



¿Qué enseñan y cómo lo hacen? La argumentación en tres textos escolares

How do they teach, and what do they teach? Argumentation in Three School Texts

María Elena Villanueva Chaucas

<https://orcid.org/0000-0003-4415-7838>
Universidad César Vallejo
Callao (Perú)
mvillanuevach01@ucvvirtual.edu.pe

Sandro Jaime Castillo Cruz

<https://orcid.org/0000-0003-2657-7652>
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima (Perú)
tchusaca@upc.edu.pe

Artículo recibido: 18-06-2024
Artículo aceptado: 17-02-2025

RESUMEN

Pese a la cotidianeidad de la práctica argumentativa (presente en todos los ámbitos de nuestra vida diaria) y su importancia en tiempos actuales —invasidos por las noticias falsas, las medias verdades y las opiniones no argumentadas—, su enseñanza en las escuelas peruanas es aún insuficiente. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo evaluar la didáctica de la argumentación en textos escolares de tres editoriales de alcance nacional. Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, y utiliza el análisis documental como método. El corpus está conformado por los libros de Comunicación dirigidos a estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, publicados entre el 2016 y 2022 en Perú. Los resultados obtenidos revelan a) una simplificación de la teoría argumentativa, que se evidencia en la omisión de componentes importantes como el subargumento y el contraargumento; b) discordancia entre la teoría argumentativa proporcionada y los ejemplos de géneros discursivos solicitados, y c) limitaciones de las secuencias didácticas diseñadas para el desarrollo de la competencia argumentativa.

PALABRAS CLAVE: argumentación, argumentación escolar, educación, enseñanza argumentación, texto escolar.

ABSTRACT

Despite the everyday practice of argumentation (present in all areas of our daily life) and its importance in current times -invaded by fake news, half-truths and unargued opinions-, its teaching in Peruvian schools is still insufficient. Therefore, the present research aims to evaluate the didactics of argumentation in school textbooks of three national publishers. This research adopts a qualitative approach and uses documentary analysis as a method. The corpus is made up of Communication books aimed at students in the fifth grade of Secondary Education, published between 2016 and 2022 in Peru. The results obtained reveal a) a simplification of the argumentative theory, evidenced by the omission of important components such as the subargument and counterargument; b) discordance between the argumentative theory provided and the examples of discursive genres requested, and c) limitations of the didactic sequences designed for the development of argumentative competence.

KEYWORDS: argumentation, school argumentation, education, teaching argumentation, school textbook.

1. INTRODUCCIÓN

Los textos escolares (TE) son herramientas pedagógicas que facilitan la enseñanza-aprendizaje (Negrín, 2009; Tosi, 2011), además de ser soportes de una verdad en cuanto conocimientos y técnicas que se cree los estudiantes deben perpetuar (Chopin, 2001). Desde una perspectiva lingüística, y adoptando las nociones de macrogénero curricular de Christie (2002) y géneros del conocimiento (GCOs) y curriculares (GCU) de Rose (2014), Ibáñez et al. (2017) definen al TE como un macrogénero curricular conformado por diversos GCOs y GCU, asociados los primeros a las definiciones de un concepto, los resúmenes de un tema, etc., y los segundos, a los ejercicios y las evaluaciones, por ejemplo.

En el discurso pedagógico (Bernstein, 1993), los TEs cumplen un rol importante debido a que, entre otras razones, traducen la política educativa oficial (Level y Mostacero, 2011). Sin embargo, los resultados de la Evaluación Muestral (2018) sobre escritura argumentativa realizada por el Ministerio de Educación del Perú (2019) a estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria han sido poco auspiciosos en lo académico (52 % de los estudiantes presentaron dificultades para justificar la razón principal). La gravedad de esta problemática amerita caracterizar la propuesta de enseñanza de la argumentación que formulan tres editoriales peruanas en el área de Comunicación, específicamente del último año (quinto grado) de Educación Básica Regular en Perú. Este objetivo se ha conseguido por medio del análisis del contenido, método que implica el recojo objetivo y sistemático de información y su posterior interpretación (Ruiz, 2012).

Por otro lado, esta investigación se sitúa en la tradición analítica de textos escolares (Nuñez y Saneleuterio, 2021). Si bien este macrogénero curricular (Ibáñez et al., 2017) se estudia con cierto interés desde la década del 90 (Tosi, 2011), son aún pocas las investigaciones que han correlacionado TE y enseñanza de la argumentación, en Perú y en Latinoamérica. Entre estos pocos estudios destacan los de Forte y Gaiser (2020), Giménez y Subtil (2015) y Díaz y Mujica (2007).

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación «¿Cómo abordan la enseñanza de la argumentación los TEs del área de Comunicación de quinto grado de Educación Secundaria propuestos por tres editoriales de alcance nacional?», este trabajo se ha dividido en cuatro apartados. En el primero se definen algunos conceptos centrales; en el segundo se expone la metodología empleada; en el tercero se analizan

y comentan los hallazgos, y, por último, en el cuarto apartado, se presentan las principales conclusiones.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Las perspectivas sobre la argumentación

Desde la irrupción académica de los libros de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), y Toulmin (2007) en 1958, la argumentación recobró un vigor que había perdido en décadas pasadas y que la había confinado a ser un suplemento de las figuras retóricas.

El voluminoso libro de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, que parece ser un listado de técnicas para persuadir, es sobre todo «una reflexión epistemológica respecto a la posibilidad del conocimiento sobre valores, bajo la hipótesis de que no es posible explicar la argumentación moral y jurídica en términos de relaciones formales entre proposiciones» (Bermejo Luque, 2013, pp. 37-38). Dada la imposibilidad de la lógica proposicional para explicar la argumentación cotidiana, *La nueva retórica* se presentó como una alternativa a aquella, pues mientras el modelo cartesiano sigue unas leyes invariables, la retórica toma en cuenta el contexto y el auditorio al que va dirigido.

Los usos de la argumentación (Toulmin, 2007), por su parte, propone un acercamiento menos lógico formal a la argumentación y más cotidiano a las prácticas sociales, lo que se comprueba en el uso educativo que se le ha dado al modelo toulmiano (Sánchez, González y García, 2013). Si para la lógica formal las proposiciones, o bien eran premisas o conclusiones, para Toulmin el argumento está conformado por seis elementos articulados: *claim* (conclusión, pretensión o tesis), *grounds* (argumentos o evidencias), *warrants* (garantes), *modal qualifiers* (cualificadores modales), *backing* (respaldo) y *rebuttals* (refutaciones o reservas). Los argumentos van a justificar la conclusión; el garante permite la movilización del argumento cuando este intenta justificar la conclusión; el respaldo, a su vez, sostiene al garante; los cualificadores modales («en definitiva», «probablemente», etc.) se refieren al grado de fuerza de los argumentos, y las refutaciones, a las posibles excepciones.

