

Artículo de investigación

Cómo citar: Risco del Valle, E. (2018). Recurrencias argumentativas y cuestiones en trabajos de titulación de pregrado: insumos para la programación de la formación argumental a nivel de pregrado. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 18–48. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.18-48

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 30 de agosto de 2017

Aceptado: 9 de noviembre de 2017

Publicado: 4 de junio de 2018

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Recurrencias argumentativas
y cuestiones en trabajos
de titulación de pregrado:
insumos para la programación
de la formación argumental a
nivel de pregrado

Argumentative Recurrences
and Issues in Undergraduate
Degree Theses: Input for
Designing Argumentation
Studies in Undergraduate
Courses

Recorrências argumentativas
e questões em trabalhos
de titulação de graduação:
matérias-prima para a
programação da formação
argumental a nível de
graduação

Eduardo Risco del Valle

Eduardo Risco del Valle

erisco@ulagos.cl

Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

Copyright:



Resumen

La centralidad de la enseñanza de la argumentación en la formación universitaria ha sido transversal a toda la formación de pre y posgrado y connatural a ella desde los orígenes medievales de la propia institución universitaria; de hecho, esta formación se pone en ejercicio –y a veces es medida– en grados crecientes de complejidad a lo largo de toda la formación de pregrado con instrumentos entre los que descuella de manera particular el ensayo académico y su culminación más prístina: la tesis de grado.

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación mayor destinada a recoger insumos relevantes para una programación de la formación argumental a nivel universitario, de manera que sus resultados son aún preliminares, pero, entre ellos, seleccionamos los que tienen relación con la recurrencia de cuestiones presentes y los tipos de argumentos preferidos por los estudiantes a la hora de escribir sus tesis de grado. Los resultados de la investigación revelan un panorama que acusa serios vacíos en la formación argumental de los estudiantes y una alarmante escasez de manejo de los recursos disponibles.

Palabras clave: Argumentación, argumentos, cuestiones, trabajos de titulación.

Abstract

The teaching of argumentation at university level has played a critical, cross-curricular role in both undergraduate and graduate courses. It has been inherent to them from the emergence of universities, during the Middle Ages. As a matter of fact, it is exercised—and sometimes measured—in increasing degrees of complexity during the whole undergraduate formation cycle, with different assessment tools, being the most outstanding ones academic essays and their highest expression: the undergraduate degree thesis.

This paper is part of a larger research, where the authors gather relevant input for planning argumentation studies at the university level. Consequently, the results presented here are not definite. The authors have selected those associated to recurrent issues in the arguments preferred by students when writing their thesis. We found serious gaps in students' argumentative formation, as well as a poor use of the resources available.

Keywords: Argumentation, arguments, issues, undergraduate degree theses

Resumo

A centralidade do ensino da argumentação na formação universitária tem sido transversal a toda a formação de graduação e pós-graduação e connatural a ela desde as origens medievais da própria instituição universitária; de fato, esta formação põe-se em exercício –e às vezes é medida– em graus crescentes de complexidade ao longo de toda a formação de graduação com instrumentos entre os que descuelha de maneira particular o ensaio acadêmico e seu culminación mais prístina: a tese de grau.

O trabalho que apresentamos faz parte de uma investigação maior destinada a recolher matérias-prima relevantes para uma programação da formação argumental a nível universitário, de maneira que seus resultados são ainda preliminares, mas, entre eles, seleccionamos os que têm relação com a recorrência de questões presentes e os tipos de argumentos preferidos pelos estudantes à hora de escrever suas teses de grau. Os resultados da investigação revelam um panorama que indica sérios vazios na formação argumental dos estudantes e uma alarmante escassez de manejo dos recursos disponíveis.

Palavras-chave: Argumentação, argumentos, questões, trabalhos de grau.

La argumentación como contenido básico en la formación del ciudadano

Desde sus orígenes en la antigüedad clásica, la formación argumentativa ha sido considerada siempre un elemento intrín-

secamente unido a la formación de los jóvenes miembros de una sociedad para su actuación como ciudadanos cabales, cuestión que por muchos siglos llevó aparejada también la formación ética. En la Grecia antigua, la formación de la capacidad de argumentar¹ se encontraba incluida bajo el rótulo de *retórica*, una de las disciplinas integrantes de lo que en Roma dará forma a la estructura curricular del *trivium* y dentro de la cual se consideraba tanto la formación argumentativa –la capacidad de encontrar los argumentos más adecuados a cada situación de discurso– como la formación de la capacidad para construir y embellecer el texto/discurso en el que se contenía la argumentación –lo que hoy, tras la separación de ambas habilidades con posterioridad al siglo primero después de Cristo, llamamos *retórica*–. Jaeger (1946), refiriéndose a la noción original de retórica, afirma: “La retórica constituye la forma predominante de la educación en los últimos tiempos de la antigüedad [...]. En unión de la gramática y la dialéctica, la retórica se convirtió en el fundamento de la formación formal del mundo occidental” (p. 331); una afirmación que no resulta gratuita porque el principio rector de esta reflexión es el convencimiento griego de que no es posible hablar de las cosas sin conocerlas y, por lo tanto, el ejercicio argumentativo-retórico aparece como un ámbito de integración de todo el conocimiento disponible. Veinticuatro siglos más tarde, esta capacidad de la argumentación para convocar conocimiento es subrayada por Plantin (2002) en los siguientes términos:

La argumentación funciona en la vida corriente. En la esfera social, está en contacto con la economía (permite hacer publicidad, ayuda a vender), con lo judicial (procesos), con la política y con el poder. Se argumenta en todas las situaciones en las que existe una alternativa, una posible contestación, en las que hay que justificar(se), en las que hay que comprometerse en la acción y se tiene que tomar la decisión justa. (p. 25).

Una afirmación que subraya la multipresencia social de la conducta argumentativa e insinúa una casi velada mención a su estatus de mecanismo de control y desarrollo de la elaboración cognitiva que el sujeto individual y social hace de la experiencia circundante.

La formación argumentativa del futuro ciudadano, tanto en la antigüedad grecolatina –en la que esta participación se verifi-

.....
 1 Hoy, probablemente, hablaríamos de *competencia argumentativa*.

caba en la intervención en los debates de la *polis* o la urbe— se vincula principalmente a su capacidad de participación en la vida pública; así lo subraya, por ejemplo, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC, 2009) cuando señala:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que *abarca las distintas etapas de la vida de las personas* y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, *para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad*, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Por lo que no resulta extraño que, tanto en los programas de estudio de la enseñanza media, como en la *Presentación de las orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana* (en adelante *Orientaciones*), se presenten contenidos de formación argumentativa; los que, en el caso de las *Orientaciones*, aparecen representados por los torneos de debate, actividad que se describe en los siguientes términos:

Se realizará un torneo desde los niveles de 7.º a IV medio, en que se traten temas que interesen a los jóvenes y niños. Una comisión integrada por docentes, padres y estudiantes del centro de alumnos elaborará las bases del concurso y los protocolos para su ejecución. (MINEDUC, 2016, p. 54).

Actividad para la que se trazan los siguientes objetivos:

- Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.

De donde colegimos que la formación argumentativa resulta central tanto para la formación de la participación ciudadana como para el ejercicio de la ciudadanía crítica.

