



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

**UNA APROXIMACIÓN SOCIO-DISCURSIVA A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE INICIO DE CARRERAS TÉCNICO-
PROFESIONALES EN SANTIAGO DE CHILE**

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Lingüística
con Mención en Lengua Española

Alumno
Marcelo Andrés Burgos Zambrano

Profesor guía
Abelardo San Martín Núñez

Santiago-Chile
2015

RESUMEN DE TESIS

Nombre del autor: Marcelo Andrés Burgos Zambrano.

Profesor patrocinante: Abelardo San Martín Núñez.

Grado académico obtenido: Magíster en lingüística con mención en lengua española.

Título de la tesis: Una aproximación socio-discursiva a la producción de textos argumentativos de estudiantes de inicio de carreras técnico-profesionales en Santiago de Chile

Resumen: El objetivo de este trabajo es realizar un estudio socio-discursivo de textos argumentativos producidos por sujetos de inicio de la educación técnico-profesional. Para tal propósito, fue seleccionada una muestra de 60 textos que forman parte de una prueba de diagnóstico de comunicación escrita aplicada por el instituto Duoc UC a todos los alumnos de primer año. Por un lado, se analiza el nivel de la estructura argumentativa y, por otro, se identifican y cuantifican los componentes de esta. Asimismo, este comportamiento se correlaciona con la procedencia educacional de los sujetos (enseñanza municipal, particular subvencionada y particular pagada). Para el estudio se elaboró una taxonomía de cinco niveles (en la cual el nivel III corresponde a la estructura mínima argumentativa, es decir, una opinión y un argumento) que sirvió como indicador en la articulación escrita de la estructura argumentativa. Esta taxonomía deriva de las investigaciones de Golder y Coirier (1995), Núñez (1999) y Sánchez y Álvarez (2001). Además, se aplicó el modelo simple de argumentación de Toulmin (2007), investigaciones sobre la producción argumentativa escrita (Golder y Coirier, 1996; Sánchez y Álvarez, 2001; Núñez, 1999; Núñez y Parodi, 2002; Morán, 1999, 2002) y la relación entre la sociolingüística y el nivel discursivo (Bernstein, 1988; Moreno Fernández, 1998; Blas Arroyo, 2005). De manera sinóptica, los resultados

muestran que: (a) el 41,7% de los sujetos de la muestra no logra el nivel de la estructura mínima argumentativa, (b) un 20% se ajustó a la situación comunicativa, (c) no se registraron casos que evidenciaran los elementos incluidos en el modelo argumentativo simple de Toulmin, propuesto como indicador de logro máximo, (d) en la educación particular pagada un 40% no logra la estructura mínima, en la particular subvencionada un 35% y en la municipal, un 50%, (e) con respecto a los componentes de la estructura argumentativa, se observó una diferencia significativa en la cantidad de argumentos en la procedencia municipal: 16 en esta, 31 en la particular pagada y 30 en la particular subvencionada.

Palabras clave: argumentación, producción escrita, lecto-escritura, sociolingüística, educación técnico-profesional.

DEDICATORIA

A mi hijo Benjamín, por renovar mi vida y darme fuerzas en los momentos más difíciles.

A mi hermano Mauricio (1968-2015). Estás guardado en mi memoria.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mis padres que desde el sur me han acompañado y apoyado en este proceso y en toda mi vida. De manera especial a mi padre, quien me ayudó a buscar, entre cajas y cajas, las cartas que sirvieron para nuestro corpus.

A mi entrañable amigo Guillermo Prado, que desde Osorno me ha ayudado en este proceso. Pero más que eso, le agradezco su coherencia y especialmente, su fraternidad.

Un agradecimiento especial, a Abelardo San Martín por haber aceptado guiar esta tesis, por incitarme a lecturas y más lecturas, por sus revisiones estrictas, pero que son sobre las que uno de verdad construye. Por respaldar las prórrogas cuando falleció mi hermano, estuve enfermo, por exigencias laborales y haberme compartido parte de su tiempo. Para él, mi más sincero respeto.

Al cirujano Carlos Melo y a su equipo, que después de cuatro cirugías lograron mi recuperación.

A Ramón Espinoza por sus correcciones y por el tiempo invertido en ellas.

A Juan Pablo Cid por su ayuda en los problemas con el uso del Word y por compartir su experiencia en la elaboración de su tesis.

A los funcionarios de la Escuela de Postgrado por orientarme y por su paciencia, especialmente, a Pedro Sagredo.

Por último, agradezco la energía que me entregan los estudiantes de la educación técnico-profesional, los más postergados de la educación superior, pero que el país más necesita. A ellos, por inspirarme a profundizar en los estudios para potenciar mi práctica pedagógica y contribuir a mejorar la calidad de sus aprendizajes.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Naturaleza y objetivos del estudio.....	1
1.2. Plan de la exposición	3
2. CONTEXTO EDUCACIONAL	4
2.1. La educación media chilena por dependencia administrativa	4
2.1.1. Colegios municipales.....	4
2.1.2. Colegios particulares subvencionados.....	4
2.1.3. Colegios particulares pagados.....	4
2.2. El Instituto Técnico-Profesional Duoc UC	5
2.3. La asignatura de comunicación escrita en Duoc UC.....	11
3. MARCO CONCEPTUAL	16
3.1. Enfoques sobre la argumentación.....	17
3.1.1. La perspectiva de la Nueva Retórica.....	17
3.1.2. La perspectiva de la Argumentación en la Lengua.....	18
3.1.3. La gramática argumentativa de Lo Casio	19
3.1.4. La argumentación como organización textual	21
3.1.5. La perspectiva Pragma-dialéctica	23
3.1.6. La perspectiva de Toulmin	25
3.1.6.1. El modelo de Toulmin.....	27
3.2. La producción argumentativa escrita	34
3.2.1. Consideraciones generales.....	34
3.2.2. La producción argumentativa escrita: panorámica de investigaciones	36
3.3. La argumentación en el currículum del sistema educacional chileno.....	45
3.3.1. Fundamentos curriculares.....	45

3.3.2. El tratamiento de la argumentación en los textos escolares de Tercer Medio.....	47
3.4. El factor social educación y su influencia en los aspectos discursivos....	51
3.4.1. Los factores sociales.....	51
3.4.2. El factor educación.....	51
3.5. Conclusiones.....	54
4. METODOLOGÍA.....	55
4.1. Esquema operativo.....	55
4.2. Corpus	55
4.2.1. La muestra.....	56
4.2.2. El instrumento utilizado.....	57
4.1.2.1. Diagnóstico: producción escrita.....	58
4.3. Los sujetos.....	58
4.4. Matriz de análisis	59
4.4.1. Bases para el diseño de la matriz.....	59
4.4.1.1. El modelo de Toulmin.....	59
4.4.1.2. La taxonomía de Núñez.....	60
4.4.1.3. Pauta de evaluación del texto argumentativo de Morán...	63
4.4.2. La situación comunicativa de la carta: consideraciones previas al análisis.....	64
4.4.3. Descripción de la matriz utilizada.....	66
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	69
5.1 Análisis discursivo de los niveles de desarrollo de la estructura argumentativa.....	69
5.1.1. Análisis discursivo por los niveles de desarrollo de la estructura argumentativa.....	69

5.1.1.1. Análisis discursivo del nivel I de la taxonomía	72
5.1.1.2. Análisis discursivo del nivel II de la taxonomía.....	74
5.1.1.3. Análisis discursivo del nivel III de la taxonomía.....	76
5.1.1.4. Análisis discursivo del nivel IV de la taxonomía.....	78
5.1.1.5. Análisis discursivo del nivel V de la taxonomía.....	79
5.2. Análisis discursivo de los componentes de la estructura	
Argumentativa	80
5.2.1. Análisis discursivo por componente de la estructura	
argumentativa	84
5.2.1.1. Análisis discursivo del componente tesis.....	85
5.2.1.1.1. Análisis discursivo del componente	
tesis explícita.....	85
5.2.1.1.1. Análisis discursivo del componente	
tesis implícita.....	86
5.2.1.2. Análisis discursivo del componente argumento.....	87
5.2.1.3. Análisis discursivo del componente garantía.....	89
5.2.1.4. Análisis discursivo del componente respaldo.....	90
5.3. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa	
y de sus componentes	90
5.3.1. Análisis sociolingüístico de los niveles de la	
estructura argumentativa según procedencia educacional.....	91
5.3.1.1. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura	
argumentativa según procedencia educacional particular	
pagada.....	93
5.3.1.2. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura	
argumentativa según procedencia educacional particular	
subvencionada.....	94

5.3.1.3. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal.....	96
5.3.2. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional.....	98
5.3.2.1. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular pagada.....	101
5.3.2.2. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular subvencionada.....	103
5.3.2.3. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal.....	105
6. CONCLUSIONES.....	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Matrícula de la educación media según dependencia administrativa.....	5
Gráfico 1: Tipo de colegio de procedencia de alumnos nuevos	6
Gráfico 2: Alumnos de inicio/Modalidad de enseñanza.....	7
Gráfico 3: Distribución de alumnos por quintil (quintil ingreso per cápita)	8
Gráfico 4: Alumnos totales por rango de edad (distribución de alumnos por edad)	9
Gráfico 5: Nivel educacional de los padres de alumnos de inicio 2011	10
Gráfico 6: Distribución NEM alumnos 2011/Rango de notas alumnos 2011	11
Tabla 2: Unidad de aprendizaje 1.....	13
Tabla 3: Unidad de aprendizaje 2.....	14
Figura 1: Traducción de los términos del modelo argumentativo de Toulmin	27

Figura 2: Modelo simple de análisis de los argumentos.....	30
Figura 3: Modelo general de análisis de los argumentos	32
Figura 4: Ejemplo de argumentación según modelo de Toulmin.....	33
Tabla 4: Objetivos fundamentales referidos a la argumentación.....	46
Tabla 5: Contenidos mínimos obligatorios referidos a la argumentación.....	46
Figura 5: Esquema ejemplificado de la estructura interna de la argumentación...	49
Figura 6: Estructura de la argumentación. Organigrama de Toulmin	50
Tabla 6: Caracterización lingüística de los códigos restringido y elaborado.....	52
Tabla 7: Sujetos de la muestra.....	59
Tabla 8: Taxonomía de complejidad de estructura argumentativa	60
Tabla 9: Pauta de evaluación-texto argumentativo	63
Tabla 10: Taxonomía utilizada de acuerdo a niveles de complejidad argumentativa.....	67
Tabla 11: Matriz analítica.....	67
Tabla 12: Niveles de la taxonomía relevados en la muestra y cantidad de ocurrencias y porcentaje	70
Gráfico 7: Porcentaje de frecuencia de los niveles de la taxonomía de la estructura argumentativa.....	70
Tabla 13: Número y porcentaje de frecuencia del nivel I de la taxonomía.....	73
Tabla 14: Número y porcentaje de frecuencia del nivel II de la taxonomía.....	74
Tabla 15: Número y porcentaje de frecuencia del nivel III de la taxonomía	76
Tabla 16: Número y porcentaje de frecuencia del nivel IV de la taxonomía.....	78
Tabla 17: Número y porcentaje de frecuencia del nivel V de la taxonomía.....	80
Tabla 18: Componentes de la estructura argumentativa relevados en la muestra y cantidad de ocurrencias y porcentaje	81

Gráfico 8: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa	81
Tabla 19: Componentes tesis explícita e implícita relevados en la muestra y cantidad de ocurrencias y porcentaje	83
Gráfico 9: Porcentaje de tesis explícita e implícita	84
Tabla 20: Componente tesis explícita en cantidad y porcentaje.....	85
Tabla 21: Componente tesis implícita en cantidad y porcentaje.....	86
Tabla 22: Componente argumento en cantidad y porcentaje.....	87
Tabla 23: Componente garantía en cantidad y porcentaje.....	89
Tabla 24: Componente respaldo en cantidad y porcentaje	90
Tabla 25: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional.....	91
Gráfico 10: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional.....	92
Tabla 26: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educación particular pagada.....	93
Gráfico 11: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular pagada	94
Tabla 27: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educación particular subvencionada	95
Gráfico 12: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular subvencionada	95
Tabla 28: Número y porcentaje de frecuencia de niveles de la estructura argumentativa según procedencia educación municipal	96
Gráfico 13: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional municipal.....	97

Tabla 29: Número y porcentaje de frecuencia de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional.....	98
Gráfico 14: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional.....	99
Tabla 30: Número y porcentaje de frecuencia componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular pagada.....	101
Gráfico 15: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular pagada.....	102
Tabla 31: Número y porcentaje de frecuencia componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular subvencionada.....	103
Gráfico 16: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular subvencionada.....	104
Tabla 32: Número y porcentaje de frecuencia componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal.....	105
Gráfico 17: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular municipal.....	106

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Naturaleza y objetivos del estudio

La argumentación escrita ha adquirido una creciente importancia en nuestra cultura. Las razones que pueden explicarla son varias; una de ellas es de naturaleza pedagógica, en tanto que la argumentación en el plano textual es un correlato de una operación intelectual de razonamiento en el plano cognitivo (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Una segunda razón se debe a la preocupación por lograr que los individuos sean capaces de producir textos argumentativos coherentes y convincentes que les permitan desempeñarse en los distintos contextos de la sociedad contemporánea. Una tercera causal se encuentra en la necesidad de impulsar y potenciar el desarrollo del pensamiento crítico para contribuir a las necesidades permanentes de la vida en una sociedad democrática (Camps y Dolz, 1995).

Como consecuencia de lo anterior, se ha articulado crecientemente el incentivo del desarrollo de la habilidad argumentativa escrita en los actuales programas de estudio de educación básica, media y superior, tanto en su ámbito universitario como el técnico y profesional. Precisamente, en este último ámbito se inscribe nuestra investigación. En efecto, en este trabajo, nos proponemos analizar la competencia textual argumentativa en textos escritos por alumnos de inicio de carreras técnicas y profesionales. Este trabajo se inscribe en los estudios sobre la argumentación (Toulmin, Rieke y Janik, 1984; Perelman, 1990; Lo Cascio, 1992; Ducrot, 1998; Plantin, 1998; Eemeren van y Grootendorst, 2002; Toulmin, 2007) y de su producción escrita (Golder y Coirier, 1996; Sánchez y Álvarez, 2001; Núñez, 1999; Núñez y Parodi, 2002; Morán, 1999, 2002), y es parte de un contexto más amplio referido al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en el nivel de la educación superior (Carlino, 2005; Carlino y Padilla, 2010; Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010, entre otros). Asimismo, se ubica en la perspectiva de la sociolingüística variacionista a nivel discursivo (Labov, 1992; Moreno Fernández, 1998; López Morales, 2004; Blas Arroyo, 2005).

El corpus de estudio está constituido por 60 cartas producidas por alumnos del instituto Duoc UC, de la Región Metropolitana, en el año 2011. Dichos textos corresponden a una sección del *Diagnóstico de Comunicación Escrita* que es aplicado a los estudiantes en la asignatura de Comunicación Escrita cuyo objetivo general es medir las competencias lingüísticas de entrada de estos. Junto a este objetivo, los alumnos que logran el puntaje aprobación o mayor a este son eximidos de la asignatura.

Nuestro objetivo es analizar la estructura argumentativa de estas cartas, tomando como marco el modelo simple de argumentación de Toulmin (2007) correlacionándola con el tipo de establecimiento de educación media del que egresaron dichos alumnos, es decir, municipal, particular subvencionado y particular pagado.

Nuestra investigación es de carácter descriptivo, cuantitativo y correlacional. En una primera etapa se identificará la estructura argumentativa, así como los elementos que la constituyen. Posteriormente, se cuantificarán las frecuencias de los distintos elementos identificados en la muestra con base en procedimientos estadísticos relativos. Para finalizar, se correlacionarán los resultados con el tipo de procedencia de los estudiantes. Cabe destacar que el estudio es de tipo exploratorio, debido a que la extensión de la muestra seleccionada no representa al universo total de las pruebas rendidas por todos los alumnos de Duoc UC. Por consiguiente, los resultados no pretenden ser generalizables, sino un punto de inicio para estudios en este ámbito educacional.

Esperamos que este trabajo, puesto que indaga en el nivel del desarrollo de la competencia argumentativa escrita en el nivel de educación superior, aporte a las investigaciones de la lecto-escritura que ya se han realizado en este ámbito (Núñez y Espejo, 2005; Parodi, 2008, 2010; Harvey y Oyanedel, 2010; Marinkovich y Velásquez, 2010; Errázuriz, 2012, entre muchos otros), en la medida que los resultados que se obtengan sirvan para desarrollar y potenciar la formación académica de los sujetos de la educación técnico-profesional.

1.2. Plan de la exposición

Para su mejor comprensión, los contenidos del presente informe se ordenan en las siguientes secciones después de esta introducción:

Contextualización educacional: en este capítulo se exponen, en primer lugar, las modalidades del sistema educacional chileno; en segundo lugar, se entrega información sobre la institución educativa de la cual proviene la muestra; y finalmente, se da cuenta de aspectos esenciales de la asignatura de Comunicación Escrita impartida en Duoc UC.

Marco conceptual: en esta sección se exponen diferentes enfoques o perspectivas sobre la argumentación, con especial énfasis en el modelo argumentativo de lógica factual o informal de Toulmin (2007). Además, se hará referencia a estudios sobre la argumentación escrita. Junto a esto, se examinará el rol de la argumentación en las bases curriculares del sistema educacional chileno, específicamente, en el nivel de Tercero Medio. En relación con lo anterior, se revisarán distintos tipos de textos escolares para observar la transposición didáctica de lo argumentativo en ellos. Finalmente, se caracterizará el nivel de educación y su influencia en los aspectos discursivos.

Metodología: en este apartado se entregan antecedentes del corpus del estudio, se precisan los criterios para la conformación de la muestra, se presenta el instrumento de evaluación, información de los sujetos y la matriz de análisis empleada.

Presentación y análisis de los resultados: en este capítulo se da cuenta de los resultados generales y los resultados correlacionales según la procedencia educacional de los sujetos.

Conclusiones: en la parte final del informe se realiza un resumen de los principales resultados de la pesquisa. Además, se evalúan sus aportes, así como sus proyecciones y limitaciones.

2. CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1. La educación media chilena por dependencia administrativa

Hasta 1981, el sistema educacional chileno se dividía, desde el punto de vista de la responsabilidad administrativa de los establecimientos, en una administración privada y una estatal; esta última, dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC). En ese año, se inició un proceso de descentralización de la administración estatal dividido en dos tipos: el municipal y el particular subvencionado. A partir de este cambio, se configuró y consolidó un sistema con tres dependencias, cuyas características son las siguientes:

2.1.1. Colegios municipales: reciben financiamiento del Estado y son administrados por el Departamento Educacional de una Municipalidad o por una Corporación Municipal (IE-AL, 2003).

2.1.2. Colegios particulares subvencionados: reciben financiamiento del Estado, pero también un co-pago (financiamiento compartido) de parte de las familias de los alumnos. Son administrados por sostenedores que corresponden a personas naturales, jurídicas o bien a instituciones tanto religiosas como laicas (IE-AL, 2003).

2.1.3. Colegios particulares pagados: no reciben ayuda del Estado. Son administrados por privados y se financian con aportes de los padres de los estudiantes que asisten a ellos. También reciben financiamiento de congregaciones religiosas, organizaciones internacionales y privadas (IE-AL, 2003).

Con respecto a la matrícula de la enseñanza media entre los años 2008 al 2010, los datos fueron los siguientes:

Tabla 1: Matrícula de la educación media según dependencia administrativa

Año	Dependencia administrativa			
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
2008	422.070 (41,6%)	519.355 (51,1%)	74.033 (7,3%)	1.015.458
2009	410.916 (40,9%)	521.679 (51,9%)	73.220 (7,2%)	1.005.815
2010	392.421 (39,6%)	525.918 (53%)	73.377 (7,4%)	991.716

(MINEDUC, 2013).

Respecto de la relación entre dependencia administrativa y quintiles (Cfr. 2.2.) encontramos que la educación municipal se distribuye en un 55% en el primer quintil, un 48% en el segundo y un 42% en el tercero (MINEDUC, 2012). Esto significa que existe una relación estrecha entre los grupos más pobres de la población y el tipo de educación a la que ingresan.

2.2. El Instituto Técnico-Profesional Duoc UC

Las cartas analizadas en nuestra investigación provienen de una institución de educación superior chilena, el Instituto Técnico Profesional Duoc UC, que fue creado en 1968 por la Pontificia Universidad Católica de Chile para complementar su campo educacional. Su misión se sintetiza del siguiente modo:

la formación de personas en el área técnica y profesional, con una sólida base ética, capaces de actuar con éxito en el mundo laboral y comprometidas con el desarrollo del país (Duoc UC, 2010:7).

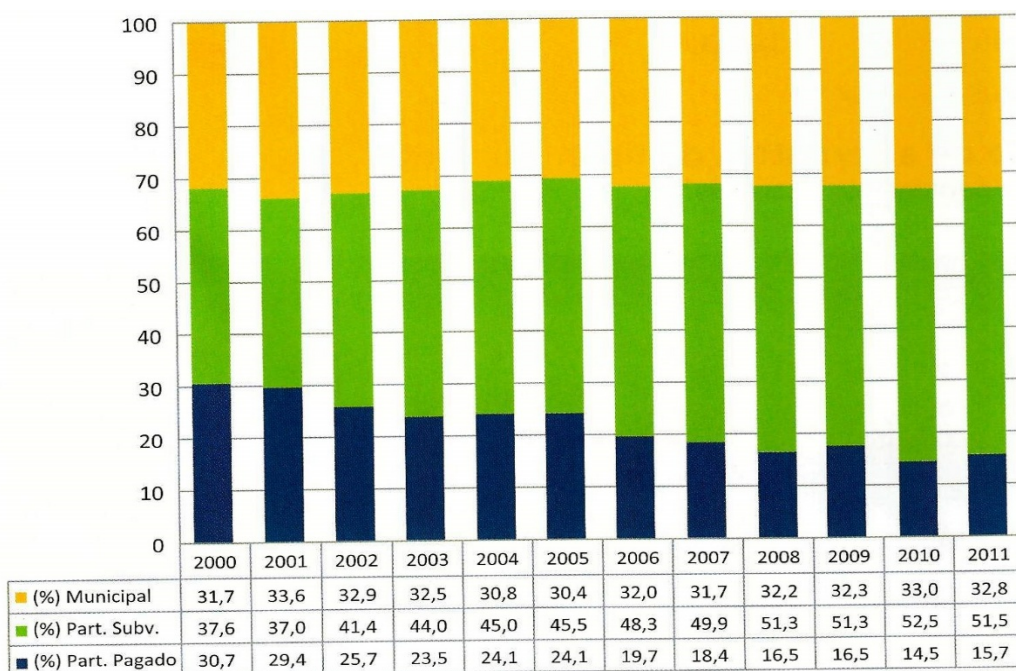
Su proyecto educativo ofrece una formación basada en competencias pertinentes al mundo del trabajo, complementándolo con una formación integral. Esta agencia educativa concentraba, el 2011, el 7% de la matrícula de la

Educación Superior Chilena, esto es, 63.854 alumnos¹. Este instituto posee 15 sedes² en el país y 9 escuelas³.

A continuación, se presentará, una serie de datos que permiten caracterizar, a través de diversos indicadores, aspectos de Duoc UC tales como: procedencia educacional, modalidad de enseñanza (Científico Humanista, Técnica), distribución por quintiles, educación de los padres, entre otras características.

Las cifras de procedencia educacional –variable fundamental en nuestra investigación– de los alumnos de Duoc UC, se presentan, a continuación:

Gráfico 1: Tipo de colegio de procedencia de alumnos nuevos



(Duoc UC, 2011b:35).

¹ Cabe indicar que el año 2014 la matrícula fue de 87.996 alumnos (Duoc UC, 2014).

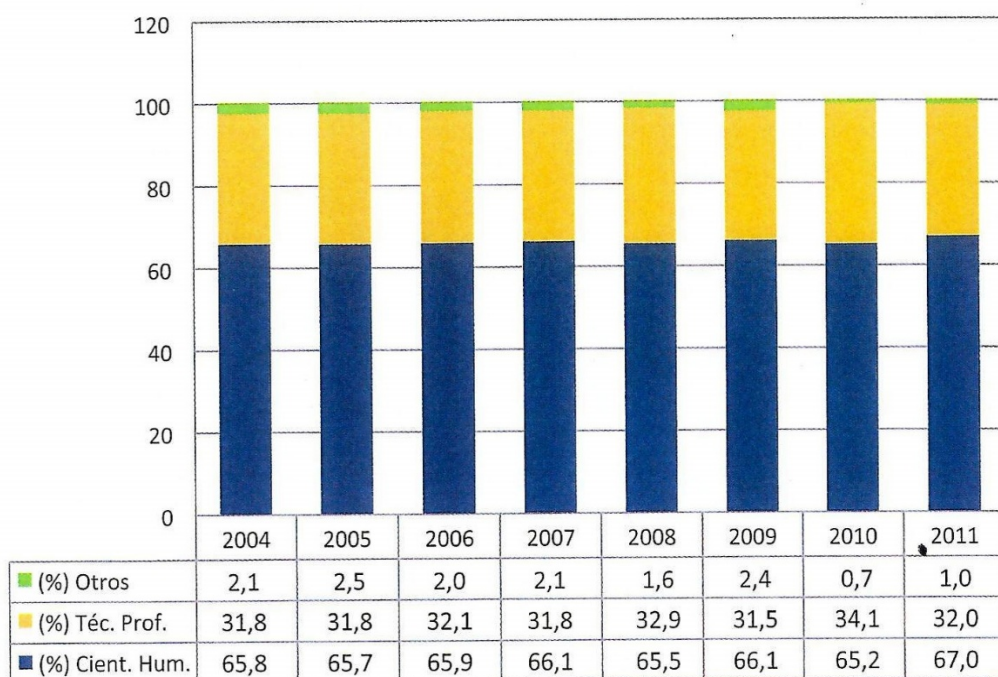
² Las sedes son: Alameda, Antonio Varas, Concepción, Padre Alonso de Ovalle, San Carlos de Apoquindo, Valparaíso, Viña del Mar, Plaza Vespucio, Plaza Oeste, Puente Alto, Melipilla, Maipú, San Joaquín, San Bernardo y Plaza Norte.

³ Las escuelas son: Administración y Negocios; Comunicación; Construcción; Diseño; Informática y Telecomunicaciones; Ingeniería; Recursos Naturales; Salud; y, Turismo.

Del Gráfico 1 cabe destacar que la procedencia educacional dominante es la Particular Subvencionada y que ha tenido un avance significativo hacia el año 2011. La procedencia de liceos municipales se ha mantenido relativamente estable, mientras la Particular Pagada se redujo casi a la mitad en estos años.

En relación con la modalidad de enseñanza de la que provienen los alumnos, presentamos el Gráfico 2:

Gráfico 2: Alumnos de inicio/Modalidad de enseñanza

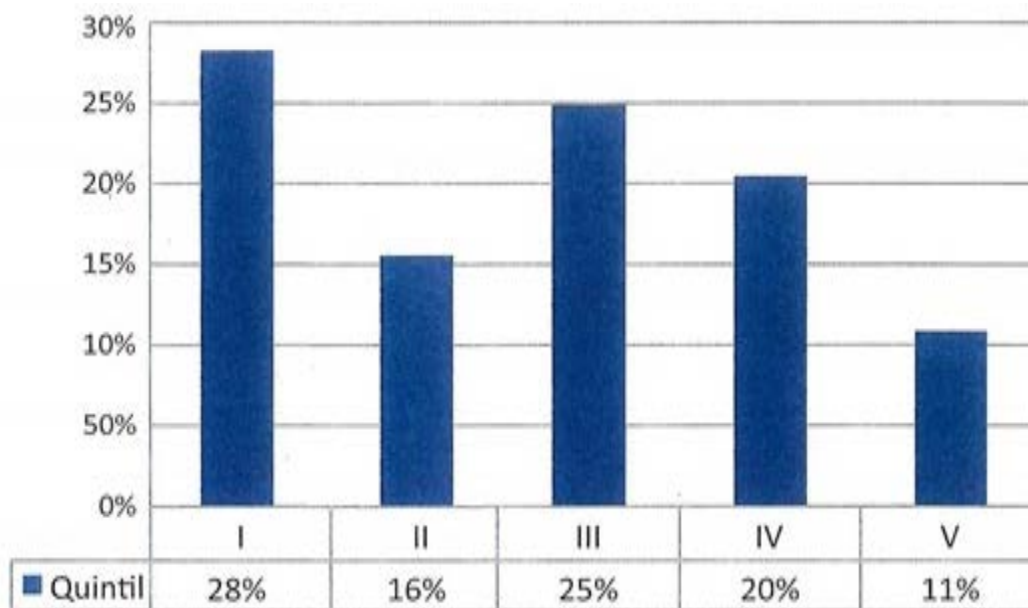


(Duoc UC, 2011b: 26)

Del Gráfico 2 se destaca que la modalidad de enseñanza Científico Humanista es en promedio un 65%. Resulta interesante este dato, debido a que esta Institución es de carácter Técnico-Profesional.

Los quintiles a los que pertenecen los alumnos de inicio (2011)⁴ Duoc UC, se observan en el Gráfico 3:

Gráfico 3: Distribución de alumnos de inicio por quintil (quintil ingreso per cápita)



(Duoc UC, 2011b: 36)

Observamos que el 69% de los alumnos se ubican en los tres primeros quintiles. El primer quintil es en el que se ubica la mayor cantidad de alumnos.