Con el paso de los años, aparecieron otros enfoques, como la pragmadialéctica. Este modelo fue teorizado por los académicos holandeses van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, y se nutre de la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Pragmática. Su particularidad radica en que toma en cuenta factores contextuales, que estudios como el de Perelman y Olbrechts-Tyteca, y Toulmin habían

descuidado (van Eemeren, 2019).

Esta variedad de enfoques ha derivado en una diversidad de definiciones que, sin embargo, coexisten en aparente pacifismo (Plantin, 2015). Así, desde la nueva retórica, se define a la argumentación como el discurso a través del cual un locutor (emisor tanto en lo oral como en lo escrito) busca que su auditorio (interlocutor) se adhiera a una tesis determinada. En esta perspectiva, el auditorio tiene un papel central, por lo que el locutor hará todo lo posible para persuadirlo.

Toulmin, Rieke y Jamik (2018) —en clara concordancia con los seis elementos propuestos por el primero en *Los usos de la argumentación* (2007)— definen a la argumentación como la acción de plantear tesis, cuestionarlas, respaldarlas por medio de razones; criticar estas razones y rebatir estas críticas.

La pragmadialéctica, por su parte, asume los aspectos normativos de la lógica, el diálogo crítico de la dialéctica y las premisas inexpresadas de la pragmática, por ejemplo, para definirla como «Un acto de habla que consiste de una constelación de enunciados diseñados para justificar o refutar una opinión expresada y calculada dentro de una discusión reglada, con el objetivo de convencer a un juez racional acerca de la aceptabilidad o inaceptabilidad de una opinión expresada» (van Eemeren y Grootendorst, 2013, p. 67).

2.2. Estructura argumentativa

La noción de estructura para referirse a la argumentación ha estado asociada al par básico premisa-conclusión, en la que el primer elemento justifica al segundo. A este par se le suele sumar un tercer componente que toma diversos nombres según los autores, pero que tienen en común derivar del *topoi* aristotélico (Plantin, 2015). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), lo denominan *lugar común*; Toulmin (2007), *garante (warrant)*; Plantin (2015), *ley de paso*; Lo Cascio (1998), *regla general*; por citar solo algunos casos.¹ La función de este tercer elemento es la de justificar el tránsito de la premisa (argumento) hacia la conclusión (punto de vista). El siguiente ejemplo sirve de ilustración al respecto:

Punto de vista: [Probablemente], mi vecino vivirá muchos años.

Argumento: Se alimenta de manera saludable.

¹ En esta línea, Walton, Reed y Macagno (2008) aportan la noción de *esquema argumentativo*, patrones abstractos y estereotipados de razonamiento. Si bien el aporte de dichos autores es importante para el análisis y evaluación de los argumentos, se creyó conveniente excluirlo de la discusión central por alejarse del objetivo de este apartado: analizar un elemento complementario al par básico (argumento-punto de vista), y que no ha sido abordado en los textos escolares que estamos trabajando.

Garante: Comer de manera saludable, alarga la esperanza de vida.

El garante es, entonces, la respuesta a la pregunta toulmiana ¿qué tiene que ver el dato (argumento) con la conclusión (punto de vista)? Pero, así como el punto de vista es cuestionable, lo es el argumento. En relación con el ejemplo anterior, ¿hay pruebas de que, en efecto, el vecino se alimenta saludablemente? Ante ese natural y probable cuestionamiento, el emisor está obligado a justificar dicho argumento.

Esta justificación constituye el subargumento, el razonamiento subordinado que justifica una razón (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006).



Figura 1

Estructura de la argumentación subordinada (elaboración propia, basada en van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006).

En este ejemplo, el subargumento se presenta como soporte del argumento. Así, que el vecino coma regularmente verduras y frutas es prueba de que se alimenta saludablemente. La argumentación subordinada junto a la argumentación *única*, *múltiple* y *coordinada* forman parte de la clasificación ofrecida por van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (2006). Si el punto de vista se justifica por medio de un solo argumento, se tratará de una argumentación *única*; si son dos o más y cada uno actúa de manera independiente, se denominará *múltiple*; en cambio, si estos argumentos se solidarizan y actúan en conjunto sobre el punto de vista, tomará el nombre de *coordinada*.

Un cuarto elemento es el *contraargumento*, el que se define como el argumento que atenta contra otro argumento, cuestionando, bien una de sus premisas, su garantía o su conclusión (Marraud, 2017). En una línea más ceñida a la psicología cognitiva aplicada a la educación, este componente posee un valor metacognitivo, pues le ofrece al interlocutor la posibilidad de examinar el peso de su argumentación, que resulta del cuestionamiento del punto de vista (Leitão, 2000).

Dada la naturaleza dialógica de la argumentación, que supone un otro —explícito o implícito— al que hay que convencer (Leitão, 2007; van Eemeren y Grootendorst,

2011), la solidez de esta depende mucho de los anticipos de la postura contraria y de su posterior refutación. Sin embargo, diversos estudios en escolares de primaria y secundaria han constatado la dificultad que supone generar argumentos desde una perspectiva contraria (Leitão y Almeida, 2000; Larraín, Freire y Olivos, 2013; Larraín, Freire y Lillo, 2013; Larraín y Singer, 2019).

3. La enseñanza de la argumentación y el lugar de los ejemplos

A propósito de la enseñanza de la argumentación en el espacio educativo, Padilla (2020) repara en el trato desigual que se les ha otorgado a los distintos marcos teóricos argumentativos, y en los desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados de su didáctica. En esta línea, señala que la enseñanza debería contemplar tanto los aspectos pragmáticos y dialécticos, como lógicos y retóricos, pues ninguna de estas perspectivas puede asumir por sí sola el estudio de la argumentación (Padilla, 2011). Por ello —a decir de García y Alarcón (2018)—, el enfoque pragmatialéctico parece ser el más adecuado para la enseñanza de la argumentación, en tanto asume los componentes de las otras perspectivas. Tal correlación se evidencia en los estudios en educación que han utilizado como marco de análisis las propuestas de dicho modelo teórico (López y Padilla, 2011; Tuzinkievicz et al., 2018).