La argumentación en la formación académica

Muchos trabajos académicos han puesto en relieve la importancia de la argumentación en la formación del pensamiento y las competencias de reflexión académica (Solbes, Ruiz y Furió, 2010; Leitao, 2000; Pontecorvo y Pirchio, 2000; Rojas-Drummond y Peon, 2004; y Yackel, 2001, entre otros), la mayoría de ellos vinculados a la ya instalada perspectiva de la alfabetización académica y, más específicamente, en el ámbito de la escritura académica. Larraín, por ejemplo, subraya el hecho de que la argumentación favorece un cambio de perspectiva, aspecto relevante porque introduce una dinámica colaborativa en el ejercicio disquisitivo, cuyo producto más prístino es la concepción de la reflexión como:

Un proceso de pensamiento conjunto en el que la perspectiva del otro tiene un efecto inmediato sobre la propia, ya sea para hacer evidente sus aspectos débiles o para abrir paso a otra alternativa en que se puede pensar del mismo asunto. El espacio de negociación que abre la argumentación favorece una mirada creativa, divergente y el desarrollo de procesos de pensamiento complejos a través de los cuales se realiza una construcción de conocimiento conjunta. (Larraín, 2009, pp. 183-184).

Huelga decir que los efectos de una concepción tal, tienen directa incidencia sobre el comportamiento social de quienes la adquieren y en el desarrollo de sus eventuales productos discursivos académicos y no académicos futuros. Mota de Cabrera, por su parte, demuestra que el uso de la argumentación como estrategia didáctica opuesta a la tradicional memorización de los cursos universitarios desarrolla habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de forma que “los mismos estudiantes abordaron los temas controversiales escogidos logrando analizarlos, evaluarlos y reconstruirlos” (Mota de Cabrera, 2010, p. 20). En una investigación más reciente, Córdova, Velásquez y Arenas, partiendo del supuesto de que el desarrollo de la argumentación en el proceso de alfabetización académica reviste particular importancia debido a que el discurso académico es esencialmente argumentativo, lograron reconocer la relevancia que a esta formación atribuyen los docentes de los programas de formación universitaria de biología e historia en sus representaciones sociales.

La argumentación, un contenido de la alfabetización académica

Por alfabetización académica suele entenderse al proceso de adquisición del:

Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. (Carlino, 2005, pp. 13-14).

Es decir, un proceso “habilitante” que, implementado de manera creciente por las distintas instituciones de educación superior, suple y/o desarrolla competencias básicas en el marco de un proceso formativo que suele incluir la formación argumentativa. En términos generales, la alfabetización académica suele expresarse en las mallas curriculares de los distintos programas de formación universitaria en la aparición de una serie de cursos en los que, en palabras de Córdova, Velásquez y Arenas (2016):

Se desarrollan actividades que están orientadas a: a) enseñar a leer y escribir como lo hacen los especialistas, b) enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por la comunidad disciplinar y, c) enseñar a leer y escribir para generar nuevo conocimiento [...]. Todo lo anterior considerando el potencial epistémico de las prácticas de los procesos y prácticas de lectura y escritura. (p. 40).

Sin embargo, y sin detrimento de lo que señalan estos autores, es preciso reconocer que, ya sea por el carácter de novedad que la alfabetización académica reviste aún en muchas instituciones universitarias, o por la escasa incorporación sistemática de estos procesos en la formación académica de carreras de pregrado distintas de las incardinadas en el ámbito de las humanidades, es posible constatar una serie de deficiencias que Navarro (2014) resume del modo siguiente:

Los materiales didácticos existentes no dan cuenta de las variaciones disciplinares que presentan las carreras; solo parcialmente abordan los géneros discursivos de formación en su propia especificidad; no suelen incluir documentos institucionales, instructivos de escritura, consignas, correcciones docentes ni textos estudiantiles reales, ni textos estudiantiles reales; y no incorporan las experiencias y expectativas de es-

tudiantes, docentes y directivos sobre las prácticas letradas demandadas. (p. 35).

Extrapolando esta afirmación al ámbito más específico de la formación argumentativa, podemos agregar que todavía desconocemos suficientes elementos como para pensar que contamos con programas de formación medianamente uniformes y con materiales suficientemente adaptados, toda vez que desconocemos la manera en que se configura el ejercicio argumentativo de los estudiantes universitarios, los índices a los que es preciso atender a la hora de evaluar los productos de ese mismo ejercicio y, por supuesto, todavía más urgente, el modo en que se configura la práctica argumentativa en cada uno de los campos disciplinares consagrados por la división universitaria del conocimiento.

Marco referencial

La argumentación suele ser definida desde dos perspectivas distintas, aunque estrechamente vinculadas, a saber: la que centra su atención en el “tipo de estudio” que implica y que mira hacia la constitución de la disciplina, y la que centra su atención en el tipo de ejercicio intelectual implicado y su resultado más inmediato: el discurso argumentativo. En la primera de estas perspectivas se enmarca, por ejemplo, la definición de Perelman (1968), quien señala que se trata de “[...] el estudio de las técnicas discursivas que buscan provocar o aumentar la adhesión de una audiencia a las tesis que se presentan para su asentimiento”.

En la segunda perspectiva, a su vez, encontramos la definición que consagrara Aristóteles en los siguientes términos: “Facultad de descubrir especulativamente lo que, en cada caso, puede ser propio para persuadir” (*Retórica*, I, 2 1355b). Y también la de Álvarez (1996), quien hace referencia explícita al tipo de discurso resultante y a su propósito: “[...] un discurso que tiende a convencer al destinatario sobre cierto punto de vista, a persuadirlo de realizar cierta acción, o a reforzar en él convicciones ya existentes” (p. 179), una perspectiva también compartida por Van Eemeren (1996), para quien se trata de:

Una actividad verbal y social cuya meta es reforzar o debilitar la aceptabilidad de un punto de vista controvertido ante un oyente o un lector; emitiendo una constelación de proposiciones destinadas a justificar (o a refutar) ese punto de vista ante un juez racional. (p. 5).

Evidentemente, en la perspectiva de una investigación destinada a generar insumos para la formación argumental en pregrado, es la línea representada por estas tres últimas definiciones la que hemos seguido, principalmente porque ellas se acercan mucho más a una de las tareas que hemos debido afrontar en el proceso: definir competencias argumentales generales que cualquier proceso de formación en el área debe cautelar de desarrollar.