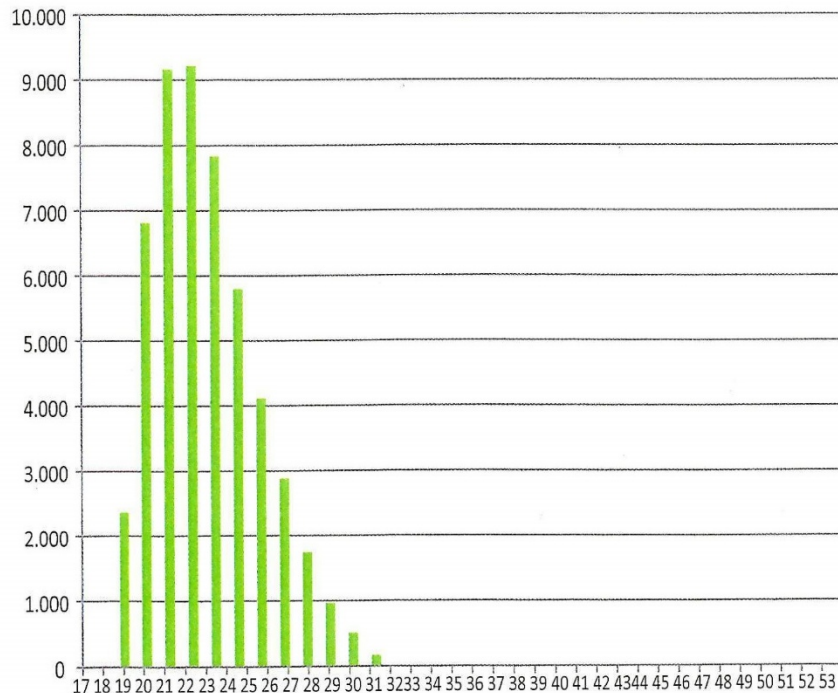
El porcentaje de alumnos indicado implica que estos se ubican en los grupos socioeconómicos D y E⁵ (AIM, 2013).

⁴ La clasificación de los quintiles de ese año fue: **Quintil I** (0-\$59.817), **Quintil II** (\$59.818-\$102.326), **Quintil III** (\$102.327-\$162.202), **Quintil IV** (\$162.203-\$290.695), **Quintil V** (\$290.696 y más).

⁵ En la estratificación por grupo socioeconómico (GSE), el grupo medio bajo, rotulado con la letra D, tiene un ingreso promedio menor a \$675.000, son 3,6% promedio persona por hogar, trabajan 1,4% promedio persona por hogar, el 42% es microempresario u obrero calificado, el 76% completó la educación básica y el 34% la media. Por su parte, el grupo bajo, rotulado con la letra E, tiene un ingreso promedio menor a \$450.000, son 3,3% promedio persona por hogar, trabajan 1,1% promedio persona por hogar, el 23% es microempresario u obrero calificado, el 50% completó la educación básica y el 17% completó la media (AIM, 2013).

El rango etario de los estudiantes se presenta a continuación:

Gráfico 4: Alumnos totales por rango de edad (distribución de alumnos por edad)

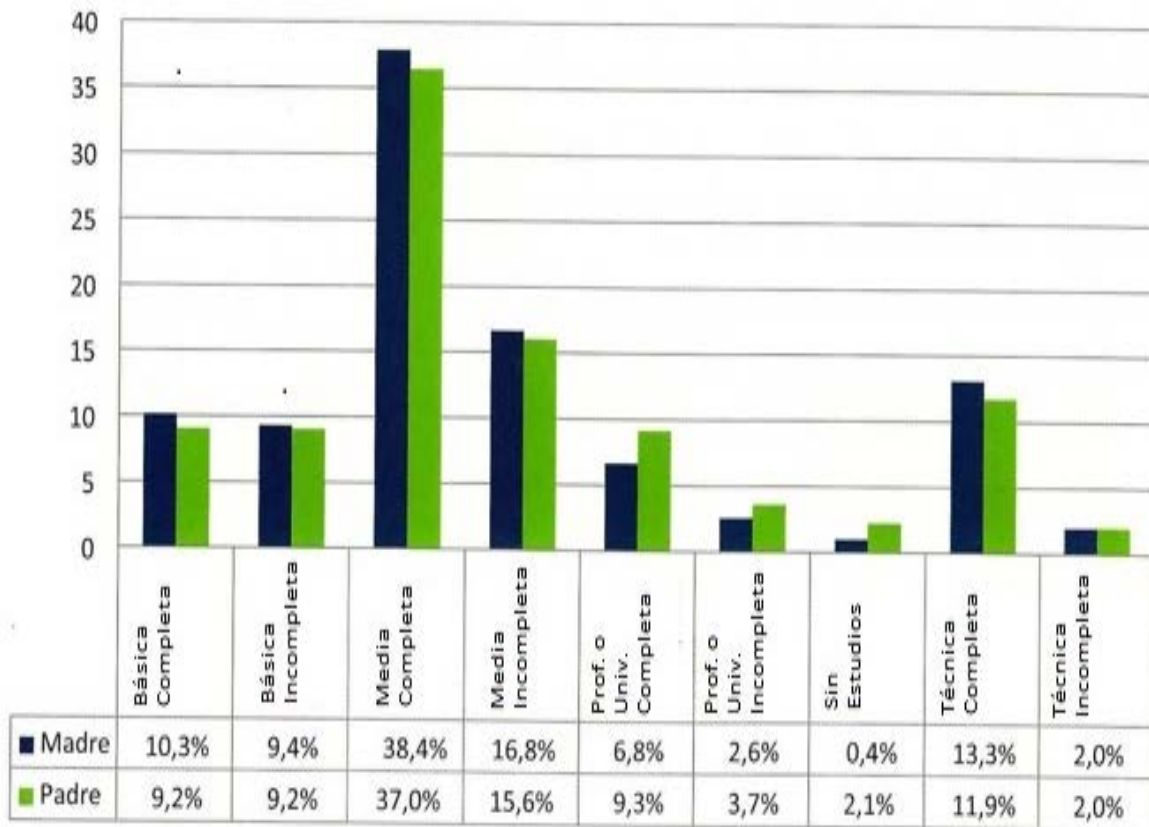


(Duoc, 2011b: 40)

En este gráfico se observa la baja cantidad de alumnos entre los 18 y 19 años, de lo cual inferimos que los estudiantes egresados de la enseñanza media entre los 17 y 18 años, que es la regularidad en el sistema escolar, no ingresa de inmediato a esta institución. Este dato tuvo una repercusión a la hora de pesquisar los sujetos para la muestra de este estudio (Cfr.4.2.1.), debido a que nos habíamos propuesto, en primer lugar, y de acuerdo con nuestros criterios investigativos, trabajar con sujetos de 18 años. Sin embargo, esto no fue posible, lo que trajo como consecuencia la necesidad de ampliar el grupo de los sujetos a rangos etarios entre 19 y 20 años.

Respecto del nivel de estudios de los padres, presentamos el Gráfico 5:

Gráfico 5: Nivel educacional de los padres de alumnos de inicio 2011

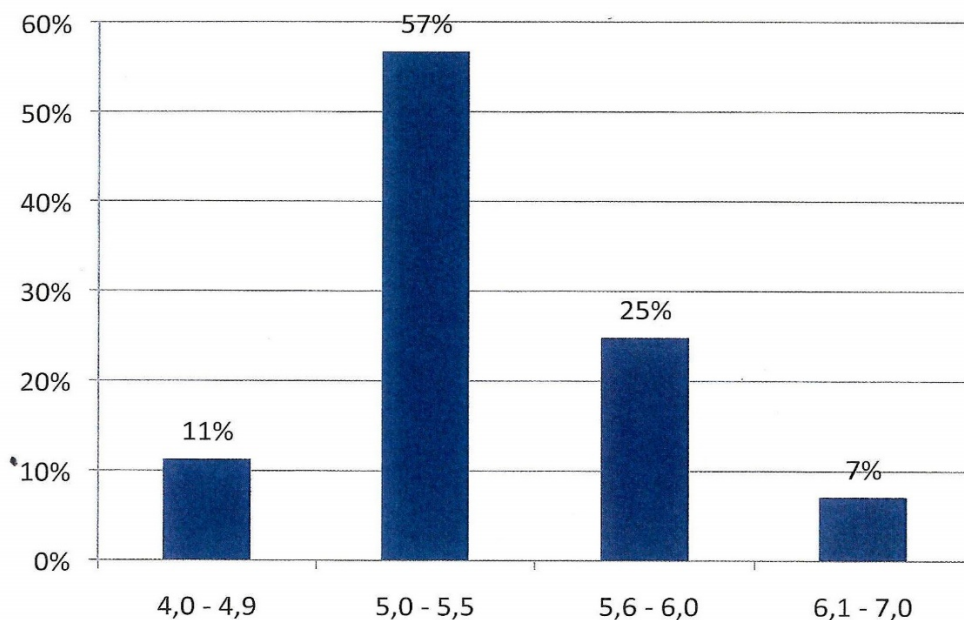


(Duoc UC, 2011b: 34)

De este gráfico destacamos que el nivel de estudios de los padres con mayor porcentaje es el de la enseñanza media completa. Asimismo, el nivel de estudios de educación superior completa es en promedio un 20%, desagregado en un 12% para la educación técnica y un 8% para la universitaria y profesional.

Por último, el porcentaje de notas y sus respectivos rangos se observan en el Gráfico 6:

Gráfico 6: Distribución NEM⁶ alumnos 2011/Rango de notas alumnos 2011



(Duoc UC, 2011b:33)

En este gráfico observamos que un 68% del NEM se distribuye entre un 4,0 y un 5,5; en consecuencia, es el rango de notas que va entre 5,0- 5,5 el que presenta la mayor concentración.

2.3. La asignatura de Comunicación Escrita en Duoc UC

A los alumnos que van a iniciar su formación técnica o profesional se les aplica un *Diagnóstico de Comunicación Escrita*, cuyo objetivo es establecer el nivel de habilidades en lectura y escritura con las que un estudiante ingresa a este tipo de educación. Junto con este diagnóstico, la institución incorpora la asignatura de Comunicación Escrita y de otros cursos propedéuticos que, en su conjunto, pertenecen al Programa de Formación General⁷. Tanto el diagnóstico como la asignatura son parte de lo que se denomina la lecto-escritura en la Educación Superior o nivel terciario. Si bien la configuración de la asignatura de

⁶ NEM: Notas Enseñanza Media.

⁷ Lo componen el Programa de Lenguaje y Comunicación, el Programa de Formación Cristiana, el Programa de Ética, el Programa de Matemática y el Programa de Emprendimiento.

Comunicación Escrita de Duoc UC tiene un componente remedial de las insuficiencias, en el manejo del código escrito, provenientes de la educación secundaria, esta se ha reorientado hacia el desarrollo de competencias de lectura y escritura que les permitan a los alumnos el acceso al discurso profesional y técnico que se requiere en el nivel terciario. Esta reorientación es coherente con lo señalado por el investigador Peña Borrero (2008: 2), quien afirma lo siguiente:

El dominio de la lectura y la escritura es un factor determinante en la calidad de los procesos de formación, hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, así como las diferencias que se observan en su desempeño, tienen su raíz en un escaso dominio de la palabra hablada y escrita.

El giro paulatino en el diseño de la asignatura se hace cargo de las investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura académica y profesional en las últimas dos décadas, tanto en el contexto internacional como en el nacional. Carlino (2005), Carlino y Padilla (2010) y Cisneros, Jiménez y Rojas (2010), entre otros, han relevado las distintas experiencias investigativas en el ámbito de la lecto-escritura en la educación superior. La lecto-escritura en la educación superior es entendida como el acceso, mediante procesos y prácticas de lectura y escritura, a las culturas escritas propias de las culturas científicas de nivel universitario y técnico-profesional (Carlino, 2005). La importancia de este acceso radica en que las prácticas de lectura y escritura en este nivel determinan, en gran medida, el ingreso, el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes (Vásquez, 2005; citado por Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010).

En el Programa Instruccional de Asignatura (PIA) de Comunicación Escrita podemos observar cómo se han ido configurando, junto a los aspectos idiomáticos normativos, prácticas de comprensión y producción escrita de textos expositivos y argumentativos, en coherencia con lo indicado en el párrafo anterior.

El PIA se despliega a través de dos unidades de competencia⁸ y dos de aprendizaje, las que tienen como objetivo el potenciamiento de las habilidades de lecto-escritura. A continuación, se presentan las unidades:

Tabla 2: Unidad de aprendizaje N°1

Unidad de Aprendizaje No:	1
Nombre de la Unidad de Aprendizaje:	CLAVES PARA COMUNICARSE CON EFECTIVIDAD EN ESPAÑOL
Horas:	16

Nivel de dominio de la Unidad de competencia	Unidad de Competencia	Aprendizaje Esperado
1	Comprende textos escritos de estilos y objetivos variados	<ul style="list-style-type: none"> • Advierte la importancia de la adecuada redacción escrita para la comprensión de un texto. • Cumple con la intención comunicativa del texto de acuerdo con la instrucción. • Identifica la diferencia entre una idea, un párrafo o un texto. • Identifica los aspectos formales que se requieren para cumplir con una instrucción. • Identifica los errores de ortografía presentes en un texto escrito. • Reconoce las propiedades de estilo presentes en un texto de uso frecuente. • Reemplaza o corrige de manera adecuada los errores de ortografía en un texto. • Respeta las instrucciones temáticas y estructurales que se le entregan.

CONTENIDOS

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es una instrucción? 2. Tipos de instrucciones: analizar, ejemplificar, contrastar, comparar, explicar, resumir, proponer, exponer, argumentar. 3. ¿Qué es redactar? 4 Estructura textual clásica: introducción, desarrollo y conclusión. 5. Estructura de un párrafo. 6. Intención comunicativa y contexto de la carta. 7. Partes de una carta. 8. Reglas generales y especiales de ortografía acentual, puntual y literal. 9. Características de una descripción. 10. Características de un argumento. 11. Intención comunicativa y contexto del informe. 12. Partes de un informe. 13. Estructura de un correo electrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la tarea que tiene que realizar a partir de una instrucción escrita. • Relacionar las ideas de acuerdo con una lógica coherente y eficiente según la intención comunicativa y el contexto en el que se inserte. • Redactar textos respetando la instrucción solicitada. • Identificar las distintas estructuras textuales presentes en los textos de uso cotidiano a partir de las pistas textuales que los caracterizan. • Identificar la estructura de un párrafo y su función discursiva al interior de un texto. • Redactar a partir de patrones ortográficos delimitados por la normativa del español estándar. • Redactar utilizando los patrones de cohesión lingüística con el fin de lograr un escrito coherente a partir de una instrucción. • Contrastar la estructura e intención comunicativa de diversos textos de uso cotidiano. • Exponer las ideas siguiendo un orden lógico a partir de causa y consecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia del uso adecuado del lenguaje formal para la vida del trabajo. • Aprecia la importancia que reviste la propia planificación como método de autoaprendizaje. • Valora el uso de herramientas lingüísticas, metacognitivas y contextuales para la redacción de textos escritos, aplicables a cualquier ámbito de la vida. • Aprecia la importancia de conocer y respetar las reglas ortográficas y contextuales para comunicar de manera eficiente la información escrita. • Valora la importancia de saber defender una postura de acuerdo con una lógica coherente y eficiente para la entrega del núcleo informativo. • Aprecia la importancia del adecuado reconocimiento entre un contexto y otro, como forma de participar en el mundo social, cultural y laboral de manera efectiva.

(Duoc UC, 2011c: 2)

⁸ Subyace en la definición de la competencia y en la configuración de las unidades, el trabajo de Lomas (1999). Él define la competencia comunicativa como “el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera *correcta* sino también de una manera *adecuada* a las características del contexto en el que tiene lugar cada intercambio comunicativo (...)” (Lomas, 1999: 384). Como se observa en el detalle de las unidades, se aplica y se integra esta definición.

En esta primera unidad, focalizada en la comprensión lectora, se observa una configuración de conocimientos y habilidades como enunciados breves (instrucciones), estructura de texto y de párrafo, superestructuras textuales y de distintos tipos de formatos de textos. Asimismo, se observa la inclusión de elementos ortográficos, que se dirige a corregir aspectos deficitarios en el manejo del código escrito (aspectos remediales).

En la Tabla 3, se presenta la segunda unidad de aprendizaje:

Tabla 3: Unidad de aprendizaje 2

Unidad de Aprendizaje No:	2
Nombre de la Unidad de Aprendizaje:	ERRORES FRECUENTES AL REDACTAR EN ESPAÑOL
Horas:	18

Nivel de dominio de la Unidad de competencia	Unidad de Competencia	Aprendizaje Esperado
1	Redacta correctamente documentos de uso frecuente, atendiendo al objetivo que debe lograr	<ul style="list-style-type: none"> • Adecua la estructura textual a la intención comunicativa pertinente al contexto. • Construye juicios críticos con el fin de evaluar una idea o suceso. • Construye un resumen con las ideas más relevantes a partir de un hecho o situación, respetando las normas formales y contextuales. • Genera soluciones efectivas para resolver un desafío comunicativo a partir de una instrucción. • Redacta documentos de uso frecuente en forma adecuada; tales como: cartas, informes, correo electrónico. • Utiliza un lenguaje adecuado con los parámetros formales y funcionales de la lengua estándar.

CONTENIDOS

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
1. Errores frecuentes: discordancia, ambigüedad, redundancia, cacofonía, impropiedad, queísmos y dequeísmos. 2. Cohesión y coherencia: pronominalización y coreferencia, conectores textuales. 3. ¿Qué es el estilo. 4. Propiedades del estilo: claridad, sencillez, precisión, brevedad y propiedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar las ideas de acuerdo con una lógica coherente y eficiente según el contexto en el que se inserte • Redactar a partir de patrones ortográficos delimitados por la normativa del español estándar. • Identificar y corregir errores frecuentes presentes en un texto. • Respetar los patrones de cohesión textual. • Escribir de acuerdo con las propiedades de estilo propias del español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia la importancia de conocer y respetar las reglas ortográficas y contextuales para comunicar de manera eficiente la información escrita. • Valora el buen uso de herramientas lingüísticas, metacognitivas y contextuales para el buen desempeño en el ámbito laboral. • Reconoce los beneficios que trae consigo el adecuado uso del idioma para la vida laboral y sociocultural. • Aprecia la importancia de redactar un texto escrito como herramienta de inserción y comunicación laboral. • Aprecia la importancia de organizar adecuadamente el tiempo para realizar adecuadamente una tarea encomendada.

(Duoc UC, 2011c: 3)

En esta unidad, observamos conocimientos y habilidades que se enfocan en aspectos de la producción textual, como por ejemplo, elementos de coherencia y cohesión, propiedades de estilo y en la corrección de errores idiomáticos frecuentes. Si bien en esta unidad no se declara en qué textos se aplicarán los aspectos indicados, en otro documento del curso, el Plan Secuencial de Asignatura (PSA) —que refiere al desarrollo de cada clase durante el semestre en que se dicte—, se explicita que los productos textuales son los que se indicaron en la Unidad 1, es decir, la carta, el informe y el correo electrónico (Duoc UC, 2011d).

3. MARCO CONCEPTUAL

En un sentido amplio, cada vez que en una situación discursiva pública o privada un emisor defiende una opinión o pretende lograr la adhesión de una persona o de una audiencia, hablamos de *argumentación*. Plantin (1998) establece que el uso cotidiano del término “argumentación”, se vincula con el desarrollo de la retórica y con Aristóteles, quien la separa en dos ámbitos: por una parte, la ciencia donde las demostraciones se basan en la certeza y la verdad, y, por otra, el discurso persuasivo que se refiere a lo probable, vale decir, a lo verosímil. La primera, al basarse en la certeza, busca convencer a un auditorio universal; la segunda, utiliza recursos para persuadir no a todos de la misma manera, sino dependiendo del tipo de público.

La retórica llegó a la civilización romana y estuvo asociada a las distintas formas de gobierno, llegando a un gran desarrollo con la república. En el siglo XVIII y XIX pierde su importancia y comienza a estudiarse solo con interés estilístico, convirtiéndose en el siglo XX en un listado de figuras retóricas. No es sino hasta finales de la década del 60 que resurgen los estudios sobre la argumentación. El año 1958 es clave, pues se publican dos textos fundamentales para los estudios acerca de la argumentación. Se publica el *Tratado sobre la Argumentación. La Nueva Retórica* de Perelman y Olbrech-Tyteca y *The Uses of Argument* de Toulmin. Ambas obras coinciden en la cercanía a la práctica jurídica y en la búsqueda de un pensamiento argumentativo orientado a los asuntos humanos. Ambos textos son considerados clásicos en los estudios argumentativos (Plantin, 1998).

A partir de ese momento es que contamos con variadas perspectivas y modelos lingüísticos que dan cuenta de la actividad argumentativa. A continuación, se reseñarán algunas de ellas. Se cerrará esta sección con una explicación más extensa de la propuesta elaborada por Toulmin (Toulmin, Rieke y Janik, 1984; Toulmin, 2007), dado que es la base teórica que utilizaremos como instrumento de análisis para el corpus, además de ser el modelo básico de

argumentación considerado en las bases curriculares del área de Lenguaje y Comunicación en la Enseñanza Media (Mineduc, 2004).

3.1. Enfoques sobre la argumentación

3.1.1. La perspectiva de la “nueva retórica”

En la propuesta de Perelman y Olbretchs-Tyteca (1990), el sentido del acto argumentativo reside en el estudio de las técnicas discursivas que permiten aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas (Álvarez, 1996). Dichas técnicas se centran en las estructuras argumentativas, en los mecanismos persuasivos que validan la aplicación de la razón a los valores, a las normas y a las acciones, muy enfocadas o cercanas al discurso oral y la función del orador.

La argumentación se desarrolla en función del auditorio y de los medios discursivos utilizados para conseguir su adhesión. De este modo, argumentar es actuar sobre los receptores con la idea de transformar sus convicciones por medio del discurso.

El *Tratado de la Argumentación* (1990) se centra en tres partes. La primera se refiere a los límites de la argumentación. En esta, los autores distinguen entre la lógica, entendida como ciencia de la demostración, frente a la dialéctica y la retórica, entendidas como ciencias de lo probable. De este modo, conforman una teoría ajustada a las estructuras argumentativas, o sea, al análisis de los medios empleados por las ciencias humanas en la comprobación de sus tesis.

En la segunda parte, distinguen entre los puntos de partida de los razonamientos y la forma en cómo se desarrollan los argumentos. Se analizan las premisas con el propósito de mostrar el esfuerzo del orador en su búsqueda de las expresiones explícitas o implícitas que le muestren la conformidad de la audiencia.

La tercera parte, denominada “Las técnicas argumentativas”, se concentra en el análisis de las estructuras de los argumentos y de una valoración de su

interacción en el discurso. Así, examinan los argumentos cuasilógicos, los basados en la estructura de lo real, los analógicos, etc.

Para Lo Casio (1998), la *Nueva Retórica* se refiere a la argumentación en el lenguaje cotidiano y aspira a ser una descripción de las argumentaciones que resulten persuasivas en la práctica, aunque partiendo de los contenidos de las argumentaciones más que de las estrategias lingüísticas, las formas y los esquemas argumentativos decisivos para el éxito del proceso.

3.1.2. La perspectiva de la Argumentación en la Lengua

Desarrollada por Anscombe y Ducrot (1994), esta perspectiva sostiene que todo uso del lenguaje implica una intención argumentativa. Los autores plantean que no se argumenta con la lengua, sino en la lengua. El proceso argumentativo está determinado por la significación y funcionalidad de los elementos lingüísticos del discurso.

La teoría de la argumentación en la lengua considera que los enunciados están orientados argumentativamente, independientemente de sus valores informativos y referenciales, es decir, la argumentatividad es una condición inherente a todo discurso. Es el mismo componente semántico el que contiene instrucciones para su interpretación, el que orienta y guía la interpretación de los enunciados. Es decir, los rasgos semánticos descriptivos no bastan para dar sentido a un enunciado, sino que se requiere integrar la orientación hacia ciertas conclusiones que este enunciado entrega. Por esta razón, tal como indica De La Fuente (2006), esta teoría no se concentra en la forma en que el discurso se refiere a la realidad extralingüística y las condiciones de verificabilidad, sino que se inscribe dentro de una perspectiva no referencialista de la semántica⁹.

Uno de los elementos fundamentales es el concepto aristotélico de *topos* o principio argumentativo, que sirve de garante para pasar de un argumento a una

⁹ De La Fuente define las teorías no referencialistas de la siguiente manera: "Aquellas para las que la relación de la lengua con la realidad se entiende como una derivación secundaria a partir de principios más profundos y para las que el contenido de las unidades lingüísticas ha de ser descrito en términos inmanentes y posee naturaleza fundamentalmente argumentativa" (2006: 186).

conclusión. Ducrot introduce la noción de *topos* como el elemento determinante de la orientación argumentativa de un enunciado. Para este autor, los *topos* poseen tres características: uno, son creencias comunes a una determinada colectividad; dos, el *topos* se presenta como general; es decir, puede ser utilizado en diferentes situaciones de enunciación; y tres, el *topos* es gradual, lo que significa que pone en relación dos escalas o predicados graduales que permiten articular el argumento y la conclusión.

Para esta perspectiva, los elementos de una argumentación son las premisas, los argumentos y la conclusión (tesis). Sin embargo, este orden no es inmutable, sino que dependerá de la disposición elegida para el texto. La conclusión puede darse al iniciar un discurso; las premisas y la conclusión pueden ser en ocasiones sobreentendidas. Si la conclusión no es sorprendente o no exige preparación, puede situarse al principio para aclarar bien pronto las ideas del auditorio. Pero si es nueva o complicada, se puede reservar para el final o hacerla aparecer cuando sea preciso (Bassols y Torrent, 1997).

Las premisas, según Aristóteles (Jaramillo, 2011), son proposiciones consideradas verdaderas y sabidas, una serie de hechos conocidos por todos. Constituyen objetos de acuerdo sobre los que se fundamenta la argumentación. Desde este punto de vista, son parecidos a los *topoi* introducidos por Perelman y Olbrecht-Tyteca en su nueva retórica y a las *garantías* de Toulmin. Ducrot no sólo adopta esta misma noción como elemento clave, sino que contribuye a la clarificación de sus propiedades, fundamentalmente como eje de su propuesta.

3.1.3. La gramática argumentativa de Lo Cascio (1992)

Para Lo Cascio (1992), argumentar es un acto racional en el que un actante asume una posición a favor o en contra de una opinión. Este autor establece una serie de normas (inherentes a una gramática) que debe presentar la estructura argumentativa concebida, en un principio, como un macroacto de habla formado de tres elementos fundamentales: la opinión, el argumento y la regla general: “La argumentación es un acto ilocucionario textual formado por la suma de, al menos, dos actos de habla: uno que expresa la *tesis* (u opinión o conclusión), y uno que

expresa un *argumento* (o un dato...) relacionados entre ellos por un acto de habla, explícito o implícito, superficial o con detalle, que expresa la regla general” (Lo Cascio, 1998: 102).

Esta propuesta intenta dar cuenta de los elementos que componen un mensaje argumentativo, junto a las diversas situaciones comunicativas en las que se desenvuelve un acto argumentativo, que no solo está presente en el ámbito escrito, sino también en el oral. De igual forma, incluye la perspectiva pragmática en el análisis de la argumentación.

El autor italiano analiza la estructura lingüística de la argumentación, estableciendo una tipología de los modelos argumentativos. Además, formula un conjunto de reglas a través de las cuales deberían organizarse los componentes argumentativos en una lengua. Aquí se evidencia el carácter de gramática de su perspectiva, en tanto vincula lo argumentativo con la sintaxis de la oración y del texto, explicando esas reglas.

Dentro de su propuesta, existen dos elementos relevantes, que cobran importancia para entender el discurso argumentativo. Estos son las *falacias* y los *indicadores de fuerza*.

En su gramática, Lo Cascio expone estrategias con las cuales se puede obtener el éxito argumentativo, también denominadas, a la luz de la perspectiva pragmática, “condiciones de felicidad”. Sin embargo, cuando se transgrede el código ético de la argumentación, nos enfrentamos con las *falacias*. Estas son entendidas como un conjunto de argumentos ilegítimos o desleales, elementos manipulatorios, como por ejemplo, los ataques a la persona, a la humanidad, la intimidación, entre otros. Este concepto, proveniente de la tradición retórica mencionada antes, ha sido descrito en algunos de sus casos más relevantes en Perelman y Olbrechts-Tyteca (1990).

Los *indicadores de fuerza* son presentados como los elementos lingüísticos que conectan los enunciados. Equivalen al conjunto de los marcadores estudiados

por Portolés y Martín Zorraquino (1999), así como a los *modificadores argumentativos* propuestos por Anscombe y Ducrot (1994). Lo Cascio afirma que la elección de un indicador que “marcará” el primer argumento puede determinar no sólo la elección de lo necesario para la formulación de la tesis, sino también para escoger los otros indicadores que deben “marcar” los otros argumentos (Lo Cascio, 1998).

3.1.4. La argumentación como organización textual

En esta línea se encuentran las propuestas de Van Dijk (1983, 1996), con su noción de superestructura argumentativa y la de Adam (1992) con la de prototipos de textos.

El lingüista holandés ha elaborado la noción de *superestructura* para describir la estructura abstracta de un texto:

Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la ‘forma’ sintáctica de una oración, se describe en términos de categorías y de reglas de formación (Van Dijk, 1996: 144).

En palabras de Álvarez (1996), se pueden entender como estructuras esquemáticas, a diferencia de las macroestructuras, que son estructuras semánticas. Las superestructuras son independientes del contenido semántico de cada texto.

Para Van Dijk, una superestructura argumentativa tiene como característica “convencer al oyente de la corrección o verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones de las que pueda deducirse la aseveración” (Van Dijk, 1996: 158). Esto implica una forma de organizar el discurso para estructurar los elementos que dan cuenta de la aseveración y las suposiciones.

La estructura del texto argumentativo no se limita a las categorías convencionales de hipótesis y conclusión. Estas son básicas, pero insuficientes, pues se debe legitimar la derivación de la conclusión a partir de la premisa o la hipótesis. Van Dijk lo llama “legitimidad o justificación” que establece la garantía del proceso deductivo¹⁰. A aquellas categorías se les debe complementar la especificación del lugar y tiempo en que se realiza la regla general. A esto Van Dijk le llama *marco*, y se refiere tanto al lugar como al marco conceptual, esto es, el conocimiento compartido por los participantes del proceso argumentativo. Si es necesario, se debe especificar las circunstancias en las que se desenvuelve la argumentación; esto implica enumerar hechos, de tal modo de constatar otros componentes de la argumentación.

Por otra parte, Adam (1992, citado por Venegas, 2005) propone la noción prototípica de los textos, redefiniendo la propuesta de superestructura de Van Dijk y aportando o desagregando dos dimensiones: la *pragmática*, referida a la intencionalidad, al marco de referencia de los enunciados y a la cohesión semántica global (*macroestructura*, en Van Dijk); y la *secuencial*, referida a la gramática del texto (*microestructura* en Van Dijk) y a la organización de las secuencias del texto.

