u>X</u>
1(4)6 M 12 años	1-Acuerda, repite lo que lee. 2-Valora y describe. 3-En contra: repite tesis. A favor: un argumento de valores abstractos, basado en lo real.	1-Un argumento de consecuencias prácticas, basado en lo real. 2-Carta de información con datos coordinados. 3-Dos argumentos tubulares, de consecuencia, basados en lo real.	<u>Repite solo un aspecto de lo que lee en el texto.</u>

<p>1(4)7 F 12 años</p>	<p>1-Aprueba tesis, repite, no argumenta. 2-Valora en forma positiva, restringe interpretación, un argumento de consecuencias prácticas desfavorables. 2-No acuerda, un argumento de consecuencias prácticas desfavorables. 3-Un argumento de consecuencias prácticas desfavorables. No argumenta a favor.</p>	<p>1-un argumento basado en lo real de consecuencias desfavorables, de lo apropiado/inapropiado. 2-Dos argumentos coordinados sin conectores, una conclusión, una tesis. 3-una consecuencia a partir de tres argumentos coordinados de valor universal.</p>	<p>Lee texto e imagen, un argumento basado en lo real de consecuencias prácticas.</p>
<p>1(4)8 m 13 años</p>	<p>1-No está de acuerdo, no específica, un argumento basado en lo real, en hechos observables, de apelación a la mayoría. 2-Valora describiendo, en base a valor general. 3-X</p>	<p>1-No responde. 2-Carta sin estructura argumental, en imperativo. 3-No explicita tesis pero argumenta con consecuencias prácticas negativas.</p>	<p><u>Integra lectura de texto y foto.</u></p>
<p>1(4)9 F 12 años</p>	<p>1-Acuerda, no explicita, no argumenta. 2-X. 3-Apoya tesis, no argumenta.</p>	<p>1-Planteo tautológico. 2-Un argumento basado en lo real de consecuencias prácticas. 3-Un argumento en condicional.</p>	<p><u>No lee texto y foto, no identifica los dos aspectos de la tesis. No identifica la flexibilización de opuestos. Planteo contradictorio, lee solo texto, opina no argumenta.</u></p>
<p>1(4)10 M 15 años</p>	<p>1-Acuerda, no específica, un argumento basado en lo real de consecuencias prácticas. 2X. 3-un argumento que acuerda con lo</p>	<p>1-Planteo tautológico. 2-Apelación a la autoridad y al reconocimiento de consecuencias prácticas favorables. 3-opina sin argumentar.</p>	<p>Planteo contradictorio, lee solo texto, opina sin argumento.</p>

	planteado pero que no es pertinente. Un argumento en desacuerdo, no pertinente.		
1(4)11 M 12 años	1-Acuerda, no especifica, coloca la tesis en el lugar de los hechos comprobables funcionando como argumento. 2-Valora en forma negativa en el orden de la salud física. 3-no comprende la consigna.	1-Arumento de seguridad. 2-Apelación a la autoridad. 3-Argumento de estructura condicional.	<u>Lee texto y foto en forma sintética.</u>
1(4)12 M 12 años	1-Acuerda no especifica, argumenta repitiendo tesis. 2-Valora, plantea tesis, no argumenta. 3-No está de acuerdo, no especifica, confunde y no entiende el planteo realizado.	1-planteo tautológico, un argumento de consecuencias prácticas favorables. 2-un argumento que fundamenta lo real a través de un ejemplo. 3-Argumento de consecuencias prácticas negativas.	<u>No responde.</u>
1(4)13 M 14 años. Comprometida la sintaxis.	1-Acuerda, no especifica. Argumenta ampliando tesis. Una opinión con un argumento de fundamento de lo real a través de ejemplo. 2-Valora en forma negativa, plantea tesis. 3-No entiende lo que se plantea como consigna.	1-No argumenta. 2-Enunciado en condicional, no argumento. 3-Opinión con una razón en el orden de la seguridad.	Planteo contradictorio, no lee ambos.

<p>1(4)14 F 12 años.</p>	<p>1-No acuerda, no especifica, plantea opinión no fundamenta. 2-Valora, plantea tesis. 3-X</p>	<p>1-Un argumento de valor universal, cualitativo, no especifica. 2-En imperativo, de apelación a la ley, a la autoridad. 3-Valoración positiva, un argumento de consecuencias prácticas favorables.</p>	<p><u>Lee texto y foto en forma sintética.</u></p>
<p><u>1(4)15 F</u> <u>12 años</u></p>	<p>1-Acuerda y especifica, explicita tesis con dos posibilidades, un argumento del valor del conocimiento y de lo cualitativo con conclusión implícita. 2-Valora en forma favorable, un argumento cualitativo del valor de la libertad. 3-Argumento a favor basado en el valor del anticonsumismo, estructurado en base a consecuencias prácticas. Un argumento en contra de consecuencias favorables en función de la publicidad.</p>	<p>1-Dos argumentos coordinados uno basado en lo real y otro de fundamento de lo real. 2-Modaliza, busca acuerdo con auditorio, plantea como hipótesis la tesis contraria, apela a la ironía al ridículo, define, etiqueta, apela al pueblo, concluye. 3-Opina y plantea solución con un fundamento cualitativo del orden de los valores.</p>	<p>No lee ambos, no desarrolla un texto integrado, apenas interpreta.</p>
<p>1(4)16 F 14 años</p>	<p>1-No acuerda, no especifica. Tesis compleja pero no argumenta. 2-Valora en forma negativa. Tesis pero no argumenta. 3-No entiende el planteo.</p>	<p>1-Planteo tautológico, dos argumentos coordinados de consecuencias prácticas favorables. 2-Un argumento de consecuencias prácticas favorables, basado en lo real. 3-planteo no pertinente.</p>	<p><u>Lee texto y foto y realiza lo solicitado. No argumenta</u></p>

1(4)17 M	<p>1-Acuerta, no especifica. Un argumento de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Valroa en forma negativa, en el orden de la amistad, del conocimiento y del estudio.</p> <p>3-No acuerda, un argumento basado en el derecho a la libertad, valor abstracto.</p>	<p>1-Un argumento de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Dos argumentos encadenados de consecuencias prácticas.</p> <p>3-“La mayoría no vendría vestido de esa forma”</p>	<u>Lee texto y foto</u>
1(4)18 M 12 años	<p>1-Acuerta, describe, no explica ni argumenta. Amplía información, no aborda tesis.</p> <p>2-valora en forma negativa.</p> <p>3-No entiende lo que se propone en el planteo.</p>	<p>1-Arumento de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Plantea opinión, no argumenta.</p> <p>3-<u>“No van a venir, porque son planchas”</u></p>	<u>Lee solo la foto: afirma que los niños van por una ruta despoblada sin casas, sin gente, sin mucho tránsito, antiguo, desolado, opuesto a lo que se ve en el FB.</u>
1(4)19 F 13 años	<p>1-Acuerta, no especifica. No aborda las dos tesis. Extiende la descripción de la situación.</p> <p>2-Valora en forma negativa. Califica, fundamenta.</p> <p>3-Argumenta dos veces a favor considerando que esgrime dos argumentos contrarios.</p>	<p>1-Un argumento de consecuencias prácticas favorables basado en lo real, valor. Seguridad.</p> <p>2-Dos argumentos encadenados.</p> <p>3-“Nadie cumpliría aunque se suspendan alumnos”. Amplía, extiende la noción.</p>	Lee en forma separada texto e imagen, no argumenta.
1(4)20 M 14 años Ortografía, sintaxis y gramática están comprometidas.	<p>1-Acuerta, no especifica.</p> <p>2-X</p> <p>3-X</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Igual.</p> <p>3-“Nadie vendría, en estructura tautológica, no argumenta”.</p>	Lee solo la foto.

1(4)21 M 12 años	1-Acuerda, no específica, tres argumentos tubulares. Concluye. 2-Valora en forma negativa, no justifica. 3-No entiende el planteo por eso argumenta de manera no pertinente.	1-Un argumento basado en lo real, de consecuencias prácticas favorables. 2-razona, no concluye. 3-Justifica la idea de que no es un uniforme con dos argumentos encadenados.	<u>No lee foto “la foto no dice nada”</u> . La valoración que hace de FB es <u>contradictoria</u> .
L2 Nivel: tercer año	Actividad I	Actividad II	Actividad III
3(1)1 M 16 años Ortografía comprometida.	1-Acuerda con un aspecto de la tesis, argumenta con consecuencia desfavorable, “drogas”. 2-Consecuencias desfavorables con cuatro argumentos. 3-A favor: consecuencias favorables. En contra: valor de la información.	1-Argumento de identificación. 2-No responde porque no está de acuerdo. 3-Consecuencias desfavorables.	X
3(1)2 M	1-Acuerda, no específica. Reitera y copia lo que lee. 2-Valora como pérdida de tiempo. 3-En contra: “porque dan información”. A favor: consecuencias favorables, anticonsumismo.	1-Identificación. 2-Identificación. 3-Planteo de un problema: dinero.	Crítica a FB, no lee foto.
3(1)3 F	1-Planteo de distintas situaciones, describe. 2-Valora como “normal”. 3-En contra: argumento del derecho a la información. A favor:	1-Identificación. 2-X 3-“No van a concurrir”	No lee foto y texto. No interpreta.

	consecuencias desfavorables “que miren accidentes”.		
3(1)4 F 15 años	1-“En parte sí y en parte no”. Argumento de la libertad de acción. 2-Valora en forma negativa, argumento de consecuencias prácticas desfavorables. 3- <u>Discrimina avisos adecuados de los inadecuados</u>	1-Distinción. 2-X 3-“no estarían de acuerdo”. Apelación al pueblo y a consecuencias prácticas favorables en el argumento que esgrime a favor.	No lee foto. Crítica a FB.
3(1)5 F 15 años	1-Flexibiliza la tesis para aprobarla, discrimina lo positivo y lo negativo. Ejemplifica. 2-X 3-No entiende la propuesta.	1-Diferenciar. 2-X 3- <u>No hay que usar uniforme porque eso es del privado</u>	Lee texto y foto y relaciona.
3(1)6 M	1-De acuerdo con tesis, un argumento basado en lo real. 2-Lo valora como “vago”. 3-A favor, un argumento cuantitativo, de exceso de avisos. En contra: un argumento de consecuencias favorables, universal, cualitativo.	1-Control 2-Control 3-“No cumplirán”, un argumento basado en lo real, en los hechos evidentes.	Lee texto y foto por separado, incompleto.
3(1)7 F 14 años	1-Acuerda, no argumenta, describe. [ver el uso del “porque”] 2-Valora en forma negativa. 3-A favor: un argumento cuantitativo, de exceso. En contra:	1-igualdad, identificación 2-igual. 3-Aprueba, restringe: “corbata no”.	Sostiene que los jóvenes se relacionan en FB. <u>Ambigüedad, imprecisión. No es claro el sentido de lo que afirma.</u>

	un argumento de fundamento de lo real, de derechos.		
3(1)8 M 14 años	1-Repite introducción. 2-Valora en forma negativa: “no tiene vida”. 3-X	1-Un argumento de consecuencia favorable. 2-X 3-“ <u>Puede que funcione si hay orden</u> ”	<u>Lee foto e integra al texto</u>
3(1)9 F 14 años	1-Narrativa. 2-Cinco argumentos de consecuencias desfavorables. 3- <u>Sentido crítico en su argumentación</u> [ver]	1-Identificación, con tres consecuencias favorables del orden práctico. 2-Tres argumentos de consecuencias favorables. 3-Está de acuerdo con que exista uniforme.	<u>Sintetiza lectura de texto y foto.</u>
3(1)10 F 17 años	1-La tv genera hábitos de destrucción. No lee los dos planteos, ni los aspectos de ambas. 2-“Yo trabajo y tiempo para mirar tv no tengo” 3-A favor de que los saquen con un argumento de consecuencias inapropiadas para un niño. Describe no fundamenta, la fundamentación está en el nivel de los implícitos.	1-“no entiendo al director, si viene a estudiar, no importa el color.”. [observar la persona y número del enunciado] 2-Igual. 3-Igual.	Lee texto y foto, no sintetiza.
3(2)1 F 14 años	1-Narrativa, argumenta fundamentando con ejemplos. Concluye. 2-Lo define en forma negativa. 3-En contra: “no nos actualizamos de avances tecnológicos, de	1-“No lo sé” 2-No sabe la explicación del uniforme. 3- <u>Planteo interesante, crítico y con perspectiva.</u>	Lee foto y texto integrados. Argumenta con consecuencias prácticas.

	nuevos servicios”.		
3(2)2 F 14 años	1-Acuerda con una tesis, la identifica, fundamenta con un ejemplo. 2-Valora en forma negativa: “no tiene vida”, no fundamenta. 3-explica, fundamenta con un ejemplo, <u>se basa en lo real en su crítica a la familia en general.</u>	1-Presenta <u>datos estadísticos para fundamentar en con la idea de “seguridad”.</u> <u>Propone el uniforme a docentes</u>	X
3(2)3 F 15 años	1-Acuerda, presenta argumentos encadenados. 2- <u>Valora responsabilizando a los padres</u> 3-Argumento en contra que fundamenta lo real.	1-Fundamenta con la idea del bien, de la conveniencia general, en base a consecuencias prácticas favorables como el evitar conflicto. 2-X 3-Consecuencias negativas para los alumnos, consecuencias favorables para el liceo.	Lee texto y foto por separado. No argumenta.
3(2)4 F 14 años	1-Acuerda, no específica, argumenta con consecuencias desfavorables. 2-Consecuencias desfavorables. 3-No entiende.	1-Identificación. 2- <u>Identificación, la estructura como una convocatoria a votar: “hagan caso, voten que sí”.</u> 3-valora en forma positiva el uniforme, quiere que en su liceo lo propongan.	Lee texto y foto integrados. Argumenta a favor de FB basándose en lo real.
3(2)5 F 17 años	1-“Tiene razón”, no específica con qué. Argumenta con consecuencias desfavorables, con fundamento en ejemplo personal.	1- <u>Apelación a la igualdad, a las consecuencias favorables, no discriminatorias.</u> 2-Repite. 3-“No les va a gustar”	No resuelve.

	<p>2-Valora en forma negativa, con consecuencias prácticas desfavorables.</p> <p>3-A favor, entiende el planteo, no argumenta.</p>		
3(2)6 M 15 años	<p>1-Está de acuerdo, fundamenta con un ejemplo personal. Cinco argumentos tubulares.</p> <p>2-Presenta el perfil psicológico de quien mira tv todo el día.</p> <p>3-X</p>	<p>1-Argumento apelando a la tranquilidad, seguridad, consecuencias prácticas favorables basadas en lo real.</p> <p>2-Seguridad.</p> <p>3-“Nadie va a venir”, argumenta apelando al sentido del gusto, y <u>al deber que tiene el liceo de proporcionar el uniforme</u></p>	<p>Lee foto y texto.</p> <p>No argumenta.</p>
3(2)7 F 14 años	<p>1-No lee todo, responde “no” sin referenciar.</p> <p>2-Planteo tautológico.</p> <p>3-X</p>	<p>1-Identificación.</p> <p>2-“Está bien”, no pertinente la respuesta.</p> <p>3-X</p>	<p>Lee texto de manera incompleta.</p>
3(2)8 M 14 años	<p>1-Acuerta con la introducción, un argumento basado en lo real con ejemplos que fundamentan.</p> <p>2-Valora en forma negativa, con consecuencias prácticas no deseables en el orden del carácter y físico.</p> <p>3-X</p>	<p>1-Seguridad.</p> <p>2-Introducción, argumentos de consecuencias favorables, conclusión, despedida.</p> <p>3-“Casi nadie va a estar de acuerdo”.</p>	<p><u>Sintetiza lectura de texto y foto.</u></p>
3(2)9 M 16 años	<p>1-Responde, argumenta no especifica a favor de qué tesis.</p> <p>2-Repite texto.</p> <p>3-X</p>	<p>1-Identificación.</p> <p>2-X</p> <p>3-“Muy pocos van a venir”. No argumenta.</p>	<p><u>Repite texto.</u></p>

3(2)10 F	1-X 2-Dos argumentos uno del “ser” y otro con dos consecuencias desfavorables. 3-No se entiende el planteo.	1-De seguridad. 2-X 3-“Entrarían solo estudiantes”	Plantea una crítica a las redes y a FB por el peligro.
3(2)11 F 15 años	1-Acuerda, no especifica, restringe para acordar, “hay cosas que no son adecuadas”, “hay cosas que sí”. Concluye “no sé”. 2-“no sé”, valora como traumando, informado, vago, fundamenta con ejemplo personal. 3-No entiende el planteo.	1-Apela a la autoridad de los docentes de autoridades. 2-No realiza la carta porque está en contra del uniforme. 3-“no va a venir nadie”, tres argumentos basados en lo real, uno que fundamenta lo real.	<u>Piensa que el texto no tiene que ver con la imagen porque tendría que haber un niño solo.</u>
3(2)12 F 17 años	1-Sí, está de acuerdo, fundamenta con las dos tesis. 2-No valora en forma negativa, porque no le molesta y apela al valor de la libertad de acción. 3-“El aviso debe permanecer siempre”, no fundamenta.	1-No sabe y apela a que los profesores y adscriptos también tendrían que venir de uniforme. 2-X 3-X	<u>No tiene FB, “no es ni bueno ni malo”</u>
3(2)13 M 14 años	1-“Sí, porque tiene razón es la verdad”. 2-Argumenta con consecuencias desfavorables: en el orden del “ser” o esencia, de los hábitos, de conductas inapropiadas. 3-“Está bien”, no especifica, argumenta con consecuencias prácticas favorables.	1-“No sé, si no sabe él” 2-“Si no traen uniforme van a tener 1 en todas las asignaturas” 3-Consecuencias desfavorables, dos argumentos encadenados.	<u>“No es lo mismo hacer amigos en FB que en persona” No fundamenta, no lee texto y foto.</u>