Aunque en las definiciones anteriores ya es posible reconocer la presencia de algunos aspectos estructurales de la “puesta en forma” –o “puesta en escena”– del discurso argumentativo que resultan básicos para que el mismo pueda ser considerado como tal, se hace preciso contar con una definición operacional que ponga en relieve la existencia de estos elementos, a partir de los cuales se generará tanto una estructura curricular mínima para la enseñanza de la argumentación como los insumos fundamentales para la evaluación, por lo que hemos procedido a componer la siguiente propuesta definitoria:

Un tipo de conducta humana que se expresa en una interacción verbal y social, cuya *finalidad* es conseguir en el interlocutor un cambio de conducta que puede expresarse en el rechazo, refuerzo o asentimiento de una opinión dada frente a una *cuestión* controversial también dada. La consecución de esta finalidad opera mediante la puesta en funcionamiento de un *procedimiento* destinado a convencer (dirigido a la racionalidad del destinatario) o un procedimiento destinado a persuadir (dirigido a la emotividad del destinatario) o ambos a la vez, y que se expresa lingüísticamente mediante construcciones sintácticas (argumentos) cuya licitud y corrección resulta evaluable con los instrumentos de la lógica mediante reducción a estructura silogística o cuasisilogística. La consecución de la finalidad señalada requiere, además de los elementos antes presentados y como condición previa y necesaria para el correcto funcionamiento de la interacción argumentativa, el que los participantes en esta interacción acepten el *principio ético* de otorgar asentimiento a aquel argumento que resulta irrefutable por medios lícitos (contraargumentos lógicamente y sintácticamente bien contruidos). Siendo preciso, además, que los participantes en esta interacción instalen, convengan y sostengan mediante *argumentos* una misma cuestión de debate, utilicen argumentos convincentes o persuasivos válidamente cons-

truidos y no introduzcan nuevas cuestiones de debate sin que aquella acerca de la que han convenido discutir no haya sido resuelta. (Definición nuestra).

En donde reconocemos los siguientes componentes estructurantes y susceptibles (ulteriormente) de ser considerados como índices para la evaluación de la conducta argumentativa:

- Una finalidad del ejercicio argumentativo.
- Unos procedimientos útiles para alcanzar la finalidad perseguida.
- Unas cuestiones en torno a las cuales se argumenta.
- Unos recursos lícitos: los argumentos.
- Unos recursos disponibles, pero que es preciso evitar.
- Un principio ético que norma la actuación.
- Un *locus situationis* del ejercicio argumentativo.

Revisamos someramente cada uno de estos elementos a continuación.

Una finalidad del ejercicio argumentativo

Aunque es cierto que la finalidad enunciada para el ejercicio argumentativo –producir un cambio de conducta en el interlocutor– es de sentido común, también es cierto que basta con observar las distintas instancias en las que hay intercambio argumentativo para reconocer que la finalidad formal no siempre parece conocida por todos los participantes, lo que suele transformar a muchos de estos intercambios en prácticas terapéuticas que terminan con la convocatoria a una nueva sesión para tratar los mismos temas o, peor aún, en la creencia de que la sola emisión de proposiciones –la mayor parte de las veces no fundamentadas– puede contabilizarse como “discusión” de un tema dado. Sin embargo, la cuestión más grave en este aspecto la constituye el hecho de que, cuando se decide argumentar, se hacen también otras opciones concomitantes que son aún menos explícitas. En efecto, la decisión de discutir en torno a una cuestión dada –especialmente cuando esta es de carácter deliberativo– solo se toma cuando se está convencido de que se requiere encontrar una solución o una formulación –más propia de la discusión académica– que satisfaga una búsqueda y que,

por lo tanto, se opone al relativismo epistemológico o a la creencia de que “hay tantas verdades como personas que las crean”, en cuyo caso no se necesita discutir.

Unos procedimientos útiles para alcanzar la finalidad perseguida

Despejada la cuestión de la finalidad fundamental, se presenta ahora la de escoger el procedimiento con el cual se intentará producir el cambio de conducta perseguido en el interlocutor. Este procedimiento puede ser, como ya lo hemos adelantado, el de influir en la emocionalidad del interlocutor, procedimiento conocido como *persuasión* y que suele ser el más utilizado por tres importantes razones: porque requiere de una menor elaboración, porque permite recurrir a una amplia gama de recursos no verbales disponibles –entre los que podríamos incluir, *lata forma*, la intimidación– y porque es el más adecuado cuando el cambio de conducta requerido debe ser más o menos inmediato y es la razón por la cual este procedimiento es el más recurrido en la publicidad. En segundo lugar, también existe la posibilidad de influir en la racionalidad del interlocutor, procedimiento conocido como *convicción* y que suele ser menos recurrido en los intercambios argumentativos cotidianos, precisamente porque requiere de mayor elaboración y de un interlocutor sensible a la razón; se trata, sin embargo, del procedimiento más recurrido en la discusión académica. Los cambios de conducta que puede producir uno u otro procedimiento también son distintos: mientras la persuasión produce cambios poco estables en el tiempo, la convicción logra lo contrario. La elección de uno u otro procedimiento, a su vez, resulta determinante respecto del tipo de recursos argumentales que será necesario desplegar, pudiendo ocurrir, no obstante, que se recurra a ambos procedimientos en el curso de una misma discusión, siendo más frecuente que el procedimiento persuasivo actúe como auxiliar del procedimiento convincente.

Unas cuestiones en torno a las cuales se argumenta

Los debates, en apariencia, pueden girar en torno a diversos asuntos, sin embargo y como ha podido demostrarlo adecuadamente García (2012), estos asuntos pueden reducirse a cinco “cuestiones” fundamentales: tres de conocimiento y dos de acción. Entre las primeras tenemos la *cuestión nominal*, consistente en llegar a un acuerdo respecto al nombre que se rotulará

el hecho, idea o fenómeno sobre el que se discute; la cuestión conjetural, consistente en establecer si los hechos acerca de los que se discute ocurrieron, ocurren o pueden ocurrir y la cuestión valorativa, consistente en establecer el signo axiológico de lo que se discute, es decir, si es bueno o malo. Entre las segundas, a su vez, encontramos la cuestión de enjuiciamiento, consistente en establecer responsabilidades personales en los hechos que se discuten y la cuestión deliberativa, consistente en establecer qué es lo que conviene hacer en relación a aquello acerca de lo cual se discute. Todas estas cuestiones no tienen que aparecer necesariamente en todos los debates, en algunos casos, de hecho, el debate completo puede girar exclusivamente sobre una de ellas. Lo que sí importa, sin embargo, es que la cuestión o cuestiones acerca de la que se debate resulte explícita en el discurso argumentativo en el que tiene lugar, esté expuesta con claridad y sea resuelta de manera cabal; una exigencia que, además, es importante cuando el debate, como ocurre en la mayoría de los casos, gira en torno a más de una de estas cuestiones, caso en el que se espera que no se pase a la siguiente sin haber resuelto la anterior.

Unos recursos lícitos: los argumentos

Podemos entender por *argumento* un tipo de razonamiento lógico y coherente² que resulta útil para demostrar, con verosimilitud, la tesis que se está sosteniendo en torno a la cuestión debatida. La tradición de la retórica clásica y su posterior desarrollo a lo largo de los siglos ha centrado su atención en este tema evaluando la maestría argumentativa de los distintos rētores por el modo en que construyen sus argumentos³, hasta el punto de que los diferentes tipos de argumento posibles han llegado a constituir formas con estructura estándar dentro de un elenco argumental cuya composición se modifica levemente de acuerdo con el autor que la revisa⁴. Sin embargo, y aunque el elenco puede ser muy extenso, la pertinencia de los argumentos

.....
2 Generalmente, reductible a una estructura silogística concreta de entre las formas válidas del silogismo, aunque esta reducción ha de hacerse (en muchos casos) con las licencias o procedimientos “subsanadores” que autoriza la lógica informal y que, no obstante, en nada oscurecen la validez del silogismo como herramienta de control de la validez estructural del argumento.

3 Una presentación con más detención de este tema puede verse en *El desarrollo de las teorías de la argumentación en la época fundacional* (Risco, 2015).