Superado este primer obstáculo sobre qué enfoque enseñar, se debe atender el relacionado con la forma cómo el saber teórico se presenta en el escenario escolar. Para Chevallard (2000), el conocimiento que se imparte en las escuelas es resultado de una compleja reconstrucción de saberes de la ciencia, no exenta, por supuesto, de fisuras. A esta transformación de los objetos del saber en objetos de enseñanza, este autor la denomina *transposición didáctica*. Un rol importante en esta didáctica la cumplen los ejemplos. Estos deberían reunir las características principales de la diversidad de tipos y casos concretos de aquello que se quiere ilustrar; dicho de otra manera, se debe contar con un buen prototipo (Cuenca y Hilferty, 2007) que le permita al estudiante tener una representación mental del texto que debe escribir (Ribas y Fort, 1995). Tales modelos requieren ser observados y analizados con el fin de descubrir sus características lingüísticas (Rodríguez Gonzalo, 2008). De este modo, la representación del género ayudaría a reducir la sobrecarga cognitiva (Camps, 1990) que demanda el proceso de escritura (Abad y Rodríguez Gonzalo, 2018).

El análisis precedente sobre los enfoques de la argumentación y principalmente los elementos que conforman la estructura argumentativa (punto de vista, argumento, subargumento, contraargumento) nos ofrece un marco de referencia que nos permitirá

examinar los TEs. Este necesario diálogo se produce con el fin de dar cuenta de la articulación entre las ideas de la teoría clásica, la psicología cognitiva, y lo que las editoriales plasman en las definiciones, el contenido teórico escolar, las actividades didácticas propuestas y los ejemplos, nuestras categorías de análisis.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y tipo de estudio

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo. Considerando que se analizan textos, el método al que se acudió es el análisis documental, método que permitirá no solo examinar los datos, sino también interpretarlos (Corbin y Strauss, 2015). El diseño de esta investigación es no experimental, de tipo exploratorio-descriptivo e interpretativo. Es exploratorio pues abordamos un tópico que no se suele investigar en el contexto peruano, y que ha cobrado reciente interés en la última década (Villanueva Chaucas, 2021). Por otra parte, se presenta como descriptivo porque recopila información sobre la enseñanza de la argumentación en el escenario escolar y los GCOs involucrados. Finalmente, el presente estudio busca interpretar las implicancias de las propuestas pedagógicas en el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes.

3.2 Corpus

El corpus está conformado por los TEs de quinto grado del curso de Comunicación de tres editoriales: Lexicom, Corefo y Santillana, editados entre el periodo 2016 y 2022, y obtenidos, el primero, en versión impresa, y, los dos últimos, en formato PDF (se analizó la última edición disponible al momento de la revisión bibliográfica, 2023). Se eligieron los textos de quinto grado, dado que este corresponde al último año de la Educación Básica Regular, por lo que se espera que los estudiantes hayan adquirido las competencias propuestas por el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2017), entre las que se encuentra la competencia argumentativa. La obtención de este breve corpus es resultado de un muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), puesto que los TEs han sido elegidos tomando en consideración su participación en el mercado editorial. Para tal fin, se aplicó una encuesta a 45 docentes de colegios privados de Lima y Callao que utilizaban textos editados por editoriales de alcance nacional. Esto significó que aquellos docentes que previamente indicaron que no trabajaban con este tipo de textos, ya sea porque ellos proponían sus materiales o el colegio contara con textos «propios», no fueron considerados en la encuesta.

Por lo general, el TE que comercializan las editoriales contiene dos o tres libros físicos: un libro de consulta, que contiene la teoría de los diferentes campos temáticos; el cuaderno o libro de trabajo, que contiene actividades diversas que el estudiante debe realizar, y en algunos casos un libro denominado Razonamiento Verbal (solo la editorial Lexicom cuenta con este texto adicional). En lo sucesivo, se recurrirá a las siguientes abreviaturas: editorial Lexicom - libro de consulta (Ed1.Lc), editorial Lexicom - libro de actividades (Ed1.La), editorial Lexicom - libro de Razonamiento Verbal (Ed1.Lrv); editorial Corefo - libro de consulta (Ed2.Lc), editorial Corefo - libro de actividades (Ed2.La); editorial Santillana - libro de consulta (Ed3.Lc), editorial Santillana - libro de actividades (Ed3.La).

3.3 Marco de análisis

Nuestras categorías de análisis fueron definidas previamente y corresponden a tres GCOs (Ibáñez et al., 2017): Definición, Exposición de Contenidos y Guía Procedimental, y a un GCU (Ejemplos). Los dos primeros géneros corresponden a lo que usualmente se denomina «teoría» (objetos de saber a enseñar transformados en objetos de enseñanza, en la terminología de Chevallard, 2000); la Guía Procedimental corresponde a las «actividades» (secuencias didácticas), cuyo objetivo es poner en práctica lo aprendido; y el Ejemplo, el texto modelo que se espera replicar en el aula. En vista de la heterogeneidad de información que contiene el GCO Exposición de Contenidos de los TEs analizados, se consideró tres subcategorías de análisis: estructura argumentativa, contraargumento y superestructura (van Dijk, 1992). A continuación, se presentan las categorías y su descripción.

Categorías	Subcategorías	Descripción
GCO Definición		Género discursivo que presenta el significado de un concepto.
GCO Exposición de Contenidos	Estructura argumentativa Contraargumento Superestructura	Género pedagógico que desarrolla los temas propios de una determinada materia.
GCO Guía Procedimental		Género pedagógico cuyo propósito es instruir la realización de procedimientos propios de un área disciplinar.
GCU Ejemplos		Género curricular que concretiza las características del género discursivo que es materia de análisis.

Tabla 1

Categorías empleadas para analizar la enseñanza de la argumentación

Nota: La descripción de las categorías ha sido parafraseada de Ibáñez et al., 2017.

3.4 Procedimiento

Una vez identificadas las editoriales cuyos TEs fueron objeto de estudio se procedió a la obtención de las unidades de análisis. El primer paso consistió en la identificación manual de los títulos temáticos vinculados con la actividad argumentativa. Para ello, se revisaron los índices de los textos y se identificaron los que contuviesen el componente argumentación y similares, ya sea en el mismo título («La argumentación», por ejemplo) o en algún GCO de títulos temáticos que se presuponen persuasivos, como ocurrió con «La carta al director». El siguiente paso consistió en verificar que en este último grupo de títulos temáticos estuviese implicado el componente argumento o afines (persuasión, texto argumentativo, opinión, etc.). Se cita el siguiente ejemplo:

La carta al director es una comunicación escrita que envía un lector a un periódico o una revista para expresar su opinión sobre algún hecho o situación de actualidad.