Adam (1992, citado por Venegas, 2005) afirma que un texto se puede organizar en diferentes secuencias, puesto que la posibilidad de que se estructure de manera única es baja. Esto no excluye que, en general, los textos presenten secuencias dominantes en su estructuración. Por ejemplo, un texto argumentativo puede presentar *secuencias* descriptivas y/o narrativas, pero en su globalidad, la secuencia predominante es la argumentativa; esta es la intención y el mensaje que llega al receptor. Luego, un texto se considerará argumentativo si se aproxima a este prototipo. La propuesta de Adam es relevante, pues evita caer en la estrechez de una estructura única, y de este modo no se restringe la creatividad textual.

¹⁰ En Toulmin (2003), se entenderá este concepto como regla general.

Finalmente, Adam (1992, citado por Venegas, 2005) indica que la función del texto argumentativo es la de convencer a otro de una afirmación u opinión que normalmente es polémica e incluye o admite opiniones diferentes; en su estructura se desarrollan argumentos y contraargumentos. La argumentación es un modo de estructuración textual frecuente en el ensayo, la publicidad, las columnas de opinión, los debates, etc.

3.1.5. La perspectiva Pragma-dialéctica

Este enfoque (Eemeren van y Grootendorst, 2002) se alinea, por una parte, con la teoría de los actos de habla de Austin y de Searle, en tanto valoran que para estudiar la argumentación es necesario referirse a tres elementos clave desde el punto de vista de la pragmática: el contexto de uso, las intenciones de los interlocutores y los implícitos. Por otra parte, ponen de manifiesto la relación entre los participantes, que a través del intercambio de argumentos puedan resolver un conflicto.

Para los autores, la argumentación es una *discusión crítica* cuyo objetivo es contribuir a la resolución de diferencias de opinión o una disputa:

Para explicar lo que la resolución de una diferencia de opinión supone, debemos explicar primero lo que entendemos por discurso argumentativo o, más bien, por *texto argumentativo*, que es el nombre que le damos a aquella parte del discurso argumentativo en la cual se busca concretamente la resolución de una diferencia (Eemeren van y Grootendorst, 2002: 33).

Esta teoría parte de la constatación de que la argumentación cotidiana está atravesada por diversos factores subjetivos (emociones, creencias, pasiones, etc.); por lo tanto, es necesario desarrollar herramientas para determinar los grados de razonabilidad de una argumentación. Estos grados se logran complementando la consistencia lógica con la consistencia pragmática. Ambas permiten evaluar la razonabilidad de los argumentos en los contextos de interacción. La razonabilidad la entienden como un concepto que debe integrar

patrones racionales y pragmáticos, vale decir, criterios lógicos adecuados a las interacciones.

Estos autores postulan diez reglas para el desarrollo de una discusión crítica, junto a una reinterpretación de las falacias tradicionales, las que son consideradas una violación de las reglas de la discusión crítica dentro los parámetros lógicos, pragmáticos y éticos.

A continuación se indican, sucintamente, dichas reglas.

- **Regla 1.** De la libertad. Las partes no deben impedirse el presentar puntos de vista.
- **Regla 2.** De la carga de la prueba. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la contraparte lo solicita.
- **Regla 3.** Del punto de vista. El ataque a un punto de visto debe referirse solo al punto de vista de la otra parte.
- **Regla 4.** De la Relevancia. Una parte sólo puede defender su punto de vista argumentando en relación con ese punto de vista.
- **Regla 5.** De la premisa implícita. Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.
- **Regla 6.** Del punto de partida. Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado.
- **Regla 7.** Del esquema argumentativo. Una parte no puede considerar que un punto de vista sea concluyente si la defensa no desarrolló un esquema argumentativo apropiado.
- **Regla 8.** De la validez. Las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos.
- **Regla 9.** De cierre. Una defensa fallida de un punto de vista exige que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe

tener como resultado el que la contraparte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

- **Regla 10.** De uso. Las partes no deben usar formulaciones ambiguas e interpretar las formulaciones de la parte contraria cuidadosamente (Eemeren van, Grootendorst y Snoeck, 2006: 177-178).

Finalmente, estas reglas deben ser consideradas como un intento de llegar a un ideal de racionalidad, pero dentro de marcos de interacción, es decir, que esta teoría busca un equilibrio entre lo normativo y lo descriptivo. Las interacciones entre los interlocutores de una disputa, más allá de intentar cumplir las reglas indicadas, están influenciadas por los factores subjetivos. De ahí entonces que sea fundamental “desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable” (Eemeren van, Grootendorst y Snoeck, 2006), pero esta razonabilidad no puede soslayar dichos factores inherentes a las comunidades humanas.

3.1.6. La perspectiva de Toulmin (2007)

Por ser el marco fundamental que se aplicará en el análisis de las cartas, nos referiremos más extensamente a este modelo, que ha sido denominado “lógica factual o lógica de hecho” (Santibáñez, 2002), así como “lógica informal” (Morán, 1999).

El trabajo más conocido de este filósofo es *Los Usos de la Argumentación*, (Toulmin, 2007¹¹), en el que establece un modelo de argumentación por medio del cual pueden ser analizados los argumentos retóricos. Este modelo fue ampliado en otra obra compuesta en conjunto con Rieke y Janik (1984).

Atienza (2005) afirma que el punto de partida de Toulmin es la constatación de que uno de los modos del comportamiento humano es la práctica de razonar, de dar razones a otros en favor de lo que hacemos, pensamos o decimos. Luego, es posible distinguir entre dos usos del lenguaje, un uso instrumental y

¹¹ Publicado originalmente en 1958.

uno argumentativo. El primero ocurre cuando las emisiones lingüísticas consiguen sus propósitos sin utilizar razones adicionales, por ejemplo, cuando se da una orden. En cambio, el uso argumentativo supone que las emisiones lingüísticas fracasan o tienen éxito según puedan apoyarse en razones, argumentos o pruebas (Atienza, 2005).

Para Toulmin, la *argumentación* se puede definir en los siguientes términos: "The term *argumentation* will be used to refer to the whole activity of making claims, challenging them, backing them up by producing reasons, criticizing those reasons, rebutting those criticisms, and so on¹²" (Toulmin, Rieke y Janik, 1984: 14).

Por otra parte, la definición de *razonamiento* con la que trabaja el modelo se refiere, de manera amplia, a la actividad central de presentar las razones en apoyo de una afirmación, así como para mostrar cómo esas razones tienen éxito en reforzar la pretensión (Toulmin, Rieke y Janik, 1984).

En cuanto a su concepto de *argumento*, distingue dos sentidos. En primer lugar, lo define como un tramo de razonamiento, es decir, las secuencias interrelacionadas de afirmaciones y razones que establecen el contenido y la fuerza de una posición o punto de vista a favor de la cual un hablante argumenta. En segundo lugar, define los argumentos, en el sentido de disputa argumentativa, en las situaciones en que las personas se ven envueltas, o mejor dicho, las interacciones humanas a través de las cuales se formulan, debaten y se da vuelta a tales tramos de razonamiento. A Toulmin le interesan los argumentos en este segundo sentido. Para el autor, quien participa en una argumentación manifiesta su racionalidad o la falta de ella, según se abra al argumento, vale decir, cuando reconoce la fuerza de las razones o trata de replicar a ellas o cuando ignora las razones contrarias, o replica a ellas con aseveraciones dogmáticas (Toulmin, Rieke y Janik, 1984).

¹² "El concepto de argumentación se usará para referirse a toda la actividad de realizar afirmaciones, cuestionarlas, respaldarlas a partir de razonamientos, criticar esas razones, refutar esas críticas, etc." (La traducción es nuestra).

3.1.6.1. El modelo de Toulmin (2007)

En un argumento pueden distinguirse siempre cuatro elementos: la conclusión (*claim*), los datos (*grounds*), la garantía (*warrant*) y el apoyo (*backing*). En términos generales, el modelo funciona de la siguiente manera: a partir de una evidencia (datos) se formula una aseveración o conclusión. Una garantía conecta los datos con la conclusión y, posteriormente, se ofrece el cimiento teórico, práctico o experimental: el apoyo. Debido a que los términos de este modelo se utilizan en las traducciones castellanas con distintas variantes, creemos pertinente —antes de explicarlo— presentar un cuadro comparativo elaborado por Rodríguez Bello (2004) en que se muestra dicha variedad.

Figura 1: Traducción de los términos del modelo argumentativo de Toulmin

Toulmin	Traducción de Gutiérrez	Traducción de Rodríguez Bello	Términos afines
Claim	Pretensión	Aseveración	Conclusión. Tesis. Aseveración. Proposición. Asunto. Causa. Demanda. Hipótesis.
Data (Toulmin, 1958). Grounds (Toulmin, Rieke & Janik, 1984)	Bases	Datos	Fundamento. Argumento. Evidencia. Soporte. Base.
warrants	Justificación	Garantía	
Backing	Respaldo	Respaldo	Apoyo
Modal qualifiers	Modalidad	Cualificadores Modales	Modalidad. Matización
Rebuttals	Posibles Refutaciones	Reserva	Refutaciones. Reserva. Objeciones. Excepciones. Salvedad. Limitaciones.

(Rodríguez Bello, 2004: 6)

A continuación se describen y explican estas categorías:

➤ **Conclusión (aserción, premisa o tesis):** es el punto de partida de la argumentación, la idea a defender, el asunto a debatir. Un proponente plantea un problema frente a otros (oponentes). Toulmin define esta categoría de la siguiente forma: “(...) assertions put forward publicly for general acceptance. They contain the implication that there are underlying ‘reasons’ that could show them to be ‘well founded’ and therefore entitled to be generally accepted¹³” (Toulmin, Rieke y Janik, 1984: 29).

Un ejemplo de esto sería: *La mejor medida provisional para la empresa es invertir este dinero en bonos provisionales*¹⁴.

➤ **Datos (razones, bases):** son los hechos observables y específicos. Aportan la razón, la información en la que la tesis se basa. Los datos son significativos porque constituye la base de toda la argumentación. Siguiendo a Atienza, el proponente de la tesis tiene que defenderse del ataque del oponente, usando los datos. Ejemplo de esta categoría: *Los bonos se pueden vender con facilidad, producen un interés aceptable y están libres de impuestos* (ibidem: 85) El oponente puede exigir al proponente que justifique, que aclare el paso de los datos a la tesis. Entonces se requiere de otra categoría.

➤ **Garantía:** Son *enunciados* generales que autorizan o justifican dicho paso. Se corresponden, de forma aproximada, con los *topoi* de la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1994; De La Fuente, 2006). La naturaleza de las garantías dependerá de los tipos de argumentos utilizados; de este modo, pueden ser una regla de experiencia, una norma, un principio jurídico, una ley de la naturaleza. Las garantías no descifran hechos, son reglas que permiten la transición de unos enunciados a otros. Rodríguez Bello (2004) afirma que la diferencia entre los datos y la garantía es solo funcional. La tesis no

¹³ “Afirmaciones formuladas públicamente, para la aceptación general. Contienen la implicación de que existen ‘razones’ subyacentes que demostrarían que están ‘bien fundadas’ y, por tanto, tienen derecho a ser generalmente aceptadas” (la traducción es nuestra).

¹⁴ Los ejemplos para cada categoría están tomados de Atienza (2005: 84-86).

es derivada de la garantía, sino de los datos. Aquella no es una premisa implícita, sino más bien un supuesto implícito que, en forma de regla, sirve tanto a una determinada argumentación como a otra para inferir una aserción a partir de ciertos datos. Utilizando una metáfora culinaria, Atienza explica la diferencia entre las razones y la garantía: “podría decirse que los hechos y las razones son como los ingredientes de un pastel, la garantía es la receta general, que permite obtener el resultado combinando los ingredientes” (ibidem: 85). Un ejemplo de garantía: *Las ventajas de los bonos municipales a corto plazo hacen que (justifican que) se trate de una buena inversión.*

El proponente ha establecido su garantía para los argumentos, sin embargo, no siempre es suficiente. Se debe entonces validarla, darle peso. Para ello deberá darle un cuerpo informativo, deberá respaldarla.

➤ **Respaldo (apoyo):** Son enunciados categóricos, que soportan las garantías: “Detrás de las garantías que empleamos habrá normalmente (...) otras certezas, sin las cuales las propias garantías carecerían de autoridad y vigencia; a estas nos referiremos como el *respaldo* (R) de las garantías” (Toulmin 2007: 140). Pueden ser más ejemplos, hechos, datos que ayuden a probar la validez de las proposiciones que se defienden. Puede contener apelaciones emocionales, según la audiencia, citas de expertos, estadísticas, etc.: “el tipo de respaldo al que deberemos acudir para establecer su autoridad cambiará radicalmente a medida que pasemos de un campo de argumentación a otro” (Toulmin 2007: 141).

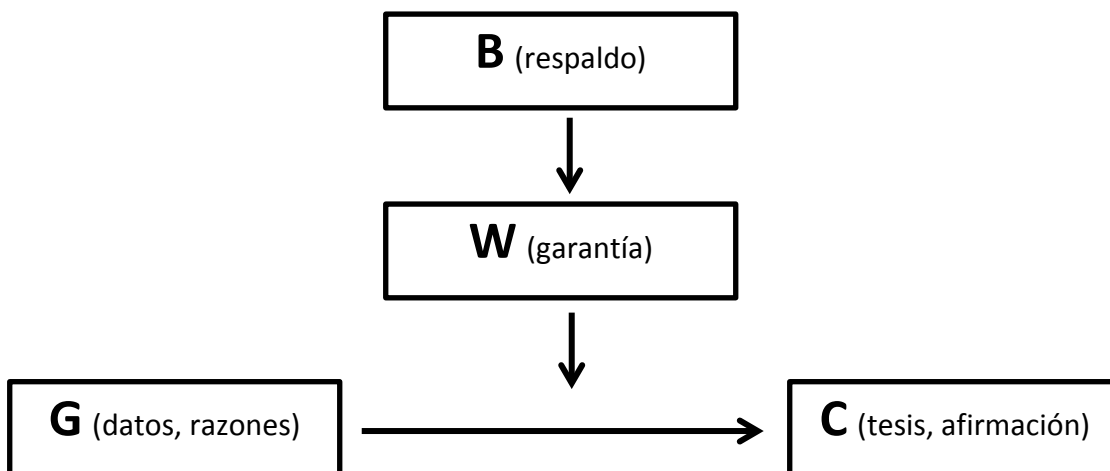
La diferencia entre el respaldo y los datos reside en que mientras estos últimos se conectan con la tesis, el *apoyo* fundamenta la garantía. Ejemplo de esta categoría: *Los usos en los negocios sobre lo que se considera una buena inversión.*

Como puede observarse, el modelo de Toulmin enfatiza el mundo de los hechos, de ahí que se le denomine “lógica factual” (Santibáñez, 2002), si bien

considera algunos elementos retóricos que permiten modificar la fuerza y el efecto de la argumentación, como veremos más adelante.

A continuación, se grafican estos cuatro elementos:

Figura 2: Modelo simple de análisis de los argumentos¹⁵



Los cuatro elementos anteriores permiten mostrar la validez o corrección argumental. Sin embargo, una cuestión distinta es la fuerza de un argumento. Esta no es una condición inherente ni constituye únicamente un problema de lógica, sino que se localiza en el nivel retórico. Señala Atienza que una tesis puede afirmarse con un mayor o menor grado de certeza. No es como en la lógica deductiva que se dan pasos necesarios, obligatorios. En la vida práctica no suele ser así. De ahí que el modelo de Toulmin incorpore dos categorías más para dar cuenta de la fuerza argumental.

➤ **Cualificador modal:** Estos medios lingüísticos especifican los grados de certeza, la fuerza de la aserción. Es una concesión que se les hace a los otros. La certeza varía en grados, por esta razón se habla de conclusiones probables,

¹⁵ Adaptado de Atienza (2005), con modificaciones en las traducciones.

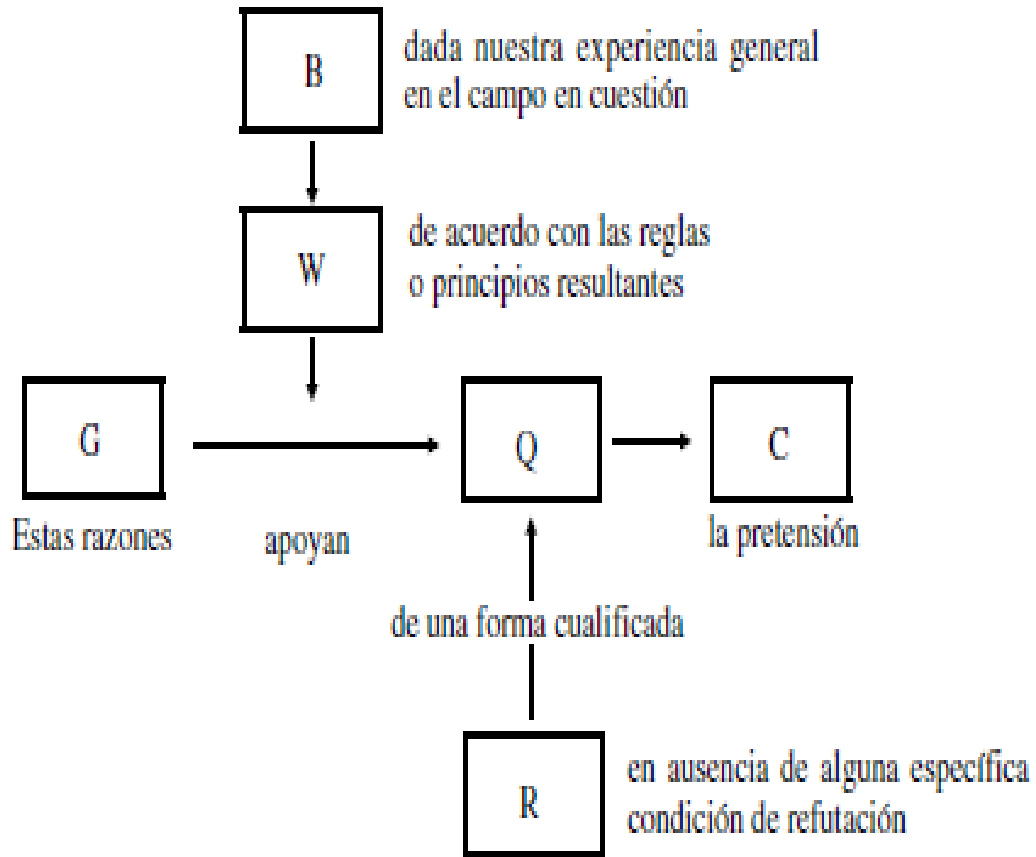
posibles o presumibles (Rodríguez Bello, 2004). Los argumentos cotidianos no pueden ser conceptuados como correctos o incorrectos, pues eso depende del punto de vista que asuma el oyente o lector, o bien, la forma en la que el texto orienta la secuencia de argumentación (Anscombe y Ducrot, 1994). El cualificador es relevante, pues por medio de él se expresa la manera en que el proponente manifiesta la probabilidad de su tesis. Estos medios se expresan a través de adverbios o adjetivos. Algunos de los modificadores modales son: *presumiblemente, probablemente, plausiblemente, según parece, quizá, usualmente, algunos, pocos, algunas veces, tal vez*, etc. La función que cumplen estos cualificadores es similar a la noción de modificadores argumentativos realizantes y desrealizantes de la Teoría de la Argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1994; Ducrot, 1998).

Por último, agrega Atienza, el apoyo prestado a la pretensión puede serlo solo en ciertas condiciones especiales. Y para explicar esto, Toulmin propone una sexta categoría.

➤ **Reserva:** Existen condiciones excepcionales en las cuales es posible socavar la fuerza de los argumentos. Estas circunstancias especiales son más frecuentes cuando abordan el mundo social en el que es compleja la aplicación de normas en distintos campos de acción. En estos casos, quien sostiene una tesis debe prever posibles objeciones, debilidades a nivel discursivo, y debe transformarlas, con lo cual crecerían significativamente las posibilidades de desarrollo argumental. La *reserva* es la excepción de la tesis. Toulmin sostiene que los argumentos no pueden ser considerados universalmente verdaderos, de ahí que las reservas sean claves, puesto que demuestran cómo una tesis o aserción se fortalece por medio de sus limitaciones. Por existir argumentos que pueden bloquear el paso de la tesis a los datos, el proponente debe reflexionar en argumentos que puedan contradecir su proposición, previo a su emisión.

Con estas dos nuevas categorías, el modelo definitivo puede graficarse de este modo:

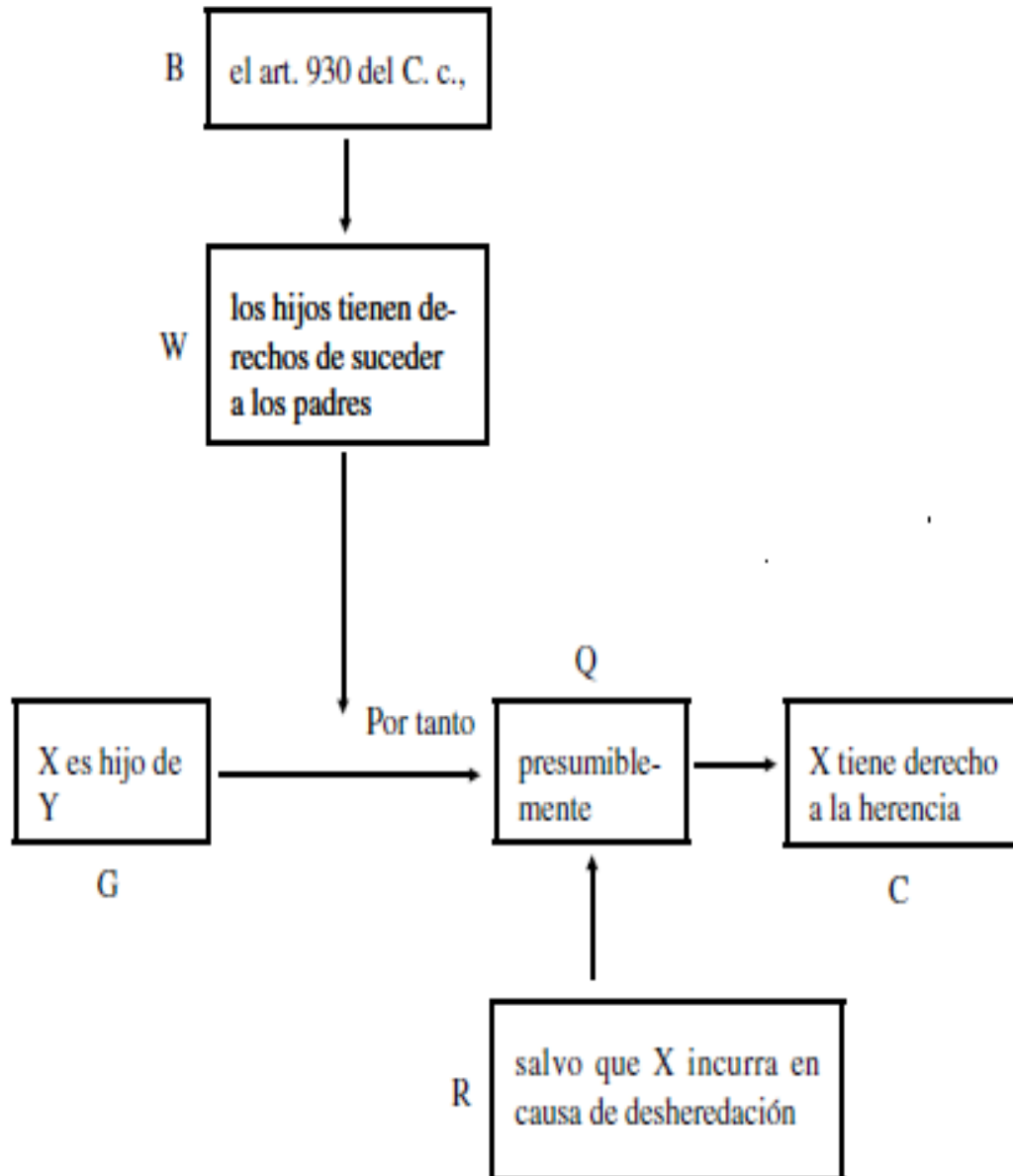
Figura 3: Modelo general de análisis de los argumentos



(Atienza, 2005)

Un ejemplo práctico del modelo puede verse en la siguiente figura:

Figura 4: Ejemplo de argumentación según modelo de Toulmin



(Atienza, 2005).

Como conclusión, podemos establecer los siguientes aspectos:

- Los elementos argumentativos están conectados entre sí. Tal como indica Toulmin: “Un argumento es similar a un organismo. Tiene, al mismo tiempo,

una estructura anatómica grande y tosca; y otra, por así decirlo, fisiológica y más delicada” (2007: 129).

- Para que ocurra una argumentación es necesario que existan puntos de partida en común. Estos presupuestos comunes caracterizan las empresas racionales en las que se argumenta.
- Lo que resulta como respaldo final de los argumentos es el sentido común, pues los seres humanos tienen similares necesidades; en consecuencia, comparten los fundamentos que necesitan para comprender y usar métodos similares de razonamiento.
- Por último, y desde el punto de vista pedagógico, “el modelo de Toulmin, considerado como un enfoque holístico, no solo puede ser una guía para el alumno en la formulación de su tesis y en la utilización de los elementos adicionales en el discurso que sirven para desarrollar y apoyar proposiciones, sino también como una guía de evaluación del discurso argumentativo elaborado por escrito” (Morán, 1999: 128-129).

3.2. La producción argumentativa escrita

3.2.1. Consideraciones generales

Diversos estudios realizados sobre el proceso de producción textual (Cassany, 1994; Serafini, 1994; Sequeida y Seymour, 1994; Calsamiglia y Tusón, 1999) han resaltado su inherente complejidad, fundamentalmente por la carga cognitiva que este implica: redactar un tema obliga al productor a activar determinadas experiencias y contenidos para luego ordenarlos siguiendo una planificación y usar la lengua atendiendo a todos los niveles discursivos. Además, se debe considerar la situación comunicativa, la que incluye tanto al receptor como la intención del texto.

Esta complejidad se torna mayor en la producción de textos de tipo argumentativo, pues implica abordar una serie de componentes, como por ejemplo: un tema controversial; un sujeto argumentante o proponente que persigue convencer a un interlocutor u oponente de la validez, pertinencia o certeza de su punto de vista o tesis; un oponente que debe ser convencido; el

razonamiento (los datos, los argumentos) que fundamentan la tesis; y fases intermedias en las opiniones que podrían cambiar (reservas), entre otros.

Lo Cascio (1998) clasifica en dos componentes básicos el esquema argumentativo textual: el marco y el contenido. El primero dice relación con el tema, los interlocutores, los objetivos, las situaciones sociolingüísticas y culturales, el tiempo y el espacio. Los factores situacionales son elementales, pues permiten a los participantes reconocer que se encuentran en una situación argumentativa y escoger el o los contenidos. El segundo refiere a la estructura argumentativa, que supone reglas que permiten la elaboración del contenido argumentativo.

Desde un punto de vista pragmático, la producción argumentativa se puede comprender como “un acto ilocucionario textual formado por la suma, al menos, de dos actos de habla: uno que expresa la opinión (tesis) y uno que expresa un argumento (justificación)” (Núñez, 1999: 162).

En relación al desarrollo de la capacidad argumentativa y la justificación de la tesis, es dable suponer que aquella es mayor si la red discursiva justificativa es más compleja. En virtud de lo indicado en el párrafo anterior, la estructura mínima de una argumentación escrita está formada por una tesis y un argumento. Evidentemente, el aumento de la cantidad de argumentos implicaría un mayor desarrollo estructural de la competencia. Ello será mayormente posible en la medida en que la situación retórica en la que se inserta el discurso argumentativo lo permita.

El proceso justificatorio de parte de un hablante supone desarrollar varias habilidades complejas, como combinar argumentos, generalizar, refutar. Pero no basta con ello, pues un productor de texto puede expresar su justificación de diversas maneras: junto a lo anterior, debe atender al contexto, explicitar marcas lingüísticas como marcadores. Según Núñez (1999), no existe un criterio *a priori* para determinar lo que es más aceptable como razonable, puesto que es necesario desentrañar los que ese hablante escritor trata de argumentar. Para ello debemos conocer el contexto y los supuestos implícitos, entre la información y los argumentos, e intentar determinar en mayor grado los conocimientos compartidos entre los interlocutores.

3.2.2. La producción argumentativa escrita: panorámica de investigaciones

Tal como no existe solo una perspectiva para considerar la argumentación, asimismo es posible encontrar diversas maneras de entender los logros en las investigaciones sobre lo que se ha determinado como un cierto grado de competencia argumentativa. Si bien es cierto que las investigaciones sobre el desarrollo ontogenético de la capacidad de argumentar muestran que su dominio es tardío si se la entiende exclusivamente como organización textual, desde una perspectiva pragmática es posible encontrar el origen de la argumentación ya en los inicios de la adquisición del lenguaje.

Estudios realizados respecto a las primeras manifestaciones de la habilidad argumentativa los encontramos en Peronard (1992, citado por Núñez, 1999), en donde se indica que los primeros argumentos en niños chilenos tienden a ser de argumentos de acción, a través de los cuales se intenta convencer a un interlocutor para que les permita hacer algo. Este tipo de argumentos se encuentran entre los dos y tres años y se desarrollan dentro de un diálogo.

Una investigación relevante es la de Golder y Coirier (1996, citado por Sánchez y Álvarez, 2001). Los investigadores realizaron un estudio con 147 estudiantes franceses entre los 7 y los 16 años, y 34 universitarios. El propósito era determinar niveles o etapas en el desarrollo de habilidades argumentativas. Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador que comprendía cinco categorías, de acuerdo con la presencia en el texto de los siguientes elementos estructurales: (1) opinión, (2) un argumento, (3) dos argumentos no relacionados, (4) dos argumentos relacionados y (5) un contraargumento o refutación de otros puntos de vista.

Según los datos, el 90% de los niños entre 7 y 8 años son capaces de construir un texto escrito con una argumentación mínima (una opinión y un argumento); en el grupo de 13-14 años, 3 de cada 4 son capaces de elaborar textos con una opinión y dos argumentos; y recién entre 15 y 16 años elaboran textos con una estructura que contiene una opinión, a lo menos dos argumentos y

consideran otros puntos de vista (Golder y Coirier, 1996, citado por Sánchez y Álvarez, 2001).