4 Véase a este respecto, por ejemplo, García, 2012, pp. 177-327.

utilizados ha de evaluarse en el marco de los propósitos con los cuales se argumenta. Al respecto, Charaudeau y Maingueneau (2005) introducen la siguiente aclaración:

La teoría retórica argumentativa distingue tradicionalmente tres tipos de argumentos (o pruebas): los argumentos “éticos”, “*pathéticos*” y *lógicos*. Los argumentos éticos, ligados a la persona del locutor (su autoridad, su *ethos*), así como los argumentos *pathéticos*, de orden emocional (*pathos*), no se expresan necesariamente mediante un enunciado. Para inspirar confianza o emocionar, la mejor estrategia no es por fuerza decir que uno es persona de confianza o que está emocionado; en cambio, es preferible operar en registros semióticos no verbales. Solo el argumento llamado lógico es proposicional: se trata de un enunciado (o fragmento de discurso) verosímil en el que se expresa una razón expuesta para acreditar una proposición controvertida que posee carácter de conclusión. (pp. 52-53).

Por supuesto, el hecho de que la corrección de un argumento pueda ser evaluable mediante su reducción a estructura cuasi-silogística ya determina una frontera que separa lo que es un argumento propiamente tal y lo que es algo que, con apariencia de argumento, no lo es en realidad.

La tradición de las teorías de la argumentación y especialmente la de la enseñanza del arte de argumentar se ha esforzado mucho por poner a disposición de los futuros argumentadores un elenco de argumentos válidos susceptibles de ser usados con más o menos provecho en distintos tipos de debate, aun cuando el contexto –y también el procedimiento elegido– es el que determina la adecuación de uno u otro. Aristóteles, por ejemplo, menciona dos tipos de argumento: el ejemplo y el entimema.

El primero de estos consiste en encontrar una situación pasada conocida para la audiencia –en realidad, Aristóteles aconseja que estas situaciones sean varias– que resulte comparable con aquella acerca de la cual se está discutiendo a fin de utilizar su conclusión como soporte convincente de lo que se está afirmando y proporciona, entonces, el siguiente ejemplo:

Dionisio, si pide una guardia, es que pretende la tiranía (afirmación acerca de la que se pretende convencer). Porque, en efecto, con anterioridad (primera situación semejante) también Pisístrato solicitó una guardia cuando tramaba esto

mismo y, después que la obtuvo, se convirtió en tirano, e igual hicieron Teágenes de Megara (segunda situación semejante) y otros que se conocen. (Retórica I, 2 1357b).

La recurrencia a estas situaciones, en las que se verifican semejanzas con aquella acerca de la que se discute, permite hacer creíble la conclusión de que Dionisio pretende convertirse en tirano, aun cuando no se esté seguro de que busca hacerlo.

El segundo tipo de argumento, a su vez, es el entimema, el que consiste en una “especie de silogismo” que surge de lo verosímil⁵, aunque se suele decir que el entimema es un “silogismo incompleto” por el hecho de que una de sus premisas es omitida en la formulación lingüística. De acuerdo con la premisa omitida, el entimema es rotulado como de primer orden –omisión de la premisa mayor– o de segundo orden –omisión de la premisa menor– y su forma puede ser la siguiente:

De primer orden: Como hombre que es, Sócrates es mortal.

Premisa mayor	Todos los hombres son mortales (omitida)
Premisa menor	Sócrates es hombre
Conclusión	Sócrates es mortal

Segundo orden: Todos los hombres son mortales; por tanto, Sócrates es mortal.

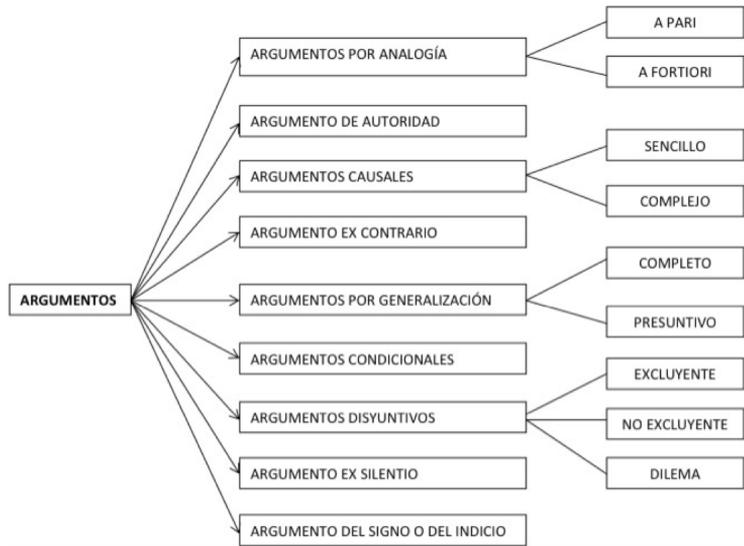
Premisa mayor	Todos los hombres son mortales
Premisa menor	Sócrates es hombre (omitida)
Conclusión	Sócrates es mortal

El ingente número de taxonomías argumentales que hoy circula hace del todo imposible incluirlas y comentarlas en esta comunicación, pero, a fin de poder contar con un ejemplo ilustrativo, esquematizamos aquí la propuesta de García, la que ofrece la siguiente forma:

.....

5 Recordemos que cuando discutimos lo hacemos porque hay una “verdad” que no resulta manifiesta y que, por lo tanto, vamos a dilucidar mediante ejercicio del pensamiento; lo que nos lleva a reconocer que la solución que al final se imponga no es necesariamente la verdad, sino lo que más se aproxima a ella, es decir, la solución más verosímil.

Figura 1. Taxonomía argumental



Fuente: Basado en García (2012).

Teniendo a la vista este esquema y sin detrimento de lo señalado más arriba, presentaremos una breve descripción de los argumentos encontrados en nuestra investigación a fin de poder ilustrar mejor los resultados, excluyendo el ejemplo y el entimema que ya han sido mencionados.

El *argumento de autoridad* consiste en que la afirmación que se busca sostener (tesis) es sustentada mediante la recurrencia intertextual a una afirmación semejante expresada por alguien a quien se considera una autoridad en la materia que se discute. Se trata, por supuesto, de un recurso altamente utilizado en el discurso académico y, por lo tanto, esperable en un corpus como el que se utilizó en esta investigación. Su forma esquemática es la siguiente:

Yo afirmo A es B
Y (que es una autoridad en la materia) afirma que A es B
Por lo tanto, A es B

Una instanciación posible de este esquema podría ser el siguiente ejemplo:

Yo sostengo que el amor es un tipo de deseo.
Aristóteles (que es una autoridad en la materia) afirma que el amor es un deseo de hermosura.
Por lo tanto, es verosímil creer que el amor es un tipo de deseo.

Por supuesto que, para que esta instanciación funcione, es preciso que el interlocutor y la audiencia estén de acuerdo en que el amor es una cuestión filosófica, en cuyo caso Aristóteles es una autoridad válida para ser citada en este asunto.