<p>3(3)1 F 15 años</p>	<p>1-Acuerta con las dos tesis. Dos argumentos basados en lo real que apoyan una, y un argumento de consecuencias favorables para apoyar otra. 2-Valora en forma negativa por consecuencias desfavorables en el orden de la salud. 3-No entiende el planteo.</p>	<p>1-Seguridad, con consecuencias favorables. 2-obligatoriedad, argumenta apelando a la seguridad. 3-“la mayoría no vendrá”</p>	<p>Lee foto, crítica a FB, repite lo que lee en el texto al pie, no argumenta, no sintetiza.</p>
<p>3(3)2 M 16 años</p>	<p>1-“Sí”, no específica, plantea un ejemplo personal como fundamento. Restringe por un lado y por otro amplía. 2-Restringe para acordar, “si es variado [lo que mira] entonces está bien”. <u>Agrega: “es mongólico o con retardo leve”</u> 3-No entiende.</p>	<p>1-Seguridad. 2-X 3-Plantea consecuencias desfavorables: protestas.</p>	<p>Lee texto y foto, no sintetiza.</p>
<p>3(3)3 F 14 años</p>	<p>1-Lee las dos tesis, no fundamenta. 2-Valora como no saludable por consecuencias desfavorables del orden físico y social. 3-Tres argumentos en contra, un argumento a favor.</p>	<p>1-Identificación, con argumentos basados en lo real. 2-Tres argumentos de consecuencias prácticas favorables. Introducción y despedida. 3-Restringe, contextualiza su respuesta, presenta tres argumentos.</p>	<p>Plantea una crítica al texto, no lee foto.</p>
<p>3(3)4 M 15 años</p>	<p>1-“Sí y no”, no entiende que la propia tesis comprende las dos posibilidades. Fundamenta con ejemplos. 2-Valora mal, consecuencias en el orden de las</p>	<p>1-Igualdad. 2-<u>“Vengan con uniforme por favor”, no argumenta.</u> 3-<u>“Sí estoy de acuerdo porque me parece que es mejor”.</u></p>	<p>Lee foto, valor explícito de la naturaleza, crítica a FB, no justifica.</p>

	actitudes no correctas. 3-No comprende.		
3(3)5 M 16 años	1-Lee introducción y acuerda. 2-califica de aburrido. 3-No aprueba, argumenta con consecuencias desfavorables.	1-Identificación. 2-“Vengan con lo que quieran”. 3-[Imposible entender la caligrafía.]	X
3(3)6 F 14 años. Ver estructura argumental.	1-“Más o menos”, no especifica, diferencia dos tipos de canales: los que enseñan y los no muy adecuados. 2-Valora en forma negativa. Restringe planteando horarios apropiados. 3-Argumenta en contra con la idea de que los avisos actualizan.	1-Argumenta en base a consecuencias prácticas favorables de funcionamiento. 2-Introducción con tesis, cuatro argumentos basados en lo real, tubulares. 3-Argumenta con tesis omitida.	Planteo tautológico.
3(3)7 F 15 años	1- <u>“Me da lo mismo porque no miro mucha tv”</u> 2-X 3- <u>“Sería feliz porque en el momento bueno vienen avisos publicitarios”</u>	1-Identificación. 2-Introducción, aviso, consecuencias, justificación apelando a la autoridad, agradecimiento. 3-Valora positivo el uniforme, dos argumentos encadenados, <u>concluye que el tipo de uniforme es excelente.</u>	Defiende FB, argumenta en base a lo real, fundamenta con ejemplo personal y general. No lee foto.
3(3)8 F 14 años 14 años adecuación de nivel.	1-Está de acuerdo con las dos tesis, consecuencias desfavorables a través de tres argumentos tubulares. 2-Valora como aburrido, argumenta con fundamentos basados en la amistad y la	1-Seguridad, confort, mayoría. Tubulares. 2-Introducción, tesis, tres argumentos tubulares con modalización. 3-“Algunos no los traerían”, “el uniforme está bien porque es bien distinto”.	Lee foto y texto, fundamenta con ejemplo.

	naturaleza. 3-A favor, sin argumentos en el orden del “deber ser”. En contra: restringe, hay avisos que no tienen nada de malo.		
3(3)9 F 15 años. Sintaxis comprometida. [ver]	1-No está de acuerdo, no especifica. No identifica dos tesis. Argumento: “porque da información” 2-Un argumento de consecuencias físicas desfavorables. 3- <u>No se entiende el sentido de lo que escribe, dificultades en sintaxis.</u>	1- <u>Imposible entender.</u> 2- <u>carta de apelación al temor, al miedo.</u> 3- <u>Imposible entender.</u>	<u>Sintetiza lectura de texto y foto</u>
3(3)10 M 14 años. No justifica.	1-Acuerta con un aspecto, restringe para acordar con el otro aspecto de la tesis. 2-Plantea la necesidad de regular horario, restringe de nuevo para acordar. 3-En contra, plantea tesis sin justificar.	1-Distinción. 2-Reitera. 3-“A algunos no les va a gustar”	Valores que plantea: de la naturaleza, del aire libre, diversión.
3(3)11 M 14 años	1-No está de acuerdo con la influencia negativa, no justifica. 2-No valora porque no imagina que alguien se pase la mayor parte del día... 3-No cambiaría nada.	1-Seguridad. 2-“A mí no me gusta”. 3-“Para mí hay que hacer votación”	No acuerda con texto, justifica. Lee foto, no vincula, no sintetiza.

<p>3(3)12 F 16 años</p>	<p>1-Acuerta con cosas positivas, fundamenta con ejemplos encadenados y de las cosas negativas también da ejemplos encadenados. 2-Valora, justifica argumentos encadenados. 3-No entiende, fundamenta en forma inversa de lo que quiere, <u>problemas con la doble negación</u>. Fundamenta con ejemplos.</p>	<p>1-identificación. 2-Introducción, dos argumentos encadenados, dos argumentos tubulares de ropa y gastos. 3-<u>Argumenta que las madres dirían que no tienen plata o cualquier excusa porque los hijos no lo quieren usar.</u></p>	<p>Repite el texto, lee la foto en forma literal. No fundamenta.</p>
<p>3(3)13 M 15 años</p>	<p>1-Acuerta, no especifica. Fundamenta con gusto personal. 2-Valora como “retardado”. 3-X</p>	<p>1-El director se basa en los colegios que tienen uniforme. 2-<u>“Prohibido entrar sin uniforme”</u>. 3-<u>“Rompe todo”</u>.</p>	<p>Crítica a redes sociales. No lee foto.</p>
<p>3(3)14 F 14 años</p>	<p>1-Acuerta no especifica, justifica con dos argumentos tubulares basados en lo real. 2-Califica y valora como sin sentido del humor y amargado, “no me gusta estar con estas personas”. 3-“En contra”, no entendió la totalidad del planteo.</p>	<p>1-Distinguir. 2-X 3-“Va a ser mejor, se van a tomar las cosas en serio”</p>	<p>Lee foto y texto, destaca el valor de la diversión.</p>
<p>3(3)15 F 14 años</p>	<p>1-Repite introducción, repite tesis, no argumenta. 2-Valora como anormal y traumatado, argumenta con consecuencias desfavorables. 3-A favor: porque muestran cosas</p>	<p>1-Protección 2-Tres argumentos encadenados, una conclusión, en primera persona. 3-Expresión de deseo: “que todos lo puedan comprar”</p>	<p>Crítica a FB, argumenta con valores como la vida al aire libre, la amistad. No lee foto, no sintetiza.</p>

	inadecuadas. En contra: porque informan.		
3(3)16 F 14 años	1-Plante aunque la introducción es verdadera, aunque restringe con lo particular. 2-“no tendría muchos amigos” 3-En contra: dos argumentos tubulares. Establece síntesis.	1-identificación. 2-Repite y agrega dos argumentos encadenados. 3-“Todos lo usarían”. Argumenta con el valor “prolijidad”.	Crítica a FB. Argumenta con valores de la amistad, el contacto, el disfrute. No lee foto, no sintetiza.
(L3) Nivel: primer año	Actividad I	Actividad II	Actividad III
1(F)1 F	1-No 2-X 3-Tautología.	1-tautología 2-Argumenta con base en lo real, de consecuencias. 3-Valores de adecuación y de gusto personal.	Lee texto, no relaciona con foto. Argumenta, plantea tesis personal, valora, establece consecuencias.
1(F)2 M	1-Un argumento en contra, fundamenta con valores. 2-plantea opinión, no argumenta, modaliza con “parecer”. 3-A favor, un argumento de utilidad, basado en lo real, práctico. En contra: fundamentado con valor subjetivo.	1-Modaliza, condicional, supone consecuencias, subjuntivo. 2-Un argumento de utilidad, de función. 3-Tesis modalizada: pienso, potencial. Una consecuencia usada como argumento.	<u>“No encuentro ninguna relación”</u>
1(F)3 F	1-Tautología. 2-Argumento de apelación al pueblo, a la mayoría. 3-Un argumento en contra por consecuencias desfavorables.	1-Argumento basado en el valor “respeto”. 2-Argumento de funcionamiento, con consecuencia favorable. 3-“Los alumnos se van a negar”.	<u>Asocia foto y texto. “En la fotografía se ve muy claro que se puede desarrollar el conocimiento y ampliar los vínculos”</u>

1(F)4 F	1-jerarquiza. Restringe para valorar, fundamenta con ejemplo personal. 2-X	1-Apela a lo personal, modaliza. 2-Convence a los padres. 3-tesis, cuatro argumentos y conclusión.	<u>No encuentra relación.</u>
1(F)5 F	1-Dos argumentos basados en lo real, de consecuencias. 2-Entiende el valorar solo en forma positiva. Dos argumentos de consecuencias, basado en lo real.	1-Un argumento basado en lo real, de consecuencia de utilidad. 2-Un argumento de utilidad, una hipótesis y razonamiento por el contrario. 3-X	<u>No entiende la relación que hay.</u>
1(F) 6 M	1-No entiende el sentido del texto que lee. 2-Dos argumentos basados en lo real. 3-Un argumento basado en lo real de consecuencias.	1-Tres argumentos basados en las reglas. Nivel metadiscursivo. 2-Dos argumentos en relación a una tesis. 3-Una tesis y un argumento fundamentado en valor estético y basado en consecuencias.	<u>No asocia texto e imagen. Cuatro argumentos a favor de tesis personal: basados en lo real, con fundamento en valores, en la vida, etc.</u>
1(F) 7 M Caligrafía comprometida.	1-Un argumento basado en la estructura de lo real. 2-Tesis, no argumenta. 3-Un argumento en contra.	1-X 2-X 3-X	<u>“Que no todo es amistad”</u>
1(G)1 M	1-X 2-un argumento modalizado. 3-X	1-Cuatro argumentos de utilidad, consecuencia, probabilidad, modaliza con potencial. 2-Tesis, un argumento condicional. 3-Tres argumentos de consecuencias prácticas.	<u>Lee foto y texto al pie, sintetiza e integra lectura</u>
1(G)2 F	1-Dos argumentos a favor basados en la utilidad, en lo real. 2-Valora en base a la educación, fundamenta con ejemplo. 3-Argumenta en contradicción con la tesis que	1-Un argumento basado en lo real, de utilidad. 2-Un argumento estructurado en condicional. 3-Reitera argumento de primera parte.	No resuelve, no lee foto ni texto, no integra.

	propone.		
1(G)3 F	1-un argumento que fundamenta lo real a partir de un valor. 2-Valora en forma negativa. 3-X	1-Un argumento de consecuencias prácticas útiles. 2-Reitera lo mismo que en primera parte en estructura condicional. 3-Tesis en condicional, un argumento. Otra tesis con dos argumentos basados en la utilidad.	Lee texto al pie, no integra lectura de la foto.
1(G)4 M	1-Un argumento a favor de un aspecto de una de las tesis. No discrimina. 2-X 3-X	1-X 2-X 3-X	X
1(G)5 F	1-Un argumento en estructura disyuntiva a favor de la mala influencia. Otro argumento en contra de la mala influencia. Ambos modalizados. 2-Valora en forma negativa, lo fundamenta con valores de utilidad, creatividad. 3-Un argumento en contra y otro a favor basados en lo real.	1-Apelación a la autoridad. 2-Redacta, un argumento práctico de consecuencias. 2-Un argumento de consecuencias negativas.	Lee ambos, texto y foto, “el FB nos permite seguir con nuestras amistades”
1(G)6 M	1-Un argumento que se fundamenta en el valor “útil”. 2-Dos argumentos. De utilidad y del bien. 3-X	1-Razonamiento deductivo de proposiciones generales. 2-X 3-Un argumento basado en consecuencias, con fundamento en el valor “igualdad”	Lee foto y texto, sintetiza la lectura de la foto, la foto muestra que el FB es útil y une a la gente.

1(G)7 F	1-Un argumento a favor, restringe para justificar con fundamento a través de un ejemplo particular. 2-Valora, argumenta desde el fundamento del “deber ser” y en contra del vicio. Tesis: “no deberíamos mirar... para no ocasionar problemas”	1-Dos argumentos de utilidad, de consecuencias prácticas de no despilfarro. 2-Tesis en contra, establece concesión: aunque. Sintetiza: debemos luchar por uniforme”. 3-X	Lee en forma separada la foto del texto al pie.
1(G)8 M	1-Un argumento a favor, de consecuencias prácticas, fundamentado en valores, de actitudes. 2-Valora en forma negativa, argumenta con consecuencias prácticas fundadas en la utilidad. 3-no tiene opinión formada.	1-Un argumento de utilidad, práctico. 2-X 3-Dos argumentos. De gusto, de consecuencias prácticas basados en lo real.	Hace una lectura sintética de foto y texto: “no solo en internet te divertís y tenés amigos”.
1(G)9 F Excelente caligrafía	1-Un argumento a favor en base en lo real, fundamenta con ejemplo, establece una concesión. 2-Valora en forma negativa, argumenta a partir de tesis, un argumento fundamentado en la productividad y en ejemplos. 3-Argumento a favor de su tesis apelando a la autoridad, sin embargo lee al revés la propuesta.	1-Argumento de apelación a la autoridad, al orden, al funcionamiento. 2-Elabora carta con concesiones, argumenta fundamentando a partir de la utilidad, lo práctico, el orden. Modaliza a través de expresiones “por favor”. 3-Argumento fundado en la igualdad, la identificación. Modaliza dando una opción: “que los estudiantes elijan el propio uniforme”	Lee solo el texto y lo apoya con un argumento modalizado: “no siempre”, establece particularidades.

<p>1(G)10 M Subraya las expresiones solicitadas, pero se equivoca.</p>	<p>1-Argumento que fundamenta lo real a través de un ejemplo. Modaliza, se basa en lo real en base a consecuencias prácticas, físicas desfavorables. 2-Argumenta en base a lo real. 3-En la respuesta contextualiza, restringe tesis para apoyarla.</p>	<p>1-Un argumento de utilidad que fundamenta lo real, modaliza. 2-un argumento que fundamenta lo real apelando a todos. 3-No argumenta, expresa su gusto personal.</p>	<p>Lee el texto, justifica su posición con cuatro argumentos, su tesis es que FB es bueno y no impide los vínculos de amistad.</p>
<p>1(G)11 F</p>	<p>1-Argumenta a favor de un aspecto de la tesis. Cuatro argumentos basados en lo real. 2-Valora en forma negativa, se basa en la estructura de lo real. 3-Argumenta a favor, apela a la autoridad, basado en lo real.</p>	<p>1-Modaliza en la presentación de la argumentación, un argumento basado en lo real, apela a la autoridad, otro argumento basado en lo real de consecuencias favorables. 2-<u>Carta estructurada en imperativo, de amenaza. “Sí o sí el uniforme deben usarlo”</u> 3-Argumento de consecuencias, de gusto, práctico. Modaliza.</p>	<p>Lee texto y foto, no sintetiza. No concluye</p>
<p>1(G)12 M</p>	<p>1-X 2-Valora en forma negativa, argumenta basado en consecuencias desfavorables. 3-X</p>	<p>1-un argumento basado en lo real, estructurado en condicional. 2-Un argumento basado en lo real. 3-X</p>	<p>Lee solo el texto y plantea dos tesis: una en relación al estudio, otra en relación a la amistad. No fundamenta.</p>
<p>1(H)1 F</p>	<p>1-Responde que no, no especifica. 2-Considera valorar en forma positiva, por eso no valora. Tesis: no hace bien. Argumento basado en lo real de probabilidad práctica. 3-restringe, contextualiza, apoya tesis y se</p>	<p>1-No se adecua a la consigna. 2-Dos argumentos relacionados, de consecuencia, modaliza con expresiones. 3-X</p>	<p>La relación que encuentra es en apoyo al texto, no sintetiza lectura,</p>

	basa en lo real para argumentar, se funda en la moral.		
1(H)2 F 12 años Pensado, razonado, manejo del nivel metadiscursivo, presenta datos, selecciona datos.	1-Elabora un texto argumental, modaliza, fundamenta a través de analogía, casos particulares, probabilidad. Modaliza en la presentación de los datos, del tema. 2-Valora en forma negativa, dos argumentos basados en lo real. Plantea su tesis con dos argumentos coordinados que fundamentan lo real, de proyección. 3-Razonamiento por el absurdo para plantear argumentación en contra. No está a favor y lo plantea con argumento de consecuencia.	[No le dio el tiempo]	[No le dio el tiempo]
1(H)3 F No contiene estructura argumental	1-Modaliza con “parecer” Establece concesiones con “la mayoría”. No hay argumento. 2-Modaliza, planteo de deseo y conveniencia: “tendría que utilizar...” 3-Argumenta, contextualiza, restringe: “según qué tipo de avisos”, modaliza particularizando.	1-Un argumento basado en lo real, de consecuencias prácticas. 2-Dos argumentos del tipo práctico de consecuencias. 3-Modaliza la respuesta, no argumenta.	Introduce tema en el punto de partida de su respuesta, argumenta: “dado que... entonces...”. Basado en consecuencias, argumentos coordinados, basados en la estructura de lo real. No vincula foto y texto al pie.