En suma, esta investigación arrojó los siguientes estadios de adquisición de la competencia textual argumentativa:

- Nivel pre-argumentativo: ausencia de opinión o argumento.
- Nivel de argumentación mínima: presencia de una opinión y un argumento.
- Nivel de argumentación elaborada: inclusión de dos o más argumentos. En este estadio se reveló una argumentación tabular, esto es, argumentos no encadenados y relacionados y presencia de contraargumentaciones.

Por otra parte, en el contexto latinoamericano, destaca la exhaustiva investigación llevada a cabo por Sánchez y Álvarez (2001) sobre la capacidad argumentativa de estudiantes venezolanos, en el que las autoras se abocaron a la estructura argumentativa y a los tipos de argumentos. Tomando como modelo a Golder y Coirier (1996), la investigación pretendió determinar, por un lado, qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados, en cuanto a la estructuración textual y el tipo de argumento; por otro, qué cambios se observan en los textos, entre un grado y otro.

Las investigadoras seleccionaron al azar una muestra de 400 textos: 200 de sexto grado y 200 de noveno, entre 10 y 16 años. Los sujetos pertenecían a distintos Estados del país y distintas escuelas oficiales (es decir, sostenidas por el Estado) y privadas; dentro de las oficiales, se encontraban escuelas urbanas y rurales. El promedio de edad de los niños de sexto grado es de 12 años; en tanto, el de noveno es 15. Respecto de los resultados obtenidos, destacamos los siguientes:

- Un 45% de los niños de la muestra, tanto de sexto como de noveno grado, no parece dominar la estructura argumentativa mínima (opinión y argumento). Este porcentaje difiere con los resultados de Golder y Coirier, en los cuales niños de 7 y 8 años que ya están en posesión del par mínimo indicado.

- Sólo un 2,5% de los alumnos de sexto grado y un 5,5% de los alumnos de noveno elaboran otros puntos de vista en sus producciones. En este punto, el resultado está en concordancia con lo descubierto por Golder y Coirier, en el sentido de que la contraargumentación se generaliza hacia los 15-16 años.
- En los alumnos del medio rural, se observa menor dominio de la estructura argumentativa elaborada. Según las autoras, “esto podría significar que, más que a factores endógenos como la edad, la producción de textos argumentativos está ligada a factores exógenos, *ambientales o educacionales* (Sánchez y Álvarez, 2001: 101). Por último:
- No se encontraron diferencias significativas entre sexto y noveno grados en cuanto al dominio de la estructura argumentativa. Hay pequeñas diferencias, pero, en términos generales, puede decirse que ambos grupos se comportan de manera homogénea, pese a que guardan entre sí una distancia de tres años en edad y en escolaridad.

En el ámbito nacional, Parodi y Núñez (2002) llevaron a cabo un estudio en el que se propusieron la evaluación de la producción de textos escritos argumentativos. Específicamente, el objetivo fue dar cuenta de una propuesta para la evaluación del discurso argumentativo que permitiera diagnosticar el nivel de competencia discursiva en la producción del texto escrito desde una perspectiva cognitivo/textual. El estudio se realizó a partir de la aplicación de dos pruebas de producción textual a un grupo de 198 sujetos que cursaban el último grado de educación secundaria (17-18 años), en seis colegios estatales subvencionados de la ciudad de Valparaíso.

Los autores elaboraron tres niveles de análisis con sus respectivos criterios, de los cuales el tercero es el que resulta más pertinente para la presente investigación:

1. Nivel microestructural (progresión temática; relaciones interoracionales).
2. Nivel macroestructural (tema; macroproposiciones; relaciones retóricas).
3. Nivel superestructural (tesis; argumento; conclusión¹⁶).

Los resultados generales indicaron que los sujetos de la muestra presentan mejor manejo en los recursos microestructurales, demostrando mayor dificultad en el empleo de macroestrategias, así como en su dominio de la superestructura argumentativa. Todo ello evidencia un logro relativo en el establecimiento de la coherencia local y que podría calificarse de relativamente aceptable (69,2%). No obstante, cuando se requiere de una coherencia más allá del párrafo, se nota una menor capacidad para mantener activo en la memoria las ideas previamente abordadas para seguir manteniendo relaciones pertinentes y organizar la información en torno a la superestructura del texto argumentativo.

Respecto de la superestructura argumentativa, el mayor logro se observó en la construcción de un argumento sólido, acompañado de hechos y circunstancias; este criterio alcanzó un 63,1%. La elaboración de la tesis muestra un bajo dominio (49,6%), notándose una tendencia a dejarla en forma implícita, no plantearla definitivamente o a exponer una tesis absolutamente desajustada con la tarea planteada. El logro más bajo se detectó en la producción de la conclusión (35,9%). Las conclusiones indican un bajo nivel de efectividad en el último nivel del análisis:

Escaso es el conocimiento que los sujetos de la muestra dan de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo, hecho que destaca el dominio de una débil competencia discursiva argumentativa escrita y pone en evidencia la necesidad de implementar recursos metodológicos al interior de la sala de clases, con el fin de superar los niveles estratégicos detectados en este ámbito (...) los datos empíricos obtenidos pueden resultar inquietantes si se toma en consideración que los sujetos escritores cursan el último grado de educación secundaria formal. Muchos de ellos culminarán en esta etapa su educación sistemática y, de acuerdo a las cifras presentadas, es evidente que estos sujetos ostentan escasos logros

¹⁶ Componente que puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, generalmente, al final del texto (Parodi, 2002).

en aspectos relevantes de una habilidad como es la de componer por escrito (Parodi y Núñez, 2002: 95-96).

Núñez (1999), centrándose en aspectos referidos al discurso argumentativo escrito y en correspondencia con las investigaciones de Golder y Coirier (1996) y, sobre todo, en la de Sánchez y Álvarez (2001), realizó una investigación en la que buscaba indagar en las posibles diferencias en la estructuración de los componentes argumentativos en la producción escrita y en la calidad de los tipos de argumento enunciados en jóvenes que iniciaban la adolescencia. Para este fin, aplicó pruebas escritas a 508 alumnos que cursaban sexto y octavo básico (entre 11-12 años y 13-14 años, respectivamente) en colegios particulares subvencionados de Valparaíso, de nivel socioeconómico medio bajo.

Para la realización del análisis, la investigadora elaboró dos taxonomías: una para pesquisar los niveles de la estructura argumentativa y otra para clasificar los tipos de argumentos. Ambas están constituidas por cinco niveles de carácter progresivo. Para la *estructura argumentativa* determinó, en términos generales, lo siguiente:

- **Nivel I:** La opinión y los argumentos no se relacionan o el texto no es argumentativo.
- **Nivel II:** No hay opinión explícita o no hay argumentos válidos.
- **Nivel III:** Hay opinión y al menos un argumento válido.
- **Nivel IV:** Hay opinión y por lo menos dos argumentos.
- **Nivel V:** Hay opinión, dos argumentos y consideraciones de otros puntos de vista.

En cuanto a la *calidad de los argumentos*, postuló los siguientes niveles:

- **Nivel I:** Argumentos centrados en el yo y gustos individuales.
- **Nivel II:** Argumentos prácticos cercanos al yo.
- **Nivel III:** Argumentos con indicios de conciencia de grupo.
- **Nivel IV:** Argumentos de interés colectivo, pero de carácter material.
- **Nivel V:** Argumentos de interés colectivo, pero de carácter valórico.

Los resultados generales (indicados en porcentajes totales) de sexto y octavo para los niveles de *estructura argumentativa* fueron los siguientes:

Nivel	Porcentaje (%)
I	49
II	44,5
III	2
IV	3,2
V	1,3

Respecto de estos datos, la autora señala que un alto porcentaje (los que se encuentran entre los niveles I y II) “no son capaces de construir un texto con la estructura argumentativa mínima” (Núñez, 1999: 172).

En relación a la calidad de los argumentos, los porcentajes obtenidos por ambos grados de enseñanza básica en el nivel V, el de mayor conciencia colectiva, no superó el 3%. En virtud de esto, la investigadora plantea que no existe un notorio desarrollo del proceso de socialización del mensaje escrito, “en el que la escritura va dependiendo menos de los contextos extradiscursivos y va reclamando, en consecuencia, más autonomía” (Núñez, 1999: 173).

Resulta interesante destacar que los resultados obtenidos en la estructura argumentativa con los estudiantes chilenos de entre 11 y 14 años se correlacionan con los obtenidos por Sánchez y Álvarez (2001) con estudiantes venezolanos de edades similares, aunque difieren con los presentados por Golder y Coirier con alumnos franceses.

Morán (2002) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la calidad del texto argumentativo o de la competencia textual argumentativa. La investigadora aplicó, con modificaciones, la pauta utilizada por Parodi y Núñez (2002) ya referida, pero en otros niveles escolares: un 8° grado de enseñanza básica y un 2° año de enseñanza media. La cantidad de aplicaciones por curso fue de 20 estudiantes. Ambos grupos fueron sometidos a distintas tareas de

redacción, en las cuales se les solicitaba a los alumnos opinar sobre un tema y defender ese punto de vista.

La pauta de evaluación aplicada solo consideró la sección superestructural¹⁷, “o formato textual convencional, que corresponde al esquema argumentativo básico de Toulmin (tesis/conclusión, datos, garantías o patrones de razonamiento que conforman el argumento propiamente tal)” (Morán, 2002: 213). Dicha sección fue organizada de la siguiente forma:

Tesis

- Tesis explícita¹⁸.
- Tesis implícita¹⁹.
- Tesis explícita o implícita sin relación con el tópico.

Argumentos

- Uno que apoya la tesis con información aceptable (hechos, valores, datos, lugares comunes).
- Uno de acuerdo con la audiencia o con el tópico, pero sin apoyo adecuado.

Conclusión

- Reitera la tesis.
- Está implícita.
- No se relaciona con la tesis.

Junto a lo anterior, la investigadora estableció los siguientes indicadores:

- *Nivel óptimo*: 4 puntos.
- *Logro satisfactorio*: 3 puntos.
- *Bajo*: 2 puntos.
- *Ausente*: 1 punto.

Estos indicadores intentan reproducir los grados de logro de la competencia argumentativa que exhibirá cada estudiante en la elaboración de su texto.

¹⁷ La pauta completa puede revisarse en Morán (1999:131-133).

¹⁸ Entendida como una afirmación directamente relacionada con el tema y expresada de manera clara y precisa (Parodi, 1999; Cordero, 2000; Morán 2002).

¹⁹ Entendida como una afirmación que está presente, pero no expresada de manera clara y precisa, pero que puede inferirse a partir de los argumentos presentes (Parodi, 1999; Cordero, 2000; Morán 2002).

En cuanto a los resultados, se sintetizan de esta forma:

- Referente a la *tesis*, el segundo medio mostró un 95% de nivel óptimo. En cambio, el octavo básico mostró un 53,8%.
- Respecto al componente *argumento*, se observó que el segundo medio tuvo un óptimo de 70%, en contraposición con un 7,7% logrado por el octavo en el mismo nivel.
- En relación con el componente *conclusión*, el segundo medio obtuvo un logro óptimo de 25% y un porcentaje de calidad baja de un 45%. Por su parte, el octavo obtuvo un logro bajo de un 76,9% y un 23,1% de logro satisfactorio.

Concluye la autora que, mientras el estudio de Sánchez y Álvarez (2001) con jóvenes venezolanos entre 10 y 16 años mostró que un 45% de los textos argumentativos elaborados por estos sujetos no presentaban la estructura argumentativa mínima (tesis-argumento), en su investigación con los escolares chilenos dichos resultados fueron diferentes:

Los resultados obtenidos en nuestra realidad son mucho más desalentadores, puesto que la muestra total, constituida por alumnos de 6°, 8° Básico y 2° Medio, que más o menos corresponderían a los del estudio venezolano, casi en un 65% no domina todos los componentes de la estructura canónica de la argumentación, que en nuestro caso incorpora un tercer elemento, cual es, la conclusión. Valga en este sentido aclarar que el grupo de estudiantes chilenos proviene de liceos públicos. El porcentaje obtenido se distancia aún más de los resultados de Golder y Coirier (1996) con estudiantes franceses, los que entre 7 y 8 años son capaces de construir un texto argumentativo con la estructura mínima ya señalada” (Morán, 2002: 223).

A partir de los referidos estudios, podemos indicar, de manera general, que las dificultades que presenta la producción de un texto argumentativo, tanto en su producción como en su evaluación, se ven reflejadas en los resultados expuestos. El logro de la competencia textual argumentativa en el ámbito escolar implica el desarrollo de la competencia lingüística (Parodi y Núñez, 2002) y pragmática. Y

los datos arrojados señalan que la producción argumentativa escrita es precaria en el ámbito escolar.

Esta precariedad también se ha observado en el nivel superior universitario. Errázuriz (2012) seleccionó una muestra del examen de comunicación escrita que se aplica a todos los alumnos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y cuyo objetivo es medir la preparación lingüística de sus alumnos nuevos. La investigadora trabajó con 80 ensayos escritos por estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad en la sede Regional de Villarrica. Si bien la investigación de Errázuriz tuvo como objetivo el uso de los marcadores discursivos en la argumentación escrita, la rúbrica²⁰ elaborada para el examen escrito contiene tres indicadores referidos a elementos de superestructura argumentativa; estos fueron: Tesis o idea central, vale decir, evaluó el grado en que el texto identifica una idea central que refleja un punto de vista; argumentos que apoyan la tesis, o sea, grado en que el texto identifica argumentos para apoyar la idea central; por último, consideración de puntos de vista alternativos, es decir, grado en que el texto incluye la consideración de puntos de vista alternativos o contraargumentos (Errázuriz, 2012). Cada indicador tenía un puntaje descendente, es decir, de 5 puntos (máximo logro) hasta el mínimo nivel, 1 punto (ausencia del indicador). Con respecto de los resultados y en relación con la sección argumentativa, la investigadora concluyó:

Finalmente, 63,25 por ciento de los alumnos reprobó el examen, pues tuvo un puntaje menor a 3, por lo que se puede inferir que la mayoría de los estudiantes no tiene las competencias básicas para escribir textos argumentativos adecuados (Errázuriz, 2012: 111).

²⁰ La rúbrica fue diseñada por Marcela Oyanedel, José Samaniego y Jorge Manzi, todos académicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La pauta puede consultarse en Errázuriz (2010: 107-108).

Para concluir, nos interesa destacar que las referencias a estas investigaciones no solo nos han dado resultados relevantes, sino que además nos han permitido recoger elementos metodológicos que serán utilizados en nuestro análisis, entre ellos, la taxonomía de Sánchez y Álvarez (2001), readaptada por Núñez (1999), así como los elementos superestructurales de la pauta de evaluación de Morán (1999).

3.3. La argumentación en el currículum del sistema educacional chileno

3.3.1. Fundamentos curriculares

El Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del texto *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación básica y Media* (2009)²¹ —conocido con la abreviatura (OF-CMO) —, determina un marco general curricular que constituye la base sobre la cual se organizan y llevan a cabo los aprendizajes en los distintos niveles escolares. El marco curricular, los planes de estudio, los programas de estudio, los textos escolares, entre otros, operacionalizan este marco general para lograr los aprendizajes propuestos y esperados.

Respecto a la argumentación, se concentra fundamentalmente en el tercer año de enseñanza media. A continuación, se expone una selección de los OF-CMO pertinentes a esta temática.

²¹ El texto consultado es una actualización. En 1996 se fijaron los OF-CMO para la educación básica, mientras que en 1998 para la enseñanza media (MINEDUC, 2009).

Tabla 4: Objetivos Fundamentales referidos a la argumentación

Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas, expresando los fundamentos de sus puntos de vista y evaluando los argumentos de los interlocutores, valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.
Leer comprensivamente variados textos, identificando argumentaciones formadas por tesis y argumentos, en situaciones públicas o privadas y evaluando la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos leídos.
Interpretar en los mensajes de los medios de comunicación las relaciones entre las conductas y valores que estos se proponen promover y los tipos de argumentos y procedimientos que emplean para ello.
Producir, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literaria, principalmente para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar, desarrollando varias ideas sobre un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando recursos expresivos y cohesivos, según el contenido, propósito y audiencia.

(MINEDUC, 2009).

Tabla 5: Contenidos Mínimos Obligatorios referidos a la argumentación

Evaluación de los argumentos planteados por interlocutores, en diversas situaciones comunicativas orales, a partir de experiencias propias o ajenas e informaciones obtenidas de distintas fuentes.
Reconocimiento y uso de argumentaciones formadas por tesis y argumentos en diversas situaciones comunicativas orales, valorando los recursos verbales, paraverbales y no verbales para lograr influir en los interlocutores.
Lectura comprensiva frecuente de variados textos, en los que se encuentren, predominantemente, argumentaciones formadas por tesis y argumentos, en situaciones públicas o privadas, para identificar propósitos, puntos de vista, efectos y recursos utilizados, apoyándose en las marcas textuales correspondientes.
Producción de textos en los que se plantee una opinión o afirmación con diversos argumentos que sustenten ese punto de vista.

(MINEDUC, 2009).

A partir de estos OF-CMO, se formula en el *Programa de Estudio de Tercero Medio* (2004) el eje principal, que es descrito de la siguiente forma:

(...) tiene pues por foco el discurso argumentativo, que es el medio a través del cual expresamos con fundamento nuestras posiciones o puntos de vista sobre las variadas materias que son el objeto de la comunicación, con el propósito de convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los receptores acerca de la validez de nuestras posiciones (MINEDUC, 2004:9).

De este modo, el *Programa* persigue lograr la adquisición de competencias respecto de la recepción y producción del discurso argumentativo. Estas competencias deben desarrollarse de acuerdo a ciertas condiciones, como por

ejemplo, que sean adecuadas a distintas situaciones de comunicación; que el texto argumentativo debe ser construido sobre información pertinente y estar estructurado en base a los principios de organización de este tipo de texto; la necesidad de distinguir los elementos racionales de la argumentación y los emocionales de tipo persuasivo, entre otras (MINEDUC, 2009).

3.3.2. El tratamiento de la argumentación en los textos escolares de 3° medio

A continuación, se presentará una de las operacionalizaciones de los OF-CMO de la argumentación, es decir, el tratamiento didáctico de estos en los textos escolares. Es particularmente relevante para los objetivos de esta investigación dar cuenta de esta transposición, toda vez que en tres de los textos utilizados por parte de los estudiantes, más uno del profesor, la perspectiva teórica predominante presentada a los alumnos es la de Toulmin. Esto determina la decisión metodológica de aplicar dicho modelo en el análisis de las cartas que comprenden el corpus de la presente investigación.

Los textos en cuestión corresponden a las Editoriales *Mare Nostrum* (1999), *SM* (2008) y *Santillana* (2007-2008), las tres de amplia distribución²² en todo el sistema escolar chileno.

En *Lengua Castellana y Comunicación. 3° Medio. Texto del Profesor* (1999), se afirma que para introducir a los estudiantes en la comprensión y producción de textos argumentativos, “hemos optado por presentar, junto a una caracterización general del marco pragmático de este tipo de discurso, el modelo de argumentación propuesto por Toulmin *et al.* (Carreño, Pérez, Santos, Soto y Vera, 1999: 20-21)”.

Se agrega en el texto una descripción de lo que se entiende por argumentación desde este modelo:

²² Según estadísticas del MINEDUC relativas a los textos escolares, el año 2007 la Editorial *Mare Nostrum* (MN) cubría el 24% de la distribución de los textos en el sistema y *Santillana*, el 40%. El año 2008, MN tuvo un 9,6%; Editorial *SM*, un 6,7% y *Santillana*, un 22,1%. El 2009, MN tuvo un 15% y *Santillana* un 44% (MINEDUC, 2014).

en las argumentaciones las personas apelan a la comprensión y al convencimiento de los oyentes. En el marco de una argumentación, la “pretensión” o tesis –es decir, el planteamiento de una de las partes– será aceptada sólo si a ella la siguen explicaciones posteriores y se la justifica mediante alguna forma de “razonamiento” (1999: 21).

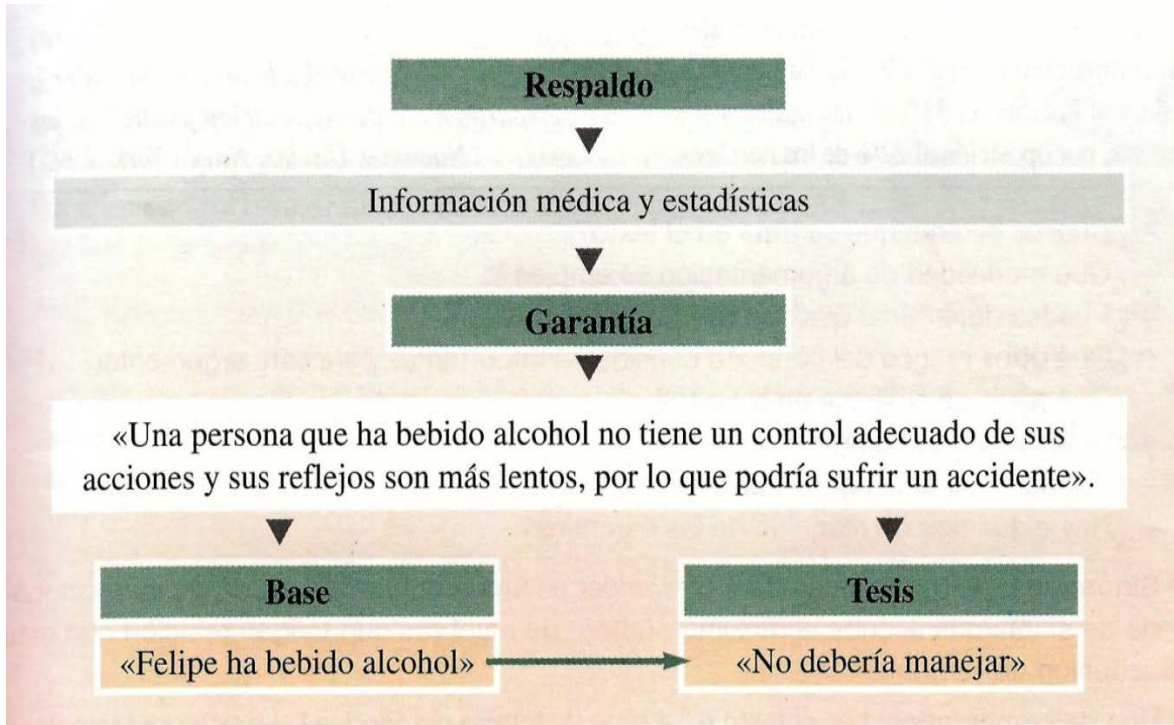
En *Lengua Castellana y Comunicación. 3º Medio. Texto del Estudiante* (Carreño, Pérez, Santos, Soto y Vera, 1999), se presenta la argumentación organizada en tres dimensiones:

- Un marco general
- Una estructura interna
- Las etapas de la argumentación

Para efectos de lo expuesto anteriormente, es interesante destacar la dimensión de la estructura interna, pues se evidencia el modelo de Toulmin. Esta, según los autores, está constituida por las distintas partes del argumento:

- a) La tesis:** denominada como una opinión sostenida por alguien y que sirve como punto de partida o de llegada de un argumento.
- b) Bases:** constituyen el apoyo que se entrega en favor de la tesis. Son datos o hechos compartidos por los hablantes.
- c) Garantía:** se trata del vínculo que une las bases con la tesis, vale decir, el porqué es pertinente esa base para esa tesis determinada. Se agrega que, con frecuencia, no es necesario explicitar la garantía; sin embargo, los autores indican que se debe hacer si el interlocutor cuestiona la relación entre la base y la tesis.
- d) Respaldo:** Corresponde a información general que apoya la garantía; debe presentarse con las fuentes desde donde se extrajo esa información.

Figura 5: Esquema ejemplificado estructura interna de la argumentación



(Lengua Castellana y Comunicación. 3° Medio. Texto del estudiante, 1999: 23)

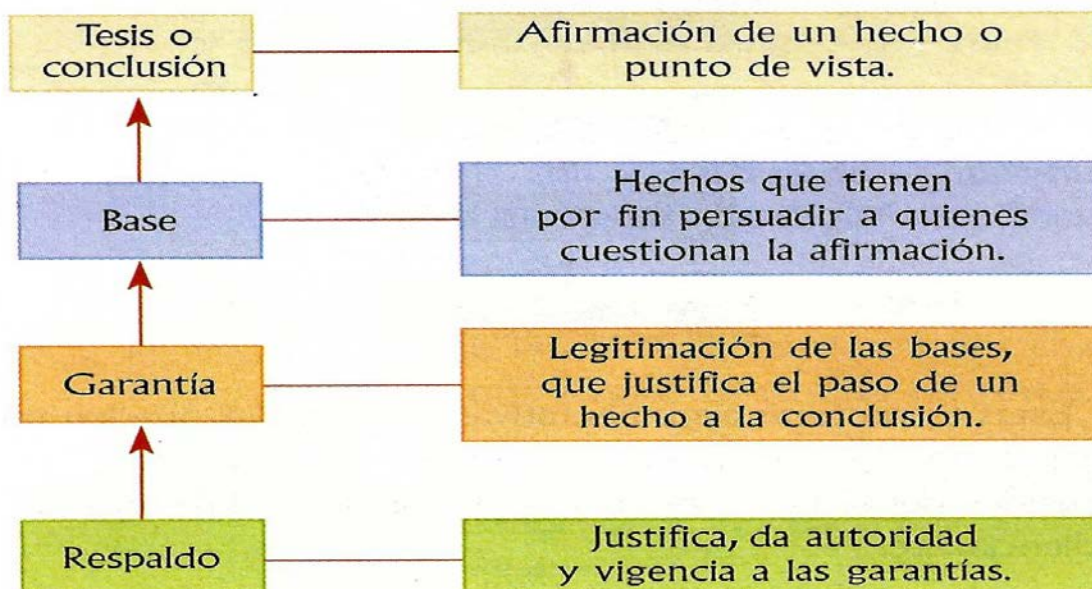
En el texto *Explorando Lenguaje 3° y 4° Medio. Texto-Manual* (Budnevich, Carrasco, Garrido, Lopehandía, Rodríguez, Varetto y Venegas, 2008), se presenta la estructura interna de la argumentación de manera muy similar que en el texto anterior; sin embargo, se omite la garantía. Los componentes de la argumentación son explicados de la siguiente manera:

- a) **Tesis:** punto de vista del cual se quiere convencer al receptor. La tesis es la idea central y puede aparecer de manera explícita o implícita en un texto argumentativo.
- b) **Argumentos:** razones que sostienen la tesis. Pueden basarse en hechos o datos, en explicaciones, etc.
- c) **Respaldo:** información objetiva y datos específicos que apoyan a los argumentos.

Como puede observarse mantiene en gran parte el modelo toulminiano.

En el texto *Lengua Castellana y Comunicación. 3° Educación Media. Texto para el estudiante* (Caballero y Cabrera, 2007-2008), también se refiere al modelo de Toulmin, pero complementado con la teoría pragmatialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (cfr. capítulo 3.1.5). En lo referido a la estructura de la argumentación, se indica que Toulmin da cuenta de la irrelevancia de la lógica formal para la argumentación cotidiana, destacando el valor del contexto. Se agrega que Toulmin realiza una distinción entre aspectos contextuales y los que se relacionan con la manera en que se origina todo tipo de argumentación. Estos se observan en la siguiente figura:

Figura 6: Estructura de la argumentación. Organigrama de Toulmin



(Lengua Castellana y Comunicación. 3° Educación Media. Texto para el estudiante, 2007-2008: 57).

Se ha podido observar que el modelo de Stephen Toulmin es el que más se ha operacionalizado en los textos escolares de tercero medio, en especial en aquellos de mayor distribución por el MINEDUC en el sistema escolar.

Como se indicará con mayor detalle en el *Capítulo 3* de este trabajo, los sujetos de nuestra muestra tienen entre 19 y 20 años, y egresaron de la enseñanza media entre los años 2008 y 2009, fechas en las que dichos textos se encontraban en plena vigencia.

3.4. El factor social educación y su influencia en los aspectos discursivos

Desde la sociolingüística, distintos investigadores (Labov, 1992; Moreno Fernández, 1998; López Morales, 2004; Blas Arroyo, 2005, entre otros) se han referido a la correlación existente entre los fenómenos lingüísticos y los distintos factores de la estructura social. Estos factores, llamados variables extralingüísticas, no ejercen su influencia como fenómenos universales, sino que lo hacen de manera específica en las distintas comunidades de habla (López Morales, 2004). En efecto, los factores sociales no están configurados idénticamente en todas las comunidades; por esta razón, toda investigación de esta naturaleza debe ir precedida de un análisis sociológico de la comunidad, de tal modo que permita comprobar qué variables de la estructura social podrían influir en los aspectos discursivos (Moreno Fernández, 1998).

3.4.1. Los factores sociales

Blas Arroyo (2005) distingue dos grupos de características sociales que pueden influir en los aspectos lingüísticos. Por un lado, tenemos las variables adscritas, es decir, grupo generacional, étnico, raza, sexo, edad, casta, etc. Por otro, las adquiridas, esto es, el nivel educacional, socioeconómico, etc.

En términos generales, los factores sociales que muestran una mayor influencia en la dimensión discursiva son el sexo, la edad, el nivel de instrucción y el nivel sociocultural (Moreno Fernández, 1998; Blas Arroyo, 2005).

Para los objetivos de nuestra investigación, la variable destacada es el nivel de instrucción (educación) y dentro de esta, abordaremos la procedencia educacional como una variable social independiente.

3.4.2. El factor educación

Este factor, también denominado nivel de instrucción, nivel educativo, de estudios o escolaridad, se refiere a la formación académica de los hablantes.

En ciertas sociedades, como las latinoamericanas, este factor es de gran relevancia en la determinación del nivel social de los individuos, en donde este parámetro es clave para conseguir un estatus social mayor. En consecuencia:

Estamos ante un factor de primer orden que merecería ser considerado como una variable independiente más, junto a otras como la edad o el nivel socioeconómico, y no como un factor desdibujado dentro de un complejo y confuso concepto de «clase» (Moreno Fernández, 1998: 55).

Las relaciones entre este factor y el uso de la lengua han sido abordadas por Basil Bernstein (1989), específicamente en su teoría de los códigos lingüísticos, que distingue un código restringido, propio de las clases obreras, y uno elaborado, propio de las clases medias.

