



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
COMPETENCIA Y META CONOCIMIENTO

T E S I S

QUE , PARA OBTENER EL TITULO DE
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA,
PRESENTA

OLGA GUADALUPE RAMÍREZ GALÁN

ASESOR: DR. FERNANDO CASTAÑOS ZUNO



CIUDAD UNIVERSITARIA, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Resumen		5
Capítulo 1: Introducción.....		6
Motivo.....		6
Problema.....		8
Objetivos.....		10
Estructura de la tesis.....		11
Capítulo 2: Teoría.....		12
2.1 Conceptos clave.....		12
2.1.1 Estructura.....		13
2.1.2 Proceso.....		15
2.1.3 Metaconocimiento.....		17
2.1.4 Argumentación.....		18
2.1.5 Competencia argumentativa.....		19
2.2 Aportes de las teorías.....		20
2.2.1 Entre la lógica formal y la retórica.....		26
2.2.2 ‘Lógica natural’ y epistemología.....		35
2.2.3 La ‘argumentatividad’ y aspectos situacionales.....		38
2.2.4 La argumentación y el uso de la lengua.....		47
2.2.5 El Modelo de Discusión Crítica.....		63
Capítulo 3: 3.1 Metodología: estructura general.....		71
3.1.1 Pregunta y objetivos.....		72
3.1.2 Hipótesis.....		73
3.1.3 Tipo de investigación.....		73
3.1.4 Sujetos.....		74
3.1.5 Instrumentos.....		75
3.1.6 Procedimientos.....		77
3.1.7 Método de análisis de datos.....		78
3.2 Las partes del instrumento.....		79
3.2.1 Examen ‘M’.....		79
3.2.1.1 Descripción del examen ‘M’.....		80
3.2.1.2 Las teorías relacionadas.....		84
3.2.2 Examen ‘C’.....		94
3.2.2.1 Descripción del examen ‘C’.....		94
3.2.2.2 Las teorías relacionadas.....		97
Capítulo 4: Resultados		101
4.1 Análisis cuantitativo.....		101
4.1.1 Selección de reactivos.....		102
4.1.1.1 Prueba ‘A’ del examen ‘M’.....		102
4.1.1.2 prueba ‘B’ del examen ‘M’.....		107
4.1.2 Pruebas de asociación y correlación.....		110
4.1.2.1 Resumen de la prueba χ^2		110
4.1.2.2 Resultados de la prueba ρ		113
4.1.3 Comparación por grupos de desempeño.....		113
4.2 Discusión.....		141
4.2.1 Sobre el análisis cuantitativo.....		141
4.2.2 Sobre el análisis cualitativo.....		150

	4.3 Conclusiones.....	154
Bibliografía	158

Anexos :

En CD

1. Breve reseña de cursos impresos
2. Ejemplo de programa de redacción: la argumentación.
3. Sujetos
4. Cuadros de la prueba de asociación.
5. Cuadros de la prueba de correlación.
6. Texto del examen 'M'
 - Prueba 'A' (Anexo 6 A)
 - Prueba 'B' (Anexo 6 B)
7. Texto del examen 'C' (Anexo 7 A)
 - Matriz de evaluación del ensayo (Anexo 7B)
8. Análisis de reactivos en la totalidad de la muestra
9. Pruebas estadísticas:
 - Prueba de asociación (Prueba 9 A)
 - Prueba de correlación (Prueba 9 B)
10. Calificaciones en la totalidad de la muestra
11. Calificaciones GS/GI: comparación de desempeño

Cuadros:

Cuadro N° 1: Distribución de los sujetos por carreras y niveles.....	74
Cuadro N° 2: Tabla básica de contingencias: resultados globales....	78
Cuadro N° 3: Estructura interna de la argumentación.....	85
Cuadro N° 4: Sistematización del Modelo de Toulmin.....	86
Cuadro N° 5: Matriz de evaluación de los exámenes 'M' y 'C'.....	97
Cuadro N° 6: Análisis de estructuras en enunciados.....	103
Cuadro N° 7: Análisis de procesos en enunciados.....	105
Cuadro N° 8: Análisis de estructuras en un texto.....	108
Cuadro N° 9: Resumen del análisis del examen 'M'.....	110
Cuadros N° 10 a, b, c: Asociación entre 'M' y 'C', χ^2	111
Cuadro N° 11: Resultados de los niveles de asociación de χ^2	112
Cuadro N° 12: Comparación entre GS y GI. Exámenes 'M' y 'C'....	114
Cuadro N° 13: Comparación entre GS y GI. Total estructuras.....	115
Cuadro N° 14: Comparación entre GS y GI. Estructuras textuales....	115
Cuadro N° 15: Comparación entre GS y GI. Estructuras enunciativas	116
Cuadro N° 16: Comparación entre GS y GI. Total procesos.....	116
Cuadro N° 17: Comparación entre GS y GI. Procesos globales.....	117
Cuadro N° 18: Comparación entre GS y GI. Procesos específicos...	117
Cuadro N° 19: Resumen comparativo entre GS y GI (A).....	118
Cuadro N° 20: Resumen comparativo entre GS y GI (B).....	119
Cuadro N° 21: Resultados obtenidos por GS y GI.....	120
Cuadro N° 22: Resultados obtenidos por GS.....	121
Cuadro N° 23: Resultados obtenidos por GI.....	121
Cuadro N° 24: Promedios de exámenes 'M' y 'C' del GS.....	144
Cuadro N° 25: Promedios generales del GS en cada sección.....	145
Cuadro N° 26: Promedios de exámenes 'M' y 'C' del GI.....	146
Cuadro N° 27: Promedios generales del GS en cada sección.....	147

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIDAD DE POSGRADO
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**La argumentación escrita en estudiantes universitarios:
competencia y metaconocimiento**

Olga Guadalupe Ramírez Galán

Resumen

Este estudio investigó la posible relación entre el metaconocimiento de la argumentación y la competencia argumentativa de alumnos que cursan diversas carreras en la UVM, Campus Guadalajara. Con este objeto se desarrolló, en un proceso de aproximaciones sucesivas, una batería de tres exámenes: un ensayo y dos pruebas de opción múltiple para medir conocimientos de estructuras y procesos. Como base para su diseño, se articularon ciertos principios de la 'teoría sistemática de la argumentación' de Van Eemeren y Grootendorst, del 'argumentatismo radical' de Ducrot y de la 'lógica natural' de Grize, así como algunas aportaciones de otras escuelas. De esta manera, se obtuvo un marco que integra aspectos lingüísticos, comunicativos, lógicos, retóricos y situacionales. Los exámenes se aplicaron a una muestra grande ($n=134$), del universo de alumnos que cursan la materia de Desarrollo Humano ($N=562$).

Los resultados estadísticos indican que hay una asociación significativa entre las calificaciones totales del examen de competencia argumentativa y el de metaconocimiento ($\chi^2= 6.7$). Asimismo hay asociaciones significativas entre ciertas partes de dichos exámenes, notablemente entre las dedicadas a los procesos globales ($\chi^2= 10.9$). En los casos en que resultó significativa la asociación, se realizaron pruebas de correlación de rangos (Spearman). La poca variación de los coeficientes obtenidos (entre $\rho= 0.37$ y $\rho= 0.40$) indica que el metaconocimiento de las estructuras y el de los procesos se relacionan de manera semejante con la capacidad de argumentación.

En esta tesis se exponen la articulación teórica referida, el desarrollo del examen, la experimentación y el análisis de los resultados. Asimismo, con base en un análisis fino de los resultados obtenidos por los diez alumnos más y los diez menos exitosos, se derivan algunas sugerencias pedagógicas de orden general y se plantean indicaciones para investigaciones futuras que permitan ampliar y completar los conocimientos iniciales que hasta ahora se han obtenido.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se observa un interés creciente por ofrecer a los estudiantes universitarios cursos que les permitan desarrollar sus capacidades para redactar ensayos académicos. El motivo de este interés es que los estudiantes presentan graves carencias, no sólo lingüísticas sino también de razonamiento, lo cual les impide redactar ensayos académicos claros y coherentes.

En general se ha observado que los estudiantes escriben sus textos en forma intuitiva, esto es, ofrecen una serie de afirmaciones poco sustentadas, dado que no están acostumbrados a cuestionar y a someter a prueba sus creencias; ni tampoco a emitir y defender sus opiniones de forma responsable. Se hace patente su desconocimiento del arte de argumentar para ofrecer razones que apoyen las conclusiones que defienden.

Este trabajo surge como fruto de la reflexión y la interacción en clase con alumnos de francés y de español como lengua materna o lengua segunda. Ello me ha conducido a advertir que, en un entorno de competitividad internacional, la urgencia por preparar a los alumnos a argumentar correctamente por escrito es grande.

Puede constatarse que la percepción de la necesidad se está generalizando como un intento por responder a la demanda. Durante los últimos años se han propuesto cursos impresos¹ dirigidos a jóvenes universitarios cuya finalidad es desarrollar sus habilidades para redactar. Asimismo, en algunas prestigiosas universidades de nuestro país, se han diseñado cursos de redacción encaminados a remediar este problema. En el caso específico del estado de Jalisco, dado que los alumnos llegan de la preparatoria con carencias notorias en cuanto al dominio del español escrito, normalmente este tipo de cursos se imparten en dos etapas o semestres.

En el primer semestre los programas apuntan hacia una revisión general de las estructuras básicas de la lengua y al enriquecimiento del vocabulario. Comprenden la enseñanza de nociones básicas de morfología y etimologías griegas y latinas, así como

¹ Ver en el anexo una breve reseña de los cursos impresos existentes actualmente en el mercado.

el repaso de la ortografía y la puntuación. Incluyen en una proporción considerable, ejercicios de sintaxis oracional y, en menor medida, de estructuración de párrafos. En otras palabras, la atención se centra principalmente en las estructuras lingüísticas de nivel micro.

Posteriormente, el segundo semestre se enfoca más propiamente en la composición y redacción de textos. Aquí la enseñanza gira en torno a una tipología de textos: descriptivos, expositivos, narrativos y argumentativos. Se busca que los alumnos lleguen a reconocer los rasgos distintivos de cada tipo y, de ahí, a redactar ejemplos de ellos. En el caso de cursos de redacción avanzada, el alumno también aprende a escribir otros géneros y subgéneros, sobre todo periodísticos. En la parte final del semestre, el alumno debe expresar y argumentar su punto de vista sobre el contenido de un texto literario.

Sin embargo, es de señalarse que en ninguna de las propuestas de programas de redacción hay objetivos específicos sobre la argumentación propiamente. Los cursos no ofrecen modelos de discusión crítica que sirvan al alumno como plataformas para desarrollar su pensamiento estratégico en la redacción del discurso académico. Huelga decir que el alumno que concluye los cursos no cuenta con un metaconocimiento formalmente aprendido acerca de la argumentación. A pesar de esto, normalmente hay algunos alumnos que adquieren habilidades para argumentar e inclusive aprenden de manera indirecta ciertos tipos de conocimientos explícitos; no sólo en los cursos de redacción, sino sobre todo en los de literatura, lógica, filosofía, comunicación y desarrollo de habilidades de pensamiento.

Es un hecho que, aunque los alumnos no han tenido un entrenamiento previo específico en el campo de la argumentación, gran parte de la calificación final para acreditar sus materias depende de su habilidad para escribir un buen ensayo, no sólo en lengua materna sino en otro idioma. Tal es el caso que actualmente se está viviendo ya en algunas universidades en que los alumnos tienen que cursar algunas materias en el extranjero. Esto lo pude corroborar en Universidad del Valle de México donde se me dio la oportunidad de hacer mi trabajo de campo para la presente investigación. Carecer de la habilidad para redactar un buen ensayo obstaculiza el desarrollo académico de los alumnos.

Podría pensarse que una manera de contribuir a solucionar el problema práctico de la falta de habilidad de algunos alumnos para redactar ensayos académicos, sería proporcionarles un mayor conocimiento de las características del discurso argumentativo propio del ensayo académico; pero actuar en consecuencia supone que se ha resuelto un problema académico previo, el de saber que un mayor conocimiento explícito de la argumentación se traduce en una habilidad superior para argumentar. Ese no es el caso: no se sabe si mejorar el conocimiento ayude a mejorar la habilidad. El propósito de la investigación aquí expuesta es el de contribuir a entender la relación entre esas dos variables.

Problema

En este momento nos encontramos en una etapa análoga al inicio del desarrollo de los cursos de lectura que se dio en el CELE, UNAM (y en algunas otras partes del mundo) en los años 70², que conlleva las problemáticas de las etapas iniciales de un campo de la lingüística aplicada, a saber:

- identificar y operacionalizar las variables pertinentes y
- someter a prueba empírica las posibles relaciones entre ellas.

Quizá la dificultad sea más aguda de la que había en esa década. Pronto se dieron cuenta, quienes trabajaban en el campo señalado, que debían empezar por perfeccionar y validar los instrumentos que tenían para medir la comprensión de lectura. Pero ahora, ni siquiera hay intentos previos de medir las capacidades argumentativas y el metac conocimiento sobre la argumentación, como se requiere, para poder averiguar si existe una relación entre estas dos variables.

A mi modo de ver, un comienzo para poder llegar a medir dichas variables, consiste en describir un estado de conocimiento, en cuanto a argumentación se refiere. Si antes de desarrollar y diseñar un curso, lo ideal es contar con un estudio experimental estricto,

² Hacia los años 70 en el CELE (UNAM) algunos investigadores como Stephen Bastien, Guadalupe Álvarez, Marilyn Chasan y Sally Richards se dieron a la tarea de indagar si el conocimiento de la gramática se asociaba o no con la capacidad de lectura. El punto era que, antes de prescribir una ruta para enseñar gramática era importante verificar el supuesto de que sin una gramática sofisticada no era posible leer, supuesto que resultó falso. Por otra parte, encontraron que las '*estrategias de atribución de significado*' de lexemas desconocidos ayudaban a la comprensión de los textos en lengua segunda. Fue preferible, entonces, crear vías pedagógicas nuevas que seguir las que parecían obvias.

antes de llevar a cabo éste último, es necesario conducir un estudio exploratorio guiado por la teoría.

Lo anteriormente dicho se justifica porque una de las mayores dificultades a la que nos enfrentamos al iniciar esta investigación fue la gran variedad de estudios que se han hecho en este campo, así como la convergencia de varias disciplinas; hecho que se remonta desde la antigüedad grecolatina. Nos referimos concretamente a los aportes de la retórica, la lógica formal y la dialéctica en el campo de la argumentación. Lo mismo sucede en la época moderna en la que surgen diversas corrientes que se podrían ubicar a todo lo largo de un continuum, entre la lógica formal y la retórica.

Ante tal panorama, nos dimos a la tarea de buscar algunas categorías que nos permitiesen clasificar y ordenar tal cantidad de información. Encontramos que algunos modernos estudiosos del discurso han generado una serie de niveles o dimensiones que les permiten describir y analizar el discurso desde las diferentes perspectivas teóricas:

Los analistas del discurso suelen analizarlo en diversas capas, dimensiones o niveles y relacionar estos niveles entre sí. Estos niveles representan distintos tipos de fenómenos como los sonidos, las formas, los sentidos o la acción. En cambio los usuarios del lenguaje operan estratégicamente con varios niveles o dimensiones del discurso al mismo tiempo, (Teun A. van Dijk (2000, 60)).

Ya desde esta primera aproximación vemos que el análisis del discurso es una empresa vasta y multidisciplinaria que incluye las tres dimensiones mencionadas, a saber:

- las *‘estructuras lingüísticas’*,
- el discurso como *‘acción’* e interacción en la sociedad o *dimensión pragmática*,
- los *‘procesos mentales’* y las *estrategias de aplicación* de las reglas que rigen el manejo de las estructuras lingüísticas en un contexto determinado.

Considero que para poder entender la problemática que conlleva la redacción de un ensayo académico, es necesario abordar estos tres niveles o dimensiones del discurso argumentativo. Es decir, es pertinente clarificar cuáles *procesos mentales* entran en juego y *qué estructuras verbales* se requieren en una situación específica de comunicación e interacción estratégica de *uso del lenguaje*.

En otras palabras, decidimos abordar el tema de la argumentación desde la perspectiva multidisciplinaria del análisis del discurso. Ello nos permitiría ordenar y analizar la enorme cantidad de información existente en este campo, con un espíritu crítico. Este análisis, a su vez, nos proporcionaría las bases para poder elaborar un instrumento capaz de detectar si existe una diferencia significativa entre los ensayos de los alumnos que poseen un metaconocimiento de las estructuras y procesos argumentativos y los ensayos de los alumnos que no han recibido instrucción formal en el campo; es decir, para llevar a cabo un estudio que responda a la siguiente pregunta:

“¿Existe una correlación estadísticamente significativa entre el metaconocimiento y la habilidad para escribir ensayos académicos?”

Objetivos

En suma, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Definir las variables arriba mencionadas
2. Desarrollar instrumentos para medir dichas variables
3. Someter a prueba empírica si hay una relación entre ellas

El primer punto se refiere a la clarificación de la variable independiente (metaconocimiento de las estructuras y de los procesos argumentativos) y la variable dependiente (competencia argumentativa para redactar ensayos académicos). Este primer objetivo tiene que ver con la consideración de conceptos tales como argumentación, estructura, proceso, metaconocimiento y competencia argumentativa.

El segundo objetivo consiste en elaborar una batería de exámenes que tenga como base la teoría argumentativa, con el objeto de detectar la presencia de elementos elucidados por esta teoría, en la producción escrita de los alumnos.

El tercer objetivo consiste en realizar un trabajo de campo que nos permita obtener mediciones de las variables, en cuestión, y un análisis estadístico que nos indique si es posible afirmar que las variables están relacionadas.

Estructura de la tesis

La tesis consta de 4 capítulos. Después de este primero en el que se han presentado el motivo de los problemas que dieron origen a esta investigación, los objetivos y la estructura general, en el segundo se aborda la parte teórica y consta de dos apartados. En el primer apartado partimos de una diferenciación y definición de los conceptos clave indispensables para llevar a cabo la investigación; se expone de qué manera los teóricos, tanto en el campo de las ciencias cognoscitivas, como de la lingüística y del análisis del discurso entienden estos términos. En el segundo apartado de este capítulo, abordamos las grandes corrientes en el campo de la argumentación con el objeto de tomar las aportaciones más importantes que contribuirían a la comprensión del problema y de esta manera poder responder a la pregunta de investigación.

En el tercer capítulo se presenta la estructura general de la metodología utilizada, considerando tanto las etapas que se siguieron en la elaboración del instrumento como en su aplicación y análisis. Asimismo se hace una descripción y análisis del instrumento, tomando como base las teorías estudiadas.

En el último capítulo se hace un análisis detallado de los resultados obtenidos. Se discute acerca de los datos obtenidos y la posible correlación que se da entre las variables; todo esto con el objeto de poder sentar las bases para definir una intervención pedagógica cuya eficacia pueda estudiarse en una investigación experimental posterior, y en su caso, orientar el diseño de programas y materiales.

CAPÍTULO II

TEORÍA

Resumen. El presente capítulo se divide en dos grandes apartados. En la primera parte se definen los principales conceptos que constituyen las variables de la investigación. En el segundo apartado se hace una revisión de las principales teorías sobre la argumentación.

2.1 Conceptos clave

Consideramos que la definición de los conceptos clave que constituyen las variables de la investigación era un elemento indispensable para analizar y evaluar el discurso argumentativo. De esta manera, si primeramente clarificábamos lo que entendíamos por cada una de estas nociones clave, por una parte identificaríamos mejor las carencias que percibimos en los cursos existentes y, por otro lado, podríamos ordenar y analizar la información que arroja la investigación teórica. Esto permitió trazar el camino de la investigación empírica y elaborar el instrumento para recabar los datos.

En un inicio, partimos en nuestra reflexión de una consideración de las nociones de ‘*estructura*’ y de ‘*proceso*’. *Esta decisión obedece a que* desde los años 70, se advirtió en la lingüística aplicada, sobre todo entre quienes desarrollaron los cursos de lenguas extranjeras con propósitos específicos, que la distinción entre las nociones de estructura y proceso es importante (Charles Alderson y Devon Woods). La conveniencia de empezar por este punto es clara si se observa que, a pesar del tiempo transcurrido, los dos términos se conciben de diferentes maneras en distintas escuelas.

Una vez aclarados los conceptos de ‘*estructura*’ y de ‘*proceso*’, procedemos a definir lo que entendemos por ‘*metaconocimiento*’, ya que estos tres términos constituyen la información básica de la variable independiente; mientras que, la noción de ‘*competencia argumentativa*’ constituye el núcleo de la variable dependiente.

2.1.1 Estructura

Comenzamos con la definición para el primer término que ofrece el *Diccionario de Lingüística*¹ (1986, pp. 108 y 109), el cual adopta una posición saussureana:

‘Estructura’ (lat. structura <struo, amontonar) Sistema organizado de elementos caracterizado por la relación opositiva que aquéllos entablan con cada uno de los demás y con el conjunto entero, que se considera así, un todo cerrado.

Este diccionario subraya la perspectiva inmanentista del estructuralismo, para el cual los datos lingüísticos se definen en virtud de la relación mutua entre los elementos del paradigma.

Por otra parte, en el campo de la gramática transformativa, la noción de *estructura* es más acotada: se refiere al aspecto sintáctico, aunque desde otro punto de vista es más elaborada.

Chomsky² explica que:

...el componente sintáctico de una gramática debe especificar, para cada oración, una estructura latente (subyacente) que determina su interpretación semántica, y una estructura patente o superficial, que determina su interpretación fonética... La primera es interpretada por el componente semántico; la segunda por el componente fonológico...

La estructura latente o “*estructura profunda*”, es aquella que subyace a toda manifestación explícita de la oración y en la que están los elementos que permiten la “interpretación semántica” y la “*estructura superficial*” que corresponde a la ordenación explícita de los elementos oracionales y que presentan una “interpretación morfológica y fonológica”.

Según Chomsky³, cada frase antes de que se formule, se concibe como una estructura profunda en el interior de la mente. En opinión del autor, en un nivel psicológico profundo, una frase en cualquiera de las lenguas naturales, tiene siempre la misma estructura: las

¹ CERDÀ MASSÓ, et al. (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid. E.G. ANAYA, S.A.

² CHOMSKY, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Ed Aguilar, p.18.

³ LOGOS MULTILINGUAL PORTAL:

http://www.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_26_es?lang=es

diferencias de cada construcción lingüística sólo se presentan al aflorar la frase, cuando el fenómeno psíquico se convierte en fenómeno lingüístico.

Hacia los años 70 y 80, hubo impulsos para entender la organización de unidades mayores que la oración. En diversos ámbitos se buscó encontrar semejanzas y analogías entre los diferentes niveles de organización de la lengua. Por ejemplo en la lingüística aplicada, Widdowson, H.G. (1978, p.32)⁴ se dio a la tarea de buscar cómo se ligan entre sí las oraciones y cómo se relacionan también lo que se hace y lo que se dice con las oraciones (texto y discurso).

Un autor importante para este tipo de reflexiones, y que nos interesa en esta investigación, es Dijk, T. A. van quien por una parte busca entender la organización más allá de la oración en un espíritu afín, aunque no igual, al de Widdowson, H.G (1978);⁵ y por otra parte, busca encontrar semejanzas y analogías entre diferentes niveles de organización de la lengua. Intentando extender la idea de estructura profunda de Chomsky, Dijk, T. A. van (1989, pp. 54 y 55) habla de macroestructuras de proposiciones que subyacen a los textos, y superestructuras superficiales⁶.

Algunos autores contemporáneos hablan de estructuras argumentativas complejas o simples, coordinadas o subordinadas. Entre ellos está Eemeren, F. H. van (1996, p. 16) quien, como se verá más adelante, ha propuesto con base en esta idea una tipología de estructuras argumentativas elaborada y detallada.

Otros autores han intentado resumir en una sola conceptualización las distintas nociones de estructura. Así por ejemplo en uno de los diccionarios más recientes de lingüística aplicada,⁷ se encuentra:

STRUCTURE: Linguistic units such as texts, sentences, phrases, words or smaller

⁴ WIDDOWSON, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. London & Edinburgh. Oxford University Press. (p. 32).

⁵ (Ibidem)

⁶ DIJK, T. A. VAN, T. (1980) *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.

⁷ ENCYCLOPEDIA OF APPLIED LINGUISTICS (1998-2001) Edited by Johnson, K. & Johnson, H. UK. Blackwell, Publishers. (p. 306)

units typically arranged in a linear and hierarchical order. Structural units enter into syntagmatic and paradigmatic relations...

El concepto de estructura al que nosotros nos referiremos, comparte varios elementos con esta última definición. Comprende una gama amplia de unidades, que entran en los dos tipos de relaciones identificadas por Saussure, (a saber, relaciones paradigmáticas o de sustitución, y relaciones sintagmáticas o de combinación). Sin embargo, también consideraremos otro tipo de unidades además de las referidas como lingüísticas en la definición citada. Nos interesa sobre todo considerar los elementos de los argumentos como tales, por ejemplo, los que han sido identificados desde la lógica y la retórica clásica, es decir, las premisas y las conclusiones.

Ahora, como para algunos de los autores citados anteriormente, para nosotros las estructuras textuales y argumentativas tienen también un aspecto cognoscitivo: son concebidas en el interior de la mente; pero además tienen un aspecto social importante, ya que son susceptibles de ser interpretadas por otro hablante. De manera crucial para los fines de este estudio, además de entender el concepto de estructura como una ordenación de elementos determinada por el emisor, la concebimos como una entidad que está sujeta a juicios de validez no sólo del destinatario sino de terceros. Es decir, una estructura tiene un valor pragmático, y por lo tanto, al considerarla deben tomarse en cuenta los propósitos y contextos de emisión. Una estructura es un instrumento en el sentido de Vygotsky, L.S. (1988)⁸. Ésta es de hecho una de las razones principales por las cuales nos interesa considerar la noción de estructura conjuntamente con la de proceso.

2.1.2 Proceso

Una definición general de ‘*proceso*’, conveniente como punto de partida, es la que nos aporta el *Diccionario de Lingüística*⁹ (1986, p. 238):

‘Proceso’ (lat. *procedo*, avanzar)... *tipo de situación dinámica que se extiende*

⁸ VYGOTSKY, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Ed. Grijalbo.

⁹ CERDÀ MASSÓ, et al. (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid. E.G. ANAYA, S.A.

en el tiempo; p. ej. la rotación de la tierra.

Es también pertinente señalar los rasgos que registra el Diccionario de la Lengua Española de la RAE ¹⁰ (2000, p. 1671):

‘Proceso’ (Del lat. *processus*) m. *Acción de ir hacia adelante... Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial...*

Por el tipo de actividades que vamos a considerar, puede ser útil también citar la definición de la Wikipedia¹¹, en la que se atribuye a los procesos un sentido teleológico:

‘Proceso’ (Del lat. *processus*) m. *Conjunto de actividades o eventos que se realizan o suceden con un determinado fin...*

Para nosotros, tanto la idea de progresión de fases como la finalidad que les da su sentido son características propias del procesamiento humano de la información. De acuerdo con especialistas en psicología cognoscitiva como Glass, A.G. (1986, p. 15)¹², procesar la información implica actividades psicolingüísticas tales como percepción, reconocimiento, recuperación y almacenamiento en la memoria.

Dijk, T. A. van (2000, pp. 31 a 43) dice que los procesos tienen que ver con el conocimiento de las reglas que rigen las *estructuras* lingüísticas y las *estrategias* de aplicación de dichas reglas. Asimismo, adopta el uso común tanto entre psicólogos como entre especialistas en lingüística cognoscitiva de la expresión de *‘proceso de asignación de sentido’* para referirse a la *‘comprensión’* o la *‘interpretación’*, al igual que para hablar de la producción de textos. Para él existen *procesos y representaciones mentales* que habitualmente se localizan en la memoria de los hablantes y desempeñan un papel específico en la comprensión y en la producción del texto.

Sin duda alguna, el avance en las ciencias cognoscitivas ha tenido repercusión en el entendimiento de la noción de *‘proceso’*. En documentos recientes como el Diccionario de

¹⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2000) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Ed. Espasa Calpe.

¹¹ Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Proceso>

¹² Glass, A.L. (1986) *Cognition*. New York. Random House, p. 15

Enseñanza del Lenguaje y de Lingüística Aplicada¹³ la definición de *estrategia*, es muy cercana a lo que nosotros, en este estudio, entendemos como *proceso*:

STRATEGY: Procedures used in learning, thinking, etc which serve as a way of reaching a goal. In language learning, learning strategies and communication strategies are those conscious or unconscious processes which language learners make use of in learning and using language.

En suma, el concepto de *proceso*, tal como aquí lo entendemos, está ligado a la noción de procedimiento para alcanzar un fin dentro del ámbito de la comunicación humana. En ésta las nociones de estructura y proceso se complementan; inclusive podríamos decir que se necesitan mutuamente.

2.1.3 Metaconocimiento

Como lo señalan Fly Jones, B. & Idol, L. (1990, pp. 514 y ss.), el pensamiento se ubica también en varias fuentes de conocimiento metacognoscitivo. Éste, tradicionalmente se refería a la autovaloración y al autocontrol. El primero tiene que ver con los estados cognoscitivos y los procesos; mientras que el segundo se refiere al conocimiento del yo en acción (por ejemplo los planes que hace un estudiante antes de comenzar una tarea, los ajustes que hace durante el trabajo, o bien los cambios que realiza al terminar). Otros autores (Paris y Winograd) incluyen el aspecto social y de motivación.

En otro orden de ideas, el metaconocimiento o conocimiento metacognoscitivo, tiene que ver también con el '*conocimiento declarativo*' y el '*conocimiento de los procedimientos*'. El primero se refiere al '*conocimiento del qué*' (conceptos, proposiciones, eventos, estados y hasta definición de estrategias) y el segundo, que se relaciona con el '*conocimiento del cómo*' y supone la capacidad para llevar a cabo ciertas tareas (como la descodificación de palabras en la lectura o bien el uso de una estrategia particular de comprensión o de producción). En suma, cualquier conocimiento se puede clasificar en estas dos categorías.

¹³ DICTIONARY OF LANGUAGE TEACHING 6& APPLIED LINGUISTICS (2002) Richards, J. C. & Schmidt, R. London. Longman Pearson Education.

En el presente estudio, el metaconocimiento al que nos referimos está relacionado, por un lado, con el conocimiento declarativo o estructuras lingüísticas y por otro, con los procesos mentales que se encuentran subyacentes en el discurso. Con ello queremos decir que un individuo está utilizando de manera consciente tanto las estructuras como los procesos. Es decir, nos referimos a un *‘saber declarativo’* y un *‘saber hacer procedimental.’*

2.1.4 Argumentación

Consideramos que antes de abordar la noción de *‘competencia argumentativa’* es necesario definir primeramente lo que se entiende por *‘argumentación’* y por *‘argumento’*.

En cuanto a la noción de *‘argumentación’*, el Diccionario de la Lengua Española de la RAE ¹⁴ (2000, p. 187) señala lo siguiente:

‘Argumentación’ (Del lat. *argumentatĭo, ōnis.*) m. *Acción de argumentar.*

‘Argumentar’ (Del lat. *argumentāre.*) tr. p. us. **argüir**, sacar en claro. || 2. p.us. **argüir**, descubrir, probar. || 3. intr. **Aducir, alegar**, poner argumentos... || 4. **disputar**, discutir, impugnar una opinión ajena.

‘Argumento’ (Del lat. *argumentum.*) m. Razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a otro de aquello que se afirma o se niega...

Aunque las definiciones anteriores comprenden aspectos tanto de la lógica como de la retórica, consideramos útil, para los fines de este estudio, tomar en cuenta las aportaciones de Eemeren, F.H. et al. (2002, pp. xi a xiii) al respecto, ya que incluyen también el *uso* del discurso argumentativo en la vida cotidiana. Señalan que la argumentación es ante todo *‘un medio para resolver una diferencia de opinión’*, y que por lo mismo surge de manera natural cuando los individuos entran en contacto con otras personas; tanto en asuntos importantes como triviales. Por ello la argumentación se convierte en un medio razonable para poner fin a una diferencia de opinión. De esta manera, las discusiones argumentativas constituyen un eje en torno al cual gira la vida social, ya que su meta es el convencimiento del interlocutor acerca de la aceptabilidad de un punto de vista. La definen de la siguiente manera:

¹⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2000) *Diccionario de la Lengua Española. Madrid. Ed. Espasa Calpe.*

Argumentation is a verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of one or more propositions to justify this standpoint.

A diferencia de los enfoques clásicos, donde la argumentación está relacionada con el razonamiento que se emplea para probar una proposición, en esta definición se incluye tanto el aspecto lógico de razonamiento como la dimensión contextual y social del uso del discurso argumentativo.

Por otra parte, en esta última definición, no sólo se hace referencia a la actividad de ‘argumentar’, sino que también incluye el resultado de esta actividad. Es decir, la argumentación no sólo se relaciona con el ‘proceso’ sino con el ‘producto.’ Así, dentro de la teoría moderna de la argumentación, ésta es entendida no solamente como el producto de un proceso racional de razonamiento, como tradicionalmente se ha venido estudiando desde la lógica clásica, sino como parte de un proceso interactivo de comunicación humana; con todos los aspectos verbales, contextuales, situacionales y pragmáticos que éste conlleva.

2.1.5 Competencia argumentativa

Una vez aclarado el concepto de ‘argumentación’ tal como aquí lo entendemos, es menester clarificar también la noción de ‘competencia’ ya que la ‘competencia argumentativa’ constituye la variable dependiente de este estudio.

La palabra ‘competencia’ en español tiene varias acepciones. Tal como está citado en el Diccionario de la Lengua Española de la RAE ¹⁵ (2000, p. 523); puede ser sinónimo de ‘oposición o rivalidad’, ‘incumbencia’, aunque también puede referirse a la ‘aptitud’. A esta última acepción que se relaciona con el adjetivo ‘competente’ es a la que nos referiremos en este estudio. Esto es, un individuo competente aquí se define como aquél:

... buen conocedor de una de una técnica, de una disciplina, de un arte.

¹⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2000) *Diccionario de la Lengua Española. Madrid. Ed. Espasa Calpe.*

Por otro lado, para completar aún más esta noción de competencia tal como aquí la entendemos, consideramos importante hacer referencia a las aportaciones de Hymes, D. et al¹⁶:

Para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social.

O bien, más específicamente:

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes [...] La competencia comunicativa se refiere a la habilidad de actuar¹⁷.

De todo lo anterior deducimos que la competencia argumentativa es una parte de la competencia comunicativa del hablante y, concretamente relacionado con los ensayos académicos de tipo argumentativo, se definiría como:

Todo aquello que un estudiante sabe verbal, social y racionalmente para comunicarse de manera eficaz, por escrito, con el objetivo de convencer a un lector razonablemente crítico, sobre la aceptabilidad de un punto de vista, mediante la presentación de una o más proposiciones que justifican este punto de vista.

2.2. Aportes de las teorías.

Anteriormente hemos planteado la problemática que surge de la necesidad de capacitar a los alumnos a redactar ensayos académicos de tipo argumentativo; hemos analizado el tipo de cursos que se dan actualmente a nivel universitario y hemos definido los conceptos clave que componen las variables de la hipótesis. En esta segunda sección presentaremos una panorámica general de algunas investigaciones que tienen que ver con el problema, tanto en el campo de la teoría de la argumentación como de la psicología cognoscitiva.

¹⁶ HYMES, D. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.

¹⁷ GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (comps) (1972) *Directions in Sociolinguistics*. New York. Holt, Rinehart & Wiston. ('Preface' and 'Introduction').

La investigación teórica básica arroja hallazgos importantes, tanto en el campo de la teoría de la argumentación como de la psicología cognoscitiva. En ambos campos de estudio, existen ciertas ideas clave que arrojarían luz sobre cómo abordar el problema, qué elementos entrarían en juego para diseñar el instrumento y, en un futuro, sentar las bases para el diseño de un curso.

En lo referente a la psicología cognoscitiva, encontramos que Vygotsky, L. S. (1995)¹⁸ considera que el pensamiento y el lenguaje son manifestaciones de una misma sustancia que es el cerebro. A su vez, Wertsch, J. V. (1988)¹⁹ después de haber analizado la teoría de Vygotsky, L. S. y de Leontiev, llega a la conclusión de que para ambos, la noción de ‘acción mediada por instrumentos’ y ‘orientada hacia un objetivo’ es la unidad apropiada de análisis, tanto en el plano interpsicológico como intrapsicológico. De ahí que, tanto el desarrollo intelectual como el desarrollo de la lógica están en función directa del habla socializada, de la interacción. En el caso de los cursos existentes en el mercado, en general podemos observar una preocupación por la enseñanza de las estructuras lingüísticas, tanto en el nivel de la sintaxis como de la tipología de textos; sin embargo no se observa una intención didáctica que oriente la acción del alumno hacia un objetivo.

Por otro lado, en el ámbito de la pragmática lingüística, Searle, J.R. (1969)²⁰ expresa que “la unidad básica de la comunicación lingüística humana es el acto ilocucionario”. Sin embargo, consideramos que esta aseveración de Searle no es del todo exacta ya que, al nombrar solamente el aspecto ilocucionario del acto de habla, descuida precisamente su aspecto perlocucionario o interactivo; y este aspecto interactivo cobra gran relevancia en el discurso argumentativo. Por este motivo, consideramos que es necesario tomar el acto de habla en su totalidad, como unidad de análisis del discurso argumentativo que comprende una dimensión perlocucionaria esencial.

¹⁸ VYGOTSKY, L.S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. México D.F. Editorial Paidós.

¹⁹ WERTSCH, J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid. Ediciones Paidós.

²⁰ SEARL, J.R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Entonces, tanto en la concepción vygotskiana del pensamiento, como en una pragmática lingüística que parte de Searle, la *acción* ha de ser considerada como una unidad básica de análisis. De ahí que, al igual que Wertsch, pensamos que la Teoría de la Acción está en el corazón del problema, porque la acción es el punto de unión entre las investigaciones de la psicología cognitiva y de la pragmática lingüística. En suma, si la acción es el punto de contacto entre el pensamiento y el lenguaje, entonces la acción debe ser tomada en cuenta en el diseño de un instrumento cuyo objetivo sea medir la competencia argumentativa del alumno y, posteriormente, de un curso para propiciar su desarrollo.

Ahora bien, con referencia a los cursos mencionados más arriba, el problema es aún mayor. No hay indicios sobre las estructuras lingüísticas que pueden proporcionar al alumno anclajes para su aprendizaje de los procesos y las estructuras, o sobre aquellas cuyo tratamiento en el salón de clases pudieran ayudarlo a avanzar en su adquisición de habilidades argumentativas

Por el contrario, el aprendizaje de la sintaxis o del vocabulario es abstracto y descontextualizado, de tal manera que el alumno pierde el interés. Por ejemplo, en Chávez, Pérez F. (1993) el aprendizaje del vocabulario se realiza a partir de una lista de prefijos o sufijos latinos y griegos que el alumno debe memorizar. En cuanto a procesos se refiere, si bien Ortega, W. (1992) tiene el mérito de abordar este tema, lo hace de manera abstracta y descontextualizada.

Huelga decir que, desde esta perspectiva, el diseñador y el profesor carecen de elementos para decidir en qué medida se debería ofrecer al alumno explicaciones sobre la argumentación y en qué medida debería proporcionársele oportunidades (y condiciones necesarias) para practicarla. Es decir, para aprender a argumentar argumentando.

Se requiere por lo tanto un conocimiento profundo de lo que es la argumentación y de la manera de poder dosificar el metaconocimiento de los elementos explicativos de la teoría de la argumentación, aunado a ejemplificaciones y oportunidades para poder ejercitarse en el aprendizaje de las estructuras y procesos. Consideramos que un de un modelo de

discusión crítica, a la manera de Eemeren, F.H. van & Grootendorst (1996), puede ser la base o el marco de conocimiento.

Se requiere dar al alumno metaconocimientos sobre las estructuras propiamente argumentativas que se dan tanto en el nivel de los enunciados como en el nivel textual (Toulmin, S. 2003, p. 92). Luego, darle la oportunidad para utilizar esas estructuras en contexto comunicativo. Asimismo en lo referente a los procesos, tanto de tipo global como específico, ofrecerle un metaconocimiento de cómo funcionan en el discurso argumentativo. Darle la oportunidad de reconocerlos y luego de adquirir esas capacidades: aprender a argumentar argumentando.

Pero por otro lado, hace falta también investigación empírica, para poder detectar los problemas a la luz de las teorías mencionadas y de la observación de los fenómenos que se dan en el salón de clases. Como ya se sugirió, el caso podría ser análogo al que se vivió en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras en los años setenta, cuando tuvieron un impulso mayor los cursos de comprensión de lectura. Al principio se dedicaba el mayor esfuerzo a la enseñanza de la gramática porque se pensaba que, al dominarla, un estudiante automáticamente leería con facilidad. Sin embargo, la investigación empírica, demostró que esta visión del problema era incompleta: el alumno necesitaba habilidades para utilizar la lengua como instrumento de comunicación, esto es, la capacidad para manejar el discurso. (Widdowson, H. 1978, p. ix y p. 77).

Así, el análisis del discurso cobra un papel preponderante en la enseñanza de la lengua, cuya meta es la comunicación. Este enfoque, junto con el análisis de errores, causa un rechazo hacia los enfoques y métodos que se concentraban en la repetición de oraciones aisladas que representaban patrones gramaticales. Para un analista del discurso en lingüística aplicada, saber una lengua no solamente es ser capaz de producir oraciones gramaticalmente correctas. Es, por sobre todo, saber usar la lengua como instrumento de comunicación y actuar a través de ella. (Castaños, Z., 1996, p. 10)

En otro ámbito de cosas, y aunado a los aportes de la Teoría de la Acción, el uso de la lengua implica también ciertas estrategias mentales subyacentes que utiliza el usuario de la

lengua durante el proceso de comunicación. A este respecto, al igual que en la comprensión, la producción del discurso implica la planeación y ejecución de varias acciones que forman parte de manejos sociales y culturales de la interacción humana. (Dijk, T. A. van y Kintch, W. 1983, p.262).

Así, a nuestro juicio, tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales, los actos de habla inmersos en el discurso y los procesos mentales subyacentes deberán ir supeditados a la intención comunicativa del hablante. En suma, el metaconocimiento de estas estructuras y procesos implicados en la producción escrita, podría representar un motivo de especial atención.

Sin embargo, quienes se interesan por atender estas cuestiones arriba planteadas, se encontrarán con un problema previo: no hay instrumentos para medir esos procesos y esas estructuras argumentativas. Es más, se necesita primeramente una investigación que permita identificar qué procesos mentales y qué estructuras lingüísticas intervienen en el discurso argumentativo.

Aunque existe un diseño del argumento que, de acuerdo a Toulmin, S.E. (2003), sirve para identificarlo, éste no es suficiente pues hace falta completarlo con los demás aspectos de la interacción humana y del proceso propiamente dicho de la argumentación. Esta nueva dimensión ha sido contemplada por Eemeren y Grootendorst en su modelo de '*discusión crítica*'.

No obstante, aún cuando estos dos modelos anteriores son muy poderosos, resultan todavía demasiado genéricos por lo que es necesario elaborar un modelo específico para el ensayo académico; un modelo que sea más útil y eficiente tanto para el diseñador como para el maestro y para el mismo alumno. Esto es, que sirva tanto para la interpretación, la producción y la evaluación de los ensayos y que concretice más el tipo de procesos y de estructuras lingüísticas que se requieren.

Actualmente hace falta una investigación empírica que proporcione las bases para aprovechar mejor la investigación básica, teórica y analítica. Esta investigación empírica

deberá hoy hacer algo semejante a lo que hizo la lingüística aplicada en los años 70 y 80, en relación con la lectura; algo que pudiese también contribuir a esclarecer las divergencias y los debates entre los teóricos; así como a integrar las aportaciones útiles de las distintas posiciones.

En el caso concreto que aquí nos ocupa, aunque las investigaciones de Toulmin (2003) son valiosas, ya que van más allá de la lógica formal, y dan cuenta de la manera como los hablantes argumentan en la vida cotidiana, de su teoría sólo consideramos los aspectos pertinentes para los fines de esta investigación; nos referimos concretamente a su modelo argumentativo. Asimismo, pensamos que es necesario enriquecer el presente estudio con las investigaciones de Ducrot, O. (1980) Anscombe y Ducrot (1983) cuyo objetivo es “demostrar cómo la lengua natural indica una conclusión”.²¹ Siendo su teoría esencialmente descriptiva, su objetivo es caracterizar los rasgos sintácticos y semánticos de las oraciones que juegan un rol importante en la interpretación argumentativa. El enfoque lingüístico de estos autores es lo que proporciona las ideas más valiosas a la teoría de la argumentación; especialmente aquéllas relacionadas con la función de los operadores y los conectivos.

En esta misma línea, las investigaciones de Ducrot y Anscombe pueden ser complementadas con las teorías de Jean-Blaise Grize (1982) sobre lo que han llamado la Lógica Natural o *lógica informal*, como una alternativa de la *lógica formal* para el análisis de los argumentos. Este enfoque de corte epistemológico, se sitúa en una posición intermedia entre dos extremos: la *lógica formal* y la *retórica*; ya que por un lado se concentra en la *forma* de los argumentos y por el otro en los *aspectos situacionales* de la argumentación. De esta manera se deja ver la influencia de Aristóteles y de Perelman en esta teoría.