El *argumento ex contrario* consiste en que se afirma algo de lo que no se tiene evidencia practicable solo porque es lo opuesto de algo de lo que sí se tiene evidencia, así, por ejemplo, si sabemos por experiencia compartida que los perros muerden cuando se les molesta, podemos suponer que no muerden cuando no se les molesta, aunque no hayamos vivido esta última experiencia. Es un recurso bastante recurrido en todo tipo de debates cuando no se cuenta con respaldos que contengan un mayor índice de verosimilitud y suele asumir la forma de una expresión como la siguiente:

Si todo se pierde con la guerra, nada se pierde con la paz.

En la tradición clásica, Quintiliano también nos ofrece el siguiente ejemplo citado por García:

Si merece perdón quien hizo el daño sin advertirlo, no merece premio el que benefició sin darse cuenta. (p. 239).

La presencia de este tipo de argumento en un corpus como el que es objeto de nuestra investigación constituye más una acción estratégica que una regularidad del género y requiere de un cierto nivel de pericia en el ejercicio argumentativo.

El *argumento causal* es aquel en el que se establece una relación entre eventos en sucesión temporal al parecer no conectados lógicamente, pero respecto de los cuales la experiencia atribuye al más anterior la causa del posterior; así, por ejemplo, si la experiencia común observa que tras la aparición del viento norte sobreviene la lluvia, establece una relación entre ambos eventos y asigna al primero el rol de causa del segundo conformando un razonamiento como el siguiente:

Si ocurre A, luego ocurre B
 Ha ocurrido A
 Por lo tanto, ocurrirá B

Lo que, instanciado en un ejemplo tomado de nuestro corpus, se presenta del modo siguiente:

Los estudiantes que presentaron subordinación recurrente en sus trabajos también exhibieron una alta presencia de anacolutos en sus escritos, por lo que podemos suponer que una de las causas del anacoluto es la subordinación recurrente. (CA001).

Por supuesto, la fuerza de este argumento depende de la regularidad con la que se ha observado la coexistencia de los fenómenos relacionados causalmente.

El *argumento por generalización* consiste en atribuir a todos los sujetos de una misma especie lo que se conoce que caracteriza a algunos de los sujetos de esa misma especie, lo que toma la forma siguiente:

A, B y C tienen la característica D
 A, B y C son X
 Por lo tanto, todos los X tienen la característica D

Lo que instanciado nos da ejemplos como los siguientes:

Todos los pueblos de la historia han tenido alguna religión y, dado que es una ley biológica que los rasgos que aparecen en la mayor parte de los individuos de una misma especie deben entenderse como propios de esa misma especie, es lógico afirmar que la religión es connatural a la especie humana. (CA0010).

Unos recursos disponibles pero que es preciso evitar: las falacias

Por tradición, la definición de las *falacias* ha sido abordada desde la perspectiva lógica y desde la perspectiva ética con notas semánticas fundamentalmente negativas. Desde la perspectiva lógica, suele designarse como falacia a un razonamiento que, pudiendo exhibir la apariencia de un razonamiento (silogismo) bien construido, adolece de un defecto o error semántico o es-

tructural no perceptible a simple vista. Desde el punto de vista ético, a su vez, suele definírsele como una “trampa” lógica que permite al argumentador “engañar” a su interlocutor haciéndole aceptar como lícito un argumento que vulnera las reglas de la lógica, lo que es grave cuando la finalidad del debate es producir convicción. Desde nuestro punto de vista, en cambio y sin invalidar los anteriores, entenderemos como falacia a un tipo de argumento que permite a un argumentador pasar de una cuestión dada a otra sin resolver la primera y de ahí es que extraemos la necesidad de evitar el uso de tales recursos.

Un principio ético que norma la actuación

Teniendo en cuenta que el ejercicio argumentativo surge de una contraposición de ideas respecto de las cuales no se cuenta con evidencias que permitan establecer *a priori* su verosimilitud, licitud o conveniencia y que se ingresa a la práctica argumentativa para encontrar especulativamente los medios de los que se carece, resulta lógico pensar que la carencia de argumentos válidos de una parte actúa como supremo argumento en favor de la posición contraria, sin embargo, la experiencia común nos enseña que el convencimiento racional no suele bastar para zanjar la diferencia si no es apoyado por el compromiso moral de las partes involucradas de otorgar asentimiento a la idea que no es posible rebatir. Este aspecto, presentado muy someramente en nuestra definición de argumentación, puede también analizarse de manera más detallada si se tiene en cuenta que en un debate intervienen también otros aspectos comunicativos, pragmáticos, sociales, etc., que instalan un cierto *modus vivendi*, cuyas reglas no codificadas, pero de sentido común, contribuyen a hacer posible el intercambio y a sostenerlo hasta que se cumplan los fines seguidos por el ejercicio argumentativo que se ha decidido instalar. Este aspecto suele estar contenido en textos procedimentales que, a manera de manuales, se proporciona a los debatientes, sobre todo en el contexto escolar, y que suelen ser tan diversos como lo es la cantidad de instancias en las que se actualiza esta práctica.

Van Eemeren y Grootendorst (2002), buscando proporcionar medios para cautelar la fluidez de las discusiones, proponen un conjunto de diez reglas de la discusión crítica que nos parece contener con abundancia los aspectos más arriba apuntados como componentes del *modus vivendi* de la discusión y que se presentan del modo siguiente:

1. Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.
2. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.
3. El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.
4. Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.
5. Una parte no puede presentar algo falso como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.
6. Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que presenta un punto de partida aceptado.
7. Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido de manera concluyente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado de manera correcta.
8. En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.
9. Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.
10. Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

Un locus situationis del ejercicio argumentativo: el debate

Respecto del debate, concepto profusamente mencionado en artículos académicos y manuales destinados a su implementación en la educación escolar, es preciso reconocer que no se cuenta con definiciones que trasciendan la ofrecida por el diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE), el que se limita a señalar que se trata de una “contienda, lucha, combate” (RAE, 2017). El Ministerio de Educación de Chile, a su vez y en su manual de apoyo a la docencia proporciona más elementos, aunque no suficientemente explícitos al señalar:

Debate es el nombre de una actividad progresivamente institucionalizada por los individuos que la practican en el contexto de su cultura. [...] Que el debate esté institucionalizado significa que responde a ciertos ritos y costumbres que lo identifican y lo mantienen [...] la formalidad que subyace a las reglas del debate, ayuda a distinguirlo de la simple conversación, o de otra forma de oposición dialógica. Se puede identificar un debate cuando se observa dos o más individuos en un diálogo que enfrentan posiciones o puntos de vista argumentalmente opuestos. [...] Desde una perspectiva bastante difundida, podemos decir que el debate es un “acto de habla” que tiene como uno de sus objetivos la persuasión, es decir, el lograr adhesión para un discurso o punto de vista [...]. Se puede ver en esta definición tres elementos esenciales de considerar a la hora de entender qué es el debate, a saber, la defensa de una tesis, la colaboración y el acuerdo. (MINEDUC, 2004, pp. 17-18).