El concepto de código debe entenderse como un principio regulador adquirido que selecciona e integra elementos relevantes, formas de realizarlo y diversos contextos. Halliday afirma que “desde el punto de vista lingüístico, podemos interpretar los códigos como diferencias dentro del potencial semiótico total” (Halliday, 1982:11).

Los rasgos lingüísticos asociados a cada uno de estos, con diferencias primordialmente de orden cuantitativo, son los siguientes:

Tabla 6: Caracterización lingüística de los códigos restringido y elaborado

Código Restringido	Código Elaborado
1) Lenguaje gramaticalmente sencillo, a menudo con oraciones inconclusas y elementales en su estructura sintáctica.	1) Orden gramaticalmente adecuado.
2) Uso elemental y reiterado de conjunciones y escaso empleo de oraciones subordinadas.	2) Uso de una variada gama de conjunciones y oraciones subordinadas.
3) Uso habitual de las interjecciones.	3) Uso habitual de preposiciones que indican relaciones lógicas y contigüidad espacial y temporal.
4) Dificultad para mantener un tema a lo largo del discurso.	4) Uso habitual del pronombre personal yo.
5) Uso restringido y limitado de adjetivos y adverbios.	5) Elección correcta y consciente de adjetivos y adverbios.
6) Empleo poco habitual de los pronombres impersonales como sujetos de oraciones condicionales.	6) Organización adecuada de la información.
7) Uso frecuente de enunciados categóricos.	7) Uso lingüístico apropiado a una organización compleja de las ideas.
8) Escasez de vocablos y sinónimos.	8) Abundancia de vocablos y empleo adecuado de los sinónimos.
9) Transmisión implícita de significados.	9) Transmisión explícita de significados.

(Lomas, 1999: 180-181).

Esta caracterización indica que los usuarios de un código restringido presentan significativas limitaciones en el ámbito gramatical, léxico y pragmático. Dichas características se reciben en los entornos culturales, transmitiéndose de una generación a otra, perpetuando pautas lingüísticas, cognitivas y sociales (Moreno Fernández, 1998).

Diversos estudios han validado elementos de esta caracterización. Ávila (1994, cit por Blas Arroyo, 2005), en estudios en la realidad mexicana, comprobó que las clases altas presentan enunciados más largos y densos, vocabulario más abundante y preciso, que el discurso de las clases bajas.

Echeverría et al. (1987, cit. por Blas Arroyo, 2005) demostró, en el contexto chileno, que los jóvenes de clases altas presentaban un mayor índice de disponibilidad léxica.

López Morales (1979, 1995-1996, cit. por Blas Arroyo, 2005) en uno de sus estudios sobre la ciudad de San Juan de Puerto Rico, advirtió que las clases acomodadas obtenían índices superiores en disponibilidad léxica a los de los grupos bajos y obreros.

Particularmente importante para nuestra investigación es la referencia de Blas Arroyo (2005) sobre algunos estudios que han tomado la población escolar, específicamente, el tipo de red educativa (privada/pública) como variable independiente. Dicho factor, agrega el sociolingüista, se halla muy ligado en los países de habla hispana con la diferenciación social. Dice Blas Arroyo: “como es sabido, y aunque las diferencias no sean siempre categóricas, la población escolar de los colegios privados suele estar compuesta mayoritariamente por estudiantes procedentes de familias acomodadas, al contrario que los colegios públicos” (Blas Arroyo, 2005: 240).

López Morales (1979b, cit. por Blas Arroyo, 2005) ha destacado las grandes diferencias existentes en la realización de ciertos tipos de oraciones subordinadas sustantivas y adverbiales, entre el alumnos de los ámbitos educativos privado y público.

El mismo autor, en otro estudio, concluye:

No hay prioridades sistemáticas entre un tipo de centro y otro, aunque los datos favorecen a los privados, sobre todo, en los niveles intermedios de la escolarización. Es interesante subrayar aquí que en seis tipos de oraciones estudiados, la escuela privada sobrepasó a la pública en tres de los cuatro niveles escolares [...] cuestión que no se da nunca a la inversa (López Morales, 1994a, cit. por Blas Arroyo, 2005: 240).

3.5. Conclusiones

En este capítulo hemos abordado distintos enfoques con el objetivo de dar cuenta de los elementos que permitieran acercarnos al hecho argumentativo. Entre ellos, destacamos la lógica informal de Toulmin (2007) como marco para nuestra investigación. Dado que la tarea a realizar comprende el análisis de textos escritos, dimos cuenta de las características de la escritura y de estudios referidos a la competencia argumentativa escrita. Asimismo, presentamos el papel que cumple la argumentación en el currículum escolar chileno y su tratamiento en los textos escolares, en los que se operacionaliza el modelo argumentativo de Toulmin (2007). Por último, nos referimos al factor social-educativo y su influencia en los aspectos discursivos.

Todo lo anterior nos permite dar un marco coherente a nuestro objetivo, el cual consiste en analizar la competencia argumentativa escrita en alumnos de inicio en la Educación Técnico y Profesional de diferentes procedencias educativas.

4. METODOLOGÍA

4.1. Esquema operativo

El esquema operativo de las etapas que hemos desarrollado para esta investigación ha sido el siguiente:

1. Recopilación y revisión bibliográfica de distintas perspectivas o enfoques que dieran cuenta de la actividad de argumentativa. Junto a esto, se revisaron distintos estudios referidos a los niveles de la competencia textual argumentativa, así como el currículum del sistema educacional chileno, específicamente, lo relacionado con la argumentación. En relación con esto último, se examinaron distintos textos escolares para analizar el tratamiento argumentativo en el nivel escolar medio. Asimismo, se consultó la bibliografía que relaciona la sociolingüística con la educación. Por último, se recopiló información de la institución educacional de la cual proviene la muestra estudiada.
2. Selección de la muestra a analizar, atendiendo a los criterios establecidos en nuestro marco de la investigación socio-discursiva de la lengua escrita.
3. Diseño de la matriz de análisis según la cual se procesó la muestra.
4. Análisis de la muestra según los criterios de la matriz analítica.
5. Elaboración de síntesis de resultados y conclusiones del trabajo.

4.2. Corpus

El corpus del cual ha sido extraída la muestra para esta investigación está constituido por 548 textos correspondientes a una de las partes del *Diagnóstico de Comunicación Escrita* aplicado a todos los alumnos de inicio de 2011, en el Instituto Profesional Duoc UC. Dicho corpus, a la vez, está relacionado con una base de datos, en la que a partir del RUT de cada alumno se accede a su ficha socioeconómica²³. Este respaldo computacional en planillas de Excel fue

²³ La **Ficha Socioeconómica** es una base de datos registrada en el Departamento de Admisión y Registros Académicos de Duoc UC (DARA), que proporciona diversos datos de cada alumno de dicha institución (Cfr. Cap. 4.3.).

determinante para la selección de la muestra, puesto que nos permitió aplicar una serie de filtros para ajustarnos a los requisitos establecidos en nuestro marco investigativo.

4.2.1. La muestra

La muestra seleccionada corresponde a 60 textos argumentativos —con el formato de una carta— recogidos de tres sedes de la institución en la Región Metropolitana: sede San Carlos de Apoquindo, ubicada en la Comuna de Las Condes; sede Padre Alonso de Ovalle, ubicada en la Comuna de Santiago; y sede Plaza Oeste, ubicada en la Comuna de Cerrillos.

A partir de la base de datos indicada, se procedió a recoger los textos de acuerdo a los siguientes filtros:

1. **Procedencia educacional de los alumnos:** esto es, el tipo de educación de la que egresaron de la enseñanza media. De acuerdo con su origen escolar, se seleccionaron 20 del particular pagado, 20 del particular subvencionado y 20 del sector municipal.
2. **Competente/No Competente:** de acuerdo con los resultados del Diagnóstico se establecen dos categorías. Los competentes, que obtuvieron 52 puntos o más del total del instrumento mencionado (total de puntos: 76). Dicho puntaje los exime de cursar la asignatura. Se decidió trabajar con los competentes, es decir, con una muestra relativamente homogénea, pues el foco era indagar sobre las incidencias del origen educacional al interior de un grupo relativamente similar de alumnos. Si bien podría haber sido interesante también recoger alumnos No competentes, a nuestro juicio, ese estudio contrastivo (pendiente, por cierto) era predecible en sus resultados.
3. **Edad:** Dado que el modelo de análisis deriva de Toulmin (2007), y puesto que demostramos que este fue el modelo fundamental operacionalizado en los textos escolares de 3° Medio (Cfr. 3.3.2.), nuestro objetivo fue —en una primera instancia— localizar alumnos entre 18 y 19 años que, según el orden de los cursos escolares y la edad, podían ser egresados recientes de la educación media. Sin

embargo, de la base de datos indicada sólo encontramos 11 competentes con 18 años: 4 sujetos de la educación particular pagada, 4 de la particular subvencionada y 3 de la municipal. Obviamente, esa cantidad no nos proporcionaba una muestra significativa, considerando que debían provenir de los tres tipos de educación del sistema educacional chileno. Finalmente, el grupo etario se ubicó entre 19 y 20 años.

4. Sexo: En un primer momento de esta investigación se planteó el objetivo de trabajar con cuotas proporcionales de sexo, es decir, 10 hombres y 10 mujeres de origen educacional particular pagado y lo mismos para las otras procedencias educacionales. La pesquisa logró conseguir dicho objetivo. Sin embargo, y a pesar de que la muestra fue seleccionada según cuotas proporcionales, esta variable se omitirá en el análisis, pues no es el objetivo de esta investigación. A pesar de esta limitación, dicho dato constituye una posibilidad para futuras investigaciones.

En resumen, la muestra analizada está compuesta por 60 cartas de alumnos competentes en el *Diagnóstico*. 20 alumnos provienen de la educación particular pagada, 20 de la particular subvencionada y 20 de la municipal. Asimismo, el rango de edad se ubica entre los 19 y 20 años.

4.2.2. El instrumento utilizado

El *Diagnóstico de Comunicación Escrita* (2011) estuvo compuesto de dos partes:

- Primera Parte: selección única de 40 preguntas, cuyo objetivo es medir habilidades de comprensión lectora, de ortografía, uso de conectores y reconocimiento de tipos y estructuras textuales.
- Segunda Parte: corresponde a una producción escrita.

4.2.2.1. Diagnóstico: producción escrita

En esta parte se pidió a los alumnos que redactaran un texto, simulando una carta formal. La situación comunicativa planteada fue la siguiente:

Situación:

Usted trabaja hace dos años en una empresa e inesperadamente debe viajar con urgencia fuera de la ciudad para atender asuntos relacionados con la regularización administrativa de una propiedad familiar. Para cumplir este propósito, requiere de tres días hábiles, por lo tanto debe solicitar un permiso con goce de remuneraciones.

El cuerpo de la carta no debe superar las 12 líneas; registre por lo menos dos argumentos en su solicitud.

(Duoc UC, 2011d).

A esta sección se le asignó 36 puntos, lo que constituye un 47% del total de la prueba.

4.3. Los sujetos

Los sujetos considerados en la investigación son 60 alumnos de inicio de carreras técnicas y profesionales en las sedes ya indicadas (Cfr.4.2.1) de distintas procedencias educativas y en un rango de edad entre 19 y 20 años. Estos datos se obtuvieron de la ficha socioeconómica²⁴ (2011) del alumno.

Con respecto a la ordenación de la muestra, se estableció un código de identificación de acuerdo con la procedencia educativa. Este código expresa los siguientes datos:

- Procedencia educativa: **PP** (Particular Pagada), **PS** (Particular Subvencionada) y **MUN** (Educación Municipal).
- Sexo: **H** (hombre) y **M** (mujer),
- Identificador: Número correlativo, del 1 al 60, para identificar al informante.

²⁴ En esta ficha se pueden recoger los siguientes datos de cada alumno: sexo, edad, procedencia educacional, ingreso familiar, comuna de residencia, número de personas del grupo familiar, número de personas que reciben ingresos, fuente de financiamiento para los estudios, educación del padre y de la madre, entre los más relevantes (Duoc UC, 2011e).

A continuación se presenta el ordenamiento:

Tabla 7: Sujetos de la muestra

CÓDIGO	CÓDIGO	CÓDIGO
PP H 1	PS H 21	MUN H 41
PP H 2	PS H 22	MUN H 42
PP H 3	PS H 23	MUN H 43
PP H 4	PS H 24	MUN H 44
PP H 5	PS H 25	MUN H 45
PP H 6	PS H 26	MUN H 46
PP H 7	PS H 27	MUN H 47
PP H 8	PS H 28	MUN H 48
PP H 9	PS H 29	MUN H 49
PP H 10	PS H 30	MUN H 50
PP M 11	PS M 31	MUN M 51
PP M 12	PS M 32	MUN M 52
PP M 13	PS M 33	MUN M 53
PP M 14	PS M 34	MUN M 54
PP M 15	PS M 35	MUN M 55
PP M 16	PS M 36	MUN M 56
PP M 17	PS M 37	MUN M 57
PP M 18	PS M 38	MUN M 58
PP M 19	PS M 39	MUN M 59
PP M 20	PS M 40	MUN M 60

4.4. Matriz de análisis

4.4.1. Bases para el diseño de la matriz

4.4.1.1. El modelo de Toulmin (2007): La matriz analítica que hemos diseñado para abordar las cartas argumentativas tiene como base el modelo de Toulmin (2007) (Cfr.3.1.6.1.), específicamente, los cuatro elementos constituyentes básicos, conocido como el modelo simple de análisis de los argumentos. A su vez, este modelo fue observado en el tratamiento de la argumentación en los textos escolares (Cfr.3.3.2). En términos operativos, lo hemos simplificado y usaremos estas categorías:

- a) **Tesis (*claim*):** denominada como una opinión sostenida por alguien y que sirve como punto de partida o de llegada de un argumento. Responde a la pregunta ¿qué se está tratando de probar?
- b) **Argumento (*ground*):** constituye(n) el apoyo que se entrega en favor de la tesis. Son datos o hechos compartidos por los hablantes.
- c) **Garantía (*warrant*):** se trata del vínculo que une las bases con la tesis, vale decir, el porqué es pertinente esa base para esa determinada tesis. La garantía es un supuesto, una creencia, un principio reconocido. Debido a esto, es común que estas garantías se dejen implícitas o que, aunque se expliciten, el discurso no se focalice en ellas (Cordero, 2004).
- d) **Respaldo (*backing*):** corresponde a información general que apoya la garantía; debe presentarse con las fuentes desde donde se extrajo esa información. Pueden ser documentos, datos, estudios, libros, citas, etc.

4.4.1.2. La taxonomía de Núñez (1999)

Una segunda fuente que nos ha permitido la configuración de la matriz proviene de la taxonomía elaborada por Núñez (1999), cuyo objetivo fue analizar el desarrollo de la competencia argumentativa en adolescentes chilenos (Cfr. 3.3.2). En su estudio propuso dos taxonomías; la primera, para medir la estructura argumentativa; la segunda, para medir los tipos de argumentos. Para los fines de esta investigación solo consideraremos la primera. Como puede observarse, cada nivel está determinado en una secuencia de acuerdo con el desarrollo de la competencia argumentativa, que a su vez tiene distintos subniveles.

A continuación, se presenta dicha taxonomía con ejemplos textuales cuyo tópico era:

«Las salidas a acampar en grupos escolares no desarrollan la relación entre los profesores y alumnos».

**Tabla 8: Taxonomía de complejidad de estructura argumentativa
(Núñez, 1999)**

NIVEL I	
Características de la estructura argumentativa	Ejemplos
1. La opinión y argumentos no se relacionan con el tema.	“Los campamentos de scout son súper buenos para aprender a desarrollar técnicas porque aprendemos a no morirnos”.
2. La opinión y argumentos no se relacionan con el tópico de la tarea.	“La amistad entre los verdaderos amigos es muy importante, porque permite tener a alguien a quien confiarle todos los secretos”.
3. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes y críticas.	“Nosotros vamos con los amigos a jugar y a conversar y no “pescamos” a nadie ni estamos ni ahí con que a los profes no les guste que gritemos”.
4. Listado de ideas sin explicaciones de la opinión.	“Por un lado, es bueno porque los profesores aprenden a conocer más a los alumnos... pero, por otro lado, sabemos cómo realmente son ellos”.

(Núñez, 1999: 168-169)

NIVEL II	
Características de la estructura argumentativa	Ejemplos
5. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.	“Sí, sirve para que todos nos relacionemos con la naturaleza, para recrearnos, para conocer más”.
6. Hay opinión seguida de argumentos no válidos.	“Creo que en las salidas a acampar con el curso, sí se establece una buena relación entre profesor y alumno, porque nos permiten contar ene chistes”.
7. Hay opinión y por lo menos un argumento válido, pero también hay argumentos no válidos y/o ideas no relacionadas.	“Las salidas a acampar en grupos desarrollan más la relación entre profesores y alumnos, ya que al salir al aire libre tenemos más oportunidad de expresarnos con los profesores. Además, somos libres como pájaros y las salidas a acampar muestran lo fácil que es acampar con los profesores”.

(Núñez, 1999: 168-169).

NIVEL III	
Características de la estructura argumentativa	Ejemplos
8. Hay opinión y por lo menos un argumento válido.	“Yo pienso que las salidas a acampar en grupos escolares no cumplen con la relación entre profesores y alumnos, porque es estos tipos de paseos muchas veces hay un grupo más aventurero que se aleja de los otros compañeros y no comparte ningún tipo de conversación”.

(Núñez, 1999: 169-170).

NIVEL IV	
Características de la estructura argumentativa	Ejemplos
9. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos no relacionados explícitamente.	“Yo creo que las salidas a acampar en grupos escolares no desarrollan la relación entre profesores y alumnos, ya que al salir al aire libre nunca conversamos con el profesor. Las salidas a acampar no sirven pues hay que trabajar tanto que no nos queda tiempo para hacerle preguntas a los profesores”.
10. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos relacionados explícitamente.	“Me parece que las salidas a acampar sí desarrollan la relación entre profesores y alumnos, porque mejoran el entendimiento entre ellos y, por lo tanto, aumentan la comunicación”.

NIVEL V	
Características de la estructura argumentativa	Ejemplos
11. Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideración de otros puntos de vista.	“Creo que es muy bueno ir a paseos con los profesores porque nos conocemos mucho más, agarramos más confianza aunque puede que esto a ellos no siempre les guste. Sin embargo, yo pienso que ellos deben conocernos más y para eso qué mejor que cantar y contarnos historias. Además sirve para que ellos conozcan más a los más tímidos”.

(Núñez, 1999: 169-170).

Para nuestro análisis, hemos mantenido los cinco niveles de esta taxonomía, porque da cuenta adecuadamente de la progresión de la competencia argumentativa, expresada en un nivel de ausencia de la argumentación (nivel I), un estadio preargumentativo (nivel II), un nivel de estructura mínima (nivel III), a dos niveles de mayor logro de la competencia argumentativa textual (el IV y el V). Sin embargo, no hemos recogido todos los subniveles de la propuesta y en algunos casos se han realizado algunas modificaciones. Del primer nivel, solo trabajaremos con el subnivel 1 y 3. Del segundo, con el 5 y 7. El tercero lo recogemos íntegramente. Del cuarto, solo el subnivel 10. Y del quinto recoge una parte y agrega la presencia de la garantía explícita y el respaldo.

4.4.1.3. Pauta de evaluación del texto argumentativo de Morán (1999)

Por último, la pauta de evaluación de Morán (1999) es una tercera fuente que contribuyó a nuestro diseño. El objetivo de su investigación fue determinar la calidad del texto argumentativo elaborado por alumnos de 6° y 8° básico y 2° de la enseñanza media (Cfr. 3.3.2). La investigadora aplicó solo una sección de la pauta (Cfr. nota 15), la correspondiente a la superestructura argumentativa. En nuestro trabajo, omitimos lo relativo a la conclusión, y destacamos lo referente a la posibilidad de que la tesis esté implícita o explícita.

Tabla 9: Pauta de evaluación-texto argumentativo (Morán, 1999)

NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS	Nivel óptimo	Logro satisfactorio	Bajo	Ausente
	4	3	2	1
TESIS Tesis explícita en relación con el tópico. Tesis implícita en relación con el tópico. Tesis explícita o implícita sin relación con el tópico.				
ARGUMENTOS Argumento 1. Un argumento de acuerdo con la tarea apoya la tesis con información aceptable (hechos, valores, datos, lugares comunes) a través de un modo de razonamiento válido (ejemplo, explicaciones). Un argumento de acuerdo sólo con la audiencia o sólo con el tópico sin apoyo de información adecuada y un modo de razonamiento válido.				

4.4.2. La situación comunicativa de la carta: consideraciones previas al análisis

La situación comunicativa (Cfr. 4.2.2.1) planteada a los alumnos en el instrumento de evaluación requiere algunos comentarios, de tal modo de distinguir, por ejemplo, componentes como la intención del texto y su relación con lo argumentativo y, al mismo tiempo, dar un marco hipotético (un esquema ideal) de cómo debió llevarse a cabo.

Un elemento fundamental es que la carta plantea a los alumnos una solicitud. Esta constituye el núcleo pragmático del texto o acto de habla principal y su intención comunicativa más relevante. La petición podría ser, por ejemplo, “deme permiso”, “solicito permiso para ausentarme”, etc. Sin embargo, estos

ejemplos u otros similares no debieran considerarse como una tesis. Por esto, es necesario distinguir entre el acto comunicacional y el interactivo:

No es necesario que el efecto comunicacional de entender un acto de habla coincida con el efecto interactivo de aceptarlo. Por lo tanto, es necesario hacer una distinción teórica, en el acto de habla, entre el aspecto que busca lograr comprensión y el aspecto que busca lograr aceptación. En el primer caso, llamamos al acto de habla un *acto comunicacional*, en el segundo, un *acto interactivo* (Eemeren van y Grootendorst, 1992: 48).

Para la situación comunicativa de este caso particular, la aserción que represente una posible tesis debe ir en la dirección “de la obligatoriedad del viaje”, “la necesidad del viaje” o “la importancia del viaje”, “la necesidad de la ausencia”, “la obligatoriedad de la ausencia”. El enunciador requiere aceptación del permiso (acto interactivo), pero para lograr esto requiere de una estrategia textual mínima (acto comunicacional), el acto de solicitar permiso. Respecto de la tesis, y atendiendo a la situación comunicativa, estas modalidades de enunciado²⁵ deónticas, podrían ser, por ejemplo, las siguientes u otras:

- Debo viajar/ausentarme.
- Necesito viajar/ausentarme.
- Es importante que viaje.
- Estoy obligado a viajar.

En cuanto a las bases, como puede observarse, en la enunciación de la situación retórica hay un argumento: *atender asuntos relacionados con la regularización administrativa de una propiedad familiar*. Este se considerará como válido en el análisis, pues indica que el sujeto logra comprender e identificarlo como tal. Junto a este, y en concordancia con la instrucción, el escritor debe dar uno o dos argumentos más que pueden justificar el viaje.

²⁵ Se refieren a la manera en que el enunciador se plantea frente a los hechos en su enunciado: posibilidad, probabilidad, obligación, deseo, apreciación, etc. Se distinguen cinco: **alética**, relacionada con lo posible; **deóntica**, relacionada con lo obligatorio, lo indispensable; **epistémica**, relacionada con el saber o el creer; **volitiva**, relacionada con el querer ser; **apreciativa**, relacionada con juicios de valor (Álvarez, 1996).

Dentro de las posibles garantías que podrían observarse en los textos, mencionaremos las siguientes (o similares):

Legales:

- Los permisos son derechos del trabajador.
- Los permisos están establecidos en la ley.
- La ley debe cumplirse.

No Legales:

- A los trabajadores responsables se les debe conceder permiso (si el argumento es “he sido responsable”).
- Al trabajador que ha hecho horas extras o se compromete a recuperar horas se le debe dar permiso (si los argumentos son: “recuperaré esas horas” o “durante el año he hecho muchas horas extras”).

Si bien en la matriz utilizada el carácter explícito de este componente será considerado como parte de una estrategia argumentativa e indicador de la calidad del texto argumentativo, es necesario indicar que la garantía puede no estar lexicalizada y ser deducida, pero siempre está semánticamente presente (Lo Cascio, 1998). Esto tiene una consecuencia operativa: si bien en una argumentación aceptable se puede inferir, en nuestro análisis solo se contabilizarán las explícitas.

En relación con los posibles respaldos que pudiesen observarse, tendrían que ver con las garantías señaladas:

- Disposiciones legales.
- Reglamentos.
- Documentos administrativos. Estos deberían citarse o explicarse, aunque sea mínimamente.

4.4.3. Descripción de la matriz utilizada

Para llevar a cabo el análisis, se ha diseñado una matriz que tiene como base el modelo simple de Toulmin (2007), el modelo taxonómico de Núñez (1999)

con una selección operativa del mismo. De la pauta de Morán (1999), rescatamos los aspectos referidos a la tesis, específicamente, su categorización y distinción explícita/implícita.

La matriz permite establecer una identificación y la cuantificación tanto de los distintos niveles de la estructura argumentativa como de la frecuencia de los componentes del modelo de Toulmin (2007) en coherencia con el tema planteado en las cartas. Para la determinación de los niveles usamos una taxonomía constituida por 5 niveles, caracterizados por la presencia/ausencia de los elementos explícitamente indicados²⁶.

Los niveles van desde el I hasta el V, en donde el nivel III constituye el de la estructura mínima argumentativa (Golder y Coirier, 1996; Sánchez y Álvarez, 2001; Núñez, 1999). La taxonomía por niveles se configuró de este modo:

Tabla 10: Taxonomía utilizada de acuerdo con niveles de complejidad argumentativa

NIVEL	Descripción
I	1. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, solo se evidencia una solicitud y expone hechos.
	2. La tesis y argumentos no se relacionan con la situación comunicativa planteada.
II	3. La tesis está implícita y presenta un argumento que la presupone.
	4. La tesis está implícita y presenta dos argumentos que la presuponen.
III	5. Hay tesis explícita y presenta un argumento válido.
IV	6. La tesis está explícita y presenta dos argumentos válidos.
	7. La tesis está explícita, presenta un argumento y garantía explícita.
V	8. La tesis está explícita en relación con el tema, presenta dos argumentos adecuados a la situación comunicativa, garantía explícita y respaldo.

²⁶ La decisión metodológica de tomar la presencia explícita se apoya en la afirmación de Lo Cascio sobre la argumentación escrita: "Es diferente la situación del mensaje escrito, donde hay que hacer explícito cada componente y marcarlo con las formas o exponentes lingüísticos correctos para que su función sea clara" (1998:64).

Una vez determinado el nivel, el resultado se integrará a la matriz general.

A continuación se presenta un extracto de la matriz en la que se integraron los datos:

Tabla 11: Matriz analítica

Código	Nivel de la Taxonomía	Tesis explícita	Tesis implícita	N° de argumentos válidos	Garantía implícita	Garantía explícita	Respaldo
PPH1							
PPH2							

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Análisis discursivo de los niveles de desarrollo de la estructura argumentativa

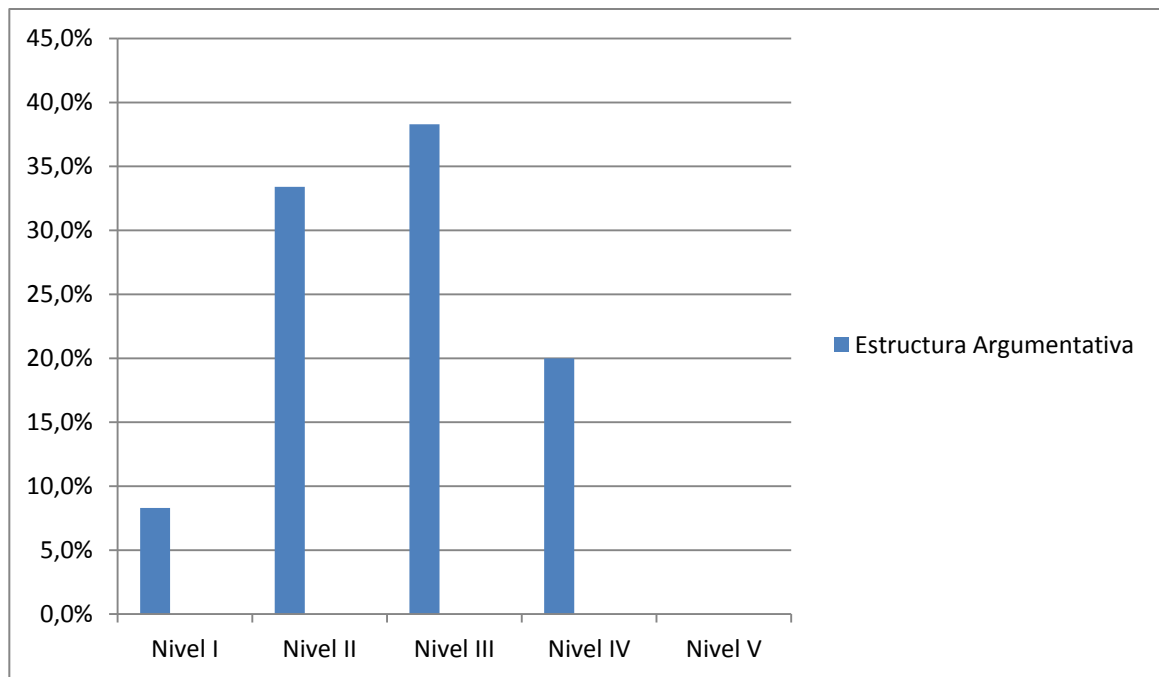
En la muestra de 60 cartas analizadas se identificó la presencia de cuatro niveles de la taxonomía propuesta. A continuación, se presentan en orden decreciente según su frecuencia de aparición. En primer orden, el nivel III (la estructura mínima argumentativa; o sea, hay tesis explícita y presenta un argumento válido). En segundo orden, el nivel II (estadio pre-argumentativo, vale decir, la tesis y argumentos no se relacionan con la situación comunicativa planteada: la tesis está implícita y presenta un argumento que la presupone; la tesis está implícita y presenta dos argumentos que la presuponen). En tercer lugar, el nivel IV (la tesis está explícita y presenta dos argumentos válidos; la tesis está explícita, presenta un argumento y garantía explícita). En cuarto orden, el nivel I (estadio no argumentativo-informativo, esto es, el texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, solo se evidencia una solicitud y expone hechos, la tesis y argumentos no se relacionan con la situación comunicativa planteada). Por último, en el nivel V (estadio argumentativo correspondiente al modelo simple de Toulmin, es decir, la tesis está explícita en relación con el tema, presenta dos argumentos adecuados a la situación comunicativa, garantía explícita y respaldo), no se registraron ocurrencias.