Cabe mencionar que dado que la argumentación se encuentra en la convergencia de muchas y variadas disciplinas, tales como la lógica formal e informal, la retórica, la lingüística, el problema de la terminología es uno de los mayores al que nos hemos enfrentado. Hay

²¹ Meyer, M. (1986) *From logic to rhetoric* (Translation of *Logique, langage et argumentation*.) Paris. Hachette. (Citado en Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1996).

autores que utilizan una misma palabra con significados diferentes; o bien, se da el caso de autores que usan diferentes términos para referirse a un mismo concepto. Asimismo puede suceder que, para los teóricos, los términos tienen significados diferentes que para los alumnos. Ligado a todo lo anterior, el investigador ha sido necesario enfrentar el gran problema de la operalización de los conceptos de la teoría para elaborar el instrumento.

A continuación haremos una descripción y análisis de las diferentes teorías que de alguna forma podrían aportar soluciones al problema que aquí planteamos.

2.2.1 Entre la lógica formal y la retórica

Desde la antigüedad griega los problemas, los conceptos y procedimientos de la argumentación fueron estudiados de forma organizada. Hoy se conoce como teoría de la argumentación lo que fue denominado retórica. Esta comprensión inicial tanto comunicacional como lógica se fue transformando a lo largo de la evolución del pensamiento filosófico y dio lugar a una diferencia total entre el tratamiento lógico y el retórico. (Rodríguez de la R., J. 2005, p.1)

La teoría lingüística hereda de los primeros sofistas griegos (siglo V a. C.) no solamente la retórica, sino el descubrimiento de dos facultades del lenguaje: “la poética o productora de mundos verbales y la psicagógica o seductora de las almas y las voluntades...”²²

...la filosofía de Gorgias fue en primer lugar la retórica, pero esta ciencia del discurso no se reducía a una simple técnica indiferente de su finalidad, sino que estaba rigurosamente articulada a una teoría del ‘momento oportuno’

De esta manera, para los antiguos sofistas, tomando en cuenta las circunstancias y el momento del discurso, cualquier cuestión podía ser tratada a favor o en contra. Hay que reconocer la aportación que los sofistas hacen en este campo (siglo V y principios del IV a. C.). Indudablemente se debe a ellos varias técnicas argumentativas a saber: (Plantin, Ch. 1998, pp. 7 a 15)

²² Puig, L. (2000) *La realidad ausente*. México. UNAM.

- a) La **antífona**: o práctica sistemática de contraponer los discursos. Así, a todo discurso le corresponde un contra discurso producido desde otro punto de vista.
- b) La **paradoja y el paralogismo o sofisma**: que consiste en hacer evidente la autonomía de los funcionamientos lingüísticos en relación con la realidad.
- c) Lo **probable**: que tiene que ver con las costumbres de una comunidad y los comportamientos humanos. Esta noción permite extraer los **tipos y estereotipos**.
- d) La **dialéctica**: o diálogo razonado conducido según reglas precisas y por el cual un **proponente** se enfrenta a un **oponente**, ante un **público**. Para Platón el problema radicaba en que este diálogo no tenía como finalidad la búsqueda de la verdad sino la **refutación** de uno de los participantes.

Sin embargo, se suele relacionar con Aristóteles (384-322 a. C.) los inicios de la reflexión y la sistematización de la retórica y actualmente se pueden percibir lazos entre la retórica y la lingüística:²³

Desde Aristóteles, la retórica era una disciplina de la comunicación persuasiva, centrada en la relación que se establece entre el orador, su auditorio y el discurso por transmitir...desde entonces se empezó a teorizar sobre las relaciones que se establecen entre los interlocutores y entre éstos y el discurso, tema que abordan los estudios de pragmática en la actualidad.

...la filosofía de Gorgias fue en primer lugar la retórica, pero esta ciencia del discurso no se reducía a una simple técnica indiferente de su finalidad, sino que estaba rigurosamente articulada a una teoría del 'momento oportuno'

Desde la antigüedad se consideró la teoría argumentativa como la parte fundamental del sistema retórico. Después de la *Retórica* de Aristóteles y la *Rethorica ad Herennium* (siglo I a. de C.), la argumentación ha sido considerado como la parte fundamental del sistema retórico.

²³ Puig, L. (2000) *La realidad ausente*. México. UNAM. p. 14

En este orden de ideas, para Plantin, Ch. (1998, p. 15) la teoría antigua de la argumentación no es solamente retórica dado que Aristóteles, en los *Tópicos* y más tarde en *Analíticos*, expone los fundamentos de la *argumentación científica*, a través de la teoría del silogismo científico. Esto significa que en la argumentación se unían tanto la retórica como la lógica.

Alonso, E. en “*Dialéctica VS Retórica*” (2003-2004), dice que la retórica, al igual que la dialéctica, no puede ser considerada como ciencia, dado que ni una ni la otra tienen una materia específica, ni un método ni tampoco un conjunto apropiado de principios. De acuerdo a Alonso la retórica era entendida como la facultad de observar los medios disponibles de la persuasión. De acuerdo a Aristóteles, existen tres modos de persuasión que un hablante debe ejercer: el poder persuasivo de su propio carácter, la excitación de las emociones deseadas en el auditorio y la prueba o aparente prueba.

Por otra parte, la dialéctica era una forma de argumentación. De hecho, entre los pensadores clásicos griegos, el significado de ‘dialéctica’ comprendía desde la técnica de refutación en un debate, y el método sistemático de evaluación de definiciones, hasta la investigación y clasificación de las relaciones entre conceptos generales y específicos. En esta línea, los filósofos estoicos y medievales tendían a identificar la dialéctica con los aspectos más formales de la lógica. (Rodríguez de la R., J. 2005, p.1).

Con la escolástica se pierde la dimensión comunicativa y contextual que fue tan importante para Sócrates y Platón en el tratamiento de la argumentación. Los argumentos eran clasificados como correctos o incorrectos sólo con base en las reglas de la deducción.

En otro orden de ideas, la retórica fue perdiendo poco a poco su importancia hasta que se separa completamente de la lógica; esto da como resultado que hacia los siglos XVIII y XIX la retórica reaparece como un conjunto de procedimientos encaminados a convencer al oyente o lector de la validez o no validez de las opiniones contrarias, sin tomar en cuenta la corrección o validez de los argumentos. Esto dio como resultado una serie de técnicas para manipular la mente del otro. (Rodríguez de la R., J. 2005, p.1).

Hacia el siglo XX dentro del contexto jurídico donde el hecho de argumentar tiene como finalidad fundamental lograr el asentimiento de la otra parte, surge una tendencia que se conoce como la “nueva retórica” (Perelman, Ch. 1970) y que da lugar a la “nueva teoría de la argumentación”.

Para Alonso, E. (2003-2004) la nueva retórica se define como una teoría de la argumentación que estudia las técnicas discursivas que van encaminadas a provocar la adhesión de la mente de los intervinientes. Asimismo, ésta se interesa por examinar las condiciones que permiten que la argumentación empiece y se desarrolle, así como los efectos producidos a lo largo de este proceso.

Alonso, E. (2003-2004) señala que, ya desde su definición la nueva retórica da indicios de sus semejanzas y diferencias con respecto a la antigua retórica, aunque Aristóteles reconoció las relaciones entre retórica y dialéctica, desarrolló la primera sólo en términos de los oyentes.

La nueva retórica se parece a la retórica aristotélica en los siguientes puntos:

- va dirigida a todo tipo de oyentes
- abarca la dialéctica (técnica de discusión y debate a través de preguntas y respuestas, especialmente en materia de opinión)
- incluye el razonamiento dialéctico que, de acuerdo a Aristóteles, es distinto al razonamiento de la lógica formal

Por otra parte, la nueva retórica difiere de la retórica tradicional puramente literaria o mejor conocida como estilística en que su campo de estudio va más allá del estudio de las figuras de estilo y las técnicas de presentación.

De acuerdo a Plantin, Ch. (1998, pp. 17 y ss.), el proyecto de una nueva retórica se conforma entre 1947 y 1948, cuando Curtius, E.R. en su obra *Literatura Europea y Edad Media Latina*, analiza el concepto de *topos* o **lugar común**, fundamental en la argumentación de las ciencias sociales y la literatura. Asimismo aparece, en el ámbito de la práctica jurídica, el *Tratado de la argumentación* y *La Nueva Retórica* de Perelman y Olbrechts- Tyteca, L. (1970). Por otro lado en Gran Bretaña Toulmin, S. E. (*The uses of*

argument), busca en el pensamiento argumentativo un medio para lograr una racionalidad en la práctica de los asuntos humanos.

Hacia los años 60 Lausberg, H. en su libro *Manual de retórica literaria*, elabora una verdadera enciclopedia sistemática de la retórica clásica. Los años setenta, en cambio, se caracterizan por una crítica de los parallogismos y por un especial interés en la lógica no formal. Así, Hamblin, Ch. en su obra *Fallacies* (1970), presenta la primera historia sistemática y crítica del argumento falaz desde los tiempos de Aristóteles y propone el estudio de la argumentación desde una perspectiva dialéctica, esto es, el análisis de los diálogos cuyos participantes siguen un sistema preestablecido de reglas y que son susceptibles de ser estudiadas formalmente. Esta obra constituye una referencia importante tanto para filósofos como para lingüistas y viene a ser el origen del renacimiento del análisis crítico de las argumentaciones, junto con los estudios de Woods, J. y Walton, D. dentro de la lógica formal, (*Argument: The logic of the fallacies*, citado en Eemeren, F.H., 1996).

En otro orden de ideas, hacia finales de los años ochenta Blair, J.A. y Johnson, R.H. reconocen, en *Informal Logic* (1980), un conjunto de textos que marcan una ruptura con la noción de análisis argumentativo exclusivamente basado en la lógica elemental e introducen el concepto de lógica no formal. Un fruto de estas investigaciones es la revista canadiense *Informal Logic*.

En los años setenta, paralelamente a los estudios antes mencionados, se desarrolla una retórica restringida que aparece paradójicamente con el nombre de “retórica general” que se interesa especialmente por las figuras de estilo y su integración a la problemática de la lingüística moderna. Sin embargo, la *Retórica general*, escrita por el Grupo ‘M’ excluye el estudio de la argumentación para centrarse en la retórica de la elocución.

En Francia los años setenta, caracterizados por “luchas radicales”, fueron poco favorables para el estudio de la argumentación dado que ésta favorece la mediación social y la negociación. Esto da como resultado que Perelman encuentre su público en el medio jurídico. En cambio, en Estados Unidos se da un “giro argumentativo” en los departamentos de ciencia del discurso y de filosofía, especialmente en el ámbito de la

reflexión crítica de las argumentaciones. Así, la preocupación principal por la lógica matemática elemental se ve complementada por investigaciones teóricas y prácticas sobre la argumentación en lengua natural.

Dada la importancia y la utilidad de sus investigaciones en la conformación de la nueva retórica consideramos conveniente dedicar un poco más de atención a las aportaciones de tres autores: Perelman y Olbrechts- Tyteca, así como a la obra de Toulmin.

Aportaciones de Perelman y Olbrechts- Tyteca,

Chaim Perelman (1912- 1984) es un profesor de lógica, ética y metafísica de la Universidad de Bruselas. Estudia derecho y después filosofía, completando su tesis con Frege. Hacia 1947, junto con Lucie Olbrechts-Tyteca, conforma el proyecto de la nueva retórica. Tras 10 años de trabajo aparece *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l'Argumentation*. (citado en Alonso, E. 2003-2004, p.3).

Esta publicación es un tratado consagrado a la argumentación donde los autores retoman la orientación de la retórica tradicional y de la dialéctica griega. Los autores recuperan la idea aristotélica de caracterizar las estrategias útiles para la práctica argumentativa y reaccionan contra el idealismo cartesiano y el empirismo positivista que han dominado a lo largo de los tres últimos siglos. (Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1976, pp. 1 y ss.).

Sin embargo, para Tutescu (2003. p.1) la teoría de la argumentación de Perelman no se puede considerar un regreso definitivo a la filosofía clásica griega porque, aunque se liga a la lógica aristotélica, la sobrepasa yendo más allá de ésta para conectarse con la lógica de la acción, la lógica jurídica y deóntica (concerniente a los deberes), la lógica epistémica y saca su vigor de tesis e hipótesis propias de otras ciencias como la psicología, la sociología y la teoría del discurso.

C'est à l'idée d'évidence, comme caractérisant la raison, qu'il faut s'attaquer si l'on veut faire une place à une théorie de l'argumentation, qui admette l'usage de la raison pour diriger notre action et pour influencer sur celles des autres. L'évidence est conçue, à la fois, comme la force à laquelle tout esprit normal ne peut que céder

et comme signe de vérité de ce qui s'impose parce qu'évident. L'évidence reliait la psychologie au logique et permettrait de passer de l'un de ces plans à l'autre.
(1976, p.4-5).

El objeto de esta nueva teoría es el estudio de las técnicas discursivas: “*permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment*”. (Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1976, p. 5).

Para Tutescu, M. (2003) la originalidad de la nueva retórica de Perelman radica en haber integrado la teoría de la argumentación a una filosofía del conocimiento y a una filosofía de la decisión y de la acción profundamente explícitas.

Para Alonso, E. (2003-2004, p.1 y ss.) en la nueva retórica lo que Frege hizo para el razonamiento matemático, Perelman y Olbrechts- Tyteca se proponen hacerlo para el discurso ordinario, en el ámbito específico del discurso legal y filosófico: una teoría general. De ahí que, para estos autores la lógica y la teoría de la argumentación son complementarias ya que mientras la primera trata sobre la *derivación* de conclusiones a partir de premisas, la segunda sobre la justificación de afirmaciones, tesis o puntos de vista.

Existen por lo tanto ciertas palabras clave en esta teoría, que la hacen diferente a la Lógica Formal. Tales conceptos serían entre otros: *adhesión, aprobación, audiencia, eficacia, convencimiento y persuasión.*

La *adhesión* o *aprobación* es un concepto importante aunque relativo, ya que es gradual y depende de los valores de la audiencia: “*le but de l'art oratoire, l'adhésion des esprits, est le même que celui de toute argumentation*”. (p. 7). Cabe aclarar que los autores advierten que no hay que confundir los aspectos del razonamiento relativos a la verdad y aquéllos relativos a la adhesión ya que éstos pueden en un momento dado interferir o coincidir. (p. 5).

Asimismo, el término “*audiencia*” hace referencia al “*conjunto de todos aquellos a quienes el hablante desea influir con su argumentación*”. Si la audiencia es universal se habla de un discurso convincente u orientado a convencer; por el contrario, si la audiencia

es particular, se habla de discurso persuasivo. Sin embargo, existe un debate con respecto a estos dos términos. Para aquellos que se preocupan del carácter racional de la adhesión, la acción de convencer es más importante que la de persuadir, mientras que para aquellos que se preocupan por los resultados, como es el caso de Rousseau, la acción de persuadir es más importante que el de convencer. (Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1976, p. 35).

La argumentación “*eficaz*” es aquella que:

réussit à accroître cette intensité d'adhésion de façon à déclencher chez les auditeurs l'action envisagée (action positive ou abstention), ou du moins à créer, chez eux une disposition à l'action, qui se manifesterá au moment opportun.

(Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1976, p. 59).

Según Tutescu, (2003. p.4) Perelman y Olbrechts- Tyteca construyen poco a poco un razonamiento argumentativo a través del análisis de los medios de la prueba que actúa tanto en las ciencias jurídicas como en el derecho y en la filosofía. Así, de acuerdo a ellos, el punto de partida de la argumentación y de las premisas de ésta es el concepto de *acuerdo*. El acuerdo del auditorio se basa ya sea en el contenido de las premisas explícitas o bien en las conexiones particulares utilizadas o bien en la manera de servirse de estas conexiones; esto es, el análisis de la argumentación tiene que ver con todo aquello que ha sido admitido por la audiencia.

De esta manera los autores clasifican los objetos del acuerdo en varias clases. Primeramente los objetos que pertenecen a lo real como: los *hechos*, las *verdades* y las *presuposiciones* que se caracterizan por el acuerdo del auditorio universal. Por otro lado, los objetos de creencia relativos a la preferencia, como son: los *valores*, las *jerarquías* y los *lugares*.

En fin, para Tutescu, M. (2003. p.6) el mérito de estos pioneros de la nueva retórica es el haber abierto numerosos vías de investigación tanto en la retórica, como en la lógica, en la psicología, en la sociología y en la lingüística discursiva. De esta manera la lógica clásica aristotélica, de naturaleza formal se ha visto vigorosamente completada por procedimientos formales infinitamente más complejos y diversificados; esto es, adaptados al contexto epistemológico de nuestra época.

Aportaciones de Toulmin, S. E.

Nacido en Londres en el año de 1922, Stephen Toulmin se doctora en Filosofía en la Universidad de Cambridge en 1948. Es en esta universidad donde conoce a Ludwig Wittgenstein, cuyas investigaciones sobre las relaciones contextuales que se dan entre el significado y los usos del lenguaje influyen notablemente en su propio trabajo. De hecho, la tesis doctoral de Toulmin constituye un análisis de los argumentos éticos desde una perspectiva de la teoría de Wittgenstein. (Clauss, P. 2005a, p. 1)

En su disertación doctoral *An examination of the place of reason in Ethics*, Toulmin investiga cómo los seres humanos razonan sobre temas éticos y morales. A partir de estas indagaciones, Toulmin se interesa por seguir estudiando los defectos de la lógica formal como instrumento descriptivo y prescriptivo de la argumentación. Éste constituye un principio importante en sus investigaciones posteriores.

En 1953 es nombrado catedrático de filosofía de la ciencia en la Universidad de Oxford, donde publica su obra *Philosophy of Science: An Introduction*. En 1958 publica *The uses of Argument* que inicialmente fue esquivada y criticada por los filósofos y posteriormente elogiada por los retóricos, particularmente en los Estados Unidos.

Actualmente *The Uses of Argument* ha influenciado enormemente las investigaciones en teoría de la argumentación y retórica contemporánea, especialmente por haber hecho un cambio epistemológico de la lógica técnica y formal a la lógica informal, aplicada y retórica. Esta última se ha convertido en un método de trabajo que reconoce el poder epistemológico de la retórica. Gracias a estas investigaciones de Toulmin, los retóricos han podido percatarse de los límites de la lógica formal y comprender mejor la naturaleza complementaria de la racionalidad humana y el lenguaje.

En su disertación doctoral, Clauss, P. (2005b, p. 1- 4) considera que *The Uses of Argument* tiene grandes aplicaciones no solamente en el campo filosófico y retórico, sino en la pedagogía aplicada, especialmente en el área de comunicación oral y la composición escrita debido a que Toulmin sostiene que los argumentos deben ser evaluados en relación a su

contexto. Inspirado en la obra de Wittgenstein sobre el lenguaje ordinario, Toulmin sostiene que las argumentaciones del lenguaje natural no deben ser evaluadas con los criterios de la lógica formal y simbólica. Clauss, P. hace una aplicación del modelo de Toulmin en su clase de composición escrita.

Soukup, Ch. y Tistworth (2005a, p. 1) sostienen que la teoría de Toulmin ha tenido un gran impacto en los estudiantes de Retórica y Argumentación tanto en Estados Unidos como en Canadá ya que ha venido a ser un instrumento metodológico valioso para el análisis y crítica del discurso público y herramienta de enseñanza para estudiantes de oratoria y debates.

Soukup, Ch. y Tistworth (2005b, p. 1) explican que la fuerza de la teoría de Toulmin radica en algo que todo mundo puede constatar, el hecho de que en un discurso público la gente no habla en los términos de la lógica formal de un silogismo. Toulmin desarrolla su teoría para explicar cómo se da la argumentación en el proceso natural del discurso ordinario. En suma, su meta era explicar cómo argumenta la gente ordinaria.

2.2.2 'Lógica natural' y aspectos epistemológicos

Jean Blaise Grize inicia estudios sobre la lógica natural o informal como alternativa de la lógica formal para el análisis de los enunciados. Al igual que Chaïm Perelman y Stephen Toulmin, describe la lógica del discurso argumentativo ordinario. Coincide con ellos sobre la dificultad de presentar pruebas experimentales, en lo que a hechos sociales se refiere, y sobre la tesis de que el corazón de la razón deliberativa se enraíza en el pensamiento argumentativo.

Sin embargo, mientras las investigaciones de Perelman y Toulmin se hicieron desde una perspectiva retórica-filosófica, Jean Blaise Grize²⁴, bajo la influencia del pensamiento de Piaget, (citado en Bresson, F. 1966, p.359 y ss.) adopta el enfoque de la epistemología genética para poner de relieve las limitaciones de la lógica formal en su aplicación a las ciencias sociales y las dificultades para aplicar esta lógica al lenguaje de la vida cotidiana. Bajo esta perspectiva psicosocial, adopta métodos no deductivos ni formales e insiste sobre el hecho de que la lógica natural se fundamenta en la razón práctica; de ahí que la

²⁴ GRIZE, J.-B. (1982) *De la logique à l'argumentation*. Genève: Librairie Droz., pp. 12 y ss.

lógica natural esté regida por reglas que no se pueden formular en términos matemáticos. Por el contrario, Grize, J.-B. (1982) trata de mostrar que, para poder entender la forma de los hechos y los procesos sociales es necesario apelar a lo no formal, por la simple razón de que la sociología es ante todo producción de sentido, de significación.

Para Grize y sus colaboradores, la función simbólica está en el origen de la adquisición del lenguaje y gracias a ella todos los sistemas de representación pueden designar clases de acciones o de objetos y hasta engendrar significaciones individuales o colectivas; de ahí que, los investigadores del centro de Neuchâtel se dan a la tarea de analizar textos que provienen de todos los sectores de la vida social, con el objeto de encontrar índices a partir de los cuales se pueda llegar a comprender cómo funciona el pensamiento no matemático.

Grize analiza los procesos argumentativos y por esa vía llega al estudio de la lógica natural concebida como una teoría general de las operaciones lógico- discursivas; operaciones susceptibles de engendrar esquematizaciones. De esta manera, Grize pretende describir la lógica del discurso argumentativo ordinario para modificar el estado de conocimiento de la audiencia, adoptando así una posición intermedia entre la lógica y la retórica.

Por lo anterior, podemos inferir que, además de la influencia de Piaget, Grize coincide con Aristóteles, Perelman, y Olbrechts-Tyteca, en la tendencia por adaptar los argumentos a los conocimientos de la audiencia, con el objeto de satisfacer condiciones de aceptabilidad. Esta influencia se refleja en la especial concentración que el autor dedica a la disposición de los argumentos. De esta manera, aborda el estudio de la argumentación como un fenómeno discursivo. Para él, las formas esquematizadas del discurso argumentativo están conectadas con:

- los propósitos
- los referentes
- los contextos

El objetivo de las investigaciones de Grize es el estudio de las operaciones implicadas en la construcción de las esquematizaciones, ya que, al adoptar un enfoque epistemológico, lo

que se persigue es modificar el estado de conocimiento de la audiencia. De ahí que, adopta una posición intermedia entre la lógica y la retórica. Por un lado vemos que, en cuanto a la lógica, se concentra en la forma de los argumentos y, en lo referente a la retórica, se concentra en los aspectos situacionales: contextuales, referenciales y pragmáticos. En consecuencia, la lógica natural incorpora componentes de tipo cognoscitivo, social y afectivo.

Grize (1982, p. 186) manifiesta su insatisfacción en cuanto a los aportes de la lógica formal cuando dice que no hay nada '*a priori*' ni '*a posteriori*' que justifique la reducción de la argumentación a un mero razonamiento deductivo. Por el contrario, al situar la argumentación dentro del ámbito de la lógica natural, la concibe ante todo como un fenómeno discursivo que no depende solamente de patrones abstractos de razonamiento, sino de su presentación externa. En consecuencia la lógica natural se diferencia de la lógica formal en que:

1. Es dialógica y no monológica, ya que pone énfasis en la situación de comunicación.
2. Los objetos de los cuales se habla tienen un significado definido aún antes de referirlos en el texto.
3. El objetivo de la lógica natural es la *plausibilidad* y no la *verdad*; por lo que una deducción o prueba formal no es más que un asunto más dentro de la meta general de ganar la aceptabilidad del oyente.

Por todo lo anterior y, especialmente en este último punto, aunque no estamos completamente de acuerdo en la posición de Grize, consideramos que las aportaciones de este autor son valiosas para los objetivos de esta investigación, sobre todo en lo que se refiere al estudio de los procesos mentales que entran en juego para la elaboración de un ensayo académico. Consideramos que la verdad de las premisas es un punto importante a considerar en el proceso de convencimiento de la audiencia, y que, al mismo tiempo, este proceso de convencimiento puede ser hábilmente tratado en la disposición de los argumentos dentro del texto, sin por ello tener que faltar a la verdad de las premisas.

2.2.3 ‘Argumentatividad’ y aspectos situacionales

La ‘Argumentatividad radical’

Hacia principios de los años 1970, Ducrot y Anscombre desarrollan un enfoque lingüístico del discurso argumentativo. La característica principal de su posición es que su visión de que la ‘argumentatividad’ es un rasgo general de todo uso de la lengua y no un rasgo distintivo de una forma específica de discurso.

Como lo sintetiza Meyer (1986b)²⁵ para Ducrot y Anscombre, en vez de mostrar simplemente que la lengua es utilizada para argumentar y convencer, el objetivo es:

*...to demonstrate **how** natural language **indicates** a conclusion; suggests, implies, promotes or presupposes it without stating it explicitly in words.*

Otra notable característica de esta teoría es que es esencialmente descriptiva. Ducrot y Anscombre buscan describir los rasgos sintácticos y semánticos de las oraciones que juegan un rol importante en la interpretación argumentativa. Por lo tanto, no se interesan en desarrollar criterios de evaluación del discurso argumentativo.

Estos autores han demostrado que la presencia de ciertas palabras hace que las oraciones en las cuales aparecen, adopten una orientación esencialmente argumentativa. Esta orientación predetermina determinadas oraciones a servir de soporte a ciertos tipos de conclusión y no a otros. La orientación hacia tipos particulares de conclusión no determina completamente cuáles conclusiones son eventualmente defendidas en la argumentación. Por el contrario, la lengua abre posibilidades para ciertos modos de hablar, pero es el hablante el que decide cómo hacer uso de estas opciones que la lengua le ofrece.

Además del componente lingüístico, Ducrot y Anscombre distinguen un componente retórico, aunque no lo desarrollan completamente.

²⁵ Meyer, M. (1986) *Logique, langage et argumentation*. Paris. Hachette

Los libros más representativos de este pensamiento son: *Les Echelles Argumentatives* (1980), *Le Dire et le Dit* (1984) de Ducrot y *L'Argumentation dans la Langue* (1983) de Anscombe y Ducrot.

Anscombe y Ducrot llaman a este enfoque 'argumentativismo radical' porque piensan que cada una de las formas del uso del lenguaje tiene un aspecto argumentativo. Ambos autores llegaron a esta posición radical al observar las etapas de la función argumentativa de la lengua. Inicialmente se concentraron en describir los indicadores lingüísticos de las relaciones argumentativas en el discurso natural.²⁶

Así, Anscombe y Ducrot en un principio examinaron conectivos verbales tales como "por lo tanto", "consecuentemente" y "para". Más adelante conforme iban ampliando su análisis, incluyeron otro tipo de conectivos como "pero" e "y". Tradicionalmente estas partículas habían sido analizadas como introductoras de relaciones entre el estado de cosas, pero de acuerdo a los autores, estos conectores también tenían un valor argumentativo, al igual que los que hasta ahora se habían reconocido como indicadores de relaciones argumentativas.

Asimismo, Anscombe y Ducrot consideran como argumentativo cualquier enunciado que lleva tanto al hablante como al oyente, a menudo implícitamente, a una cierta conclusión. Esto los hizo pensar que la argumentación no se limita a un tipo particular de actividad intelectual sino que es un rasgo permanente del uso de la lengua; claramente que conectores como "pero" o "y" son utilizados en cualquier tipo de discurso.

En una etapa posterior de su trabajo, Ducrot y Anscombe extienden el análisis a elementos lexicales: *operadores*, tales como "poco", "un poco", "casi", "apenas." Aquí, la idea fundamental es que, a través de estos operadores, entran valores argumentativos en la estructura semántica y en la oración. Estos operadores dan a las oraciones una orientación hacia cierto tipo de conclusión que no puede deducirse meramente de su contenido informativo o de las oraciones implicadas.

²⁶ Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1989) Argumentativity and informativity. In M. Meyer (Ed.), *From metaphysics to rhetoric* (pp. 71-87). Dordrecht : Kluwer.

En esta publicación los autores describen la evolución de su trabajo.

Veamos de qué manera se ilustra este punto en los ejemplos (1), (2), (3):

- (1) (a) Había veinte personas
 - (b) Luego la fiesta fue un éxito/
 - (b') Luego la fiesta fue un fracaso.

- (2) (a) Había *casi* veinte personas
 - (b) Luego la fiesta fue un éxito.

- (3)*(a) Había *apenas* veinte personas
 - (b) Luego la fiesta fue un éxito.

En el ejemplo (1), al no haber ningún operador, la oración puede utilizarse tanto para expresar el éxito o el fracaso de la fiesta. Todo depende del contexto y de las reglas para considerar una fiesta exitosa. Sin embargo, si se introduce un operador la situación cambia. En (2a) el operador “casi” puede ser interpretado como un argumento de éxito de la fiesta; sin embargo, en (3), el enunciado “había *apenas* veinte personas” (3a) no se puede considerar que apoye esta conclusión.

La presencia de operadores como “*casi*” o “*apenas*” tienen una influencia en la orientación argumentativa del enunciado en el que aparecen y, por el contrario, su ausencia hace que el enunciado se neutralice. Su uso pues, orienta al hablante o al oyente a un cierto tipo de conclusión, sea positiva o negativa. Existe por tanto un significado adicional unido a estos operadores que trasciende su significado informativo, desde el punto de vista cuantitativo. A este aspecto evaluativo que poseen estos operadores Ducrot y Anscombe lo nombran “argumentativo.”

Actualmente, Ducrot y Anscombe han adoptado una posición aún más radical debido a que ya no creen que los operadores antes mencionados introduzcan valores argumentativos en oraciones puramente informativas o neutrales. En su presente punto de vista, la argumentatividad está inherente aún en oraciones sin operadores.

En un nivel de oración, los predicados lingüísticos tales como “ser caro” en: “Este restaurante es caro” o “trabajar” en: “Juan trabajó más que Pedro”, siempre proporcionan una orientación argumentativa. Estos predicados siempre están asociados a conjuntos de principios argumentativos, comparables a los *topoi* de Aristóteles. De acuerdo a Ducrot y Anscombe (1989), el hecho de describir un objeto como “caro” o “barato”, implica no solamente proporcionar información acerca del precio sino también implica una selección para la aplicación *topoi* que tiene que ver con el valor de lo caro y lo barato.

El hecho de llamar algo “caro” puede, por ejemplo, invocar el *topos* “Entre menos cara es una cosa, mejor es el trato” o su contrario “Entre más cara es una cosa, menos bueno es el trato” Un *topos* siempre conlleva una correspondencia entre dos dimensiones o gradación de tipo no numérico.

Los *topoi* autorizan sacar unas ciertas conclusiones en una comunidad específica de hablantes. Por lo tanto, en un contexto donde los *topoi* “Entre más caro sea un restaurante, menos recomendable es ir ahí” y “Entre menos caro sea un restaurante, más recomendable es ir ahí” el hecho de nombrar un restaurante caro conlleva a la conclusión de no asistir ahí y viceversa.

Así, las conclusiones que se pueden derivar de la autoridad de unos *topoi* específicos, pueden dejarse implícitas. Sin embargo, en circunstancias normales la secuencia siguiente puede sonar extraña.

Este restaurante es caro: deberían ir ahí.

Por el contrario, esta oración podría estar bien en un contexto donde los *topoi* aplicados son: “Entre más caro sea el restaurante, mejor es la calidad de la comida” o bien “Entre más caro es un restaurante, más impresionante es.”

En el actual estado de conocimiento, para los autores la argumentatividad no se introduce por operadores argumentativos sino que está inmanente en el significado de los predicados y entran a las oraciones a través de los valores argumentativos de los *topoi*. Sin embargo los operadores argumentativos siguen jugando un rol, aunque más restringido, especificando en qué sentido deben aplicarse los *topoi*.

Primero, los operadores pueden proporcionar información acerca de si se acoge al *topos* “directo” que se esquematiza como: “Entre más X, más Y” o el opuesto: “Entre menos X, menos Y.”

Ej.

(4a) Pedro trabaja un poco.

(4b) Pedro trabaja poco.

Cuando interpretamos las oraciones (4a) y (4b) habrá que determinar los *topos* que habremos de seleccionar. El conjunto de *topoi* asociados con el uso del predicado “trabajar” incluye algunos como: “Entre más una persona trabaje, más elogios merece” y “Entre más una persona haya trabajado, más cansado estará.” Asumiendo que el primer *topos*: “Entre más una persona trabaje, más elogios merece” aplique, entonces habrá que establecer si el *topos* directo o el *topos* opuesto tiene que ser seleccionado. Es entonces cuando los operadores argumentativos entran en juego. En (4a) “un poco” nos instruye a seleccionar el *topos* directo: que Pedro trabajó un poco puede ser visto como un argumento para la conclusión de que él merece ser elogiado.

En (4b), “poco”, apunta al *topos* opuesto: que Pedro trabajó poco debe ser visto como una razón para no elogiarlo.²⁷

Segundo, los operadores argumentativos pueden proporcionar información acerca de la “fuerza argumentativa” de un enunciado. En (4a) “un poco” ubica el trabajo de Pedro en el nivel más bajo de la escala de graduación de trabajo. Así, la conclusión que se deriva de (4a) debe ser colocada en una posición igualmente baja en la misma escala. Bajo circunstancias normales, (4a) debería ser seguido de una conclusión como “Deberíamos darle un poco de algo” y no por “Él merece un gran premio”. Las cosas cambian cuando el hablante proporciona argumentos adicionales tales como “El clima está insoportablemente caluroso, hoy” o bien “Acaba de ser sometido a una severa operación quirúrgica.”. Así, por

²⁷ Más detalles sobre estos ejemplos en Anscombe y Ducrot (1989, pp. 90- 91), donde se postula una Ley de debilidad.

medio de estas adiciones el hablante aumenta la fuerza argumentativa del enunciado, y por lo tanto autoriza una conclusión más fuerte.

Polifonía en el discurso argumentativo

Un concepto crucial para Anscombe y Ducrot en el análisis de los tipos de oraciones conectivas es el de *polifonía*.²⁸ De acuerdo a la teoría de la polifonía, cada porción de discurso, aún cuando sea una simple oración, contiene un diálogo, sea implícito o explícito. Como consecuencia, en la enunciación de una oración, se puede expresar más que un punto de vista al mismo tiempo, y no se puede atribuir a un solo hablante la responsabilidad de todos los puntos de vista (a veces contradictorios) que han sido expresados.

Ej.

(5) *Esta pared no es blanca.*

De acuerdo a Anscombe y Ducrot, esta oración supone un diálogo con una segunda voz (silenciosa) que sostiene, o al menos cree que:

(6) *Esta pared es blanca.*

Esta segunda “voz” se nos revela al analizar (5) que contiene estructuralmente dos puntos de vista (incompatibles):

(a) Esta pared es blanca.

(b) El punto de vista (a) es incorrecto

En apoyo a este análisis que contiene una negación (polémica), Ducrot (1984, pp.216 y 217) se refiere al hecho de que a una declaración negativa puede ir seguida de la expresión “por el contrario” como en:

Él no es simpático, por el contrario, es detestable.

Con el fin de dar cuenta de que es posible que diferentes voces estén hablando en uno y mismo enunciado, Anscombe y Ducrot hacen tres distinciones:

²⁸ El concepto de polifonía de Anscombe y Ducrot encuentra sus raíces en la teoría de Bakhtin, quien lo introduce en la teoría literaria. Una explicación más detallada de esta teoría se encuentra en Anscombe y Ducrot (1984, cap.8)

1. Hay un sujeto que habla (*hablante o escritor*): el productor real del enunciado, la persona física que está escribiendo o hablando.
2. Existe un *locutor*: la fuente que es responsable de las palabras emitidas (en cierta parte) del enunciado y a menudo referida con el pronombre personal “yo” (o un marcador lingüístico similar).
3. Hay un *enunciador*: el personaje que presenta una perspectiva del punto de vista o actitud referida por el locutor, sin que el locutor sea responsable de esta actitud.

De acuerdo a Ducrot (1984, pp. 206-208), la diferencia entre el *hablante* o escritor, el *locutor* y el *enunciador* es semejante a la distinción que se hace en teoría literaria entre el autor de una novela, el narrador y el personaje, cuyo punto de vista o perspectiva determina la manera en que los eventos narrados se presentan.

El análisis que Anscombe y Ducrot hacen del conector “pero” nos proporciona un buen ejemplo de la manera como ellos entienden la noción de polifonía en sus descripciones lingüísticas. En estas descripciones ellos combinan la noción de *polifonía* con la de *topos*.

En la lógica proposicional el conector “pero” significa lo mismo que “y”. Sin embargo, es reconocido por los lógicos el hecho que existe un rasgo adicional de “pero” que implica un contraste u oposición entre los dos conjuntos que está conectando, aunque esta observación no tienen influencia en las condiciones de verdad de la oración. Desde el punto de vista puramente lógico, el significado de la oración “P, *pero* Q” es exhaustivamente analizada por la equivalencia en (7):

(7) La oración “P *pero* Q” es verdad si y solamente si “P” es verdad y “Q” es verdad.

En el análisis (funcional no verdadero) que hacen Anscombe y Ducrot de “pero”, se hace un intento por capturar la naturaleza de la oposición implicada por “pero” de manera más precisa que la que se hace en el análisis lógico. En una oración como (8), es claro que la oposición no puede ser simplemente que aquella entre [P] y [Q]:

(8) Este restaurante es caro [P], pero bueno [Q].

La oposición no puede ser simplemente que hay una contradicción entre las propiedades de “ser caro” y “ser bueno” cuando se aplica a un restaurante, ya que no hay contradicción. En (8), de acuerdo al punto de vista de Anscombe y Ducrot, “pero” indica una oposición entre dos conclusiones opuestas autorizadas por los *topoi* siguientes: “Entre más caro sea un restaurante, menos aconsejable es ir ahí” y “Entre mejor sea un restaurante, más aconsejable es ir ahí.” En (8) “pero” se refiere a una oposición entre dos conclusiones:

C1 “No es aconsejable ir ahí” (una conclusión que se deriva de [P])

y

C2 “Es aconsejable ir ahí” (una conclusión que se deriva de [Q]).

De acuerdo al análisis, P y Q son argumentos para dos conclusiones opuestas. Sin embargo, “pero” no sólo indica un contraste, por lo tanto el análisis todavía no es completo. Otra importante característica de la construcción “P, pero Q” es que la conclusión *que puede derivarse* de Q es aquella que el hablante quiere apoyar.

Por lo tanto la presencia de la palabra “pero” asegura que la conclusión basada en la primera parte de la oración es la opuesta a la conclusión basada en la segunda parte, y también asegura que la última se considera más fuerte. El argumento Q tiene más peso para el hablante que el argumento P. En el ejemplo (8), el hablante puede considerar la defensa de la conclusión “Es aconsejable ir ahí” que es apoyado por Q.

En términos polifónicos el análisis de una oración como (8), un hablante que dice “P, *pero* Q” representa cuatro posibles enunciadores: (Ducrot, 1990, pp. 68-69):

- Un enunciador E1, que adopta el punto de vista expresado en P (“Este restaurante es caro”)

- Un enunciador E2, que adopta el punto de vista expresado en Q (“Este restaurante es bueno”)
- Un enunciador E3 que deriva de P la conclusión C (“No es aconsejable ir ahí”)
- Un enunciador E4 que deriva de Q la conclusión no-C (“Es aconsejable ir ahí”)

El locutor que está de acuerdo con E1 y E2, se disocia de E3, y se asocia con E4.

Este análisis nos hace posible explicar la diferencia de significado entre las oraciones (9) y (10):

(9) Este restaurante es caro pero bueno.

(10) Este restaurante es bueno pero caro.

En el caso de (9), la oración puede estar seguida de “Usted debería ir ahí”. En el caso de de (10), bajo circunstancias normales esto no resulta en una bien formada secuencia discursiva. La razón es que (10) normalmente debería verse como un apoyo para la conclusión opuesta: “Usted no debería ir ahí.”

Anscombe y Ducrot se interesan sobre todo en la descripción de los rasgos sintácticos y semánticos que juegan un rol en la interpretación argumentativa de las oraciones, pero su enfoque lingüístico es lo que proporciona, a los teóricos de la argumentación, las ideas más valiosas; particularmente aquellas que tienen que ver con la función de operadores y conectivos.²⁹

A partir de estos análisis lingüísticos realizados por Anscombe y Ducrot, se puede llegar a hacer una exploración metodológica de las pistas verbales para identificar puntos de vista y argumentos, así como el análisis de los aspectos estructurales de la argumentación compleja. Snoeck Henkemans (1995^a), por ejemplo, hace una investigación de cómo los o

²⁹ Ducrot, O. et al. (1980) y Anscombe y Ducrot (1983) hacen análisis detallados de expresiones tales como (même), (d’ailleurs), (au moins) y (mais).

los conectores: “even”, y “anyway” pueden servir como indicadores de las estructuras argumentativas complejas: “coordinada” (o ligada) y “múltiple” o (convergente).³⁰

Por otra parte, Anscombe y Ducrot, al realizar análisis polifónicos y tópicos de conectivos tales como “pero” y expresiones concesivas como “aunque”, han preparado el terreno para un análisis más detallados de contraargumentos, refutaciones y concesiones. Moeschler, J. (1982),³¹ así como Apothéloz, D., Brandt, P. y Quiroz, G. (1991)³², por un lado y Quiroz, G., Apothéloz, D., y Brandt, P. (1992)³³ por el otro, son los que han llevado a cabo análisis de ese tipo basados en las aportaciones de Anscombe y Ducrot.

2.2.4 Argumentación y uso de la lengua.

A grandes rasgos los estudios más recientes sobre argumentación, se han visto ampliamente influenciados por la pragmática, disciplina interesada por estudiar los enunciados en su contexto. De ahí que, la investigación en este campo aproveche la teoría de los actos de habla de Austin, J.L. (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*; Searle, J.R. (1969), *Actos de habla*; Grice, H.P (1975) *Lógica y conversación*. La razón por la cual las investigaciones se han enfocado en este campo es la posibilidad de estudiar las argumentaciones cotidianas y medir de esta manera el alcance de los géneros retóricos y, superando esta noción de género, poder analizar el debate argumentativo en general. Actualmente existen cinco direcciones de investigación relacionadas con la pragmática (Plantin, 1998, pp.19 y ss):

La pragmática sociológica y filosófica.

El filósofo Habermas, J. (citado en Eemeren, F.H. van, 1996, pp. 206 y ss.) en su libro *Teoría de la acción comunicativa*, se ocupa del estudio de la ética de la argumentación.

³⁰ Snoeck Henkemans, A.F. (1995^a) *Anyway and even as indicators of o argumentative structure*. In F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & Ch. A. Willard (Eds.) *Reconsturction and application. Proceedings of the Third International Conference on Argumentation. Vol. III* (pp. 183-191) Amsterdam: Sic Sat, 5C.

³¹ Moeschler, J. (1982). *Dire et contredire*. Bern: Peter Lang.

³² Apothéloz, D., Brandt, P. & Quiroz, G. (1991). Champ et effets de la négation argumentative: Contre-argumentation et mise en cause. *Argumentation*, 6, 99-113.

³³ Quiroz, G., Apothéloz, D., & Brandt, PY. (1992). How counter -argumentation works. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & Ch. A. Willard (Eds.), *Argumentation illuminated* (pp. (172-177). Amsterdam: Sic Sat, 1.

- La **Pragmática lingüística** “integrada” en la lengua.

Esta teoría desarrollada en Francia desde los años setenta por Anscombe, J. C. y Ducrot, O. se propone como objetivo la redefinición de los conceptos de argumento y de argumentación en el marco de la lingüística de la frase. Estos conceptos son diferentes de los conceptos clásicos. Su obra aparece en 1983: *La Argumentación en la lengua*.

- La **Argumentación y análisis de la conversación**.

La escuela de Ginebra, en torno a Roulet, E. y el francés Moeschler, J. (1985) en su obra *Argumentation et conversation*, han hecho progresos en el análisis lingüístico de la estructura de la conversación a la estructura de otros tipos de discurso.

- La **Lógica pragmática**.

Los lógicos de la argumentación, tales como Vignaux, G.1988, *Le discours acteur du monde*; Grize, J.B. 1990, *Logique et langage*; así como la escuela de Neufchâtel, se ocupan de la construcción de lógicas naturales que se extienden hacia el estudio de las ciencias cognitivas.

- La “**Pragmadialéctica**”.

Se interesa por el estudio de los diálogos argumentativos sujetos a normas y propone un sistema de reglas explícitas para el debate racional. Los principales representantes de esta corriente son Eemeren, F.H. van y Grootendorts, R. (1992) *Argumentation, communication and Fallacies*.

Sobre la Pragmática lingüística.

Para los objetivos de esta investigación, nos pareció más conveniente ahondar en las investigaciones de Eemeren, F.H. van y Grootendorts, R. sobre todo, porque en sus últimos escritos presentan instrumentos valiosos para el análisis, evaluación y producción del discurso argumentativo, aunque no profundizan en los aspectos de procesos mentales que intervienen en el discurso argumentativo, como es el caso de Grize, J.B.; ni tampoco ahondan en la parte microestructural de la argumentación, como es el caso de la influencia de los operadores en la orientación argumentativa del enunciado.