1(H)4 M Fuerte estructuración del discurso.	1-Tesis, un argumento, consecuencia. Argumentos coordinados con conjunción. 2-Tesis, no argumenta. 3-tesis, dos argumentos.	1-Un argumento basado en la autoridad, de apelación a la autoridad. 2-tesis y argumento de consecuencias favorables. 3-Aprueba, restringiendo, en estructura condicional.	Tesis, no argumenta.
1(H)5 F	1-Antítesis con un argumento, con restricciones. 2-No lo entendió. 3-Acuerda con un argumento basado en lo real. En contra con un argumento basado en lo real.	1-Un argumento de consecuencias prácticas. 2-Un argumento del mismo orden que el anterior. 3-X	<u>Lee la foto la considera “vieja”, sostiene que cuando se sacó la foto no existía FB. Lee texto y foto.</u>
1(H)6 F	1-Tesis: “es verdad”. Argumento. Si... entonces... relaciona incluye la parte en el todo, división del todo en partes, argumento de consecuencias. 2-Valora en forma negativa. No justifica. 3-No tiene opinión.	1-No entendió. 2-Tesis: que exista uniforme. Dos argumentos coordinados. 3-Planteo sin argumento.	No entendió.
1(H)7 M	1-Tesis a favor, un argumento basado en la realidad, no modaliza, no restringe, generaliza y transforma el argumento en fundamento de lo real. 2-Valora en forma negativa. No argumenta. 3-No entiende.	1-Argumenta basado en la estructura de lo real, en el orden práctico, apelación al pueblo. 2-No sabe. 3-Planteo con ejemplo como fundamento y justificación.	Lee texto y foto, no justifica.
1(H)8 F	1-Tesis. No está de acuerdo. Un argumento basado en lo real, un argumento que fundamenta lo real a través de	1-Tres argumentos basados en lo real. Analogía que fundamenta lo real. 2-Tesis modalizada con “pienso”, un argumento de	<u>Lee texto y foto. Sintetiza lectura</u>

	<p>ejemplos, coordinado, complejo. Conclusión. 2-Valora en forma negativa, cuatro argumentos coordinados, de fundamento en lo real. 3-X</p>	<p>consecuencias prácticas favorables. 3-Texto modalizado. Tesis: habrá protesta, dos argumentos basados en lo real. Conclusión.</p>	
1(H)9 F	<p>1-Tesis a favor, un pseudoargumento que es la tesis. Tesis en contra con argumento basado en lo real. 2-X 3-X</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real, práctico, fundado en valores. 2-No realiza la carta porque no está de acuerdo. 3-Una consecuencia: “todos estarán iguales”. Restringe para plantear su punto de vista.</p>	<p>Lee foto y texto, no lo hace en forma sintética.</p>
1(H)10 F	<p>1-No aprueba. Un argumento basado en lo real, modaliza y presenta tres contraargumentos basados en lo real de consecuencias prácticas. 2-Valora en forma negativa con tres argumentos basados en lo real, de consecuencias prácticas. 3-No es pertinente la respuesta.</p>	<p>1-Dos argumentos de consecuencia en lo real. 2-Repite argumentos. 3-Modaliza y presenta un argumento basado en lo real: “nadie lo va a usar”</p>	<p>Sintetiza la lectura. Modaliza: “en el campo...”</p>
1(H)11 M	<p>1-Tesis en acuerdo, un argumento basado en el efecto de los medios de comunicación. 2-Valora en forma negativa. Establece acto ilocutario: apagar la tv y mandarlo a hacer algo. 3-No argumenta, valora.</p>	<p>1-Tres argumentos de consecuencias prácticas, estéticas, utilitarias. 2-X 3-Un argumento estético que fundamenta lo real.</p>	<p>Lee la imagen en forma positiva, un argumento de conocimiento, del valor de la familia.</p>

1(H)12 F En todas las actividades plantea una idea y su opuesto.	1-Tesis a favor de que "no es deseable" con un argumento que fundamenta lo real, restringe. 2-X 3-Cree que sí, un argumento basado en lo real.	1-Un argumento y un ejemplo que fundamentan lo real. Valora y justifica. 2-No argumenta, hace un planteo de un punto de vista y modaliza. 3- <u>Plantea algo y su opuesto al mismo tiempo</u>	Lee sobre todo el texto, intenta unir texto e imagen.
(L1) Nivel: tercer año	Actividad I	Actividad II	Actividad III
3(A)1 M 14 años	1-Acuerda, no especifica. Restringe. Planteo tautológico. 2-Tesis, no argumenta. 3-X	1-Un argumento de consecuencias prácticas, basado en lo real. 2-Modaliza, un argumento basado en lo real, de consecuencias prácticas favorables. 3-"Van a concurrir", realiza una excepción y justifica.	No lee foto. Acuerda con el texto, no analiza, plantea tesis modalizada con dos probabilidades.
3(A)2 F 14 años	1-Está de acuerdo, no especifica, transforma la tesis en ejemplos que funcionan como argumento. Argumentación tubular. 2-Valora en forma negativa, "Falta de comunicación". 3-No está de acuerdo porque la publicidad favorece a la empresa y no está bien. <u>Argumenta definiendo, definición descriptiva.</u>	1-Argumento basado en lo real: de consecuencias prácticas, de valor, tubular. 2-Dos argumentos tubulares de consecuencias prácticas. 3-"No lo van a traer"	No lee texto y foto. Presenta una opinión a través de un enunciado incompleto.
3(A)3 F 14 años	1-Está de acuerdo pero lee una sola de las tesis. Argumenta con un ejemplo de fundamento de lo real. Luego dos argumentos a favor de la otra tesis. No	1-Dos argumentos tubulares, de consecuencias prácticas favorables. 2-Dos argumentos, uno de consecuencias prácticas favorables, otro en condicional. 3-"No lo van a usar.	Lee texto y foto.

	<p>plantea oposición. 2-2-En contra: de consecuencias prácticas desfavorables. A favor: de consecuencias prácticas favorables. 3-Explica, no argumenta, transforma hechos en argumentos.</p>	<p>Dos argumentos: de fundamento de lo real (la moda), otro basado en lo real (no usan corbata.</p>	
<p>3(A)4 M 14 años</p>	<p>1-Está de acuerdo, no identifica los dos aspectos de la tesis. Argumenta a favor con argumento basado en lo real. En contra con otro argumento basado en lo real. Restringe. 2-Valora en forma negativa el exceso, restringe su propia valoración. “En sí... tv pasatiempo... “Lo valora en forma positiva, apela a la mayoría. 3-X</p>	<p>1-Un argumento de consecuencias prácticas favorables. Restringe, define, incrustación en el enunciado. 2-Se coloca en la voz del director. Apela al pueblo, modaliza, argumenta. 3-potencial, “no estarían de acuerdo”, argumento de interés personal.</p>	<p>Lee foto y complementa con texto, valor que esgrime: la confianza.</p>
<p>3(A)5 F 15 años</p>	<p>1-No acuerda con la primera tesis. Defiende en opinión que la tv es buena para saber qué pasa afuera. No lee las dos tesis. No argumenta. 2-Valora en forma negativa. Imperativo, mandato a los padres, No argumenta. 2-No comprende la consigna, respuesta no pertinente.</p>	<p>1-Valora, no argumenta. 2-planteo tautológico, un argumento en condicional. 3-Tesis, argumento condicional, conclusión.</p>	<p>Lee texto y foto.</p>

<p>3(A)6 M 14 años</p>	<p>1-No argumenta, repite tesis. 2-Valora en forma negativa, tres argumentos encadenados basados en lo real, de consecuencias desfavorables. 3-No argumenta a favor. Argumenta en contra: “el espacio publicitario es para ir al baño...” argumento de consecuencias prácticas desfavorables.</p>	<p>1-Un argumento de consecuencias prácticas favorables, basado en lo real, de utilidad. 2-tesis en imperativo, conclusión, argumentación implícita. 3-“La mayoría no lo usará, algunos sí”</p>	<p>Lee texto y foto, modaliza, valora, no argumenta.</p>
<p>3(A)7 M</p>	<p>1-Acuerta, no identifica las dos tesis. Plantea opinión y consecuencia, no argumenta. 2-X 3-En contra: dos argumentos encadenados en condicional ambos.</p>	<p>1-Dos argumentos tubulares en base a lo real de consecuencias prácticas. 2-utiliza los mismos argumentos que en parte 1. 3-Modaliza en potencial, presenta opinión, un argumento basado en lo real.</p>	<p><u>Lee texto y foto y sintetiza.</u> <u>Extiende,</u> <u>restringe,</u> <u>presenta alternativa,</u> <u>concluye.</u></p>
<p>3(A)8 F 14 años</p>	<p>1-No acuerda, no especifica, no está de acuerdo “del todo” porque no identifica los dos aspectos de la tesis. 2-Valora, presenta tesis en condicional. No argumenta. 3-<u>Excelente estructura argumental, tesis, argumentos generales, complejos, moleculares, conclusión.</u></p>	<p>1-Dos argumentos tubulares, de consecuencias prácticas favorables, basados en lo real. 2-Tesis general que fundamenta lo real. Argumento en condicional, complejo. 3-Tesis: no habría acuerdo, con argumento de consecuencias prácticas desfavorables.</p>	<p>X</p>

<p>3(A)9 M 14 años</p>	<p>1-Sí, no dice con qué acuerda, argumenta fundamentando lo real: “crean estereotipos”. 2-Valora en forma negativa, opina, no fundamenta. 3-Plantea tesis, un argumento, luego extiende su propia tesis.</p>	<p><u>1-No la resuelve porque no está de acuerdo dado que es una censura.</u></p>	<p>Clasifica, escribe un artículo, “No pueden surgir ni desarrollarse...” (los verdaderos vínculos), plantea tesis, no argumenta.</p>
<p><u>3(A) 10 M</u> <u>18 años</u></p>	<p>1-Está de acuerdo con un aspecto de la tesis introductoria que repite, no lee la otra, modaliza. 2-Modaliza, un argumento basado en lo real. 3-En contra, con un argumento basado en lo real, a favor, con consecuencias prácticas favorables.</p>	<p>1-Argumenta utilizando la tesis, modaliza. 2-Correcta estructura argumental, introducción, tesis, argumento encadenado. 3-“No se va a respetar”, modaliza la respuesta.</p>	<p>X</p>
<p>3(A)11 M 14 años</p>	<p>1-Acuerda, no especifica. Repite tesis cambiando el registro y estilo, cuantifica, no argumenta, no lee introducción. 2-Valora en forma negativa. 3-Argumenta a favor, basado en lo real de consecuencias favorables. No argumenta en contra, intenta.</p>	<p>1-Dos argumentos que fundamentan lo real a través de valores y modelos. 2-X 3-“No sería acatado”.</p>	<p><u>Lee texto y foto y sintetiza lectura y escritura.</u></p>
<p>3(A) 12 F 14 años</p>	<p>1-Lee introducción, no lee dos aspectos de la tesis, no argumenta. 2-Valora en forma negativa, no argumenta. 3-Arguemento a favor que fundamenta lo real</p>	<p>1-Argumento de credulidad natural, dos argumentos encadenados basados en lo real. 2-No es la estructura de una carta, repite los dos argumentos de primera parte. 3-Modaliza, tesis,</p>	<p>No lee foto. Opina sobre texto, no argumenta ni relaciona.</p>

	y en base a lo real, encadenados. Argumento en contra, modaliza en potencial, de consecuencias prácticas desfavorables.	argumento, conclusión.	
<u>3(A)13 M</u> 15 años. <u>Planteo subjetivo, en primera persona, dificultades de manejo del nivel metadiscursivo.</u>	1-Opinión personal, no entiende el planteo. 2-X 3-No entiende el planteo.	1-Planteo tautológico. 2-No se coloca en el nivel del metadiscurso. 3-“Nadie lo usaría” argumenta con un ejemplo personal: “Yo no lo usaría”	No relaciona
<u>3(A)14 M</u> 16 años <u>Trabajar aquí supuestos y presuposiciones.</u>	1-No acuerda con la introducción. Cuestiona el supuesto de partida, un argumento basado en lo real. 2-No sabe, porque de nuevo cuestiona el supuesto. 3-Se abstiene, ni a favor ni en contra.	1-un argumento basado en lo real de consecuencias prácticas favorables. 2-Repite argumento anterior, modaliza con adjetivación, y con vocativo “queridos”. 3-Desarticula todos los supuestos.	X
<u>3(A)15 M</u> <u>Limitaciones en competencias de distinto orden.</u>	1-Repite introducción, opina, no argumenta. 2-Valora en forma negativa, opina, no argumenta. 3-X	1-Argumento basado en lo real, de identificación. 2-Repite argumento anterior, modalizando: “compañeros...” 3-X	Repite texto al pie. No lee foto, no sintetiza, no argumenta.
<u>3(A)16 F</u> 14 años	1-Acuerda, no específica. Argumenta con ejemplo personal, que fundamenta. No lee los distintos aspectos de tesis. 2-Modaliza, valora, se contradice porque no logra estructurar enunciado, extiende argumentos. 3-X	1-Un argumento basado en la seguridad, apelación al pueblo. 2-No estructura carta, repite el mismo argumento que primera parte. 3-Modaliza, “no se cumplirá”	No lee texto al pie, no lee foto, no sintetiza, no argumenta, no relaciona.

3(B)1 F	<p>1-Acuerda, lee introducción y tesis. Un argumento de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Relativiza, establece analogía, extiende tesis, valora y establece consecuencias desfavorables.</p> <p>3-Establece dos argumentos en contra, encadenados de consecuencias desfavorables, tres argumentos a favor coordinados de consecuencias desfavorables.</p>	<p>1-Dos argumentos encadenados, un argumento tubular de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Introducción, tema, presentación teórica, no justifica.</p> <p>3-Opinión con un argumento en condicional. Apelación a la autoridad.</p>	<p><u>Lee texto y foto, ve contradicción entre ambas.</u></p>
3(B)2 F	<p>1-Lee tesis, no lee la introducción.</p> <p>2-Argumenta en condicional, extiende tesis.</p> <p>3-No entiende.</p>	<p>1-Un argumento basado en lo real de consecuencias prácticas favorables.</p> <p>2-Un argumento de consecuencias prácticas favorables. Hace suyo un supuesto en forma explícita. Argumento en condicional.</p> <p>3-X</p>	<p>Lee texto y foto en forma separada.</p>
3(B)3 M 14 años	<p>1-Acuerda, no especifica, opina, argumenta con consecuencias prácticas desfavorables basado en lo real. No distingue niveles del texto.</p> <p>2-Opina, no fundamenta.</p> <p>3-Argumento en contra: basado en lo real, hecho transformado en argumento, no respalda. Argumento a favor es a la inversa que anterior.</p>	<p>1-Dos argumentos tubulares, basados en lo real, de consecuencias prácticas.</p> <p>2-Igual al anterior.</p> <p>3-Consecuencias que plantea: enojo. Un argumento que fundamenta lo real, es la incorrección del uniforme en general. No explica.</p>	<p><u>Lee texto y foto y sintetiza, concluye, modaliza, no amplía.</u></p>

<p>3(B)4 F 14 años</p>	<p>1-Lee tesis, no introducción. No focaliza el tópico. Fundamenta lo que dice con ejemplos inespecíficos. 2-Valora en forma negativa, pone un ejemplo personal que fundamenta lo real. 3-En contra: “no influye en nada”, no fundamenta. A favor: contradice los argumentos en contra.</p>	<p>1-Dos argumentos tubulares basados en lo real, en diferencias. 2-Repite argumentos de primera parte. 3-Argumentos de consecuencias favorables “para los que están de acuerdo con el uniforme”, dos argumentos tubulares.</p>	<p>Lee foto y texto, no sintetiza, opina no fundamenta.</p>
<p>3(B)5 M 15 años</p>	<p>1-Aprueba, repite tesis. Restringe, no flexibiliza. No visualiza tópico, presuposición ni modelo. 2-Valora en forma negativa, establece consecuencias. 3-No entiende el planteo, respuesta no pertinente.</p>	<p>1-Un argumento de apelación a la autoridad, de consecuencias favorables. Otro argumento de consecuencias prácticas favorables. 2-Repite argumento de primera parte. 3-“Nadie vendría de uniforme”.</p>	<p>Lee texto, no lee foto, no sintetiza, no concluye.</p>
<p>3(B)6 M 14 años</p>	<p>1-Repite las dos tesis, no alcanza el tópico. 2-Valora en forma negativa con argumento de consecuencias prácticas desfavorables. 3-En contra: “no se enteran de precios”. A favor: apelando al gusto personal.</p>	<p>1-Argumento de apelación al pueblo. 2-<u>No está a favor del uniforme. “Les comunico que se está planteando la posibilidad...”</u>, es una advertencia. 3-“Se opondrían”</p>	<p>Lee y relaciona afirmando que los vínculos de amistad no son a través de FB necesariamente. No justifica.</p>
<p>3(B)7 M 15 años</p>	<p>1-Acuerda, no identifica tópico, no identifica aspectos. 2-Opinión: “vago”, no argumenta. 3-Argumenta a favor y en contra establece hipótesis. Dos argumentos tubulares, un</p>	<p>1-Arguemento condicional. 2-Modaliza a través del léxico, justifica con dos argumentos encadenados. 3-Modaliza con el léxico y subjuntivo.</p>	<p>Lee en forma separada texto y foto. Describe.</p>

	argumento de consecuencias prácticas.		
3(B)8 F 16 años	1-Lee tesis e introducción, identifica tópico. Lee el sentido global del texto en forma incompleta. No cree, no comparte el modelo social planteado, no argumenta. 2-Flexibiliza la valoración, extiende tesis, se basa en lo real, no fundamenta. 3-Lee al revés, y fundamenta de igual modo. Accede al tópico y al presupuesto.	1-Dos argumentos tubulares, de distinción. 2-X 3-“no se va a usar”, plantea las excusas que se van a esgrimir, las usa como argumentos.	<u>Lee el sentido de texto y foto, integra la respuesta, accede al nivel referencial, al tópico.</u>
3(B)9 M 14 años Compromiso en la caligrafía y la ortografía.	1-Está de acuerdo con la introducción, con el tópico local. Dos argumentos encadenados, conclusión, cuantifica. 2-X 3-X	1-Un argumento basado en la diferenciación. 2-un argumento igual al anterior con consecuencias prácticas favorables. 3-No se va a usar, dos razones: el calor, y fuera de moda.	Elabora un texto del tipo narrativa, en tercera persona, no lee en forma integrada texto y foto.
3(B)10 F 14 años	1-X 2-Describe, valora como violento por ver ciencia ficción. 3-X	1-Dos argumentos de consecuencias prácticas favorables en estructura condicional. 2-Mismos argumentos que en primera parte. 3-Rechaza la corbata, modaliza.	<u>Sintetiza lectura de texto y foto.</u>
3(B)11 M 15 años	1-Lee introducción, acuerda, no justifica. 2-X 3-En contra: un argumento de consecuencias	1-Tesis, argumento en condicional. 2-Tesis, argumenta en base a la distinción con consecuencias prácticas favorables. 3-“Van a dejar el liceo,	Lee texto e imagen, valora, no argumenta,

	favorables. A favor: un argumento de consecuencias desfavorables, no interpreta términos.	otros plantearán cambio, los menos van a usarlo”.	
3(B)12 M 12 años	1-Aprueba introducción, no justifica, aprueba tesis, establece una consecuencia. 2-Valora en forma negativa: sedentarismo. 3-No entiende el planteo.	1-Argumento de identificación. 2-Argumento de identificación, adecuación, seguridad. 3-Consecuencia: inconformidad.	Plantea tesis, no justifica.
3(B)13 F 14 años	1-Aprueba, argumento que fundamenta lo real. Con relación a la tesis, argumenta con consecuencias desfavorables. 2-X 3-En contra plantea una tesis. A favor con un argumento basado en lo real.	1-Argumentos que fundamentan lo real y en base a lo real: respeto, adecuación, ejemplo. 2-Tres argumentos de consecuencias desfavorables. 3-“No cumplirían”.	Repite lo que lee, no fundamenta.
3(B)14 M 14 años	1-Repite tesis, no argumenta. 2-Valora como no adecuado, no tiene vida social. 3-En contra: no plantea argumentos porque está de acuerdo. A favor: dos argumentos basados en lo real.	1-“Se basa en una encuesta”. Argumentos de consecuencias prácticas favorables. 2-Introducción, argumento y conclusión. 3-“Algunos cumplirían y otros no” (él no)	Afirma que en la foto se ve un vínculo social y que en el FB no.
3(B)15 F 14 años	1-Sí, no lee en su totalidad. 2-X 3-En contra: “hay propagandas que son aptas”, dos argumentos encadenados basados en lo real con un supuesto no explícito.	1-Argumenta con consecuencias prácticas favorables. 2-X 3-“No sería útil, <u>cualquiera se pone el uniforme y entra, no da el resultado esperado</u> ”.	<u>Lee foto y sintetiza con texto. Alto nivel expresivo.</u>

<p>3(B)16 F 14 años</p>	<p>1-Está de acuerdo con la introducción, amplía, no argumenta, no lee la segunda parte de lo planteado. 2-Valora en función de consecuencias: ausentes, poca vida social, mal en el estudio. Argumentación implícita. 3-X</p>	<p>1-Un argumento basado en la discriminación. 2-Carta en donde se <u>manifiestan valores teóricos universales: ser parte de una institución, del liceo, de un grupo.</u> 3-“no lo respetarían”: incómodo, desagradable.</p>	<p>X</p>
<p>3(B)17 F</p>	<p>1-Un argumento personal en contra de la introducción, que fundamenta lo real. 2-Valora en forma negativa, no argumenta. 3-No comprende.</p>	<p>1-Un argumento de consecuencias prácticas fundado en la igualdad. 2-En tono imperativo, en el orden de lo obligatorio. 3-“Algunos cumplen otros no”</p>	<p>“No podés tener amigos solo por FB”. No justifica, no explica.</p>
<p>3(B)18 16 años</p>	<p>1-No. “En vez de estudiar más...tv es divertida”. 2-Describe: no estudia. 3-X</p>	<p>1-Identificación. 2-Identificación, porque el director lo dice. 3-“No lo usarán”, basado en lo real, en el tipo de uniforme.</p>	<p>No entiende y lo dice.</p>
<p>3(B)19 M 14 años</p>	<p>1-“Sí”, no especifica qué. “porque... la tv no es solo un pasatiempo, pueden salir...” Argumento de salud corporal. 2-Valora en forma negativa, un argumento de socialización, de estudio. 3-A favor, de consecuencias prácticas desfavorables.</p>	<p>1-Para identificar, pide tolerancia. 2-Reitera argumento de primera parte. 3-Dice que unos estarán a favor otros en contra. <u>Involucra a los padres en el tema. “Si hay que cumplirlo hay que cumplirlo”</u></p>	<p>Lee amos, “se puede hacer amigos de muchas formas”. No sintetiza la lectura.</p>