Así, entonces, es un tratamiento del tema que asume como premisa básica el que este es ampliamente conocido, no obstante, y haciendo abstracción de que el texto parece considerar la persuasión como el único fin de los debates –excluyendo la convicción–, y que confunde finalidad con procedimiento, podemos rescatar suficientes elementos como para proponer la siguiente definición:

Entenderemos por debate a la puesta en escena temporal, prioritariamente oral, del acto argumentativo en un espacio dado, con la presencia mínima de quienes sostienen posiciones argumentalmente opuestas en relación con una cuestión dada (que no es posible resolver *a priori*), que deciden entrar en un intercambio argumentativo para resolver esa controversia mediante un ejercicio discursivo-racional y que se atienen a ciertos rituales y preceptos procedimentales que cautelán la

fluidez del intercambio y la validez y licitud de los recursos empleados para el despeje de la cuestión controvertida. (Definición nuestra).

De todos los elementos definitorios que hemos presentado someramente aquí, resulta evidente que no todos ellos son practicables u observables de manera empírica en un intercambio argumentativo dado, cuestión que nos lleva al establecimiento de una preceptiva general que bien podríamos resumir en los siguientes términos: para la construcción y despliegue de un discurso argumentativo es preciso que el argumentador instale con claridad la o las cuestiones que el objetivo de su discurso requiere trabajar, que las sostenga hasta resolverlas y que no las abandone antes de que esta resolución haya ocurrido. Del mismo modo, que seleccione los argumentos que mejor se prestan a la consecución de sus objetivos y que los construya de forma adecuada evitando la recurrencia a recursos ilícitos, conocidos como falacias. Dicho de otro modo: que se atenga a las cuestiones en debate, que construya buenos argumentos y que evite falacias. Es en torno a estos elementos, por tanto, que hemos construido nuestra investigación, lo que nos ha llevado, por el momento, a formular un conjunto de competencias argumentales cuyo dominio configurarían un determinado tipo de madurez argumentativa, cuyos niveles de logro están todavía por determinar en una investigación destinada a ese fin.

Diseño de la investigación

Como se ha señalado más arriba a propósito de los vacíos que Navarro reconoce en los programas de alfabetización académica en uso, el diseño de cualquier programa universitario de formación en argumentación que aspire a ser incluido en un proceso sistemático de alfabetización académica, requiere todavía conocer el modo en que los estudiantes actualizan la práctica argumentativa; de manera que la investigación fue diseñada para reconocer esta configuración mediante un examen del producto final que manifiesta o debería manifestar los resultados de la formación argumentativa –intencionada o intuitiva– que los estudiantes de pregrado reciben durante sus años de formación: la tesis de grado.

Sin trabajos previos sobre la cuestión abordada en la investigación, esta debió asumir una perspectiva descriptiva, por lo que

se optó por trabajar con una muestra no probabilística intencionada. El estudio abordó todos los índices más arriba presentados, pero en dos etapas distintas. En la primera de ellas, se buscó reconocer exclusivamente el modo en el que se presentaban los dos aspectos considerados más críticos, es decir, la instalación y sostenimiento de la cuestión y las recurrencias argumentales. Son los resultados de este análisis los que se presentan en esta comunicación.

Objetivos

Objetivo general

Describir el modo en que se configuran los índices, instalación y sostenimiento de la cuestión y recurrencia argumental en trabajos de titulación elaborados por estudiantes de pregrado de programas universitarios de formación de profesores de lengua materna conducentes a título universitario similar.

Objetivos específicos

- Reconocer cuestiones instaladas en los componentes del corpus, tipología de las mismas y cuestiones en efecto sostenidas a lo largo de los textos.
- Reconocer recurrencias argumentales presentes en los distintos eventos argumentales del corpus.

El corpus

La constitución del corpus operó en dos fases consecutivas y mutuamente complementarias. En la primera de ellas, se escogió un conjunto de veinte y cinco trabajos de grado titulados como "tesis" o "tesina" por sus autores, de entre un conjunto mucho mayor de trabajos conducentes a la obtención del título profesional de Profesor de Lengua Castellana y/o equivalentes⁶, desarrolladas por estudiantes de cinco universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). La razón de circunscribir la selección a esta única carrera obedeció, en un comienzo, a la intuición de que

.....
6 Con esta expresión aludimos al hecho de que los distintos programas de formación de profesores de lengua materna en las universidades chilenas tienen diversos nombres.

cada área de formación posee una tradición discursiva y unos procedimientos que le son propios y que, en alguna medida, “formatean” parte de las características estilístico-discursivas y opciones cognitivas reconocibles en los trabajos de grado resultantes;⁷ en segundo lugar, la circunscripción obedeció también al hecho de que este tipo de carreras aseguran una mínima formación argumentativa explícitamente declarada en sus planes de estudio.

Una primera revisión de estos trabajos manifestó el hecho de que algunos de ellos adolecían de importantes problemas de diseño de la investigación que introducía, por ejemplo, extensos fragmentos argumentativos irrelevantes, con lo que fue preciso excluir tres de ellos. Una siguiente revisión, a su vez, mostró una escasa relación entre el título asignado al trabajo y el tema efectivamente tratado en sus páginas, con lo que fue necesario excluir otros siete de ellos, al final, resultó un elenco compuesto por quince trabajos individualizados en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1. Corpus

TÍTULO	RÓTULO
Protosubordinación y anacolutos en la producción discursiva de alumnos de Enseñanza Media científico humanista	CA001
La ocultación del cuerpo en la narrativa romántica argentina: el caso de la relación física indirecta	CA002
La Razón de Estado en el pensamiento de José Joaquín Fernández de Lizardi: a propósito del Pensador Mexicano	CA003
Análisis semiolingüístico de textos producidos en contexto urbano, público y semiformal	CA004
Reflexiones acerca del proceso de escritura y producción de textos en la propuesta ministerial a partir de una experiencia en la educación de adultos	CA005
La resolución de conflictos en el aula escolar: una experiencia en las actividades de orientación	CA006
El ideal negado: análisis discursivo y contradiscursivo del Proyecto Educativo y el Reglamento de convivencia escolar en dos colegios de la región del Bio-Bio	CA007

.....
7 Intuición posteriormente reafirmada por los elementos desarrollados en la clase magistral que en este mismo congreso dictara el Dr. René Venegas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

TÍTULO	RÓTULO
Rol e identidad de la mujer en la trilogía dramática de Federico García Lorca	CA008
La figura femenina presente y silenciada en la épica moderna representada en las novelas de Fleming	CA009
Representación de la homosexualidad en las campañas presidenciales	CA0010
Aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral a través de la argumentación en estudiantes de Primer año medio	CA0011
Novedad y arcaísmo en armonía en la narrativa de Rivera Letelier	CA0012
La convivencia escolar como contenido central de las políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes	CA0013
Estructuras oracionales predilectas a la hora de contar vivencias de vacaciones en estudiantes de Tercer año Medio de dos colegios particulares subvencionados	CA0014
Vínculo social e identidad en Hijo de Ladrón de Manuel Rojas	CA0015

Fuente: elaboración propia.

A cada uno de estos trabajos se le asignó un rótulo identificador que facilitara el operar con ellos de manera más expedita y que, al mismo tiempo, resguardara la identidad de sus autores en anonimato; se optó, por tanto, por identificar cada uno de los trabajos con el rótulo CA (corpus de argumentación) y asignarles un número de cuatro dígitos que lo identificara. La opción por este tipo de numeración obedeció a la previsión de incorporar nuevos elementos emergentes en esta investigación o en otras futuras.