Nuestro interés por conocer más acerca de la *teoría sistemática de la argumentación* radica en sus posibles aplicaciones prácticas. Consideramos que la presente investigación, se hacen necesarios ciertos parámetros que nos permitan evaluar la coherencia interna de los ensayos.

En el libro intitulado *A Systematic Theory of Argumentation*, Eemeren, F. H. van y Grootendorst, R. (2004) presentan una visión de la argumentación cuyo objetivo es la resolución de las diferencias de opinión que se dan acerca de un tema. Se trata pues de crear una base teórica para evaluar la aceptabilidad de cada una de las posiciones en disputa, mediante la aplicación del modelo de “*discusión crítica*” como instrumento para analizar, evaluar y producir discursos argumentativos.

En este enfoque de tipo pragmático y dialéctico, los autores conciben la ‘*discusión crítica*’ como un intercambio metodológico de actos de habla entre dos posiciones. Es por ello que, Frans van Eemeren y Rob Grootendorst, al tomar en cuenta todos los aspectos relevantes posibles, desarrollan un método de reconstrucción del discurso argumentativo para su evaluación crítica.

Creemos que el punto de partida para mejor entender el aspecto sistemático de este enfoque es a partir de la nueva definición de argumentación que los autores proporcionan (2004, p.1):

*Argumentation is a verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions **justifying** or **refuting** the proposition expressed in the standpoint.*

Como podemos observar, en esta definición, el carácter sistemático de la teoría se refleja no solamente en el hecho de que la argumentación es concebida tanto como *proceso* y como *producto*, sino también porque es considerada como una *actividad verbal* que se da a través del uso del lenguaje, como una *actividad social* y como una *actividad racional*. Asimismo, la argumentación se relaciona siempre con un *punto de vista* ante el cual el hablante toma posición, ya sea para *justificar* o para *refutar*, dado que su objetivo es convencer a su interlocutor de la aceptabilidad de este punto de vista. Así, si se trata de un

punto de vista positivo se utiliza la argumentación para *justificar*; si se trata de un punto de vista negativo, para *refutar*.

Esta definición nos refleja también el estado actual de las investigaciones en materia de argumentación, que se caracteriza por la coexistencia de una variedad de enfoques que difieren considerablemente en cuanto a conceptualización, alcance y grado de refinamiento teórico: (2004, p. 5). Sin embargo ninguno de estos enfoques proporciona una respuesta satisfactoria a los principales problemas de la argumentación; de ahí que Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst, mediante su la perspectiva de la *discusión crítica*, (enfoque pragma-dialéctico) se propongan como meta la solución de estos problemas.

Se trata de una teoría sistémica porque para Frans H. van Eemeren et al. (1993, pp.20 y ss.), la argumentación tiene una organización normativa subyacente que se relaciona con conceptos de sentido común y racionalidad. Por lo tanto, el proyecto de investigación de los autores, depende de su habilidad para describir esta organización normativa subyacente y elaborar un marco teórico general que permita crear un modelo ideal de discurso argumentativo. Esto supone un programa comprehensivo de investigación para el desarrollo de instrumentos analíticos que traduzcan la interacción real, al ideal normativo.

En otra obra más reciente, Frans H. van Eemeren et al. (2004) expresan que una teoría completa sobre argumentación debe inspirarse en diferentes tipos de investigaciones con el objeto de tender un puente entre los modelos de tipo normativo, como es el de la lógica formal, y aquéllos derivados de descripciones empíricas provenientes del análisis del discurso, social y lingüísticamente orientados. El resultado de estas dos corrientes normativa y descriptiva ubica estos estudios de la argumentación como una rama de la *pragmática normativa*.

De acuerdo a los autores, en la definición de argumentación que ellos elaboran en su obra *Speech Acts in Argumentative Discussions* (1983, p. 18) la argumentación es definida como

un ‘acto de habla complejo’ cuya meta es la *justificación* o *refutación* de una proposición y lograr que un crítico razonable acepte el *punto de vista* implicado en el resultado:

A language user taking part in an argumentative discussion is a rational language user if in the course of the discussion he performs only speech acts which accord with a system of rules acceptable to all discussants which furthers the creation of a dialectic which can lead to a resolution of the dispute at the centre of the discussion.

Según los autores, (2004, p. 10) el aspecto descriptivo de la definición conecta el concepto de argumentación, en tanto que acto de habla complejo cuyas propiedades pragmáticas son similares a las de otros actos de habla, con el aspecto normativo representado en la figura del crítico razonable. Esta combinación de enfoques hace posible trascender las limitaciones de un enfoque puramente normativo o puramente descriptivo de la argumentación. Ambos son complementarios: el descriptivo que emerge de la práctica argumentativa de la ‘vida real’ y por el otro, el enfoque normativo que propone las normas de racionalidad a las que una buena argumentación debe ajustarse.

La integración de ambos enfoques, descriptivo y normativo, promueven la interacción sistemática entre varios tipos de investigación. Así, para lograr una interacción sistemática entre la realidad argumentativa y el ideal de una argumentación sólida, la teoría de la argumentación ha establecido lazos metodológicos entre los resultados de la investigación en varias disciplinas.

Por un lado, por parte de la lingüística, tenemos una serie de investigaciones sobre procesos interpretativos basadas en la experiencia. Por otro lado tenemos los aportes de la lógica de un sistema racional de reglas para el intercambio crítico de ideas. Esto viene a facilitar la creación de un sólido marco teórico del discurso argumentativo que han promovido los filósofos de la ciencia quienes asignan a la argumentación un papel decisivo en la práctica científica.

Este objetivo de integrar propósitos descriptivos y normativos supone el estudio de la argumentación teniendo en cuenta cinco componentes interdependientes:

- Filosófico
- Normativo
- Empírico
- Analítico
- Práctico

Estos cinco componentes forman un marco teórico que abarca trabajo normativo y descriptivo.

El estado Filosófico

Según Frans H. van Eemeren et al. (1993, pp.21 y ss.) la orientación filosófica que siguen refleja una concepción dialéctica de la argumentación. Así, en vez de buscar los estándares de la racionalidad en la substancia o forma del argumento, esta la racionalidad es buscada en el procedimiento.

En obra más reciente Frans H. van Eemeren et al. (2004, p. 12) expresan que la argumentación tiene que ver con la producción de efectos: la realización de un acto de habla complejo de argumentación tiene como objetivo convencer a un crítico razonable de un punto de vista específico. Por lo tanto, la tarea de los teóricos de la argumentación es investigar la fuerza de convicción de la argumentación que se refleja en la interacción verbal de los usuarios de la lengua.

Ahora bien, la clave para juzgar razonablemente una argumentación es la aceptabilidad. Así, siguiendo el pensamiento de Toulmin (1976)³⁴ existen tres enfoques de la racionalidad:

- Geométrica
- Antropológica
- Crítica

En una perspectiva *geométrica* lo importante es la *forma* del argumento y si la premisa es vista como un punto de partida incontrovertible. En el enfoque *antropológico* lo que se juzga es si la afirmación es *aceptable* para la audiencia para quien la argumentación se dirige. Finalmente, en el enfoque *crítico* lo primero que se determinan es el '*esquema*

³⁴ Toulmin, S.E. (1976) *Knowing and Acting. An Invitation to Philosophy*. New York. Macmillan.

argumentativo' que se usó y si las preguntas asociadas con el esquema pueden ser contestadas satisfactoriamente.

Hay, por tanto una distinción crucial entre los filósofos geométricos cuya meta es *demostrar cómo es algo* y la perspectiva de los filósofos antropológicos y críticos que prefieren *discutir asuntos*. Los primeros tratan de probar sus afirmaciones mostrando paso a paso que éstas se derivan de algo que es incontrovertiblemente certero. Los segundos, en cambio, tratan de convencer a otros de su punto de vista, mediante la argumentación. Toman en cuenta que es necesario distinguir entre dos diferentes posiciones frente al punto de vista defendido por la argumentación: la de aquél que trata de convencer y la del que es convencido. Así, el enfoque geométrico de la racionalidad es una parte integral de la tradición demostrativa que es, en principio, anti-argumentativa y, según los autores, veladamente dogmática.

Ahora bien, la posición no-dogmática puede adoptar dos enfoques distintos de racionalidad: el antropológico y el crítico.

En el *enfoque antropológico*, la aceptabilidad de un argumento depende de los estándares culturales de las personas donde tiene lugar la argumentación, esto es, el principio que rige este enfoque es que la racionalidad y la racionalidad están ligadas a la cultura y por lo tanto son relativas. Se trata de conceptos que no son ni universales, ni objetivos. No son estáticos sino dinámicos porque cambian de acuerdo al grupo social; en suma, es un enfoque *antropológico-relativista*. En términos de Searle, se trata de una función parásita ya que en esta perspectiva existe una conexión estrecha entre los argumentos utilizados y el marco de referencia (*epistemic background*) de la audiencia a quien se dirige la argumentación.

En cambio, en la perspectiva de *racionalidad crítica* se adopta una actitud crítica hacia cualquier afirmación, nada es seguro. Se enfoca por ello en la discusión, principalmente. Se fomenta la sumisión sistemática del punto de vista de una parte, a la duda crítica de la otra parte. De esta manera se provoca que una argumentación explícita tenga lugar. En esta

perspectiva, toda argumentación es vista como parte de una discusión crítica entre dos partes que están dispuestas a acatar un procedimiento dado:

The argumentation is an effective means of resolving a difference of opinion in accordance with discussion rules acceptable to the parties involved.

Así, la perspectiva crítica de razonabilidad combina ciertos conceptos de los enfoques antropológico y geométrico, con ideas avanzadas de racionalistas críticos, como es el caso de Karl Popper (1972, 1974) y Hans Albert (1967/1975), citados en Eemeren, F. H. van, (1996). Así, al proponer un procedimiento para la discusión mediante una serie de reglas de discusión racional, se hace una reminiscencia de la perspectiva geométrica de razonabilidad. El procedimiento formal en el sentido crítico, sin embargo, tiene como finalidad el facilitar la discusión que intenta resolver una diferencia de opinión. En contraposición a la razonabilidad geométrica, la razonabilidad crítica depende del juicio humano de un grupo de personas involucradas en un lugar y tiempo particulares.

La mayor ventaja de agregar un criterio de validez intersubjetiva al criterio de validez del problema que se aplica en lógica es que el requerimiento de aceptabilidad para una audiencia es que se establezca un nexo con el pensamiento ordinario y natural. Existe una alta probabilidad que gran parte de reglas lógicas familiares estén basadas en aceptabilidad universal y general. Se trata pues de un enfoque de razonabilidad crítica racionalística que es una extensión de la perspectiva Popperiana.

El estado teórico

Según Frans H. van Eemeren & Grootendorst, R. (2004, pp.18 y ss.), el estado teórico se caracteriza por una pluralidad de corrientes que en algunos puntos convergen y en otros se separan. Afortunadamente no todas las corrientes son igualmente importantes pues no se puede navegar en todas al mismo tiempo.

En el estado teórico existen varias nociones de razonabilidad. En principio cualquier diferencia en la perspectiva filosófica que se escoja como punto de partida nos lleva a diversas definiciones teóricas y enfoques, resultando así modelos teóricos variados.

En el estudio de la argumentación se han desarrollado diversos modelos, algunos con propósitos *descriptivos* y otros con fines *normativos*. Sin embargo, cierto grado de idealización está siempre presente en el diseño de un modelo, de lo contrario el modelo no tendría sentido. De todas formas, la idealización que se adopte es una extensión de la visión filosófica del investigador, de lo que significa para un crítico racional juzgar razonablemente. Los teóricos de la argumentación necesitan un modelo ideal para examinar los problemas de la realidad argumentativa y atacar estos problemas de forma sistemática. Así el modelo ideal juega un papel instrumental al conectar la filosofía abstracta con la realidad. Si el modelo está diseñado adecuadamente, entonces estará puesto a punto para la visión filosófica de razonabilidad que se haya seleccionado. Asimismo, podrá llenar una función heurística, analítica y crítica del tipo de análisis y evaluación preferido del uso del lenguaje.

Ya sea que se adopte una visión antropológica relativista o crítico racionalista se llegará a una evaluación de la calidad de la argumentación.

Existen dos grandes corrientes en el estado teórico, que a su vez se derivan de las teorías filosóficas que arriba estudiamos; cada una de ellas proporciona una respuesta diferentes a la pregunta planteada: *¿En qué tipo de de modelo ideal de razonabilidad puedo basar mi juicio para evaluar una argumentación?*

Una de estas corrientes filosóficas es la *antropológica-relativista*, de la cual se deriva la corriente teórica *epistemo-retórica*. La otra corriente filosófica es la *critico-racionalista*, de la cual se deriva la corriente *pragma-dialéctica* a la cual se adhieren los autores.

A la corriente teórica *epistemo-retórica* de razonabilidad se adhiere la ‘*Nueva Retórica*’ desarrollada por Perelman y Olbrechts- Tyteca, en la cual se proporciona un extenso catálogo de esquemas argumentativos que pueden jugar un papel decisivo en las técnicas de persuasión argumentativa.

La corriente *epistemo-retórica* considera que se puede utilizar una gran cantidad de conocimiento acerca de la manera en que las creencias de una audiencia están organizadas y de cómo éstas se pueden desplegar en la argumentación. En este aspecto los estudios antropológicos son extremadamente útiles ya que proporcionan información sobre la racionalidad y las reglas de la argumentación en las diferentes culturas. Tal es el caso por ejemplo de las diferencias de estilos de pensamiento entre los teutónicos y los anglosajones.

La corriente *pragma-dialéctica*, a la que pertenecen Frans H. van Eemeren & Grootendorst, R. (2004, p. 21.), tiene como fuente la filosofía racionalista de la racionalidad. Su objetivo es la investigación de la calidad de los mecanismos argumentativos utilizados, a la luz de los criterios para la validez del problema y la validez intersubjetiva de las reglas de discusión que son operativas. Se trata de descubrir el papel que juega la argumentación para resolver el problema de diferencia de opinión. Subsecuentemente, se interesa por indagar cuáles son las preguntas críticas relacionadas con los esquemas argumentativos que se están usando y cómo estas preguntas deben ser contestadas en cada caso en particular.

En consecuencia, esta corriente concibe cada argumentación, como una discusión explícita o implícita entre partes que tratan de resolver una diferencia de opinión poniendo a prueba la aceptabilidad de los puntos de vista que están en juego. Así para resolver la diferencia de opinión, la discusión debe pasar por varias etapas. Estas etapas están especificadas en un modelo ideal pragma-dialéctico de discusión crítica.

Este modelo es *dialéctico* porque está constituido de dos partes que tratan de resolver diferencias de opinión mediante un intercambio metódico de movimientos en la discusión y también es *pragmático* porque los movimientos que se dan en la discusión, están descritos en términos de actos de habla que se realizan en una situación y en un contexto específicos. Asimismo, el modelo se ocupa de indicar las reglas que se aplican en la distribución de los actos de habla en cada una de las etapas de la discusión crítica ya que la violación de estas reglas origina *falacias* o movimientos incorrectos que constituyen una amenaza potencial a la solución de las diferencias de opinión.

En suma, esta corriente teórica se interesa por investigar un *modelo ideal* de discusión crítica y un *procedimiento* sobre la manera en que los actos de habla deben ser presentados con el objeto de hacer movimientos constructivos en la discusión.

El estado analítico.

Para Frans H. van Eemeren & Grootendorst, R. (2004, pp.23 y ss.) si la teoría de la argumentación intenta tener una importancia práctica, necesita incorporar conceptos tanto descriptivos como normativos. De ahí que, la reconstrucción analítica del uso del lenguaje argumentativo, ya sea oral o escrito, debe combinar ambos tipos de conceptos. Esto significa que la reconstrucción analítica debe reflejar las propiedades características de la realidad argumentativa, así como el modelo ideal que constituye el marco del análisis. Es decir, tratar de unir el ‘ideal’ filosófico con la ‘realidad’ práctica. Esto se lleva a cabo mediante una integración sistemática de la esfera de las normas y de la descripción para producir una combinación teóricamente motivadora. Por ello, el estado analítico es de especial importancia.

Con el objeto de hacer comentarios constructivos sobre el uso del lenguaje argumentativo, lo primero que debemos conocer es la congruencia que existe entre los *enunciados* verbales y el *propósito* para el cual se supone debe servir. Sin embargo, suele suceder que, muchas veces el lenguaje se utiliza con más de un propósito a la vez y si el lenguaje es usado argumentativamente, la función argumentativa no necesariamente es la más importante. De ahí que la reconstrucción analítica en su carácter es siempre provisional: es sólo en la medida en que el evento de habla sea considerado como argumentativo. Esto, a nuestro juicio, debe aparecer en la matriz de evaluación del ensayo; es decir, si existe un propósito (sea justificar o refutar y la congruencia con los tipos de enunciados de enunciados).

Entre más una muestra de uso de lenguaje se acerque al modelo teórico, la reconstrucción será más comprehensiva; entre más se limiten las complicaciones, la reconstrucción podrá proporcionar ideas útiles y dar una visión más clara de la argumentación, especialmente en el caso de textos más complejos.

La reconstrucción consiste en varios tipos de operaciones de transformación que varían desde *seleccionar*, *completar*, *reacomodar* para reformular los elementos relevantes del discurso original. Si la reconstrucción es adecuada, las transformaciones que se realicen deben ser justificables, lo cual quiere decir que pueden ser explicadas si se toma como referencia el modelo crítico de discusión.

Ahora bien, la realidad argumentativa puede ser analizada de acuerdo a la posición teórica que se tiene. Si se trata del enfoque *epistémico retórico*, se intentará lograr una *reconstrucción orientada a la audiencia*. En este caso habrá que determinar qué elementos del evento de habla juegan un rol en el proceso de persuasión.

En cambio en el enfoque *pragma- dialéctico* se tratará de producir una *resolución orientada a la reconstrucción*. En este caso, la primera tarea es indagar cuáles son los actos de habla que se han realizado en el discurso y cuyo rol es solucionar la diferencia de opinión. Se trata de llevar a cabo las transformaciones necesarias que reconstruyan el texto como un intento de resolver la diferencia de opinión. Habrá que indagar cuáles son las etapas que son relevantes para resolver la diferencia de opinión.

Cuando se trabaja con fragmentos de discurso argumentativo ordinario el analista tendrá que determinar a qué etapa de la resolución del conflicto pertenece cada fragmento. La siguiente tarea es llevar a cabo las transformaciones dialécticas que esclarecen el rol que juegan los enunciados implicados en la resolución del proceso. También las premisas implícitas se pueden añadir si se llevan a cabo las transformaciones motivadas por el modelo pragma- dialéctico de discusión crítica.

De esta manera, el modelo sirve como instrumento heurístico para reconstruir las etapas y los actos de habla implicados y así lograr un análisis dialéctico del discurso.

El análisis tiene como finalidad revelar las técnicas persuasivas o etapas en el proceso de resolución y las transformaciones que se llevan a cabo en la reconstrucción analítica del

discurso. Estas técnicas persuasivas o etapas del proceso de resolución, sólo pueden ser justificadas a partir de descripciones profundas de las pistas o claves ofrecidas en la realidad argumentativa.

En una obra anterior, Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1993, p.24) consideran que la tarea de reconstrucción propia de esta etapa, es recobrar la organización argumentativa subyacente del discurso, por ejemplo: encontrar los elementos en los cuales se pueden aplicar los estándares y categorías del modelo ideal. Por ello, el problema central del análisis crítico es cómo reconstruir el discurso argumentativo sin distorsionar la naturaleza del fenómeno analizado. Como no todo lo que ocurre en el discurso argumentativo es relevante para el análisis crítico, muchas veces se requiere una substancial interpretación y transformación, antes de recobrar el contenido argumentativo.

Ahora bien, la teoría de la que se parte es la que motiva la realización de una específica transformación, asimismo es importante saber cómo los oyentes o lectores interpretan los elementos del texto y si esta interpretación motiva la reconstrucción analítica.

La Etapa Empírica.

Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004, pp.27 y ss.) advierten que esta etapa es larga y aún poco explorada, por lo que se requiere un plan de acción para no perderse entre tantas posibilidades. Por lo tanto, hay que seleccionar ciertas áreas dentro del ámbito empírico. Es por ello que se hace necesario describir las partes de la realidad empírica que son relevantes para la actividad de reconstrucción, ya sea que estén dentro del campo teórico o correspondan a la filosofía de la racionalidad.

Según los autores, las descripciones empíricas de la realidad argumentativa deben concentrarse en primer lugar en lo que es relevante para la reconstrucción analítica del discurso y de los textos, a la luz de la teoría filosófica. En segundo término debe estar motivada por aquello que parece causar problemas en la práctica y por aquellos puntos que en la práctica necesitan mejorarse.

En el enfoque pragma-dialéctico la pregunta más importante es:

*¿Qué factores influyen en la **identificación de los actos de habla** que pueden jugar un rol en la discusión crítica?*

Muchas veces la reconstrucción se hace de forma automática; sin embargo otras veces la reconstrucción puede llevarse a cabo de forma apropiada recurriendo a pista o claves proporcionadas por el contexto textual y no textual, en sentido amplio y reducido.

Aunque los autores se remiten a dar indicaciones sobre el procedimiento a seguir tanto para el *proceso persuasivo* (correspondiente al enfoque epistémico retórico, orientado a la persuasión de la audiencia) como para el *proceso de convencimiento* (proveniente del enfoque pragma dialéctico de racionalidad crítica), por cuestiones de tiempo nos abocaremos tan sólo a este último.

Habrá entonces que descubrir qué factores y procesos son importantes para la fuerza de convicción del discurso argumentativo cuya meta es la resolución de la diferencia de opinión.

Los autores opinan que, mientras que la persuasión produce un efecto inmediato en la audiencia ya que ésta reacciona a la argumentación en la forma deseada, la convicción en cambio se puede alcanzar únicamente después de una reflexión por parte del receptor. Esto significa que las actividades cognoscitivas que juegan un rol importante en el proceso de convicción son más complejas que aquéllas implicadas en el proceso de persuasión.

Mientras que en el proceso de *convencimiento* el receptor tiene primeramente que entender la argumentación y lo que ésta implica, antes de considerar qué tan convincente es ésta; en cambio, en el proceso persuasivo sucede justamente lo contrario, los mecanismos retóricos deben su éxito al hecho de que no son reconocidos como tales. Por lo tanto, existe una diferencia crucial entre estar *convencido* y el estar *persuadido*.

En un libro anterior, Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1993, pp.22 y ss.) consideran que la investigación empírica de la argumentación se concentra en la descripción de las prácticas argumentativas por las cuales los hablantes producen, identifican y evalúan el discurso argumentativo, tratando de identificar al mismo tiempo, los factores que influyen en estas prácticas.

Concretamente, en un programa de investigación basado en *actos de habla*, las preguntas fundamentales son aquéllas que tienen que ver con las estructuras pragmáticas (otro apartado importante de la matriz de evaluación), particularmente con aquellos factores que juegan un rol importante en el proceso de aceptación o refutación de un punto de vista.

La investigación empírica se guía no solamente por aspectos descriptivos sino normativos también; sin un marco normativo, la teoría descriptiva corre el riesgo de permitir que aspectos superficiales, periféricos e incidentales de la argumentación dominen el análisis. Por lo tanto, una buena investigación empírica debe permitir al analista cuestionar acerca de si las personas están argumentando como deben y qué factores facilitan o inhiben el que se alcancen los estándares normativos.

Asimismo, la investigación empírica proporciona bases importantes para evaluar la validez de los modelos normativos de argumentación que pueden ser evaluados de acuerdo a dos criterios: la validez de la resolución de los problemas y la validez convencional. Ambos conceptos de validez tienen implicaciones empíricas. La validez en la resolución de problemas depende de la adecuación como descripción de una práctica efectiva (su habilidad para discriminar una buena argumentación de otra que no lo es). En la medida en que la práctica argumentativa siga los estándares de un modelo normativo pero resulte en procedimientos intuitivamente cuestionables; o en la medida en que la práctica argumentativa real se aparte de los estándares pero resulte en procedimientos intuitivamente aceptables, se deberá cuestionar la validez de resolución de problemas del modelo. Por otra parte, la validez convencional depende de la manera como el modelo encaja con las nociones aceptadas de razonabilidad y racionalidad.

A nuestro juicio, estos lineamientos que sirven para evaluar el propio modelo normativo, puede servirnos para evaluar la validez de la matriz de evaluación del ensayo. Por ello

podemos decir que, la relevancia de la investigación empírica se conecta directamente con problemas prácticos.

La Etapa Práctica.

Indudablemente para Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004, pp.32 y ss.), la ecología de este campo es inmensamente variada ya que comprende todo tipo de capacidades y habilidades argumentativas, desde la producción oral o escrita de discursos y textos, hasta su interpretación y evaluación. Por ello podemos decir que la *competencia argumentativa* es compleja porque engloba una gran variedad de competencias. Así, las personas pueden ser competentes en una cosa y en otra no, en unas situaciones y en otras no.

Este carácter relativo de la *competencia argumentativa* implica que la competencia de una persona debería, en principio ser evaluada en términos de estándares que sean pertinentes en determinados contextos en los que esta competencia debería aplicarse. Con el objeto de mejorar la práctica argumentativa, la argumentación debería ser estudiada en diferentes contextos, institucionalizados o no, en los que la argumentación tiene lugar en un escenario específico y con procedimientos adecuados.

En la *etapa práctica* el objetivo es encontrar la forma de mejorar la *competencia argumentativa*. En lo que al enfoque pragma-dialéctico se refiere este objetivo conduce, en principio, a desarrollar una actitud de reflexión sobre la argumentación para la solución de diferencias de opinión. Se trata de aplicar un método para producir una discusión crítica y animar a la reflexión.

Las reglas de discusión crítica no son *algorítmicas* sino *heurísticas*; no son reglas que automáticamente llevan a una serie de instrucciones que siempre garanticen los resultados deseados. En el enfoque pragma-dialéctico, la argumentación no es un proceso mecánico que sino más bien una actividad social cuya finalidad es convencer a otros sobre la aceptabilidad de un punto de vista. Por lo tanto la calidad de la producción, análisis y evaluación de un discurso argumentativo depende de la calidad de la comunicación y la interacción entre los participantes.

Ahora bien ¿de qué manera se puede mejorar la calidad argumentativa? El mejoramiento muchas veces puede consistir en la modificación de ciertos procesos que se están

aplicando. Por ejemplo, incluyendo inserciones cuya finalidad es hacer explícitos e inequívocos ciertos pasos que estaban implícitos o ambiguos, (en Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R., 2004, pp.32 y ss.).

2.2.5 Un Modelo de Discusión Crítica.

Más adelante, Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004, pp.53 y ss.) expresan que las investigaciones pragma-dialécticas comienzan con cuatro meta-principios que arrastran ciertas consecuencias metodológicas. Usando estos meta-principios como punto de partida, se asientan los fundamentos para integrar las dimensiones *normativa* y *descriptiva* de los estudios sobre argumentación. Estos cuatro meta principios son:

- Funcionalización
- Externalización
- Socialización
- Dialectización

...de los diferentes componentes del discurso argumentativo y de los textos que constituyen la materia de estudio de la argumentación.

Funcionalización: Significa que en el enfoque pragma-dialéctico, se trata cada actividad del lenguaje como un acto que encierra un *propósito*. Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1983, p.7) manifiestan que la argumentación tiene que ver con *estructuras* y con *procesos de uso de lenguaje* que toman su curso sólo si se dan ciertas condiciones en la realización del acto de argumentación.

Por lo tanto la argumentación no es vista como *producto* consistente en una lista de declaraciones sino ante todo como un *proceso*. Esto es, la argumentación tiene que ver con ambos, con el *proceso* de hacer declaraciones con el objeto de defender un punto de vista y con el *producto* o resultado de dicho proceso. La argumentación es una forma de *acción verbal*.

Externalización: Quiere decir que se apunta a los compromisos públicos que conlleva la realización de ciertas actividades de lenguaje. En otra obra, Eemeren, F. H. van &

Grootendorst, R. (1983, p.4) explican que hasta ahora se había dado un tratamiento inadecuado de la argumentación al considerarla solamente como un conjunto de *premisas y conclusiones* y no como una *constelación de declaraciones* realizada por los hablantes y cuya finalidad es *convencer a otros usuarios de la lengua sobre la aceptabilidad o no aceptabilidad de una opinión expresada*. Lo cual significa que la argumentación tiene una función *comunicativa e interaccional* y no solamente sirve para demostrar que una conclusión se sigue necesariamente de unas premisas.

Por lo tanto, para poder examinar la argumentación de forma apropiada habrá que explicar el significado de ciertos términos clave, tales como:

Opinión expresada: Se refiere al *sujeto o tema* de la argumentación. Una opinión expresada puede referirse a hechos o ideas (o hasta teorías completas) pero también puede referirse a acciones y actitudes. Una opinión expresada consiste en una proposición (negativa o lo contrario) realizada en un acto de habla dentro de la argumentación.

Punto de vista: Es la actitud exteriorizada de un hablante con respecto a una opinión expresada. Supone, al menos, dos usuarios de la lengua uno que expresa un punto de vista positivo acerca de la opinión expresada y otro que expresa una opinión negativa.

Juez Racional: O el oyente que evalúa lo que dice el hablante, ya sea para *justificar* o *refutar* la opinión expresada.

Socialización: Significa que relacionamos estos compromisos con la interacción que tiene lugar con otras personas, a través de las actividades de lenguaje en cuestión. En Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1983, p.9) encontramos que, la argumentación al ser un intento por convencer a un juez racional sobre la corrección de un punto de vista acerca de un tema, este juez racional a su vez reacciona y se convierte en *hablante*, dando como resultado un *diálogo o proceso social*.

Dialectización: Significa que las actividades de lenguaje en cuestión, son vistas como un intento por resolver una diferencia de opinión, de acuerdo a las normas críticas de

racionalidad. Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1983, p.15) advierten que si un usuario de la lengua avanza una constelación de declaraciones, ya sea para *refutar (contra-argumentación)* o para *justificar (pro-argumentación)* una opinión expresada dirigiéndose a un oyente o juez crítico, y éste a su vez reacciona frente la argumentación, entonces comienza una discusión crítica.

Principios meta-teóricos de la pragma-dialéctica

Las investigaciones pragma-dialécticas empiezan con estos cuatro principios meta-teóricos que tienen ciertas consecuencias metodológicas. De acuerdo a los autores, la única manera de proporcionar un marco para el análisis y evaluación del discurso y los textos argumentativos, es a través de la utilización de estos meta-principios como guía metodológica.

Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004, pp.53 yss.) enfatizan que, en estas directrices metodológicas del enfoque pragma-dialéctico, la argumentación es un intento por superar la duda acerca de la aceptabilidad o la crítica hacia un punto de vista. Sin embargo, la caracterización que encontramos en varios enfoques estructurales (formales o informales), pueden ser ciertamente esclarecedores, aunque inadecuados como punto de partida ya que no tienen como motivo principal el uso del lenguaje.

La funcionalización del objeto de estudio, en el enfoque pragma-dialéctico, se logra atendiendo a las expresiones verbales que se usan en el discurso argumentativo y los textos, como actos de habla, especificando las condiciones para su identidad y corrección que se aplican en la realización de estos actos de habla. Así, un análisis de los actos de habla realizados hace posible determinar lo que está en juego. La especificación de las condiciones de identidad y corrección que se aplica en los actos de habla realizados pone en claro el '*espacio de desacuerdo*' que existe en un determinado momento y cómo el hablante responde al desacuerdo al momento de realizar el acto complejo de argumentación. Esto, en lo personal, me hace caer en la cuenta de la necesidad de realizar el acto de *definir* como un momento anterior al propio acto de argumentar y también como un acto que debe estar presente a lo largo de todas las etapas donde se requiera.

En el caso de los enunciados cuya función no es muy clara, con la ayuda de las condiciones del acto de habla y el análisis es posible determinar qué propósito comunicativo e interaccional estos enunciados tienen para la resolución de la diferencia de opinión. Bajo esta perspectiva, se pueden analizar todos los actos de habla presentes en el ensayo.

En realidad, una persona puede tener una gran cantidad de motivos para cuestionar, rechazar, defender o atacar un punto de vista particular pero, en última instancia lo que realmente cuenta es lo que el hablante ha dicho o escrito. Es por ello que, el proceso interno de razonamiento que existe para resolver la diferencia no es de gran importancia para la teoría de la argumentación, sino la posición que la persona proyecta a través de sus actos de habla. En suma, lo que realmente interesa son los *compromisos* que se han externalizado a través del discurso o el texto.

Las etapas dialécticas para resolver una diferencia de opinión.

Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004, pp.57 y ss.) afirman que, sobre la base de un modelo de *discusión crítica*, se puede dilucidar una serie de etapas en el proceso de resolución de una diferencia de opinión. El modelo en sí proporciona una especificación de las etapas que deben distinguirse en este proceso, así como los tipos de movimientos verbales que tienen una función constructiva en los diferentes estadios de la resolución del problema.

El modelo parte de la premisa de que una diferencia de opinión sólo se resuelve cuando las partes implicadas en la diferencia han llegado a un acuerdo sobre el hecho de que los puntos de vista en cuestión son aceptables o no. Esto significa que, una parte debe estar convencida, a través de la argumentación de la contraparte, de la admisibilidad de su punto de vista. O bien, la otra parte se retracta de su punto de vista porque se da cuenta que su argumento no puede resistir la crítica. Así, la resolución de la diferencia de opinión no es lo mismo que el acuerdo de una disputa, que normalmente termina con un mutuo acuerdo o una votación. Sin embargo, esto no significa que la diferencia de opinión se haya resuelto, mediante un procedimiento dialéctico en el que el protagonista de un punto de vista y el antagonista llegan a alcanzar la claridad a la luz de las reacciones críticas de la contraparte.

En contraposición al enfoque lógico, el enfoque dialéctico no se ocupa solamente de las relaciones formales entre premisas y conclusiones del argumento, sino en cada uno de los actos de habla presentes en el discurso o texto que juegan un rol en la investigación de la aceptabilidad de los puntos de vista.

El *modelo de discusión crítica* ejerce una doble función: *crítica y heurística*, en el análisis y evaluación de los discursos y textos argumentativos. En cuanto a la *función heurística* sirve como guía para el análisis en la detección e interpretación teórica de cada uno de los elementos y aspectos del discurso o texto que son relevantes para la evaluación crítica. En cambio, en lo que concierne a la *función crítica*, el modelo sirve como estándar para la evaluación ya que proporciona una serie de normas por las cuales se puede determinar en qué aspectos el intercambio argumentativo de ideas se separa del procedimiento que conduce a la resolución de la diferencia de opinión.

Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004, pp.59 y ss.) distinguen cuatro etapas en el proceso de resolver una diferencia de opinión y por las cuales los hablantes tienen que transitar, y las cuales llaman *etapas de discusión crítica*:

1. Etapa de confrontación
2. Etapa de apertura
3. Etapa de argumentación
4. Etapa de conclusión

Áreas de análisis del discurso argumentativo.

Para Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst (2004, p.3) las áreas más problemáticas para analizar, reconstruir o evaluar un discurso argumentativo son:

- los *elementos no expresados* en el discurso argumentativo.
- las *estructuras* argumentativas
- los *esquemas* argumentativos
- las *falacias*

Ahora bien, de acuerdo a Eemeren, F.H van y Grootendorst, R. (2004, p.3) los teóricos de la argumentación han llegado a la conclusión de que no toda expresión verbal es “por naturaleza” un *punto de vista* o un *argumento* u otra unidad de uso del lenguaje; por el contrario, la condición para que un enunciado o cualquier expresión verbal forme parte de una argumentación es necesario que se dé dentro de un contexto y que llene una función específica en el proceso de comunicación. Es decir, es necesario que estas expresiones o estos enunciados sean, en cierta manera, instrumentos para alcanzar una meta, ya sea que expresen una posición positiva o negativa con respecto a una proposición. En otras palabras, estas expresiones deberán ser usadas para justificar o refutar un punto de vista; es decir, para defender un punto de vista de tal forma que la otra parte se convenza de su aceptabilidad.

Veamos qué se entiende por cada una de estas áreas problemáticas y de qué manera el enfoque pragma-dialéctico las aborda:

Sobre los elementos no expresados en el discurso argumentativo.

Según Eemeren, F.H van y Grootendorst, R. (2004, p. 3), muchas veces la argumentación gira alrededor de elementos implícitos, ej: *premisas no expresadas*, escondidas o suprimidas. Es común que en la argumentación ordinaria exista una premisa del razonamiento que subraya el argumento que se dejó implícito. Algunas veces esto puede ser detectado fácilmente; sin embargo hay ocasiones en que es más difícil determinar a cuál premisa no expresada el hablante se está comprometiendo.

Debido a que el análisis lógico se basa exclusivamente en el criterio de validez formal, en ciertos casos de la práctica real, este análisis puede no ser decisivo ya que no pone en claro a qué se está comprometiendo el hablante. Es por tanto necesario un análisis pragmático que haga uso de la información contextual y del conocimiento de los antecedentes.

Sobre las estructuras argumentativas.

Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2004, p. 4) afirman que la argumentación que se da en pro o en contra de un *punto de vista* puede ser ‘*simple*’ o ‘*singular*’ cuando consta de una sola razón explícita, ya sea en pro o en contra del punto de vista. Sin embargo, la

argumentación puede presentar una *estructura* más *compleja*, dependiendo de la manera como se organice la defensa del punto de vista; esto es, a partir de la anticipación de las dudas o de las críticas que se puedan dar.

En una argumentación cuya estructura es más compleja, se pueden proponer varias razones en pro o en contra del mismo punto de vista. Estas razones pueden aparecer como defensas alternativas de un mismo punto de vista. Si dichas razones no están relacionadas entre sí, se trata de una *'argumentación múltiple'*; también pueden aparecer como razones interdependientes o *'cadena paralela'*; o bien pueden aparecer como razones que refuerzan mutuamente, tal es el caso de la *'argumentación compuesta coordinada'* o *'cadena serial'*; y por último la defensa se puede realizar mediante una *'argumentación compuesta subordinada'* donde las razones se apoyan una a la otra.

El problema es que en la medida en que la argumentación es compleja o múltiple la presentación puramente literal hace que la información resulte insuficiente para realizar el análisis y poder decidir de qué tipo de argumentación se trata. Se hace necesario el conocimiento del contexto y de los antecedentes.

Sobre los esquemas argumentativos.

Eemeren, F.H van y Grootendorst, R. (2004, p. 4) consideran que los teóricos de la argumentación, también se interesan en la *'organización interna'* de cada argumentación. Así, con el objeto de analizar el mecanismo de defensa empleado en una argumentación singular, utilizan el concepto de *esquema argumentativo* para referirse a los principios justificatorios:

Argument schemes pertain to the kind of relationship between the explicit premise and the standpoint that is established in argumentation in order to promote a transfer of acceptability from the explicit premise to the standpoint.

Los esquemas argumentativos son modos más o menos convencionalizados de lograr esa transferencia. Los autores distinguen tres principales categorías de esquemas argumentativos:

- *argumentación causal* (la cual nos interesa especialmente por el tipo de pregunta

- que se hace en el examen)
- *argumentación sintomática*
- *argumentación basada en una comparación*

En la mayoría de los casos se requiere de un esfuerzo interpretativo para identificar el tipo de esquema que se está empleando y para descubrir el ‘*topos*’ en el cual reposa la argumentación. Por lo mismo, aquí también se requiere el conocimiento pragmático.

En cuanto a la investigación que aquí se presenta, dado que se trata de evaluar la *competencia argumentativa* de los alumnos en la redacción de ensayos académicos, nos concierne especialmente analizar el *esquema de causa efecto* ya que este esquema nos facilitará el análisis del ensayo y del texto del test y completará además la matriz de evaluación del primero (que versa sobre procesos de causa-efecto). Con ello pensamos cubrir una gran gama de estructuras y actos de habla que revelarán el estado de la *competencia argumentativa* de los alumnos.

En suma, a lo largo de toda la evolución de la teoría argumentativa, que data desde sus inicios con la retórica de los antiguos sofistas griegos como Gorgias y de los filósofos como Aristóteles, hasta nuestros días, podemos percibir un continuum. Este continuum se inicia con la utilización de la facultad psicagógica de la lengua, hasta la lógica, donde el razonamiento abstracto no se preocupa del contexto ni de las circunstancias en que tiene lugar el discurso.

Evidentemente que, para los fines de esta investigación no podemos ignorar la existencia de estos dos polos: por un lado las aportaciones de la retórica, desde sus inicios, con todas las posibilidades persuasivas que posee la lengua humana; pero por otro lado no podemos ignorar el rigor demostrativo del razonamiento. Pensamos que es posible utilizar las estrategias necesarias que nos permitan leer el contexto para adecuar nuestro discurso a la audiencia sin por ello faltar a la verdad, ni al rigor de pensamiento que se exige en un contexto académico. Por lo tanto, pensamos que es posible aprovechar las aportaciones teóricas que existen tanto en estructuras como en procesos argumentativos para ofrecer propuestas pedagógicas que promuevan la competencia argumentativa de los alumnos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Resumen. En el presente capítulo se consigna el tipo de investigación empírica que se realizó. Se resumen las bases del diseño, se describen los procedimientos que se siguieron para recabar y organizar los datos y se explica cómo se interpretaron. En términos más específicos, se da cuenta de los puntos de partida del estudio y de las hipótesis que lo guiaron; se caracterizan los sujetos que participaron y se indican los criterios que se siguieron en su selección; se exponen los instrumentos utilizados; se describe la manera en que se aplicaron los exámenes y se desglosan los métodos de análisis de datos que se emplearon.

Asimismo, se describe cada uno de los instrumentos, primeramente el examen ‘M’ o de ‘Metaconocimiento’, cuyo objetivo es medir los conocimientos tanto de estructuras como de procesos argumentativos; posteriormente el examen ‘C’ o de ‘Competencia’, cuya finalidad es medir la capacidad para argumentar por escrito sobre un tema específico. También se indican los criterios de evaluación para medir estas habilidades y se da cuenta de su relación con las teorías estudiadas.

3.1. Metodología: estructura general

En el primer capítulo, vimos los motivos que nos llevaron a la realización de este estudio, esencialmente, contribuir a identificar los saberes que requiere un alumno universitario para redactar ensayos académicos y, así, ofrecer bases para el desarrollo de cursos que mejoren esta habilidad. Indicamos ahí que dicha motivación surgió de la experiencia docente propia. Dijimos que el interés en este campo se incrementó al constatar la inexistencia en México de cursos específicamente diseñados con tal finalidad y la carencia, en los cursos con propósitos más generales, de redacción, por ejemplo, de bases para abarcar los elementos que constituyen un ensayo. Señalamos, entonces, que el campo de la enseñanza de la escritura académica en México parecía encontrarse en una etapa similar a la del desarrollo de los cursos de lectura de textos académicos en lengua extranjera en los años 70 y 80 del siglo pasado, cuando se suponía y se puso en duda que la habilidad de leer implicaba el conocimiento acerca de la lengua. Era necesario realizar indagaciones empíricas básicas, lo que requería, a su vez, ponderar las investigaciones teóricas acerca de la argumentación, en general, y los estudios analíticos sobre el ensayo académico, en particular, que se han hecho en el mundo.

El presente capítulo consta de dos grandes apartados. En la primera parte se expone la estructura general de la metodología que se aplicó, a saber: preguntas y objetivos de la investigación, hipótesis, el tipo de investigación, los sujetos, una descripción general de

los instrumentos, el procedimiento que se aplicó así como el método utilizado para el análisis de datos.

3.1.1 Pregunta y objetivos de investigación

De esta manera se definió el primer objetivo de la investigación:

Objetivo 1. Identificar variables mediante la integración de aportaciones de las principales teorías del campo en un marco adecuado para la observación empírica del metaconocimiento de la argumentación y de la capacidad argumentativa.

En consecuencia, en el segundo capítulo, llevamos a cabo una revisión de la literatura del campo, la cual en primer lugar permitió constatar que, tanto en la psicología cognoscitiva, como en la lingüística aplicada, al investigar la producción se otorga comúnmente un lugar preponderante a la interacción comunicativa. En esta perspectiva, la escritura, como el habla, es un hecho social, que depende de actividades socializadas. Un discurso argumentativo, y en particular un ensayo, si bien es aparentemente monológico, es una estructura que define un procedimiento, o un conjunto de procedimientos, los cuales habrían de conducir al interlocutor, en nuestro caso, al lector, en cierta dirección. En breve, la tarea del alumno es defender ciertas conclusiones indicando cómo se llega a ellas. Con base en tales consideraciones, se formuló la pregunta central de esta investigación:

Pregunta de investigación. ¿Existe una relación entre el **metaconocimiento** que poseen los alumnos universitarios acerca de las **estructuras** y los **procesos** argumentativos propios de los ensayos académicos, de un lado, y su **competencia para producir** tales ensayos, del otro?

Ello definió tres objetivos más:

Objetivo 2. Definir y operacionalizar, con base en dicho marco, las variables objeto de la pregunta, es decir, crear instrumentos de medición para registrar diferencias pertinentes en el conocimiento acerca de las estructuras y los procesos argumentativos, por un lado, y en la capacidad de producir ensayos, por el otro.

Objetivo 3. Recabar con esos instrumentos datos que permitan responder la pregunta.

Objetivo 4. Analizar los datos para obtener la respuesta a la pregunta.