<p>3(B)20 M 14 años</p>	<p>1-Está de acuerdo con la afirmación, solo lee la introducción, justifica, valora, modaliza, ejemplifica. 2-valora, plantea tesis ampliada con consecuencias prácticas desfavorables. 3-No entiende planteo, no pertinente la respuesta.</p>	<p>1-<u>“Regla de etiqueta de esa institución”</u>. 2-repite tesis de primera parte, argumenta apelando a la autoridad. 3-Afirma que es el uniforme es mejor que en otros liceos públicos.</p>	<p>“No necesita de red social...” Solo plantea su opinión.</p>
<p>3(B)21 F 14 años <u>[Interesante de presentar]</u></p>	<p>Está de acuerdo, lee todo, argumenta, fundamenta con ejemplos. Modaliza, concluye. 2-Valora. 3-La realiza y argumenta para acordar y no acordar.</p>	<p>1-Argumento basado en la distinción. 2-<u>realiza la carta con introducción, modaliza, capta la atención, completa.</u> 3-<u>“Algunos no lo usarán”, apela a las familias.</u></p>	<p>Lee ambos, sintetiza, integra, justifica</p>
<p>3(C)1 M 15 años</p>	<p>1-Acuerda, “no es deseable”, no argumenta. “no es tan importante en los adolescentes porque está internet. 2-Argumenta basado en lo real, “no tiene nada que hacer”, esto es la causa. 3-Argumenta en contra y a favor: porque hay avisos buenos y malos.</p>	<p>1-Argumenta basado en la autoridad y en los profesores. 2-No realiza porque no está de acuerdo con el uso. 3-“Nadie lo va a usar”.</p>	<p>“Antes no había redes sociales y había amistades” No agrega conclusión, no lee foto.</p>
<p>3(C)2 M 14 años</p>	<p>1-<u>“Es responsabilidad de los padres”</u> 2-Valora en forma negativa, consecuencias desfavorables, argumentos encadenados. 3-Dos argumentos en contra, u</p>	<p>1-un argumento de consecuencias favorables con un ejemplo que fundamenta lo que dice. 2-Tres argumentos encadenados de consecuencias desfavorables. 3-<u>Analiza prenda por</u></p>	<p>El FB no crea vínculos “salvo que se conozcan de antes”, condiciona tesis y restringe.</p>

	argumento a favor.	<u>prenda y argumenta.</u>	
3(C)3 M 16 años	1-Está de acuerdo con que la tv no aporta, fundamento en lo real con ejemplo personal. Amplía tesis. El liceo sirve. 2-Valora y apela al control del tiempo. 3-X	1-Valora “lo único”, de consecuencias favorables de distinción. 2-X 3-X	“No se precisa FB para hacer amigos”.
3(C)4 F 16 años	1- <u>No está de acuerdo: “La actitud de una persona no tiene que ver con la TV”.</u> 2-X 3- <u>“No corresponde el decreto”, un argumento.</u>	1-un argumento de consecuencias útiles. 2-X 3-“Se van a generar problemas” un argumento: el gusto.	Plantea aspectos de las redes sociales, para la amistad, para conocer, algunos las emplean mal, es el uso, no la red en sí misma.
3(C)5 M 14 años	1-Acuerda, no especifica, dos argumentos con ejemplos como fundamento. 2-valora mal, “debe socializar”. 3-X	1-Argumento de consecuencias desfavorables si no se usa. 2-Repite argumento de primera parte. 3-“Si no hay respeto habrá sanciones”	No lee foto, afirma que sin FB habrá más amistad. No justifica.
3(C)6 F 15 años	1-Acuerda, dos argumentos de consecuencias desfavorables. “En adultos pasa”. 2-valora en forma negativa. Lo positivo de la tv es que informa. 3-No responde en forma adecuada, no lee supuestos ni presuposición por eso no responde en forma pertinente.	1-Argumento de control. 2-Introducción, tesis, tres argumentos de consecuencias favorables, conclusión.	Lee texto y foto por separado.

3(C)7 M 14 años	1-Aprueba, no específica, fundamenta con ejemplo personal. 2-valora, dos argumentos, concluye. 3-No entiende el planteo.	1-un argumento fundamento de lo real a través de un ejemplo. 2-Reitera primera parte. 3-“No les va a gustar”, es un argumento que fundamenta su tesis: no lo van a usar.	<u>Infiere en forma inadecuada porque sobreentiende.</u>
3(C)8 M 15 años	1-Acuerda, no específica, argumenta con múltiples ejemplos a favor de la utilidad de la TV. 2-Modaliza, valora mal por consecuencias desfavorables por el exceso. 3-Argumenta a favor con dos argumentos de la inadecuación del lenguaje.	1-Identidad. 2-Carta con alto contenido retórico. 3-Nadie lo va a usar, un argumento: es un liceo público.	No lee ambos, no sintetiza, no opina.
3(C)9 M 14 años	1-Está de acuerdo. No justifica, amplía su posición a través de un ejemplo. 2-Valora: “no el da importancia a nada”. 3-De acuerdo, no específica. Justifica basado en lo real: publicidades duran mucho. No entiende el planteo.	1-En el reconocimiento. 2-Repite lo anterior y agrega la idea de seguridad. 3-Afirma <u>que se va a producir una confusión de liceales.</u>	“FB miente”.
3(C)10 F 15 años	1-De acuerdo con tesis e introducción, argumenta con fundamento en lo real., con ejemplos. 2-No es sano el exceso. 3-Tesis: no está mal que pasen avisos. <u>No cree que dejen de pasarlos.</u>	1-Tres argumentos coordinados, tesis y argumento de consecuencia. 2-Reitera primera parte. 3-Tres consecuencias: de gusto, económico, de valor.	Lee texto y foto, no sintetiza, no lee juntos.

<p>3(C)11 F 14 años</p>	<p>1-Sí, no especifica. Un argumento de consecuencias desfavorables de cambio de comportamiento. 2-Valora en forma negativa, cuatro consecuencias desfavorables. 3-Argumenta a favor por los contenidos de TV.</p>	<p>1-Seguridad, distinción, antidrogadicción, antialcoholismo. 2-Apelación a la autoridad de la ley. 3-Cinco argumentos de consecuencias desfavorables de distinto tipo.</p>	<p>Produce un relato que tiene como finalidad mostrar peligros. No lee foto, no lee texto no se traduce la lectura a la escritura en forma explícita.</p>
<p>3(C)12 M 14 años</p>	<p>1-Repite tesis, no argumenta. 2-Consecuencias desfavorables de socialización. 3-A favor si la publicidad es perjudicial; en contra si es mala*</p>	<p>1-Igualdad, no diferencias, representación del liceo. 2-Repite primera parte. 3-“<u>Serviría para ver quiénes son los que no están conformes</u>”</p>	<p>Lee texto y foto por separado. Define lo positivo del vínculo directo pero no caracteriza cómo es el vínculo por FB.</p>
<p>3(C)13 M 16 años</p>	<p>1-Acuerda con la introducción. “No tendría que ser la mayor influencia”. 2-X 3-No entendió el planteo. “<u>Tendría que quedar a criterio de los padres</u>”</p>	<p>1-Igualdad de apariencia, no diferencias. 2-Por el bien del liceo. 3-“no van a venir”.</p>	<p><u>Sintetiza lectura y escritura de texto y foto.</u></p>
<p>3(C)14 M 13 años</p>	<p>1-Sí, está de acuerdo, no lee ambos planteos. Argumenta con consecuencias prácticas desfavorables. 2-Valora como inadecuado, no fundamenta. 3-<u>En contra: consecuencias desfavorables, “van a estar más tiempo viendo”</u>. A favor: <u>consecuencias favorables del mismo orden que las anteriores.</u></p>	<p>1-Identificación, seguridad. 2-repite primera parte, argumento estético de belleza. 3-“No se podría reconocer de qué liceo es”</p>	<p>No lee foto, plantea la tesis y amplía con alternativa, establece consecuencia.</p>

<p>3(C)15 F 14 años</p>	<p>1-Está de acuerdo con que la TV es buena y mala. Argumenta fundamentando lo malo en lo real, con ejemplos. 2-Valora como antisocial, argumenta fundamentando en ejemplos personales. 3-A favor: argumenta con fundamentos de lo real. En contra: con fundamentos de lo real a través de ejemplos.</p>	<p>1-Distinción. 2-Distinción. “A veces no se usa porque está sucio, mojado, etc.... hay que sacárselo cuando se llega de clase”. 3-Plantea la necesidad de definir sanción si no se usa.</p>	<p>Aprueba, no especifica, no sintetiza, una consecuencia: la falta de socialización.</p>
<p>3(C)16 F 15 años</p>	<p>1-“Se creen que la vida real es como en la tele” 2-Consecuencias desfavorables. 3-Depende de la publicidad, “coca y fanta no van a cambiar el mundo”</p>	<p>1-Identificación. 2-<u>Propone otro uniforme, más colorido.</u> 3-Podrían entrar otros liceales ya que tienen el mismo uniforme.</p>	<p><u>Sintetiza foto y texto.</u></p>
<p>3(C)17 M 18 años</p>	<p>1-Acuerda con introducción. 2-Valora en forma negativa. 3-Valora mal la prohibición, fundamenta lo real con ejemplo de publicidad que transmite valores.</p>	<p>1-identidad e igualdad. 2-Reitera primera parte. 3-Aprueba el uniforme, “El Estado tiene que pagar”.</p>	<p>Repite texto escrito al pie de foto.</p>
<p>3(C)18 F 15 años</p>	<p>1-No. un argumento que apoya su tesis: la TV no es lo más importante, lo fundamenta con ejemplo. 2-“No tiene vida”. 3-Acuerdo: argumentos de consecuencias favorables. En contra: de consecuencias desfavorables del orden de la</p>	<p>1-Cuatro argumentos de consecuencias prácticas favorables. 2-Introducción, informa, explica, argumenta con consecuencias prácticas positivas. 3-“Se meterían en los liceos”.</p>	<p>X</p>

	información.		
--	--------------	--	--

Observaciones generales - análisis del discurso - contexto: aula

“En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo que prometen los programas de software -que aparecen y desaparecen de las estanterías de las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada-, resultan mucho más atractivos”

(Bauman, 2007: 29-30)

“Werner Jaeger, autor de la clásica indagación de las raíces antiguas del concepto occidental de pedagogía y aprendizaje, creía que la idea de educación (Bildung, formación) había nacido de un par de supuestos: el primero era la idea de que, debajo del desmenuzable estrato de diversidad, de la variada y cambiante experiencia humana, se asienta la roca dura del orden inmutable del mundo y, el segundo, que las leyes que sustentan y gobiernan la naturaleza humana son igualmente sólidas. El primer supuesto justificaba la necesidad y beneficios de transmitir los conocimientos de los maestros a los discípulos. El segundo imbuía a los docentes de la confianza en sí mismos necesaria para tallar la personalidad de sus alumnos, como el escultor talla el mármol, para darle la forma que, en todos los tiempos se estimaba que debía ser justa, bella y buena y, por esas mismas razones, virtuosa y noble. Si los descubrimientos de Jaeger son acertados (y nunca fueron refutados), la educación tal como la conocemos está en serias dificultades, pues hoy requiere un enorme esfuerzo sostener cualquiera de los dos supuestos y aún más esfuerzo percibirlos como conceptos evidentes por sí mismos.” (Bauman, 2007: 32)

“La masa de conocimiento acumulado ha llegado a ser el epítome contemporáneo del desorden y el caos. En esa masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar el valor. La masa hace que sus contenidos parezcan uniformemente descoloridos. Podríamos decir que en esa masa cada pizca de información fluye con el mismo peso específico. Y la gente, a la que se le niega el derecho a opinar por sí misma por falta de pericia pero que es constantemente abofeteada por las corrientes cruzadas de las contradictorias declaraciones de los expertos, no tiene manera de separar la paja del trigo.” (Bauman, 2007: 44-45)

“En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007: 46)

Una vez registrados los primeros elementos que fueron esquematizados en las fichas antes presentadas, establezco categorías, y presento y analizo algunos niveles y órdenes del discurso. A través del código correspondiente hago referencia al trabajo en el que observo el ejemplo correspondiente. Dado que los trabajos son entregados con este informe, en caso de ser necesario es posible consultar el corpus. Sí presento tres producciones escritas escaneadas para mostrar con detenimiento mi trabajo analítico; se encuentran en el capítulo *“Análisis de tres casos”*.

1- Nivel, Primer año:

1.1 Análisis general:

- Punto de partida de la argumentación, presunciones / presuposiciones:

En general no se plantean ni se preguntan ante qué tipo de texto están para luego responder. No realizan en sus respuestas una introducción temática ni presentación de premisas.

Los acuerdos en el comienzo de las respuestas son tanto respecto de lo real porque utilizan datos de lo que observan con frecuencia, como así también respecto a lo deseable aunque no hay manejo de la jerarquización en el contenido de sus respuestas.

Los lugares que funcionan como criterio de valoración positiva son los de cantidad: es preferible lo que quiere la mayoría, y la cantidad es el criterio de medida de lo bueno y lo malo. La calidad no está tenida en cuenta como criterio de ponderación.

No nombran personas como referencia o marco de referencia de opiniones y posturas.

Con relación a presunciones generales a modelos culturales relacionados con tópicos comúnmente aceptados, se presentan ideas tales como: la TV informa o el FB crea vínculos de amistad, por lo tanto no son tan malos o nocivos.

En general describen estados, no procesos y para eso utilizan verbos factivos como “saber” o “ignorar”, de esta forma y contrariamente a lo esperable, no plantean dudas frente a los temas sobre los que tienen una opinión formada. Sin embargo, cuando no saben algo, lo explicitan con claridad.

Construyen frases adverbiales -con “además”, por ejemplo- que funcionan presuponiendo lo que introducen.

En el inicio de las respuestas, en general, presuponen la tesis que se les plantea en cada actividad, les parece de interés y sensata, por eso no la explicitan, no la reiteran, ni hacen referencia a ella en forma precisa y comienzan presentando argumentos a favor o en contra tomándola como punto de partida, esto les lleva a generar respuestas no pertinentes en muchos casos. Comienzan la respuesta con “sí” o “no” como si estuvieran respondiendo a una pregunta cerrada que no se les formula y luego argumentan con “porque...”.

Hay en el punto de partida de los argumentos una conformidad a lo que se les propone en las actividades y un acuerdo básico con lo que allí se expresa. Manifiestan la necesidad de orden, de valores de utilidad, de la necesidad del estudio, del conocimiento y otros. Hay acuerdos relativos a lo real a lo deseable, aunque no de manera explícita vinculados a la medida, a la mesura, al control. En general aceptan como verdadera la información que se les presenta, se interesan y manifiestan conocimiento del tema salvo en algunos casos mínimos. Manifiestan en forma implícita lo adecuado de lo escrito salvo en la actividad vinculada con el uso del uniforme en la que presentan distintas posiciones de manera explícita y algunas incluso contrarias a lo expresado en la actividad propuesta.

En general no discuten sobre presuposiciones, solamente en un caso se cuestiona presuposiciones relacionadas con la TV: L2 1(3)18. Por el contrario, en general se admiten como punto de partida, se asumen como parte de la normalidad de todos los razonamientos y planteos realizados desde las consignas de trabajo, son tomadas en con credulidad natural, con la creencia de que se está diciendo la verdad, y forman parte de la estructura de los

argumentos que presentan en sus respuestas, en el caso del uniforme el punto de partida es el interés y acuerdan en cuanto a su necesidad no así con el tipo de uniforme propuesto.

En todos los casos los puntos de partida de los acuerdos se basan en hechos observados con alta frecuencia que los transforman y los hacen funcionar en argumentos de hecho.

Los tópicos que colocan en el punto de partida como ya decía son del orden de la *cantidad* más que a la *calidad*, y tienen que ver con un criterio de orden, como por ejemplo que la televisión vista con mesura y prudencia puede informar, y aumentar el conocimiento, o también que algunas actividades hechas sin mesura y medida pueden ocasionar vicio, y enfermedades físicas o psicológicas.

Al contrario de lo esperable, el fútbol no aparece como tema de argumento, salvo en un caso.

- Elección de datos:

No clasifican, tampoco oponen clasificaciones para cambiar el punto de vista y argumentar en consecuencia, salvo algunos casos en la Actividad III.

No utilizan epítetos, salvo en los mínimos casos registrados en las fichas.

No restringen significados ni el contexto frente al que presentan sus posiciones. No presentan situaciones divergentes salvo en muy pocos casos especificados en planillas.

No apelan a nombres propios para reforzar o hacer valer su opinión, y en pocos casos recurren a falacias del tipo Ad hominem para refutar una postura o ir en contra de una situación no deseada.

- Presentación de datos:

Una vez que seleccionan los datos utilizan un mínimo de organizadores textuales para estructurar sus respuestas, no insisten con posicionamientos, no reiteran para reafirmar lo que sostienen, no reformulan, no generan información nueva a partir de lo que afirman.

En todos los casos el estilo es adecuado a la situación de aula: mantienen una cierta distancia con lo que afirman y usan un léxico acorde a la situación y al género del discurso.

No formulan hipótesis, salvo en la actividad relacionada con el uso del uniforme.

El número de argumentos en general no es superior a tres, y cuando están coordinados es bajo la *conjunción* o el enlace *causa / efecto*.

No estructuran razonamientos en forma completa, cercanos a la lógica; se presentan algunos del tipo inductivo o deductivo, incompletos con algún argumento elidido o la conclusión omitida y con casi nulo encadenamiento.

No guían la elección del contexto para la interpretación y en general no establecen comparaciones, ni analogías.

- Modalidad

En una amplia mayoría modalizan sus respuestas.

En un sentido lingüístico, la modalidad propia de la argumentación es la asertiva, y así estructuran sus respuestas. Sin embargo, emplean el subjuntivo, verbos en condiciones, y presentan dudas cuando lo consideran necesario, no utilizan la interrogación -que supone la existencia del objeto del cual trata- para presentar o introducir argumentos en ningún caso. Esto tiene que ver con un escaso manejo de la competencia argumentativa y en un bajo nivel de certeza de la información que manejan, es decir, la respuesta modalizada no busca la adhesión del auditorio, ni persuadir ni convencer, por el contrario expresa cierta inseguridad en el manejo de la información.

En la modalidad imperativa la fuerza está en la persona, esta modalidad no se observa salvo en un caso en L1 primer año, en la Actividad II, *tarea 2*, en este caso se estructura la carta dirigida a los compañeros en un modo imperativo, es el único caso.

Las respuestas muestran una alta flexibilización de nociones, por el modo y estilo de la escritura, sin embargo no leen la flexibilidad de nociones en lo que está escrito en las propuestas de trabajo, es decir no leen la flexibilidad y por lo tanto contestan en consecuencia. Los alumnos entonces escriben mejor que lo que leen.