[Ed3.Lc, p. 61]

De tratarse de un género textual de secuencia argumentativa, era incluido en una tabla elaborada en un documento de Word junto con los títulos de naturaleza expresamente argumentativa. Finalmente, se procedió a un tamizado de esta información, lo cual supuso un minucioso análisis documental de las fuentes. Se priorizaron aquellos títulos temáticos que presentaron discrepancias notorias en relación con nuestro marco conceptual.

4. ANÁLISIS Y COMENTARIOS

4.1 Definición de argumentación (o del género discursivo)

La primera categoría de análisis es Definición, GCO que busca delimitar el significado de un concepto. Si bien la Definición se encuentra en otros GCOs, en este apartado solo acudiremos a ella para definir los títulos temáticos.

El análisis ha encontrado dos tipos de definiciones: aquella que describe el componente *argumentación* (1 y 2) y la que define el género en el que se inscribe (3 y 4):

- (1) [La argumentación] «Es la defensa con razones de una postura. La argumentación persuasiva, propia del discurso oral, tiene como objetivo lograr la adhesión del público hacia la postura del orador mediante argumentos racionales, éticos y patéticos.» (Ed3.La, p. 22)

- (2) «La argumentación consiste en defender una idea u opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen una determinada postura. El asunto que se defiende o señala es controversial, es decir, polémico.» (Ed1.Lrv, p. 124)
- (3) «Un artículo académico es un texto que produce un especialista, generalmente en el ámbito de las ciencias y disciplinas, para un público interesado en el tema. Presenta y desarrolla la demostración de una hipótesis de investigación.» (Ed3.La, p. 65)
- (4) [Ensayo argumentativo es] «género textual argumentativo en el que el autor analiza, interpreta y evalúa un tema para poder emitir una opinión» (Ed2.Lc, p. 101)

El adjetivo *persuasiva* que acompaña al sustantivo *argumentación* (1) presupone una variante de esta que no se aclara en el texto. Si el discurso oral está implicado en la argumentación persuasiva, ¿qué tipo de argumentación supone el discurso escrito?

Otro aspecto que se debe atender está relacionado con el calificativo *polémico*, acuñado a la argumentación. Aunque en sentido estricto un tema polémico es todo aquel que provoca controversia y discusión, por lo general, está asociado a tópicos vinculados con la política, religión, ciencia, tecnología, cultura y otros. El aborto, la pena de muerte, el cambio climático, la legalización de las drogas, la igualdad de género son algunos ejemplos. La naturaleza controversial de estos temas genera que las discusiones sean a menudo apasionadas y emocionales, por lo que puede resultar difícil llegar a un consenso. Si el estudiante y el docente entienden lo polémico en este sentido, se estaría restringiendo la argumentación a ciertos tópicos y obviando la cotidianeidad de su práctica. Por tal razón, Morado (2013) señalaba lo dañino que puede resultar caracterizar la argumentación por su uso polémico. Así, los consejos de un profesor a sus estudiantes sobre la importancia del estudio abordan un asunto para nada polémico (no solo por lo temático, sino además por el mínimo desacuerdo que puede generar un tópico de este tipo), pero sí altamente persuasivo.

4.2. Exposición de Contenidos

Esta categoría se ha dividido en tres subcategorías. La primera se refiere a la *estructura argumentativa*; la segunda, al *contraargumento*; y la tercera, a la *superestructura textual* (van Dijk, 1992). Las dos primeras subcategorías corresponden al contenido conceptual sobre la teoría argumentativa; dicho en otros términos, el objeto de saber transformado en objeto de enseñanza (Chevallard, 2000); en cuanto a la tercera subcategoría, esta alude a la conocida triada: *introducción*, *desarrollo* y *cierre*, con la cual se suele «dividir» cierto tipo de textos.

En cuanto a la estructura argumentativa, la Ed1 acude a las nociones *objeto*, *tesis* y *argumentos*, mientras que la Ed3 usa los términos *tema*, *postura* y *argumentos*, pero en ambos casos, emplean la expresión *elementos* y no *estructura*. La Ed2, por su parte, reserva la expresión *estructura* para referirse a la forma del texto, esto es, la *superestructura*: introducción, cuerpo y conclusión (van Dijk, 1992), de los títulos temáticos «Discurso argumentativo» y «Ensayo argumentativo».

La Ed1 define el concepto *objeto* como el tema sobre el cual se argumenta; de la *tesis* afirma que es la postura del argumentador sobre el tema, y de los *argumentos* —también conocidos como premisas— las razones que justifican la hipótesis, «que es la idea inicial». Si el *objeto* es el tema, ¿por qué no usar simplemente esta palabra? La única referencia que se encuentra entre la bibliografía especializada que considere al *objeto* como un elemento de la argumentación es el texto de Casamiglia y Tuson (2001), quienes utilizan dicho concepto para referirse a las características de la argumentación.

Por otro lado, no solo se asocia a la tesis como «idea inicial», sino también como hipótesis: «También se les conoce como premisas (argumentos), estos justifican la hipótesis, que es la idea inicial» (p. 124). Si se entiende la idea inicial como aquella que va al inicio de un texto o párrafo, probablemente se cometería un grave error, por lo que se debió precisar el concepto a «idea principal». Asimismo, usa un concepto propio de la argumentación académica: hipótesis, asociada más al discurso científico (Muñoz y Musci, 2013). La Ed2, por su parte, define al *tema* por su naturaleza polémica (aspecto que se ha comentado en párrafos previos); a la *postura*, por su posición frente a esta (a favor o en contra); y de los argumentos señala que son las razones que sostienen la postura.

Como se observa, las propuestas editoriales no abordan más elementos que los mencionados. Omiten los aportes teóricos como el concepto toulmiano de *garantía* (*warrant*), por ejemplo, que habría servido para esclarecer cómo se justifica el vínculo entre la tesis y el argumento. Asimismo, solo consideran un nivel de jerarquía (argumentos), y descuidan los subargumentos, los razonamientos subordinados que los justifican (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006). Si el discente toma como referente de escritura esta simplificada *transposición didáctica* (Chevallard, 2000), solo se preocupará en generar argumentos y no justificaciones, pese a que proponer razones que justifiquen el punto de vista no es precisamente la actividad cognitiva más demandante en la argumentación. La investigación de Huanca (2022) evaluó los resultados de una prueba censal del Ministerio de Educación del Perú (2019), y concluyó que el 69.5% de los estudiantes tuvieron éxito al momento de justificar con al menos

dos razones un punto de vista, pero no tanto en la justificación de estas razones (52%).