3.1.2. Hipótesis

De acuerdo con dichos objetivos, se llevó a cabo un trabajo de diseño que estuvo guiado por el siguiente planteamiento (en parte derivado de la revisión teórica aludida y en parte obtenido por analogía con resultados de investigaciones en lingüística aplicada acerca de la lectura en las décadas mencionadas):

Planteamiento inicial. Es de esperarse que el **metaconocimiento** de las estructuras y los procesos argumentativos y la **competencia** argumentativa en la redacción de escritos académicos estén relacionados, es decir, que a un metaconocimiento superior corresponda una competencia mayor, aunque no es muy probable que la vinculación sea fuerte.

Con el objeto de traducir este planteamiento en términos estadísticos más precisos, se definieron las siguientes variables:

M = *Metaconocimiento de estructuras y procesos argumentativos y*

C = *Competencia argumentativa en la redacción de escritos académicos.*

Se puede ver que, con estas variables, es menester formular dos hipótesis básicas, primero, que M y C están estadísticamente asociados; y segundo que, en caso de que estén asociadas, hay una correlación estadística positiva entre ambas (que no es muy alta):

H₁ = *Existe una asociación significativa entre M y C.*

H₂ = *Existe una correlación positiva baja entre M y C.*

Por supuesto, la hipótesis alternativa a H₁, la hipótesis de nulidad es que no hay asociación entre las variables:

H₀ = *No existe ninguna asociación significativa entre M y C*

3.1.3. El tipo de investigación

Como ya se indicó, el estudio se ubica dentro del área de la producción escrita. Se trata de una investigación *exploratoria y correlacional*. Es exploratoria porque pretende examinar un problema poco estudiado, para identificar variables, áreas, contextos y situaciones de estudio, así como determinar tendencias, lo que permitirá establecer prioridades para investigaciones futuras. Es correlacional dado que su propósito es conocer la posible asociación que se da entre dos variables en un contexto particular.

No se busca someter a prueba una relación de causa y efecto entre las variables, puesto que ello tendría que hacerse por medio de una investigación con diseño experimental, en la cual se controlara la variable considerada como independiente, y ese diseño no podría concebirse sin contar con un trabajo previo como el que aquí se presenta. Sin embargo, la investigación tiene un valor *explicativo*, ya que saber si dos variables se relacionan o no y, en su caso, cuál es la fuerza de su asociación, permite empezar a comprender la naturaleza del fenómeno estudiado.

3.1.4. Sujetos

Los sujetos que participaron en este estudio pertenecen todos a la Universidad del Valle de México, campus Guadalajara, la cual está interesada en mejorar el nivel académico de sus estudiantes, especialmente en lo referente a sus habilidades comunicativas.¹ Conforman una muestra de 134 sujetos tomados de un universo de 562 alumnos, pertenecientes a 9 diferentes carreras y ubicados en diferentes niveles de estudio² (ver cuadro N° 1).

La selección de los sujetos obedeció a la necesidad de aprovechar la estructura ya existente de grupos formados para cursar la materia de Desarrollo Humano. Ello permitió conglomerar de manera eficiente a los estudiantes y los maestros y utilizar la logística existente en el campus. Cabe mencionar que, como la materia se imparte al inicio de todas las carreras, la mayoría de los alumnos (106) pertenecen al primer semestre.

Cuadro 1. Distribución de los sujetos por carreras y niveles.

CARRERA	Alumnos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	?	%
Adm. de Técnicas Computación	1			1						0.75%
Arquitectura	18	16	2							13.4%
Comercio Internacional	17	13	1		1				2	12.7%
Derecho	15	10	3						2	11.1%
Diseño gráfico	16	12	3		1					11.1%
Hotelería	33	33								24.6%
Ingeniería en Computación	4					2		1	1	3.0%
Ingeniería Mecatrónica	15	13	1		1					11.1%
Psicología	15	9	4				1		1	11.1%
TOTALES	134	106	14	1	3	2	1	1	6	100%

¹ Al inicio de esta investigación en la UVM de Guadalajara, se nos invitó a asistir al curso de Comunicación Efectiva que se imparte a todos los alumnos con carácter obligatorio. Pudimos percatarnos que este curso es esencialmente oral y tiene poca o ninguna relación con el aprendizaje de habilidades de escritura.

² En un principio colaboraron 137 alumnos, pero tres de ellos fueron eliminados de la base de datos, porque no presentaron todas las pruebas.

3.1.5. Instrumentos

De acuerdo con los objetivos y con base en las hipótesis de la investigación, se crearon dos instrumentos de medición, así como un cuestionario para recabar los datos personales de los sujetos (edad, género, estudios realizados, carrera, semestre). El primer instrumento consistió en un examen de opción múltiple que contenía preguntas objetivas específicamente relacionadas con los elementos del marco derivado de la revisión, de la cual se desprendió que la argumentación tiene lugar en *dos niveles*, el del *enunciado* y el del *texto*. El segundo instrumento consistió en un examen que tenía una pregunta abierta cuya respuesta daría origen a un ensayo, a través del cual el alumno expresaría su opinión sobre un tema dado, y de esa manera mostraría su competencia en ambos niveles.

Antes de la prueba definitiva, los instrumentos fueron perfeccionados en seis etapas sucesivas con base en datos obtenidos mediante su aplicación en pruebas piloto³ con grupos formados por alumnos de distintas áreas⁴, entre febrero de 2006 y noviembre de 2007. Ello obedeció al carácter exploratorio de la investigación: no había instrumentos antecedentes que se pudieran emular (o perfeccionar). Los textos de los exámenes definitivos, que se encuentran en los anexos N°6 y N°7, se describen de manera general en la presente sección y en detalle en la sección 3.2 del presente capítulo. Los procedimientos de obtención y análisis de los datos que condujeron a la selección de preguntas se encuentran en las secciones 3.1.6 y 3.1.7, así como en los anexos N° 8 y N° 9.

Descripción general del examen 'M'

El examen 'M' (o de metaconocimiento) consta de dos partes, una de conocimientos acerca de las estructuras y de los procesos argumentativos en el nivel del enunciado y al que llamaremos *Prueba 'A'*, y otra sobre las estructuras y procesos argumentativos en el nivel del texto y al que nombraremos *Prueba 'B'*. En total, el examen consta de 53 preguntas, todas con índice de discriminación media, buena o alta, es decir, igual o

³ Dentro del marco de una metodología constructivista, los exámenes se fueron elaborando conforme iba profundizándose el conocimiento teórico y se iban obteniendo datos sobre su pertinencia, validez y confiabilidad.

⁴ Bachillerato, licenciatura en comunicación y licenciaturas en ingeniería (mecatrónica y computación).

superior a .2 y con índice de facilidad entre .49 y .66.⁵ Éstas se clasifican en los siguientes rubros, junto a cada uno de los cuales se indica el número de preguntas correspondiente:

- Procesos globales, 4;
- Procesos específicos, 19;
- Estructuras textuales, 18;
- Estructuras enunciativas, 12

Las preguntas aparecen agrupadas, según su contenido, en ocho secciones: tipos de procesos, movimientos argumentativos, falacias, estructuras argumentativas, estrategias de atribución de significado, tipos de causalidad, expresión de la causalidad, vocabulario. En general, en cada una de ellas, se pide al alumno que reconozca la función argumentativa de alguna palabra o alguna construcción, o que seleccione, de un conjunto de palabras o construcciones, la que mejor desempeñe una función. Las secciones están ordenadas de una manera que se consideró conveniente desde puntos de vista pedagógicos y prácticos.

Consideramos que, además de las preguntas, forman parte del examen las instrucciones para los sujetos y los criterios de evaluación de las respuestas (tanto unas como otros se encuentran los anexos N° 6 y N° 7).

Descripción general del examen 'C'

El segundo examen es una prueba de producción escrita, en la que se pide a los participantes expresar un punto de vista y sustentarlo con un esquema argumentativo de causa-efecto. Se espera que ellos puedan elaborar un texto con un *eje argumentativo* de apertura, confrontación, argumentación y clausura. De manera más específica, se busca indagar si poseen o no las siguientes destrezas de la expresión escrita argumentativa:

- a) Abordar adecuadamente el *tema*.
- b) Expresar una *opinión* o *tesis*.
- c) Enumerar una serie de *hechos, datos* o *argumentos* que se tienen sobre el tema o el hecho.
- d) Proporcionar *garantías* o *reglas generales*.
- e) Ofrecer *fuentes*.

⁵ "Difficulty level... We calculate it by dividing the number of the students who got it right by the total number of students... Items falling between .15 to .85 are preferred items, in reference test." Alana Shoham (1985, pp.79 y ss)

- f) Expresar *calificadores* que indiquen la modalidad.
- g) Proporcionar dudas o *reservas* sobre la validez de la tesis.
- h) Manifestar un tipo de *razonamiento* o proceso argumentativo global de tipo *inductivo* o *deductivo*.
- i) Manifestar unos procesos argumentativos específicos o *estrategias de definición* y de *causa-efecto*.
- j) Evitar todo tipo de *falacias*.

La observación de estas destrezas es guiada por una *matriz de evaluación*, que forma parte integral de este examen, de manera análoga a lo que se señaló con respecto al otro. Le llamaremos ‘examen C’.

3.1.6. Procedimientos

Cada alumno participante respondió el examen ‘M’ y el examen ‘C’ en una misma sesión. Para el primero dispuso de hasta 60 minutos y para el segundo de hasta 30 minutos.

Todos los alumnos respondieron el examen en sesiones organizadas de acuerdo con los grupos en los que cursaban la materia de Desarrollo Humano y en horarios que obedecieron la misma lógica, como puede deducirse del método de selección de sujetos seguido, que ya se indicó. Los exámenes les fueron entregados en sobres sellados y numerados al iniciar la sesión, en el orden en que debían ser aplicados. Asimismo se les entregaron hojas en blanco, lápices, borradores y engrapadoras.

A todos los alumnos se les explicó el propósito general de la investigación y se les pidió su colaboración antes de iniciar la sesión. Además se les indicó que los resultados de la investigación se utilizarían sólo de manera agregada, para fines estadísticos, y se garantizaría la confidencialidad de las respuestas individuales.

Las instrucciones para responder los exámenes fueron proporcionadas en forma escrita, como parte de los ejemplares. Además, se les dieron indicaciones generales en forma oral, siempre de la misma manera y con las mismas palabras.

La investigadora coordinó todas las sesiones, que fueron conducidas por los profesores encargados de los grupos, quienes habían recibido la misma capacitación al respecto. Además, estuvo presente en ellas y las supervisó.

Todos los exámenes fueron calificados manualmente por la misma persona (la investigadora) y los resultados fueron registrados en una base de datos maestra, con la cual se generaron otras posteriormente, según lo requirió el análisis de los datos.

3.1.7. Método de análisis de datos

Para evaluar la hipótesis H_1 , se siguió una prueba comúnmente empleada cuando se desea verificar si las diferencias de frecuencias entre series paralelas de mediciones son significativas o no, la prueba χ^2 , *chi cuadrada* (al respecto, ver por ejemplo, Brown, 1988). La lógica que guió el análisis se puede mostrar por medio del cuadro 7, que registra los números de personas que obtuvieron calificaciones superiores e inferiores a la mediana en cada examen.

Cuadro 2. *Tabla básica de contingencias:*

resultados globales de los exámenes 'M' y 'C.'

	Examen C	
Examen M	Grupo superior	Grupo inferior
Grupo superior	41	26
Grupo inferior	26	41

Si la mayoría de los sujetos se ubican en la casilla superior izquierda y en la inferior derecha, como ocurre en nuestro caso, entonces hay una asociación entre las dos variables. Si en lugar de estar concentrados en esa diagonal, los sujetos están uniformemente distribuidos en las cuatro casillas, las variables no están asociadas.

Permítasenos recordar que la prueba elegida es un algoritmo cuyo resultado, χ^2 , nos dice cuándo la diferencia entre las frecuencias de la diagonal señalada y las frecuencias de la otra es significativa o no, cuándo podemos pensar con un alto grado de confianza que las diferencias no se deben al azar. En nuestro caso, hemos elegido para esta determinación un nivel de decisión tradicional conservador: $\alpha < .01$. Pensamos que si la teoría estadística predice que en más de uno por ciento de los casos en que se repitiera el ejercicio que hicimos se obtendrían por mera casualidad diferencias como las observadas, entonces debería rechazarse H_1 (y considerarse que se apoya H_0).

Para nuestras frecuencias, las del **Cuadro 10**, χ^2 resulta ser igual a 6.7. Esta cifra es mayor a la que corresponde al nivel de α elegido (6.6). Por lo tanto, concluimos que se apoya H_1 .

Para evaluar la hipótesis H_2 , se empleó la prueba de correlación por rangos de Spearman, que se emplea frecuentemente en investigaciones de lingüística aplicada cuando se cuenta con datos ordinales, o no hay seguridad de que los datos pertenezcan a

escalas continuas (ver, por ejemplo, Brown, 1988). Esta prueba arroja un coeficiente ρ , *rho*, que, como otros indicadores de correlación, puede variar entre -1 y 1. Aquí, $\rho = 0$ indica ausencia de correlación y los dos polos indican correlaciones absolutas (en sentidos opuestos).

Para los datos del **Cuadro 11**, se obtiene entre $\rho = 0.37$ y $\rho = 0.40$. Es decir, tenemos una correlación positiva no muy alta. Se apoya, entonces, H_2 .

Siguiendo el mismo modelo de análisis, se estudiaron los datos de manera más fina. Se plantearon hipótesis análogas a H_1 , H_2 y H_0 para conjuntos de respuestas del examen M que miden componentes del metaconocimiento (conocimientos acerca de determinados aspectos de la argumentación y el ensayo argumentativo). En cada caso, se aplicó la prueba de χ^2 y, cuando ésta indicó que se tenía una asociación significativa, se obtuvo el coeficiente ρ . Los resultados se muestran y se interpretan en el capítulo cinco.

3.2. Las partes del instrumento.

En el apartado anterior de este capítulo dimos cuenta de los puntos de partida del estudio, así como de las hipótesis que lo guiaron. Asimismo vimos el tipo de investigación empírica que se realizó, se resumieron las bases del diseño y los procedimientos que se siguieron para recabar e interpretar los datos. Aunque se hizo una exposición breve de los instrumentos que se utilizaron, la manera como se aplicaron y los métodos de análisis que se emplearon, en esta sección se hará una descripción y análisis más detallados de los mismos.

Como ya se dijo en el apartado 3.1.5, el instrumento consta de dos tipos de exámenes y un cuestionario. A los dos exámenes los denominaremos: '*Examen M*' y '*Examen C*'. Esto es, examen de metaconocimiento y examen de competencia argumentativa. El cuestionario, que está contenido en el documento correspondiente al '*Examen C*', versa sobre generalidades acerca de los candidatos, tales como: edad, género, estudios realizados, carrera, semestre que cursa, idiomas que habla...

3.2.1 El '*Examen M*'

El '*Examen M*' o examen de metaconocimiento, consta de dos pruebas de opción múltiple sobre conocimientos en estructuras y procesos argumentativos, tanto en el nivel del enunciado ('*Prueba A*') y consta de 8 secciones; como del texto ('*Prueba B*'), que contiene una sola sección.

3.2.1.1 Descripción del ‘Examen M’

Tiempo asignado: de 45 a 60 minutos.

Nivel de la prueba: Los candidatos deberán demostrar que poseen un metaconocimiento de las *estructuras* y *procesos* presentes en toda argumentación, de ahí que manifestarán la capacidad para:

- a) Discriminar un *enunciado argumentativo* de otro que no lo es.
- b) Identificar las *partes de un enunciado argumentativo*.
- c) Identificar el tipo de *razonamiento inductivo* o *deductivo* que subyace a una argumentación.
- d) Reconocer el *esquema de Toulmin* presente en un discurso argumentativo.
- e) Discriminar, en un enunciado argumentativo, la presencia de las *categorías de Toulmin*, sean *obligatorias* o *facultativas*.
- f) Reconocer la naturaleza y la función que llenan los *indicadores de fuerza* y su relación con las categorías argumentativas antes mencionadas.
- g) Identificar la *coherencia interna* de un enunciado argumentativo.
- h) *Reconstruir un argumento* para entenderlo.
- i) Identificar si un enunciado contiene una o varias *falacias*.
- j) Reconocer todo tipo de *falacias*.
- k) Reconocer las *categorías argumentativas* de Toulmin, sean *obligatorias* o *facultativas* en un texto.
- l) Identificar los *indicadores de fuerza* adecuados al contexto argumentativo.
- m) Reconocer el *vocabulario* adecuado al contexto argumentativo.
- n) Reconocer estrategias de causalidad y de definición.

Procedencia de los enunciados: Los enunciados y el vocabulario utilizados en la prueba son comprensibles para candidatos de nivel universitario. En el caso de la utilización de siglas para las categorías de Toulmin se proporciona el significado de éstas.

Tipo de tarea. Cada pregunta está destinada a evaluar al menos una de las habilidades o destrezas propias de la competencia argumentativa que se han mencionado más arriba. Esto es, ya sea que se relacionen con las estructuras, o con los procesos de tipo argumentativo.

Tipo de reactivos.

Cada una de las secciones de la prueba mide una o más destrezas. Cada reactivo tiene el valor de un punto. Para facilitar la rapidez en la corrección, todas las preguntas son de opción múltiple ya que se pide a los candidatos que seleccionen la respuesta correcta entre varias opciones dadas. Concretamente éstos tendrán que realizar acciones tales como:

- a) Ordenar las partes de un texto en los que haya contenidos estructuras o procesos argumentativos.
- b) Rellenar huecos, en un enunciado, mediante la selección de una palabra.
- c) Relacionar una falacia con un enunciado.
- d) Identificar el esquema argumentativo contenido en un enunciado.

Instrucciones:

Esta prueba objetiva está formada de una hoja de respuestas y un paquete de hojas con las preguntas. Se le pide al alumno que utilice únicamente lápiz negro y que no escriba sobre el paquete de hojas con las preguntas. Asimismo se le pide que escoja una sola respuesta y se le indica, con ejemplos contenidos en la hoja de respuestas, la manera como debe rellenar el espacio con la opción que él cree contiene la respuesta correcta. De esta manera el evaluador puede recoger las hojas con las preguntas y a parte las hojas de respuestas de cada alumno. Esta operación le permite una evaluación más rápida y eficiente.

Ponderación de cada prueba

La prueba 'A' contiene 35 reactivos (12 para estructuras y 23 para procesos). En cambio la prueba 'B' consta de 18 reactivos sobre la argumentación en el texto. Todo ello constituye un total de 53 reactivos, con un valor de 100 puntos repartidos en un 50 % para medir la calidad de las estructuras y 50 % para la calidad de los procesos. Esta misma ponderación se utiliza también para evaluar el ensayo.

La Prueba 'A'

Como ya se dijo, la 'Prueba A' se divide en dos grandes apartados. El primero versa sobre las estructuras y el segundo sobre los procesos.

Primer apartado: sobre las estructuras.

Este primer apartado consta de 12 preguntas divididas en tres secciones cuya finalidad es medir la habilidad para reconocer *estructuras argumentativas en el nivel de los enunciados*, a saber:

1. Sección 1: Estructuras gramaticales: cuyo objetivo es medir el uso de nexos que establecen relaciones de tipo lógico (como causalidad, consecuencia, etc.); consta de 5 reactivos, sin embargo, ninguno de ellos fue conservado.

2. Sección 2: Vocabulario: su intención es medir la habilidad del alumno para usar los verbos adecuados al contexto argumentativo; contiene 3 reactivos, de los cuales se conservó uno solo.
3. Sección 3: Estructuras argumentativas: su objetivo es medir la habilidad para reconocer un argumento y sus partes así como la coherencia interna de los enunciados argumentativos. Está compuesta de 15 preguntas, de las cuales se conservaron 11 para el análisis. Se divide en las cinco siguientes partes:
- A. Consta de 3 preguntas que detectan la capacidad de identificar, de acuerdo a la terminología de Toulmin, el tipo de esquema argumentativo al que pertenece cada enunciado.
 - B. Comprende 6 preguntas en las que el alumno debe reconocer la función que llena cada uno de los indicadores de fuerza de los enunciados.
 - B. Consta de una sola pregunta en la que hay encontrar el orden lógico de un argumento de Bertrand Russell.
 - D. Tiene 3 reactivos que detectan la capacidad para elegir los nexos adecuados al contexto y que se requieren para la formación de un párrafo.
 - E. Consta de 2 preguntas donde el alumno ha de seleccionar las premisas que están implícitas en los enunciados.

Segundo apartado: sobre los procesos.

El segundo apartado de la 'Prueba A' está destinado a medir el metaconocimiento que posee el alumno acerca de los procesos argumentativos. Está dividido en cinco secciones que contienen 23 reactivos, a saber:

Sección 4: 'Procesos globales': Mide la habilidad del alumno para reconocer un proceso argumentativo de otro que no lo es; los tipos de procesos argumentativos, (sean deductivos o inductivos); así como las partes de un argumento (sean premisas o conclusiones). (Consta de 4 reactivos).

1. Sección 5: 'Estrategias de atribución de significado': Mide la capacidad para definir un tema u objeto. (Contiene 7 reactivos).
2. Sección 6: 'La causalidad': Mide la habilidad para reconocer tipos de causas. (Consta de 5 reactivos).
3. Sección 7: 'Estrategias de causalidad': Mide la habilidad para reconocer diversas estrategias de causalidad. (Cuenta con 4 reactivos).

4. Sección 8: 'Falacias': Está dividida en tres subsecciones: '*Falacias de atribución de significado*', '*Falacias de causalidad*' y '*Refutación de falacias*': Mide la capacidad para reconocer y refutar diferentes tipos de falacias. (Originalmente constaba de 15 reactivos, aplicaron 5 y ninguno fue conservado para el análisis de reactivos).

La Prueba 'B'

Esta segunda parte del Examen 'M' consiste en una prueba objetiva de opción múltiple cuyo objetivo es medir los conocimientos y la capacidad del alumno para analizar un texto argumentativo. Esta prueba constituye la Sección 9 del Examen 'M' y cuenta con 18 preguntas divididas en los siguientes tres apartados:

Sección 9: Análisis de texto.

A. *Movimientos del autor*: consta de 7 reactivos en los que el alumno identifica los movimientos argumentativos del autor, a partir de ciertas expresiones subrayadas en el texto.

B. *Función de los párrafos*: comprende 5 reactivos en los que el alumno reconoce las funciones argumentativas de cada uno de los párrafos dentro del texto.

C. *Función de las expresiones*: contiene 6 preguntas sobre la función argumentativa de ciertas expresiones subrayadas en el texto.

3.2. 1.2 Las teorías relacionadas con el examen ‘M’.

Se trata de indagar si hay una relación entre la capacidad para contestar preguntas que den origen a un ensayo académico de tipo argumentativo y el metaconocimiento de las estructuras y procesos que entran en juego en la redacción de ensayos académicos. Esto es, esta capacidad para redactar un ensayo, tiene que ver tanto con las estructuras lingüísticas como con las estrategias argumentativas que el alumno despliega en un momento dado y de acuerdo a un contexto determinado.

Teorías para la Prueba ‘A’.

Las estructuras

En lo referente a la elaboración de esta prueba, en lo que concierne a las estructuras argumentativas en el nivel del enunciado, se desarrolló un modelo de análisis estructural de ensayo con base principalmente en la teoría Toulmin, S. (1958) y las investigaciones de Lo Cascio (1998).

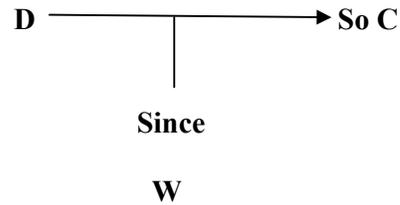
De acuerdo a Corbett, E. y Eberly, R.(2000, p.43) Stephen Toulmin es un filósofo británico del siglo veinte que propuso una alternativa tanto para el sistema de razonamiento deductivo de Aristóteles como para el sistema deductivo matemático que los lógicos propusieron a principios de este mismo siglo veinte.

En su libro, *The Uses of Argument* (2003), Toulmin fundamenta su sistema de razonamiento práctico en el razonamiento legal, es decir el mismo sistema que hace miles de años dio origen al “*stasis*” (del griego: estabilidad, reposo).

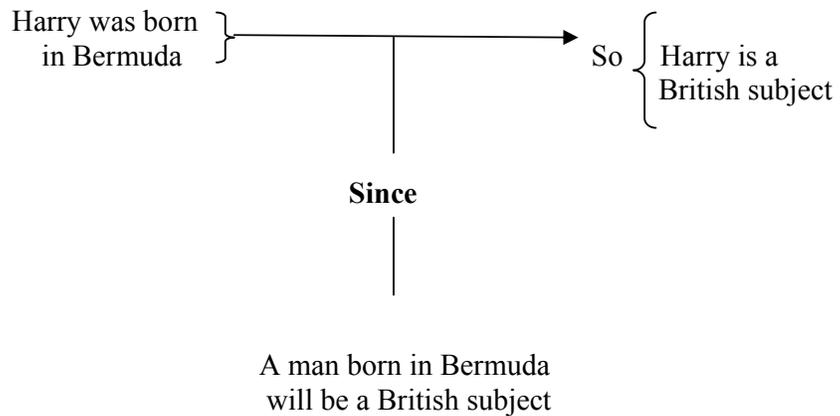
Fundamentalmente el sistema de Toulmin se relaciona con la fuerza del caso. Es decir, es la metáfora del caso lo que nos revela la afinidad que existe entre el sistema de razonamiento de Toulmin y el tipo de argumentos que los abogados presentan en la corte.

Toulmin, S. (2003, p. 92) desarrolla una terminología que analizamos más abajo (tesis, garantía, fuente, etc) y que nos ha servido para desarrollar la parte estructural de la prueba, a saber:

Cuadro 3. Estructura interna de la argumentación: el Modelo de Toulmin.



Or, to give an example:



D = Data

C = Conclusion

W = Warrant

Toulmin (2003, p. 92) para identificar estos elementos dice lo siguiente:

...the warrant is, in a sense, incidental and explanatory, its task being simply to register explicitly the legitimacy of the step involved and to refer it back to the larger of steps whose legitimacy is being presupposed... This distinction, between data and warrants, is similar to the distinction drawn in the law courts between questions of fact and questions of law.

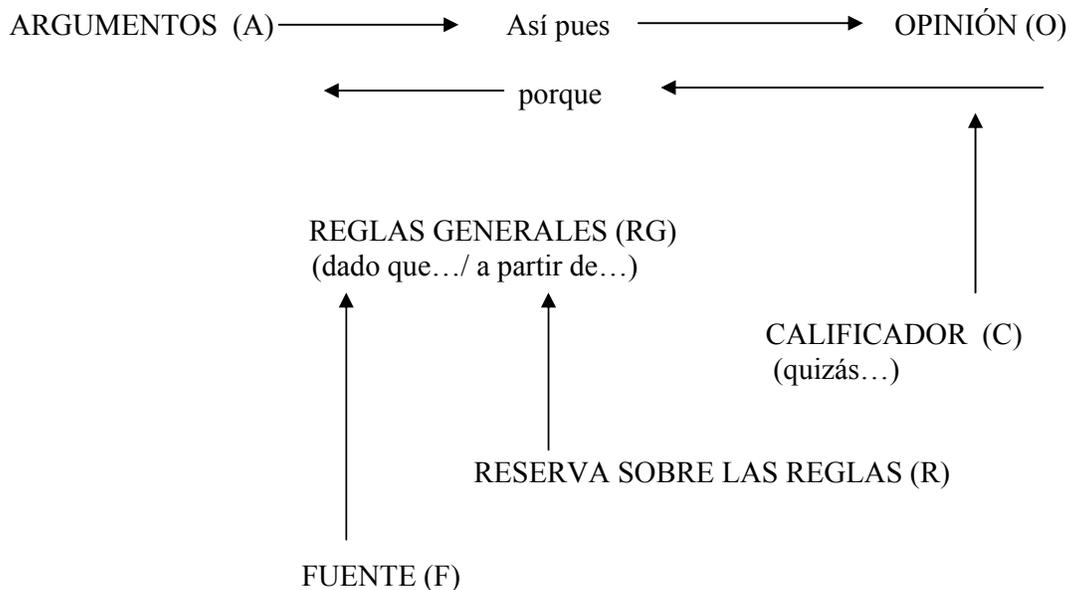
En el caso expuesto más arriba, podemos argumentar que un hombre, que sabemos de antemano que nació en Bermudas, es presuntamente un hombre de nacionalidad británica ya que la ley nos da la garantía de poder sacar esa conclusión

Lo Cascio (1998, p.123 y 124), por su parte, hace una sistematización del modelo de Toulmin y que presentamos a continuación.

Ejemplo:

En una tarde de verano voy a buscar un amigo. La casa está a oscuras, pero las ventanas están abiertas de par en par.

Cuadro 4. Sistematización del Modelo de Toulmin por Lo Cascio.



Secuencia de aserciones:

(1) A. ¡Anda! ¡La casa está a oscuras!

RG: Cuando una casa está a oscuras es que no hay nadie.

F: Pablo me ha dicho que cuando salen apagan las luces.

O: Por lo tanto ahora no hay nadie en casa.

C: Pero no es seguro.

R: De hecho, puede ser que la casa esté a oscuras porque hace calor y no quiere que entren mosquitos.

Donde:

A = Argumentos, hechos, pruebas, datos que se tienen sobre un hecho determinado.

O = Opinión: tesis, hipótesis, pretensión inferida a partir de los datos.

RG = Regla General o garantías a partir de las que, si se tienen ciertos “datos” o “argumentos”, se pueden sostener o justificar ciertas tesis u opiniones.

F = *Fuente* de las informaciones o *fundamento de las garantías*. Son datos para sostener la tesis y que permiten garantizar las reglas generales o la verdad de los datos.

C = *Calificador* o elemento que caracteriza, aunque relativizando, las tesis o los argumentos (en el campo de la modalidad, se utilizan expresiones como: “probablemente”, “quizá”...)

R = *Reserva*: Son dudas o reservas sobre la validez u oportunidad de la tesis. Éstas ya han sido anunciadas desde el momento en que la tesis fue acompañada por un “calificador” de tipo modal.

El orden elegido en este texto se representaría de la siguiente manera:

A - RG - F - O1 - C -// R (O2).

A= La casa está a oscuras.

RG= Cuando una casa está a oscuras es que no hay nadie.

F= Pablo me ha dicho que cuando salen, apagan las luces.

O1= No hay nadie en la casa.

C= Pero no es seguro

R= Puede ser que hace calor y no quieren que entren los mosquitos.

O2= Es posible que estén en casa.

Los procesos

Para la elaboración de las preguntas correspondientes a los procesos argumentativos incursionamos en el campo de la retórica; esto es, la parte procedimental de la argumentación. Consideramos que estos autores desarrollan un pensamiento estratégico con base en las aportaciones de la antigua Retórica griega, fundamentalmente en lo que se refiere a las “*stasis de definición y de causa a efecto*”; ya que somos de la idea de que el ensayo de tipo académico va por el ámbito del pensamiento riguroso y científico.

Según Corbett, E. & Eberly, R. (2000, p. 17) la mejor manera de no perderse en el intrincado campo de la retórica es a través del conocimiento de las *stasis* o preguntas básicas que se convierten en caminos seguros para clasificar las afirmaciones de otros.

Corbett, E. & Eberly, R. (2000, p. 85) afirman que cuando razonamos acerca de cómo o por qué las cosas suceden, automáticamente entramos en el ámbito de la *stasis de causa-consecuencia*. Tanto la *conjetura* como la *causa* están íntimamente relacionadas ya que ambas suponen el uso de las palabras para dar cuenta de lo que ha sucedido.

Mientras la conjetura responde a la pregunta *¿Qué ha sucedido?*, y la definición a la pregunta de *¿Cómo nombramos ese fenómeno?*, la pregunta de causa tiene que ver con el *¿Por qué pasó tal cosa?* Responder a la pregunta *¿Por qué?*, supone elaborar toda una estrategia para convencer a otros de que nuestra hipótesis acerca de lo que sucedió es incontrovertible. De esta manera el razonamiento causal, al igual que otro tipo de razonamiento humano, tiene que ver con aquello que podría ser de otra manera, esto es, con aquello que es probable mas no cierto.

La relación de causa-efecto

Ahora bien, normalmente el hecho de responder a la pregunta *¿Por qué sucedió esto?*, implica entrar en una cadena subyacente de razonamientos de *causa-efecto*. A esta cadena se puede entrar ya sea por la causa o por el efecto; indudablemente es más claro y elegante empezar por el efecto para llegar a la causa, tal es el caso de las novelas policíacas. Sin embargo, el razonamiento causal normalmente trabaja en el otro sentido: de la causa al efecto. Es decir, cuando descubrimos una causa queremos saber si tal causa produce siempre el mismo efecto o efectos.

El hecho de conocer el potencial y los efectos usuales de una causa, ayuda poderosamente a nuestro razonamiento; aunque sepamos gracias a la teoría del caos, que no siempre sea así. Esto es, un efecto potencial no necesariamente ocurre cuando una causa está presente y por lo mismo, una causa existente puede producir un efecto inesperado. En suma, la relación de causa-efecto, fuera del laboratorio, no es necesaria sino más o menos probable.

Este hecho de la probabilidad nos llevó a la necesidad de investigar acerca de las aportaciones del filósofo inglés John Stuart Mill, dado que él nos enseña a cómo llevar a cabo una investigación causal. Esto debido a que, en un laboratorio, una vez identificada la relación de causa-efecto de un fenómeno, usualmente se puede probar y establecer con seguridad esta relación dado que las condiciones están perfectamente controladas. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones ordinarias, la seguridad o certeza total es una meta difícilmente alcanzable. Es decir, el que una cosa produzca otra, es materia de argumentación, no de prueba, dado que ninguna acción humana puede ser repetida en un laboratorio.

Las razones anteriores justifican los reactivos sobre causalidad y falacias de causalidad.

La definición

En cuanto a la ‘stasis’ de definición consideramos que las siguientes razones justifican la inclusión de los reactivos sobre definición y falacias de definición.

Para Barnet, S. & Bedau, H. (1991, p. 71) desde tiempos de Platón (cuarto siglo A. de C.), la exposición de la *esencia* de una cosa es la mejor manera de definirla. Asimismo, Eemeren, F. H. van, Gootendorst, R., & Henkemans, F. (1996, p. 39) dicen que, según Aristóteles, si miramos la manera como un predicado dice algo sobre un sujeto, éste podría ser una *definición*, una *propiedad*, un *género* o un *atributo accidental*.

Como señala Castaños, F. (1988, p.161):

In philosophy and lexicography, a definition of something used to be considered as a statement of the class it belongs in (its genus) and the characteristics that distinguish it from other members of the same class (its differentia).

Sin embargo, con base en la observación empírica, este autor, (1996, pp.165 a 189) plantea que esa definición tradicional de la definición es limitada, pues no comprende muchas definiciones axiomáticas que estipulan relaciones distintas a las de hiperónimo e hipónimo, como las de todo y parte. Él considera que, en términos más generales se requiere establecer que en una definición se asevera una ecuación de dos expresiones referenciales genéricas.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, existe un paralelismo entre el aspecto lexicográfico y el cognitivo dentro del proceso de la definición y que lógicamente va a repercutir en la redacción de ensayos académicos.

Según Sánchez, M. (1993, pp. 209 y ss.) dentro de las habilidades de pensamiento, la *clasificación* nos lleva a la identificación categórica. Esto es, permite definir las categorías para poder determinar si un elemento pertenece o no a una determinada categoría. Ahora bien para poder *clasificar* la mente requiere primeramente, mediante la observación de ejemplos y contraejemplos, identificar *las características esenciales de la categoría* en cuestión; y, en un segundo momento

aprender la palabra que identifica dicha categoría. Por lo tanto, el segundo propósito es consecuencia del primero.

Cuando se aprende a definir categorías, se adquieren las habilidades para identificar y diferenciar ejemplos y contraejemplos y para reconocer si un elemento o hecho pertenece a determinada categoría o no.

De acuerdo a la autora, estos procesos son imprescindibles para la adquisición de nuevos conocimientos y las habilidades para *generalizar* y *discriminar*. Es decir, mientras que la *generalización* se desarrolla mediante la identificación de *características esenciales*; la *discriminación*, por su parte, se desarrolla a través de la identificación de las características que permiten *diferenciar* los ejemplos de una categoría, de los contraejemplos de categorías que tienen características casi iguales.

Cabe también mencionar que la identificación categórica es la base para *reconocer elementos ubicados en categorías incorrectas* y para la *predicción* (o habilidad para identificar objetos o eventos desconocidos, mediante la comparación de sus características esenciales con aquéllas de los eventos o elementos conocidos).

Por lo tanto, para Sánchez, M. (1993, 210) la definición de conceptos es un proceso básico de pensamiento de suma importancia en la resolución de problemas y es “una de las aplicaciones de uso más generalizado de la identificación categórica.”

...es posible definir un concepto a partir de la clasificación, el proceso consiste en identificar las características esenciales del conjunto de la clase que lo define y la palabra que lo identifica. También es posible realizar el proceso inverso...ubicar un elemento por sus características dentro de la clase de determinado concepto.

Desde nuestro punto de vista, en el ensayo académico normalmente el evaluador pone al alumno en situación de resolución de problemas. Esto significa que el alumno, partiendo del proceso de observación, tendrá posteriormente que poner en marcha procesos de generalización y discriminación que le permitan definir el problema y elaborar hipótesis que le permitan formular una tesis. Esto es, aplica la habilidad de *predicción* de la que habla Sánchez, M. más arriba.

Asimismo, Fahnestock, J. & Secor, M. (1990, p. 76) consideran que si una persona quiere aprender a definir tendrá que hacer uso de la definición por *género-diferencia* que tiene dos partes:

*The word to be defined is first placed in a **genus**, a larger class, category, or group it can belong in, and second, the qualities that distinguish it from other members of that class are named; those other qualities are called the difference.*

¿Por qué definir?

De acuerdo a Barnett, S. & Bedau, H. (2005, pp. 65 y ss.) cuando pensamos seriamente en un argumento, no solamente oímos ideas que nos pueden ser poco familiares, sino que además nos vemos forzados a examinar detenidamente nuestro propio punto de vista y quizás por primera vez llegamos a percatarnos de las debilidades y fortalezas de lo que pensamos y creemos. Esta es la primera razón por la cual conviene hacer uso de la definición como un ejercicio de clarificación de nuestras propias ideas, para poder entender mejor la posición contraria y de esta manera argumentar mejor.

Existen procedimientos para argumentar y uno de ellos es la definición. Así, cuando definimos estamos contestando a la pregunta *¿Qué es esto?* Al contestar a esta pregunta, tan precisamente como sea posible, encontramos, clarificamos y desarrollamos ideas.

Las palabras necesitan ser clarificadas, de tal manera que, un argumento podrá ser más fructífero y efectivo si primeramente sus participantes están de acuerdo acerca de lo que están hablando, y una manera de asegurarse de que tal acuerdo se da, es mediante la definición ostensiva del tópico.

Según Cederblom, J. & Paulsen, D. (2001, pp. 191 y ss.) cuando examinamos argumentos cuyas palabras y oraciones no tienen un significado claro es mucho más difícil juzgar si las conclusiones se siguen de las premisas; o bien si las premisas pueden ser aceptadas. Así, la cuestión de cómo evaluar o juzgar un argumento parece depender del significado de una palabra o de una frase.

Teorías para la Prueba 'B'

Indudablemente el hecho de incursionar en el ámbito textual implica la consideración de otros elementos, como el contexto. Para ello nos dimos cuenta que era necesario ver el aspecto pragmático del problema. Esto es, no bastaba tomar en consideración solamente la parte estructural y procedimental de la argumentación sino también los actos de habla que se realizan en un contexto de tipo argumentativo. De ahí la necesidad de consultar a otros autores.

Por lo tanto, además de las categorías del Modelo de Toulmin, el candidato deberá ser capaz de analizar un texto desde el punto de vista pragmático para dar cuenta de la función de ciertos párrafos, nexos o expresiones dentro del marco de un acto de justificar o refutar una opinión dada. En este sentido, consideramos que en el libro intitulado *A Systematic Theory of Argumentation*, Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (2004, pp. 5) presentan una visión de la argumentación cuyo objetivo es la resolución de las diferencias de opinión que se dan acerca de un tema. Se trata pues de crear una base teórica para evaluar la aceptabilidad de cada una de las posiciones en disputa, mediante la aplicación del modelo de “*discusión crítica*” como instrumento para analizar, evaluar y producir discursos argumentativos.

En este enfoque de tipo pragmático y dialéctico, los autores conciben la ‘*discusión crítica*’ como un intercambio metodológico de actos de habla entre dos posiciones. Al tomar en cuenta todos los aspectos relevantes posibles, se desarrolla un método de reconstrucción del discurso argumentativo para su evaluación crítica.

Creemos que el punto de partida para mejor entender el aspecto sistemático de este enfoque es a partir de la nueva definición de argumentación que los autores proporcionan (2004, p.1):

Argumentation is a verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the proposition expressed in the standpoint.

Como podemos observar, en esta definición, el carácter sistemático de la teoría se refleja no solamente en el hecho de que la argumentación es concebida tanto como *proceso* y como *producto*, sino también porque es considerada como una

actividad verbal que se da a través del uso del lenguaje, como una *actividad social* y como una *actividad racional*. Asimismo, la argumentación se relaciona siempre con un *punto de vista* ante el cual el hablante toma posición, ya sea para *justificar* o para *refutar*, dado que su objetivo es convencer a su interlocutor de la aceptabilidad de este punto de vista.

Así, si se trata de un punto de vista positivo se utiliza la argumentación para *justificar*; si se trata de un punto de vista negativo, para *refutar*.

Esta definición nos refleja también el estado actual de las investigaciones en materia de argumentación, que se caracteriza por la coexistencia de una variedad de enfoques que difieren considerablemente en cuanto a conceptualización, alcance y grado de refinamiento teórico: (2004, p. 5). Sin embargo ninguno de estos enfoques proporciona una respuesta satisfactoria a los principales problemas de la argumentación; de ahí que Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R., mediante su la perspectiva de la *discusión crítica*, (enfoque pragma-dialéctico) se propongan como meta la solución de estos problemas.

Para Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (1993, pp.20 y ss.), la argumentación tiene una organización normativa subyacente que se relaciona con conceptos de sentido común y racionalidad. Por lo tanto, el proyecto de investigación de los autores, depende de su habilidad para describir esta organización normativa subyacente y elaborar un marco teórico general que permita crear un *modelo ideal de discurso argumentativo*. Esto supone un programa comprehensivo de investigación para el desarrollo de instrumentos analíticos que traduzcan la interacción real, al ideal normativo.

En otra obra más reciente, Eemeren, F.H. van et al. (2004) expresan que una teoría completa sobre argumentación debe inspirarse en diferentes tipos de investigación con el objeto de tender un puente entre los modelos de tipo *normativo*, como es el de la *lógica formal*, y aquéllos derivados de *descripciones empíricas* provenientes del *análisis del discurso*, social y lingüísticamente orientados. El resultado de estas dos corrientes normativa y descriptiva ubica estos estudios de la argumentación como una rama de la *pragmática normativa*.

3.2.2 El ‘Examen C’

El segundo instrumento o ‘Examen C’ comprende tres partes cuyo objetivo, en conjunto, es medir la capacidad o competencia argumentativa del alumno para escribir un ensayo académico. La primera parte está constituida por un cuestionario sobre generalidades acerca de la identidad y conocimientos del alumno. La segunda parte contiene una pregunta que invita al alumno a escribir un ensayo sobre un tema polémico. La tercera parte consiste en una matriz de evaluación para medir dicha respuesta en cuanto a criterios argumentativos y es de uso exclusivo del maestro o evaluador. Cabe mencionar que, por una razón de estrategia de la misma investigación, el ‘Examen C’ es el primero que se aplicó.

3.2.2.1 Descripción del ‘Examen C’

Tiempo asignado: 30 minutos

Nivel de la prueba:

Los candidatos deberán demostrar la capacidad para expresar su punto de vista y argumentar por escrito sobre un tema de interés general.

Instrucciones.

Hay una introducción estándar para explicar a los candidatos la finalidad de la prueba así como un cuestionario que contiene preguntas sobre datos generales que ayudan al evaluador a identificar al candidato. Enseguida se procede a la pregunta que va permitir al alumno tomar posición y argumentar sobre un tema.

Asimismo se da instrucciones sobre la longitud y la duración de la prueba, así como la disponibilidad de hojas extra para redactar un borrador de la respuesta. Aunque no se indica nada explícito al respecto, se deja que los candidatos las utilicen libremente, ya sea para trazar un mapa mental o para hacer un esbozo de su ensayo. El libre uso, por parte de los alumnos, constituye un valioso instrumento de análisis para el investigador.

Longitud de los ensayos.

Con el objeto de hacer mediciones al mayor número posible de alumnos se ha diseñado el examen que no tenga una longitud mayor de 350 palabras.

El ensayo

El 'Examen C', en su primera parte, consiste en la redacción de un ensayo académico en el que los alumnos deben demostrar su capacidad para expresar su punto de vista y argumentar por escrito sobre un tema informal de interés general. Este examen presenta un *Esquema argumentativo* de causa-efecto y un *Eje argumentativo* de: apertura, confrontación, argumentación y clausura.