En el desglose cuantitativo, el nivel III presentó 23 casos, equivalentes a un 38,3%; en el nivel II se registraron 20 casos, correspondientes a un 33,4%; en el nivel IV se relevaron 12 casos correspondientes a un 20%; en el nivel I se observaron 5 casos, equivalentes a un 8,3% y en el nivel V no se registraron casos, es decir, 0%. En la Tabla 12 y en el Gráfico 7 se presentan la cantidad y el porcentaje:

Tabla 12: Niveles de la taxonomía relevados en la muestra y cantidad de ocurrencias y porcentaje

Nivel	Cantidad
III	23 (38,3%)
II	20 (33,4%)
IV	12 (20%)
I	5 (8,3%)
V	0 (0%)
Total	60 (100%)

Gráfico 7: Porcentaje de frecuencia de los niveles de la taxonomía de la estructura argumentativa



De los datos presentados, observamos que un 41,7% de los casos se distribuye en los niveles I y II y, en consecuencia, no alcanzan la estructura argumentativa mínima, esto es, una opinión o tesis explícita y un argumento que la

respalde (Golder y Coirier, 1996; Núñez, 1999; Sánchez y Álvarez, 2001). En cuanto a los resultados pesquisados en el nivel III de la taxonomía, solo un 38,3% de los alumnos logra la estructura mínima argumentativa. En el nivel IV, que se ajustó a lo solicitado en el instrumento de evaluación, en tanto se pedían dos argumentos que justificaran la necesidad de viaje, se registró un 20% de ocurrencias. En el nivel mayor de la taxonomía no hubo ocurrencias.

Al contrastar estos primeros resultados con los de las investigaciones reseñadas (Cfr.3.2.2), debemos destacar que en nuestra pesquisa solo un 38,3% logró desarrollar la estructura argumentativa mínima (nivel III), mientras que en la investigación de Golder y Coirier (1996, citada por Núñez, 1999), el 90% de los alumnos fueron capaces de construir un texto con tales características. Junto a esta enorme brecha, debemos agregar que la edad alumnos de nuestra muestra está entre 19 y 20 años, y los estudiados por los investigadores franceses entre 7 y 8 años.

Como indicamos, en la muestra estudiada, un 41,7% de los casos se distribuye en los niveles I y II y, en consecuencia, no alcanzan la estructura argumentativa mínima. Esta cifra es cercana a los resultados relevados por Sánchez y Álvarez (2001), pues el 45% no logró dicho nivel, con la salvedad de que los estudiantes venezolanos pertenecían a un rango etario de entre 12 y 15 años.

En comparación con la pesquisa de Núñez (1999) difieren bastante nuestros resultados; en efecto, mientras que en la de Núñez un 93,5% de los alumnos se ubicó en el nivel I y II, en nuestra muestra fue de un 41,7%. Y solo un 2% de los alumnos estudiados por la investigadora logró la estructura mínima argumentativa, frente a un 38,3% de la nuestra. Sí se debe destacar que un 1,3% logró el máximo nivel de su taxonomía, en cambio en el nuestro hubo 0% de ocurrencias. El rango etario del grupo de Núñez se ubicó entre los 11 y los 14 años. Como hipótesis explicativa de estas diferencias, está el hecho de que los alumnos de nuestra muestra cursaron el tercero medio y como se indicó es en el nivel en que el discurso argumentativo se aplica en las aulas chilenas (Cfr.3.3.).

Tanto Morán (2002) como Errázuriz (2012) incorporaron en sus pautas de evaluación de los textos argumentativos escritos elementos que superan la estructura mínima, tal como lo hicimos en los niveles IV y V de nuestra taxonomía. Al examinar los resultados, constatamos que tiende a aumentar la deficiencia en la construcción argumentativa. Morán (2002) determinó que un 65% no domina todos los componentes de la estructura canónica de la argumentación. El rango etario de sus alumnos se ubicó entre los 13 y 16 años. Mientras que Errázuriz (2012) indicó que un 63,25% de alumnos de primer año de universidad no tenía las competencias básicas para escribir textos argumentativos. Al comparar ambos resultados con los nuestros, estos son más desalentadores, puesto que un 80% no logra desarrollar textos argumentativos escritos que logren traspasar la estructura canónica argumentativa de acuerdo al modelo simple de Toulmin (Cfr. 3.1.6.1).

5.1.1. Análisis discursivo por niveles de desarrollo de la estructura argumentativa

En esta sección exponemos en detalle cada uno de los niveles encontrados en la muestra y ejemplos representativos.

5.1.1.1. Análisis discursivo del nivel I de la taxonomía

El nivel I de la taxonomía está descrito de la siguiente manera (Cfr. 4.3.3):

NIVEL	Descripción
I	1. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, solo se evidencia una solicitud y expone hechos.
	2. La tesis y argumentos no se relacionan con la situación comunicativa planteada.

La cantidad de frecuencias y el porcentaje de este nivel se observa en la Tabla 13:

Tabla 13: Número y porcentaje de frecuencia del nivel I de la taxonomía

Nivel	Cantidad
I	5 (8,3%)

Ejemplos:

1. Deseo informarle sobre la ausencia de mi cargo como Diseñador de esta empresa, por el transcurso de tres días. Esto se debe, por el hecho, de que iré a Valparaíso a atender unos asuntos administrativos, del domicilio de mis difuntos padres [...] (MUNH47) ²⁷.
2. Tengo el agrado de comunicarme y saludarlo cordialmente por medio del presente comunicado. Le informo que desde hace 2 años soy funcionario de nuestra querida empresa, que siempre escucha las demandas o peticiones requeridas por sus trabajadores. Es por esto que solicito su aprobación a mi petición de 3 días hábiles libres para invertirlos en menesteres en su totalidad laborales (MUNH50).
3. Junto con mis mas cordiales saludos, le envío esta petición, la cual espero sea de su agrado. El motivo de esta carta es un improvisado viaje que debo realizar, de forma urgente, los días martes, miércoles y jueves de esta semana. Esta salida puede ser beneficiosa para la empresa, ya que, me localizare en las cercanías de la sucursal de valparaiso, por lo cual podría realizar un completo informe con la evaluación del personal de ese lugar (MUNH48).

Como podemos observar en los ejemplos 1 y 2, nos encontramos frente a textos en los cuales no hay un desarrollo de lo argumentativo, mejor dicho, son textos no argumentativos: se limitan a informar y solicitar, es decir, el acto comunicativo es el macro acto de habla cuya intención es pedir; no se incluye la acción interactiva argumentativa, o sea, no hay enunciación de una estructura básica que busque conseguir la aceptación por medio de razonamientos.

²⁷ Respecto de la ejemplificación definimos los siguientes criterios de transliteración: 1) se mantiene la escritura original, o sea, se mantiene la ortografía original; 2) solo si es necesario para la comprensión, se transcribirá el texto completo; 3) se indicarán los extractos pertinentes a lo que se quiere demostrar; 4) solo se presentarán ejemplos representativos, en ningún caso la totalidad de las ocurrencias.

En cambio, el ejemplo 3 indica el deber del viaje, la modalidad deóntica (Cfr. nota 25); sin embargo, todo el resto del cuerpo textual se refiere a situaciones que no apuntan al tema o tópico de la situación retórica enunciada.

5.1.1.2. Análisis discursivo del nivel II de la taxonomía

El nivel II de la taxonomía está descrito de la siguiente manera:

NIVEL	Descripción
II	3. La tesis está implícita y presenta un argumento que la presupone.
	4. La tesis está implícita y presenta dos argumentos que la presuponen.

La cantidad de frecuencias y el porcentaje de este nivel se observa en la Tabla 14:

Tabla 14: Número y porcentaje de frecuencia del nivel II de la taxonomía

Nivel	Cantidad
II	20 (33,4%)

Ejemplos:

1. El motivo particular de esta carta es para solicitar un permiso de ausencia de mis labores en la empresa debido a urgencia relacionada con la regularización administrativa de una propiedad familiar. Es esto de suma importancia de solventar lo antes posible por lo que recurro a esta petición [...] (PPM11).
2. Junto con saludarle, quisiera informarle que surgió un viaje inesperado fuera de la ciudad de una regularización administrativa de una propiedad familiar, lo cual es muy urgente. Dada esta situación, solicito un permiso de 3 días hábiles (lo que incluye viaje y tiempo del papeleo) de ausencia para llevar a cabo este proceso (PSH30).
3. Por medio de la presente me dirijo a ustedes, ya que, necesito por parte de ésta empresa un permiso para ausentarme por tres días de mis labores técnicas. El

motivo, es una antigua propiedad que nos dejó mi padre en el Sur, y con mis hermanos necesitamos solucionar un problema por asuntos de dinero (MUNM53).

4. Recorro a usted para solicitar un permiso extraordinario que me permita justificar mi ausencia por los siguientes tres días hábiles debido a tramites administrativos que debo realizar fuera de la ciudad. Los tramites involucran resoluciones legales de un terreno de mi propiedad que usted y personal de la empresa conoce. Como la propiedad esta a mi nombre solo yo puedo realizar estos trámites, y le reitero la urgencia de estos (PPH6).
5. Por el fallecimiento inesperado de un familiar, he de viajar con urgencia Fuera de Santiago para asistir a mi familia en una serie de procesos Administrativos, relacionados con los bienes inmuebles dejados por el difunto. Para esto, requiero de un permiso de tres días hábiles, con goce de remuneraciones, que podrán ser descontados de mis vacaciones [...] (PPH2).
6. Por motivo de que debo encargarme de la regularización de una propiedad familiar me veré en la obligación de salir de la ciudad por tres días hábiles, para lo cuál estoy solicitando un permiso con goce de remuneraciones para poder asistir. Usted puede comprobar en mi historial que nunca he faltado ni llegado tarde al trabajo por los dos años que he trabajado aquí y que no estaría pidiendo este permiso si no fuera realmente necesario (PSM32).

En los ejemplos indicados, podemos observar la dificultad para inferir la tesis. Sin perjuicio de lo anterior, existe, pero implícita. No se logra separar el acto comunicativo de una aserción categórica. En el ejemplo 1, se pide permiso dada una urgencia y que es de suma importancia. El receptor debe inferir que dicha ausencia es importante, es decir, con información posterior debe ir construyendo la tesis. Y justamente, este trabajo extra para el lector, denota el no desarrollo de la competencia textual argumentativa mínima, ya que el enunciador no es capaz de determinar claramente la necesidad o la importancia de su viaje o ausencia. Junto a esta dificultad se observan problemas a nivel en la ordenación de las ideas, vale decir, que no se mantiene la secuencia lógica.

El bajo dominio en el planteamiento de la tesis explícita concuerda con los resultados obtenidos por Parodi y Núñez (2002), quienes afirmaron en relación con el componente tesis que los alumnos evidenciaron un bajo dominio, notándose una tendencia a dejarla implícita o no plantearla definitivamente.

5.1.1.3. Análisis discursivo del nivel III de la taxonomía

El nivel III (estructura mínima argumentativa) de la taxonomía está descrito de la siguiente manera:

NIVEL	Descripción
III	5. Hay tesis explícita y un argumento válido.

La cantidad de frecuencias y el porcentaje de este nivel se observa en la Tabla 15:

Tabla 15: Número y porcentaje de frecuencia del nivel III de la taxonomía

Nivel	Cantidad
III	23 (38,3%)

Ejemplos:

1. Junto con saludarlo, debo informarle que por razones de fuerza mayor debo salir de la ciudad durante tres días [...] (PPM16).
2. [...] debo viajar con urgencia fuera de Santiago, por asuntos relacionados con la regulación administrativa de una propiedad familiar, para ello solicito ausentarme por tres días [...] (PSM33).
3. Solicito que usted me conseda el permiso con goce de remuneraciones, por motivos de que debo viajar fuera de la ciudad con urgencia, para atender asuntos relacionados con la regularización administrativa de una propiedad Familiar (PSM35).
4. Me dirijo a usted a través de este medio, para solicitar un permiso con goce de remuneraciones por tres días hábiles del presente mes. Esto se debe a que inesperadamente debo viajar con urgencia fuera de la ciudad para atender asuntos relacionados con la regularización administrativa de una propiedad familiar (PSM38).
5. [...] debo viajar con urgencia fuera de la ciudad, para atender asuntos relacionados con la regularización administrativa de una propiedad familiar, para cumplir con este propósito, requiero de tres días hábiles, por lo tanto deseo que la empresa me pueda solicitar un permiso [...] (MUNH46).

6. Por medio de este comunicado solicito a usted permiso para ausentarme tres días hábiles con el fin de regularizar un asunto de administración de Propiedades familiares. Para esto, necesito viajar fuera de Santiago, ya que sólo dispongo de tres días para regularizar mi situación (MUNM52).

En los ejemplos anteriores observamos con nitidez la estructura argumentativa mínima. Desde el ejemplo 2 al 6 se observa que el argumento utilizado fue el que se indicaba en la situación comunicativa, por lo tanto, podemos inferir que estos sujetos lo identificaron como una base válida. Dicha comprensión, a la vez, se correlaciona con el hecho de que logran producir un texto argumentativo; con esto queremos decir que es muy probable que exista una relación entre la comprensión/producción de textos argumentativos.

Asimismo, es interesante destacar que el acto comunicativo (pedir) del interactivo (argumentar) van muy enlazados, pero claramente son dos actos de habla distintos.

Otro aspecto presente es la marca textual verbal del “debo” (modalidad deóntica) que refuerza el carácter obligatorio, imperativo del viaje y de la ausencia.

Al comparar este nivel de la taxonomía que hemos mantenido de las investigaciones referenciadas de Golder y Coirier (1996, citado por Núñez, 1999; Núñez, (1999) y Sánchez y Álvarez, (2001) observamos que un 90% de los alumnos franceses entre 7 y 8 años son capaces de elaborar un texto con dichos componentes (Golder y Coirier, 1996, citado por Núñez, 1999). Existe una gran brecha con nuestros resultados, en los que un 38,3% logra este nivel. Aumenta el carácter negativo del resultado si consideramos que la edad de nuestros alumnos está entre 19 y 20 años.

Contrasta positivamente nuestro resultado en relación con el de Núñez realizado en el contexto chileno, puesto que solo un 2% logra este nivel. Tampoco podemos soslayar que la edad de estos últimos se ubicó entre 11 y 14 años.

Con respecto a los resultados para este nivel pesquisados por Sánchez y Álvarez (2001) en el contexto venezolano, los nuestros están cerca de un 7% más

abajo (38,3%). En relación con la edad de ambos grupos, el de estudiantes venezolanos estaba entre los 12 y 15 años.

5.1.1.4. Análisis discursivo del nivel IV de la taxonomía

El nivel IV de la taxonomía está descrito de la siguiente manera:

NIVEL	Descripción
IV	6. La tesis está explícita y dos argumentos válidos.
	7. La tesis está explícita, un argumento y garantía explícita.

La cantidad de frecuencias y el porcentaje de este nivel se observa en la Tabla 16:

Tabla 16: Número y porcentaje de frecuencia del nivel IV de la taxonomía

Nivel	Cantidad
IV	12 (20%)

Ejemplos:

1. [...] ruego a usted solicitar permiso para no asistir a mis labores diarias, debido a que he tenido un problema inesperado de carácter familiar y debo viajar fuera de la ciudad por tres días hábiles, se trata de una regularización administrativa de una propiedad familiar. La situación es que hace algunos meses falleció mi madre que vive en provincia y debo firmar la carta de herencia en la ciudad de concepción (PSH23).
2. [...] debo viajar de urgencia fuera de la ciudad con el propósito de solucionar algunos asuntos sobre la regularización de una propiedad familiar [...] ésta es la primera vez que solicito un permiso para ausentarme (PSM36).
3. Me dirijo a usted a través de esta carta para solicitar tres días hábiles libres. Debo viajar, esto es debido a un asunto relacionado con la regularización administrativa de una propiedad familiar. Por ello solicito que estos días hábiles sean remunerados, ya que se trata de un asunto urgente, por lo que debe ser atendido lo antes posible. Por último cabe destacar que merezco la remuneración debido a que trabajo en esta empresa desde hace dos años, lo que me da el derecho a recibir por ley (PPM18).

De modo global, observamos en los tres ejemplos representativos de la muestra que los sujetos separan claramente el macroacto de pedir con la ilocución argumentativa. Además, incorporan, junto al argumento enunciado en la situación comunicativa, otros de distinta índole. En el ejemplo 1, el productor del texto utiliza un recurso retórico persuasivo²⁸: *“hace algunos meses falleció mi madre que vive en provincia”*. Y agrega un tercer argumento inclusive, el de la firma de la carta.

El caso 3 es particularmente destacable, en primer lugar, porque se clasifica en el mayor estadio del nivel IV, puesto que presenta la única garantía explícita. En efecto, el sujeto enunciador se refiere a otro aspecto casi inexistente en la muestra, el cual refiere al tópico de la remuneración. En este caso, el productor del texto conecta el argumento con una garantía, la de la Ley. Asimismo, se puede observar claridad en la ordenación de las ideas, la conexión y la redacción del texto. Esto nos permitiría inferir que el desarrollo de los niveles microestructurales son correlativos con el grado de desarrollo de la competencia textual argumentativa. Dicho de otra forma, ser competente como sujeto argumentador implicaría ser competente lingüística y pragmáticamente (Morán, 2002).

5.1.1.5. Análisis discursivo del nivel V de la taxonomía

El nivel V de la taxonomía está descrito de la siguiente manera:

V	8. Tesis explícita en relación con el tema, dos argumentos adecuados a la situación comunicativa, garantía explícita y respaldo.
---	--

²⁸ Una de las críticas que se le han hecho al modelo de Toulmin es que ignora los aspectos estilísticos, afectivos y, especialmente, los persuasivos (Morán, 2002).

La cantidad de frecuencias y el porcentaje de este nivel se observa en la Tabla 17:

Tabla 17: Número y porcentaje de frecuencia del nivel V de la taxonomía

Nivel	Cantidad
V	0 (0%)

En este nivel no se relevó ninguna aparición en la muestra. Este hallazgo (la ausencia de apariciones en este nivel), sin duda, es significativo, dado que los sujetos de la muestra, teóricamente, recibieron en tercero medio, dentro de su formación, el modelo simple argumentativo de Toulmin (Cfr. 6: Conclusiones).

5.2. Análisis discursivo de los componentes de la estructura argumentativa

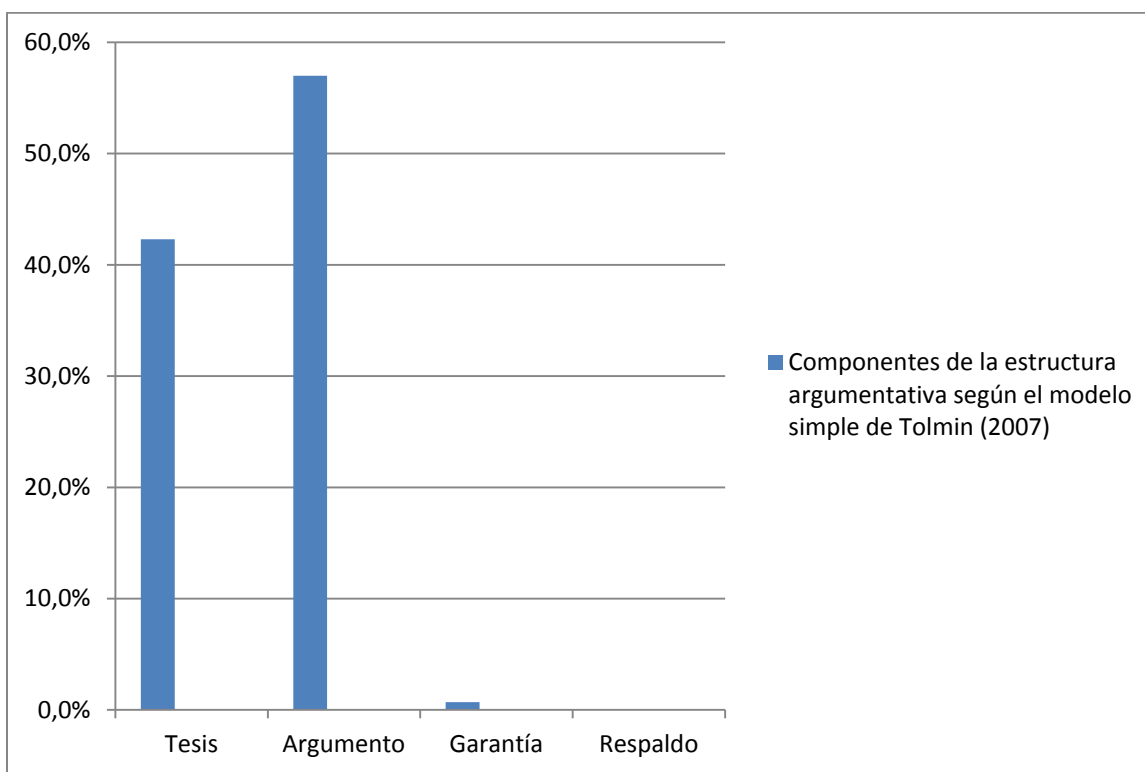
En la muestra se relevó un total de 135 elementos que componen la estructura argumentativa definida en nuestro marco investigativo, referido al modelo simple de argumentación de Toulmin (2007) (Cfr.3.1.6.1). En la suma, se consideraron tanto los componentes implícitos como explícitos. De los 135 componentes, el desglose es el siguiente: 77 argumentos válidos, correspondientes a un 57%; 57 a tesis, correspondientes a un 42,3%; 1 garantía, con un 0,7%. Por lo que se refiere al componente respaldo, no se relevó ningún caso, o sea, un 0%.

En la Tabla 18 y en el Gráfico 8 se presentan la cantidad y porcentaje de los componentes indicados:

Tabla 18: Componentes de la estructura argumentativa relevados en la muestra y cantidad de ocurrencias y porcentaje

Componente	Cantidad
Tesis	57 (42,3%)
Argumento	77 (57%)
Garantía	1 (0,7%)
Respaldo	0 (0%)
Total	135 (100%)

Gráfico 8: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa



De los datos expuestos, podemos observar que el componente *tesis* tiene una frecuencia de 57 ocurrencias, equivalentes a un 42,3%. Esta cifra es cercana a los resultados obtenidos por Parodi y Núñez (2002), puesto que en su investigación, la elaboración de la tesis mostró un 49,6%, calificado por ellos

como un bajo dominio. Debemos resaltar que en dicho estudio no se aclaran los porcentajes entre tesis explícitas e implícitas.

En cuanto al número de los argumentos válidos y en términos cuantitativos ideales, debería dar una suma de 120 bases. Sin embargo, solo se pesquisarón 77, equivalentes a un 57%. A nuestro juicio es un número satisfactorio si los comparamos con los resultados obtenidos en la investigación de Parodi y Núñez, en la que se observó un 63,1%.

Respecto de la garantía, el resultado expuesto en la Tabla es categórico, se relevó solo una, equivalente a un 0,7%, y esta no directamente relacionada con la petición del permiso, sino con la segunda, o sea, la referida al no descuento remuneracional. No obstante, era predecible la ausencia de este componente, pues es frecuente, sobretudo en argumentaciones cotidianas, que la garantía no se marque en el texto, sino que se deba inferir por parte de la audiencia o los lectores. Como indicamos en una apartado anterior (Cfr.4.4.2), la garantía puede no estar lexicalizada y ser deducida, pero siempre está semánticamente presente (Lo Cascio, 1998).

En relación con la inexistencia de los respaldos, es decir, de 0% en la muestra, indica que los sujetos no han internalizado la importancia de la prueba, de las evidencias en su discurso.

En nuestra taxonomía incorporamos elementos que superaban la estructura mínima argumentativa (nivel III), es decir, incluimos un argumento más, la garantía y el respaldo, siguiendo el modelo simple de Toulmin (2007).

La investigación de Parodi y Núñez (2002) incluyó un elemento nuevo que superaba la estructura mínima. Este elemento fue la conclusión. Morán (2002) también incorporó elementos nuevos, que señala de esta manera: “el esquema argumentativo básico de Toulmin (tesis/conclusión, datos, garantías o patrones de razonamiento que conforman el argumento propiamente tal” (Morán, 2002: 213). En relación a esto, podemos hipotetizar que al incorporar elementos que complejizan la producción argumentativa escrita mínima, el logro de la

competencia textual decrece. Por ejemplo, en el caso de Parodi y Núñez (2002), el elemento conclusión fue el menos logrado, con un 35%. El mismo elemento en Morán (2002) obtuvo un logro de un 25% y un 45% de calidad baja.

En nuestro caso, un 20% logra el nivel IV, se observa un 0,7% en relación a la garantía explícita y un 0% en cuanto a los respaldos.

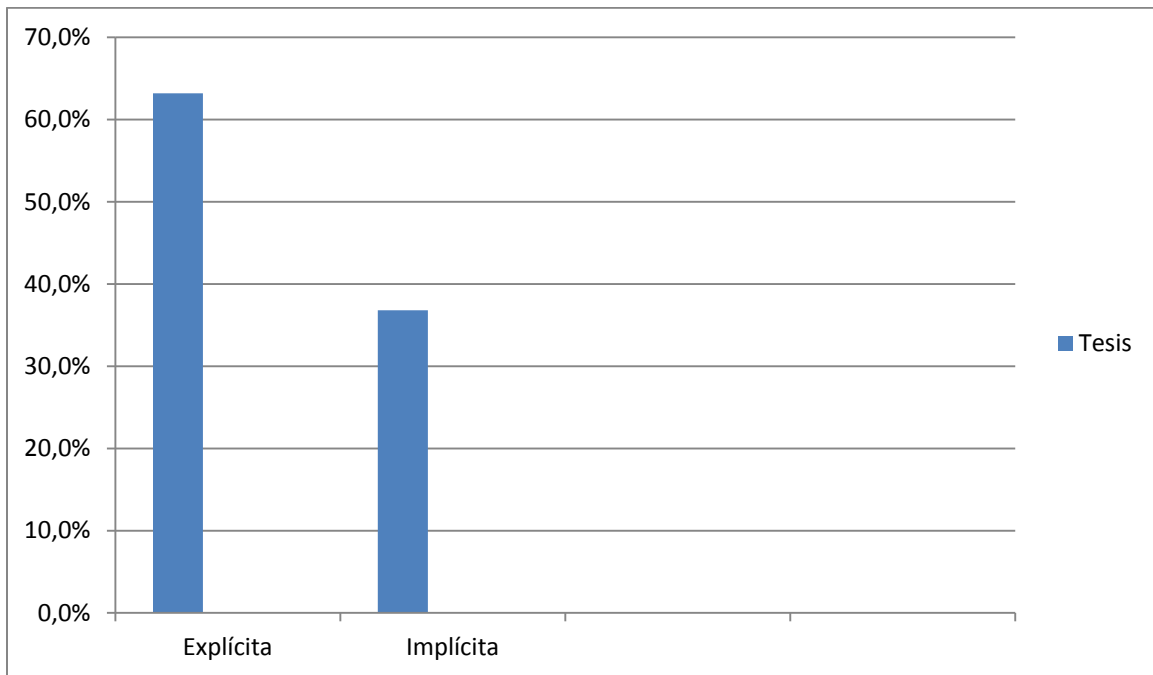
Con respecto al componente tesis, al que se le aplicó la categoría implícita/ explícita (Morán, 2002) y que se contabilizó, se relevaron 36 tesis explícitas, equivalentes a un 63,2% y 21 tesis implícitas, correspondientes a un 36,8%.

En la Tabla 19 y en el Gráfico 9, presentamos la cantidad de apariciones y porcentaje de tesis explícitas e implícitas:

Tabla 19: Componentes tesis explícita e implícita relevados en la muestra y cantidad de ocurrencias y porcentaje

Componente		Cantidad	
Tesis	Explícita	36 (63,2%)	Total
	Implícita	21 (36,8%)	57 (100%)

Gráfico 9: Porcentaje de tesis explícita e implícita



De los datos presentados, observamos un logro significativo respecto de las tesis explícitas. Se han relevado 36 tesis, equivalentes a un 63,2%. Y 21 tesis implícitas, correspondientes a un 36,8%. Este último resultado no es óptimo, más bien insuficiente, puesto que el carácter implícito obliga al receptor a realizar inferencias que podría evitar si la aserción del proponente en el texto estuviese clara desde un principio. Pese a lo anterior, se observa y demuestra que el componente tesis es un componente relativamente logrado en la muestra.

5.2.1. Análisis discursivo por componente de la estructura argumentativa

En esta sección exponemos en detalle cada uno de los componentes encontrados en la muestra y sus ejemplos representativos.

5.2.1.1. Análisis discursivo del componente tesis

Operativamente, entendemos la tesis como una opinión sostenida por alguien y que sirve como punto de partida o de llegada de un argumento. Responde a la pregunta, ¿qué se está tratando de probar? (Cfr. 4.3.1.1; 3.1.6.1).

5.2.1.1.1. Análisis discursivo del componente tesis explícita

Tabla 20: Componente tesis explícita en cantidad y porcentaje

Componente	Cantidad	Total Cantidad/Tesis
Tesis explícita	36 (63,2%)	57(100%)

Ejemplos²⁹:

1. Por medio de la presente carta solicito a usted de la aprobación de un permiso con goce de remuneraciones por el periodo de 3 días ya que *débo ausentárme de la empresa por el periodo ya establecido* (PPH7).
2. [...] ruego a usted solicitar permiso para no asistir a mis labores diarias, debido a que he tenido un problema inesperado de carácter familiar y *debo viajar fuera de la ciudad por tres días hábiles* (PSH23).
3. Me dirijo a usted con el motivo de solicitar un permiso, el cual me posibilite salir del país. La razón por la cual estoy pidiendo este periodo es que de manera urgente *debo viajar este miércoles por la mañana*, para regularizar los papeles de la casa de mi madre [...] (PPM14).

En los ejemplos representativos observamos que los sujetos separan adecuadamente el acto de pedir permiso, que es el núcleo pragmático de la situación comunicativa, del acto interactivo que refuerza la petición en cuya base está la formulación explícita de la tesis. Los sujetos, debido al dominio de la estructura argumentativa, le asignan a su viaje o ausencia la categoría de obligatoriedad, marcado con el verbo de la modalidad deóntica (Cfr. nota 25).