Por otra parte, la *contraargumentación* —un mecanismo clave en la argumentación (Leitão, 2000), de enorme valor en la metacognición (Larraín, 2009) y muy demandante cognitivamente en la argumentación individual (Asterhan y Schwarz, 2007)— está ausente en las Ed1 y Ed2, pese a ser una de las habilidades argumentativas que se espera que los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria logren, según el Ministerio de Educación del Perú. El reconocimiento que el escritor tiene sobre puntos de vista contrarios al suyo y las objeciones a su propio punto de vista (*negociación*) distingue una actividad *argumentativa elaborada* de una *argumentación mínima*, en la cual solo priman las razones y sus justificaciones (Leitão y Almeida, 2000). Esta mayor exigencia cognitiva del contraargumento frente a la argumentación mínima se evidencia en el estudio de Manzi y Flotts (2012, citado por Larraín et al., 2015), cuyas conclusiones señalaron que la elaboración de contraargumentos entre los estudiantes postulantes a la Pontificia Universidad Católica de Chile alcanzó el nivel *Aceptable*, frente a la construcción de los argumentos, que obtuvo el calificativo de *Bueno*. Pese a esta importancia, solo la Ed3 contempla la contraargumentación:

Crítica 1	Refutación

Figura 2

Aspecto de la estructura del componente contraargumento propuesta por la Ed3

Nota: Figura recreada a partir de la original [Ed.3.La, p. 24]

Sin embargo, este componente no se ejemplifica (mucho menos se ejercita); tampoco se explica la relación entre los conceptos *crítica* y *refutación*. Otro vacío teórico que percibimos se trata de las técnicas argumentativas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), pese a su uso intuitivo en la argumentación escolar (Villanueva Chaucas, 2021) y al amplio desarrollo conceptual que existe sobre ellas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, Rieke y Janik, 2018). Se suma a este vacío la ausencia del estudio de las falacias.

Una tercera subcategoría de análisis se refiere a la *superestructura* (van Dijk, 1992). Sin embargo, en el ámbito educativo se acostumbra a utilizar el nombre *estructura* para referirse a las «partes» (*introducción*, *desarrollo* o *cuerpo*, y *cierre* o *conclusión*) de los variados géneros discursivos que se trabajan en las escuelas (Díaz,

2002; Errázuriz, 2012; Perelman, 1999).

Al margen del término empleado, la Ed1, que previamente trató de *elementos* al *objeto*, *tesis* y *argumentos*, propone una extraña y confusa estructura cuando analiza el título temático «La argumentación» (diferente a la que propuso cuando abordó «El texto argumentativo académico»):

Título temático Subtema	La argumentación	El texto argumentativo académico
Elemento	Objeto Tesis Argumento	_____
Estructura	Introducción y tesis Argumentos Conclusión	Introducción Cuerpo Conclusión

Tabla 2

Uso ambiguo de los componentes tesis y argumento (Ed1)

Nota: Elaboración propia

De este modo, la tesis y los argumentos no solo son —desde el enfoque de esta editorial— elementos, sino también, partes de la estructura. Es probable que esta confusión se deba a que se asume como sinónimos *argumentación* y *texto argumentativo*, es decir, se confunden las *secuencias textuales* (Adam, 1998) con el género discursivo (Bajtín, 1982). Así, la oración: «Te sugiero que compres una olla arrocera marca Oster porque tiene tres años de garantía, y la Imaco, solo dos» presenta una secuencia textual de tipo argumentativa (Adam, 1998), pero no contiene una *superestructura* (van Dijk, 1992), entendida como la canónica triada *introducción*, *desarrollo* y *cierre*. Similar es la propuesta de la Ed2, para quien el sentido de *estructura* difiere según el título temático.

Título temático Subtema	Esquema del texto argumentativo	Ensayo argumentativo
Estructura	Introducción y tesis Argumentos Conclusión	Título Introducción y tesis Cuerpo o desarrollo Conclusión

Tabla 3

Variantes del concepto estructura (Ed2)

Nota: Elaboración propia

En esta propuesta editorial, también se entremezclan los conceptos propios de la

secuencia textual argumentativa (*argumento*) con un elemento de la superestructura (*introducción*), lo que podría desconcertar al estudiante y al docente. No obstante, por lo general, hay cierto consenso en las funciones de las partes que conforman el género. Así, la introducción, además de presentar el tema, presenta la tesis:

- (1) [La introducción-Discurso argumentativo] «Es la parte inicial y se presenta el tema; además, se plantea la tesis que se desarrollará.» (Ed2.La, p. 63)
- (2) [Introducción-Texto argumentativo académico] «Expone la tesis que se defenderá. Una tesis es la postura que se pretende defender o refutar.» (Ed1.Lc, p. 108)
- (3) [La introducción-La argumentación] «Tema y postura que se quiere defender.» (Ed3.La, p. 24)

En relación con el desarrollo o cuerpo, en este se despliegan los argumentos:

- (1) [Desarrollo-El discurso político] «¿Qué argumentos sustentan mi postura?» (Ed3.La, p. 118)
- (2) [Desarrollo-Columna de opinión] «Amplía la información y realiza un breve análisis expresando las ideas en un tono subjetivo.» (Ed2.Lc, p. 140)
- (3) [El desarrollo-El artículo de opinión] «¿Qué ideas sustentan su punto de vista?» (Ed3.La, p. 151)
- (4) [El cuerpo-La argumentación] «Conjunto de argumentos o razones que sustentan la postura. Empleo de argumentos racionales.» (Ed3.La, p. 24)

La conclusión (o su variante *cierre*) reafirma la tesis, y resume los argumentos:

- (1) [Conclusión-Discurso argumentativo] «Es la parte final. Se reafirma la tesis.» (Ed2.Lc, p. 63)
- (2) [Conclusión-Texto argumentativo académico] «Se reafirman la tesis y los argumentos expuestos de forma resumida y precisa, sin introducirse una razón o un dato nuevo.» (Ed1.Lc, p. 108)
- (3) [Cierre-La argumentación] «Reafirmación de la postura y de los argumentos más importantes.» (Ed3.La, p. 24).