Se pretendió medir las siguientes destrezas de la expresión escrita argumentativa:

- a) Abordar adecuadamente el *tema*.
- b) Expresar una *opinión* o *tesis*.
- c) Enumerar una serie de *hechos, datos* o *argumentos* que se tienen sobre el tema o el hecho.
- d) Proporcionar *garantías* o *reglas generales* de las cuales se tienen <<datos>> o <<argumentos>> que sostienen o justifican la <<tesis>> u <<opinión>>.
- e) Ofrecer *fuentes* o *fundamentos de las garantías* que sostienen la <<tesis>> y que garantizan la veracidad de las <<reglas generales>> y los <<datos>>.
- f) Expresar de forma explícita o tácita un *calificador*. Esto es, indicar la <<modalidad>> en la cual se hace la opinión o afirmación que defiende. Por ejemplo, si la tesis ha de creerse de forma plausible, posible, probable o necesaria.
- g) Proporcionar dudas o *reservas* sobre la validez u oportunidad de la tesis; con lo que da a entender que conoce contra argumentos hacia los que está prevenido.
- h) Manifestar un tipo de *razonamiento* o proceso argumentativo de tipo *inductivo* o *deductivo*.
- i) Evitar todo tipo de *falacias*.
- j) Utilizar adecuadamente los *indicadores de fuerza* para cada una de las categorías argumentativas antes mencionadas.

La pregunta del examen aplicado a los alumnos:

ENSAYO.

Después de algunos incidentes violentos que han venido sucediendo en algunas escuelas, tales como tiroteos y ataques personales con armas blancas, algunas personas piensan que los videojuegos hacen que los niños y adolescentes se vuelvan más violentos.

Por el contrario, otras personas no encuentran ninguna relación entre estos dos fenómenos y aseguran que los videojuegos potencian la lectura, desarrollan habilidades de conocimiento lógico y resolución de problemas.

¿Qué opina UD. al respecto? Exponga su concepción de los videojuegos y defienda con razones su punto de vista acerca de los efectos que tiene su utilización.

En el fondo la pregunta es la siguiente:

¿Los videojuegos promueven la violencia entre los adolescentes?

La matriz de evaluación

La matriz de evaluación es un instrumento diseñado con la finalidad de facilitar el trabajo del evaluador y de esta manera lograr la mayor objetividad posible. En él se exponen los criterios de evaluación a partir de los cuales se evalúa el producto escrito que presentaron los candidatos y que coinciden con los mismos criterios a partir de los cuales se evalúa su actuación para responder al 'Examen M'. De esta manera se ha podido unificar, en un mismo documento, los resultados que arrojaron los dos instrumentos para compararlos. (Consultar el **Cuadro 5** y el anexo Anexo N° 7, contenido en el CD).

Como podemos apreciar, se evaluó el ensayo en torno a cuatro grandes ejes: las estructuras y los procesos argumentativos tanto de los enunciados como del texto. La ponderación se hace de 100 puntos para el examen 'M' y 100 para el examen 'C'. En cada uno de ellos existen los mismos criterios para evaluar tanto el examen como el ensayo: la calidad de las estructuras tanto de los enunciados como del texto y la calidad de los procesos, sean globales o específicos.

Cuadro 5. Matriz de evaluación global de los exámenes ‘M’ y ‘C’.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. CAMPUS GUADALAJARA
 TEST DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN ENSAYOS ACADÉMICOS
 NOMBRE _____ CARRERA _____ SEMESTRE _____
 EVALUACIÓN GLOBAL DEL EXAMEN Y DEL ENSAYO: (Nov07b)

EXAMEN		
CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS: (Valor 50pts)		/50
1. Del <i>TEXTO</i> : (Valor 25pts)	/25	
2. De los <i>ENUNCIADOS</i> : (Valor 25pts)	/25	
CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS: (Valor 50pts)		/50
1. GLOBALES: (Valor 25pts)	/25	
2. ESPECÍFICOS: (Valor 25pts)	/25	
	GLOBAL EXAMEN	/100
ENSAYO		
CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS: (Valor 50pts)		/50
1. Del <i>TEXTO</i> : (<i>Eje Argumentativo</i>): (Valor 25pts)	/25	
2. De los <i>ENUNCIADOS</i> : (Valor 25pts)	/25	
CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS: (Valor 50pts)		/50
1. GLOBALES: (Valor 25pts)	/25	
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts)	/25	
	GLOBAL ENSAYO	/100

En lo que se refiere al dominio de los procesos argumentativos, se espera que el alumno sea capaz de hacer al menos un diagrama que dé indicios de la presencia de una estrategia para responder a la pregunta, así como la estructura de algún tipo de razonamiento.

En cuanto a la estructura sería conveniente que el alumno muestre conocimiento sobre la superestructura de un texto argumentativo así como, a nivel microestructural, indicios de que conoce un mínimo de indicadores de fuerza ilocucionaria para cada una de las partes del texto o de los enunciados, esto es, de la gramática argumentativa.

3.2.2.2 Las teorías relacionadas con el examen C.

El examen ‘C’ o de competencia argumentativa supone la puesta en marcha de todos los elementos anteriormente analizados. Esto es, as teorías de Toulmin y Van Eemeren, así como los aportes de la retórica.

Si sobre todo tomamos en cuenta los aportes de la teoría sistemática a de la argumentación de Eemeren, H.F. van, en que se consideran los actos de habla dentro de un contexto comunicativo, la pregunta formulada a los alumnos puede dar origen a una respuesta afirmativa o de justificación, o bien una respuesta negativa o de refutación

donde se deberán enumerar una serie de argumentos. A continuación se hizo una simulación de posibles respuestas, a partir de una investigación acerca de los videojuegos que se hizo en Internet. El investigador hizo una aplicación de las teorías para clasificar y ordenar la información encontrada en la Red.

Para responder a la pregunta ‘*¿Los videojuegos promueven la violencia entre los adolescentes?*’ se ordenó la información para responder sea afirmativamente para justificar o sea negativamente para refutar. Consecuentemente, el presente ejercicio pudo facilitar aún más la evaluación de los ensayos.

A. Para responder afirmativamente o negativamente a esta pregunta:

a) *¿Porqué decir que los videojuegos promueven la violencia entre los adolescentes?*

Se puede responder:

- Los videojuegos aumentan la violencia entre los adolescentes **porque** provocan comportamientos egocéntricos y cambios preocupantes en las actitudes psicológicas.
- Los videojuegos son potencialmente más peligrosos que la televisión o que el cine **a causa de la** naturaleza activa del entorno de aprendizaje que promueven.

b) *¿Por qué decir que los videojuegos no promueven la violencia entre los adolescentes ?*

SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> • Provocan cambios preocupantes en las actitudes psicológicas y comportamientos egocéntricos. • Aumentan el ritmo cardiaco y la intensidad en la actividad sensorial. Ambos asociados a modos de comportamientos dominantes. • “La naturaleza activa del entorno de aprendizaje de los video juegos nos hace entrever que este medio es potencialmente más peligroso que la TV o el cine” (Dr.Craig Anderson) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueven el aprendizaje de la exploración de conceptos. • Fomentan la competencia y la colaboración. • No se puede atribuir la responsabilidad de los asesinos adolescentes exclusivamente a los videojuegos. • Los videojuegos potencian la lectura, el pensamiento lógico, la observación y la resolución de problemas. • Bajo la supervisión de los padres, pueden resultar beneficiosos.

Se puede también responder:

- Los videojuegos **no** aumentan la violencia entre los adolescentes **porque**, bajo la supervisión de los padres, fomentan la lectura, el pensamiento lógico, la observación y la resolución de problemas.
- Los videojuegos **no** aumentan la violencia entre los adolescentes **a causa de** la promoción del aprendizaje de la lectura, el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Si la pregunta a la cual se puede responder afirmativamente o negativamente es del tipo:

¿Es posible pensar en una promoción de la violencia entre los adolescentes a causa de los videojuegos?

Se puede responder:

- Se puede pensar en una promoción de la violencia entre los adolescentes a causa de los videojuegos **ya que**, por su naturaleza activa, son potencialmente más peligrosos que la televisión o el cine.
- No se puede atribuir exclusivamente a los videojuegos la promoción de la violencia entre los adolescentes **ya que** existen otros medios, como el cine y la televisión, que también la fomentan.

B. Para explicar la posición tomada:

Ha crecido la violencia entre los adolescentes. Es posible atribuirla a un aumento en el uso de los videojuegos. ¿Qué piensa usted al respecto?

Se puede responder:

- Puesto que no ha cesado la violencia entre los adolescentes y el uso de los videojuegos va en aumento, me parece legítimo pensar que existe una relación directa entre ambos fenómenos.

Se puede también responder:

- Puesto que existen otros medios menos activos como el cine y la televisión que fomentan la violencia, debemos aprovechar el carácter activo de los videojuegos para reforzar las capacidades intelectuales de los adolescentes como son la observación, el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Las explicaciones son satisfactorias por razones prácticas, sobre todo cuando nos dicen el cómo y el porqué algo sucedió en lo que concierne a un contexto particular. Veamos cómo esto se podría aplicar a la pregunta del examen:

C. Para justificar la posición tomada:

¿Es razonable permitir el uso de los videojuegos entre los adolescentes en un momento en que ha crecido exponencialmente la violencia entre ellos?

Se puede responder:

- El uso de los videojuegos entre los adolescentes debe ser restringido y supervisado por los padres. De acuerdo al Dr. Craig Anderson, la exposición a la violencia de los medios trae consigo el aumento de los comportamientos agresivos. **Por otra parte**, la Dra. Jeanne B. Funk, de la Universidad de Toledo (EEUU) afirma que el carácter activo de lo videojuegos hace que los usuarios participen en ellos como instigadores de la violencia y no como meros espectadores pasivos. Esta característica activa de los videojuegos los hace potencialmente más peligrosos que el cine y la televisión.

Ejemplo de uso del acto de **explicar** para la pregunta del examen utilizando el mismo patrón propuesto por Fogelin, R. y Sinnott-Amstrong W. (2001, p. 81):

Principios generales

Principios: La gente aprende nuevas formas de hacer violencia y es muy probable que las ponga en práctica en cuanto se vea en una situación similar.

Condiciones iniciales

(Muchos videojuegos presentan situaciones de violencia).

Fenómenos explicados

(Muchos jugadores empedernidos dejan de ser sensibles a las agresiones y a la violencia (Para evitar la puesta en práctica de la violencia resulta más conveniente evitar que los adolescentes hagan uso indiscriminado de los videojuegos y sin la supervisión de sus padres.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Resumen. El presente capítulo se divide en cuatro partes. En la primera se exponen los resultados del análisis de los reactivos con base en la totalidad de la muestra definitiva, así como los resultados de las pruebas de asociación y correlación, (χ^2 y ρ). Por otra parte se hace la comparación entre las calificaciones obtenidas por los diez alumnos más destacados (G+) y los diez menos exitosos (G-). En un segundo momento se procede a una ejemplificación del análisis cualitativo y la evaluación de los ensayos más representativos, tanto del G+ como del G-. Este análisis pretende mostrar, a grandes rasgos, los puntos más contrastantes y reveladores que nos permitan proporcionar los elementos necesarios para la discusión final que se encuentra en la segunda parte de este capítulo.

En la discusión se hace una interpretación global de los resultados a la luz de los conocimientos que se adquirieron como fruto de la interacción entre la investigación teórica y la investigación empírica. Se da una respuesta a las principales preguntas que guiaron este estudio con el objeto de sacar conclusiones y proponer lineamientos para trabajos futuros de diseño pedagógico y de investigación.

4.1 Análisis de datos

El presente apartado contiene los resultados del análisis de los reactivos respondidos por la totalidad de los sujetos que resolvieron el examen íntegramente. Como ya se indicó en el capítulo 3, este análisis tuvo como objetivo la selección de las preguntas para la conformación definitiva del instrumento. Específicamente, para realizar esta selección se obtuvieron los niveles de dificultad y los índices de discriminación, de acuerdo con los criterios establecidos en el campo de la evaluación de las capacidades lingüísticas y comunicativas.

En cuanto al nivel de dificultad de los reactivos, Elana Shohamy (1985, pp.79 y ss), en un manual de amplia consulta dice:

Difficulty level...We calculate it by dividing the number of the students who got it right by the total number of students...Items falling between .15 to .85 are preferred items, in reference test.” Elana Shohamy (1985, pp.79 y ss).

Lo anterior significa que, en realidad se trata de un índice de facilidad ya que cuanto más alto es el índice más fácil es la pregunta. Este índice va de 0 a 100, siendo 100 muy fácil y 0 muy difícil. Por ejemplo, si un reactivo es resuelto por 90 de 100 sujetos, su nivel es .90, lo cual significa que la pregunta resultó demasiado fácil. En el campo se considera que los reactivos que son muy fáciles o muy difíciles no proporcionan ninguna información, porque no discriminan, (ver ejemplos en Alderson, Ch. 1995). El

índice de discriminación de un reactivo se obtiene ordenando a los candidatos de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en la prueba que se analiza y comparando los resultados obtenidos por los del tercio del grupo superior (GS) y los del tercio del grupo inferior (GI). Un reactivo con el máximo índice de discriminación, de '1', es aquél que es respondido correctamente por todos los candidatos del GS y por ninguno de los del GI, (ver Heaton 1989, o los textos ya citados de Shohamy y Alderson).

El nivel de dificultad y el índice de discriminación están estrechamente relacionados y aquellos reactivos que tienen un nivel de dificultad medio (0.4 y 0.6) son los que mejor discriminan (ver Ebel, R. y Frisbie, D.A (1991); son, por lo tanto, los que proporcionan mayor información sobre los niveles de competencia lingüística entre los sujetos.

En función del segundo objetivo de la investigación, desarrollar instrumentos para medir las variables identificadas como pertinentes, en los cuadros que se presentan en las siguientes secciones se registran los resultados del análisis de reactivos; se observa entonces que no todos los reactivos iniciales fueron conservados (debido a que sus índices de discriminación o sus niveles de dificultad no fueron los adecuados), información que es útil para reflexionar sobre la complejidad de las tareas en cuestión y sobre los retos para futuras investigaciones..

4.1.1 Selección de reactivos.

Esencialmente se siguió la lógica interna del Examen 'M', (ver texto del examen 'M', Anexo N° 6, en el CD adjunto). Exponemos primeramente los resultados de la 'Prueba A' destinada a medir el metaconocimiento de las estructuras y procesos argumentativos en el nivel del enunciado. En un segundo momento, se hará la presentación de los resultados de la 'Prueba B' que mide el metaconocimiento de estructuras y procesos en el nivel del texto.

En el **Cuadro 6** (p. 103) y en el **Cuadro 7** (p. 105) podemos observar que la 'Prueba A' se divide en dos grandes apartados: medición del metaconocimiento de las estructuras y medición del metaconocimiento de los procesos.

Por otra parte, los resultados de la 'Prueba B' sobre la medición del metaconocimiento en el nivel del texto, se puede apreciar en el **Cuadro 8** (p. 107).

4.1.1.1 Prueba 'A' del examen 'M'

A) Medición del metaconocimiento de las estructuras en enunciados

A continuación hacemos una relación detallada de los resultados obtenidos de acuerdo con los rubros del **Cuadro 6**.

Cuadro 6. *Análisis de reactivos sobre estructuras en enunciados.*

Estructuras de enunciados					
	N° original de reactivos aplicados	N° de reactivos eliminados	N° final de reactivos conservados para el análisis	Promedio del nivel de dificultad de los reactivos	Promedio de índice de discriminación de los reactivos
Sección 1: Estructuras gramaticales (preguntas 1 a 5)	5	5 (100%)	0 (0%)	.90 (bajo)	.12 (bajo)
Sección 2: Vocabulario (preguntas 6 a 8)	3	2 (75%)	1 (25%)	.43 (bueno)	.19 (bajo)
Sección 3: Estructuras argumentativas (preguntas 9 a 23)	15	4 (27%)	11 (73%)	.51 (bueno)	.33 (bueno)
Total de Estructuras de enunciados (preguntas 1 a 23)	23	11 (48%)	12 (52%)	.62 o .47 (bueno)	.21 o .26 (bueno)

El *nivel de dificultad* máximo es el de '0' y el mínimo es '1'.

El *índice de discriminación* superior es el '1' y el '0' representa una nula discriminación¹.

Estructuras gramaticales

Originalmente, durante la aplicación de las pruebas piloto, se aplicaron y modificaron numerosas preguntas cuya finalidad era medir el metaconocimiento de las estructuras gramaticales que contienen una función argumentativa, como es el caso de los conectores lógicos. Posteriormente se seleccionaron rigurosamente tan solo cinco preguntas que fueron aplicadas en la prueba definitiva pero que no se tomaron en cuenta para el análisis final. Es decir, el 100% de estos reactivos fueron eliminados, debido a las siguientes causas: el promedio del nivel de dificultad fue de .90 lo que indicaba que las preguntas resultaron demasiado fáciles y por lo mismo su índice de discriminación resultó prácticamente nulo (.12). Esta situación se presentó de manera homogénea dado que el índice de dificultad

¹ Shohamy, E. (1985) *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Tel-Aviv University.

más bajo fue de .96 y el más alto de .84. A su vez, el índice de discriminación más bajo fue de .03 y el más alto de .16.

Vocabulario

En esta sección se aplicaron 3 preguntas de las cuales se eliminaron 2. La pregunta que se conservó presentó un nivel de dificultad de .76 (bajo), aunque su índice de discriminación (.27) se consideró aceptable. Las otras dos preguntas fueron eliminadas por presentar un nivel de dificultad muy alto (.27 y .25) y un índice de discriminación casi nulo (.18 y .13).

Estructuras argumentativas

Esta sección, cuya finalidad es medir el metaconocimiento sobre la función argumentativa de ciertas estructuras, contenía originalmente 15 reactivos de los cuales se eliminaron 4, por su baja discriminación, y se conservaron 11. El promedio del nivel de dificultad fue de .51 y el índice de discriminación fue de .30. Estas cantidades difieren de las que corresponden a las estructuras gramaticales que resultaron demasiado bajas, tanto en dificultad como en discriminación. El máximo nivel de dificultad de los reactivos conservados fue de .26 y el mínimo de .72. En cuanto al índice de discriminación, el mínimo fue de .22 y el máximo, de .45. Es de mencionarse que este reactivo presenta un nivel de dificultad de .58.

Observaciones generales sobre estructuras en el nivel del enunciado

Se aplicaron 23 reactivos de los cuales se conservaron 12, (el 52%) y se eliminaron 11 (el 48%). De los reactivos conservados, los niveles de dificultad fluctuaron entre .26 y .76 y sus índices de discriminación variaron entre .45 para el más alto hasta .22 para el más bajo. Se puede considerar que el promedio general del nivel de dificultad que fue de .61 es relativamente bueno y el promedio del índice de discriminación fue de .20 que podría considerarse como bueno aunque ligeramente bajo. De los reactivos no conservados, los índices de dificultad más bajos fueron de .94 y .96 y se encontraron entre los nexos gramaticales. Este último coincidió con el índice de discriminación de los más bajos: .03.

B) Medición del metaconocimiento de los procesos argumentativos en enunciados

Esta sección tiene como finalidad medir el metaconocimiento de los procesos argumentativos tanto globales como específicos en la totalidad de la muestra. (Consultar **Cuadro 7**, p. 105).

Cuadro 7. *Análisis de reactivos sobre procesos argumentativos.*

	Procesos argumentativos en enunciados			Promedio nivel de dificultad	Promedio de índice de discriminación
	N° de reactivos aplicados	N° de reactivos eliminados	Reactivos conservados		
Sección 4: Procesos globales (preguntas 24 a 36)	13	9 (69%)	4 (31%)	.66 (bueno)	.22 (bajo)
Sección 5: Estrategias significado (preguntas 37 a 53)	17	10 (59%)	7 (41%)	.59 (bueno)	.28 (bueno)
Sección 6: Causalidad (preguntas 54 a 65)	12	7 (58%)	5 (42%)	.68 (bueno)	.26 (bueno bajo)
Sección 7: Estrategias causalidad (preguntas 66 a 70)	5	1 (20%)	4 (80%)	.54 (bueno)	.34 (bueno)
Sección 8 A,B y C: Falacias significado (preguntas 71 a 74)	4	3 (75%)	1 (25%)	.30 (alto)	.21 (bajo)
Falacias causalidad (preguntas 75 a 80)	6	4 (67%)	2 (33%)	.37 (alto)	.23 (bajo)
Refutación falacias (preguntas 81 a 85)	5	5 (100%)	0 (0%)	0	0
Total de procesos en enunciados conservados (preguntas 24 a 85)	62	39 (63%)	23 (37%)	.52 (bueno)	.26 (bueno bajo)

El *nivel de dificultad* máximo es el de '0' y el mínimo es '1'.

El *índice de discriminación* superior es el '1' y el '0' representa una nula discriminación².

Los procesos globales

Para medir el metaconocimiento de los procesos globales se aplicaron 13 preguntas de las cuales fueron eliminadas 9, debido a su baja discriminación; consecuentemente se conservaron 4 solamente. El promedio del nivel de dificultad fue de .66, que se

² Shohamy, E. (1985) *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Tel-Aviv University.

considera bueno, aunque uno de ellos (el de .75) es ligeramente bajo; para el resto, la variación fue bastante homogénea: entre .60 y .65. El promedio, en cuanto a índices de discriminación se refiere, fue de .22 que aunque es ligeramente bajo se puede considerar como aceptable. La variación fue entre .27 y .19.

Los procesos específicos

Esta sección se subdivide en 6 apartados que comprenden de la pregunta 37 a la 85. Unas están destinadas a la medición de los procesos sobre la causalidad, otras al significado y otras a falacias en general. Aunque originalmente se aplicaron 49 reactivos, se eliminaron 30 y se conservaron 19. En ambos casos, los alumnos contestaron 17 preguntas. Sin embargo, mientras que en el apartado destinado al significado se conservaron 7 reactivos (el 41%), en el de causalidad se conservaron 9, es decir, el 53%. En cierta forma, quedaron equilibrados también.

En lo que se refiere al significado, el promedio de nivel de dificultad fue de .59 y su variación fluctuó entre los .72 y los .34. En cambio, en lo referente a los índices de discriminación, el promedio fue de .28 que se considera aceptable, aunque no óptimo y su variación no fue tan amplia ya que estuvo entre los .22 y .30.

En cuanto a la causalidad, el promedio global de dificultad de estas dos secciones fue de .62, mientras que el índice de discriminación fue de .27. El nivel de dificultad más bajo de la causalidad fue de .76 y el más alto fue de .42; mientras que, el índice de discriminación superior fue de .42 y el inferior de .21.

En lo que respecta a las falacias, se aplicaron 10 reactivos: 4 referentes al significado y 6 a la causalidad. Se eliminaron la mayoría de las preguntas porque tuvieron un bajo índice de discriminación. Por ejemplo, los índices de discriminación de las falacias relacionadas con el significado se colocaron entre los .09 y .21, mientras que los relacionados con las falacias de causalidad se ubicaron entre .01 y .24.

Por otra parte, los niveles de dificultad de las falacias de significado variaron entre .48 y .31. Es decir, todas ellas se ubicaron en el rango de superior dificultad. Lo mismo sucedió con el nivel de dificultad de las falacias de causalidad, debido a que todas las preguntas se ubicaron entre .22 y .43 de la escala.

Observaciones generales de la medición de los procesos en la totalidad de la muestra.

Originalmente se aplicaron 62 reactivos sobre procesos de los cuales fueron eliminados el 63% (39 preguntas); se conservaron 23 (el 37%). El 31 % de las preguntas sobre procesos globales se conservaron y de los procesos específicos se conservó el 39%.

El promedio de nivel de dificultad de los procesos en general fue de .52 y su índice de discriminación de .26.

El nivel de dificultad más alto de los reactivos conservados fue de .30 y se ubicó entre las falacias de significado. Asimismo, las falacias de significado obtuvieron el índice más bajo de discriminación de .21.

Entre los reactivos conservados, el promedio del nivel de dificultad más bajo fue de .68 y se ubicó en el ámbito de la causalidad, aunque su índice de discriminación fue aceptable (.26). Esto es, las preguntas sobre significado resultaron más difíciles que las de causalidad.

Comparativamente los procesos globales presentaron un promedio de nivel de dificultad .66, que se considera bueno, mientras que el de los procesos específicos fue de .41; esto es, superior a los globales. Sin embargo, el promedio del índice de discriminación, en ambos casos fue .22, lo cual se considera bajo.

4.1.1.2 Prueba 'B' del examen 'M'

Medición del metaconocimiento de las estructuras argumentativas en un texto.

En este apartado presentamos los resultados del examen fino de las estructuras argumentativas en un texto. (Consultar **Cuadro 8**, p.108).

Movimientos argumentativos del autor en el texto

Estas siete primeras preguntas del examen tienen como finalidad la medición del metaconocimiento acerca de los movimientos argumentativos dentro del texto. El promedio tanto del nivel de dificultad fue de .47 y el del índice de discriminación de .37, ambos se encuentran en la parte media de la escala. El nivel de dificultad más alto fue de .37 y el más bajo de .57. El índice de discriminación más alto fue de .43 y el mínimo de .28. Cabe destacar que, por el contrario, la comparación hecha entre los superiores y los inferiores es bastante más contrastante, como se verá más adelante.

Cuadro 8. *Análisis de reactivos sobre estructuras argumentativas en un texto*

Estructuras en un texto					
	N° original de reactivos aplicados	N° de reactivos eliminados	N° final de reactivos conservados para el análisis	Promedio del nivel de dificultad de los reactivos	Promedio de índice de discriminación de los reactivos
Movimientos argumentativos del autor en el texto (preguntas 1 a 7)	7	0 (0%)	7 (100%)	.47 (bueno)	.37 (bueno)
Función de los párrafos (preguntas 8 a 12)	5	0 (0%)	5 (100%)	.52 (bueno)	.33 (bueno)
Función de las expresiones en el texto (preguntas 13 a 18)	6	0 (0%)	6 (100%)	.54 (bueno)	.37 (bueno)
Total de estructuras argumentativas en el texto (preguntas 1 a 18)	18	0 (0%)	18 (100%)	.35 (bueno)	.36 (bueno)

El *nivel de dificultad* máximo es el de '0' y el mínimo es '1'.

El *índice de discriminación* superior es el '1' y el '0' representa una nula discriminación³.

Función de los párrafos

Esta parte consta de 5 preguntas y mide el metaconocimiento sobre la función de cada uno de los párrafos dentro del texto. El promedio del nivel de dificultad fue de .52 y el del índice de discriminación fue de .33, ambos bastante semejantes a los del apartado anterior. El nivel de dificultad más alto fue de .41 y el más bajo fue de .81. Este último coincidió con el índice de discriminación más bajo que fue de .25. A su vez, el índice de discriminación más alto fue de .45 que coincidió con un .42 de índice de dificultad. Ambos se encuentran en la mitad de la escala de medición.

³ Shohamy, E. (1985) *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Tel-Aviv University.

Función de las expresiones dentro del texto

Este apartado contiene 6 preguntas cuya finalidad es medir el metaconocimiento acerca de la función de una expresión dentro del texto. El promedio del nivel de dificultad fue de .54 (ligeramente inferior a la media) y el índice de discriminación fue de .37. Estas cantidades son muy semejantes a las observadas en los dos apartados anteriores. El máximo nivel de dificultad fue de .31 y el mínimo de .76. En cambio, la variación entre el mínimo índice de discriminación de .30 y el máximo, de .45 no es muy grande.

Observaciones generales de la medición de estructuras en un texto en la totalidad de la muestra

Se aplicaron 18 reactivos y todos fueron conservados ya que sus índices de discriminación y sus niveles de dificultad estaban dentro de los rangos aceptables. El nivel de dificultad promedio que fue de .51, es aceptable pues se encuentra en el lugar medio de la escala. En cuanto al índice de discriminación promedio, que fue de .36, también se considera aceptable. Esto es, aunque el nivel de dificultad fue superior, el índice de discriminación fue ligeramente bajo.

Observaciones generales sobre el examen 'M'

En el **Cuadro 9** (p.110) se presenta un resumen del análisis de los reactivos del examen 'M'.

En lo que concierne a la *Prueba 'A'*, de los 85 reactivos que se aplicaron inicialmente, se eliminaron 39 y se conservaron 46, esto es el 55%. De 23 reactivos sobre estructuras de enunciados se conservaron 14, es decir el 61 %, con un promedio de nivel de dificultad bueno (.60) y un índice de discriminación aceptable (.26).

En cuanto a los reactivos sobre procesos en general de la *Prueba 'A'*, de 62 preguntas originales se conservaron 23, es decir, el 37%, cifra muy inferior a la de estructuras. El nivel de dificultad de los procesos específicos (.50) resultó superior al de los procesos globales (.66). Sin embargo, el índice de discriminación de los procesos específicos resultó ligeramente superior al de los globales.

Es interesante señalar que a diferencia de lo ocurrido en la *Prueba 'A'*, en el caso de la *Prueba 'B'* del mismo examen, ninguno de los reactivos fue eliminado. Su nivel de

dificultad promedio fue (.35) y su índice de discriminación fue en promedio de (.36).

Cuadro 9. *Resumen del análisis de reactivos del examen 'M'*

Resumen Examen 'M'					
	N° original de preguntas	Preguntas eliminadas	N° final de preguntas	Promedio de nivel de dificultad	Promedio de índice de discriminación
Estructuras en un texto	18	0	18	.35	.36
Estructuras en enunciados	23	9	14	.60	.28
Total de estructuras	41	9	32	.48	.32
Procesos globales	13	9	4	.66	.22
Procesos específicos	49	30	19	.50	.26
Total de procesos	62	39	23	.58	.24
Total del examen	103	48	55	.53	.28

En general se puede decir que el comportamiento en cuanto a estructuras en general fue superior al de los procesos. Esto sugeriría que se requiere un mayor esfuerzo para producir una prueba de metaconocimiento sobre estructuras en enunciados que una prueba de metaconocimientos sobre estructuras textuales, que es más difícil medir lo primero que lo segundo.

4.1.2 Pruebas de asociación y correlación.

Este apartado tiene como finalidad presentar un resumen de los resultados de las pruebas estadísticas de asociación y correlación aplicadas: χ^2 y ρ .

4.1.2.1 Resumen de la prueba χ^2 .

Como se dijo anteriormente (capítulo 3.1.7, p. 78), para probar H1, se aplicó la prueba χ^2 a cada una de las secciones del examen ahí descrito (sección 3.2, p. 79). Se obtuvieron cuadros de asociación para cada una de estas secciones y aquí presentamos aquéllos en los que se dio una asociación significativa entre los dos exámenes 'M' y 'C' (Cuadros 10 a, 10b y 10c, pp. 110 y 111) así como el resumen de los resultados obtenidos en la totalidad del examen (Cuadro 11, p. 111).

Cuadro 10 a. *Asociación entre M y C*
(Suma total de exámenes: $\chi^2 = 6.7$)

C	M	
	GS	GI
GS	41	26
GI	26	41

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 10 b. *Asociación significativa entre MC y CA*
(Suma total de estructuras: $\chi^2 = 6.7$)

C	M	
	GS	GI
GS	41	26
GI	26	41

CA: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

El resto de los cuadros de asociación para cada uno de los rubros estudiados (como procesos globales y específicos, estructuras textuales, etc) donde no se dio una asociación significativa puede ser consultado en el Anexo N° 4 (Cuadros de pruebas de asociación).

Cuadro 10 c. Asociación significativa entre MC y CA
(Procesos globales: $\chi^2 = 10.9$)

C	M	
	GS	GI
GS	43	24
GI	24	43

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

En el **Cuadro 11** podemos apreciar un resumen de los resultados obtenidos en todos los rubros, hayan sido significativos (donde $\chi^2 \geq 6.6$) o no significativos (< 6.6). Ej.

Procesos específicos = 0.3, estructuras de enunciados = 3.6, etc

Cuadro 11. Resultados de los niveles de asociación de χ^2

		Estructuras Enunciados	Estructuras Textuales	Procesos Globales	Procesos Específicos
Total Exámenes	6.7				
Total Estructuras	6.7	3.6	0.3		
Total Procesos	3.6			10.9	0.3

1. Los valores que expresan una asociación estadísticamente significativa se indican con letras negritas.
2. El valor crítico de **Chi** cuadrada es: $\chi^2 = 6.6$

4.1.2.2 Resultados de la prueba ρ

Como se indicó en el capítulo 3, en los casos en que resultó significativa la asociación, se realizaron las pruebas de correlación de rangos (Spearman), tal es el caso de los procesos globales, la totalidad de los dos exámenes, y la totalidad de las estructuras entre el examen 'M' y el examen 'C'. Esto permitió probar H_2 en los casos señalados en el (Cuadro 11, p. 112). Tenemos entonces que únicamente en el total de los dos exámenes (examen 'M' y examen 'C') y en los procesos globales (del examen 'M' y el examen 'C') se dieron las siguientes correlaciones:

Total de los Exámenes 'M' y 'C':

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2-1)} = \rho = 0.366$$

Procesos Globales en 'M' y 'C':

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2-1)} = \rho = 0.402$$

En el Cuadro 11 (p. 112) podemos ver que fueron 3 los rubros donde se dio una asociación significativa, sin embargo, al aplicar las fórmulas de correlación de rangos, tan sólo dos resultaron aceptables: procesos globales y los resultados globales de los exámenes 'M' y 'C'. Este fenómeno se puede observar con más detalle en el Anexo 5 (Cuadros de la prueba de correlación y de rangos) y en la página 79 del capítulo 3 donde se afirma que los valores de ρ de .37 y de .40 representan una correlación positiva no muy alta, por lo que se apoya H_2 .

4.1.3 Comparación por grupos de desempeño.

Análisis comparativo de los promedios obtenidos en el examen 'M' y en el examen 'C'

En este apartado se hace un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las pruebas 'C' y 'M' por grupos de desempeño más contrastantes que los empleados en el análisis de las secciones anteriores. Con el objeto de observar de una manera más fina las diferencias y similitudes, se tomaron los 10 sujetos que obtuvieron las notas más altas y los 10 que obtuvieron las más bajas. Las diferencias numéricas proporcionan una

base para estructurar observaciones sobre la naturaleza de los saberes y conocimientos medidos; por así decirlo, “observaciones cualitativas”.

Para evitar confusiones con la nomenclatura empleada en las secciones anteriores, llamaremos al primer grupo ‘G+’ y al segundo ‘G-’. Este procedimiento nos permitiría sugerir una orientación pedagógica que será discutida más ampliamente al final de este capítulo (Sección 4.3).

A continuación presentamos los cuadros que contienen los promedios obtenidos por ambos grupos, tanto en la prueba ‘C’ como en la prueba ‘M’. Cabe mencionar también que el promedio global de los dos exámenes fue de 81 para ‘G+’ y 38 ‘G-’; esto es, el grupo de menor desempeño obtuvo menos de la mitad de los puntos del de superior desempeño, (**Cuadro 12**).

Cuadro 12. Análisis comparativo entre G+ y G-
(Promedio del total de los exámenes C y M)

	C	M	Promedio
G+	84	77	81
G-	40.6	36.5	38

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

G+: Grupo de alto desempeño

G-: Grupo de bajo desempeño

En el **Cuadro 13** (p. 115) se puede observar que las calificaciones obtenidas en el ámbito de las estructuras en general, ‘G+’ presenta mejor comportamiento, tanto desde el punto de vista de la competencia (G+ = 88 y G- = 41) como del metaconocimiento (G+ = 77 y G- = 37).

Por otra parte, en el **Cuadro 14** (p.115) que se refiere a las estructuras textuales, observamos que el rendimiento del G+, en lo referente al metaconocimiento (G+=81 y G- = 28) y a la competencia (G+= 77 y G- = 44) y con un promedio en M y C de 79, está muy por encima de lo alcanzado en el G- (con un promedio de M y C =36), esto es una diferencia de 43 puntos.

Cuadro 13. *Análisis comparativo entre G+ y G-*
(Promedio del total de **estructuras**)

	C	M	Promedio
G+	88	77	83
G-	41	37	39

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

G+: Grupo de alto desempeño

G-: Grupo de bajo desempeño

Cuadro 14. *Análisis comparativo entre G+ y G-*
(Promedio de **estructuras textuales**)

	C	M	Promedio
G+	81	77	79
G-	28	44	36

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

G+: Grupo de alto desempeño

G-: Grupo de bajo desempeño

En cambio en el **Cuadro 15** (p.116) vemos que, en lo referente a las estructuras de enunciados hay una diferencia de 44 puntos entre los dos grupos. Es decir, tanto el metaconocimiento como la competencia de 'G+' (96 y 77 respectivamente) está muy por encima del rendimiento alcanzado por el 'G-' (57 y 29). Con ello inferimos que la calificación en competencia del G+ (96) es una de las más altas y contrasta definitivamente con la alcanzada por el G- (57).

**Cuadro 15. Análisis comparativo entre G+ y G-
(Promedio de estructuras en enunciados)**

	C	M	Promedio
G+	96	77	87
G-	57	29	43

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

G+: Grupo de alto desempeño

G-: Grupo de bajo desempeño

En cuanto a los procesos en general, (**Cuadro 16**), también podemos observar que el comportamiento de los dos grupos es muy diferente, tanto en metaconocimiento ($G+ = 78$ y $G- = 33$), como en competencia ($G+ = 79$ y $G- = 40$). Es decir, el metaconocimiento del G+ es 45 puntos más alto que el G-, mientras que la competencia tiene una diferencia de 39 puntos. En el promedio hay una diferencia de 41.5 puntos entre los dos grupos en cuanto a totalidad de procesos.

**Cuadro 16. Análisis comparativo entre G+ y G-
(Promedio del total de procesos)**

	C	M	Promedio
G+	79	78	78.5
G-	40	33	37

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

G+: Grupo de alto desempeño

G-: Grupo de bajo desempeño

En **Cuadro 17** (p.117) referido a los procesos globales, se puede apreciar que la diferencia entre los dos grupos es muy marcada en lo que a metaconocimiento se

refiere ($G+ = 98$ y $G- = 43$), de tal manera que, podemos medir una distancia de 55 puntos entre uno y otro grupo. Sin embargo, aunque en el caso de la competencia ($G+ = 76$ y $G- = 38$), la diferencia es de 38 puntos, no deja de mostrarnos que ambos grupos se encuentran muy alejados uno del otro en este tema.

Cuadro 17. Análisis comparativo entre $G+$ y $G-$
(Promedio de **procesos globales**)

	C	M	Promedio
G+	76	98	87
G-	38	43	41

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

$G+$: Grupo de alto desempeño

$G-$: Grupo de bajo desempeño

También en el caso de los procesos específicos (**Cuadro 18**), la competencia del ' $G+$ ' está muy por encima de la alcanzada por la del ' $G-$ ' (de 83 a 41, esto es, con una diferencia de 42 puntos). Lo mismo sucede, con el metaconocimiento, ($G+ = 74$ y $G- = 32$), lo cual arroja también una diferencia de 42 puntos.

Cuadro 18. Análisis comparativo entre $G+$ y $G-$
(Promedio de **procesos específicos**)

	C	M	Promedio
G+	83	74	79
G-	41	32	37

C: Competencia argumentativa

M: Metaconocimiento

$G+$: Grupo de alto desempeño

$G-$: Grupo de bajo desempeño

En el **Cuadro 19** podemos ver un resumen de los valores anteriormente presentados. Así, se puede apreciar que el ‘G+’ obtuvo 4 promedios superiores a 80 en el examen de competencia, a saber: una nota de 96 en estructuras de enunciados que contrasta con los 57 del ‘G-’; una calificación de 83 en procesos específicos, en comparación a los 41 del ‘G-’; una nota de 81 en estructuras textuales, a diferencia de los 28 del ‘G-’. Todo ello contrasta con el rendimiento del ‘G-’, que presenta unos promedios reprobatorios en todos los rubros (Promedios totales: G+= 81 y G- = 38).

Cuadro 19. *Resumen del análisis comparativo entre G+ y G- (A)*

	Examen C		Examen M		Promedios M y C	
	G+	G-	G+	G-	G+	G-
Total de estructuras	88	41	77	37	83	39
Estructuras en un texto	81	28	77	44	79	36
Estructuras en enunciados	96	57	77	29	87	43
Total de procesos	79	40	78	33	78.5	37
Procesos globales	76	38	98	43	87	41
Procesos específicos	83	41	74	32	79	37
Total Exámenes	84	40.6	77	36.5	81	38

1. Los valores que expresan una calificación superior a 80 se indican con letras negras.

En lo referente al examen de metaconocimiento, es notorio observar que el ‘G+’ obtuvo su nota más alta, con una calificación de 98 en ‘procesos globales’. En todos los demás rubros del examen de metaconocimiento, el ‘G+’ obtuvo calificaciones inferiores a 80 y superiores a 74, esto es, ninguna nota reprobatoria. Por el contrario, este fenómeno contrasta con la actuación que presentó el ‘G-’ cuyas notas en el examen de metaconocimiento son todas reprobatorias e inferiores a 44 (correspondiente a las estructuras textuales).

Asimismo, en cuanto a la competencia de estructuras textuales el ‘G+’ obtuvo una calificación de 81 que contrasta con la del ‘G-’ que fue de 28. Este contraste en el ámbito de la competencia no fue tan marcado en procesos globales (76 a 38), aunque sí

se da en procesos específicos (83 a 41) ver **Cuadro 21** (p.120). Este fenómeno se puede constatar con mayor nitidez en el **Cuadro 20**.

Cuadro 20. Resumen del análisis comparativo entre G+ y G-. (B)

	Examen C		Examen M	
	G+	G-	G+	G-
Total de estructuras	√	X	√	X
Estructuras en un texto	√	X	√	X
Estructuras en enunciados	√	X	√	X
Total de procesos	√	X	√	X
Procesos globales	√	X	√	X
Procesos específicos	√	X	√	X
Total Exámenes	√	X	√	X

1. Los valores que expresan una calificación reprobatoria se indican con una 'X'.
2. Los valores que expresan una calificación aprobatoria se indican con una '√'.

Volviendo al **Cuadro 21** observamos que los mayores contrastes entre los dos grupos se dan en el rubro de las estructuras de enunciado (96 a 57), estructuras textuales (81 a 28), procesos globales (98 a 57) y procesos específicos (83 a 41).

Es interesante remarcar que los contrastes más fuertes que se dieron entre el 'G+' y el 'G-' se ubican en el ámbito del metaconocimiento de los procesos globales (98 a 43), en lo cual se da una diferencia de 55 puntos, y en el ámbito de la competencia de las estructuras textuales (81 a 28), con una diferencia de 53 puntos.

En lo que se refiere a las estructuras de enunciado los contrastes más ricos se dan en el área de la competencia (96 a 57, con una distancia de 39 puntos). Por lo que se refiere a los procesos, los mayores contrastes se dan en el ámbito del metaconocimiento de los procesos globales (98 a 43); esto no sucede, en cambio, en el campo de los procesos específicos cuyos contrastes se dan, sobre todo, en la competencia (83 a 41). No obstante, aunque el metaconocimiento no es tan alto (74 a 43) por parte del grupo superior, no deja de ser contrastante.

Cuadro 21. Resultados obtenidos por G+ y G-

	Estructuras Enunciados		Estructuras Textuales		Procesos Globales		Procesos Específicos	
	<i>C</i>	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>M</i>
G+	96	77	81	77	76	98	83	74
G-	57	29	28	44	38	43	41	43
	TOTAL ESTRUCTURAS				TOTAL PROCESOS			
	<i>C</i>		<i>M</i>		<i>C</i>		<i>M</i>	
G+	88	↔	77		79	↔	78	
G-	41	↔	37		40	↔	33	

1. Los valores superiores a 80 se indican con letras negritas.
2. Los valores reprobatorios o inferiores a 60 están sombreados.
3. Los valores más contrastantes entre G+ y G- se señalan con flechas.
4. Los valores pertinentes a resaltar se denotan con doble flecha.

En suma, si tomamos los promedios obtenidos en la parte inferior del **Cuadro 21**, encontramos que la competencia argumentativa, en lo referente a *estructuras*, es superior al *metaconocimiento* tanto en el 'G+' (88 a 77) como en el 'G-' (41 a 37). Además, la competencia presenta una diferencia de 47 puntos (88-41= 47) entre el G+ y el G-, cosa que no se da tan marcadamente en el *metaconocimiento* (40 puntos). Sin embargo, en el caso de los procesos, la mayor diferencia entre los dos grupos se da en el *metaconocimiento* (78- 33= 45 puntos). Este mismo patrón de comportamiento se repite, en la parte superior del **Cuadro 21**, sólo que aquí podemos apreciar con más detenimiento que, en lo referente a las *estructuras*, la mayor distancia entre los dos grupos se da en la competencia de *estructuras textuales* (81- 28= 53). En cambio, en lo

referente a los procesos, este patrón se rompe y la diferencia más notable se da en el *metaconocimiento* de los procesos globales ($98 - 43 = 55$). Estos resultados sugerirían que, los individuos más exitosos poseen un metaconocimiento superior a su competencia, en cuanto a procesos globales y no así en cuanto a estructuras textuales, de enunciados y procesos específicos, (ver **Cuadros 22 y 23**) lo que retomaremos en la sección de discusión.