Como puede deducirse de lo antes planteado, el criterio unificador del corpus reposa en la selección de las fuentes, es decir, se acotó la selección a trabajos de titulación desarrollados en carreras afines, de carácter humanista, destinadas al ejercicio pedagógico y entre las que, en general, no existe dispersión significativa de las áreas del conocimiento involucradas en la formación de pregrado, las que quedan reducidas a cuatro: Lingüística, Literatura, Comunicación y Pedagogía; se excluyeron aquellas carreras de doble mención como Lenguaje y Filosofía, tanto por su escasa existencia en el contexto chileno, como por el hecho de que la mayoría de ellas tienden a la desaparición en ese mismo contexto. Se incluyó solo carreras de universidades

tradicionales – excluyendo aquellas dictadas en universidades privadas–, a fin de asegurar que en las unidades de las que dependen exista una adecuada producción investigativa de sus académicos, factor que, por el momento, aparece como el mejor índice de actualización disciplinar del cuerpo docente, pero también representa un indicador del tipo de texto académico al que los estudiantes tienen acceso de manera frecuente –el artículo de investigación– y que puede tener una incidencia en su producción argumentativa en cuanto modelo.

Metodología

Dada la dimensión de los trabajos examinados –que oscilan entre las 112 y 170 páginas– y debido al hecho de que estos mismos trabajos suelen incluir amplias secciones de texto no relevante para un análisis argumental, se optó por reconocer en ellos dos grandes tipos de sección a estudiar: los *eventos argumentales* que son secciones cuya unidad reside en el tipo de cuestión en torno a la que giran y las *ocurrencias argumentales*, secciones caracterizables en términos de los grupos de argumentos desplegados para el tratamiento de una cuestión dada dentro de un evento argumental específico. Estas unidades ya han resultado probadas en otras investigaciones, por ejemplo, en Risco (2017) tanto a propósito de análisis discursivos como en análisis más argumentales con *corpora*, que van desde fragmentos de conversación hasta juicios orales.

Aislados los eventos argumentales, se procedió a reconocer el tipo de cuestión en torno al que giraban y si esta cuestión era sostenida en el evento o abandonadas en el mismo para abordar una distinta, se desecharon todos los que cayeron en la segunda categoría y se compuso el elenco de eventos en los que efectivamente se sostuvo la cuestión que le dio origen, independientemente del hecho de si esta sustentación fue exitosa o fallida.

Dentro de cada evento argumental, se reconocieron la o las ocurrencias argumentales vinculadas a la cuestión instalada y se procedió a tipificar los argumentos encontrados a partir de la taxonomía presentada en la figura 1 y, con posterioridad a esta clasificación, se analizó la corrección lógica de cada argumento individual mediante su reducción a estructura (cuasi)silogística, y se reconocieron dos nuevas categorías: los argumentos logra-

dos –los que satisfacen la estructura silogística– y los argumentos fallidos –los que violan reglas del razonamiento o fallan en la aplicación de algún paso–.

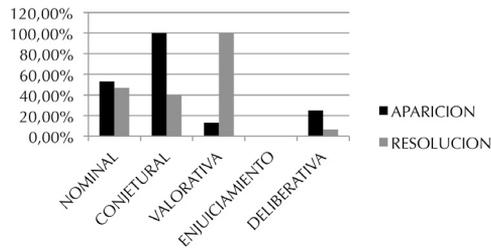
Presentación de resultados

El análisis del corpus más arriba presentado, a partir de los índices seleccionados –instalación y sostenimiento de la cuestión, y formas argumentales preferidas– implicó una opción metodológica dictada por las características del género predominante pues, en efecto, aunque un trabajo de grado puede considerarse una pieza fundamentalmente argumentativa, lo cierto es que la argumentación “analizable” como producción original se restringe solo a algunas secciones de la estructura general. Por tanto, en general, es posible reconocer cinco grandes secciones en los trabajos de grado, a saber: presentación y/o introducción, marco teórico, diseño de la investigación, presentación y/o discusión de resultados y conclusiones. Sin embargo, de estas secciones, la primera prácticamente es de carácter descriptivo y no presenta argumentación relevante para el conjunto; la segunda, aunque sí presenta argumentación, está muy influenciada por las fuentes bibliográficas consultadas y su acción modélica sobre la composición del texto; la tercera, por su parte, aunque tampoco presenta argumentación relevante para el conjunto, sí constituye el momento de instalación de la o las cuestiones en torno a las cuales se desarrollará la discusión, son, finalmente, las dos últimas secciones las que contienen la mayor parte de la argumentación original del estudiante y, por lo tanto, aquellas en las que se centró este trabajo.

Un análisis de la instalación y resolución de las cuestiones, entendiendo por resolución el despeje argumental, o válidamente argumentado, de las mismas, mostró presencia de cuatro de las cinco cuestiones posibles en un debate y, como puede apreciarse en la figura 2, con preponderancia de la cuestión conjetural (que apareció en el 100% de los trabajos examinados), seguida de la cuestión nominal (53%) y, de manera más lejana, por la cuestión deliberativa (26%); hubo, sin embargo, casos en los que la cuestión debatida aparecía de manera más o menos “espontánea” sin que hubiese mediado una mención textual previa a modo de instalación. En el ámbito de la resolución, a su vez, encontramos que la cuestión mejor resuelta (en el 100% de sus apariciones) es la que ha sido instalada en un menor número

de veces: la cuestión valorativa. La cuestión conjetural, en cambio, que ha sido la mayormente instalada (100% de los trabajos analizados) fue una de las resueltas de manera más deficiente, exitosa en no más del 40% de las instalaciones y abandonada sin ser despejada gran número de ocasiones.

Figura 2. Aparición y resolución de cuestiones



Fuente: elaboración propia.

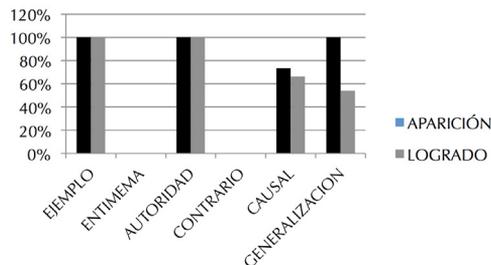
Por supuesto, estos porcentajes corresponden a la recurrencia de una cuestión dada en el conjunto de todos los eventos argumentales aparecidos. El carácter de resolución o no resolución de la cuestión, a su vez, requiere de mayor explicación. En efecto, siendo la argumentación un ejercicio fundamentalmente destinado al intercambio oral, el carácter de resolución de la cuestión puede determinarse por los efectos que produce la sustentación en quien sostiene la tesis contraria o en el auditorio; en el caso de la argumentación escrita –como en este caso–, esos índices no resultan practicables (accesibles), por lo que optamos por calificar como resuelta una cuestión en la medida en que los argumentos –correctamente construidos– presentados para sustentarla resultaron atingentes y, por el contrario, calificamos como no resuelta a aquella cuestión para la que se presentaron argumentos inatingentes, mal construidos, pero que no implicaron que se cambiara de cuestión, o no se presentó argumento alguno.