Por otra parte, es verdad que hay cierta tradición en usar la noción de *conclusión* para referirse a la tercera y última parte de la estructura del texto argumentativo (Díaz, 2002; Errázuriz, 2012; Perelman, 1999), pero este uso puede confundir a los docentes, principalmente. En lógica clásica, la *conclusión* suele acompañar a las tradicionales *premisas*, tal como ocurre en las traducciones al castellano de *Introducción a la lógica*, de Copi (1970). En la teoría de Toulmin se utilizan las expresiones *claim* y *grounds*, cuyas traducciones varían según los autores. La traducción de María Morrás y Victoria

Pineda (Ediciones Península, 2007) recurre a *afirmación* o *conclusión*, y a *datos*. Este doble uso de la conclusión como parte de la estructura argumentativa y de la superestructura del texto se puede evitar si se optara por redefinir esta última parte del género solicitado: en lugar de conclusión optar por *cierre*, como lo hace la Ed3.

4.3. El Ejemplo

Los ejemplos cumplen un rol crucial en la pedagogía escolar no solo porque aclaran los conceptos, sino además porque sirven de guía de escritura cuando se trata de ejemplos de un género discursivo (Bajtín, 1982). Por esta razón, los textos-ejemplos deben contener las características prototípicas del género discursivo que permita su fácil trabajo en el aula (Zayas, 2012). Lo ideal, no obstante, es trabajar con ejemplos diversos para un mismo género, lo que no ocurre con las propuestas editoriales.

El primer ejemplo que analizaremos corresponde al título temático «El texto argumentativo académico» (Ed1) y lleva por título *Muertes por el uso de sorbetes de plástico*. El texto-ejemplo tiene cinco párrafos (una introducción, tres argumentos y una conclusión) y referencias bibliográficas, y es bastante claro en su condición de texto argumentativo, que se refuerza por el uso de conectores como *porque* y *asimismo*, el primero para vincular el punto de vista con el argumento, y el segundo para dar inicio al argumento 2. El ejemplo, además, identifica con una línea recta los elementos de la argumentación (*tesis, argumento 1, argumento 2...*) y su estructura (*introducción...*), recurso pedagógico que facilita la comprensión de la teoría antes expuesta. El ejemplo, por otra parte, no solo contempla el argumento propiamente, sino el apoyo de este a través de un argumento de autoridad:

Asimismo, los desechos que contienen sorbetes de plástico afectan gravemente a las especies marinas, pues estos se enredan en los animales y suelen ser consumidos por los peces. Según datos de la organización Greenpeace (Barea, 2018), entre el 40% y el 60% de las tortugas marinas ingieren plásticos de forma involuntaria y, en el caso de algunas aves, la cifra se eleva al 93%.
[Ed1.Lc, p. 109]

Distinta es la naturaleza del ejemplo del título temático «Discurso argumentativo», que corresponde a la competencia Escribe, aunque el ejemplo («Mensaje del papa Francisco en Huanchaco») recoge el discurso oral del papa en su visita al Perú, específicamente al balneario norteño de Huanchaco.

Tomando en cuenta que la tesis se presenta en la *introducción* y se reafirma en la *conclusión* (como se observó en la descripción realizada en el GCO Exposición de Contenidos), se puede inferir que el punto de vista que se quiere justificar está

relacionado con la solidaridad, presente en ambas partes:

Estas tierras tienen sabor a Evangelio. Todo el entorno que nos rodea, con este inmenso mar de fondo, nos ayuda a comprender mejor la vivencia que los apóstoles tuvieron con Jesús, y hoy, también nosotros, estamos invitados a vivirla. Me alegra saber que han venido desde distintos lugares del norte peruano para celebrar esta alegría del Evangelio a pesar de todas las adversidades que sufrieron demostrando que la solidaridad es un valor vital en la actualidad. (*Introducción, subrayado nuestro*)

[...]

En conclusión, podemos darnos cuenta de que estos sacudones cuestionan y ponen en juego el valor de nuestro espíritu y de nuestras actitudes más elementales. Entonces, es necesario darnos cuenta de lo importante que es ser solidarios y no estar solo sino unidos. (*Conclusión, subrayado nuestro*)

[Ed2.Lc, p. 62]

Sin embargo, en los restantes párrafos no hallamos alguna idea que pueda justificar la importancia de la solidaridad. Los párrafos dos y tres tratan de comparar la labor de los pescadores huanchaquinos con la que hicieron los apóstoles a partir de tres tópicos: el medio de pesca (caballitos de totora para unos, y barcas para los otros), el objetivo (cubrir sus necesidades básicas en ambos) y la complejidad del mar (las tempestades para los discípulos de Jesús, y el Niño costero para los pescadores peruanos). El cuarto párrafo menciona a Jesús y cómo este se solidariza con las familias peruanas afectadas por El Niño costero. En estos párrafos no se percibe —al menos con claridad— algún enunciado explícito o implícito que pueda funcionar como argumento que sustente la importancia de la solidaridad.

Una explicación posible a este *impasse* estaría relacionada con el género discursivo (*discurso argumentativo*) en el que se inscribe el ejemplo, género que privilegia el *ethos* y el *pathos* frente al *logos* (Charaudeau, 2009), lo que se percibe en la autoridad religiosa del papa y la emotividad generada por la similitud entre los apóstoles y los pescadores, respectivamente. La inconsistencia no radica en el ejemplo propiamente, sino en la teoría sobre la noción de argumento. Si bien el TE expone brevemente cuál es la función del argumento (sustentar, justificar o refutar una tesis), no lo caracteriza en función al género discursivo que está tratando, el cual tiene sus propias estrategias persuasivas, entre ellas las que remiten al *ethos* del orador (Charaudeau, 2009).

Otro ejemplo similar es el titulado «¿Qué hacemos por el transporte en Lima?», a propósito del «Ensayo argumentativo» (Ed2). Conformado por cinco párrafos, el

primero trata sobre la necesidad de las personas de movilizarse, además de exponer el punto de vista:

Trasladarse de un lugar a otro es de vital importancia para la supervivencia de la especie, así como para el cumplimiento de actividades más complejas relacionadas con la autorrealización del ser humano. Las necesidades de traslado son diversas y requieren distintos medios, pero también requieren que todos nos respetemos y haya un orden, el cual se establece con las reglas de tránsito a las cuales todos estamos llamados a cumplir estrictamente. (*Introducción*, subrayado nuestro)

[Ed2.Lc, p. 100]

De las últimas líneas se puede concluir que el texto intenta persuadir al lector de la necesidad de respetar las reglas de tránsito. Por esta razón, se espera que tal punto de vista se justifique en los siguientes párrafos. El segundo párrafo trata sobre el crecimiento desorganizado de las ciudades, y el tercero, del incremento de accidentes de tránsito —producto del mayor número de vehículos que circulan por la ciudad— y las consecuencias que generan en la vida y la salud de las personas. El último párrafo del desarrollo trata dos aspectos: a) el escaso uso de las ciclovías por el temor a sufrir un accidente, y b) la proliferación de mototaxis y motos que han congestionado las vías de tránsito, factores que incrementan las posibilidades de un accidente, menciona el texto.