Cuadro 22. Resultados obtenidos por G+

	Competencia	Metaconocimiento
Estructuras textuales	81	77
Estructuras enunciados	96	77
Procesos globales	76	98
Procesos específicos	83	74
Promedios	84	81.5

Cuadro 23. Resultados obtenidos por G-

	Competencia	Metaconocimiento
Estructuras textuales	28	44
Estructuras enunciados	57	29
Procesos globales	38	43
Procesos específicos	41	32
Promedios	41	37

Ahora bien, si comparamos los totales obtenidos en estructuras (**Cuadro 13**, p.115) y procesos (**Cuadro 16**, p.116), podemos observar que los promedios obtenidos por ambos grupos en el total de las estructuras (83 y 39) es ligeramente superior al de los procesos (78.5 y 37). Esto es, hay un rendimiento ligeramente más alto en estructuras que en procesos en los dos grupos. Esto se debe principalmente a un mal comportamiento en procesos específicos

Sin embargo, si comparamos los totales obtenidos en estructuras textuales (**Cuadro 14**, p. 115) y procesos globales (**Cuadro 17**, p. 117), observamos que los promedios en estructuras textuales tanto en el G+ como en el G- (a saber 79 y 36), son ligeramente inferiores a los promedios obtenidos en procesos globales (87 y 41). Esto es, el desempeño en procesos globales del G+ es proporcionalmente superior al desempeño en el mismo rubro del G- con respecto a las estructuras textuales.

En resumen, los dos grupos (G+ y G-) presentan un comportamiento diferente en cuanto a valores globales se refiere. En el G+ la competencia de estructuras textuales, de enunciados y procesos específicos supera al metaconocimiento; mientras que en el rubro de procesos globales, el metaconocimiento supera en promedio a todos los demás. En cambio, en el caso del G-, el promedio más alto, (de 57 y aunque reprobatorio) se da en el área de la competencia de las estructuras de enunciado, seguido del metaconocimiento de estructuras textuales (44). Si promediamos los valores generales de la competencia y el metaconocimiento podremos constatar que, en ambos grupos, la competencia supera al metaconocimiento. Sin embargo, la mayor diferencia entre el G+ y el G- es que en el primero, el metaconocimiento de los procesos globales supera por mucho a los demás metaconocimientos. Al parecer el metaconocimiento de los procesos globales lleva la delantera en los individuos que obtuvieron las mejores calificaciones.

4.2 Análisis cualitativo y evaluación de los ensayos

Este apartado se divide en dos grandes secciones. Primeramente presentamos dos ejemplos de análisis y evaluación del grupo superior y posteriormente dos ejemplos del grupo inferior. Todo ello con la finalidad de ilustrar la manera como fueron analizados y evaluados los ensayos, a partir de la correspondiente matriz de evaluación presentada en el capítulo 3, p. 96. También se puede consultar el Anexo N°7, en el CD adjunto.

Por otra parte cabe mencionar que, con el objeto de preservar la identidad de los sujetos, a cada uno de ellos se les identificó con un número de acuerdo a la calificación obtenida dentro de la lista de 134.

Sintetizando lo ya expuesto, tanto la prueba de metaconocimiento (prueba 'M'), como la de competencia (prueba 'C') fueron divididas en cuatro grandes apartados:

estructuras de enunciados y textuales; procesos globales y específicos. Cada prueba ('M' y 'C') tenían un valor global de 50% respectivamente, de tal manera que entre las dos se obtuvo una calificación global de 100%. Por otro lado, tanto la prueba 'C' como la 'M' fueron divididas en cuatro cuartos. Es decir, aunque a cada uno de los rubros mencionados se le asignó en la prueba un valor 25%, a saber: 25% para procesos específicos, 25% para procesos globales, etc., sin embargo, con el objeto de homogeneizar los valores y poder darnos una idea del comportamiento de los sujetos, cada uno de estos rubros fue calificado sobre una escala de 100. (Consultar capítulo 3, pp.75 y ss. sobre la descripción de las pruebas aplicadas).

Debido a la dificultad para evaluar objetivamente los ensayos, hubo la necesidad de elaborar una rigurosa matriz de evaluación que nos permitiese detectar la presencia de estructuras y procesos argumentativos. Esta es la razón por la cual se tuvo que hacer caso omiso de las faltas de ortografía, a menos que el mensaje resultara ilegible y afectara la comprensión del escrito.

En la siguiente página exponemos una lista de siglas que representan las categorías utilizadas contenidas en la matriz de evaluación y que sirvieron como base para medir la calidad de las estructuras y de los procesos argumentativos. Para una mayor profundización de este instrumento, se puede consultar el capítulo 3 de este estudio (pp. 80 a 100), donde se hacen ejemplificaciones más amplias de esas categorías.

Para facilitar la lectura del análisis y la evaluación de cada uno de los ensayos, se añadieron dos márgenes. En el margen de la izquierda se exponen las siglas que tienen que ver con el eje argumentativo, mientras que el de la derecha está relacionado con las estructuras textuales: introducción desarrollo y conclusión.

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO

I. ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:

1.1 Estructuras textuales

EJE ARGUMENTATIVO: (Quitar hasta 80 pts.)

[a] apertura: Introduce tema o tópico (10 p.)

[b] confrontación: Toma de posición clara y explícita: *justifica o refuta.* (20 p.)

[c] argumentación: Fundamentación de la tesis

- (O) Tesis u opinión (*explícita*)
- (A) Argumentos o contra argumentos
- (RG) Reglas generales
- (F) Fuentes
- (C) Calificadores
- (R) Reserva

[d] *clausura:*

- explícita
- coherente con tesis y argumentos

DISPOSICIÓN DEL TEXTO :

- **Extensión:** (*Quitar hasta 40p. del total*)
 - de 0 a 150----- (-40 p.)
 - de 150 a 200----- (-20 p.)
 - de 200 a 250----- (-10 p.)
 - de 250 a 290----- (-5 p.)
- **Disposición párrafos:** (*Quitar hasta 40p.*)
 - [I] **Introducción:** (*corta, directa y sintética*)
 - [D] **Desarrollo:** (*inclusivo, coherente, lógico y no enjuicia*)
 - [C] **Conclusión:** (*sintética, no inf. nueva*)

1.2 Estructuras de enunciados

- [V] **Vocabulario:** (*verbos causa-consecuencia*)
- [N] **Nexos** (*con función argumentativa*)
- [S] **Sintaxis** (*variada: oraciones simples y compuestas*)

II. PROCESOS ARGUMENTATIVOS:

2.1. PROCESOS GLOBALES: (*Dar 25 pts. si hay esbozo y 20 p .por presencia implícita en el texto*)

- *Esbozo con **estrategia** explícita:*
 - [PG] (**ei**) Inductiva
 - [PG] (**ed**) Deductiva
- *Esbozo con **estructura argumentativa** explícita:*
 - [PG] (**eas**)/ [PG] (**eam**) Singular/múltiple
 - [PG] (**eac**)/ [PG] (**easub**) coordinada/subordinada
- *Esbozo con **razonamiento** explícito:*
 - [PG] (**prem**) Premisas
 - [PG] (**con**) Conclusión

2. PROCESOS ESPECÍFICOS:

- [PE] (**sig**) *Estrategias de atribución de significado.*
- [PE] (**cau**) *Estrategias de causalidad.*

4.2.1 Ejemplos de análisis cualitativo y evaluación del grupo superior, (GS o G+).

En este apartado presentamos una ejemplificación del análisis y la evaluación de dos ensayos del grupo superior (G+).

Ensayo presentado por el Alumno N° 1

<p>[PG] (ed)</p> <p>[a]</p> <p>[b]</p>	<p>Al principio de la vida los hombres se fueron creando [V] medios de supervivencia. Ahora al paso del tiempo el hombre a ido creando [V]medios de entretenimiento, uno de estos a sido los famosos videojuegos lo que nos hace pensar si esta creación por medios entretenidos a sido favorable.</p>	<p>[I]</p>
<p>[PE] (sig)</p> <p>[PG] (prem)</p> <p>[PG] (eam)</p>	<p>Pero que son los videojuegos? Son sistemas de entretenimiento que através de aparatos tecnológicos son mostrados a niños, adolescentes y adultos, donde, en interaccion con el juego logras involucrarte en una situacion por ejemplo: carrera de coches, videos de futbol y videos de peleas. Lo que nos hace pensar, que la violencia es incluida en los videojuegos.</p>	<p>[D]</p>
<p>[c] (O)</p> <p>[c] (A)</p> <p>[PG] (prem)</p>	<p>Los niños y adolecentes de hoy por medio de estos videojuegos dejan a un lado momentos de recreación para poner su tiempo en juegos mayormente violentos.</p>	
<p>[c]</p> <p>(RG)</p> <p>[PG] (eam)</p>	<p>Está comprobado que nuestras imagenes visuales en nuestra vida cotidiana son elegidas por medio de la atencion y seleccion pero que también las imagenes que no elegimos para ponerles atencion se quedan en nuestro inconciente. (Sigmund Freud) por lo tanto [N] jugando juegos de video con violencia al poner nuestra atención conciente nos condicionamos a ver la violencia mas natural pero aun asi al no ponerle nuestra total atención esta información queda gravada en nuestro cerebro.</p>	
<p>[c] (F)</p> <p>[PE] (cau)</p> <p>[c]</p> <p>(RG)</p>	<p>Freud) por lo tanto [N] jugando juegos de video con violencia al poner nuestra atención conciente nos condicionamos a ver la violencia mas natural pero aun asi al no ponerle nuestra total atención esta información queda gravada en nuestro cerebro.</p>	
<p>[PG] (con)</p> <p>[c](O)</p>	<p>En la actualidad existen muchos medios de diversión, los video juegos es un medio de diversión mas el contenido violento no es un medio de recreación ya que [N] afecta [V] al usuario.</p>	<p>[C]</p>

Resultados de las pruebas presentadas por el Alumno N° 1

Ensayo

<u>ESTRUCTURAS TEXTUALES</u>	<u>ESTRUCTURAS ENUNCIADOS</u>	<u>PROCESOS GLOBALES</u>	<u>PROCESOS ESPECÍFICOS</u>	<u>TOTAL ENSAYO</u>
87.5	100	100	100	91.9

Examen

<u>ESTRUCTURAS TEXTUALES</u>	<u>ESTRUCTURAS ENUNCIADOS</u>	<u>PROCESOS GLOBALES</u>	<u>PROCESOS ESPECÍFICOS</u>	<u>TOTAL EXAMEN</u>
100	100	80	68.4	88.8

OBSERVACIONES:

El más destacado, de los 134 alumnos, obtuvo la máxima calificación con un promedio general en las dos pruebas de 89.4. Esto es, en el ensayo (prueba 'C' o de competencia) obtuvo 91.9 y en el examen (prueba 'M' o de metaconocimiento) tuvo la nota de 88.8.

En la prueba de competencia alcanzó la máxima calificación (100), tanto en estructuras de enunciados como en procesos específicos y globales, sólo en estructuras textuales obtuvo 87.5, por motivos de extensión, entre otros.

En la prueba de metaconocimiento, a pesar de que no alcanzó la nota máxima en procesos globales (80), ni en procesos específicos (64.8), sí obtuvo la nota máxima tanto en estructuras textuales como de enunciados.

Analizando más detenidamente su prueba 'M' encontramos que en procesos globales de 12 preguntas acertó 11 y en procesos específicos su mayor cantidad de fallas se ubicó en el área del significado (42.8% de aciertos) y de la refutación de falacias (40% de aciertos); mientras que, su desempeño en causalidad fue mejor (73.9 % de aciertos)

Cabe mencionar que, no obstante que el metaconocimiento de procesos específicos tuvo un desempeño mediocre, esto no pareció influir en su competencia argumentativa pues en la redacción del ensayo pudo expresar correctamente tanto la definición como la relación de causa-efecto. Sus conocimientos en filosofía, redacción, comunicación y otros idiomas pudieron haber compensado esta falta de metaconocimiento argumentativo. Al parecer las heurísticas desplegadas en sus procesos globales

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO DEL ALUMNO N° 1:NOMBRE Alumno N° 1 CARRERA SEMESTRE HABILIDADES LENG

VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:	50%			
ESTRUCTURAS TEXTUALES:				
EJE ARGUMENTATIVO: (Quitar hasta 80 pts.) a. apertura: Introduce tema o tópico (10 p.) b. confrontación: Toma de posición clara y explícita: <i>justifica o refuta.</i> (20 p.) c. argumentación: Fundamentación de la tesis <ul style="list-style-type: none"> o Expresa tesis u opinión (<i>explícita</i>) O o Enumera argumentos o contra argumentos (datos o evidencias) A : o Proporciona reglas generales: RG o Ofrece fuentes: F o Expresa calificadores: C o Reserva: R d. clausura: <ul style="list-style-type: none"> o Conclusión: <ul style="list-style-type: none"> - explícita (10p.) - coherente con tesis y argumentos(10p) DISPOSICIÓN DEL TEXTO : <ul style="list-style-type: none"> o Extensión: (Quitar hasta 40p. del total) <ul style="list-style-type: none"> - de 0 a 150----- (-40 p.) - de 150 a 200----- (-20 p.) - de 200 a 250----- (-10 p.) - de 250 a 290----- (-5 p.) o Disposición párrafos: (Quitar hasta 40p.) o Introducción: (corta, directa y sintética) o Desarrollo: (inclusivo, coherente, lógico y no enjuicia) o Conclusión: (sintética, no inf. nueva) 	10 /10 10 /20 <hr/> 10 /10 10 /10 <hr/> 2.5 /2.5 2.5 /2.5 2.5 /2.5 - /2.5 <hr/> 10 /10 10 /10 <hr/> -10 10 /20	30 /30 <hr/> /20 <hr/> 7.5 /10 <hr/> 20 /20 <hr/> 10 /20	77.5 /80 <hr/> 10 /20	
	TOTAL ESTR. TEXTO:			87.5 /100 = 21.9 /25%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ENUNCIADOS ARG: (Aumentar hasta 25 puntos) <ul style="list-style-type: none"> o Vocabulario: (verbos causa-consecuencia) o Nexos (con función argumentativa) o Sintaxis (variada: oraciones simples y compuestas) 	10 /10 10 /10 5 /5	25 /25		
	TOTAL ENUNCIADOS:			25 /25 %
	TOTAL ESTRUCTURAS	ENSAYO:	47	/ 50%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:	50%			
1. GLOBALES : (Dar 2 5p.si hay esbozo y 20 p .por presencia <i>implícita</i> en el texto) <ul style="list-style-type: none"> o Esbozo con estrategia explícita: <ul style="list-style-type: none"> - inductiva - deductiva o Esbozo con estructura arg. explícita: <ul style="list-style-type: none"> - Singular/múltiple - coordinada/subordinada o Esbozo con razonamiento explícito: <ul style="list-style-type: none"> - premisas - conclusión 	5 /10 5 /5 10 /10 TOTAL PROCESOS	20 /25 GLOBALS.	/ 25%	
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts) <ul style="list-style-type: none"> o Estrategias de atribución de significado. o Estrategias de causalidad. 	12.5 /12.5 12.5 /12.5 TOTAL PROCESOS	25 /25 ESPECÍF.	25 / 25%	
	TOTAL PROCESOS	ENSAYO:	45	/50 %
	GLOBAL ENSAYO		92	100%

contribuyeron a elevar su nivel de desempeño.

En cuanto al eje argumentativo, el Alumno n°1 utiliza una estrategia deductiva abriendo el tema de manera general, al nombrar los medios de entretenimiento para concretarse posteriormente en los videojuegos. Acto seguido, a partir de una confrontación, se pregunta si este hecho ha sido favorable. Presenta, datos de lo que sucede actualmente con los niños. Enseguida introduce una definición de videojuego, aunque incompleta puesto que no incluye aquellos que son meramente educativos. Esto traerá posteriormente consecuencias dado que, en su tesis final no logra delimitar bien la refutación que hace de algún tipo de videojuegos; esto es, en un principio, su toma de posición no es del todo clara y contundente. Sin embargo, al final logra salvar este escollo al atribuir la violencia al contenido violento de los mismos y no a los videojuegos en sí mismos. De esta manera, abre la posibilidad a la existencia implícita de otro tipo de videojuegos, no violentos.

Dentro del proceso argumentativo en sí, el alumno introduce otros elementos valiosos que le dan solidez a su toma de posición, tal es el caso de las reglas generales o garantías y la inclusión de una fuente. Asimismo, en el nivel del enunciado, se pueden observar huellas en el discurso de la existencia de procesos específicos de causa- efecto, tal es el caso de los nexos y los verbos utilizados.

En lo referente a la estructura textual, (ver margen derecho del texto) se puede apreciar una muy buena delimitación de la introducción, el desarrollo y la conclusión.

Ensayo presentado por el Alumno N°2

<p>[a] [PG] (ed) [PG] (prem) [PE] (cau) [PE] (sig) [c](A)</p>	<p>Se considera que los videojuegos han sido la causa, [V] han tenido una relación con los incidentes violentos que se han desatado entre los adolescentes en algunas escuelas. Esto es completamente entendible. Puesto que [N] muchos juegos en la actualidad se tratan de guerra, matanza y violencia en general y, aún peor, que se desarrollan en primera persona, es decir, que el jugador puede llegar a sentirse parte del juego. Y mientras más [N] se desarrolla la tecnología [RG] es más común que el jugador interactúe de verdad con los elementos de esta realidad virtual.</p> <p>No se descarta que estos factores puedan llegar a tener o</p>	<p>[I]</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

<p>[c](RG)</p> <p>[c](R)</p> <p>[PG] (prem)</p> <p>[PG] (eas)</p> <p>[c](A)</p> <p>[c](e)</p> <p>[c](O)</p> <p>[d] [PG] (con)</p>	<p>tengan algún tipo de relación con dichos eventos más es importante resaltar que esto depende[V] en gran medida de la madurez psicológica del agresor. No se puede culpar del todo a estos aparatos que sólo fueron creados [V]con fines de diversión y entretenimiento de haber originado esta clase de comportamiento en los jóvenes.</p> <p>Los jóvenes de nuestra actualidad tienen una mentalidad y muchas actitudes que en cierto modo son altamente negativas. Estas actitudes y formas de pensar no dependen de los videojuegos, pues [N]muchas de las personas con personalidades como éstas no tienen tanto contacto o no tienen contacto en absoluto con los videojuegos. Estas conductas o actitudes e ideologías son de lo más dañinas para nuestra sociedad pues[N] los jóvenes de nuestros días gustan de la mofa, la sátira, el insulto, la insolencia, el individualismo, la anarquía y muchos otros elementos malentendidos que los llevan a ser violentos.</p> <p>Posiblemente los videojuegos puedan verse o considerarse como el origen [V] de estos monstruosos eventos de violencia y/o agresión. Más es imposible asegurar que son la causa [V] de la totalidad de ellos, ni siquiera de la mayoría. Hay muchos otros elementos que no se suelen tomar en cuenta, pero que sin duda son mucho más imperantes en las causas [V] de todos estos violentos, tristísimos incidentes.</p>	<p>[D]</p> <p>[C]</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO DEL ALUMNO N° 2:NOMBRE Alumno N° 2 CARRERA SEMESTRE HABILIDADES LENG

VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:	50%			
ESTRUCTURAS TEXTUALES:				
EJE ARGUMENTATIVO: (Quitar hasta 80 pts.) a. apertura: Introduce tema o tópico (10 p.) b. confrontación: Toma de posición clara y explícita: <i>justifica o refuta.</i> (20 p.) c. argumentación: Fundamentación de la tesis <ul style="list-style-type: none"> o Expresa tesis u opinión (<i>explícita</i>) O o Enumera argumentos o contra argumentos (datos o evidencias) A : o Proporciona reglas generales: RG o Ofrece fuentes: F o Expresa calificadores: C o Reserva: R d. clausura: <ul style="list-style-type: none"> o Conclusión: - explícita (10p.) - coherente con tesis y argumentos(10p) 	10 /10 20 /20 <hr/> 10 /10 10 /10 <hr/> 2.5 /2.5 0 /2.5 2.5 /2.5 2.5 /2.5 <hr/> 10 /10 10 /10	30 /30 <hr/> 20 /20 <hr/> 7.5 /10 <hr/> 20 /20	77.5 /80 <hr/> 10 /20	
DISPOSICIÓN DEL TEXTO :				
<ul style="list-style-type: none"> o Extensión: (Quitar hasta 40p. del total) <ul style="list-style-type: none"> - de 0 a 150----- (-40 p.) - de 150 a 200----- (-20 p.) - de 200 a 250----- (-10 p.) - de 250 a 290----- (-5 p.) o Disposición párrafos: (Quitar hasta 40p.) o Introducción: (corta, directa y sintética) o Desarrollo: (inclusivo, coherente, lógico y no enjuicia) o Conclusión: (sintética, no inf. nueva) 		20 /20	10 /20	
	TOTAL ESTR. TEXTO:		97.5 /100 = 24.3 /25%	
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ENUNCIADOS ARG: (Aumentar hasta 25 puntos)				
<ul style="list-style-type: none"> o Vocabulario: (verbos causa-consecuencia) o Nexos (con función argumentativa) o Sintaxis (variada: oraciones simples y compuestas) 	10 /10 10 /10 5 /5	25 /25		
	TOTAL ENUNCIADOS:		25 /25 %	
	TOTAL ESTRUCTURAS	ENSAYO:	49.3	/ 50%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:	50%			
1. GLOBALES : (Dar 25p.si hay esbozo y 20 p .por presencia implícita en el texto)				
<ul style="list-style-type: none"> o Esbozo con estrategia explícita: <ul style="list-style-type: none"> - inductiva - deductiva o Esbozo con estructura arg. explícita: <ul style="list-style-type: none"> - Singular/múltiple - coordinada/subordinada o Esbozo con razonamiento explícito: <ul style="list-style-type: none"> - premisas - conclusión 	5 /10 5 /5 10 /10 TOTAL PROCESOS	20 /25 GLOBALS.	20 /25%	
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts)				
<ul style="list-style-type: none"> o Estrategias de atribución de significado. o Estrategias de causalidad. 	10 /12.5 12.5 /12.5 TOTAL PROCESOS	25 /25 ESPECÍF.	22.5 / 25%	
	TOTAL PROCESOS	ENSAYO:	42.5	/50 %
	GLOBAL ENSAYO		91.8	100%

Resultados de las pruebas presentadas por el Alumno N°2

Ensayo

<u>ESTRUCUTURAS</u> <u>TEXTUALES</u>	<u>ESTRUCUTURAS</u> <u>ENUNCIADOS</u>	<u>PROCESOS</u> <u>GLOBALES</u>	<u>PROCESOS</u> <u>ESPECÍFICOS</u>	<u>TOTAL</u> <u>ENSAYO</u>
97.2	100	80	90	91.8

Examen

<u>ESTRUCUTURAS</u> <u>TEXTUALES</u>	<u>ESTRUCUTURAS</u> <u>ENUNCIADOS</u>	<u>PROCESOS</u> <u>GLOBALES</u>	<u>PROCESOS</u> <u>ESPECÍFICOS</u>	<u>TOTAL</u> <u>EXAMEN</u>
100	78.57	100	52.63	77.78

OBSERVACIONES:

El segundo alumno más destacado obtuvo un promedio general de 83.7, casi 6 décimas menos que el primero. En la prueba 'C' obtuvo 91.86 y en la prueba 'M' 77.78, esto es una diferencia global de 5.73 décimas con respecto al primero. En lo que respecta a la prueba de metaconocimiento, hubo una distancia de 11.11 décimas, mientras que en lo referente a la competencia hubo una diferencia mínima de .10, esto es, resultaron casi empatados.

En los subtotales de la prueba de competencia (ensayo), el alumno alcanzó la calificación de 100 tan sólo en estructuras de enunciados; asimismo, en estructuras textuales su desempeño fue sobresaliente con un 97.2. Sus procesos específicos (90), superaron a los globales (80). Sin embargo, curiosamente, en el examen de metaconocimiento los procesos globales (100) superaron con mucho a los procesos específicos (52.63). Al parecer, la deficiencia en este rubro no afectó su desempeño. Cabe mencionar que este alumno tiene conocimientos de alemán, inglés y francés (variables que pudieron haber influido en su desempeño).

Es interesante notar que, en la prueba de metaconocimiento, el alumno alcanzó la nota máxima en procesos globales (100), y en estructuras textuales, aunque no fue así en su metaconocimiento de estructuras de enunciados (78.57) ni en procesos específicos (52.63).

En un análisis más profundo de su examen 'M', se pudo corroborar que, en procesos específicos su mayor cantidad de fallas se ubicó también en el área del significado ya que tuvo 33.3 % de aciertos, mientras que en el ámbito de la causalidad acertó al 65.2%

de las preguntas. En cambio, en refutación de falacias obtuvo la mitad del alumno anterior, esto es, acertó al 20% de los reactivos.

Al igual que en el caso del alumno más destacado, el metaconocimiento de procesos específicos fue bajo (52.63), a pesar de que su desempeño en el ensayo fue bastante aceptable (90) y superior al de sus procesos globales (80).

Aunque la estructura textual de su ensayo está bastante bien delimitada y adopta una estrategia global deductiva, sin embargo su eje argumentativo no resulta ser tan claro y convincente como en el caso del primer alumno. El hecho de no desarrollar suficientemente la atribución de significado le hace tomar posición demasiado rápidamente. Es decir, se apresura a justificar los videojuegos, aludiendo una causalidad multifactorial. Por otro lado, aunque presenta hechos y reglas generales acerca del comportamiento de los individuos, no presenta fuentes que garanticen sus aseveraciones, elemento que sí podemos observar en el ensayo anterior. Esto le hace caer en la generalización falaz.

En suma, el alumno presenta un metaconocimiento alto tanto en procesos globales como estructuras textuales (100), aunque ligeramente inferior en competencia, (80 y 97 respectivamente). No sucede lo mismo en lo que se refiere a estructuras de enunciados (78.57 a 100) y procesos específicos (52.63 a 90), donde el metaconocimiento es inferior a la competencia.

Justifica los videojuegos con ciertas reservas ya que introduce la idea de causalidad multifactorial: madurez psicológica y actitudes violentas de la sociedad Sin embargo, el hecho de no introducir una definición de videojuego le hace caer en la ambigüedad, la generalización y una falta de claridad en su toma de posición.

4.2.2 Ejemplos de análisis cualitativo y evaluativo del grupo inferior, (GI o G-).

En el apartado siguiente presentamos un análisis y evaluación de dos alumnos del grupo inferior, con el objeto de resaltar más las diferencias que se dieron entre los dos grupos.

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO:

NOMBRE _____ Alumno N°130 _____ CARRERA _____ SEMESTRE _____ HABILIDADES _____ LENG _____

VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:	50%			
ESTRUCTURAS TEXTUALES:				
EJE ARGUMENTATIVO: (Quitar hasta 80 pts.) a. apertura: Introduce tema o tópico (10 p.) b. confrontación: Toma de posición clara y explícita: <i>justifica o refuta.</i> (20 p.) c. argumentación: Fundamentación de la tesis <ul style="list-style-type: none"> o Expresa tesis u opinión (<i>explícita</i>) O o Enumera argumentos o contra argumentos (datos o evidencias) A : o Proporciona reglas generales: RG o Ofrece fuentes: F o Expresa calificadores: C o Reserva: R d. clausura: <ul style="list-style-type: none"> o Conclusión: - explícita (10p.) - coherente con tesis y argumentos(10p) 	05 /10 10 /20 <hr/> 10 /10 10 /10 <hr/> 2.5 /2.5 0 /2.5 2.5 /2.5 0 /2.5 <hr/> 0 /10 0 /10 <hr/> -40 pts -3 -3	10 /30 <hr/> 17 /20 <hr/> 5 /10 <hr/> 0 /20 <hr/> -26 /20	35 /80 <hr/> -26 /20	
	TOTAL ESTR. TEXTO:		9 /100 = 2.2 /25%	
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ENUNCIADOS ARG: (Aumentar hasta 25 puntos) <ul style="list-style-type: none"> o Vocabulario: (verbos causa-consecuencia) o Nexos (con función argumentativa) o Sintaxis (variada: oraciones simples y compuestas) 	10 /10 5 /10 2 /5	22 /25		
	TOTAL ENUNCIADOS:		22 /25 %	
	TOTAL ESTRUCTURAS	ENSAYO:		24.2 / 50%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:	50%			
1. GLOBALES : (Dar 25p.si hay esbozo y 20 p .por presencia <i>implícita</i> en el texto) <ul style="list-style-type: none"> o Esbozo con estrategia explícita: - inductiva - deductiva o Esbozo con estructura arg. explícita: - Singular/múltiple - coordinada/subordinada o Esbozo con razonamiento explícito: - premisas - conclusión 	0 /10 5 /5 0 /10 <hr/> TOTAL PROCESOS	5 /25 <hr/> GLOBALS.	5 /25%	
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts) <ul style="list-style-type: none"> o Estrategias de atribución de significado. o Estrategias de causalidad. 	7 /12.5 12.5 /12.5 <hr/> TOTAL PROCESOS	19.5 /25 <hr/> ESPECÍF.	19.5 /25%	
	TOTAL PROCESOS	ENSAYO:		24.5 /50 %
	GLOBAL ENSAYO		48.7/ 100	48.7/100%

OBSERVACIONES:

En un análisis comparativo de las dos pruebas, se puede apreciar que el alumno N° 130 presenta un muy bajo rendimiento en el examen de metaconocimiento (31.48) aunque la prueba de competencia es ligeramente superior (48.70). Obtuvo un promedio general de las dos pruebas de 40.0, es decir, menos de la mitad del promedio obtenido por los dos primeros alumnos.

En un análisis más detallado del examen 'M', de 22 preguntas dedicadas a estructuras de enunciados obtuvo 11 aciertos (el 50%), exactamente la mitad. En cambio, en estructuras textuales su actuación fue mucho más deficiente ya que resolvió acertadamente menos de la tercera parte de las preguntas. (5 de 18, esto es el 28%).

En lo que se refiere a los procesos generales de 12 preguntas acertó 5, esto es menos de la mitad (representa el 42%). En cuanto a procesos específicos, la mayor cantidad de fallas se ubicó también en el área del significado ya que tuvo 23.5 % de aciertos, mientras que en el ámbito de la causalidad acertó al 53% de las preguntas. En cambio, en refutación de falacias acertó al 46.6% de los reactivos.

Por otra parte, en lo referente a la prueba 'C', a grandes rasgos se puede decir que, desde el punto de vista formal el escrito presentado por el alumno N° 130 no cumple con los requisitos de extensión ni de estructura formal de texto: introducción, desarrollo y conclusión. Por lo tanto, no puede considerarse como un ensayo. Más bien se trata de un comentario corto sobre un tema.

Sin embargo aunque existen indicios de definición y de causalidad, hubo necesidad de desarrollarlos más. En cambio, en lo concerniente a los procesos globales, se puede decir que no están presentes.

Si analizamos los subtotales de la prueba de competencia (ensayo), la nota más baja registrada está en el área de las estructuras textuales (8.8), aunque la prueba 'M' es más alta (29.41), aunque reprobatoria también. Asimismo, los procesos globales en el ensayo alcanzaron una nota de 20, aunque en el examen 'M' fue superior (50).

En lo referente a los procesos específicos, el ensayo alcanzó una nota superior de 78 si se compara con el resultado obtenido en la prueba de metaconocimiento cuyo resultado es muy inferior (26.32).

Desde el punto de vista estructural, el escrito del alumno N° 130 no alcanza la extensión que se requiere por lo que, tan sólo en este rubro, pierde 40 puntos. Tampoco existe un título con una función catafórica, ni una introducción al tema que enfoque al lector. Por el contrario, el alumno irrumpe abruptamente para desarrollar el tema y tomar una posición ambigua; tampoco existe una conclusión en la que el sujeto proporcione una toma de posición comprometida y que se derive de lo anteriormente dicho.

En el nivel de la estructura de enunciados, aunque existen graves errores de ortografía, puntuación y sintaxis, se alcanza a entender el mensaje. Por otra parte, la utilización de nexos y de vocabulario para referirse a los tipos de videojuegos nos da una idea de la presencia de procesos de causalidad y de atribución de significado, aunque no están desarrollados plenamente. Sin embargo, la ausencia de un proceso global integrador no permite que los procesos específicos se ordenen hacia una meta final que se refleje en estructuras argumentativas que den coherencia y cohesión interna al texto.

Podemos decir que desde el punto de vista estructural, no existe una introducción, ni tampoco una conclusión, lo cual nos lleva a pensar que no hay un eje argumentativo sólido, dada la ausencia de un proceso global que lo sustente. El resultado es que el lector no sabe realmente cuál es la posición del autor, ni qué es lo que defiende.

En lo referente a la competencia argumentativa podemos afirmar que es casi inexistente, el alumno se mantiene al margen del problema y tan sólo se limita a enumerar una serie de evidencias que no llevan al lector a ninguna conclusión.

En suma, se puede notar que no existe un esquema argumentativo claro que proporcione organización al texto. No obstante que existen algunos indicios de estructuras argumentativas y que hay un intento de definición, el alumno no logra expresar una toma de posición clara sobre el tema.

Ensayo presentado por el Alumno N° 132

<p>[PE] (sig)</p> <p>[c] [O]</p> <p>[b]</p>	<p>Yo considero que los videojuegos son una forma de Despertar el interés en muchos temas del niño mezclarse con otros idiomas teniendo en cuenta que Algunos contienen demasiada violencia explícita [N] Pero algunos tienen un método de enseñanza o moraleja y le despiertan el interés al niño por tratar de ser algo mejor en tu vida.</p>	<p>[D]</p>
<p>[c][O]</p> <p>[PE] (cau)</p> <p>[c][A]</p>	<p>Además pienso que la conducta de un niño al ser violento es [N] por lo que ve de los videojuegos pero en una parte [V] tienen culpa los papas [N] por no explicar lo que es una realidad o fantasía y no respetar las indicaciones del juego para la edad que está relacionado el videojuego [N] por eso podemos decir que hay un alto índice de violencia en los niños [N] por que lo que ven creen que están bien [RG]</p>	<p>[D]</p>
<p>[c] [O]</p>	<p>Conclusión-</p> <p>Los videojuegos Despiertan un gran potencial intelectual en el niño y a resolver problemas pero jugar los juegos que son para su edad del niño [N] por que lo puedes confundir con algún tipo de material que contengan.</p>	<p>[C]</p>

Resultados de las pruebas presentadas por el Alumno N° 132**Ensayo**

<u>ESTRUCTURAS TEXTUALES</u>	<u>ESTRUCTURAS ENUNCIADOS</u>	<u>PROCESOS GLOBALES</u>	<u>PROCESOS ESPECÍFICOS</u>	<u>TOTAL ENSAYO</u>
50.8	48	52.0	64	53.70

Examen

<u>ESTRUCTURAS TEXTUALES</u>	<u>ESTRUCTURAS ENUNCIADOS</u>	<u>PROCESOS GLOBALES</u>	<u>PROCESOS ESPECÍFICOS</u>	<u>TOTAL EXAMEN</u>
17.65	35.71	25	5.26	18.52

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO: (Nov07b)

NOMBRE _____ Alumno N° 132 CARRERA _____ SEMESTRE _____ HABILIDADES _____ LENG _____

VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:	50%			
ESTRUCTURAS TEXTUALES:				
EJE ARGUMENTATIVO: (Quitar hasta 80 pts.) a. apertura: Introduce tema o tópico (10 p.) b. confrontación: Toma de posición clara y explícita: <i>justifica o refuta.</i> (20 p.) c. argumentación: Fundamentación de la tesis <ul style="list-style-type: none"> o Expresa tesis u opinión (<i>explícita</i>) O o Enumera argumentos o contra argumentos (datos o evidencias) A : o Proporciona reglas generales: RG o Ofrece fuentes: F o Expresa calificadores: C o Reserva: R d. clausura: <ul style="list-style-type: none"> o Conclusión: - explícita (10p.) - coherente con tesis y argumentos(10p) 	8 /10 10 /20 <hr/> 10 /10 5 /10 <hr/> 2.5 /2.5 0 /2.5 2.5 /2.5 0 /2.5 <hr/> 10 /10 5 /10 <hr/> -20 puntos <hr/> -2 (coherencia)	18 /30 <hr/> 15 /20 <hr/> 5 /10 <hr/> 15 /20 <hr/> -2 /20	53 /80 <hr/> -2 /20	
	TOTAL ESTR. TEXTO:		51 /100 = 12.7 /25%	
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ENUNCIADOS ARG: (Aumentar hasta 25 puntos)				
<ul style="list-style-type: none"> o Vocabulario: (verbos causa-consecuencia) o Nexos (con función argumentativa) o Sintaxis (variada: oraciones simples y compuestas) 	0 /10 10 /10 2 /5	12 /25		
	TOTAL ENUNCIADOS:		12 /25 %	
	TOTAL ESTRUCTURAS	ENSAYO:	24.7	/50%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:	50%			
1. GLOBALES : (Dar 25p.si hay esbozo y 20 p .por presencia <i>implícita</i> en el texto) <ul style="list-style-type: none"> o Esbozo con estrategia explícita: - inductiva - deductiva o Esbozo con estructura arg. explícita: - Singular/múltiple - coordinada/subordinada o Esbozo con razonamiento explícito: - premisas - conclusión 	0 /10 10 /5 2 /10 <hr/> TOTAL PROCESOS	13 /25 <hr/> GLOBALS.	13 /25%	
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts) <ul style="list-style-type: none"> o Estrategias de atribución de significado. o Estrategias de causalidad. 	8 /12.5 8 /12.5 <hr/> TOTAL PROCESOS	16 /25 <hr/> ESPECÍF.	16 /25%	
	TOTAL PROCESOS	ENSAYO:		29 /50 %
	GLOBAL ENSAYO		53.7 /100	100%

OBSERVACIONES:

Dejando a un lado los graves problemas de ortografía (uso indiscriminado de las mayúsculas), de puntuación (en ocasiones, ausencia de comas y de puntos) y de enunciación (pasa indistintamente de la tercera persona del singular a la segunda), el alumno no adopta una posición clara y firme ante el problema; entre otras cosas porque, aunque en el primer párrafo intenta diferenciar los tipos de videojuegos, no desarrolla su pensamiento a tal punto de poder definirlos y delimitarlos.

En el análisis comparativo de las dos pruebas, también el alumno N° 132 presenta un muy bajo rendimiento en el examen de metaconocimiento (18.52) aunque la prueba de competencia es aún ligeramente superior a la del alumno N° 130 (53.70 contra 48.7). Obtuvo un promedio general de las dos pruebas de 35.5, es decir, menos de la mitad del promedio obtenido por los dos primeros alumnos y 4.5 puntos menos que el alumno N° 130.

En el examen 'M', el alumno N° 132 obtiene 10 puntos sobre 22 en estructuras de enunciados, menos de la mitad de los puntos (el 45%). En cambio, en lo referente a las estructuras textuales, resuelve correctamente 3 de 18 preguntas, esto es, tan sólo el 16.6%.

En cuanto a procesos globales, de 12 preguntas resolvió correctamente 4 (el 33%); mientras que, en lo relacionado a procesos específicos resolvió correctamente 7 de 34 preguntas (tan sólo el 20.5%). De esas 34 preguntas resolvió correctamente 3 de 17 preguntas (el 18%) en lo referente al significado y 4 de 17 (el 24%) en lo que concierne a la causalidad. Es decir, aunque su actuación fue igualmente deficiente en estos dos tipos de procesos, la causalidad fue ligeramente superior al significado. En cambio, en refutación de falacias acertó correctamente 7 de los 15 reactivos relacionados con este tema (el 47%).

Al igual que en el caso del alumno N° 130, el metaconocimiento de estructuras textuales es bastante deficiente (18% y 16.6%) y los procesos globales permanecen reprobatorios (42 % y 33%).

En cuanto al ensayo, el alumno N° 132 presenta una estructura textual no delimitada y deficiente ya que no adopta una estrategia global que clarifique y haga convincente su eje argumentativo. Asimismo, el hecho de no desarrollar suficientemente la atribución

de significado le hace caer en la ambigüedad pues el lector se queda con la sensación de no entender su verdadera posición ante el problema. Es decir, el alumno por un lado se apresura a justificar los videojuegos diciendo que éstos elevan el potencial intelectual y que la verdadera causa del problema radica en la falta de control de los padres; por otro lado los refuta implícitamente porque dice que ‘hay un alto índice de violencia en los niños por lo que ven y creen que está bien’.

Ahora bien, el hecho de refutar o de justificar sobre un mismo punto, en sí no es malo, ya que esto supone un análisis más fino del problema; sin embargo, desde nuestro punto de vista, lo importante de todo esto es no caer en contradicciones y presentar ordenadamente las evidencias y los argumentos adecuados que lleven al lector a una posición coherente y conciliadora con lo anteriormente expuesto y que le permita sacar conclusiones convincentes. De lo contrario, es fácil caer en generalizaciones falaces.

Un ejemplo de generalización falaz se hace presente cuando dice:

..pienso que la conducta de un niño al ser violento es por lo que ve de los videojuegos ...

Esta generalización no es válida por la simple razón que el niño tiene acceso a otras fuentes de información que también son violentas y como tales pueden influir en su conducta.

En cuanto a las contradicciones, el alumno afirma que los padres tienen la culpa de la conducta violenta de sus hijos por la falta de control y vigilancia y por no respetar las indicaciones del juego en lo que a edad se refiere. ¿Se trata entonces de ir graduando el nivel de violencia de acuerdo a la edad del niño?

En resumen, el alumno presenta una competencia y un metaconocimiento muy bajos, tanto en procesos globales como en estructuras textuales, aunque ligeramente superior en la competencia de procesos específicos. No sucede lo mismo en lo que se refiere a estructuras de enunciados, donde su actuación es verdaderamente deficiente.

4.3 Discusión

La interpretación de los resultados obtenidos, que se exponen en los apartados anteriores, constituye la finalidad de esta sección; así como el establecimiento de las bases que nos permitan sacar conclusiones en cuanto a futuras investigaciones y lineamientos pedagógicos.

La cuestión más importante que guió este estudio consistió en indagar si un alumno universitario es capaz de escribir relativamente bien un escrito académico, sin poseer un metaconocimiento de las estructuras y procesos argumentativos.

Esta primera cuestión nos llevó a un planteamiento inicial, guiado en parte por la revisión teórica y por otra parte inspirado en investigaciones anteriores en lingüística aplicada, en el campo de la lectura.

De este planteamiento inicial, que consistió en encontrar una posible relación entre el metaconocimiento de estructuras y procesos argumentativos (variable 'M') y la competencia argumentativa (variable 'C') en la redacción de escritos académicos, se derivaron tres hipótesis:

H1 = Existe una asociación significativa entre 'M' y 'C'

H2 = Existe una correlación positiva baja entre 'M' y 'C'

H0 = No existe ninguna asociación significativa entre 'M' y 'C'

La segunda cuestión en importancia, que se deriva de la primera, apunta hacia investigaciones futuras. Es decir, se refiere a la localización de correlaciones entre las variables que nos permitan trazar estrategias pedagógicas que apunten hacia una mejora de la competencia comunicativa de los alumnos.

Con el objeto de dar respuesta cierta a tales cuestiones nos remitimos al análisis de los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Sobre el análisis cuantitativo.

Para efectos de la presente investigación sobre la posible relación entre las dos variables ‘M’ y ‘C’, hubo necesidad de elaborar un instrumento que nos permitiese medir estas habilidades de competencia y metaconocimiento argumentativos y de esta manera constatar si existía una asociación entre ellas. Así, como fruto de la aplicación de este instrumento, se obtuvieron los resultados cuantitativos que a continuación analizamos.

Sobre el análisis cuantitativo de los reactivos de la prueba ‘M’

Reactivos sobre estructuras de enunciados:

Si nos remitimos al **Cuadro 6**, (p. 103) podemos observar que, globalmente, el 48% de los reactivos referentes a las estructuras de enunciados fueron eliminados. Esto es, se eliminaron el 100% de las estructuras gramaticales ya que, tanto el índice de discriminación como el nivel de dificultad resultaron demasiado bajos; algo semejante sucedió con el vocabulario, donde se eliminaron el 75% de las preguntas, cuyo índice de discriminación resultó demasiado bajo. Sin embargo, se conservaron el 73% de las preguntas relacionadas con estructuras argumentativas y cuyos índices de discriminación y niveles de dificultad resultaron aceptables.

Reactivos sobre estructuras textuales:

En el apartado relacionado con las estructuras textuales, (ver **Cuadro 8**, p. 108) se pudo observar que el 100% de los reactivos fueron conservados debido a que, tanto sus niveles de dificultad como sus índices de discriminación resultaron buenos.

Reactivos sobre procesos globales:

En el **Cuadro 7** (p. 105) se puede constatar que, aunque el nivel de dificultad de la mayoría de los reactivos relacionados con procesos globales fue adecuado, el 60% tuvo que ser eliminado debido a que los índices de discriminación fueron, en general bajos.

Reactivos sobre procesos específicos:

El rubro relacionado con la refutación de falacias (ver **Cuadro 7**, p. 105) fue completamente eliminado debido a que sus niveles de dificultad resultaron altísimos y sus niveles de discriminación resultaron nulos. Otros reactivos que obtuvieron un alto

grado de dificultad y bajo índice de discriminación fueron aquellos relacionados con las falacias de significado, de ahí que se hayan eliminado el 75% de las preguntas. En una escala ligeramente inferior se encontraron las preguntas relacionadas con las falacias de causalidad (se eliminaron 67% de los reactivos), por tener un nivel de dificultad alto y un índice de discriminación bajo.

Por otro lado, en lo referente a las estrategias de significado y de causalidad, la eliminación de reactivos resultó muy semejante, 59% y 58 % respectivamente; resultando ligeramente más fáciles las preguntas relacionadas con la causalidad que las relacionadas con el significado. Asimismo, el índice de discriminación de ambos rubros resultó bastante semejante, .28 y .26, respectivamente, (ver la recapitulación en el **Cuadro 9**, p. 110).