No se presentan estrategias de oscurecimiento de nociones para evitar el rechazo de lo que escriben, precisamente porque no buscan convencer ni persuadir, sino fundamentalmente expresar.

Cuando realizan extensión de nociones, lo hacen con acuerdo implícito. L2 1(4) 19.

Las formulaciones negativas pueden crear ambigüedad y difícil manejo de expresiones coordinantes, subordinantes, esto se refleja en las dificultades de comprensión de la *tarea 3* de la Actividad I y la no utilización de formulaciones negativas en sus respuestas.

El tiempo verbal usado es el presente que tiene un carácter universal y es funcional en la descripción de estados o situaciones. Usan el presente incluso para presentar situaciones que no están delimitadas estrictamente al *ahora*. No usan el pasado, y el futuro aparece cuando infieren qué sucederá con el uso del uniforme: viendo de lo acontecido en el pasado, entonces sucederá lo mismo en el futuro.

No es significativa la presencia de pronombres, tampoco profundizan enunciados.

El punto de vista personal lo presentan a través de verbos que expresan una opinión verdadera: “saber, ignorar”. Es decir, no manifiestan inseguridad para explicar y plantear su opinión, no vacilan. No manifiestan bajo nivel de certeza, y plantean dudas cuando lo consideran necesario.

No enfrentan voces ni hacen referencia a otras voces.

El registro usado es adecuado al contexto, al aula y al género. No se notan diferencias en el vocabulario ni un lenguaje que muestre cierta estratificación social. Tampoco se manifiestan expresiones negligentes, o selección de vocabulario voluntariamente pobre o torpe con determinados fines.

Las evaluaciones subjetivas son mínimas, y no se presenten clichés, ni refranes, ni máximas, ni eslóganes ni consignas.

- Retórica de la argumentación:

No se presentan figuras, formas o estructuras, que se alejen de la manera habitual de expresión e interpretación con la finalidad de argumentar, tampoco expresiones en el orden de lo estético tales como: perífrasis sinécdoque, metonimia por proximidad, antonomasia, anticipación, sinonimia, amplificación, cita, alusión, interrogación.

Sí aparecen figuras de la comunión, de apelación al grupo, a la mayoría, con la utilización del nosotros, por ejemplo, en la elaboración de la carta, aunque no siempre integrando la estructura de la argumentación. En un caso un

alumno atribuye sus palabras a la persona del director también en la elaboración de la carta en la Actividad II.

En general no apelan a la autoridad para argumentar, tampoco al discurso referido, y no se presenta la ironía.

- Estatuto de elementos argumentativos

Utilizan valores, argumentan con valores concretos, por ejemplo de personas, objetos, etc. Los abstractos y generales se manifiestan en forma mínima.

En cuanto a la discusión de valores, lo que hacen es relativizar puntos de vista, no subordinan, ni interpretan ni jerarquizan (salvo cuando dicen que aunque se mire mucho TV es mejor que andar por ahí)

Están presentes los siguientes: el valor de la información de las cosas que pasan, el valor del conocimiento, de la seguridad. No se registra la discriminación negativa: solo aparece en forma explícita por única vez en una expresión que tiene por función justificar determinada situación: “son planchas”

También hacen funcionar a los hechos observables, y a los observables con alta frecuencia, como argumentos.

En algunos casos utilizan lo planteado en los textos de las propuestas como argumentos propios.

- Tipos de argumentos, estructura

No se presentan argumentos del tipo lógicos, formales o abstractos a través de los que se plantee la contradicción, identidad, transitividad, relación de la parte con el todo, de lo menor a lo mayor, de frecuencia, ya que no restringen significados. No recurren en ningún caso a definiciones ni reales ni nominales, arbitrarias o convencionales.

Los argumentos son casi en su totalidad basados en la estructura de lo real, generalizados, cuyos términos pueden ser interpretados de distintas formas, en base a circunstancias, ya que no restringen significados. Los enlaces argumentales usados son los que relacionan los actos con la persona, es decir el comportamiento, y de la autoridad en la Actividad II. La relación de los argumentos entre sí es a lo sumo de reciprocidad pero en general no los

encadenan, cuando lo hacen, los nexos con mayor presencia son: de medios / fines, y de causa / efecto

Casi no se presentan argumentos que fundamentan lo real a partir de un caso, analogía, ejemplo, de un modelo o antimodelo, o del ser perfecto como modelo.

Los argumentos en general tienen un sentido práctico, son basados en lo real en una amplia mayoría, en hechos observables. Se esgrimen sobre todo argumentos basados en la cantidad. Para los alumnos, en general, la medida es garantía de salud, de bienestar y constituye el límite necesario frente a situaciones no deseables.

No utilizan analogías, en su mayoría los argumentos más cercanos a la lógica se presentan como aproximaciones a razonamientos deductivos e inductivos, con parte de la estructura omitida.

Casi no se presenta la tautología.

En general no clasifican, ni jerarquizan, ni ordenan la información. No se hace evidente el manejo de supuestos y presuposiciones en la medida que algunas veces no son sostenidos y casi en su totalidad no son negados ni criticados, además cuando las respuestas no son pertinentes, como en el caso de la Actividad I, tercera parte, la causa es -precisamente- el desconocimiento de los supuestos implícitos en el texto de la actividad.

En la Actividad I, ningún alumno manifiesta leer la introducción y la tesis, leen una o la otra, tampoco pueden diferenciar las dos posiciones presentes tanto dentro de la introducción como de la tesis que se presentan en estructura complementaria, o alterna, y por lo tanto no las analizan ni las discuten como tales en las respuestas que elaboran.

Colocan la tesis que leen en los textos de las actividades propuestas en el lugar de los hechos comprobados por su alta frecuencia de constatación, y así la hacen funcionar como argumento, L2 1(4) 11.

No distinguen en general la contradicción cuando leen, sobre todo cuando está negada, L 2 1(4) 19.

- Ortografía y sintaxis

Se registran en L2 diez alumnos de primer año y cuatro alumnos de tercer año con elevado compromiso de estas competencias. En L1 se registra un caso en primer año y otro caso en tercer año. En L3 no se registra ningún caso.

En general escriben mejor de lo que leen porque su escritura está cercana a la oralidad y porque las evaluaciones que hacemos tienen en cuenta este aspecto y lo incorporan para interpretar lo que escriben, para evaluar.

- Nivel metadiscursivo:

No logran marcar los elementos del lenguaje empleados para dar su opinión que se les solicitaba en la Actividad I. Se presenta solo en un caso señalado en las tablas. Los docentes de aula que estuvieron a cargo de supervisar el trabajo propuesto registraron que los alumnos no comprendían la expresión “señalar los elementos del lenguaje que utilizas para plantear tu opinión” de la Actividad I. Esto muestra al menos dos cosas: que no comprenden el sentido del enunciado, y que esto puede deberse a un problema de significado pero que sin lugar a dudas, y cuando lo vinculamos a dificultades del mismo orden en otras actividades y tareas, es por mucho más, se debe a dificultades de comprensión de lo estructural, de la sintaxis, del sentido, de interpretación; y que independientemente de las razones por las que no comprenden, no logran realizar la tarea que exige operar en el nivel del metadiscursivo, del metalenguaje, es decir, no se colocan más allá del lenguaje para ver qué es lo que se puede hacer con el lenguaje.

1.2 Análisis específico

En la actividad I

Ya desde el inicio no discuten en general “lo deseable” o “lo no deseable” de la T.V. No leen las dos tesis, (una de las cuales funciona como introducción) de tal forma que cuando dicen que están a favor, no especifican a favor de qué están.

En la *tarea 2* se presentan algunos casos, muy pocos, que argumentan valorando positivamente el mirar TV todo el día, porque por ejemplo afirman “eso evita que anden en la calle” y para argumentar apelan a ejemplos de situaciones no deseadas que se dan en la calle, aunque no las explicitan, de esa forma fundamentan su posición.

En la *tarea 3*, no entienden el sentido de lo que se plantea porque no leen el presupuesto sobre el que se expresa la frase “prohibición de avisos publicitarios en el horario de protección al menor”, por eso un gran número de respuestas no son pertinentes en relación a lo que se pregunta. En general el error se basa en que

centran la respuesta en el tema *horario de protección al menor* y no en la pertinencia de los avisos publicitarios vistos y/o dirigidos a menores. Todos -excepto dos o tres casos- valoran en forma negativa la situación planteada, en todos los casos lo hacen basándose en problemas que se generan en la salud física. Cuando se les solicita que argumenten en contra y a favor de lo que plantea el texto de la actividad, en general no lo logran, plantean su posición y argumentan en función de su tesis sin poder colocarse por encima de la opinión personal.

En general ninguno lee, ni conserva el presupuesto o modelo implícito en la actividad que tiene que ver con los avisos publicitarios: los valores, sus contenidos, aspectos tales como el consumismo y otros. Desvían la lectura hacia el lado de los programas: tipo de programas, adecuación a menores, es decir, los avisos publicitarios son ni más ni menos que algo que está entre programa y programa. Esta parte de la actividad la comprenden no más de diez alumnos. En unos pocos casos se reitera el planteo de una hipótesis referida a que sin avisos publicitarios los jóvenes mirarían más televisión, lo que hace que los avisos sean necesarios; por otro lado esta hipótesis se vincula con lo presupuesto y lo mantiene: que los avisos publicitarios no son aconsejables para menores de edad, aunque son necesarios porque evitan que los jóvenes estén expuestos más tiempo a la programación de la TV. También desvían la lectura al horario de protección al menor y no a la publicidad, y responden por ejemplo “yo no estoy a favor [de] que eliminen el horario de protección al menor”. De nuevo el problema se presenta en dificultades de funcionamiento en el nivel de supuestos y presupuestos, no en el de significados y por eso operan en un orden estructural no pertinente, allí caen en el error.

En la actividad II

En general asumen como algo comprobado que el uniforme contribuye a la seguridad. Todos, sin excepción, afirman que no se va a respetar aunque comparten el criterio de la necesidad de su uso casi en su totalidad. En este tema son terminantes, no admiten restricciones ni flexibilizan aunque manifiestan un sentido crítico con relación al tipo de uniforme y su adecuación entre otras cosas, L2 1(3) 12. En este tema, cuando se esperaba que se manifestaran valores universales -como el sentido de pertenencia, unidad, inclusión, sentido identitario, entre otros-, se presentó solo un argumento vinculado a valores esenciales en L2 1(3) 11.

Los argumentos en general estuvieron vinculados a aspectos prácticos tales como la seguridad, el orden y el buen funcionamiento institucional. Es decir, no se manifiesta

un sentido cultural (en el sentido de menos material), afectivo, o espiritual propio de los adolescentes, no estructuran la argumentación a partir de modelos culturales del orden de lo cualitativo. Esto llama la atención, se evidencia en todas las producciones que los argumentos tienen un sentido estricto: la solución de aspectos prácticos.

En un solo caso, pero que se hace necesario destacar, se relaciona el uso de uniforme con institutos privados de educación. Dato que se analizará más adelante.

En la actividad III

El análisis específico de esta actividad del nivel *primer año*, se realiza más adelante en forma conjunta con el nivel *tercer año*.

2) Nivel, Tercer año

2.1 Análisis general

- Punto de partida de la argumentación, presunciones / presuposiciones:

Se observa que las competencias formales y conceptuales desarrolladas en el nivel primer año y especificadas en el punto 1.1 son profundizadas en este nivel. Me refiero a los niveles gramaticales, sintácticos, lógicos y de operaciones con conceptos.

Los modelos culturales se mantienen aunque la aceptación de presunciones comienza a hacerse con restricciones y sentido crítico. Esto lo estructuran con un mayor manejo de operadores lingüísticos tales como “además”, “sin embargo”, “pero”, entre otros.

Sin embargo y en general no identifican u operan, todavía, con presuposiciones en el nivel de la estructura argumental, aunque ya comienzan a elaborar sus respuestas a partir de algún mínimo enunciado introductorio. Los acuerdos en el comienzo de las respuestas siguen siendo relativos a los hechos que se observan con frecuencia y del orden de lo práctico y desde el lugar de lo deseable.

Siguen valorando a partir de criterios de cantidad, orden, instrumento y medida aunque comienza a aparecer el orden de los valores y la jerarquización, L1 3 (C) 3.

En el nivel *tercer año* se puede observar que lo que los propios adolescentes consideran, hacen o deciden, antes que entrar en el orden de los valores, pertenece al orden del “*ser*” en su forma más pura, es decir, para ellos las cosas *son* de alguna manera, y la forma de *ser* de las cosas pertenece al estatuto de lo esencial, esto hace que sientan la imposibilidad del cambio, o al menos no la consideren en su discurso.

En sus argumentos no está presente la familia salvo en un caso L1 3 (A) 16. Sí aparecen -aunque sea en forma indirecta- la voz de los docentes, de los amigos o de la autoridad en general.

Se manifiesta el miedo al robo solo en L2 y en el nivel *tercer año*. Esto hace pensar en dos motivos: en primer lugar que este liceo pertenece a lo que desde el marco institucional se ha denominado *contexto crítico*, y en segundo lugar, que en el nivel *primer año*, y al momento del año en la que se recogieron estas producciones (abril), los alumnos no habían atravesado la experiencia de robo en el liceo y en forma directa.

Aparece el trabajo como impedimento para mirar TV en un alumno de 17 años de L2 3 (1), también esto tiene que ver con el contexto social en el que se sitúa este liceo.

- Elección de datos:

En general y casi en todos los trabajos, no se presentan planteos de valor simbólico o de valor cultural, del orden del lenguaje, en forma explícita, como por ejemplo valores de identificación, de pertenencia, de afiliación a un grupo, a un colectivo, al liceo, a grupo de pares.

Se presenta el primer caso en el que aparece en forma explícita la figura de los padres: L1 3 (B) 19. Por otro lado se hace una sola referencia a la violencia como consecuencia por ver ciencia ficción, funciona como argumento, en L1 3 (B) 10.

Es significativo cómo se manifiesta con mayor frecuencia y profundidad el valor de la amistad, al punto que aparece la siguiente idea: la TV y amistad son incompatibles, aunque continúan considerando el valor de la TV como instrumento de información y conocimiento.

- Presentación de datos:

Se observa un mayor involucramiento y por lo tanto una menor distancia con lo que se dice ya que se nota un posicionamiento. Hay mayor subjetividad u

opinión. Esto no necesariamente implica un proceso de conformación de la conciencia, y mucho menos de la “conciencia de sí”.

Comienza a estructurarse la guía para la interpretación y para la elección del contexto a través de elementos lingüísticos tales como: “en parte”, “por otra parte” y estructuras del tipo hipotéticas, entre otros elementos.

En L1 sostienen que lo que se da en los adolescentes es un mayor uso de internet que sustituye el mirar TV, en L2 no se realiza este planteo, incluso un alumno manifiesta expresamente no tener FB, L2 3 (2) 12. También esta diferencia da cuenta de los distintos entornos socioculturales de los liceos.

En general las argumentaciones se estructuran con un mayor número de argumentos encadenados, pero al igual que en el nivel primer año no reiteran ni reformulan lo que expresan. Los razonamientos también son del mismo tipo y se estructuran con algún elemento elidido.

- Modalidad

Emplean adverbios y la *tercera persona* con mayor frecuencia esto hace que el discurso se estructure con un mayor nivel de modalización, a partir de la *primera persona* se construye la subjetividad y comienza a posicionarse el *otro*, pero este proceso se profundiza cuando se desarrolla en el discurso el manejo y posicionamiento de la *tercera persona*. Esto también tiene que ver con un mayor posicionamiento consciente frente a los temas, a mayor diferencia y distancia entre la *primera* y *tercera persona*, mayor fortalecimiento de la *primera* y del *yo*.

Cuando en, la estructuración de su discurso no pueden superar el nivel del *yo*, no es debido a un fortalecimiento del *yo*, es porque todavía -como en el nivel *primer año*- el *yo* y el mundo -en algún aspecto- son la misma cosa, L1 3 (A) 13.

En general no guían la interpretación ni especifican el significado o dan contenido a los términos empleados, por ejemplo dicen: “algo bueno”, “algo malo”, “algo que sirva” sin restringir significados posibles.

La alta flexibilidad en el planteo de posiciones ya no es tal, comienza a manifestarse un cierto rigor de posiciones con un mayor manejo del discurso asertivo.

Siguen sin enfrentar voces ni hacer referencia a otras voces, esto hace que no se evidencie en forma significativa el uso de nombres ni pronombres; el uso

de tiempos y modos verbales se amplía: pasado, futuro, subjuntivo, potencial lo que muestra mayor proyección y perspectiva de los temas.

Como en el nivel *primer año*, tampoco se manifiestan expresiones negligentes, o selección de vocabulario voluntariamente pobre o torpe con ciertos fines. No se presentan clichés, ni refranes, ni máximas, ni eslóganes ni consignas.

Por último, se evidencia un claro enriquecimiento del léxico.

- Retórica de la argumentación:

Siguen sin presentarse figuras o formas que se alejen de la manera habitual o “literal” de expresión e interpretación, aunque esto no quiere decir que no tengan dificultades con la “literalidad”.

En L2 3 (2) 2 se presenta un planteo crítico de la familia bajo cierta ironía y tono despectivo, también el pedido de que los docentes usen uniforme como argumento que hacen funcionar en contra de la obligatoriedad del uso del uniforme para los alumnos, y también este planteo es irónico ya que se lleva una situación al extremo, al ridículo.

- Estatuto de elementos argumentativos

Comienzan a manifestarse valores *más abstractos* funcionando como argumentos, y en este mismo orden de cosas continúan sin hacer planteos discriminatorios con rasgos negativos.

Transforman la opinión personal -que es del orden de lo observable o lo esperable- en argumentos que funcionan para llegar a alguna conclusión y lo hacen con mejores y mayores recursos léxicos que el nivel *primer año*, L1 3 (A) 8.

- Tipos de argumentos, estructura

La mayoría de los argumentos son de consecuencias prácticas favorables o desfavorables.

El uniforme es rechazado por las mismas razones que es rechazado el liceo como institución: por la falta de libertad de expresión. Esto se vincula con que los adolescentes necesitan espacios en donde expresarse para desarrollar un sentido crítico y creativo ya que es una edad en la que se manifiesta la necesidad de identificarse con pares y expresarse, y en este sentido el liceo es su territorio.

Para no caer en la contradicción necesitan extender, relativizar, argumentar dar contexto y marco y se presentan dificultades para visualizar esto, L1 3 (A) 16.

Se presentan algunas extensiones de tesis, L1 3 (A) 9 y continúa sin darse la tautología en la estructura argumental.

Cuando llegan a conclusiones y a síntesis no escriben el proceso por el que llegaron, L1 3 (B) 17.

En el capítulo *Análisis de tres casos* se presenta un ejemplo de estructura argumental que además logra subrayar las expresiones del lenguaje utilizadas para presentar la opinión personal, L1 3 (B) 21.

Todavía mantienen dificultades en el manejo de la negación y en la explicitación de supuestos e implícitos, sobre todo cuando esto se hace necesario.

- Ortografía y sintaxis

No se registran dificultades.