No obstante, los tres párrafos del desarrollo más que justificar un punto de vista parecen explicar un problema, pero —como bien ha expuesto Marraud (2017)—, explicar no es lo mismo que justificar, aunque ambos den razones. Ahora bien, ¿de qué modo la opinión se justificaría con las ideas que le siguen y que hemos sintetizado? De los tres párrafos del desarrollo, solo el segundo, exactamente la primera oración, podría funcionar como argumento:

Los accidentes de tránsito se han incrementado y son una de las principales causas de muerte o incapacidad permanente en la actualidad. No quiere decir que si hubiera menos tráfico no habría accidentes. Los accidentes siempre van a existir hasta en los países desarrollados y más organizados, lo que ocurre es que al haber más autos, lógicamente la probabilidad de que ocurran más accidentes también se incrementa. (*Desarrollo*, subrayado nuestro)

[Ed2.Lc, p. 100]

De este modo, se podría sostener que la razón para cumplir con las reglas de tránsito es el incremento de los accidentes (un razonamiento pragmático). En ese sentido, ¿cómo se relaciona el acatamiento de las normas y el incremento de accidentes? El texto no ofrece mayores indicios, por lo que es el lector (profesor y estudiante) quien

debe inferir la conexión entre ambos componentes. Se trata de una premisa inexpresada (van Eemeren y Grootendorst, 2013), que se puede traducir del siguiente modo: «Los accidentes se originan debido al incumplimiento de las reglas de tránsito»:

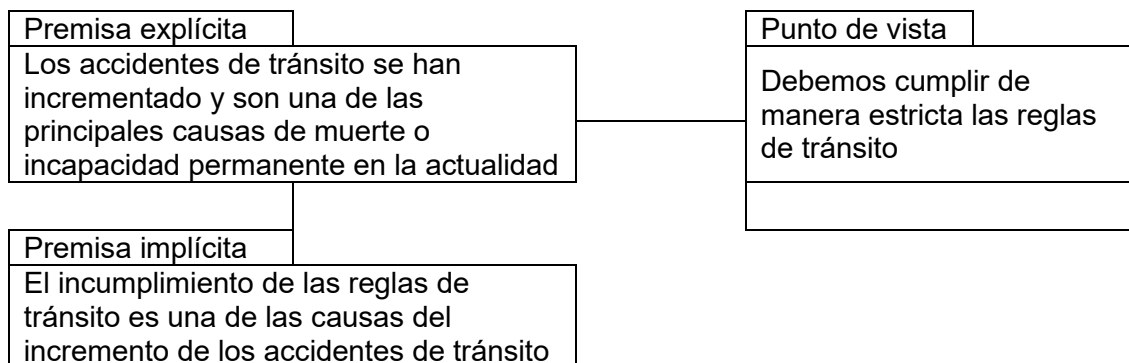


Figura 3

Reconstrucción de la línea argumentativa del texto-ejemplo

Nota: Elaboración propia

Esta dificultad para establecer la relación punto de vista-argumento es más costosa cognitivamente porque el texto omite conectores argumentativos como *porque* o los llamados ordenadores, como *en primer lugar...*, que son marcas retóricas que —sin ser exclusivamente argumentativas— nos pueden orientar en la identificación del punto de vista y los argumentos (Muñoz y Musci, 2013; van Eemeren y Grootendorst, 2002). Sin embargo, hay un conector que destaca en el texto: *además*; empero este no cumple una función argumentativa, sino explicativa:

Además, tenemos las mototaxis y motos que han proliferado debido a la congestión cotidiana del transporte y el problema para los usuarios de estos vehículos es que, cuando hay accidentes, estos son más aparatosos porque no tiene la misma protección, como el caso de un automóvil. (Desarrollo)

[Ed2.Lc, p. 100]

Este conector explica otra causa del incremento de los accidentes, pero no es una razón que justifique por qué urge respetar las reglas de tránsito. En suma, el texto-ejemplo no es un buen prototipo (Cuenca y Hilferty, 2007) de ensayo, pues es precario en su componente argumentativo, por lo que su utilidad didáctica no solo es deficiente, sino también peligroso, puesto que puede generar confusión entre los jóvenes lectores que podrían ver en la explicación de un problema, un acto argumentativo. Vale mencionar que esta confusión entre *explicar* y *argumentar* se replica en otras áreas disciplinarias escolares, como el de la ciencia (Osborne y Patterson, 2011).

Este desencuentro entre el ejemplo y la transposición teórica se evidencia

también en el título temático «El artículo académico», género que «presenta y desarrolla la demostración de una hipótesis de investigación» (Ed3.La, p. 65). El ejemplo propuesto se asemeja más a un artículo de divulgación (*magazine article*) que a un artículo académico (*paper o journal article*), pues mientras el primero difunde investigaciones, descubrimientos del ámbito de las ciencias y la medicina a un público no especializado a través de diarios o revistas de divulgación, el segundo propaga conocimiento original a un público especializado en diferentes áreas del conocimiento por medio de revistas académicas. El artículo-ejemplo que estamos analizando es tomado de un diario nacional, lo que corroboraría su cercanía con el *magazine article* que con el *journal article*, puesto que los artículos académicos —como hemos señalado— se publican en revistas especializadas, no en diarios. El artículo, que lleva por título «El camote: ¿un transgénico hecho por la naturaleza?», describe el descubrimiento de un grupo de investigadores del Centro Internacional de la Papa (CIP), quienes encontraron un extraño genoma en el camote:

Con el antecedente descrito por Chilton, un análisis genético posterior realizado en el CIP evidenció la presencia del ADN-T de *A. tumefaciens* y de su primo hermano, *A. rhizogenes*, en el genoma del camote “huachano”, a pesar de no ser transgénico ni estar infectado por estas bacterias. Los llamaron IbT-DNA1 y IbT-DNA2. Además, cuando Kreuze y su equipo analizaron otras 291 muestras de camote de diferentes partes del mundo, almacenadas en el banco de germoplasma del CIP, descubrieron que todas ellas también tenían los genes de *Agrobacterium* en su ADN.