Sobre los datos estadísticos globales

De acuerdo a los datos duros que se obtuvieron a partir de las pruebas estadísticas de χ^2 y **p**, pudimos constatar que existe una asociación significativa en algunos rubros; tal es el caso de los procesos globales y la totalidad de la prueba, como se puede apreciar en los Cuadros 10 y 11 (pp. 110 a 113). Lo cual significa que, el mayor índice de asociación significativa se ubica en el rubro de procesos globales. Asimismo, se señala que existe un índice de asociación significativo en la totalidad de las dos pruebas (ver H2, p. 141).

Sobre las calificaciones obtenidas por el G+ y el G-

Sobre el Grupo superior o G+

En el presente apartado hacemos algunas observaciones sobre las fallas y los aciertos del G+.

Primeramente habría que precisar el procedimiento que seguimos para indagar cuáles fueron los diez alumnos más sobresalientes. Partimos del promedio global obtenido en la pruebas M y C, mismo que puede ser consultado en los Anexos N° 10 y 11 (Calificaciones en la totalidad de la muestra y Calificaciones G+ / G- : comparación de desempeño). Asimismo, un resumen de la información analizada se presenta en el **Cuadro 24** y en el **Cuadro 25** (pp. 144 y 145).

Para poder lograr un análisis más fino, dividimos los resultados obtenidos en la dos pruebas en cada uno de los rubros, a saber, estructuras textuales, procesos específicos, etc con la finalidad de saber cuántos alumnos habían sobresalido en metaconocimiento o en competencia.

A grandes rasgos se puede apreciar que, de los 10 alumnos con mayor rendimiento en todas las pruebas, 9 poseían un buen metaconocimiento en procesos globales, 7 en estructuras textuales y 6 en estructuras de enunciado (**Cuadro 24**, p. 144). De estos mismos alumnos 6 demostraron competencia en procesos globales, 6 en estructuras de enunciado y 5 en estructuras textuales; tan sólo 3 en procesos específicos. Esto es, de los 10 primeros alumnos, 6 sobresalieron en procesos globales, tanto en metaconocimiento como en competencia, igualmente coincidieron 6 en estructuras de enunciados; en cambio, en estructuras textuales, sólo 3 las conocían y las aplicaron. Por otro lado, en lo referente a procesos específicos, los dos promedios más altos demostraron competencia en este rubro, aunque no metaconocimiento. Sólo un alumno demostró competencia y metaconocimiento en procesos específicos. En cambio, en estructuras de enunciados, 6 de los diez mejores demostraron metaconocimiento y competencia.

Cuadro 24. Promedios de los diez mejores alumnos (G+) en los exámenes M y C
(Promedio global de los exámenes M y C: 80.6)

	NOMBRE	PROMEDIO	Estructuras Textuales		Estructuras Enunciados		Procesos Globales		Procesos Específicos	
			M	C	M	C	M	C	M	C
1	Alumno N° 1	89	✓		✓	✓	✓	✓		✓
2	Alumno N° 2	84	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
3	Alumno N°3	81		✓	✓	✓	✓			
4	Alumno N°4	80	✓	✓			✓	✓		
5	Alumno N° 5	79		✓			✓	✓		
6	Alumno N°6	79	✓				✓		✓	
7	Alumno N° 7	79			✓	✓	✓		✓	✓
8	Alumno N° 8	78.5	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
9	Alumno N° 9	78	✓		✓	✓	✓	✓		
10	Alumno N° 10	77	✓	✓						
	TOTALES	80.6	7	5	6	6	9	6	3	3

✓ Señala los alumnos que aparecen entre los diez mejores de cada rubro.

Por otro lado, en el **Cuadro 25** (p. 145) encontramos que los diez mejores alumnos en procesos globales, obtuvieron un promedio global en las dos pruebas, ‘M’ y ‘C’ de 91, mientras que, el promedio en metaconocimiento de procesos globales fue de 98. En cambio, el promedio general del G+ en el examen M fue de 81.5 y del examen C fue de 84 (**Cuadro 22**, p. 121).

Llama la atención que en el rubro correspondiente a los procesos globales de los exámenes ‘M’ y ‘C’ la calificación más alta fue de 100 y la más baja en competencia fue de 80. Esto significa que de la totalidad de la muestra de 134 sujetos, si sustraemos a los 10 mejores alumnos, 8 de ellos sobresalieron en metaconocimiento de procesos globales.

En el **Cuadro 25** podemos observar los promedios de los diez mejores alumnos en los exámenes ‘M’ y ‘C’, así como las calificaciones más altas y las más bajas en estos rubros.

Cuadro 25. *Promedios generales del G+ en cada sección*
(Promedio global de los exámenes M y C: 80)

Sección	Promedio General del G+	Calificación más alta		Calificación más baja	
		M	C	M	C
	M y C				
Procesos globales	91	100	100	100	80
Estructuras textuales	96	100	100	100	88
Estructuras enunciados	93	100	100	79	100
Procesos específicos	92	89	100	84	90

1. Los valores superiores a 90 se indican con letras negritas.

Asimismo en el **Cuadro 25** observamos que la mayoría de las notas obtenidas por este grupo se ubican de 90 para arriba, y que la mayoría de ellas alcanzaron la calificación máxima y que, a pesar de que el conocimiento en estructuras de enunciados tiene la calificación más baja, la competencia no se vio afectada.

A grandes rasgos se puede decir que un conocimiento alto de los procesos globales, estructuras textuales y de las estructuras de enunciados, les permitió alcanzar una nota

más alta, si lo comparamos con la actuación del grupo más débil. Sin embargo, hace falta subir su competencia en procesos específicos ya que tan sólo 3 de los 10 mejores alumnos alcanzaron una buena calificación.

Sobre el Grupo inferior o G-

Al igual que en el caso de los alumnos de alto rendimiento, se procedió de la misma manera. Es decir, para indagar cuáles fueron los diez alumnos más deficientes nos remontamos nuevamente a consultar los promedios globales obtenidos en la pruebas 'M' y 'C', mismos que pueden ser consultados en los **Anexos 10 y 11**. A continuación, en los **Cuadros 26 y 27** (pp. 146 y 147), presentamos un resumen de la información analizada.

Cuadro 26. Promedios de los diez alumnos más deficientes en los exámenes M y C
(Promedio global de los exámenes M y C:37.9)

	NOMBRE	PROMEDIO	Estructur. Textuales		Estructuras Enunciados		Procesos Globales		Procesos Específicos	
			M	C	M	C	M	C	M	C
1	Alumno N°125	42					✓		✓	
2	Alumno N°126	41.7			✓					
3	Alumno N°127.	41.5			✓					
4	Alumno N°128	41.4	✓							
5	Alumno N°129	41.3					✓		✓	
6	Alumno N°130	40	✓		✓		✓			✓
7	Alumno N°131	37.5		✓			✓		✓	
8	Alumno N°132	35.4			✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Alumno N°133	30		✓				✓	✓	
10	Alumno N°134	28	✓			✓	✓		✓	
	TOTALES	37.9	3	2	4	2	6	2	6	2

✓ Señala los alumnos que aparecen entre los diez más deficientes de cada rubro, sea en el examen 'M' o el 'C'.

El grupo de los alumnos más deficientes obtuvo un promedio global en los dos exámenes de 37.9, un poco menos de la mitad del grupo de mayor rendimiento. Por otro lado, en el **Cuadro 23** (p.121) podemos constatar que el promedio general del examen ‘C’ fue de 41 y el del examen ‘M’ fue de 37, muy contrastante con el obtenido por el G+ **Cuadro 22** (p.121).

Con el objeto de poder ubicar las fallas y los aciertos del G-, se procedió de la misma manera que con el G+. Así, de los 10 alumnos más deficientes el mayor número de fallas en procesos específicos y globales se ubicó entre los seis últimos alumnos más débiles. Por otro lado, 4 alumnos fallaron en metaconocimiento de estructuras de enunciados y 3 en metaconocimiento de estructuras textuales, (**Cuadro 26**, p.146).

En el **Cuadro 27** se puede observar que el promedio global más bajo (35.5) se ubicó en estructuras textuales, mientras que el más alto en estructuras de enunciados (42). La mínima calificación de cero se encuentra en el metaconocimiento de procesos globales y específicos, así como en la competencia de estructuras textuales y de procesos específicos.

Cuadro 27. Promedios de los *diez* alumnos *más deficientes* en los exámenes M y C (Promedio global de los exámenes M y C: 37.9)

Sección	Promedio General del G-	Calificación más alta		Calificación más baja	
		M	C	M	C
	M y C				
Procesos globales	40.3	25	32	0	20
Estructuras textuales	35.5	24	21	6	0
Estructuras enunciados	42	21	48	7	26
Procesos específicos	36.2	26	40	0	0

1. Los valores inferiores a 45 están sombreados.

Sobre las coincidencias y diferencias entre el G+ y el G-

En este apartado nos proponemos analizar en qué aciertos coincidieron los alumnos más débiles y los más fuertes. Se aclara, sin embargo, que cada grupo guarda su propia escala de calificaciones.

En lo que a coincidencias se refiere, en el **Cuadro 19** (p.118) observamos que las secciones con mayores aciertos en los dos grupos, es la de estructuras de enunciados en el examen 'C', siendo G+= 96 y G- = 57. Sin embargo, la diferencia proporcional entre los dos grupos es bastante significativa, de casi la mitad de los puntos. Por otro lado, el promedio de los dos exámenes en cuanto a estructuras de enunciados es de 87 para el G+ y 43 para el G-. Esto es, proporcionalmente al nivel de cada grupo, una de las notas más altas fue la de estructuras de enunciados.

Ahora bien, en los **Cuadro 18 y 19** (pp. 117 y 118), se puede constatar que, en lo referente a las fallas en que coincidieron ambos grupos, y que se ubican también entre los reactivos más difíciles, se encuentra el rubro del metaconocimiento de los procesos específicos (G+= 74 y G- = 32). Éste constituyó un factor determinante para los alumnos más deficientes ya que 6 sujetos del G- fallaron en este tipo de preguntas (**Cuadro 27**, p. 146); y tan sólo 3 de los mejores alumnos contestaron acertadamente (**Cuadro 24**, p. 144).

Otra relativa semejanza en cuanto a fallas se refiere, se ubica en el rubro de metaconocimiento de estructuras de enunciados: G+ = 77 y G- = 29, (**Cuadro 19**, p. 118).

En suma, por lo anteriormente analizado se puede decir que ninguno de los dos grupos sobresalió en las respuestas correspondientes a procesos específicos, aunque evidentemente el G+ no obtuvo calificación reprobatoria y el G- sí la tuvo. Sólo tres de los mejores alumnos contestaron los reactivos más difíciles y 4 de los más deficientes. Consultar **Cuadros N° 24 y 26** (pp.144 y 146).

En cuanto al ensayo o prueba 'C', si nos remitimos al **Cuadro 21**, p. 120, podemos apreciar el comportamiento general de los dos grupos. Así, en ambos grupos, en lo que a promedios generales se refiere, la competencia en estructuras y procesos supera al metaconocimiento: G+ = 88 a 77 y G- = 40 a 33.

En rubros más específicos, la nota más alta del G+ se ubica en competencia de estructuras de enunciados, con un 96 a 77; esto mismo sucede con el G- con un 57 a 29. En lo referente a procesos específicos en el G+ la competencia supera al metaconocimiento (83 a 74) mientras que en el G- sucede lo contrario (41 a 43). Este mismo comportamiento contrario se da entre los dos grupos, en el caso de las estructuras textuales. Así, nuevamente, en el G+ la competencia supera al metaconocimiento (81 a 77); mientras que en el G- el metaconocimiento supera a la competencia, (44 a 28).

A grandes rasgos, la diferencia más marcada entre los dos grupos se da en la relación entre metaconocimiento y competencia. Esto es, mientras que en el G+ existe una tendencia a generalizada de que la competencia supere al metaconocimiento (**Cuadro 22**, p. 121), salvo en el caso de los procesos globales donde el metaconocimiento supera con mucho a la competencia; en el caso del G- esta tendencia no existe sino que se da un movimiento más irregular entre las dos variables, (**Cuadro 23**, p. 121). Esto es, en algunos rubros (como estructuras textuales y procesos globales, el metaconocimiento supera a la competencia), en otros, la competencia supera al metaconocimiento (estructuras de enunciados y procesos específicos).

En suma, existen dos indicadores significativos en el momento en que estas tendencias se rompen; tal es el caso de los procesos globales y las estructuras de enunciado. Curiosamente, en el G+ el metaconocimiento de los procesos globales supera en mucho a la competencia (98 a 76) y en un segundo término, la competencia de enunciados también supera al metaconocimiento (96 a 77). Esto no sucede en el G- , cuyo comportamiento es más irregular y donde la nota más alta se ubica en la competencia de estructuras de enunciado (57 a 29), seguido del metaconocimiento de estructuras textuales(44 a 28). Hasta el momento, esto nos hace pensar que el metaconocimiento de procesos globales aunado a un dominio de las estructuras de enunciado fue una de las claves de un mayor rendimiento del G+. Por el contrario, en el G-, una baja competencia en estructuras textuales (28) pudo haber influido en su bajo rendimiento.

Sobre el análisis cualitativo y evaluativo de los ensayos redactados por el G+ y el G-

En este apartado presentamos las diferencias y semejanzas que se dieron entre los dos grupos, en cuanto análisis cualitativo se refiere, con el objeto de sacar conclusiones y trazar lineamientos a seguir.

Tomando como base la matriz de evaluación, procedimos a analizar de manera más cuidadosa, 10 ensayos pertenecientes a los alumnos del G+ y 5 ensayos pertenecientes a alumnos del G-. Una vez realizado esta tarea, procedimos a seleccionar a dos de los alumnos más representativos de cada grupo, con el objeto de poder presentar una ejemplificación de cómo fue realizado el análisis y la evaluación de cada uno de los 134 ensayos.

Ahora bien, con el objeto de organizar nuestras observaciones fruto del análisis realizado, procedemos a tomar como guía el orden estipulado en la misma matriz de evaluación que se aplicó.

Sobre el análisis cualitativo y evaluativo de los ensayos del G+.

A. Sobre la verificación de la calidad de las estructuras argumentativas:

1. Estructuras textuales:

Ambos alumnos presentaron un texto bien conformado debido a que se percibe una planeación y un objetivo argumentativo de refutar o de justificar; sin embargo, este objetivo se percibe con mayor claridad y nitidez en el Alumno N° 1 que en el Alumno N° 2.

a. Eje argumentativo:

Sobre todo, en el Alumno N° 1 se pudo percibir una mejor conformación del eje argumentativo de apertura, confrontación, argumentación y clausura. Especialmente en la etapa de fundamentación de la tesis, se pudo observar la expresión de una tesis clara con la debida utilización de evidencias o datos, fuentes y reglas generales. Esto le permitió llegar a una clausura explícita y coherente con los argumentos presentados, aún cuando tuvo algunas fallas que más tarde comentaremos.

El Alumno N° 2 no logra un eje argumentativo tan nítido debido a diferentes razones. No desarrolla propiamente la etapa de apertura y entra de lleno a la confrontación; aunque alude a una multiplicidad causal, no desarrolla plenamente las relaciones de causa-efecto y no presenta fuentes que apoyen sus argumentos. Todas estas fallas se traducen en una falta de seguridad en sus aseveraciones que lo hacen concluir de una

manera menos contundente (lo cual se refleja en la utilización del adverbio 'posiblemente').

b. Disposición del texto

Tanto el Alumno N° 1 como el Alumno N° 2 presentan un texto en el que se puede apreciar claramente la presencia de una introducción, desarrollo y conclusión; aunque el segundo cumple con los requisitos de extensión demandados y el primero no, éste último logra un mejor desarrollo de su eje argumentativo.

2. Estructuras de enunciado: Vocabulario, nexos y sintaxis:

En ambos alumnos se pudo apreciar, en general, una amplia presencia de nexos y de vocabulario (sobre todo el uso de verbos) relacionados con los procesos de causa-efecto. Por otro lado, aunque se puede percibir algunas carencias, en lo que a puntuación y ortografía se refiere, el texto presenta una sintaxis aceptable, con la presencia de oraciones coordinadas y subordinadas.

B. Sobre la verificación de la calidad de los procesos argumentativos:

a. Procesos globales:

Aunque el Alumno N° 1 no obtiene la máxima calificación en metaconocimiento de procesos globales, cosa que sí logra el Alumno N° 2; podemos pensar que el primero al momento de escribir su ensayo desplegó una heurística de mayor calidad debido a que tenía un objetivo argumentativo más claro.

En ambos sujetos el razonamiento es claramente deductivo; sin embargo, mientras que el primero presenta reglas generales y fuentes y de ahí que su conclusión sea más coherente con el proceso de refutación de los videojuegos, en el segundo observamos una falta de seguridad dado que su objetivo argumentativo no está lo suficientemente claro.

b. Procesos específicos:

La falla en la que incurrió el Alumno N°1 y de la que hablamos más arriba, se debe a una falta en el ejercicio de la estrategia de asignación de significado. El alumno, debió de haber despejado dudas desde un principio con una definición más precisa de los tipos de videojuegos; sin embargo, al final salva el escollo al dejar implícita la existencia de otro tipos de videojuegos no violentos.

Por otro lado, el Alumno N°2 no solamente no logra desarrollar suficientemente la estrategia de asignación de significado sino que tampoco logra delimitar la estrategia de causalidad; muy posiblemente porque por un lado no tiene suficientemente claro su objetivo argumentativo y por otro porque no utiliza fuentes para poder atribuir con mayor seguridad la causa de la violencia.

Sobre el análisis cualitativo y evaluativo de los ensayos del G-

1. Estructuras textuales:

Los Alumnos N° 130 y 132 carecen de un texto bien conformado donde no se percibe una planeación previa sino que más bien se trata de comentarios aislados.

a. Eje argumentativo:

La notoria ausencia de un eje argumentativo en los escritos de estos alumnos se debe a que no hay un objetivo argumentativo bien definido de apertura, confrontación argumentativa y clausura. Por el contrario, pareciera como si ambos sujetos se precipitaran abruptamente a expresar su opinión sin fundamentarla suficientemente. Tampoco existe una conclusión acorde y coherente con lo anteriormente expresado sino que, por el contrario, como es el caso del Alumno 132, se llega a introducir información nueva al final del discurso.

b. Disposición del texto:

Ninguno de los dos alumnos respeta la disposición del texto requerida, tanto desde el punto de vista de extensión, ni de conformación de párrafos, ni de estructura textual de introducción, desarrollo y conclusión. Todo ello crea confusión en el lector.

2. Estructuras de enunciado: Vocabulario, nexos y sintaxis.

La presencia de nexos y de vocabulario relacionado con la causalidad es uno de los puntos más desarrollados por este grupo, sin embargo, estas estructuras se encuentran inmersas en un contexto sintáctico pobre y lleno de faltas de ortografía que llegan a confundir al lector, como es el caso del Alumno N° 132. (p. 137, primer párrafo).

B. Sobre la verificación de la calidad de los procesos argumentativos:

a. Procesos globales:

Dado que no existe una meta argumentativa clara, los procesos globales son prácticamente inexistentes en estos dos alumnos. En consecuencia la toma de posición es ambigua e insegura; esto lo podemos constatar citando al Alumno N°130 cuando

dice: "...la relación entre los videojuegos y la violencia puede ser mucha así como nula.". Curiosamente, como se puede apreciar (pp.133 y 137) esto coincide con los resultados de la prueba 'M'.

b. Procesos específicos:

En este grupo, el proceso específico que hace más presencia es el de causalidad, podríamos decir que por la fuerza de las circunstancias. Esto es, aunque existen huellas de la presencia de esta estrategia en el discurso, no se encuentra suficientemente desarrollada.

4.3 Conclusiones

En el presente apartado pretendemos hacer un resumen rápido de lo observado a través de los análisis cuantitativo y cualitativo y exponer algunas inferencias y sugerencias que servirían de lineamientos generales para posteriores investigaciones.

Como fruto de los análisis anteriormente presentados llegamos a la conclusión de que existen algunos puntos clave presentes en los escritos del G+ que no están presentes en los escritos del G-. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que el G+ haya logrado un mejor rendimiento en la redacción de ensayos se ubica, en gran medida, en un buen metaconocimiento de procesos globales y en un mejor dominio en el manejo de estructuras textuales y de estructuras de enunciado, cosa que no posee el G- **Cuadros 25 y 27** (p. 145 y 147). Estos resultados coinciden con las cifras arrojadas por las pruebas estadísticas aplicadas, **Cuadro 11** (p. 112).

En cuanto a los alumnos con menor rendimiento, pudimos observar en el **Cuadro 26** (p. 146) que las fallas en las que más incurrieron los sujetos pertenecientes al G- se ubican en un bajo metaconocimiento de los procesos globales y específicos. Por otro lado, como lo sugiere el **Cuadro 21** (p. 120) es significativo el hecho de que los promedios globales más bajos del G- se ubican en la competencia de estructuras textuales y en el metaconocimiento de estructuras de enunciados.

Por otro lado, también se observó que, dentro de todos los reactivos aplicados, existen grupos de indicadores significativos que arrojaron resultados negativos, tal es el caso de los procesos específicos. Evidentemente éste constituye un indicador de que hay un desconocimiento generalizado de estos procesos que habrá que atender. Asimismo pudimos apreciar en los **Cuadros 14, 17 y 19** (pp. 115, 117 y 118) que los procesos globales y las estructuras textuales constituyeron un factor determinante para diferenciar el G+ del G-.

Ahora bien, con respecto a lo anteriormente dicho y relacionado con la pregunta inicial, y sin descartar la posible existencia e influencia de otras variables que al momento desconocemos, podemos afirmar que hay ciertos rubros del discurso argumentativo en los que evidentemente el metaconocimiento de las estructuras y

procesos argumentativos puede jugar un papel muy importante para ciertos alumnos, en algunas etapas del desarrollo de su competencia argumentativa.

A partir de las evidencias obtenidas y presentadas en las primeras secciones de este capítulo, parece ser que el 'G+' posee un metaconocimiento sobresaliente en lo que a procesos globales se refiere, cosa que no posee el G-. La presencia de este fenómeno se pudo constatar tanto en el análisis cuantitativo de datos duros y calificaciones como en el análisis cualitativo de los ensayos.

Este hecho parece haber influido de manera positiva en su desempeño en la redacción de ensayos, dado que se tradujo en una mejor competencia de los procesos específicos, las estructuras textuales y de enunciados. Más aún, la evidencia sugiere que el metaconocimiento de estos procesos globales va a la delantera de la competencia argumentativa, al menos entre los alumnos que han alcanzado un cierto nivel de competencia.

Otro punto importante que hay que mencionar es que, en el 'G+', la competencia de las estructuras textuales, va a la delantera del metaconocimiento de las mismas y de la competencia de los procesos; cosa que pudo haber influido en su alto desempeño, ya que este fenómeno no se presentó en el 'G-'. Esto parece corroborar la existencia de principios básicos en los que se fundamenta la teoría sistemática de la argumentación de Eemeren, F.H., van y Grootendorst, R. (2004), que contempla el discurso argumentativo como un proceso mediante el cual los hablantes resuelven diferencias de opinión, de manera razonable, con respecto a un punto de vista dado.

Desde esta perspectiva, el discurso argumentativo es contemplado como una realidad comunicativa y de construcción de significado donde se combina el aspecto dialéctico y pragmático. Se trata entonces de un discurso en que la discusión crítica se convierte en un intercambio de actos de habla entre dos o más sujetos que poseen una intención comunicativa propia y donde cada uno despliega una estrategia comunicativa, ya sea para defender o para refutar un punto de vista dado.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, el aspecto comunicativo y dialéctico de este tipo de discurso nos hace ver la necesidad que tiene el sujeto hablante de comprender y

participar en un evento comunicativo de tipo argumentativo que ponga en marcha una serie de estrategias de tipo heurístico que le permitan alcanzar su objetivo ya sea de justificar o refutar un punto de vista de manera exitosa. Este hecho, a mi modo de ver, trae consecuencias muy importantes desde el punto de vista pedagógico.

Para el caso concreto de esta investigación y de los lineamientos a seguir en un futuro, habrá que privilegiar ante todo los procesos globales, por encima de los procesos específicos, al menos en las etapas iniciales e intermedias. Asimismo las estructuras textuales por encima de las estructuras enunciativas. Con ello queremos decir que, tanto los procesos específicos como las estructuras en el nivel del enunciado deberán estar al servicio primeramente de los procesos globales y consecuentemente de las estructuras textuales; de lo contrario, el sujeto no encontrará una motivación para poner en marcha sus estrategias argumentativas que le permitan alcanzar un objetivo comunicativo concreto.

En lo personal encontramos muy reveladores los resultados arrojados en el **Cuadro 25** (p.145) con respecto a la estrategia pedagógica que ahí se sugiere. Esto es, a través de los promedios globales alcanzados por los alumnos de mayor rendimiento, pude vislumbrar un perfil de este tipo de alumnos. Se trata de sujetos que poseen un alto rendimiento en estructuras textuales. Esto me hizo pensar que la forma para poder iniciar una investigación posterior es la introducción del aprendizaje de procesos globales, a través de estructuras textuales. Esto evidentemente no es más que una sugerencia que habrá de corroborar mediante investigaciones puntuales.

Sin embargo, tenemos presente ante los ojos la evidencia de que la gran diferencia entre los sujetos del 'G+' y del 'G-' es que el primero logró inicialmente dar sentido o comprender la pregunta que se le planteó (estructura textual) y posteriormente logró desplegar toda una serie de estrategias heurísticas (procesos globales) para alcanzar un objetivo comunicativo de justificación o refutación de un punto de vista, lo que parece observarse con mayor nitidez al comparar el 'G+' y el 'G-'.

Posiblemente en estadios superiores podría concentrarse el esfuerzo en las estructuras y procesos finos que han resultado difíciles de medir en esta investigación y difíciles de procesar para los alumnos.

Para desarrollar una estrategia pedagógica, se sugiere por lo tanto, partir de documentos en los que se ponga en evidencia actos de lenguaje en los que los autores desplieguen estrategias y hagan uso de estructuras argumentativas concretas. Con base en ello podrían desarrollarse ejercicios prácticos y conceptualizaciones de estructuras y procesos; finalmente se podría buscar que estas estructuras y procesos argumentativos fueran interiorizados y empleados por los alumnos en su propia producción para alcanzar metas comunicativas concretas. Es decir, una investigación como la presentada en esta tesis puede conducir a identificar secuencias y puntos de articulación de actividades comunicativas y reflexivas.

Para continuar en esta línea de investigación se sugiere buscar cómo optimizar el esfuerzo, revisar los reactivos que fallaron y plantear el estudio diacrónico; quizás empezando con intervenciones de periodos cortos donde se mida una de esas secuencias y una de esas articulaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, CH. J., CLAPHAM, C. & WALL, D.** (1995). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid. Cambridge University Press. Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 1998.
- ALONSO, E.** (2003-2004) *Teorías contemporáneas de la Argumentación: Dialéctica VS Retórica*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- ANSCOMBRE, J.C., & DUCROT, O.** (1983) *L'Argumentation dans la langue*. Liège. Pierre Mardaga
- ANSCOMBRE, J.C., & DUCROT, O.** (1989) *Argumentativity and informativity*. Dodrecht : Kluwer
- BARNET, S. & BEDAU, H.** (2005) *Critical Thinking and Writing*. USA. Bedford / St. Martins's.
- BRESSON, F. & MONTMOLLIN, M.** (Comp) (1966) *Psychologie et Épistémologie Génétiques*. Paris. Dunod.
- CASTAÑOS Z., F.** (1988) *On defining" The Specialist* Vol. 9, Nº 1-2 (pp. 157-172). Sao Paulo.
- CASTAÑOS Z., F.** (1996) *Discourse in ESOL research and design: the basic units*. Tesis de doctorado. Instituto de Educación. Universidad de Londres.
- CEDERBLOM, J. & PAULSEN, D.** (2000) *Critical Reasoning*. USA. Wadsworth. Thomson Learning.
- CERDÀ MASSÓ, R.** et al. (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid, España. E.G. ANAYA, S.A.
- CHOMSKY, N.** (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Ed Aguilar, p.18.
- CLAUSS, P.** (2005 a) *Stephen Toulmin*. Recuperado en enero de 2006 de <http://www.phillwebb.net/Topics/Communication/Toulmin/Toulmin.htm>
- CLAUSS, P.** (2005b) *Stephen Toulmin's. The uses of Argument: A Contextual Reading*. Recuperado en enero de 2006 de <http://www.phillwebb.net/Topics/Communication/Toulmin/Toulmin.htm>
- CORBETT, E. & EBERLY, R.** (2000) *Elements of Reasoning*. USA. Allyn & Bacon.

- COX, J.R., & WILLARD, C.A.** (1982) *Advances in Argumentation Theory & Research*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DIJK, T. A. VAN** (1980) *Texto y contexto*. Madrid, España. Cátedra.
- DIJK, T. A. VAN & KINTSCH, W.** (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.
- DIJK, T. A. VAN** (1986) *La ciencia del texto*. Barcelona, España. Ediciones Paidós.
- DIJK, T. A. VAN** (Comp.) (2000) El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España. Editorial Gedisa S.A.
- DICTIONARY OF LANGUAGE TEACHING & APPLIED LINGUISTICS** (2002) Richards, J. C. & Schmidt, R. London. Longman Pearson Education.
- DUCROT, O.** (1980) *Les échelles argumentatives*. Paris. Minuit
- DUCROT, O.** (1984) *Le dire et le dit*. Paris. Minuit
- DUCROT, O.** (1980) *Les échelles argumentatives*. Paris. Minuit
- EBEL, R.L. & FRISBIE, D.A.** (1991). *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, (5° edition) .
- EEMEREN, F. H. VAN & GROOTENDORST, R.** (1983) *Speech Acts in Argumentative Discussions*. USA. LEA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- EEMEREN, F. H. VAN & GROOTENDORST, R.** (1984) *Speech Acts in Argumentative Discussions. Pragmatics and Discourse Analysis*. The Netherlands. Foris Publications Holland.
- EEMEREN, F. H. VAN, GROOTENDORST, R. & KRUIGER, T.** (1984) *The study of argumentation*. New York: Irvington.
- EEMEREN, F.H. VAN, & GROOTENDORST, R.** (1992a) *Argumentation, communication, and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EEMEREN, F. H. VAN, & GROOTENDORST, R.** (1993) *Reconstructing Argumentative Discourse*. USA. The University of Alabama Press.

- EEMEREN, F. H. VAN, et al** (1996) *Fundamentals of Argumentation Theory*.
USA. LEA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- EEMEREN, F. H. VAN, GROOTENDORST, R. & SNOECK HENKEMANS, F.**
(2002) *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*.
USA. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- EEMEREN, F. H. VAN, & GROOTENDORST, R.** (2004) *A Systematic Theory of
Argumentation. The Pragma-dialectical Approach*.
USA. Cambridge University Press.
- ENCYCLOPEDIA OF APPLIED LINGUISTICS** (1998-2001)
Edited by Johnson, K. & Johnson, H. UK. Blackwell, Publishers.
- FAHNESTOCK, J. & SECOR, M.** (1990) *A Rhetoric of Argument*.
USA. Mc Graw-Hill.
- FLY JONES & IDOL, L.** (1990) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*.
Hilldale, New Jersey. LEA.
- FOGELIN, R. & SINNOTT- ARMSTRONG, W.** (2001) *Understanding Arguments*.
USA. Thomson. Wadsworth.
- GAINES, R.** (1999) *Toulmin on argument*. Recuperado en agosto de 2005, de
<http://www.arsrhetorica.net/gaines/toulmin.html>
- GLASS, A.L.** (1986) *Cognition*. New York. Random House, p. 15
- GOVIER, T.** (1988) *A Practical Study of Argument*.
Belmont, CA: Wadsworth.
- GRIZE, J.-B.** (1982) *De la logique à l'argumentation*. Genève: Librairie Droz.
- GUMPERZ, J.J. & HYMES, D.** (comps) (1972) *Directions in Sociolinguistics*.
New York. Holt, Rinehart & Wiston.
- GUSTASON W. & ULICH D.** (1973) *Elementary Symbolic Logic*.
Prospect Heights, Illinois, Waveland Press.

- HAMBLIN, C.** (1970) *Fallacies*. London. Methuen.
- HEATON, J.B.** (1989) *Writing English Language Test*. Londres: Longman.
- HERRERA LIMA, M. E.** (2002) *Nexos adverbiales en las hablas culta y popular de la ciudad de México*. México. UNAM.
- HOLLAND JOHN, HOLYOAK, K., NISBETT, R. , THAGARD P.** (1993) *Induction. Processes of Inference, Learning, and Discovery*. USA. The MIT Press.
- HYMES, D.** (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, France. Hatier.
- JOHNSON, R. & BLAIR, J. A.** (1993) *Logical Self- Defense*. Toronto: Mc Graw-Hill Ryerson.
- LO CASCIO V.** (1998) *Gramática de la argumentación*. Madrid. Alianza Editorial. S.A.
- LOGOS MULTILINGUAL PORTAL:** (sin fecha). Referencia electrónica [en línea]. Recuperado en febrero de 2006, de http://www.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_26_es.lang=es
- MEMERING, D., PALMER, W.** (2002) *Discovering Arguments. An Introduction to Critical Thinking and Writing with Readings*. USA. Prentice Hall. Pearson Education.
- MEMERING, D. & PALMER, W.** (2002) *Understanding Arguments*. USA. Prentice Hall.
- MOESCHLER, J.** (1982). *Dire et contredire*. Bern: Peter Lang.
- MEYER, M.** (1986) *From logic to rhetoric* (Translation of *Logique, langage et argumentation*.) Paris. Hachette
- NAVAL, C.** (1992) *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles* . España. EUNSA.
- ORTEGA, W.** (1992) *Redacción y Composición*. México D.F. Mc Graw Hill.

- PLANTIN, CH.** (1998) *La argumentación*. Barcelona. Editorial Ariel, SA
- PERELMAN, CH., OLBRECHTS-TYTECA** (1970) *Traité de l'argumentation. La Nouvelle rhétorique*. Belgique. Editions de l'Université de Bruxelles.
- PEREZ CHÁVEZ F.:** (1998) *Redacción Avanzada*. México Alhambra Mexicana
- POPPER, K. R.:** (1972) *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press.
- POPPER, K. R.:** (1974) *Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PUIG, L.** (2000) *La realidad ausente*. México. UNAM.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992) *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid, España. Espasa Calpe S.A.
- REYNOLDS, CH.** (September 18, 2000) *What is the Toulmin's Model*. Recuperado en agosto de 2005, de <http://www.concentric.net/~Creyn266/COMM335/Toulmin.htm>
- RODRÍGUEZ, DE LA RIVERA, J.** (2005) *Argumentación- Teoría de la Argumentación*. Departamento de Ciencias Empresariales. Universidad de Alcalá. Recuperado en noviembre de 2005, de <http://www.Argumentación%20-%20Teoría%20de%20la%20Argumentación.htm>
- SÁNCHEZ, M.** (1993) *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento*. México. Trillas: ITESM.
- SEARL, J.R.** (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHOHAMY, E.** (1985) *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Israel. Tel. Aviv University.
- SOUKUP, CH. & TITSWORTH, S.** (2005a) *Overview Toulmin's Theory*. Recuperado en enero de 2006, de <http://www.unl.edu/speech/comm109/Toulmin/overview.htm>
- SOUKUP, CH. & TITSWORTH, S.** (2005b) *The Rationale for Toulmin's Theory: Problems with Formal Logic*. Recuperado en enero de 2006, de <http://www.unl.edu/speech/comm109/Toulmin/rationale.htm>

- SOUKUP, CH. & TITSWORTH, S.** (2005c) *Examples of Research Using Toulmin's Theory*. Recuperado en enero de 2006, de <http://www.unl.edu/speech/comm109/Toulmin/rationale.htm>
- TOULMIN, S.E.** (2003) (updated edition) *The Uses of Argument*. Great Britain. Cambridge University Press.
- TOULMIN, S.E.** (1976) *Knowing and Acting. An Invitation to Philosophy*. New York. Macmillan.
- TUTESCU, M.** (2003) *L'Argumentation. Introduction à l'étude du discours*. Bucarest. Ediciones de la Universidad de Bucarest.
- VIGNAUX GEORGES** (1976) *L' Argumentation. Essai d'une logique discursive*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- VIGNER, GÉRARD.** (1996) *Écrire pour convaincre*. Paris. HACHETTE.
- VYGOTSKY, L. S.** (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Ed. Grijalbo.
- VYGOTSKY, L.S.** (1995) *Pensamiento y lenguaje*. México D.F. Editorial Paidós.
- WERTSCH, J.V.** (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid, España. Ediciones Paidós.
- WESTON, A.** (2001) *Las claves de la argumentación*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- WIDDOWSON, H.G.** (1978) *Teaching Language as Communication*. London & Edinburgh. Oxford University Press.
- WIKIPEDIA:** Proceso. Referencia electrónica [en línea]. Recuperado en agosto de 2006, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Proceso>

ANEXO N° 1:

Breve reseña de cursos impresos de redacción.

ÁVILA, R.: La lengua y los hablantes. México, Trillas, 1994,

BERLO, D. El proceso de la comunicación.
México, El Ateneo, 1993.

GÓMEZ ESPAÑA, M.: La obra literaria y su contexto. México, Trillas, 1989,

GÓMEZ REDONDO, F. El lenguaje literario: España, EDAF, 1994.

LEÑERO V. Manual de periodismo. México, Grijalbo, 1986.

LÓPEZ, J.; FERNÁNDEZ, R.; CORREA, A.: Lengua y literatura hispánicas.
México. Alhambra Mexicana, 1997.

MARTÍNEZ LIRA, L.: De la oración al párrafo. México, Trillas, 1992.

MORA, A. Las partes de la oración. México, Trillas, 1992.

MORENO, A.: Entienda la gramática moderna. México, Larousse, 1985.

ORTEGA, W. Redacción y composición.
México. McGraw-Hill, 1992.

PÉREZ CHÁVEZ, F.: Redacción Avanzada.
México, Alhambra Mexicana, 1998

REVILLA, S.: Gramática española moderna: México,
McGraw-Hill, 1988.

ROJAS D. Redacción comercial estructurada.
Colombia. McGraw-Hill, 1990.

SERAFINI, T.: Cómo redactar un tema . México, Paidós, 1995.

VIVALDI, M.: Curso de redacción. México, Prisma, 1993

Cuadro 1. *Distribución de los sujetos por carreras y niveles.*

CARRERA	Alumnos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	?	%
Adm. de Técnicas Computación	1			1						0.75%
Arquitectura	18	16	2							13.4%
Comercio Internacional	17	13	1		1				2	12.7%
Derecho	15	10	3						2	11.1%
Diseño gráfico	16	12	3		1					11.1%
Hotelería	33	33								24.6%
Ingeniería en Computación	4					2		1	1	3.0%
Ingeniería Mecatrónica	15	13	1		1					11.1%
Psicología	15	9	4				1		1	11.1%
TOTALES	134	106	14	1	3	2	1	1	6	100%

ANEXO N° 2:

Ejemplo de programa de redacción: la argumentación.

El texto argumentativo. El ensayo

Objetivo específico:

Que el alumno conozca las formas de razonamiento lógico para poder redactar textos como el ensayo donde predomine la argumentación de sus ideas.

LECCIÓN 23 CARACTERÍSTICAS DE LA ARGUMENTACIÓN

Objetivo:

Que el alumno conozca la estructura de un texto argumentativo.

La argumentación es una forma de expresión que consiste en dar razones adecuadas sobre una idea o tema con el objetivo de convencer o persuadir al lector, para que éste cambie o ratifique sus actitudes, creencias o posiciones.

Para argumentar es necesario utilizar el razonamiento lógico. Razonar “es hacer inferencias sobre la base de hechos, o bien, probar lo que pensamos con hechos” (1). Y para ello, el texto argumentativo debe analizar (dividir en partes) las razones que defienden o refutan una idea.

La validez y el convencimiento de las razones depende de tres elementos. Es decir, para que el proceso de razonamiento sea efectivo debe constar de:

- a) **Los datos o hechos:** son afirmaciones, suposiciones o tópicos en los que se apoya la conclusión deseada. Estos datos o hechos pueden expresarse como: generalizaciones, relaciones causa-efecto, analogías, definiciones, descripciones, argumentos de autoridad, ejemplificaciones, etc
- b) **La conclusión:** es el producto del razonamiento. Es la inferencia que se hace a partir de los datos o hechos observados.
- c) **La garantía:** es la prueba o aseveración que muestra la relación entre los datos y la conclusión. Es el eslabón lógico entre lo que se dice y lo que se infiere.

Las razones deben de ser válidas porque ellas apoyarán y defenderán la **hipótesis** que deseas argumentar.

La **hipótesis** es una proposición o idea que se plantea con el objetivo de ser comprobada al lector, y puede ser:

Una norma: algo debe o no debe hacerse.

Ejemplo:

El sistema legislativo debe considerar la pena de muerte como condena máxima.

Un hecho: algo es cierto o no.

Ejemplo:

Las inversiones extranjeras afectan la democracia del país.

Una definición: un concepto o término se precisa convenciendo sobre sus características.

Ejemplo:

El sistema legislativo debe considerar la pena de muerte como condena.

Un juicio de valor: algo es bueno o malo, deseable o no, etc.

Ejemplo:

El cerebro humano es superior a la computadora.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la estructura del texto argumentativo debe ser:

- Introducción: planteamiento de la hipótesis.
- Desarrollo: exposición de las razones y argumentos.
- Conclusión: explicación de la comprobación de la hipótesis.

(1) Citado en *Estrategias de comunicación oral*.

Al decidir las razones o argumentos que redactarás en un texto argumentativo, debes tener en cuenta que para identificarte y convencer mejor al lector, debes conocer su ideología y posición.

LECCIÓN 24

PRÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

Objetivo:

Que el alumno redacte diferentes textos argumentativos.

[leer marco teórico de la lección anterior]

LECCIÓN 25

PRÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

Objetivo:

Que el alumno redacte diferentes textos argumentativos.

[leer marco teórico de la lección anterior]

LECCIÓN 26

CARACTERÍSTICAS DEL ENSAYO

Objetivo:

Que el alumno conozca las características del ensayo como un tipo de texto argumentativo.

El ser humano tiene un afán constante de reflexionar, de analizar y debatir sobre diversos temas desde los más trascendentes hasta los más banales.

La forma de redacción que le permite discurrir ideas con posibilidad crítica, análisis y demostración es el ensayo. Por lo tanto, es un tipo de texto argumentativo y cumple con las características estudiadas en las clases anteriores.

El ensayo es un texto especial en prosa donde se reflexiona, de manera personal, sobre un tema cualquiera, explicando ideas que prueban, convencen o argumentan una hipótesis, como ya lo viste en la estructura argumentativa.

Su extensión es relativamente breve. Puede oscilar entre dos a quince cuartillas, aproximadamente.

El autor selecciona el lenguaje que puede ser desde el coloquial y neutral, hasta el más erudito. Sin embargo, el estilo debe ser cuidadoso y mostrar de una manera elegante la forma de pensar del autor. Puede ser meramente objetivo y/o estar marcado por la subjetividad del autor, quien le imprime su sello personal distintivo mediante: el tono, las ideas particulares, la profundidad del análisis o la selección del lenguaje. Pero es muy importante que se manifieste lo individual y novedoso del tema, por ello debe destacarse la originalidad no sólo de las ideas, sino también del estilo del lenguaje. Puede redactarse en cualquier tono: neutral, irónico, filosófico satírico, humorístico, didáctico, poético, etc.

Los temas que aborda pueden pertenecer a cualquier área del conocimiento y la sensibilidad humana: política, religión, cultura, economía, historia, deportes, sociales, filosofía, etc.

Las ideas expresadas no requieren ser agotadas en el propio ensayo, ni se someten a comprobación como ocurre en un texto científico o técnico.

No obstante por defender una o más ideas, debe emplear una estructura argumentativa para que cumpla con su objetivo de convencimiento. Por lo tanto, requiere una introducción con una hipótesis planteada la cual se comprobará por medio de argumentos durante el desarrollo, donde pueda emplear descripciones, narraciones, diálogos, definiciones, comparaciones, etc.

La conclusión debe estar relacionada con la hipótesis que se presentó en la introducción, reforzando la idea central del texto.