Respecto de los tipos de argumento preferidos, a su vez, es posible observar (figura 3) una amplia presencia del argumento por el ejemplo, argumento de autoridad y generalización, todos ellos presentes en el total de los textos examinados, seguidos por una presencia menor (73,3%) del argumento causal, aun cuando esta presencia menor es también significativa. Sobresale, por otro lado, la absoluta ausencia del entimema y los argumentos *ad y ab* contrario, estos últimos teóricamente esperables en instancias

de discusión en las que se hace necesario operar por contrastación y en las que los vacíos de investigación en un campo dado constituían un escenario propicio para la aparición del argumento ex-contrario. Desde el punto de vista del logro de los argumentos, entendiendo por tal su corrección lógica en el marco de la estructura silogística, sobresale el alto nivel de logro de los argumentos por el ejemplo y de autoridad (100% de los casos), así como el bajo nivel de logro de los argumentos causal y de generalización; situación que podría estar acusando un escaso manejo de los mismos, así como un manejo más expedito de los dos primeros.

Esta situación resulta relevante porque, como se recordará, se trata de productos textuales producidos en programas universitarios que declaran incluir formación argumental en sus planes de estudio y, por lo tanto, la escasez de recursos argumentales utilizados y las deficiencias en la construcción de los mismos permiten suponer que la formación argumental que da forma a la competencia manifestada por los estudiantes tesistas de esta muestra manifiesta una fuente más intuitiva que formal. Es decir, podemos suponer que su formación argumentativa proviene mucho más de su familiarización con textos argumentativos propios de la disciplina y abordados con objetivos distintos de la adquisición de destrezas argumentativas en el marco de las distintas asignaturas de sus respectivos programas de estudio y no encontramos (al menos para esta muestra) ninguna evidencia de que procedan de una formación sistemática para argumentar.

Figura 3. Aparición y logro de tipos argumentales



Fuente: indicar fuente de la figura.

En términos generales, por tanto, podemos pensar que, mientras la ocurrencia de cuestiones puede ser un hecho vinculado al género discursivo predominante en los trabajos de titulación

y al tipo de finalidad perseguida por el discurso argumentativo resultante (convencer) y, también, al estímulo proporcionado a los estudiantes por la revisión bibliográfica que debieron realizar para la construcción de sus respectivos proyectos. La predilección de argumentos, a su vez, parece ser un hecho más vinculado a la formación previa de los tesisistas, la que, aun cuando existen antecedentes formales para pensar que fue intencionada, no parece haber estado diseñada para suministrar apoyos prácticos al estudiante en el contexto de la elaboración de su trabajo de grado.

Conclusiones

Pese a que la relevancia de la formación argumentativa ha sido subrayada tanto en la tradición clásica como en los programas educativos que miran hacia la formación del ciudadano, es preciso reconocer que estas declaraciones todavía no han logrado permear lo suficiente el currículum de formación universitaria de pregrado, aun cuando los programas de alfabetización académica implementados con nombres diversos en las distintas instituciones constituyen un adecuado espacio para ello.

Teniendo en vista la afirmación anterior, resulta claro que el diseño de cualquier propuesta académica que busque resolver el problema debe partir necesariamente del análisis de la conducta argumental de los estudiantes en los productos que mejor manifiestan su competencia argumentativa, razón por la que hemos llevado a cabo la investigación aquí presentada y cuyos resultados ya permiten contar con un primer insumo relevante para la propuesta de un programa formativo.

Entre los resultados más relevantes de los obtenidos, sobresale el hecho de que, en etapa terminal de su formación académica, los estudiantes de la muestra analizada manifiestan las siguientes situaciones: dificultades para instalar la cuestión acerca de la cual argumentarán en su texto, dificultades para sustentar las cuestiones instaladas, escaso uso de recursos argumentales propicios y disponibles para el sostenimiento de las cuestiones instaladas, dificultades para la construcción lógica de argumentos dentro del exiguo elenco de los que efectivamente utilizan.

Tanto la ausencia de explicitación de cuestiones como a la aparición “espontánea” de las mismas y la inatingencia de muchos de los argumentos utilizados para sostenerlas acusan el hecho de que

no poseen una conciencia intelectualizada de la existencia de las mismas; con lo que la aparición de las cuestiones parece obedecer más al seguimiento de un modelo expositivo internalizado –probablemente por exposición prolongada al mismo a través de la lectura de publicaciones académicas durante el proceso formativo– que al resultado de una formación sistemática en la materia.

La omnipresencia del argumento de autoridad y del ejemplo en el corpus analizado puede obedecer a las razones planteadas en el párrafo anterior, pero también a predilecciones recurrentes en los textos que han servido como modelo al diseño de las investigaciones incluidas en el corpus analizado.

Tanto las dificultades encontradas por los estudiantes de la muestra al momento de resolver argumentativamente las cuestiones instaladas en su propio discurso académico como la exigua cantidad de recursos argumentales desplegados y su dificultad para construir algunos de los tipos argumentales preferidos por los mismos manifiesta la necesidad de una formación argumentativa que, enmarcada en un proceso de alfabetización académica intencionado, contextualice sus contenidos y estrategias en el marco tanto de las necesidades de producción discursiva que los propios estudiantes enfrentarán en el curso de sus estudios universitarios como en el marco de las habilidades que deberán enseñar a sus futuros alumnos.

Queda por resolver en futuras investigaciones si los elementos encontrados en este caso se presentan también en trabajos de grado incardinados en otras categorías de la división universitaria del conocimiento.

Referencias

- Álvarez, G. (1996). *Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del Texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Aristóteles. (2000). *Retórica*. Madrid: Gredos S.A.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. Y. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

- Córdova, A., Velásquez, M., & Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *ALPHA. Revista de Artes, Letras y Filosofía* 43, 39-55.
- Franz Van Eemeren Rob grootendorst. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García Demborenea, R. (2012). *Uso de Razón. el arte de Razonar, Persuadir, Refutar*. Lexington: KY.
- Jaeger, W. (1946). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Larraín, A. (2009). El rol de la Argumentación en la Alfabetización Científica. *Estudios Públicos*, 116, 183-184.
- Leitao, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human development* 43, 332-360.
- MINEDUC. (2004). *Debates estudiantiles. manual de apoyo a la docencia*. Santiago de Chile: Unidad de Apoyo a la transversalidad.
- MINEDUC. (2009). *Ley 20.370. Ley general de Educación*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.
- Navarro, F. (2014). *Manual de Escritura para Carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Perelman, C. (1968). *Elementos de una Teoría de la Argumentación*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Plantin, C. (2002). *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Pontecorvo, C. (2000). A developmental View of Children`s arguing: The need of the other. *Human development*, 361-363.
- RAE. (2017). *Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

- Risco, E. (2015). Las Teorías de la Argumentación a través del tiempo I. *Revista ALPHA*, (40), 81-93.
- Risco, E. (2017). Argumentos para Dios y el diablo: la textura discursiva y el espectáculo argumental del ritual del exorcismo. *Nueva Revista del Pacífico*, (66), 176.
- Rojas-Drummond, S. (2004). Exploratory Talk: Argumentation and Reasoning in Mexical Primary School Children. *Language and Education*, 18.
- Solbes, J. R. (2010). Debates y Argumentación en las Clases de Física y Química. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (63), 65-75.
- Van Eemeren, F. G. (1996). *Fundamentals of argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developements*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Yackel, E. (2001). Explanation, Justification and Argumentation in Mathematics Classromms. *Proccedings of 25th Conference of the International Group of Psychology*.