- Nivel metadiscursivo:

No se observan cambios significativos en este nivel respecto al nivel *primer año*. Por ejemplo, la *identidad* como valor abstracto todavía sigue siendo *identificación* ligada a lo concreto, sobre todo se evidencia en las respuestas de la Actividad II. Son elementos indicadores de que las operaciones se realizan en un nivel más concreto, menos abstracto y menos metadiscursivo.

2.2 Análisis específico

En actividad I

En la *parte 1* en general no identifican, ni reconocen que la introducción temática y la tesis tienen dos proposiciones en distribución complementaria, entonces dicen “estoy en parte a favor y en parte en contra”. L1 3 (A) 4. Aunque, por ejemplo, L1 3 (B) 8 lee el sentido global del discurso, porque lee tópico, pero no lo integra en la respuesta. No comparte el modelo social planteado en forma de supuesto.

En general hay un planteo reiterado relacionado con el lado positivo de ver TV. Afirman que informa, entretiene y evita estar haciendo otras cosas menos deseables.

Es interesante un planteo del tipo retórico, L1 3 (C) 6 dice: “No está bien que pase eso, en los adolescentes es más común pero en adultos muchas veces también pasa”.

Se presenta un solo caso en el que una alumna dice no mirar casi TV L2 3 (3) 7.

En la *parte 2* un caso hace referencia a consecuencias en el orden de lo grave, quien se pasa mirando televisión es “candidato a la esquizofrenia”, único caso en el que se plantean consecuencias del orden de lo psicológico.

No visualizan tópico / modelo, en relación a la relación educación - TV. El análisis se agota en afirmaciones tales como “Mucho en exceso es siempre malo”, L1 3 (B) 4.

En general presentan el sedentarismo como un antivisor porque sistemáticamente jerarquizan el valor “corporal”, pero esta valoración se detiene en un nivel material casi mecánico, no hay una vinculación con aspectos psicológicos, por ejemplo, o afectivos, o vinculares, solo aparece un caso en el que se presenta un perfil del adicto a la TV en L2 3 (2) 6 y otro caso en el que el exceso de TV da cuenta de “retardo leve o mongólico”, L2 3 (3) 2. En algunos trabajos lo emocional es tenido en cuenta cuando se hace referencia al valor de la amistad o de la familia, por ejemplo en L1 3 (C) 2 en donde se apela a la responsabilidad de los padres. El cuerpo es el comienzo y el fin del análisis, y por lo tanto del sujeto. Ahí se instala, se detiene el enfoque y se obtura.

En forma muy especial se presenta un “sentido crítico” en L1 3 (C) 4.

En suma, alguien dice: “... tenés la tele o el cuaderno de clase todo niño va a elegir la tele...”.

En todos los casos, y en relación con el carácter cuantitativo de los enfoques antes explicado, el término *mejor* tiene el mismo sentido que el término *más*, L1 3 (A) 6

En general no visualizan el supuesto que funciona como presuposición estructural en la *parte 3* referido al valor del espacio publicitario. No leen el planteo crítico implícito. Lo que plantean, en forma más clara, es estar de acuerdo con sacar los avisos publicitarios porque los programas durarían más; no profundizan, L1 3 (A) 10.

En esta parte se plantean fundamentos a favor y en contra, la idea es evaluar posicionamiento metadiscursivo y revisar si logran evitar la contradicción colocándose en un nivel superior del discurso, negociación. L1 3 (B) 4

Esgrimen argumentos de gusto, de calidad, de actitud, de relatividad de lo cuantitativo, del “uso”.

L1 3 (C) 16, sostiene: “Se creen que la vida real es como en la tele” y más adelante: “Las publicidades de coca y fanta no van a cambiar el mundo”. Propone además otro uniforme de otro color y logo de identificación. El trabajo en su totalidad muestra análisis crítico y manejo del metalenguaje, del metadiscurso, del nivel de supuestos y presupuestos que son tenidos en cuenta para la elaboración de la respuesta. También en L2 3 (1) 9 se visualiza el sentido crítico y la refutación.

En forma particular y solamente en L2 aparece en esta actividad la idea de anticonsumismo.

En general, cuando en la *parte 3* argumentan en contra, es porque con este decreto las empresas no podrían hacer publicidad, y eso no corresponde, por ejemplo en L2 3 (1) 7.

Es interesante ver que cuando comentan la necesidad del horario de protección al menor en TV, no lo hacen desde el lugar del menor que ellos mismos ocupan, se colocan en el lugar de adultos. Piensan y escriben como si los menores de edad fueran otros, no se incluyen ellos y dicen por ejemplo: (*) *”Estoy de acuerdo (...) porque en este horario son parte que los niños todavía no saben que es ni lo que significa”*, L2 3 (3) 9.

También en la *parte 3* hay algunos casos que argumentan a favor del decreto de esta manera: “se ahorraría tiempo invertido en ver TV”, L2 3 (3) 3. La conveniencia tiene que ver con evitar daños mayores.

Se recomienda ver la adecuación al nivel *tercer año* en L2 3 (3) 8.

En actividad II

Comienzan a aparecer argumentos con fundamento en lo real y se mantienen los argumentos de consecuencias desfavorables que habría que evitar, argumentos que tienen que ver con el evitar lo peor que puede pasar. En general se siguen planteando argumentos del orden de lo biológico - físico a partir de una credulidad natural.

En esta actividad se evidencia que el concepto de lo malo o antivalor es la ausencia de valor, y también aparece en forma explícita el tema drogas y alcohol. En la carta que elaboran hacen mención a la sanción en caso de que no se cumpla con el uniforme, y apelan en un caso a la presencia y necesidad de la policía que aparece por primera vez.

En general hacen coincidir el argumento de la *parte 1* con el argumento de la *parte 2*, L1 3 (B) 4.

En el tópico uniforme se presenta el tema de la competitividad entre estudiantes por la ropa, es un argumento usado para respaldar el uso del uniforme. Otro aspecto, pero que funciona como argumento del mismo orden, es que el uniforme soluciona la carencia de ropa en los estudiantes y la ventaja de no tener que elegir ropa para ir al liceo.

En la *parte 2*, un único caso realiza la carta en *tercera persona*, modaliza para plantear su posición y lo hace en la persona del director, L1 3 (B) 6.

En todos los casos, sin restricción, se afirma con cierta perspectiva que nadie va a cumplir con el uso, incluso un caso en el que se estructura un buen planteo de argumentación y carta, pero en el que al mismo tiempo se afirma que [él] no cumplirá, L1 3 (B) 14

En L2 se presenta un argumento referido a que si el uniforme se hiciera obligatorio nadie iría con uniforme porque es un liceo público. En este caso es interesante reflexionar sobre *el sentido de pertenencia*, lo *cultural*, lo *simbólico*, en L1 3 (C) 8. Se presentará una reflexión sobre estos temas en el capítulo “*Conclusiones - síntesis*”.

Un argumento atendible, y que se relaciona directamente con la estructura argumental de la propuesta de actividad y con sus presupuestos, y que además se presenta en más de una oportunidad es el siguiente: si el uniforme es el mismo para todos los liceos públicos, entonces no cumpliría la función de identificación, ya que se confundiría a los liceales de distintos liceos, L1 3 (C) 9.

El valor del uniforme como “representativo de”, se expresa en forma clara y por única vez en la producción de L1 3 (C) 12.

Explican el motivo por el que no lo usan: “porque no se lo sacan cuando llegan a la casa, entonces está sucio”, de nuevo el sentido práctico, físico, material, un hecho

que constatan con alta frecuencia y que lo transforman en argumento de base en lo real con intención de justificar el no uso del uniforme, L1 3 (C) 15.

Por única vez aparece mencionado el Estado en las respuestas, un alumno plantea la necesidad de que sea el Estado quien pague el uniforme, L1 3 (C) 17. Finalmente, y en varios casos, aparece el color azul como argumento en contra del uso y de la obligatoriedad del uniforme.

En actividad III

En el análisis específico de esta actividad no diferencio niveles los siguientes motivos: porque no se encontraron elementos de análisis sustancialmente diferentes en uno y otro nivel, y porque las operaciones y funciones encontradas tanto en uno como en otro no mostraron diferencias ni cuantitativas ni cualitativas.

En principio es necesario señalar que en esta actividad se mostró con mayor evidencia la dificultad para identificar el sentido de un enunciado, de un texto o en este caso de la imagen que está acompañada de un texto al pie. Cuando diseño y presento esta la actividad así estructurada, tengo la intención de guiar la lectura desde la composición de un sentido, sin embargo esto tuvo resultado en algunos pocos casos.

Es importante señalar que cuando intentan leer texto y fotografía, los que lo hacen no son necesariamente quienes resuelven las tres actividades en forma más adecuada, es decir, quienes expresaron mayores dificultades en el orden de la sintaxis y la gramática, por ejemplo, lograron hacer una lectura sintética del sentido general de la actividad, L2 1(1) 10 y 13; y L2 1(2) 6 entre otros. Por otro lado, sucedió que en la resolución y elaboración de respuestas lograron encadenar argumentos, mecanismo que en las otras actividades se dio con cierta dificultad, L2 1(4) 19.

Los casos que leen texto al pie y la foto no es desde la intertextualidad.

En general en esta actividad discutieron en torno a los vínculos sociales, tanto de los generados a través de FB como de la vida al aire libre.

No leen, al menos en forma explícita, las dos posiciones en función complementaria que están implícitas en el texto al pie, y cuando lo intentan no leen la flexibilización planteada, L2 1(4) 9. Tampoco tienen presente para la elaboración de sus respuestas

los presupuestos que estructuran el discurso -como en las otras actividades- ni los supuestos, es decir los elementos que se seleccionan y se proponen en lugar de otra cosa, en última instancia que refieren o denotan. Ver L1 3 (B) 15

¿Qué supone la bicicleta, los dos amigos viajando en la misma bicicleta y uno de ellos sentado en el cuadro? ¿A qué refieren sus sonrisas, la relajación de sus cuerpos? ¿Y el blanco y negro de la fotografía? ¿Qué hace allí esa cachila? ¿Es una ciudad, un pueblo, la ruta, el campo?

En este sentido es interesante ver el planteo del orden de lo semántico - argumental del término “ruta” que hace L2 1(4) 18. Plantea algo así que como la calle está desolada, y la cachila es vieja, y que por lo tanto esta foto debe haber sido tomada en el campo, en un pueblo en una ruta, porque, claro ¿cómo se llega a un pueblo o al campo si no es por una ruta? Pero es prácticamente es el único caso en el que se intenta dar un sentido global y connotado a lo que se ve en la foto.

Además, ¿la fotografía es reciente? Un solo caso se detiene y hace esta consideración planteando que la fotografía es antigua, por su contenido, y su presentación, sin embargo es una fotografía tomada recientemente, pero ¿cómo el alumno hubiese podido llegar a esta otra conclusión?

Por otro lado, ¿son niños de algún lugar del Uruguay? ¿Van a la escuela? ¿Tienen TV, FB? Con relación a estas preguntas hay algunos planteos muy interesantes que responden a una lectura global del texto al pie y la foto, de carácter compensatorio: las redes sociales sí que crean vínculos de amistad, basta ver cómo estos niños [teniendo FB] salen juegan y se divierten también al aire libre.

En general elaboran texto expresivo, del tipo narrativo, y en general aparece la confianza como valor. Y la confianza está en los vínculos directos, no se encuentra en los amigos FB, L1 3 (A) 4. También se registra por primera vez el valor de lo natural en forma explícita, L2 3 (3) 4 y el aburrimiento como explicación / justificación del uso de las redes sociales.

En este punto se recomienda comparar dos trabajos: L1 3 (B) No17 (de 17 años) y No16 de 14 años.

Nuevamente aparece la familia, L1 3 (B) 21 y se presenta un claro sobreentendido, L1 3 (C) 7.

El texto explicativo al pie que pretende restringir múltiples interpretaciones de la imagen, está pegado a la imagen y cuanto más pegado, menos parece connotarla. Es lo que sucede con la actividad, por eso y en general manifestaron que el texto y la foto no tenían nada que ver uno con el otro. El texto pretendía relacionar la foto con el sintagma más general presente en las tres actividades: los vínculos y el relacionamiento entre los jóvenes, y los lugares y elementos que intervienen e inciden en la vida diaria de los jóvenes como lo son las redes sociales, la TV y el liceo; esto no fue leído. Por otro lado, y como en toda imagen se presentaban determinados elementos no lineales, discontinuos, en una foto que es casi el testimonio de un instante a través de una imagen casi natural, en este orden se detuvieron en tres: los niños, la cachila y la calle/ruta. Por último, la connotación que acompaña esa imagen, su composición, una determinada historia y cultura en una fotografía que moviliza un conocimiento general y complejo, fueron temas no problematizados.

Análisis de tres casos

Caso (L1)/ 3 (B)/ 21 /F /14 años

Actividad 1

Tarea 1:

1- En el punto de partida de la argumentación

Se manifiesta una identificación clara de estar ante una argumentación con la que se puede acordar o no, dice al empezar: *sí estoy de acuerdo*, esto funciona como introducción temática, tema y tópico quedan entonces colocados en el nivel de los supuestos. Manifiesta acuerdo relativo a lo real tanto de observación de la situación específica planteada en el texto, como de supuestos y presuposiciones. Y dado que el punto de partida es el acuerdo, puede ampliar el sentido de los supuestos cuando dice “aunque tiene muchas cosas positivas”, con el empleo del cuantificador “muchas”.

Los valores planteados como modelos en el punto de partida son la *moderación*, el *rechazo al vicio*.

Opera de una manera muy adecuada con los enlaces: *y, aunque, como, también, mientras*, lo que le permite relacionar y coordinar argumentos.

Los temas y tópicos seleccionados para fundamentar su postura están relacionados con la persona, lo romántico, la amistad, la familia.

2- En la elección de los datos

Los presenta una sola vez, en forma nítida y clara con una alta precisión de significados de los términos que utiliza. Plantea contexto cuando dice por ejemplo *mientras se haga con moderación*. No recurre a epítetos, sí categoriza, por ejemplo cuando dice *cosas positivas como entretenerte, informarte y acompañarte*. No recurre a nombres propios para argumentar su posición, lo hace siempre a partir de estructuras generales o genéricas, por ejemplo *cosas positivas, muchos niños*. Presenta una posición divergente para fundamentar su posición pero sin oscurecer la posición opuesta, lo logra restringiendo el contexto “mientras se haga con moderación”.

Texto que presenta flexibilidad ante las posturas opuestas, y esto se evidencia, por ejemplo, por la modalidad en la presentación de sus conclusiones: *mientras, pienso*.

3- En la presentación de los datos y la forma del discurso

No reitera para lograr la presencia del dato.

La conclusión tiene una estructura hipotética: *mientras... (entonces) pienso que...* esto da cuenta de la modalización y de proyección en el tiempo, lo que da un carácter probable a la conclusión.

Manifiesta su opinión contextualizada, por un lado un enunciado a través del que acuerda con el texto y otro en el que manifiesta su oposición a la opinión presentada en la propuesta de actividad; luego, una conclusión coherente que se desprende en forma probable de esos dos enunciados. Opera con dos argumentos complejos, generales a través del uso de conectivos: *porque, aunque, también, y mientras, poder traer*.

Su argumento es de negociación y a través de la modalización logra dar concesiones.

4- En la modalidad

No ejemplifica como recurso, profundiza en los enunciados a través de la categorización, presenta su punto de vista con verbos de opinión verdadera: de *existencia y pienso*.

Se manifiesta la modalidad con verbos y estructuras de probabilidad, por ejemplo en el tipo de conclusión.

No define, no describe. No se presentan elementos que manifiesten inseguridad ni vacilación.

Texto que deja ver un funcionamiento en el nivel metadiscursivo cuando restringe la interpretación que pudiera realizarse de lo que escribe. No cuestiona presupuestos.

No reformula, sino que recurre a lo contextual para agregar información nueva en el argumento que propone en segundo lugar.

5- Apelación al discurso referido

No recurre a la autoridad, ni al pueblo, ni a la ironía, sí a través de las concesiones le da la palabra a *otras voces*.

6- Actos ilocutarios: se presentan en el texto, y perlocutarios: no se presentan.

Tarea 2:

La resuelve, subraya las expresiones que utiliza para dar su punto de vista: *pienso que, desde mi punto de vista*, dato que muestra una posición metadiscursiva. Produce un texto del tipo explicativo, no fundamenta su opinión.

Tarea 3:

Plantea con un argumento del tipo moral, de valor y general, la razón para estar en contra del texto presentado en la actividad: *no tiene nada de malo*.

Cuando plantea el argumento para estar a favor, lo hace a través del modo condicional que se utiliza para expresar incertidumbre, en este caso se presenta en un enunciado condicional, que tiene una estructura hipotética: *si (p) entonces estaría (q) pero (no x). r*. La conclusión está elidida.

Con la utilización de *pero* objeta una presuposición: la de que los avisos publicitarios tienen contenido inapropiado para los menores. Tiene una postura crítica.

Actividad 2

Tarea 1:

La resuelve con un enunciado de bajo nivel de certeza: *creo que*.

Recorre al valor de lo diferente que permite la diferenciación, el uniforme es bueno para marcar diferencias, y el sentido del enunciado es el terreno de lo concreto y lo práctico.

Tarea 2:

La realiza, comienza con un vocativo dirigido a todos los alumnos. Utiliza calificativos para lograr la atención, la adhesión y que además le da flexibilización a lo que dice marco necesario para informar que el uniforme “va a ser determinado por el director”. Apela al valor de la diferenciación y el reconocimiento y el enunciado se justifica además en función de lo apropiado/no apropiado, términos a los que sin embargo no les atribuye un significado ni sentido explícito.

Tarea 3:

La respuesta es estructurada con un enunciado de consecuencias posibles o probables. Afirma que puede que como algunos estudiantes no estén de acuerdo entonces no lo usen. Es un argumento basado en lo real, de consecuencias prácticas desfavorables. Y en el mismo sentido, coordina un segundo argumento probable, referido a que en un liceo público las familias puedan no pagarlo.

Es interesante resaltar cómo se asocia el uniforme al dinero, al gasto de dinero, a la inversión y al poder adquisitivo. Es un argumento del mismo orden que el que asocia el uniforme a los liceos privados, ambos reiterados en varias producciones.

Actividad 3

La resuelve a través de una adecuada estructura argumental. Plantea datos relacionados con la *utilidad* de las redes, y también referidos a efectos negativos relacionados con el *exceso*. Los argumentos son basados en la realidad, que se transforman en fundamentos de lo real cuando ejemplifica y generaliza. Plantea contexto, explicita, significa y resignifica términos y luego establece consecuencias desfavorables a partir del exceso empleando el presente universal que extiende su acción hacia el pasado y el futuro, de manera afirmativa. No vacila.

Hace una lectura de síntesis de la foto y del texto al pie de foto. Tanto la lectura que realiza como el texto que produce son del orden de lo intertextual. La imagen tiene *efecto compensatorio* en relación al texto: el texto al pie dice que las redes pueden impedir el desarrollo de vínculos, mientras que la imagen muestra dos niños andando juntos en una bicicleta. La alumna lee la intertextualidad, resignifica, atribuye sentido y sintetiza: “formando o no parte de facebook, aún tienen tiempo para salir a jugar con un amigo”.

Actividad 1

Tarea 1:

Identifica el carácter polémico del texto presentado en la actividad ya que comienza su respuesta diciendo que está “*más o menos de acuerdo*” con lo que se sostiene en el texto.