ANEXO 4: PRUEBA DE ASOCIACIÓN

RESUMEN DE TABLAS DE CONTINGENCIA (May08)

Cuadro 1. Asociación significativa entre MC y CA
(Suma total de exámenes: $\chi^2 = 6.7$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	41	26
GI	26	41

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 2. Asociación significativa entre MC y CA
(Suma total de estructuras: $\chi^2 = 6.7$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	41	26
GI	26	41

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 3. Asociación significativa entre MC y CA
(Suma total de **procesos**: $\chi^2 = 3.6$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	39	28
GI	28	39

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 4. Asociación significativa entre MC y CA
(Estructuras **textuales**: $\chi^2 = 0.03$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	33	34
GI	34	33

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 5. Asociación significativa entre MC y CA
(Estructuras de **enunciados**: $\chi^2 = 3.6$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	39	28
GI	28	39

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 6. Asociación significativa entre MC y CA
(Procesos **globales**: $\chi^2 = 10.9$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	43	24
GI	24	43

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 7. Asociación significativa entre MC y CA
(Procesos específicos: $\chi^2 = 0.3$)

CA	MC	
	GS	GI
GS	35	32
GI	32	35

CA: Competencia argumentativa

MC: Metaconocimiento

GS: Grupo superior

GI: Grupo inferior

Cuadro 7. Resultados de los niveles de asociación de χ^2

	Total	Estructuras Enunciados	Estructuras Textuales	Procesos Globales	Procesos Específicos
Total Exámenes	6.7				
Total Estructuras	6.7	3.6	0.3		
Total Procesos	3.6			10.9	0.3

1. Los valores que expresan una asociación estadísticamente significativa se indican con letras negritas.
2. El valor crítico de **Chi** cuadrada es: **$\chi^2 = 6.6$**

TABLA N° 5 'A':
Coeficiente de
Correl. por rangos
Totales Exámenes

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN POR RANGOS : 'A'

Totales Exámenes

$\sum d_2 = 254,070$	$6 \sum d_2 = 1,524, 420$
$N = 134$	$N_2 = 17,956$

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

$$rho = 1 - \frac{6 \times 254,070}{134 (17,956 - 1)} = 1 - \frac{1,524, 420}{2, 405, 970} = 1 - 0. 633 598 = \mathbf{0. 366}$$

$$rho = \mathbf{0.366}$$

TABLA N° 5 'B':
Coeficiente de
Correl. por
rangos

Total de Estructuras

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN POR RANGOS : 'B'

Total de Estructuras

$\sum d_2 = 282,270$	$6 \sum d_2 = 1,693, 620$
$N = 134$	$N_2 = 17,956$

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

$$rho = 1 - \frac{6 \times 282,270}{134 (17,956 - 1)} = 1 - \frac{1,693,620}{2,405,970} = 1 - 0.704 = \mathbf{0.296}$$

$$rho = \mathbf{0.296}$$

TABLA N° 5 'C':

*Coefficiente de
Correl. por rangos
Total de Procesos*

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN POR RANGOS: C

Total de Procesos

$\sum d_2 = 267,874$	$6 \sum d_2 = 1,607,244$
$N = 134$	$N_2 = 17,956$

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

$$rho = 1 - \frac{6 \times 267,874}{134(17,956 - 1)} = 1 - \frac{1,607,244}{2,405,970} = 1 - 0.668 = \mathbf{0.332}$$

$$rho = \mathbf{0.332}$$

TABLA N° 5 'D':

*Coefficiente de
Correl.
por rangos
Procesos Globales*

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN POR RANGOS: 'D'

Procesos Globales

$\sum d_2 = 239,936$	$6 \sum d_2 = 1,439,616$
$N = 134$	$N_2 = 17,956$

$$rho = 1 - \frac{6 \sum d_2}{N(N_2 - 1)}$$

$$rho = 1 - \frac{6 \times 239,936}{134(17,956 - 1)} = 1 - \frac{1,439,616}{2,405,970} = 1 - 0.598 = \mathbf{0.402}$$

$$rho = \mathbf{0.402}$$

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO, CAMPUS GUADALAJARA
TEST DIAGNÓSTICO N° 7 (Nov. 2007)

SECCIÓN 9: ANÁLISIS DE TEXTO

Lea íntegramente el texto y enseguida responda a las preguntas que se encuentran más abajo.

Párrafo 1	<p>El hombre se complace en montar su propia carrera de obstáculos. Encandilado por la idea de progreso técnico indefinido, no ha querido advertir que éste no puede lograrse</p>	
	<p>sino a costa de algo. [1] <u>[De este modo hemos caído en la primera trampa: la inmolación de la Naturaleza a la Tecnología. [Ej.] [2] [Esto es de una obviedad concluyente.]</u></p>	<p>↔ [1] → [Ej.][2]</p>
Párrafo 2	<p>[3] <u>[Un principio biológico elemental dice que la demanda interminable y progresiva de la industria no puede ser atendida sin detrimento de la Naturaleza, cuyos recursos son finitos. [4] [Toda idea de futuro basada en el crecimiento ilimitado conduce, pues, al desastre. [5] [Paralelamente, otro principio básico incuestionable es que todo complejo industrial de tipo capitalista sin expansión ininterrumpida termina por morir.</u></p>	<p>→ [3] → [4] → [5]</p>
Párrafo 3	<p>[A] <u>[Consecuentemente]</u> con este segundo postulado, [6] <u>[observamos que todo país industrializado tiende a crecer,]</u> cifrando su desarrollo en un aumento anual que oscila entre el dos y el cuatro por ciento de su producto nacional bruto. [7] <u>[Entonces, si la industria, que se nutre de la Naturaleza y envía los detritus de su digestión a la Naturaleza, no cesa de expansionarse, día llegará en que ésta no pueda atender las exigencias de aquella ni asumir sus desechos; ese día quedará agotada].</u> La novelista americana Mary McCarthy hace decir a Kant redivivo, en una de sus últimas novelas, que <<La Naturaleza ha muerto>>. Evidentemente la novelista anticipa la defunción, [B] <u>[pero, a juicio de notables naturalistas,]</u> no en mucho tiempo, [C] <u>[ya que para los redactores del Manifiesto para la supervivencia,]</u> de no alterarse las tendencias del progreso [8] <u>[“la destrucción de los sistemas de mantenimiento de la vida en este planeta, será inevitable, posiblemente a finales de este siglo, y con toda seguridad, antes que desaparezca la generación de nuestros hijos”.</u></p>	<p>→ [A] → [6] → [7] → [B] → [C] → [8]</p>

Roberto Heilbroner, [D] [algo más optimista, aplaza ese día terrible, que ya ha dado en llamarse <<el Día del Juicio Final>>], para dentro de unos siglos, en tanto que Barry Commoner, lo reduce a cinco lustros: <<Aún es tiempo-dice éste-,[E] [quizá una generación,] dentro del cual podamos salvar el medio ambiente de la violenta agresión que le hemos causado>>.Para Commoner, la década que estamos viviendo, la década de los 70, <<es un plazo de gracia para corregir las incompatibilidades fundamentales>>, [F] [ya que, de no hacerlo así,] en los tres lustros siguientes la Humanidad sucumbirá.

Párrafo 4 A mi juicio, no importa tanto la inminencia del drama como la certidumbre, que casi nadie cuestiona, de que caminamos hacia él. Michel Bosquet dice, en *Le Nouvel Observateur*, que <<a la Humanidad que ha necesitado treinta siglos para tomar impulso, apenas le quedan treinta años para frenar ante el precipicio>>.

MIGUEL DELIBES, *El sentido del progreso desde mi obra. Discurso leído el día 25 de mayo de 1975 en el acto de su recepción*, Madrid, Real Academia Española, 1975.)

9. A Identificando los movimientos argumentativos del autor

Para cada una de las expresiones del texto que se encuentran subrayadas y numeradas, seleccione la opción que representa el movimiento argumentativo realizado por el autor.

EJEMPLO:

La expresión subrayada como ejemplo **[Ej.]** N° **[2]** “[Esto es de una obviedad...]”, representa:

RESPUESTA

- | | | |
|------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| A) Un sustento teórico | B) Una evidencia empírica | C) Una reafirmación de posición |
|------------------------|---------------------------|---------------------------------|

1. La expresión subrayada con el número **[1]** [De este modo hemos caído...] representa:

- | | | |
|------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| A) Un sustento teórico | B) Una toma de posición del autor | C) Una afirmación matizada |
|------------------------|-----------------------------------|----------------------------|

2. La expresión subrayada con el número **[3]** [Un principio biológico elemental...] representa:

- | | | |
|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| A) Una afirmación matizada | B) Una evidencia empírica | C) Un sustento teórico |
|----------------------------|---------------------------|------------------------|

3. La expresión subrayada con el número **[4]** [Toda idea de futuro basada...] representa:

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------|------------------------|
| A) Reafirmación de posición | B) Evidencia empírica | C) Afirmación matizada |
|-----------------------------|-----------------------|------------------------|

4. La expresión subrayada con el número **[5]** [Paralelamente...] representa:

- | | | |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|
| A) Reafirmación de posición | B) Sustento teórico | C) Evidencia empírica |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|

5. La expresión subrayada con el número **[6]** [...observamos que todo...] representa:

- | | | |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|
| A) Reafirmación de posición | B) Sustento teórico | C) Evidencia empírica |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|

6. La expresión subrayada con **[7]** [Entonces si la industria...] representa:

- | | | |
|-----------------------------|------------------------|-----------------------|
| A) Reafirmación de posición | B) Afirmación matizada | C) Evidencia empírica |
|-----------------------------|------------------------|-----------------------|

7. La expresión subrayada con el número **[8]** [“La destrucción de los sistemas...”] representa:

- | | | |
|---------------------|-----------------------|------------------------|
| A) Sustento teórico | B) Evidencia empírica | C) Afirmación matizada |
|---------------------|-----------------------|------------------------|

9. B Identificando la función de los párrafos

Identifica la función que cumple cada uno de los párrafos del texto.

8. El **Párrafo 1** sirve para:

- A) Identificar puntos comunes B) Contrastar posiciones C) Argumentar a favor

9. El **Párrafo 2** sirve para:

- A) Establecer conclusiones B) Contrastar posiciones C) Identificar puntos comunes

10. El **Párrafo 3** sirve para:

- A) Argumentar en contra B) Identificar puntos comunes C) Argumentar a favor

11. En el **Párrafo 4** sirve para:

- A) Argumentar a favor B) Identificar puntos comunes C) Argumentar en contra

12. En el **Párrafo 5** el autor define su posición ante la opinión dada al:

- A) Argumentar a favor B) Establecer conclusiones C) Contrastar posiciones

9. C Identificando la función de las expresiones

Para cada una de las palabras o expresiones del texto que se encuentran subrayadas y señaladas con una letra (A, B, C...), seleccione la opción que representa el movimiento argumentativo realizado.

13. La palabra subrayada y señalada con la letra **[A]** [*Consecuentemente...*] sirve para:

- A) Enlazar B) Valorar C) Descartar

14. La expresión subrayada y señalada con la letra **[B]** [*...pero a juicio de ...*] se usa para:

- A) Valorar B) Enlazar C) Descartar

15. La expresión subrayada y señalada con la letra **[C]** [*...ya que para...*] es usado para:

- A) Descartar B) Matizar C) Enlazar

16. La expresión subrayada y señalada con la letra **[D]** [*...algo más optimista...*] sirve para:

- A) Valorar B) Descartar C) Matizar

17. La expresión subrayada y señalada con la letra **[E]** [*...quizá una generación...*] se usa para:

- A) Descartar B) Matizar C) Enlazar

18. La expresión subrayada y señalada con la letra **[F]** [*...ya que de no hacerlo...*] sirve para:

- A) Enlazar B) Matizar C) Valorar

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. CAMPUS GUADALAJARA
HOJA DE RESPUESTAS DEL TEST DIAGNÓSTICO N° 5.
SECCIÓN 9: ANÁLISIS DE TEXTO

BIBLIOGRAFÍA

EEMEREN, F. H. VAN, GROOTENDORST, R. (1983) *Speech Acts in Argumentative Discussions*. USA. Foris Publications.

EEMEREN, F. H. VAN, R. GROOTENDORST, JACKSON, S., JACOBS, S. (1993) *Reconstructing Argumentative Discourse*. USA. The University of Alabama Press.

EEMEREN, F. H. VAN, R. GROOTENDORST, R. SNOECK H., F. (2002) *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. USA. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers .

EEMEREN, F. H. VAN & R. GROOTENDORST (2004) *A Systematic Theory of Argumentation*. USA. Cambridge University Press.

FOGELIN, R. & SINNOTT- ARMSTRONG, W. (2001) *Understanding Arguments*.
USA. Thomson. Wadsworth.

HERNÁNDEZ, G., MARÍN, J.M., REY, A. (1990) *Análisis de Textos de Selectividad*.
Madrid España. Ed. GREFOL S.A.

VIGNER, GÉRARD. (1996) *Écrire pour convaincre*.
Paris. HACHETTE.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. CAMPUS GUADALAJARA
TEST DIAGNOSTICO DE EXPRESIÓN ESCRITA N° 7: (Nov.2007)

ESTRUCTURAS:**SECCIÓN 1: GRAMÁTICA.**

1.A Seleccione la opción que contenga el nexa más adecuado para completar cada oración

EJEMPLO:**RESPUESTA**

Nadie se acogió a la amnistía decretada; _____ todos radicalizaron sus posiciones.

- A) sin embargo B) entonces C) por el contrario

1. No me tomará mucho tiempo recoger las fotografías; _____, esta tarde no tengo que ir al gimnasio.

- A) además B) por consiguiente C) por el contrario

2. La envenenaron, _____ murió.

- A) entre tanto B) de forma que C) sin embargo

3. No puedo ayudarte _____ no tengo dinero.

- A) sin embargo B) no obstante C) porque

4. _____ se cansaron, no pudieron llegar.

- A) No obstante que B) Como C) Cuando

5. Ya que tanto lo deseas, _____ vete.

- A) sin embargo B) no obstante C) entonces

SECCIÓN 2: VOCABULARIO.

2. A Elija el par de expresiones que, al ser insertadas en los espacios en blanco, completen mejor la oración

EJEMPLO:**RESPUESTA**

_____ de nuevas estaciones de tratamiento de aguas residuales _____ una disminución de la contaminación del agua de los ríos.

- A) La instalación... ha originado B) La creación ha inducido C) El emplazamiento ha estimulado

6. _____ de la gente _____ el trabajo de los ladrones sea más fácil.

- A) El descuido se debe a que B) La negligencia contribuye a que C) La desidia Impide que

7. _____ de los programas de la escuela primaria _____ un menor nivel de reprobación.

- A) El mejoramiento será la consecuencia de B) La reducción se deberá a C) El aligeramiento se traducirá en

8. La _____ de una mayor productividad por parte de las empresas _____ un aumento del desempleo en la Ciudad de México.

- A) búsqueda concurre en B) exploración se explica por C) demanda proviene de

SECCIÓN 3: ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS

3. A *Seleccione la opción que representa la estructura argumentativa de los siguientes párrafos.*

EJEMPLO:

RESPUESTA

Chihuahua tiene mayor territorio que Coahuila, y Coahuila tiene más extensión que Puebla. // Por lo tanto, Chihuahua es mayor en extensión que Puebla. //

- A) Evidencia empírica // Conclusión //
- B) Sustento teórico // Conclusión //
- C) Evidencia empírica // Sustento teórico //

9. Dado que un padre protege siempre a sus hijos, // no pudo haber sido el padre de María quien la golpeó, sino otra persona. //

- A) Sustento teórico // Evidencia empírica //
- B) Toma de posición // Sustento teórico //
- C) Sustento teórico // Toma de posición //

10. Italia estará obligada a exportar sus productos a precios altos. // No obstante, cabe esperar que mantendrá cierto crecimiento, // dado que sigue teniendo capacidad de innovación. //

- A) Sustento teórico // Afirmación matizada // Conclusión //
- B) Toma de posición // Afirmación matizada // Evidencia empírica //
- C) Toma de posición // Afirmación matizada // Conclusión //

11. // Partiendo de que la estabilidad económica es directamente proporcional a la política, se deduce que: // dado que los países de africanos están continuamente en crisis de gobierno, // sus economías son débiles.

3. B *Seleccione la opción que mejor identifica la función que tienen las palabras en negritas, Dentro del enunciado*

EJEMPLO:

RESPUESTA

Dado que todos los hombres son mortales, Pedro morirá.

- A) Marca la conclusión B) Descarta o contra argumenta C) Marca la razón

12. Tiene toda la razón; **no obstante** tampoco es culpa nuestra.

- A) Descarta o contra argumenta B) Marca la conclusión C) Marca la razón

13. **Al** no estar el coche frente a su casa, pienso que Juan salió

- A) Reafirma posición B) Marca la razón C) Marca la conclusión

14. **Puesto que** un padre protege a sus hijos, no pudo ser Juan el que golpeó a su niña.

- A) Reafirma posición B) Marca la conclusión C) Marca la razón

15. Harry nació en Jamaica; **por lo tanto** es ciudadano británico, dado que quienes nacen en Jamaica son británicos.

- A) Marca la conclusión B) Reafirma posición C) Marca la razón

16. Además de ello, le gusta sentarse a la mesa. **Es claro que** es español.

- A) Reafirma posición B) Marca la razón C) Descarta o contra argumenta

17. **Considerando que** es constante y se ejercita diariamente, es seguro que tu hermano ganará la competencia

- A) Marca la conclusión B) Reafirma posición C) Marca la razón

3. C *El siguiente texto, ideado por Bertrand Russell,¹ está presentado en un orden distinto al original. Encuentre el verdadero orden y marque en la hoja de respuestas la opción correspondiente.*

18.

- a. La inteligencia, por el contrario, se perfecciona fácilmente mediante métodos que son conocidos por cualquier educador competente.
- b. Los males del mundo se deben tanto a los defectos morales como a la falta de inteligencia.
- c. Por lo tanto, hasta que algún método para enseñar la virtud haya sido descubierto, el progreso tendrá que buscarse a través del perfeccionamiento de la inteligencia antes que del de la moral.
- d. Pero la raza humana no ha descubierto hasta ahora ningún método para erradicar los defectos morales [...]

La respuesta correcta es:

- A) c-a-b-d B) b-d-a-c C) b-a-c-d

¹ Russell B. (1977) *Skeptical Essays*. London, Allen and Unwin, p. 127

3. D A los siguientes párrafos les faltan nexos. Seleccione la opción que indica el orden que deben llevar los nexos para completar cada párrafo:

19.

____ continuamos quemando mucho carbón y petróleo, el efecto invernadero continuará empeorándose. ____ será un desastre si esto sucede. ____ debemos reducir nuestra dependencia a los combustibles fósiles.

- A) de ahí que, pero, si B) si, de ahí que, pero C) si, pero, de ahí que

20.

____ no existe posibilidad seria de un aumento de sueldo en época de crisis.
____ estamos en periodo de crisis,
____ no existe actualmente una real posibilidad de aumentos de sueldo.

- A) se sabe que, dado que, por consiguiente B) se sabe que, de ahí que, en otras palabras C) dado que, pero, por consiguiente

21.

____ fumar es adictivo, _____ la producción de cigarros debería ser restringida.
____ fumar es adictivo, _____ las compañías de cigarros están traficando con sustancias adictivas; y _____ las compañías de cigarros están traficando con sustancias adictivas, la producción de cigarros debería ser más restringida.

- A) se sabe que, dado que, en otras palabras, entonces, si B) como, en otras palabras, se sabe que, de ahí que, entonces C) se sabe que, por lo que, como, entonces, si,

3. E Elija la opción que contenga la premisa que falta.

22.

Una ley que reduzca los límites de alcohol en la sangre para poder manejar es una mala idea; dado que cualquier ley que meta a los bebedores sociales a la cárcel, es una mala idea.

- A) Una ley que disminuya los límites de alcohol en la sangre para poder manejar es una buena idea.
B) Hay que abolir toda ley que impida que los bebedores sociales se diviertan
C) Una ley que reduce los límites de alcohol en la sangre es buena para la sociedad.
D) Una ley que reduce los límites de alcohol en la sangre para manejar, mandaría a la cárcel a los bebedores sociales.

23.

El Museo de Arte Moderno de la ciudad de México no debería exponer ningún pintor del Impresionismo Francés. Su Misión es coleccionar y exhibir lo mejor del arte moderno.

- A) El Museo de Arte Moderno sólo debería mostrar obras modernas
B) Los impresionistas franceses pertenecen al siglo XIX
C) El trabajo de los impresionistas franceses no fue creado en este siglo.
D) Una obra de arte es moderna cuando ha sido creada recientemente.

PROCESOS:**SECCIÓN 4: TIPOS****4. A Indique si el párrafo contiene un proceso únicamente argumentativo o de otro tipo.**

24. El aborto origina cuestiones morales serias dado que implica la eliminación de una vida humana y cualquier cosa que implica la eliminación de una vida humana origina problemas morales serios.

- A) Descriptivo B) Argumentativo C) Narrativo

25. “M. Hercule Poirot, no teniendo nada mejor qué hacer, se divertía estudiándola sin que nadie lo advirtiera. Ella era, dedujo, la típica mujer que se cuidaba a sí misma adondequiera que ella fuera... Por un instante él admiró la severa regularidad de sus rasgos y la delicada palidez de su piel... (Agatha Christie).

- A) Descriptivo B) Argumentativo C) Narrativo

26. En la angosta chimenea, terminada en una borla, sujetaba ante la ventana una cortina de terciopelo rojo. Una lámpara de petróleo puesta sobre la cómoda impregnaba la habitación con su olor. (André Maurois).

- A) Descriptivo B) Argumentativo C) Narrativo

4. B Escoge, dentro de las siguientes afirmaciones, aquellas cuyos predicados son argumentables o discutibles:

27. El vuelo 225 partirá a la ciudad de México a las 7.35 PM.

- A. El levantamiento de pesas es una actividad extenuante.
 B. Los capitalinos son provincianos.
 C. La publicidad del perfume “Opium” constituye una contaminación psicosocial.
 D. La música clásica fue compuesta entre los años de 1750 a 1820.
 E. El sistema americano de gobierno es básicamente socialista.
 F. No hacer nada es creativo.

La respuesta correcta es:

- A) A-C-D-B B) G-A-B-D C) C- D-F-G

4. C Identifique el tipo de argumentación presente en cada pasaje.

28. Todos los seres vivos necesitan potasio en su dieta.

Mi perra Diana necesita potasio.

- A) Inductiva B) Deductiva

29. Todos los cuervos que hasta ahora hemos visto son negros.

Todos los cuervos son negros.

- A) Inductiva B) Deductiva

30. La mayoría de los niños de padres divorciados sufren.
Sandra es hija de padres divorciados.
Sandra sufre.
A) Inductiva B) Deductiva
31. Es probable que el esposo de Esther hable el español con acento, ya que es alemán, y la mayoría de los alemanes hablan el español con acento.
A) Inductiva B) Deductiva
32. Nadie en París parece entender mi francés. O mi francés es malísimo, o los parisinos son muy poco amistosos.
A) Inductiva B) Deductiva

4. D *Seleccione la opción que identifique correctamente si las oraciones subrayadas son premisas o conclusiones.*

33. Las monedas americanas no funcionan en los teléfonos mexicanos ya que, hace unos años, cuando traté de usar monedas americanas en los teléfonos de México, éstos no funcionaron.
A) Premisa B) Conclusión
34. Si compras una chamarra de piel estás apoyando la industria de la piel. Si apoyas la industria de la piel, entonces estás promoviendo el trato cruel a los animales. Si compras un abrigo de piel estás apoyando el maltrato a los animales.
A) Premisa B) Conclusión
35. Si tu mente estuviera organizada, tu escritorio debería estar organizado. Tu escritorio está en desorden, por eso pienso que tu mente no está organizada.
A) Premisa B) Conclusión
36. Es un error que la sociedad mate a los asesinos al condenarlos a la pena de muerte. Esto se sigue porque si un asesino comete un error matando a su víctima, entonces la sociedad comete un error matando al asesino.
A) Premisa B) Conclusión

SECCIÓN 5: ESTRATEGIAS DE ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO.

5. A *Diga qué hace el autor de cada enunciado con la palabra en negritas:*

EJEMPLO:

Prevenir: Preparar o disponer anticipadamente una cosa para un fin.

RESPUESTA

- | | | |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| A) Asigna un significado especial a un término familiar. | B) Elimina la vaguedad delimitando las cosas a las cuales un término se refiere en su uso. | C) Explica el significado mediante el uso de otras palabras |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|

37. **Toronjada:** Para mí significa cualquier bebida que contiene jugo de toronja.

- A) Asigna un significado especial a un término familiar. B) Explica el significado mediante el uso de otras palabras C) Especifica el sentido en que la palabra debe ser utilizada

38. **Ventilador:** Mecanismo agitado por las manos u operado mecánicamente que sirve para crear una corriente de aire.

- A) Asigna un significado especial a un término. B) Explica el significado mediante el uso de otras palabras C) Delimita las cosas a las cuales un término se refiere en su uso.

39. Cuando dije que el **banco** estaba colapsando me referí al banco del parque, no a la institución financiera.

- A) Asigna un significado especial a un término. B) Explica el significado mediante el uso de otras palabras. C) Especifica el sentido en que la palabra debe ser utilizada.

40. **Ciudad:** Centro poblacional con más de 50,000 personas.

- A) Delimita las cosas a las cuales un término se refiere en su uso. B) Asigna un significado especial a un término. C) Explica el significado mediante el uso de otras palabras.

5. B ¿Qué hace el autor de los siguientes enunciados para definir las expresiones en negritas?:

41. Un **gobernante exitoso** es aquél que es capaz de mantener el índice de desempleo menor al 6%.

- A) Elimina los significados rivales y aísla el que quiere definir B) Lo ubica en la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros miembros C) Establece los límites de los términos clave para aplicarlos a la realidad y generar hechos

42. “*La **religión** es el opio del pueblo*”: Karl Marx.

- A) Elimina los significados rivales y aísla el que quiere definir B) Hace una comparación creativa entre el término a definir y otra cosa C) Lo ubica en la clase a la que pertenece y señala las cualidades que la distinguen de otros miembros

43. Una **antigüedad** no es algo que tiene cierta edad, que fue hecho antes de 1830, como algunos académicos piensan; no es necesariamente algo intrínsecamente precioso, como oro o diamantes; no es algo que tiene un mérito artístico. Una antigüedad es cualquier cosa que una persona considera valioso para coleccionar y que ya no se siguen haciendo en el presente.

- A) Elimina los significados rivales y aísla el que quiere definir B) Hace una comparación creativa entre el término a definir y otra cosa C) Señala el origen histórico de la cosa definida y no el de la palabra

44. **Tabloide:** Periódico cuyas páginas tienen usualmente cinco columnas de ancho y son de la mitad del tamaño de los periódicos estándar y que no se dobla por la mitad como los otros.

- | | | |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| A) Elimina los significados rivales y aísla el que quiere significar | B) Lo ubica en la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros miembros | C) Hace una comparación creativa entre el término a definir y otra cosa. |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|

45. Carlos Slim es un **emprendedor exitoso** cuya ambición en los negocios le hace descifrar el triunfo, a pesar de un comienzo riesgoso.

- | | | |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A) Elimina los significados rivales y aísla el que quiere significar | B) Aísla un miembro de la colección y lo ubica en la clase a la que pertenece | C) Lo ubica en la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros miembros |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|

46. **Estufa:** Instrumento culinario que consta de horno, parrillas y quemadores.

- | | | |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| A) Indica su estructura y las partes que la forman | B) Lo distingue de otros miembros con base en la apariencia | C) Aísla un miembro de la colección y lo ubica en la clase a la que pertenece |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

47. **Macarrones:** Tipo de pasta italiana preparada con harina en forma de tubos huecos.

- | | | |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| A) Indica su estructura y las partes que los forman. | B) Lo ubica en la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros miembros. | C) Los distingue de otros miembros con base en la apariencia |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|

48. **Lápiz:** Instrumento alargado de madera con sección circular o hexagonal que contiene un cilindro de grafito en el eje central del interior del cuerpo de madera y produce trazos de grafito sobre el papel.

- | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| A) Aísla un miembro de la colección y lo ubica en la clase a la que pertenece | B) Indica su estructura y las partes que lo forman | C) Lo distingue de otros miembros con base en la apariencia |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|

49. **República:** (Del lat. *res publica* = la cosa pública) *s. f.* Forma de gobierno en que la soberanía reside en una asamblea elegida por el pueblo, y el poder ejecutivo en un presidente elegido por votación popular o por los parlamentarios.

- | | | |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| A) Lo distingue de otros miembros con base en la apariencia | B) Indica el origen y raíz de la palabra | C) Aísla un miembro de la colección y lo ubica en la clase a la que pertenece |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

50. En la clase de Geografía, un maestro quiere explicar a sus alumnos lo que es un '**planeta**', para ello...:

- | | | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A) ejemplifica por medio de un caso particular | B) expone el proceso que le dio origen | C) lo ubica en la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros astros |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|

51. El guía de un museo de arte explica a los visitantes lo que es una **litografía**, para lo cual:

- A) ejemplifica por medio de un caso particular B) indica el proceso por el cual se elabora C) la ubica dentro de la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros miembros

52. Un biólogo quiere que sus alumnos comprendan lo que es un **insecto**, para lo cual...:

- A) lo ubica dentro de la clase a la que pertenece y señala las cualidades que lo distinguen de otros miembros. B) explica el origen o raíz de la palabra 'insecto' C) indica el origen histórico de los insectos y cómo se han desarrollado

53. Un médico quiere convencer a un colega que el diagnóstico de la enfermedad de una paciente es **tuberculosis**, para lo cual...:

- A) indica la genética de la enfermedad y cómo se ha desarrollado. B) ejemplifica por medio de un caso particular C) indica cómo se manifiesta y qué la causa

SECCIÓN 6: CAUSALIDAD

6 A. Analiza el siguiente caso y selecciona la respuesta que indique el tipo de causa correcta.

Jorge estudia la carrera de Química. Actualmente se encuentra al final del primer semestre y acaba de reprobado la materia de Química. Analiza el tipo de causas que propiciaron su fracaso.

54. El laboratorio estaba mal equipado.

- A) Condición influyente B) Causa suficiente

55. Jorge tuvo problemas con su compañero de cuarto, que no estudiaba nunca.

- A) Causa suficiente B) Condición influyente

56. Su asesor lo colocó en un curso más allá de su preparación.

- A) Causa directa B) Condición influyente

57. Jorge reprobó el examen final, que tenía un valor de 60% de la calificación total.

- A) Causa directa B) Condición influyente

58. Jorge no entregó dos de los cinco informes experimentales.

- A) Causa necesaria B) Responsabilidad personal

59. Jorge no reunió los requerimientos para aprobar la materia de Química.

- A) Condición influyente B) Causa necesaria

60. Jorge compartía un dormitorio común en el que dos semanas antes del examen final atrapó un virus de gripe.

- A) Condición influyente B) Causa suficiente

61. Jorge obtuvo un promedio reprobatorio en los dos primeros parciales.

- A) Condición influyente B) Causa suficiente

62. Sus padres nunca le dijeron que debía de ser responsable de sus fracasos. El profesor de Química no estaba informado de sus antecedentes y su asesor le permitió seguir el curso aún cuando sabía que no estaba preparado para hacerlo.

- A) Causas directas B) Causas de la causa directa

63. Jorge se inscribió en demasiadas materias.

- A) Condición influyente B) Responsabilidad personal

64. Jorge no sabía hacer los cálculos para resolver las ecuaciones.

- A) Causa directa B) Causa de la causa directa

65. Las prácticas de laboratorio lo desmotivaron.

- A) Condición influyente B) Responsabilidad personal

SECCIÓN 7: ESTRATEGIAS DE CAUSALIDAD.

66.

Un historiador literario se interesó en investigar por qué algunos novelistas muy prolíficos, como Charles Dickens, George Eliot y Henry James, lograron tener mucho éxito a pesar de que tuvieron vidas muy diferentes.

- A) Mostrar que el efecto varía con la causa B) Identificar la diferencia clave C) Encontrar los factores comunes

67.

Algunos bibliotecarios registraron que entre los años 1950 a 1960 el número de libros prestados decreció de 30,000 en 1950 a 15,000 en 1960; a pesar de que la población aumentó en un 10% en la ciudad, también descubrieron que aumentó la compra de aparatos de TV. Entre 1974 y 1976 los bibliotecarios notaron un súbito resurgimiento del préstamo de libros. Asimismo, descubrieron que los precios del petróleo y la inflación aumentaron considerablemente, así como la proliferación de escuelas nocturnas.

- A) Mostrar que el efecto varía con la causa B) Encontrar los factores comunes a los fenómenos observados C) Identificar la diferencia clave

68.

En la novela "The Adventure of the Speckled Band" el conocido detective Sherlock Holmes estudió todos los posibles medios para entrar y salir de una habitación. La recámara estaba escasamente amueblada de tal forma que nadie podía entrar o salir sin ser visto. Además, la ventana estaba sellada desde dentro.

- A) Mostrar que el efecto varía con la causa B) Eliminar las causas erróneas. C) Identificar la diferencia clave.

69.

Seis personas llegaron al hospital con serios síntomas de botulismo. Oficiales de salud del hospital obtuvieron una lista de los alimentos que estos pacientes ingirieron en las últimas 24 horas.

- A) Identificar la diferencia clave. B) Encontrar los factores comunes a Los fenómenos observados. C) Eliminar las causas erróneas.

70.

Dos estudiantes obtuvieron un promedio de 85 en sus exámenes. Sin embargo, uno de ellos obtuvo 100 en el examen final y el otro 80. Ambos estudiantes asistieron a clases regularmente, ambos se sentaron en la segunda fila y estaban atentos en clase.

- A) Eliminar las causas erróneas. B) Encontrar los factores comunes a los fenómenos observados. C) Identificar la diferencia clave.

SECCIÓN 8. A. FALACIAS DE ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO

8. A. Los siguientes argumentos parecen válidos, aunque sus conclusiones no se sustentan estrictamente. Identifique el recurso por el cual el sentido de las palabras subrayadas, en los contextos en que aparecen, dan la impresión de admisibilidad.

EJEMPLO:

RESPUESTA

Si el espacio se está expandiendo, es finito

El espacio no es finito, porque podríamos viajar indefinidamente por él.

Por lo tanto, el espacio no se está expandiendo.

- A) La palabra parece *clara*, pero en realidad no hay una línea definida que delimite sus sentidos. B) El caso particular citado parece pertenecer a la clase pero en realidad no pertenece. C) La palabra parece emplearse como si tuviera *un* solo sentido pero en realidad tiene *dos*.

71. El suicidio indirecto, debería ser fuertemente sancionado.

Participar en juegos de "Ruleta rusa" o comer carne roja y grasosa son conductas suicidas indirectas.

Luego, jugar a la "Ruleta rusa" o comer carne roja y grasosa deberían ser sancionados.

- A) La expresión parece emplearse como si tuviera *un* solo sentido pero en realidad *dos*. B) La expresión parece *clara*, pero en realidad no hay una línea definida que delimite sus sentidos. C) El caso particular citado parece pertenecer a la clase pero en realidad no pertenece.

72. Si la felicidad implica libertad, entonces los recién nacidos serían libres.

Los recién nacidos no son libres.

Por lo tanto, la felicidad no implica libertad.

- A) La palabra parece *clara*, pero en realidad no hay una línea definida que delimite sus sentidos. B) La palabra parece emplearse como si tuviera *un* solo sentido pero en realidad *dos*. C) El caso particular citado parece pertenecer a la clase pero en realidad no pertenece.

73. Todos los asesinos están **mentalmente perturbados**.

Las personas **mentalmente perturbadas** no deberían ser castigadas.

Por lo tanto, todos los asesinos no deberían ser castigados.

- A) La expresión parece *clara*, pero en realidad no hay una línea definida que delimite sus sentidos.
- B) El caso particular citado parece pertenecer a la clase pero en realidad no pertenece.
- C) La expresión parece emplearse como si tuviera *un* solo sentido pero en realidad *dos*.

74. Frank peleó solamente en Vietnam.

El conflicto en Vietnam no fue una **guerra**.

Por lo tanto Frank no es un veterano de **guerra**.

- A) La palabra parece emplearse como si tuviera *un* solo sentido pero en realidad *dos*.
- B) La palabra parece *clara*, pero en realidad no hay una línea definida que delimite sus sentidos.
- C) El caso particular citado parece pertenecer a la clase pero en realidad no pertenece.

SECCIÓN 8 B. FALACIAS DE CAUSALIDAD

8.B. Identifique de qué manera el hablante cometió un error en la utilización del esquema argumentativo de causa efecto.

75. En 1991, después de haber pasado nuestras vacaciones en Cuba, fuimos otra vez en 1992, lo que muestra que es un lugar magnífico para los turistas.

- A) Generalización basada en una muestra no representativa
- B) Ambos son efectos de una misma causa
- C) Prueba un hecho con un juicio de valor

76. No puede estar lloviendo porque eso supondría que deberíamos suspender nuestro día de campo.

- A) Ambos son efectos de una misma causa
- B) Correlación accidental o coincidente
- C) Prueba un hecho con un juicio de valor

77. Existe una correlación entre ataques cardíacos y diabetes. Por lo tanto la diabetes produce ataques cardíacos.

- A) Generalización basada en una muestra no representativa
- B) Ambos son efectos de una misma causa
- C) Prueba un hecho con un juicio de valor

78. "Diez minutos después de haber bebido el <<Bitter contra el insomnio de la doctora Hartshorne>> me quedé profundamente dormido. Por lo tanto el <<Bitter contra el insomnio de la doctora Hartshorne>> me hizo dormir

- A) Prueba un hecho con un juicio de valor
- B) Ambos son efectos de una misma causa
- C) Correlación accidental o coincidente

79. El razonamiento y la facultad analítica no pueden ser cualidades exclusivamente masculinas. Si así se atribuyera, daríamos a los hombres una ventaja, para la obtención o promoción de un puesto de trabajo, por encima de sus competidoras femeninas.

- A) Prueba un hecho con un juicio de valor B) Correlación accidental o coincidente C) Ambos son efectos de una misma causa

80. Existe una alta correlación entre ir al hospital y la muerte del paciente. Por lo tanto los hospitales son una causa importante en la ocurrencia de las muertes.

- A) Prueba un hecho con un juicio de valor B) Ambos son efectos de una misma causa C) Correlación accidental o coincidente

SECCIÓN 8 C: REFUTACIÓN DE FALACIAS.

8 C. Escoja la mejor manera de refutar lo que se afirma en cada una de las oraciones citadas.

81. O se legaliza el consumo de drogas o se construyen más cárceles para llenarlas de narcotraficantes.

- A) Que todos lo piensen no quiere decir que sea correcto B) De las premisas no se sigue la conclusión C) Se plantean como incompatibles dos opciones que podrían ir juntas

82. Si la economía es saludable, baja el desempleo. El desempleo es bajo. Por lo tanto la economía es saludable.

- A) La prueba se apoya en lo que se quería probar B) De las premisas no se sigue la conclusión C) Aunque lo diga un sabio no necesariamente es cierto.

83. He reprobado todos los exámenes, pero si no apruebo este curso, tendré que hacer un curso de verano. Ud. tiene que ayudarme a aprobar.

- A) Se plantean como incompatibles dos opciones que podrían ir juntas B) De las premisas no se sigue la conclusión C) La prueba se apoya en lo que se quería probar

84. Si llueve el correo no viene. Está lloviendo. Luego el correo no viene hoy

- A) De las premisas no se sigue la conclusión B) La prueba se apoya en lo que se quería probar C) Aunque lo diga un sabio no necesariamente es cierto.

85. Todo el mundo lo hace.

- A) Aunque lo diga un sabio no necesariamente es cierto. B) De las premisas no se sigue la conclusión. C) Que todos lo piensen no quiere decir que sea correcto

ANEXO 7B: MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO

1

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. CAMPUS GUADALAJARA
 TEST DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN ENSAYOS ACADÉMICOS
 NOMBRE _____ CARRERA _____ SEMESTRE _____
EVALUACIÓN GLOBAL DEL EXAMEN Y DEL ENSAYO: (Nov07b)

EXAMEN		
<u>CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:</u> (Valor 50pts)		/50
1. Del <i>TEXTO</i> : (Valor 25pts)	/25	
2. De los <i>ENUNCIADOS</i> : (Valor 25pts)	/25	
<u>CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:</u> (Valor 50pts)		/50
1. GLOBALES: (Valor 25pts)	/25	
2. ESPECÍFICOS: (Valor 25pts)	/25	
	GLOBAL EXAMEN	/100
ENSAYO		
<u>CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:</u> (Valor 50pts)		/50
1. Del <i>TEXTO</i> : (<i>Eje Argumentativo</i>): (Valor 25pts)	/25	
2. De los <i>ENUNCIADOS</i> : (Valor 25pts)	/25	
<u>CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:</u> (Valor 50pts)		/50
1. GLOBALES: (Valor 25pts)	/25	
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts)	/25	
	GLOBAL ENSAYO	/100

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO: (Nov07b)

NOMBRE _____ CARRERA _____ SEMESTRE _____ HABILIDADES _____ LENG _____

VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS:	50%			
ESTRUCTURAS TEXTUALES:				
EJE ARGUMENTATIVO: (Quitar hasta 80 pts.) a. apertura: Introduce tema o tópico (10 p.) /10 b. confrontación: Toma de posición clara y explícita: <i>justifica o refuta.</i> (20 p.) /20 c. argumentación: Fundamentación de la tesis o Expresa tesis u opinión (<i>explícita</i>) O /10 o Enumera argumentos o contra argumentos (datos o evidencias) A : /10 o Proporciona reglas generales: RG /2.5 o Ofrece fuentes: F /2.5 o Expresa calificadores: C /2.5 o Reserva: R /2.5 d. clausura: o Conclusión: - explícita (10p.) /10 - coherente con tesis y argumentos(10p) /10 DISPOSICIÓN DEL TEXTO : o Extensión: (Quitar hasta 40p. del total) - de 0 a 150----- (-40 p.) - de 150 a 200----- (-20 p.) - de 200 a 250----- (-10 p.) - de 250 a 290----- (-5 p.) /20 o Disposición párrafos: (Quitar hasta 40p.) o Introducción: (corta, directa y sintética) o Desarrollo: (inclusivo, coherente, lógico y no enjuicia) o Conclusión: (sintética, no inf. nueva)		/30	/20	/80
	TOTAL ESTR. TEXTO:			/100 = /25%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ENUNCIADOS ARG: (Aumentar hasta 25 puntos) o Vocabulario: (verbos causa-consecuencia) /10 o Nexos (con función argumentativa) /10 o Sintaxis (variada: oraciones simples y compuestas) /5			/25	
	TOTAL ENUNCIADOS:			/25 %
	TOTAL ESTRUCTURAS	ENSAYO:		/ 50%
VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS:	50%			
1. GLOBALES : (Dar 25p.si hay esbozo y 20 p .por presencia <i>implícita</i> en el texto) /10 o Esbozo con estrategia explícita: - inductiva /5 - deductiva /25 o Esbozo con estructura arg. explícita: - Singular/múltiple /10 - coordinada/subordinada o Esbozo con razonamiento explícito: - premisas - conclusión TOTAL PROCESOS				GLOBALS. / 25%
2. ESPECÍFICOS : (Valor 25pts) o Estrategias de atribución de significado. /12.5 o Estrategias de causalidad. /12.5 TOTAL PROCESOS			/25	ESPECÍF. / 25%

	TOTAL <u>PROCESOS</u>	ENSAYO:		/50 %
	GLOBAL ENSAYO			100%

NOMBRE _____ MATRÍCULA _____
 CARRERA _____ SEMESTRE _____
 EDAD _____ SEXO _____ CALIF. TEST _____

SINTESIS DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO		
<u>CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS</u> (Valor 50pts)	SUBTOTALES	TOTAL
Microestructura lingüística: (15 pts)		
Macroestructura y logos: (10 pts)		
Organización global : (5 pts)		
Evaluación Toulminiana:(20 pts)		

<u>CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS</u> (Valor 50pts)	
Estrategias globales: (20 pts)	
Estrategias específicas: (30 pts)	

NOMBRE _____ **MATRÍCULA** _____
CARRERA _____ **SEMESTRE** _____
EDAD _____ **SEXO** _____ **CALIF. TEST** _____

SINTESIS DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO		
<u>CALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS</u> (Valor 50pts)	SUBTOTALES	TOTAL
Microestructura lingüística: (15 pts)		
Macroestructura y logos: (10 pts)		
Organización global : (5 pts)		
Evaluación Toulminiana: (20 pts)		
<u>CALIDAD DE LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS</u> (Valor 50pts)		
Estrategias globales: (20 pts)		
Estrategias específicas: (30 pts)		

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. CAMPUS GUADALAJARA
EXPRESIÓN ESCRITA. PRUEBA N°4: ENSAYO

NOMBRE _____ **MATRÍCULA** _____
CARRERA _____ **SEMESTRE** _____
Edad _____ **Sexo** _____ **Fecha** _____

La siguiente prueba forma parte de una investigación de Postgrado y contribuirá a mejorar la enseñanza en las universidades . Por lo tanto, esta prueba no afecta a sus calificaciones. Además los nombres de los alumnos que participan se utilizarán sólo para poder relacionar los distintos datos que se obtengan, y no aparecerán en ningún informe de resultados; es decir, son confidenciales. Se ruega responda con la mayor sinceridad posible a las siguientes preguntas.

Conocimiento de lenguas extranjeras:

	Inglés	Francés	Alemán	Otros: _____
Leo				
Entiendo				
Escribo				
Hablo				

Escuela donde estudié:

- la Preparatoria: _____
- la Secundaria: _____
- la Primaria: _____
- Otros estudios: _____

Comunicación:

- No la he cursado _____
- Ya la cursé _____

Redacción:

- No la he cursado _____
- Ya la cursé _____

ENSAYO.

Después de algunos incidentes violentos que han venido sucediendo en algunas escuelas, tales como tiroteos y ataques personales con armas blancas, algunas personas piensan que los videojuegos hacen que los niños y adolescentes se vuelvan más violentos.

Por el contrario, otras personas no encuentran ninguna relación entre estos dos fenómenos y aseguran que los videojuegos potencian la lectura, desarrollan habilidades de conocimiento lógico y resolución de problemas.

¿Qué opina UD. al respecto? Exponga su concepción de los videojuegos y defienda con razones su punto de vista acerca de los efectos que tiene su utilización.

ATENCIÓN: Puede escribir en el reverso de esta hoja o utilizar hojas extra; no olvide poner su nombre en cada una de ellas. Para análisis cualitativos posteriores, nos será de gran utilidad contar con sus notas o borradores. Le agradeceremos que nos los proporcione.

TIEMPO: 30 minutos. **EXTENSIÓN:** de 250 a 350 palabras.

ANEXO 7 A: EXAMEN 'C'