²⁹ Las tesis explícitas se destacarán en cursivas.

La explicitud de la tesis en los textos es un indicador de logro en un buen argumentador, pues en la intención de convencer al interlocutor (oponente en el lenguaje de Toulmin, 2007) o la audiencia, los receptores deben comprender con relativa rapidez la intención del emisor (Cordero, 2000).

5.2.1.1.2. Análisis discursivo del componente tesis implícita

Tabla 21: Componente tesis explícita en cantidad y porcentaje

Componente	Cantidad	Total Cantidad/Tesis
Tesis implícita	21 (36,8%)	57 (100%)

Ejemplos:

1. Junto con saludarle, quisiera informarle que surgió un viaje inesperado fuera de la ciudad de una regularización administrativa de una propiedad familiar, lo cual es muy urgente [...] (PSH30).
2. Por motivo de que debo encargarme de la regularización de una propiedad familiar me veré en la obligación de salir de la ciudad por tres días hábiles, para lo cuál estoy solicitando un permiso con goce de remuneraciones para poder asistir [...] no estaría pidiendo este permiso si no fuera realmente necesario (PSM32).
3. Me he visto en la necesidad de dirigirme a usted con el mas (sic) debido respeto para solicitarle autorización de ausentarme durante los próximos tres días Hábiles, ya que con urgencia se me presentó atender asuntos relacionados con la regularización de la administración de una propiedad familiar ubicada fuera de la ciudad [...] (MUNM54).

En los ejemplos anteriores, debemos reconstruir la tesis y esto es posible porque los enunciadores nos dejan “pistas” en el texto. Por ejemplo, en el texto 1, se indica al final de este “es muy urgente”. Como audiencia debemos hacer un proceso de inferencias: hay un viaje inesperado, la regularización es urgente, luego inferimos que el viaje es urgente y necesario. Un elemento adyacente es la ambigüedad: podría entenderse que el viaje inesperado es urgente o la

regularización. Nuevamente podríamos aventurarnos a sostener que la competencia argumentativa requiere de la competencia lingüística (Morán, 2002).

En el caso 2, también al final del texto el sujeto nos entrega una pista con la que podemos inferir la tesis “no estaría pidiendo este permiso si no fuera realmente necesario”. En efecto, podemos reconstruir la tesis gracias a este carácter necesario que le asigna al viaje y a la regularización.

En el caso 3, en la tercera línea, se indica la “urgencia”, luego inferimos que debe hacer el viaje/es urgente hacer el viaje.

La tesis implícita exige del receptor una serie de inferencias que podríamos decir que no son pertinentes, toda vez que la intención argumentativa es convencer al interlocutor. El carácter implícito hace perder fuerza argumentativa, de ahí que no se le haya asignado un indicador de logro mayor y solo se la ubicó un nivel preargumentativo.

5.2.1.2. Análisis discursivo del componente argumento

Los argumentos (bases, razones, fundamentos) constituyen el apoyo que se entrega en favor de la tesis. Son datos o hechos compartidos por los hablantes (Cfr. 4.3.1.1; 3.1.6.1).

Tabla 22: Componente argumento en cantidad y porcentaje

Componente	Cantidad
Argumento	77 (57,1%)

Ejemplos³⁰:

1. [...] La razón por la cual estoy pidiendo este periodo es que de manera urgente debo viajar, este miércoles por la mañana, *para regularizar los papeles de la casa de mi madre* [...] (PPM14).
2. [...] tengo la urgencia de salir de la ciudad *para atender asuntos personales relacionados con la regularización administrativa de una propiedad* (PPM20).

³⁰ Al igual que las tesis explícitas, los argumentos se marcarán con cursivas.

3. [...] debo viajar con urgencia fuera de Santiago, *por asuntos relacionados con la regulación administrativa de una propiedad familiar* (PSM33).
4. Me he visto en la obligación de solicitar a usted permiso para ausentarme por tres días a mis labores en la empresa. *Esto se debe al lamentable fallecimiento de mi madre* [...] (PSH27).
5. La razón de mi ausencia es *para realizar los trámites de regularización de una propiedad familiar*, responsabilidad intransferible ya que soy el titular de la propiedad (PSH28).
6. [...] debo viajar fuera de la ciudad, con urgencia, para atender unos importantes asuntos relacionados con la *regularización administrativa de una propiedad familiar* (PSH41).
7. [...] Se que usted comprenderá la situación y considerara aprobar mi solicitud y que durante los 2 años que he trabajado en esta empresa jamás *he tomado mis vacaciones ni he solicitado nada*. (PPH7).
8. [...] debo viajar fuera de la ciudad, con urgencia, para atender unos importantes asuntos relacionados *con la regularización administrativa de una propiedad familiar* (MUNH41).
9. Por medio de este comunicado solicito a usted permiso para ausentarme tres días hábiles con el fin de *regularizar un asunto de administración de propiedades familiares*. Para esto, necesito viajar fuera de Santiago, *ya que sólo dispongo de tres días para regularizar mi situación* [...] (MUNM52).
10. [...] debido que requiero ausentarme de la ciudad por este período, *para resolver unos asuntos de administración de una propiedad* [...] (MUNH43).

En los ejemplos anteriores observamos que el argumento mayoritario (en la muestra también) fue el enunciado entregado en la situación comunicativa, lo cual indica que los sujetos lo identificaron como una base legítima para apoyar su pretensión del viaje y de la ausencia. Los otros que se observan también se ajustan a la situación comunicativa. Esto permite señalar que los argumentos pesquisados fueron todos válidos, debido a que se ubicaron en el nivel II, III y IV. La validez tiene que ver con que apoya la tesis y se ajusta al tema o tópico planteado.

5.2.1.3. Análisis discursivo del componente garantía

Se trata del vínculo que une las bases con la tesis, vale decir, el porqué es pertinente esa base para esa tesis determinada. La garantía es un supuesto, una creencia, un principio reconocido. Debido a esto, es común que estas garantías se dejen implícitas o que, aunque se expliciten, el discurso no se focalice en ellas.

Tabla 23: Componente garantía explícita en cantidad y porcentaje

Componente	Cantidad
Garantía	1 (0,7%)

Ejemplo:

1. Me dirijo a usted a través de esta carta para solicitar tres días hábiles libres. Debo viajar, esto es debido a un asunto relacionado con la regularización administrativa de una propiedad familiar. Por ello solicito que estos días hábiles sean remunerados, ya que se trata de un asunto urgente, por lo que debe ser atendido lo antes posible. Por último cabe destacar que merezco la remuneración debido a que trabajo en esta empresa desde hace dos años, *lo que me da el derecho a recibir por ley* (PPM18).

Como indicamos en el comentario al nivel IV de la taxonomía, en este texto el sujeto entrega una garantía no directamente ligada al núcleo pragmático fundamental, que es la de pedir permiso y el proceso justificatorio ligado a esta solicitud. La garantía expresada se refiere al no descuento; sin embargo, nos parece legítima su contabilización puesto que da cuenta de un dominio argumentativo mayor y que nos pareció necesario relevar.

Si bien es frecuente que las garantías queden implícitas en los discursos y textos, esperábamos que en los textos podrían hallarse más de estos componentes atendiendo a que era un examen importante, pues les permitía eximirse de la asignatura y, por lo tanto, los sujetos activarían los aprendizajes previos para producir textos argumentativos de mejor calidad. Además, es de suponer que estos sujetos recibieron en su enseñanza media la formación del discurso argumentativo del modelo de Toulmin (2007; Cfr.3.3.2). No obstante lo anterior, el escaso número encontrado es preocupante, puesto que, en virtud de

la audiencia, la explicitud de los elementos argumentativos contribuye y potencia el acto interactivo de convencer.

5.2.1.4. Análisis discursivo del componente respaldo

Corresponde a información general que apoya la garantía; debe presentarse con las fuentes desde donde se extrajo esa información. Pueden ser documentos, datos, estudios, libros, citas, etc.

Como se indicó, este componente no fue relevado en la muestra.

Tabla 24: Componente respaldo en cantidad y porcentaje

Componente	Cantidad
Respaldo	0 (0%)

Es frecuente que en las argumentaciones se presenten tres elementos: la tesis, argumentos y el respaldo. Partiendo de esta premisa, pensamos que podría encontrarse esta estructura en los textos; sin embargo, hubo ausencia total del componente respaldo. Textualmente es lógico debido a que, así como el argumento apoya a la tesis, el respaldo apoya a la garantía (Cfr.3.1.6.1). Y si no relevamos garantías, era esperable la ausencia de respaldos.

5.3. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa y de sus componentes

En este apartado se exponen los principales hallazgos de nuestro estudio con respecto a los niveles o estadios de la competencia argumentativa textual, de los componentes de la estructura argumentativa y su relación con la variable extralingüística considerada en el análisis: la procedencia educacional. La información relativa a la frecuencia de los niveles y de los componentes en covariación con la variable mencionada, se entrega en apartados distintos y en detalle.

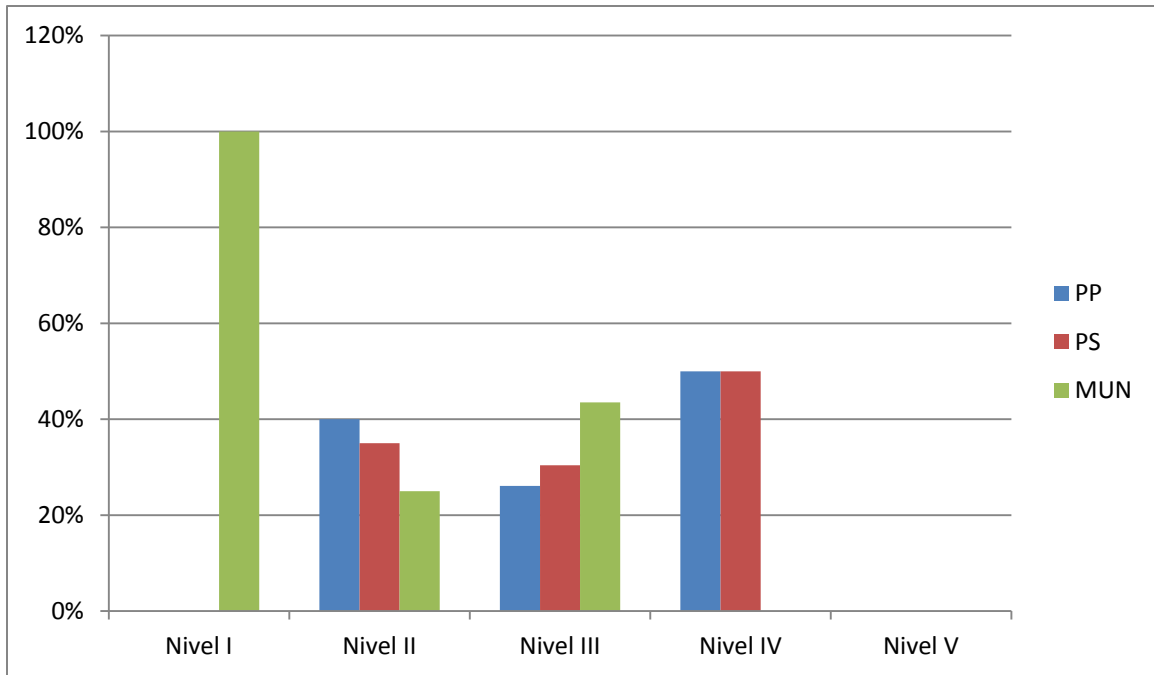
5.3.1. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional

En la Tabla 25 y en el Gráfico 10 exponemos el número de casos y la frecuencia de aparición de los niveles identificados en el corpus, según la procedencia educacional de los sujetos.

Tabla 25: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional

Procedencia	Particular pagada (PP)	Particular subvencionada (PS)	Municipal (MUN)	Total
Nivel				
I	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	5 (100%)
II	8 (40%)	7 (35%)	5 (25%)	20 (100%)
III	6 (26,1%)	7 (30,4%)	10 (43,5%)	23 (100%)
IV	6 (50%)	6 (50%)	0 (0%)	12 (100%)
V	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Gráfico 10: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional



A partir de los datos presentados, podemos indicar que los textos de los sujetos provenientes de la dependencia particular pagada y particular se concentran en los niveles II, III y IV. Ellos no tienen ocurrencias en el nivel I ni el V. Los 5 casos registrados en el nivel I provienen de la educación municipal. Además, este tipo de educación no registró ninguna ocurrencia en el nivel IV como sí lo hicieron los particulares pagados y particulares subvencionados con 6 apariciones cada uno.

A continuación se analizan los datos desglosados según procedencia educativa.

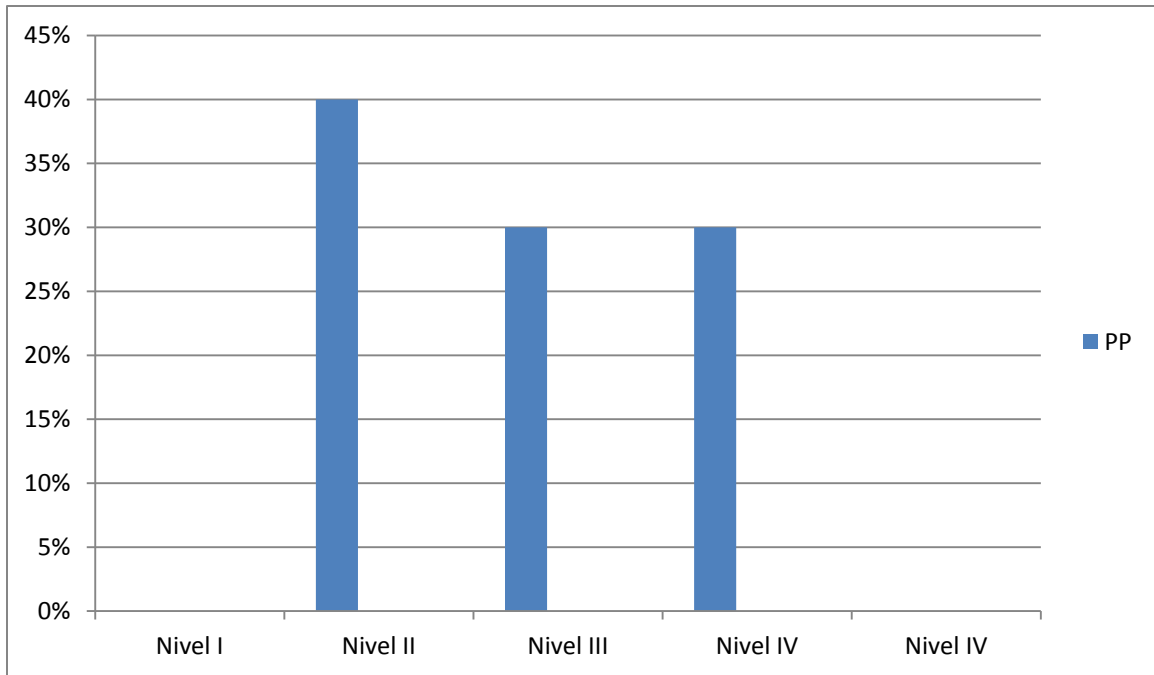
5.3.1.1. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular pagada

En la Tabla 26 y el Gráfico 11 se muestran la correlación de los niveles de la taxonomía y la procedencia particular pagada.

Tabla 26: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular pagada

Procedencia	Particular pagada
Nivel	
I	0 (0%)
II	8 (40%)
III	6 (30%)
IV	6 (30%)
V	0 (0%)
Total	20 (100%)

Gráfico 11: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular pagada



De acuerdo a los datos expuestos, podemos indicar que un 40% de los textos analizados no logran la estructura mínima argumentativa, es decir, se ubican en el nivel III. Un 30% sí la logra (nivel III) y un 30% la supera, ubicándose en el nivel IV. Dicho de otro modo, un 40% de los sujetos se encuentra en un estadio preargumentativo, o sea, en el nivel II. Ningún alumno de esta dependencia administrativa se ubicó en el máximo nivel de nuestra taxonomía, pero tampoco en el nivel I.

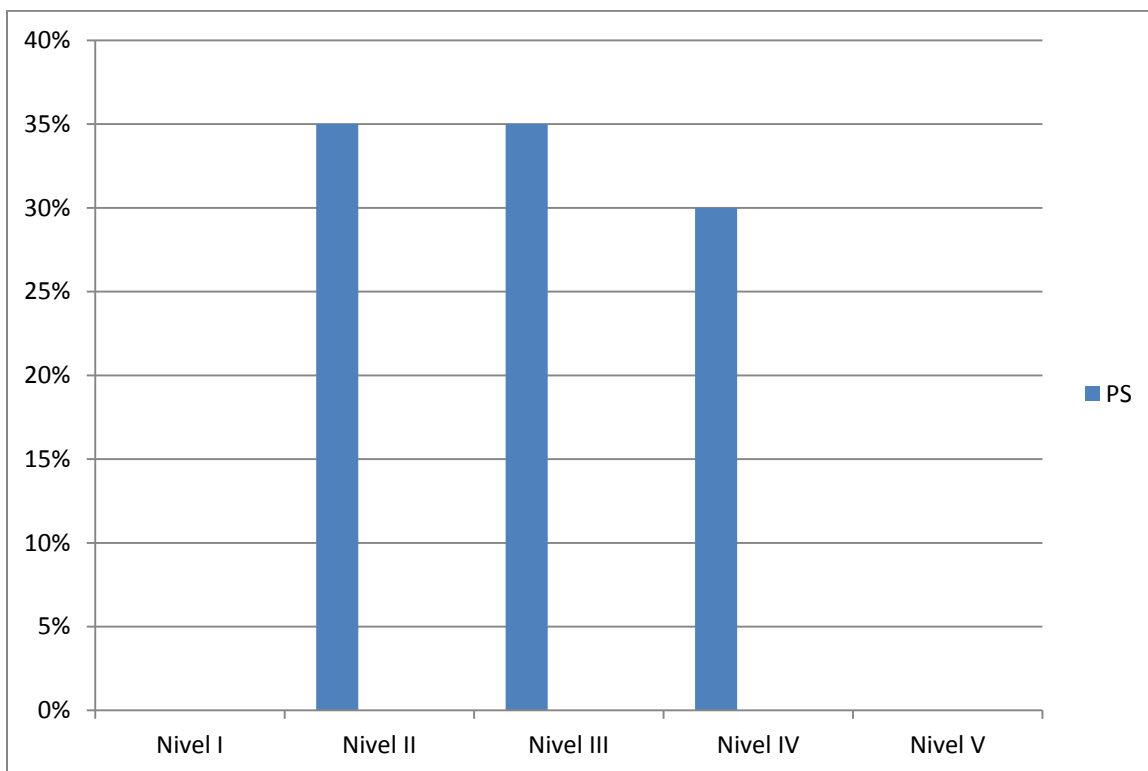
5.3.1.2. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular subvencionada

En la Tabla 27 y el Gráfico 12, se muestran la correlación de los niveles de la taxonomía y la procedencia particular subvencionada

Tabla 27: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular subvencionada

Procedencia	Particular subvencionada
Nivel	
I	0 (0%)
II	7 (35%)
III	7 (35%)
IV	6 (30%)
V	0 (0%)
Total	20 (100%)

Gráfico 12: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular subvencionada



De acuerdo con los datos expuestos, tenemos que un 35% de los textos analizados no logró la estructura mínima argumentativa, ubicándose en el nivel preargumentativo (nivel II). Un 35% de los alumnos de esta dependencia se ubica en el nivel III de la taxonomía y un 30% en el nivel IV. Ningún alumno de esta dependencia administrativa se ubicó en el máximo nivel de nuestra taxonomía, pero tampoco en el nivel I.

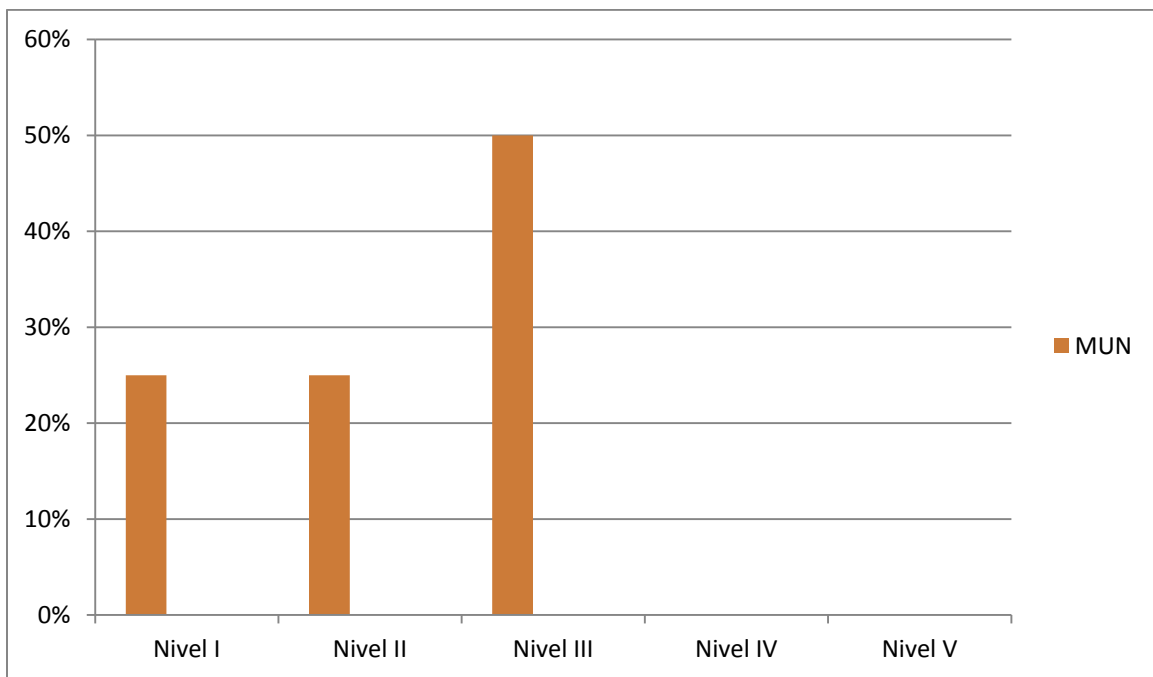
5.3.1.3. Análisis sociolingüístico de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal

En la Tabla 28 y en el Gráfico 13, se muestran la correlación de los niveles de la taxonomía y la procedencia municipal.

Tabla 28: Número y porcentaje de frecuencia de los niveles de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal

Procedencia	Municipal
Nivel	
I	5 (25%)
II	5 (25%)
III	10 (50%)
IV	0 (0%)
V	0 (0%)
Total	20 (100%)

Gráfico 13: Porcentaje de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional municipal



A partir de la exposición de los datos, tenemos que en esta procedencia educativa un 50% de los textos analizados se distribuyen en los niveles I (no argumentativo) y II (preargumentativo). Un 50% se ubica en el nivel III (estructura mínima argumentativa) y no se presentan casos en el nivel IV ni en el V. El origen municipal, en contraste con las anteriores, es la única que presentó casos en el nivel I. Pero debemos destacar que es la que presenta mayor número en el nivel III.

En síntesis, y si consideramos como un parámetro evaluativo el nivel III, el de la estructura mínima argumentativa (Golder y Coirier, 1996; Núñez, 1999; Sánchez y Álvarez, 2001) los resultados indican que:

- De los textos analizados de la educación particular pagada, un 40% no logra la estructura mínima. Un 30% la obtiene y un 30% la supera, alcanzando el nivel IV.

- De los textos analizados de la educación particular subvencionada, un 35% no logra la estructura mínima argumentativa. Un 35% la logra y un 30% la supera, alcanzando el nivel IV.
- De los textos analizados de la educación municipal, un 50% de los textos analizados no logran estructura mínima argumentativa y un 50% la logra, y no presenta ocurrencias en el nivel IV.

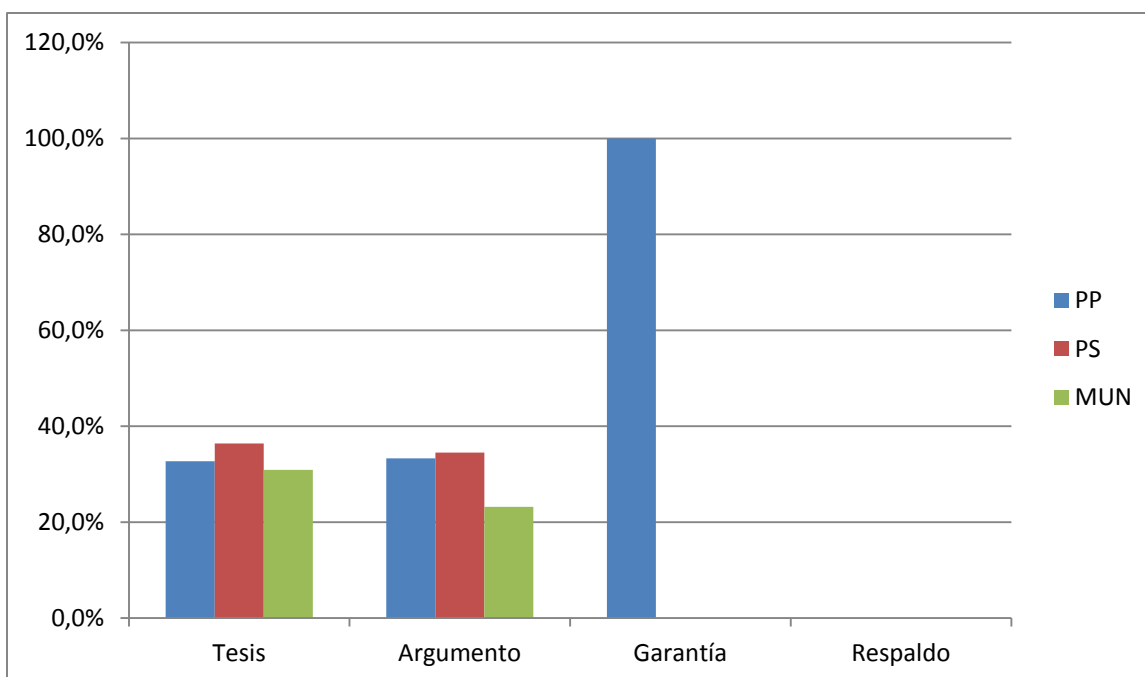
5.3.2. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional

En la Tabla 29 y en el Gráfico 14 exponemos la frecuencia de aparición y el porcentaje de los componentes identificados en el corpus, según la procedencia educacional de los sujetos.

Tabla 29: Número y porcentaje frecuencia de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional

Procedencia	Particular pagada	Particular subvencionada	Municipal	Total
Componente				
Tesis	20 (35,1%)	20 (35,1%)	17(29,8%)	57 (100%)
Argumento	31(40,2%)	30 (39%)	16 (20,8%)	77(100%)
Garantía	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
Respaldo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	52 (38,5%)	50 (37%)	33 (24,5%)	135 (100%)

Gráfico 14: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional



De modo global, observamos que el número total de componentes relevados fue de 135, desglosados de la siguiente manera, según procedencia educacional: 52 de los componentes, equivalentes a un 38,5%, están en la particular pagada; 50, equivalentes a un 37%, están en la particular subvencionada y 33 componentes, equivalentes a un 24,5%, están en la procedencia municipal. Como puede observarse, hay una leve preeminencia de la particular pagada sobre la particular subvencionada. Y aproximadamente 14 puntos de diferencia a favor de esta en contraste con la municipal.

En relación al componente tesis, se pesquisó igual número entre la particular pagada y la particular subvencionada: 20 tesis para cada una. Por su parte, la municipal presentó 17 tesis. Nuevamente, la municipal resultó con menor cantidad que las otras dependencias educativas.

En cuanto a las cifras referidas a la categoría tesis explícita/implícita, en la dependencia particular pagada se registraron 12 explícitas y 8 implícitas; en la particular subvencionada se encontraron 13 explícitas y 7 implícitas y en la

municipal se relevaron 11 tesis explícitas y 6 tesis implícitas. Los datos son ligeramente negativos en este aspecto para la municipal. Sin embargo, no existe una diferencia relevante entre la cantidad de tesis implícitas entre las tres procedencias educativas. Nos parece interesante este resultado, puesto que la transmisión implícita de significados, en este caso, a través de la tesis, es una característica del código restringido indicado por Bernstein (Cfr. 4.4.2), propio de las clases bajas. Se debería desprender de esto que la modalidad municipal, que está ligada a los quintiles con menos ingresos (Cfr. 2.2.), debiese exhibir mayor número de tesis implícitas; sin embargo, como se indicó, dicho dato no se observó, más bien, hay una gran similitud entre las tres procedencias educativas. Podríamos aventurarnos a indicar que, tal vez, la explicación de estos datos se debe a la precariedad en la didáctica de la argumentación que cruza transversalmente a las tres dependencias³¹.

Con respecto a los argumentos, se pesquisaron 77, distribuidos de este modo: 31 en la particular pagada con un 40,2%, 30 en la particular subvencionada con un 39% y 16 en la municipal con un 20,8%. Como en los casos anteriores, es mínima la superioridad de la particular pagada en relación con la particular subvencionada. Sin embargo, contrastadas ambas con la municipal, casi hay un 50% de diferencia en contra de esta última.

En cuanto a la garantía, solo se registró una ocurrencia equivalente a un 100% y esta fue en la particular pagada.

Finalmente, el componente respaldo no se registró en ninguna modalidad educativa, es decir, se observó un 0%.

A continuación se analizan los datos desglosados según procedencia educativa.

³¹ Esta afirmación se refiere exclusivamente a los textos de las distintas procedencias que constituyeron la muestra. En ningún caso es generalizable. Y creemos que una investigación que indague en este aspecto sería de gran relevancia para la enseñanza de la argumentación.