No logra presentar datos para justificar su posición, no estructura ni desarrolla una respuesta a partir de la que se fundamente en qué está de acuerdo y en qué no está de acuerdo. El argumento único que presenta es ambiguo: puede ser usado para justificar el acuerdo como el desacuerdo: “*Porque depende de la *perzona y su personalidad*”. No realiza introducción temática, no recurre al contexto, no maneja otras voces, bajo nivel de certeza pero no de seguridad para plantear su posición ya que no muestra vacilación, no reitera, no concluye, no estructura un razonamiento. No apela al discurso referido bajo ninguna forma. No reformula, no compara, no encadena, no ejemplifica, no define.

Tarea 2:

No la resuelve, contesta solo: “*normal*”, imprecisión en el término utilizado, no explica. No subraya expresiones del lenguaje utilizadas para dar su punto de vista ya que carece de elementos, no logra colocarse en el nivel metadiscursivo. No justifica la respuesta.

Es normal o habitual la situación que se presenta en la *parte 2*, eso hace que no se necesite justificar la respuesta: lo normal o lo habitual no necesitan explicación ni justificación.

Tarea 3:

Dice que la ausencia de publicidad “*estaría de más*”, valora y refuerza el texto presentado en la tarea y presenta un enunciado que funciona como un argumento que no es un fundamento, es una consecuencia práctica favorable: “*porque así no tienen pausas las cosas que mirás*”.

Por otro lado presenta la necesidad de las fábricas de la publicidad como argumento en contra de la eliminación de la publicidad en el horario de protección al menor. Es un argumento del tipo práctico. No lee ni trabaja con supuestos ni presupuestos.

Actividad 2

Tarea 1:

Responde con bajo nivel de certeza: “*creo que*”. El argumento es de nuevo del tipo de consecuencia real de lo que puede suceder, el uniforme tendría consecuencias prácticas favorables relativas a la seguridad.

Tarea 2:

Realiza la tarea y la plantea como una expresión de deseo, modalizada en subjuntivo, plantea de nuevo el mismo argumento: la seguridad. En este caso reitera el concepto tres veces: seguridad del liceo, individual y fuera del liceo.

Tarea 3:

La realiza. Afirma que el uso del uniforme podría provocar que los alumnos dejen el liceo, lo hace modalizando en subjuntivo y con la utilización del verbo “creo” con menos valor informativo y de certeza.

Actividad 3

Niega el valor de verdad del texto al pie de la foto, lo hace con un enunciado general “todo... es falso”.

Sin embargo aquí maneja el contexto para argumentar, y lo hace en condicional: “si la persona es adicta... [entonces es cierto] en cambio si no lo es... [lo que afirma el texto es falso]” La argumentación, si bien tiene premisas omitidas, conduce a justificar lo que dice al principio. Los enunciados son generales, se ve un mayor nivel de abstracción. Muestra seguridad en el planteo de la opinión. Sin embargo esto puede tener que ver con que no interpreta el sentido central del enunciado del texto al pie. Discute con el nivel de supuestos, cuestiona los supuestos que considera tiene implícitos el texto que lee.

No refiere en ningún momento a la imagen. Tampoco a la relación de la imagen con el texto, ni a la relación de la actividad con el resto de las actividades.

Actividad 1

Tarea 1:

1- En el punto de partida de la argumentación

Se manifiesta una identificación clara de estar ante una argumentación con la que se puede acordar o no en función de ciertas restricciones de contexto, dice al empezar: “*estoy de acuerdo, o maso*” esto funciona como introducción temática, pero con un tópico que queda ubicado en el nivel de los supuestos. Manifiesta acuerdo relativo a lo real tanto de observación de la situación específica planteada en el texto, como de supuestos y presuposiciones, plantea las restricciones con proposiciones de carácter particular “*hay cosas que...*”. Es decir, intenta justificar su afirmación con valoraciones relacionadas con “lo preferible”, utiliza el recurso del ejemplo basado en lo real como fundamento, pero no fundamenta.

2- En la elección de los datos

Recorre a calificaciones como epítetos: “chusmerío”, aunque plantea alternativas flexibilizando nociones y la opinión. No contextualiza para restringir o interpretar.

3- En la presentación de los datos y la forma del discurso

No reitera para lograr la presencia del dato. Hay menor abstracción. No concluye. Hay dos argumentos basados en ejemplos, opuestos, relacionados a través de una conjunción, que le permiten restringir contexto para justificar. No se presenta una estructura de razonamiento.

4- En la modalidad

Ejemplifica como recurso para argumentar. No recurre a la modalización para flexibilizar, no profundiza enunciados, no establece inferencias. Manifiesta inseguridad con el uso del “no sé” del último enunciado que funciona como cierre pero no como conclusión. No define, no describe, no explica. No discute en el nivel de los supuestos y de los presupuestos. No reformula.

5- Apelación al discurso referido

No utiliza este recurso argumental.

- 6- Actos ilocutarios: se presentan en el texto, y perlocutarios: no se presentan.
- 7- Categorías semánticas: de comparación, “como”.
- 8- Tipos de argumentos: basados en la estructura de lo real, de despilfarro.

Tarea 2:

No la resuelve, no subraya las expresiones que utiliza para dar su punto de vista.

Manifiesta inseguridad, recurre a epítetos, a preguntas, manifiesta vacilación e inseguridad con el uso del “no sé”. Utiliza el ejemplo personal, su propia actitud y comportamiento frente al problema, como ejemplo que fundamenta una posición personal frente al tema que no explicita en ningún momento.

Tarea 3:

Plantea dos posiciones contrarias a través de argumentos que fundamentan lo real, a partir de ejemplificaciones, sin embargo la respuesta no es pertinente porque no centra su posición en el tópico que tiene que ver con la relación e incidencia de la publicidad en los menores. Toda su elaboración refiere al horario de protección al menor.

La presentación de datos es menos abstracta. No hay estructura de razonamiento en la presentación de opciones enfrentadas.

Manifiesta certeza, no vacila. No sintetiza, no compara, no reformula ni apela al discurso referido.

Actividad 2

Tarea 1:

La resuelve y responde con un dato basado en lo real en un intento de razonamiento. Argumenta por el absurdo: dado que a ningún alumno le gusta el uniforme, entonces el director se tiene que haber basado en los docentes y en las autoridades para promoverlo. Con esta respuesta manifiesta en forma implícita su desacuerdo con el uso del uniforme. No hay abstracción en la presentación de datos. No modaliza, no profundiza, no manifiesta inseguridad.

Tarea 2:

No la realiza, porque no está de acuerdo con el uso del uniforme. Dice:

*“No gracias! Si *tuviese que realizar una carta para que viniesen sin uniforme lo *aría, pero aka estoy en contra!*

Utiliza signos de exclamación acá y en otros momentos de su producción para dar más expresividad a lo que dice. La producción es más subjetiva. Es una militante opositora al uso del uniforme. Hacer la carta iría contra sus principios.

Tarea 3:

Responde planteando consecuencias de tipo práctico, todas desfavorables, las ordena y enumera haciendo el texto más descriptivo hasta llegar a la peor, luego de la cual manifiesta estar en contra y plantea una alternativa al uniforme.

Las razones o causas de esas consecuencias apelan a lo habitual, al gusto.

Ausencia de conectivos y por lo tanto de cohesión.

A través de la expresión “tal vez”, muestra un cierto grado de incertidumbre pero siempre manteniendo el mismo sentido de su producción. Que el uniforme no es conveniente.

Apela al pueblo, a lo que muchos o casi todos harán.

Actividad 3

La resuelve, identificando desde el primer momento que está ante un texto que plantea una posición frente a la que es posible expedirse. Plantea sin restricciones su posición: *“No lo creo correcto”*. Esta afirmación se basa en una interpretación literal de la imagen, los niños se divierten, el texto que está pegado a la imagen es visto como contradictorio a la imagen, y efectivamente en su interpretación no considera que este texto connote a la imagen, y la alumna considera que lo que el texto denota está en contradicción con lo que la fotografía muestra, y que lo que muestra la fotografía es real. Efectivamente la fotografía funciona como anclaje, acomoda la percepción y oficia de relevo: los niños están bien y se divierten. Aquí evidencia la posibilidad de poder colocarse en el nivel de la intertextualidad: *“si el texto *tendría que ver con la imagen tendría que haber un niño solo y jugando, por ejemplo”*. Obsérvese la modalización a través del potencial “tendría”.

Sin embargo flexibiliza su posición y efectúa una concesión: *“*Se que el facebook causa trauma, o sea quedan como ahí frente a la *compú x horas”*.

No hay apelación al recurso referido.

Conclusiones / Síntesis

“El sujeto, la interioridad, el espacio interior. No son cosas o sustancias. Por más que hasta cierto punto deban ser pensados como cosas o sustancias. Son formas de conceptualizar prácticas históricas y sociales. Las teorías no son formas que la cultura utiliza para representar cosas “externas”, cosas que son o están ahí en el mundo, sino conceptualizaciones acerca de lo que ella hace, de sus propias prácticas. La idea de sujeto es indisociable de las prácticas políticas o educativas, del gobierno y de la invención de lo público-social. Y la catástrofe contemporánea del sujeto, la aparición barullenta e infantil del no sujeto es la catástrofe de las prácticas sociales que dieron origen, en su momento, al sujeto: la educación, la política”. (Núñez, S. 2010: 3)

Los estudiantes escriben mejor de lo que leen porque escriben en un registro cercano a la oralidad, y en el aula lo hacen a través de una forma absolutamente adecuada a la situación, forma que se manifiesta así en todos los casos. Funcionar en el aula ante la obligatoriedad de una tarea, es algo que los adolescentes saben hacer perfectamente bien, y eso es decir muchísimo de la institución escolar, de la enseñanza formal y de la tarea permanente de los docentes en todos los años. Sin embargo, la escritura es escasa, casi nula o nula en algunos casos, pero cuando está, es *expresiva en exceso*, y esto tiene que ver con la necesidad del alumno de dar satisfacción a lo que el otro espera, a lo que el otro quiere, incluso, a lo que él mismo quiere en función de la mirada del otro. En la escritura en el aula pueden manifestarse dos cosas: la ausencia de mensaje, o de expresión a través de un mensaje, por la carencia de una cierta posición frente a un tema o tópico que se desconoce o no se registra en la lectura de un texto; o la “hiperexpresión”, el desborde de expresividad actuada, representada para el momento, y cuando esto pasa tampoco esa escritura es una respuesta al análisis de lo escrito en términos de subjetividad/objetividad, no es una escritura a partir de las ideas de un sujeto consciente que se coloca en el terreno de lo universal. Si bien es posible acordar con investigaciones que registran el desarrollo de la abstracción a la edad de 15 años (citadas en “Antecedentes”), es de orden dar cuenta de que los estudiantes no operan en el nivel de presuposiciones y supuestos, y mucho menos establecen una crítica a presuposiciones y supuestos, esto se da porque desconocen el ejercicio de la abstracción que los podría colocar en el funcionamiento de estos niveles, por eso es que cuando se registran elementos que dan cuenta del nivel de presuposiciones y supuestos siempre es a partir de su desconocimiento, y lo que se produce es el error.

En el mismo sentido es que en ninguna de las producciones se encuentran sobreentendidos. El sobreentendido necesita un ajuste a la literalidad, un manejo

también del contexto y del sentido del enunciado, un conocimiento de supuestos y presupuestos y esto no sucede, por eso no sobreentienden. En todo caso no entienden o entienden mal. Los problemas que se registran de la lectura desde la literalidad y el manejo del contexto son importantes. Y es que la literalidad exige la abstracción, la metáfora, la presencia del símbolo, el manejo de lo metadiscursivo, la representación de lo universal. Y los alumnos se manejan en el nivel de lo global, que es más concreto y más específico, manifiestan dificultades para el encuentro con lo universal que es desde donde, además, se puede visualizar la gama de contextos posibles y dar un sentido a lo que se lee, a lo que se dice. Solo es posible la contextualización para la restricción de significados, si es posible la representación de lo universal y esto exige el ejercicio de la abstracción. Y el sobrentendido se produce a partir de la información dada, y también a partir de lo presupuesto que se trasladan en el componente lingüístico, forma parte del componente retórico y de la enunciación en la que interviene la ley de economía, ley que tampoco está presente en el desarrollo del discurso.

Con relación a los modelos culturales, es significativa la presencia y manifestación del sentido práctico y utilitario. También estos valores son del orden de lo concreto de lo conveniente para el momento y las circunstancias particulares de existencia. No hay proyección en el tiempo, ni perspectiva del orden físico o material: ante los problemas, la única posibilidad es la búsqueda de la solución inmediata, más económica y menos mala. Este criterio o modelo cultural macroestructural de pensamiento y de acción pasa a funcionar como una herramienta que es adecuada y propia de una situación de riesgo: lo peor puede pasar, y además, puede suceder en cualquier momento, por lo tanto algo hay que hacer. Este criterio se pone de manifiesto sobre todo en las dos primeras actividades, no así en la tercera. Si bien es cierto que internet y las redes sociales constituyen un territorio propio de los adolescentes, que manejan, conocen y en el que se “mueven”, también son ejemplos de la manifestación del nivel de lo concreto en su forma más pura, un ejercicio suspendido en el tiempo que no les permite el tránsito hacia el orden de lo universal, de las ideas, de la imaginación de otros mundos posibles proyectados y construidos colectivamente. A lo sumo lo que ven allí, es lo que aparece en forma casi perfecta como “estando allí desde siempre”, y de una vez y para siempre. Pura ilusión sin origen, sin contexto, sin desarrollo, ni proyección, ni movimiento. El carácter lineal de la escritura es sustituido allí por el instante del tipo fotográfico.

Sabemos, como docentes, de la necesidad de trabajar para desarrollar en los alumnos la capacidad de deslindar, y esto tiene que ver con el análisis. Es un ejercicio que requiere en primer lugar del “beneficio de la duda”: hay algo escrito, que es posible decodificar, al menos en un nivel, pero que refiere además a conceptos, ideas, sentidos que no están allí explicitados y que hay que encontrar porque forman parte de la estructura de lo que allí está escrito. Solo a partir de esta sensación de duda e incomodidad es que comienza la separación: una cosa es lo que se dice y otra lo que no se dice pero que está; una cosa es lo que piensa quien lee y otra el pensamiento de lo que allí está escrito; una cosa es lo que se cree que se piensa y otra lo que se piensa y se expresa objetivamente cuando se escribe; una cosa es lo que pasa y sucede en determinadas circunstancias y otras cosas son las que sucederían si esas circunstancias cambiaran. Estas disyuntivas están ubicadas allí en los modelos culturales, son del orden de lo ideológico, y están en forma más o menos abstracta, más o menos consciente. Hacia esos modelos el alumno debe ascender para comenzar a ejercitar el análisis. Desde este marco podrá luego empezar a identificar temas y tópicos en el punto de partida, por ejemplo, para que luego -y a través de un método y una lógica determinada- pueda trabajar con la información. Pero para todo esto se necesita tiempo, y parece ser que el modelo cultural general les está diciendo que no hay tiempo, que hay una situación de riesgo y que hay que resolver los problemas desde la lógica estímulo - respuesta inmediata. Y que además la inversión en tiempo es un costo demasiado alto que nadie está dispuesto a pagar, sobre todo cuando los resultados y los cambios no serán vistos sino luego de varias generaciones. La lógica del capitalismo tardío ha colonizado la educación, y en la educación vista como capital, la inversión debe dar los mayores resultados en el menor tiempo posible. Y sin un lenguaje político generado por la educación, en medio de una sensación permanente de riesgo y sin tiempo, todo lo que se hace se aleja cada vez más del ritmo de la vida de las personas, por ejemplo, del ritmo necesario para la estructuración y el desarrollo de los conocimientos en los adolescentes. El conocimiento y el desarrollo de competencias no responden al forzamiento, a la incrustación, o al calco rápido.

No sorprende ver que el corte sociocultural a establecer no es L1 / L2 como quizás podría haber sido pensado en un principio. No hay diferencias en la lectura y escritura entre un liceo y otro, entre una zona y otra. Esto es explicado de la siguiente forma, en primer lugar cada vez más la educación pública recibe a los alumnos hijos de trabajadores con menor remuneración y a pesar de las

políticas de inclusión, la matrícula de Enseñanza Secundaria no aumenta porque la Enseñanza Privada aumenta su matrícula a costa de los que se van del sistema público, así como también aumenta la oferta de liceos privados por ese mismo motivo. Y los que se van del sistema público son los hijos de los que pueden y quieren disponer de dinero para la enseñanza de sus hijos. Los que pueden y quieren delegar el trabajo de seguimiento y control de sus hijos. En cierta manera cada vez se paga más por una “higiene” y un orden. Digo esto porque los profesionales docentes son los mismos que van y vienen buscando completar un salario, al menos por ahora. En segundo lugar, es difícil hacer un mapa del perfil del alumno en cada institución ya que se visualiza una alta movilidad de los alumnos: quienes viven en la zona del liceo L2 no necesariamente asisten al liceo L2, y los motivos de esta movilidad son del orden de lo cultural. En tercer lugar, Ciudad de la Costa es una faja angosta pegada al Río de la Plata, la división norte (bajo y medio poder adquisitivo) - sur (medio y alto poder adquisitivo) reforzada por la Avenida Giannattasio que la atraviesa, no termina de ser tal, sobre todo en el orden de lo simbólico, en definitiva las diferencias se dan al cabo de veinte cuadras, diez hacia un lado, diez hacia otro, y esa es una distancia fácilmente transitable a nivel cultural.

Por el contrario, el corte mayor es en la interna de cada grupo, allí se ve con claridad la diferencia de niveles, esto responde a la universalización de la enseñanza media y a las políticas de inclusión, que en el apremio por dar soluciones, no pueden contemplar dentro del aula las diferencias en el orden del desarrollo de competencias. En la escritura, las diferencias de desarrollo en el mismo nivel son altamente significativas.

En general no leen la flexibilización a partir de enunciados con proposiciones complementarias dentro de un discurso porque tienen dificultades en el orden lógico, esto se vio entre otras cosas con el manejo de la negación, y porque leen lo que necesitan leer para así poder expresar a partir de eso lo que piensan. Por lo que la flexibilidad que manifiestan en su escritura tiene que ver más con un recurso perfeccionado por el escaso manejo de información que con una operatividad en el nivel de lo más abstracto y más lógico. Es cierto que estructuran el discurso con marcas de seguridad y que en general no vacilan, pero también esto tiene que ver con que la escritura manifiesta una alta expresividad, esta seguridad es del orden de “lo sincero” de cada uno, son seguros porque están hablando de sí mismos en forma sincera y hasta allí llega la operatividad en la escritura, su alcance no es del orden

de la información y mucho menos del nivel de la corrección o validez lógica. Es una escritura que sin embargo denota un “espesor”, un adentro y un afuera, solo que es necesario el trabajo sistemático para ahondar en esto y generar un discurso, y aquí está, ni más ni menos, la posibilidad que da el dominio de un lenguaje disciplinar.