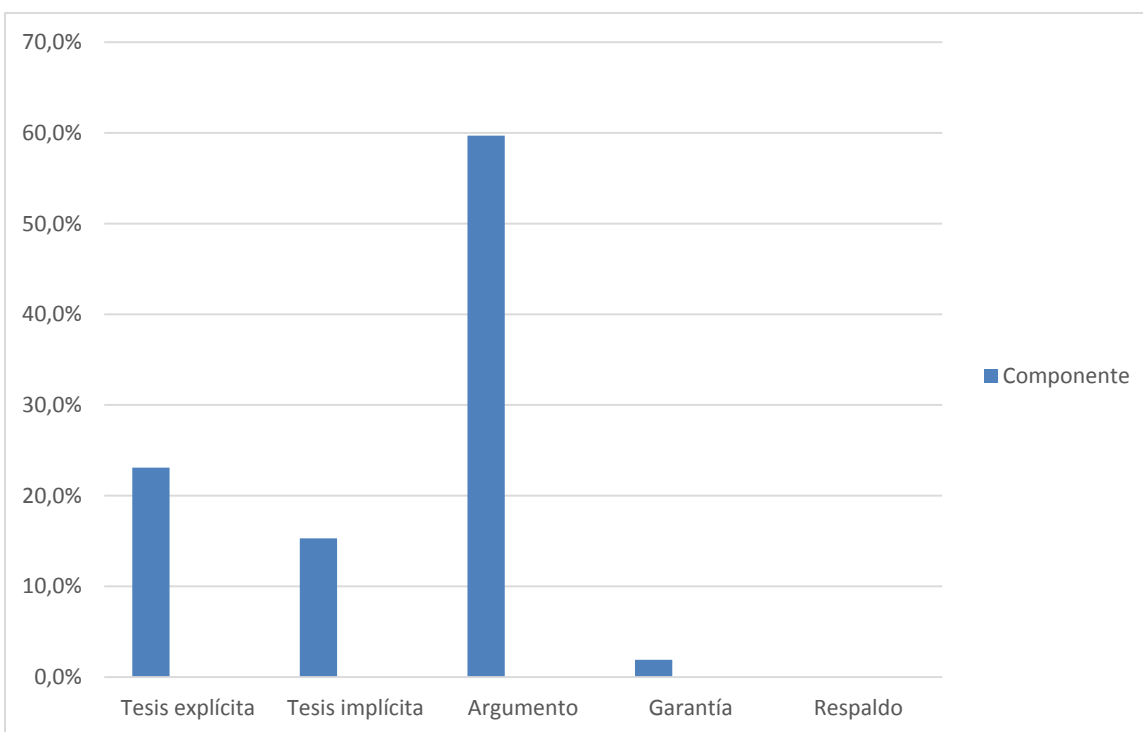
5.3.2.1. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular pagada

En la Tabla 30 y el Gráfico 15 exponemos la frecuencia absoluta de aparición y el porcentaje de los componentes, según la procedencia educacional particular pagada:

Tabla 30: Número y porcentaje de frecuencia de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular pagada

Procedencia	Particular pagada
Componente	
Tesis explícita	12 (23,1%)
Tesis implícita	8 (15,3%)
Argumento	31 (59,7%)
Garantía	1 (1,9%)
Respaldo	0 (0%)
Total	52 (100%)

Gráfico 15: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular pagada



De los datos precedentes, destacamos las 12 ocurrencias de tesis explícitas. Sin embargo, a nuestro juicio, se trata de una cantidad insuficiente considerando que este componente es un indicador relevante para determinar la competencia textual argumentativa. En contraposición, el número de las implícitas es de 8, lo que indica la dificultad de estos sujetos para proponer su pretensión claramente en el texto.

El número de argumentos, en esta dependencia educacional, ocupa el primer lugar en relación con las otras procedencias educativas: 31 argumentos, equivalentes a un 59,7%. Es una cantidad satisfactoria a nuestro juicio si consideramos la investigación de Parodi y Núñez (2002), en la que la construcción de argumentos se calificó como el mayor logro de los alumnos. La cifra relevada por ellos fue de un 63,1%.

Se destaca positivamente la presencia de la garantía, pues fue la única aparición (100%).

Finalmente, como se ha indicado a lo largo del análisis, no se observaron respaldos, vale decir, 0%.

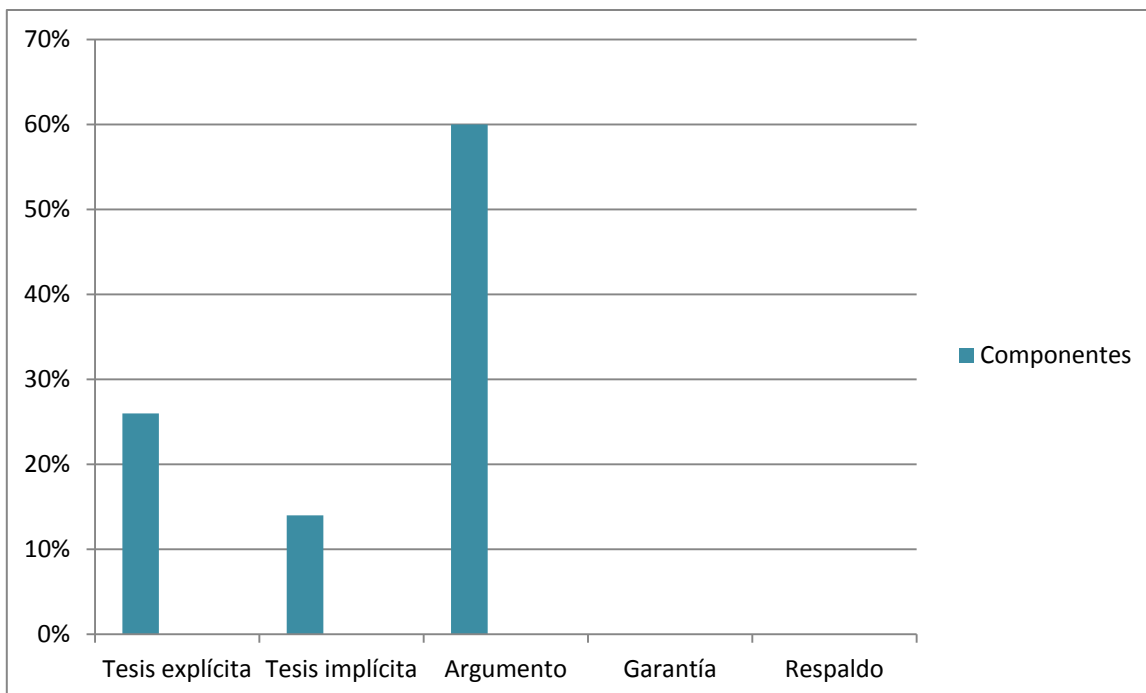
5.3.2.2. Análisis sociolingüístico de los componentes estructura argumentativa según procedencia educacional particular subvencionada

En la Tabla 31 y el Gráfico 16 exponemos la frecuencia absoluta y el porcentaje de los componentes, según la procedencia educacional particular subvencionada:

Tabla 31: Número y porcentaje de frecuencia de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional particular subvencionada

Procedencia	Particular subvencionada
Componente	
Tesis explícita	13 (26%)
Tesis implícita	7 (14%)
Argumento	30 (60%)
Garantía	0 (0%)
Respaldo	0 (0%)
Total	50 (100%)

Gráfico 16: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional particular subvencionada



Por lo que se refiere a los datos expuestos, destacamos las 13 tesis explícitas considerando el número de los textos; sin embargo, a nuestro juicio, se trata de una cantidad insuficiente considerando que este componente es un indicador relevante para determinar la competencia textual argumentativa y que es un indicador de la calidad de un texto argumentativo. En cuanto a las tesis implícitas son 7. Como puede observarse, es muy similar el resultado en comparación con la procedencia particular pagada.

En cuanto al número de los argumentos, en esta procedencia se relevaron 30. Tal como se indicó, se observa un logro satisfactorio si tenemos como referencia la investigación de Parodi y Núñez (2001).

En esta modalidad no se pesquisaron garantías explícitas ni respaldos. Nuevamente podemos reafirmar que, en la medida que a las producciones escritas argumentativas se les aplica pautas que superan la estructura mínima argumentativa, la calidad de estas decrece. Dicho de otro modo, la competencia

textual argumentativa no logra cumplir con los indicadores evaluativos al complejizar las pautas. Sin embargo, dicha complejidad no es un elemento externo que los alumnos desconozcan, pues como se fundamentó, el modelo de Toulmin ha sido el que ha servido de base para la didáctica de la argumentación escrita en el sistema escolar chileno (Cfr. 3.3.1; 3.3.2).

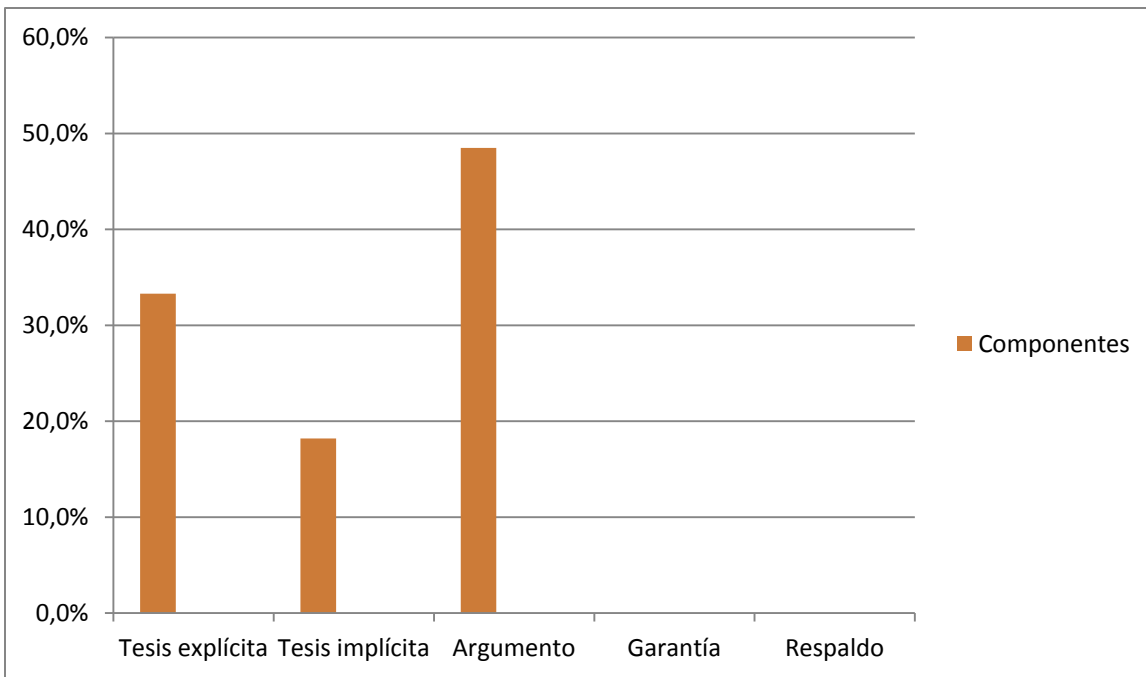
5.3.2.3. Análisis sociolingüístico de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal

En la Tabla 32 y el Gráfico 17 exponemos la frecuencia absoluta y el porcentaje de los componentes, según la procedencia educacional municipal.

Tabla 32: Número y porcentaje de frecuencia de los componentes de la estructura argumentativa según procedencia educacional municipal

Procedencia	Municipal
Componente	
Tesis explícita	11 (33,3%)
Tesis implícita	6 (18,2%)
Argumento	16 (48,5%)
Garantía	0 (0%)
Respaldo	0 (0%)
Total	33 (100%)

Gráfico 17: Porcentaje de los componentes de la estructura argumentativa correlacionado con la procedencia educacional municipal



En cuanto a los datos expuestos, se registran 11 tesis explícitas y 6 ocurrencias de tesis implícitas, dando un resultado de total de 17 tesis. Esto se debe cruzar con la información de los niveles, pues la procedencia municipal registró 5 casos en el nivel I de la taxonomía, el no argumentativo.

Con respecto al número de argumentos, en esta procedencia educativa se registraron 16 argumentos, una cantidad significativamente menor en relación con las dos procedencias ya referidas: 31 para la particular pagada y 30 en la particular subvencionada.

Como se ha indicado en otros apartados del análisis, no se registró ni garantía ni respaldo.

Los textos analizados provenientes de esta procedencia educativa fueron los únicos que presentaron ocurrencias en el nivel I de nuestra taxonomía. Además, en cuanto a la cantidad de componentes de la estructura argumentativa, es la que presentó un menor número en contraste con las otras dos dependencias,

siendo el porcentaje de los argumentos casi un 50% menor que la particular pagada y la particular subvencionada.

Este resultado parece confirmar la asección de López Morales, realizada a partir de sus estudios entre alumnos de ámbitos educativos privados y públicos: “No hay prioridades sistemáticas entre un tipo de centro y otro, aunque los datos favorecen a los privados, sobre todo en los niveles intermedios de escolarización” (López Morales, 1979b; citado por Blas Arroyo, 2005).

6. CONCLUSIONES

1. En la presente investigación hemos analizado la función discursiva de la estructura argumentativa, los componentes de la misma y su correlación con la variable procedencia educacional, en una muestra de 60 cartas producidas por sujetos de carreras técnico-profesionales de nivel inicial en Santiago.
2. Con respecto al funcionamiento, a nivel discursivo, de la estructura argumentativa en la muestra analizada, se identificaron 4 niveles de la taxonomía adoptada como matriz de análisis, 23 casos en el nivel III, correspondientes a un 38,3%, 20 apariciones en el nivel II, equivalentes a un 33,4%, 12 ocurrencias en el nivel IV con un 20%, 5 casos en el nivel I equivalentes a un 8,3% y 0 ocurrencia en el nivel V, con un 0%. Un 41,7% de los textos no logran la estructura argumentativa mínima; esto es, la presencia de una opinión o tesis explícita y un argumento que la respalde. Un 38,3% logra la estructura mínima y un 20% articula una tesis y dos argumentos.

En relación con el funcionamiento discursivo de los componentes de la estructura argumentativa definidos en base al modelo de Toulmin (2007), se relevaron en la muestra 135 componentes: 57 tesis, correspondientes a un 42,3%, de las cuales 36 son explícitas y 21 implícitas; 77 argumentos, equivalentes a un 57%; 1 garantía explícita con un 0,8% y no se relevaron respaldos, es decir, un 0%.

3. Si relacionamos los datos anteriores con los resultados presentados de diversos estudios sobre la competencia argumentativa escrita, observamos lo siguiente: Sánchez y Álvarez (2001) relevaron que un 45% de los textos analizados no lograban la estructura mínima argumentativa. Este resultado es cercano a los resultados relevados en esta investigación, pues en nuestros materiales un 41,7% no logra dicha estructura. Sin embargo, hay una diferencia importante, la edad de los sujetos venezolanos correspondía a un rango etario de entre 10 a 16 años; en cambio, la edad de nuestros sujetos era de entre 19 y 20 años, lo cual incrementa negativamente este

resultado. Parodi y Núñez (2002) relevaron resultados que también se aproximan a los nuestros: en su estudio, un 63% de los sujetos, cuya edad era de 17-18 años, evidenciaron competencia en la elaboración del argumento; en nuestro caso fue de un 57,1%. Con respecto al componente tesis, en dicho estudio el resultado fue de un 49,6%, pero comentaron los investigadores que presentaban una clara tendencia de dejarla implícita. En nuestro estudio, en un 42,3% de los textos pesquisamos la presencia de tesis. Y de este universo, registramos un 63,2% de tesis explícitas y un 36,8% de implícitas. Por lo que se refiere al estudio de Núñez (1999) con adolescentes de entre 11-14 años, los resultados difieren con los nuestros, particularmente en el nivel III de la taxonomía, pues en su estudio solo un 2% de los textos analizados logró clasificarse en ese nivel; en cambio, nuestros resultados para ese mismo nivel fue de un 38,3%. Sin embargo, una explicación a esta gran diferencia es que nuestros sujetos tuvieron en tercero medio gran parte del año escolar dedicado a la argumentación e, independiente de las didácticas propias que hayan recibido, dicho contenido y la habilidad forma parte de sus saberes previos. Morán (2002) y Errázuriz (2012) agregaron otros elementos evaluativos en sus investigaciones, elevando la exigencia para la determinación de la competencia textual. Morán (2002) concluyó que un 65% de los sujetos no evidencia la estructura canónica de la argumentación. El rango etario de sus alumnos se ubicó entre los 13-16 años. Mientras que Errázuriz (2012) indicó que un 63,25% de los sujetos estudiados, alumnos de primer año de universidad, no tenía las competencias mínimas para la producción argumentativa escrita. Si observamos los resultados del nivel IV de nuestra taxonomía y la consideramos como un indicador de logro que, además, se ajustaba a lo que el instrumento de evaluación solicitaba, tenemos solo un 20%. Por lo tanto, podemos afirmar que un 80% no logra desarrollar un nivel de argumentación escrito ajustado a la situación retórica planteada en el instrumento de evaluación y, en consecuencia, no lograron evidenciar

competencia en el desarrollo del modelo simple de Toulmin (2007) que propusimos como parámetro

4. Nuestro análisis sociolingüístico de la estructura argumentativa y sus componentes correlacionó dichas clases con la procedencia educacional, es decir, con la educación particular pagada, la particular subvencionada y la municipal. En concreto, y en relación con la estructura argumentativa, la particular pagada tuvo 0 ocurrencias en el nivel I, 8 en el II, 6 en el III, 6 en el IV y 0 en el V. La particular subvencionada tuvo 0 casos en el nivel I, 7 en el II, 7 en el III, 6 en el IV y 0 en el V. La municipal tuvo 5 apariciones en el nivel I, 5 en el II, 10 en el III, 0 en el IV y 0 en el V. En otros términos, en la educación particular pagada, un 30% de los sujetos logra la estructura mínima argumentativa, un 30% se ubicó en el nivel IV (en cuanto los sujetos se ajustaron a la situación comunicativa planteada), un 40% se identificó en el nivel II, un 0% se ubicó en el nivel I y no se registraron casos en el nivel V, el nivel que planteamos de acuerdo a las categorías de Toulmin (2007). En la educación particular subvencionada, un 35% de los sujetos logra la estructura mínima argumentativa, un 30% de los alumnos se identificó en el nivel IV (en cuanto se ajustaron a la situación comunicativa planteada), un 35% se ubicó en el nivel II, un 0% se ubicó en el nivel I y no se registraron casos en el nivel V. En la educación municipal, un 50% logra, pero no supera la estructura mínima argumentativa, un 25% se identificó en el nivel I y II respectivamente. No se registraron casos en el nivel IV ni V, es decir, un 0% para ambos. En relación con los componentes de la estructura argumentativa, los resultados fueron, 20 tesis, 31 argumentos, 1 garantía y 0 respaldo relevados en la educación particular pagada. 20 tesis, 30 argumentos, 0 garantía y 0 respaldo en la educación particular subvencionada. 17 tesis, 16 argumentos, 0 garantía y 0 respaldo la educación municipal. Con respecto a la municipal se observan claras diferencias: esta última presenta 5 casos en el nivel I, no logra ocurrencias en el nivel IV ni en el V y la cantidad de argumentos válidos es un 50% menor que en las otras procedencias.

Ahora bien, los resultados son muy similares entre la procedencia particular pagada y la particular subvencionada. Esto último podría llamar la atención. Es cierto que en las pruebas estandarizadas que se aplican en el sistema escolar chileno, a saber SIMCE y PSU, arrojan resultados favorables al sistema particular pagado. Sin embargo, estos instrumentos no evalúan particularmente la competencia escrita. En la enseñanza media, en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación, se aplica el SIMCE solo a segundo medio con una prueba de selección única y una producción de texto. Nunca se ha realizado en tercero medio en el sector de Lengua Castellana, por lo tanto, no hay evidencia de producción escrita y es en este nivel en donde se desarrolla la argumentación. Podríamos inferir, que tal vez, al someterse a tipos de pruebas que involucren la producción escrita, las premisas establecidas sobre la superioridad del sistema particular pagado no sea tal o se acorten las brechas. Por otra parte, no incluimos datos académicos de los sujetos de la muestra, cuestión que podría ayudar en la interpretación de los resultados.

5. Con respecto de la aplicación del modelo simple de Toulmin (2007), que es el de mayor tratamiento en tercero medio, creemos que este modelo es una gran herramienta didáctica, muy útil para el desarrollo de la competencia textual argumentativa, pero el problema es que no tenemos estudios etnográficos de aula, que den cuenta de cómo es el tratamiento del mismo; es probable que la didáctica se limite solo a la exposición e identificación de los componentes. De esto, puede desprenderse los escasísimos casos relevados en la muestra.
6. Consideramos que este estudio, que ha indagado en la estructura argumentativa y en sus componentes en covariación con la procedencia educacional de estudiantes de inicio de carreras técnico-profesionales, contribuye a abrir y abarcar esta realidad educativa. Y podrían extenderse si se agregan otras variables extralingüísticas y otros fenómenos lingüísticos. Y de modo, se podrían realizar mayores investigaciones que amplíen el conocimiento de este nivel educativo y contribuyan a diseñar

estrategias de lecto-escritura que mejoren los aprendizajes y les permitan enfrentar con más recursos sus asignaturas específicas. Sin perjuicio de lo anterior, debemos señalar las limitaciones de esta investigación. En primer lugar, al ser una indagación exploratoria, los resultados no pueden ser generalizables, ya que son más bien relativos y señalan tendencia en la muestra analizada. Otra limitación que descubrimos en la investigación es que la variable procedencia educativa está muy ligada a factores socioeconómicos y demográficos. Por ejemplo, es probable que los sujetos de la educación particular pagada hayan asistido a colegios en comunas en sectores de estratos medio o medio-bajo. Luego, por sí sola no logra explicar en profundidad los fenómenos propuestos y debiese complementarse.

7. Por último, si bien el modelo de Toulmin (2007) se estudia y se trabaja en la enseñanza media chilena, lamentablemente el foco de esta afecta en el logro de la producción de textos, puesto que se orienta a responder pruebas estandarizadas de ingreso a la educación superior (PSU). Si de verdad se quiere sacar provecho al dominio de competencias de producción de textos argumentativos (y otros), es importante que las pruebas de ingreso o mediciones estándares incluyan un ítem de producción textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Jean Michel. 1995. Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 25: 9-22.
- Ahumada, Silza, Mauricio Gutiérrez y Pamela Rojas. 2008. *Recursos y técnicas argumentativas en el debate parlamentario sobre el nuevo sistema de transporte público en Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Licenciado/da en Lengua y Literatura Hispánica con Mención en Lingüística, Universidad de Chile.
- Álvarez, Gerardo. 1996. *Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Anscombe, Jean y Oswald Ducrot. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Arriagada, Nicolás y Lorena Contreras. 2012. *Análisis pragmático y sociolingüístico del empleo de los marcadores argumentativos en el discurso escrito por estudiantes de educación media de Santiago de Chile*. Informe final de Seminario para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con Mención en Lingüística, Universidad de Chile.
- Asociación Investigadores de Mercado (AIM). 2013. Informe actualización grupos socioeconómicos. Resumen ejecutivo. Santiago: Ediciones AIM.
- Atienza, Manuel. 1995. *Las razones de derecho. Teorías de la argumentación jurídica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Barra, Crescente Luis. 2007. ¿Cómo abordar la enseñanza/aprendizaje de la producción de un texto argumentativo escrito en el contexto escolar chileno? Una propuesta teórica. *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura "Leer y Escribir en la Universidad y en el Mundo Laboral"*: Osorno, Universidad de los Lagos, pp. 45-56.

Bassols, Margarida y Anna María Torrent. 1997. *Modelos textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Bernstein, Basil. 1988. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Blas Arroyo, José Luis. 2005. *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Borrego Peña, Luis. 2008. La competencia oral y escrita en la educación superior. Disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

[Consulta: 09/04/2011].

Budnevich, Nadiesda, María Carrasco, Sebastián Garrido, Paula Lopehandía, Fanny Rodríguez, Regina Varetto y Víctor Venegas. 2008. *Explorando Lenguaje 3° y 4° Medio. Texto-Manual*. Santiago (Chile): Ediciones SM.

Caballero Alejandra y Marcela Cabrera. 2006. *Lengua Castellana y Comunicación. 3° Educación Media. Texto para el estudiante*. Santiago (Chile): Santillana Ediciones.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps Anna y Joaquim Dolz. 1995. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 25: 5-8.

Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.

Carlino, Paula y Constanza Padilla. 2010. Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Giovanni Parodi (editor). Santiago: Editorial Planeta, pp. 153-182.

Carreño, Rubí, Gloria Pérez, Danilo Santos, Guillermo Soto y Claudia Vera. 1999. *Lengua castellana y comunicación. 3 Medio. Texto del estudiante*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

Cassany, Daniel. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cisneros, Mireya, Hermínsul Jiménez y Guillermina Rojas. 2010. Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. En: Giovanni Parodi (editor). Santiago: Editorial Planeta, pp. 291-315.

Cordero, Marcela. 2000. El componente "Tesis" en los textos escolares. *Revista Signos*, 33(48): 87-96.

De la Fuente, Mario. 2006. *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración*. Tesis Doctoral. Universidad de León.

Ducrot, Oswald. 1998. Los modificadores desrealizantes. *Signo y Señal* 9: 45-74.

Duoc UC. 2010. *Proyecto educativo*. Santiago: Vicerrectoría Académica.

_____. 2011a. Diagnóstico Programa Lenguaje y Comunicación. Forma A. Santiago: Vicerrectoría Académica.

_____. 2011b. *Plan estratégico 2011-2015. Hechos y cifras*. Santiago: Vicerrectoría Académica.

_____. 2011c. Programa instruccional de asignatura de comunicación escrita. Santiago: Vicerrectoría Académica.

_____. 2011d. Programa secuencial de asignatura de comunicación escrita. Santiago: Vicerrectoría Académica.

- _____. 2011e. Ficha socioeconómica del alumno. Santiago: Vicerrectoría Económica.
- Eemeren, Frans van y Rob Grootendorst. 2002. *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Eemeren, Frans van, Rob Grootendorst y Francisca Snoeck. 2006. *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Errázuriz, María Constanza. 2012. Análisis de uso de los marcadores discursivos en argumentaciones por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*. Volumen XXXIV, Número 135: 98-117.
- Halliday, Michael. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, Anamaría y Marcela Oyanedel. 2010. El grupo de estudio. Conceptualización y actualización. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. En: Giovanni Parodi (editor). Santiago: Editorial Planeta, pp. 71-93.
- Internacional de la Educación. América Latina (IE-AL). 2003. La privatización de la educación en Chile. [En línea]. Disponible en: <http://ie-ie-al.org>. [Consulta: 20/11/2014].
- Jaramillo, Abelina. 2011. *Uso de marcadores discursivos en textos argumentativos escritos por estudiantes de enseñanza media*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Mención Lengua Española, Universidad de Chile.
- Labov, William. 1992. *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lo Cascio, Vincenzo. 1998. *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Universidad.

Lomas, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. 2 volúmenes. Barcelona: Paidós.

López Morales, Humberto. 2004. *Sociolingüística*. Madrid. Gredos.

Marinkovich, Juana y Marisol Velásquez. 2010. La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. En: Giovanni Parodi (editor). Santiago: Editorial Planeta, pp. 127-152.

Martín Zorraquino, María y José Portolés. 1999. Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española*. En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa-Calpe, pp. 4051-4207.

Ministerio de Educación. 2004. *Planes y programas de lenguaje y comunicación*. Santiago: Ediciones Mineduc.

_____. 2009. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago: Ediciones Mineduc.

_____. 2013. *Estadísticas de la educación*. Santiago: Ediciones Mineduc.

_____. 2014. Estadísticas de textos escolares. [En línea]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=65&id_seccion=3746&id_contenido=16770 [Consulta: 29/11/2014].

Morán, Paula. 1999. Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: una perspectiva pragma-retórica. En: Parodi, Giovanni (editor). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 121-134.

_____. 2002. Cómo se argumenta en el contexto escolar: Una experiencia con estudiantes chilenos En: Giovanni Parodi (editor). *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 209-226.

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Núñez, Paulina. 1999. La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. En: Parodi, Giovanni (editor). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 159-178.

Núñez, Paulina y Carolina Espejo. 2005. Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico. En: Anamaría Harvey (comp.). *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 135-147.

Padilla, Constanza. 1999. La argumentación: estado actual de su estudio. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, Nº 14. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, pp. 80-93.

_____. 2003. El desarrollo de la competencia argumentativa escrita. *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"*, julio de 2002, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Publicación en CD-ROM (2003) (María García Negroni, editora).

_____. 2010. *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

Parodi, Giovanni y Paulina Núñez. 2002. En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En: María Cristina Martínez (comp.).

Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión producción de textos académicos. Cali: Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle, pp. 65-98.

Parodi, Giovanni. 2000. La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. *Revista Signos*, 33 (47), pp. 151-166.

_____. (ed.). (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras.* Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

_____. 2007. El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos* 40(63), pp. 147-178.

_____. (ed.). 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

_____. (ed.). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas.* Santiago: Editorial Planeta.

Perelman, Chaïm y Lucie Olbretch-Tyteca. 1990. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Madrid: Editorial Gredos.

Pérez, Mónica y Olly Vega. 2003. *Técnicas argumentativas.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Plantin, Christian. 1998. *La argumentación.* Barcelona: Ariel.

Real Academia de la Lengua Española. 2001. *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Prado, Guillermo. 2012. *La argumentación en editoriales de prensa posteriores al golpe de estado de 1973 en Chile. Una aproximación desde el análisis crítico del discurso.* Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Mención Lengua Española, Universidad de Chile.

- Rodríguez, Luisa. 2004. El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. [En línea]. Disponible en: [http:// www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2-b.htm](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2-b.htm) [Consulta: 03/04/2014].
- San Martín, Abelardo. 2011. Los marcadores interrogativos de control de contacto en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Boletín de Filología XLVI*, N°2 (Separata):135-166.
- Sánchez, Iraida y Nathalie Álvarez. 2001. El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En: María Cristina Martínez (ed.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Volumen 3. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura, Universidad del Valle, pp. 89-103.
- Santibáñez, Cristián. 2002. *Teorías de la argumentación. Ejemplos y análisis*. Concepción: Cosmigonon.
- Sequeira, Julia y Guillermo Seymour. 1994. Demandas cognitivas del desarrollo de la expresión escrita en adolescentes. *Pensamiento Educativo*, 15.
- Serafini, María Teresa. 1994. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Toulmin, Stephen, Richard Rieke y Allan Janik. 1984. *An introduction to reasoning*. New York London: Collier Macmillan Publishers.
- Toulmin, Stephen. 2007. *Los usos de la argumentación*. Madrid: Ediciones Península.
- van Dijk, Teun. 1983. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- _____. 1996. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Venegas, René. 2005. Hacia una identificación automatizada de rasgos argumentativos en corpus. En: Parodi, Giovanni (editor). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 127-158.

Weston, Anthony. 2001. *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.