No son significativas ni evidentes las marcas de estratificación social interna al grupo porque en general comparten un mismo estrato. Hacia el afuera en el tema del uniforme sí marca un límite: el uniforme es propio de la institución privada, y lo ven como un atributo, una cualidad que no les pertenece. ¿Cuándo es que la enseñanza pública pierde esa posibilidad de identificación necesaria para un colectivo, pase por un uniforme o no? ¿Cuándo pierde la posibilidad de la identidad que da un nombre? Decir que esto comienza a suceder, o sucede, porque no hay quien controle el uso del uniforme, por ejemplo, es incompleto y por lo tanto falso. El sentido de pertenencia, la mirada colectiva, la identificación, se activan y desarrollan a través de múltiples caminos. Es que en tiempos de la “aldea global” el liceo público se ha transformado en el lugar -único lugar para cierto estrato- de expresión de la individualidad, de la subjetividad, del gusto, de la opinión, del “yo pienso”, de la unicidad. El liceo público no es marco de referencia, de orgullo, de pertenencia, de comunidad unida e integrada por una idea o un proyecto. Y el liceo privado, a pesar de que las voces de los alumnos manifiesten lo contrario, es -sigue siendo- una comunidad integrada por una idea que hace su aterrizaje en algún lugar de la vida misma de los alumnos. Y decir que el uniforme es solo una marca para el liceo privado, es una reducción grosera e incompleta. Por eso los alumnos piensan que el uniforme es pertinente para los liceos privados, y que en caso de que se instale en el liceo público, aunque en principio sería bueno, nadie lo va a usar. El uniforme es útil para solucionar situaciones de riesgo, cuando el riesgo se diluye y se olvida, entonces el uniforme se abandona porque no se sostiene por sí mismo. Y si luego lo peor sucede -porque siempre tarde o temprano algo sucede-, entonces la vinculación es directa: con uniforme se hubiera evitado lo peor.

Y el conflicto con el uniforme, es cierto, debe ser entendido en función de la reacción de los adolescentes frente a lo institucional en general, sin embargo en el liceo público se acrecienta porque buscan en el liceo lo que una institución educativa formal no tiene previsto ofrecer, y lo buscan allí porque no tienen oportunidad de encontrarlo en otro lado.

En el mismo sentido, pero en otro orden, hay una sola referencia discriminatoria a través del léxico: “los planchas”, aparece una sola vez.

Es significativa la ausencia de otras voces, en especial de la voz de la familia. El par escuela - familia ambos entendidos como “aparatos ideológicos de Estado” propios de la modernidad, se ve opacado o desdibujado en “la era del capitalismo tardío”, es decir, no se manifiestan como “par” en forma clara o identificable en el orden del discurso. La escuela y la familia, instituciones de hegemonía ideológica en lo cultural, no aparecen vinculadas al menos en forma expresa en las producciones escritas de los alumnos. Puede pensarse en dos cosas, pero en un único sentido: o bien que familia y escuela dicen hoy cosas distintas, o bien que aunque parezca que dicen cosas distintas, el sentido y el resultado ideológico - cultural es el mismo. Objetivamente, no aparece en forma marcada la presencia de los padres en el discurso de los alumnos, salvo en algunos casos y específicamente en la *Actividad 1, tarea 2* en donde en algunos casos se sostiene que lo bueno de ver televisión es la posibilidad de alejarse de cosas peores, de nuevo, lo peor puede suceder en cualquier momento, algo hay que hacer en forma rápida: esto se ubica en el nivel ideológico hegemónico, es decir, aunque familia y escuela digan cosas distintas, ambas cumplen la misma función.

En las producciones no tienen en cuenta aspectos psicológicos y mucho menos se evalúan, salvo en la *Actividad 1, tarea 2*, que presenta una situación extrema, aquí en algunos casos se intenta una valoración psicológica y no solo del orden físico - material. Es sorprendente, en principio, si se considera que la subjetividad es parte de la tecnología educativa necesaria para asegurar una moral y un conocimiento. La subjetividad es ni más ni menos que la propia actividad cognitiva que asegura la organización de la vida y le asigna un sentido a la experiencia. Sin embargo, a la hora de valorar la experiencia o la realidad, intervienen criterios y medidas del orden de lo material, de lo más sustancial, cuantificable y medible, estos son los criterios de objetividad empleados por los alumnos.

En ninguno de los dos niveles se registra trabajo y escritura con rigor lógico. Cuando en el nivel *tercer año* se esboza la estructura de un razonamiento, o llegan a una conclusión, no dan cuenta del proceso, ni operan de manera intencional en el nivel estructural siendo que la lógica, y el razonamiento en particular, son estructuras de construcción y desarrollo del conocimiento organizado. Se visualiza un desarrollo entre el nivel primer año y tercer año que tiene que ver menos con el dominio de herramientas que con el desarrollo de la lengua en su modalidad expresiva. Y se hace más evidente porque hay más contenido escrito del tipo expresivo, en todo caso explicativo, junto con una mayor riqueza léxica.

La educación entendida como búsqueda y desarrollo de la conciencia y del sujeto pensante se encuentra hoy ante unos límites difusos entre pensar y opinar, ser y parecer, entre lo que es adentro y lo que es afuera.

Será que tendrá que redibujar estos límites dando espesor al lenguaje y facilitando estructuras para la construcción del sujeto y de la verdad en un sentido político, claro.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijaíl (2002) *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Barthes, R. (1986) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bauman, Z. (2010) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Blakemore, D. (1988). *La organización del discurso en F. Newmeyer (ed.), Panorama de la lingüística moderna de la universidad de Cambridge, Visor, Madrid*.
- Boado, M.; Buscheli, M. y otros (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Tabaré Fernández (Ed. y comp.) Montevideo.
- Boado, M; Fernández, T. (2010) *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. UDELAR - Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo.
- Bonini, Adair y Maria Marta Furlanetto (orgs.) -2006- *Gêneros Textuais e Ensino-Aprendizagem, Linguagem em Discurso*, v. 6, set./dez., Editora Unisul, Santa Catalina.
- Bruner, Jerome -2004- *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2002). *Las cosas del decir*. Manual de Análisis del Discurso, Ariel Lingüística, Barcelona.
- Cazden, C. (1990). *El discurso en el aula*, en M. Wittrock (ed) *La investigación de la enseñanza*, Tomo III. Profesores y Alumnos, Barcelona, Paidós: 627-697
- Comesaña, J. (1998) *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*. Eudeba, Buenos Aires.
- Drew, Paul y Marja-Leena Sorjonen (2002) *Diálogo institucional*, en T. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Dolz, J.; Pasquier, J. (1996) *Argumentar para convencer*. Edita Gobierno de Navarra, Ministerio de Educación y Cultura, Navarra.

Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Hachette S.A., Buenos Aires.

Duranti, A. (1988). *Etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis*, en F. Newmayer (ed). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Visor, Madrid.

Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder*. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase, FHCE, Montevideo. (Segunda edición en 2005)

Ginovart, R.; Aloisio, C. (2008) *Cómo hacer cosas con razones*. Paideia ediciones, Montevideo.

Goffman, Erving (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Introducción. Amorrortu editores, Buenos Aires.

González, E y otros (2011) *Crítica reflexión y debate*. IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, 2011

Marafioti, R. (2003) *Los patrones de la argumentación*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Marinikovich, Juana. (2007). *Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación*. En Revista Signos, Versión on-line ISSN 0718-0934. V. 40 / N. 63 Valparaíso.

Martínez Ezquerro, Aurora - 1999- Escribir textos argumentativos, en *Contextos Educativos* Vol. 2: 257-272

Martínez, M. (2001) *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. 2001. Grupo Editor Altamira, BS. AS.

Martínez., M; Alvarez, D. y otros (2004) *Discurso y aprendizaje*. Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura, Cali.

Martínez, M; Silvestri y otros (2001) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Volumen 3*. Martínez, M. (Comp.) UNESCO Universidad del Valle, Cali.

Motta-Roth, Desirée -2006- *Questões de metodologia em análise de gêneros*, en Karkowski, Acir Mario, Beatriz Gaydeccka y Karim Siebeneicher Brito (orgs.) *Gêneros textuais. Reflexões e Ensino*, Editora Lucerna: Rio de Janeiro: 145-164.

Núñez, S. (2009) *El miedo es el mensaje*. Editorial amuleto, Montevideo.

Núñez, S. (2010) "La interioridad: de San Agustín a Karina Jelinek". Texto desgrabado del episodio de "Prohibido Pensar", Televisión Nacional.

Nussbaum, L. y A. Tusón (2002) *El aula como espacio cultural y discursivo*, en C. Lomas (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Barcelona: pp.195-207.

Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. (2002) *Tratado de la argumentación*. Editorial Gredos, Madrid.

Pérez de Medina, E.; Balmayor, E. (2002) *Recorridos semiológicos*. Roberto Marafioti (comp.) Eudeba, Buenos Aires.

Plantin, Ch. (2002) *La argumentación*. Ed Ariel. Barcelona.

Sánchez, I.; Álvarez, N. (1999) *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*. <https://www.google.com.uy/webhp?sourceid=chrome-instant&ie=UTF-8#hl=es&output=search&client=psy-ab&> Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Sánchez, V. (2010) *Los procesos lingüísticos cognitivos en la producción escrita del discurso argumentativo de niños de tercer grado de primaria*. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2990/472.pdf?sequence=1> II Congreso Internacional de Didáctica. CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

Silvestri, Adriana -2006- *Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (<http://www.geocities.com/estudiscurso/silvestri1.html>)

Shiro, M. (2007) *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.

Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península, Barcelona.

Van Dijk, T.; Renkema, J. y otros (2000) *El discurso como estructura y proceso*. (Van Dijk compilador) Editorial Gedisa, Barcelona.

Van Dijk, T. y Atenea Digital (2002) *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Atenea Digital, 1, 18-24. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>

Van Dijk, T. (1994) *Análisis crítico del discurso*. Cátedra UNESCO. Disponible en http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpes.html

Van Dijk, T. (1980) *Texto y contexto*. Semántica y pragmática del discurso. Ediciones Cátedra, Madrid. <http://home.medewerker.uva.nl/j.a.gomezrendon/bestanden/Texto-y-Contexto.pdf>

Van Dijk, T. (2006) *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso*. <http://cariebookgratis.com/de-la-gramatica-del-texto-al-analisis-critico-del>

Van Eemeren, Frans H.; Grootendorst, R. (2002) *Argumentación, comunicación y falacias*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Villaca Koch, Ingedore -1987- *Argumentacao e Linguagem*. Cortez Editora, Sao Pablo.

Fotografía: Pérez, Ramón <http://www.ramonperez.lagaleriadigital.com/>

Anexo 1: Actividad propuesta a los alumnos

Actividad I

El mirar **televisión** es uno de los pasatiempos más importantes y de mayor influencia en la vida de niños y adolescentes. Cuando terminan el ciclo de enseñanza secundaria, seguramente hayan pasado más tiempo mirando televisión que en el salón de clase. Mientras la televisión puede entretener, informar y acompañar a los niños y adolescentes, también puede influenciarlos de manera no deseable.

Tarea 1: ¿Estás de acuerdo con la afirmación anterior? ¿Por qué? Plantea tus razones.

Tarea 2: ¿Cómo valoras el comportamiento de un joven que se pasa la mayor parte del día mirando televisión? Subraya las expresiones del lenguaje que utilizas cuando das tu punto de vista.

Tarea 3: Imagínate que se decretó la “Prohibición de los avisos publicitarios en televisión en el horario de protección al menor”.

Plantea las razones para estar en contra y las razones para estar de acuerdo con este decreto.

Actividad II

Supongamos que un director de liceo hace la siguiente afirmación: “El **uniforme** para asistir al liceo es absolutamente necesario. Las autoridades, los docentes, y en general todos quienes trabajan en la enseñanza aseguran que si los alumnos asistieran con uniforme entonces todo funcionaría mejor”.

Tarea1: ¿En qué crees que se basa el director para realizar esa afirmación?

Tarea 2: Escribe una carta breve dirigida a todos los alumnos de tu liceo para convencerlos de usar uniforme.

Tarea 3: Imagínate que las autoridades deciden que el uniforme para los liceales debe ser únicamente pantalón de jean, camisa blanca, corbata bordó y campera azul. ¿Qué piensas que puede suceder? Responde dando razones.



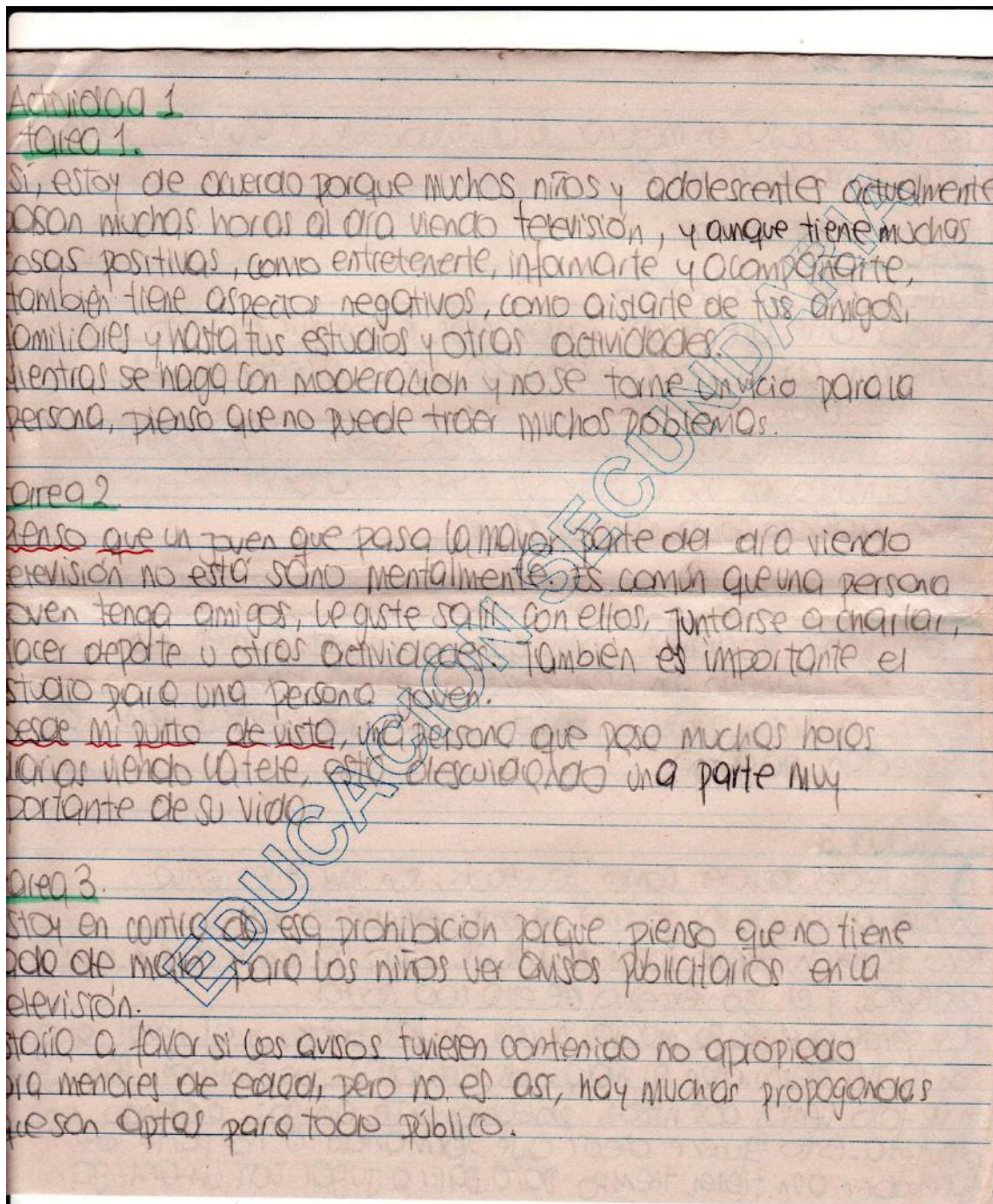
Las **redes sociales de internet**, como por ejemplo facebook, no siempre permiten desarrollar el conocimiento ni ampliar necesariamente los vínculos de amistad.

Actividad III

- a) Observe la fotografía.
- b) Lee con atención lo que está escrito debajo de la fotografía.
- c) Relaciona lo que leíste con lo que ves en la fotografía.

Anexo 2: Presentación de las tres producciones analizadas

Caso (L1)/ 3 (B)/ 21 /F /14 años



Actividad 2

Tarea 1

Creo que se basó en mejorar la distinción de sus alumnos, tanto en el liceo como afuera de él.

Tarea 2

Alumnos del liceo Anexo,

Es importante que todos comencemos a concurrir al liceo con un uniforme que va a ser determinado por el director en los próximos días.

En una vestimenta apropiada, y estando todos iguales vestidos, todo el mundo nos va a distinguir como estudiantes de este liceo, tanto adentro como afuera de él.

Tarea 3

Podrían haber problemas, como que algunos estudiantes no estén de acuerdo con el uniforme y no lo usen.

Si es un liceo público, puede pasar que ciertas familias no puedan pagarlo.

Actividad 3

Las redes sociales como facebook, son muy útiles en la comunicación de los jóvenes, el entretenimiento, etc.

Lo también tiene cosas negativas, como la comunicación con amigos, y el uso excesivo de esta red social.

Hay gente que pasa muchas horas en facebook, y al igual que la TV, descuidan su vida, sus estudios, sus amigos, familia, etc.

Se foto venos dos niños, probablemente amigos, andando en bicicleta. Esto quiere decir que formando o no parte de facebook, aún tienen tiempo para salir a jugar con un amigo.

②

① R: Mis o menos por que depende de la persona y su personalidad.

② R: Normal

2 Por que las fabricas necesitan la publicidad de sus productos; Que estiria dt por que asi no tiene puros las cosas por miras.

③ ① Geo que basaria en seguridad

② Todos tendran que usar uniformes por la seguridad de el liceo y de ellos mismos y otra razon es por la seguridad de otro del liceo.

③ Que podria suceder:

Podria suceder problemas con los adolescentes y sus uniformes por que a la mayoria de las personas no les gustaria ese uniforme

②

y creo que definiría el licenci

③ — Que todo lo que se dice
de Facebook es todo falso
por que las únicas personas
sacian que la persona sea
a dicho en cambio si no lo es
la persona no tiene esa clase
de problemas.

EDUCACION SECUNDARIA

Am. 1)

1) Estoy de acuerdo a modo. Hay cosas que no son adecuadas como el chiste de "este es el saw" y hay otras que están buenas mismas. No se, alguna novela o película.

2) No se... "¡Hay infartados!" y/o otras veces hay "¡traucopados!"? No se... en mi caso cuando miro mucha tele me empieza a pillar la hipocondría. O sea no me dan ganas de hacer nada.

3) Estoy a favor. ¡Mi hermano más chico por ejemplo se acuesta cuando termina de mirar "Ana y los 7", no cuando dan la placa. Pero por otro lado también estoy en contra! No hay otros chicos que se acuestan cuando dan la placa!

Am. 2)

1) En los docentes y en las "AUTORIDADES". No ningún alumno quiere venir con el uniforme.

2) No gracias! Si tuviese que realizar una carta para que visiten sí un día, pero ahora estoy en contra!

3) 1) No va a venir nadie con ese uniforme.
2) Tal vez vendrán los 2 primeros señores y luego con toda normalidad.
3) Tal vez muchos se cambien de liceo. No lo confiso y tampoco vale la pena!

4) Yo por mi parte estoy muy en contra! Prefiero tener a azul!

Alc. 3

Q) No lo veo correcto. To en la fotografía veo a 2 niños
divirtiéndose lo más bien. Se que el facebook cause
trouba, o sea quedar como allí. frente a la cámara x hora
- To veo que si el texto tendría que ver con la imagen
tendría que haber un niño solo jugando, x ejemplo.

EDUCACION SECUNDARIA