[Ed3.La, p. 64]

La alusión al investigador Kreuze no es para citarlo como fuente de autoridad en la justificación de una hipótesis o de una premisa, como es usual en los artículos académicos, sino para describir el estudio que este y su equipo de colaboradores realizaron en relación con el camote. Tal función lingüística (*describir*) es la que prosigue en el siguiente párrafo (el sexto de ocho). Los dos últimos párrafos responden de manera afirmativa la pregunta del título: «Entonces, ¿el camote sería un transgénico? Desde el punto de vista netamente biológico, lo es, porque el camote ha recibido genes de una bacteria» (p. 65), pero estas son las conclusiones que se derivan de la investigación de Kreuze, no del autor del artículo, como se esperaría de un *journal article*.

Ahora bien, ¿cuál es la relevancia de esta «confusión»? Las implicancias que derivan de asumir un texto de divulgación como artículo científico son graves, puesto que el primero no exige de su autor la elaboración de una hipótesis, como sí lo requiere el segundo, y sostener una hipótesis es más demandante cognitivamente que explicar

y describir una investigación.

4.4. La Guía Procedimental

A través de este GCO se pretende que el estudiante concretice por escrito el género discursivo analizado previamente. Para ello se proponen, bien tres, cuatro o cinco momentos, que comparten las fases de la planificación, textualización y revisión propuestas por Camps (2003). La Ed1 acude a la terminología propuesta por el Minedu (2017): a) *Planifica y adecúa*, *Organiza y desarrolla*, b) *Utiliza convenciones del lenguaje escrito* y c) *Reflexiona y evalúa*. Algo similar propone la Ed2: a) *Planifica*, b) *Organiza*, c) *Elabora* y d) *Corrige*. Por su parte, la Ed3 acude a los tres grandes momentos didácticos a) *Antes*, b) *Durante* y c) *Después*, sin que ello signifique una diferencia significativa con las propuestas previas².

Estos momentos de la producción textual contienen una serie de instrucciones que el estudiante debe seguir. Lo siguientes enunciados corresponden al primero:

- (1) «Te proponemos escribir un artículo académico para publicarlo en la revista de tu escuela o el periódico mural.» (Ed3.La, p. 116)
- (2) «Te proponemos escribir un discurso político para publicarlo en la revista de tu colegio o en el periódico mural.» (Ed3.La, p. 118)
- (3) «Planifica la redacción de la columna de opinión y completa el siguiente esquema.» (Ed2.La, p. 168)
- (4) «Planifica la redacción del ensayo argumentativo y completa el siguiente organizador visual.» (Ed2.La, p. 113)
- (5) «Como ya hemos visto, cuando un ciudadano quiere que un periódico o revista difunda su opinión sobre un hecho, puede escribir una carta al director. ¿Sobre qué hecho te gustaría escribir una carta al director? ¿Por qué?»³. (Ed3.La, p. 148)

En estas consignas el género discursivo solicitado no ha sido situado en un contexto — real o ficticio—, pese a su importancia en la adquisición del aprendizaje. Es importante recrear en el aula situaciones comunicativas contextuales, ya que, como se ha

² Los momentos propuestos por la Ed3 solamente aplican a los temas relacionados con la Unidad II (Lectura y Escritura), pues en la unidad III (Comunicación mediática) no se contempla tal organización en la guía.

³ A diferencia de las consignas anteriores, esta última difiere en que carece de algún subtítulo que indique el momento o etapa en la escritura (*Antes*, *Durante*, *Después*). Esto únicamente ocurre con los temas asociados a los que la editorial denomina *Comunicación mediática*, y el cual incluye temas relacionados con el periodismo: columna de opinión, artículo de opinión, la carta al director, etc. Esta ausencia de dichos subtítulos, sin embargo, no limitan la secuencia de pasos que el estudiante debe realizar a efectos de la escritura del texto solicitado.

mencionado, un género no puede separarse de los contextos de uso en los que se desarrolla y que le dan sentido (Abad, 2015). Por el contrario, las consignas propuestas le solicitan al estudiante que planifique la escritura de un tema que él previamente debe elegir, lo que podría resultar abrumador para el estudiante y poco pedagógico.

Si bien la Ed3 propone algunos temas de escritura en su guía procedimental (además de situar el medio de publicación, una revista escolar), estos pueden derivar en variados puntos de vista. Para el género «El discurso político», por ejemplo, propone tres posibles tópicos: la conservación de los bienes culturales, la seguridad ciudadana y la salud pública; sin embargo, sería menos agobiante para el estudiante y el docente que se hubiese acotado los puntos de vista. Consignas como ¿Consideras que debería privatizarse el sistema de salud en nuestro país?, o: ¿Qué estrategias o iniciativas propondrías para mejorar el sistema de salud pública?, restringen no solo las posturas, sino que evitaría que el estudiante escriba, por ejemplo, textos explicativos más que argumentativos.

La ausencia de la recreación comunicativa en el aula limita también el papel comunicativo del estudiante, en tanto no le ofrece la oportunidad de asumir un lugar de enunciación distinto (estudiante universitario, padre de familia, profesional, político, etc.) al que le corresponde (estudiante de colegio), lo que haría más «natural» la escritura de un discurso político, por ejemplo. Ahora bien, ¿por qué es importante la contextualización de la consigna en la argumentación escolar? Según Canale (1983), ubicar al género en su contexto desarrolla la habilidad comunicativa de los estudiantes, debido a sus implicancias en lo gramatical, lo lingüístico y en lo discursivo.

Elegido el tema, la secuencia didáctica continúa con la búsqueda de la información, un paso clave en la escritura. El análisis revela ligeras variaciones tanto a nivel editorial como al interior de la Ed3:

- (1) «Investiguen en grupos de tres acerca de los avances científicos y tecnológicos para que argumenten a partir de la siguiente interrogante: ¿son necesarios los avances científicos o tecnológicos?» (Ed3.La, p. 23)
- (2) «En qué fuentes buscaré información complementaria? Marca: diarios y revistas; páginas web confiables; textos especializados; otros (especificar).» (Ed3.La, p. 118)
- (3) «Aplica el plan de escritura e investiga sobre el tema del ensayo argumentativo.» (Ed2.La, p. 113)

Si bien la pregunta formulada en (1) recorta las opciones sobre las fuentes

documentales (se espera que el estudiante opte por la búsqueda de fuentes que asuman una postura sobre el tema), las propuestas presuponen que el estudiante está dotado de las competencias requeridas no solo para la búsqueda de información, sino también para el análisis y síntesis de los documentos. De esta manera, se olvida que la escritura de textos a partir de múltiples fuentes es una tarea híbrida (Spivey y King, 1989) que articula lectura y escritura, y, por tanto, moviliza diversas capacidades.

La etapa de la Planificación termina con la organización de las ideas (argumentos, entiéndase) en un organizador visual:

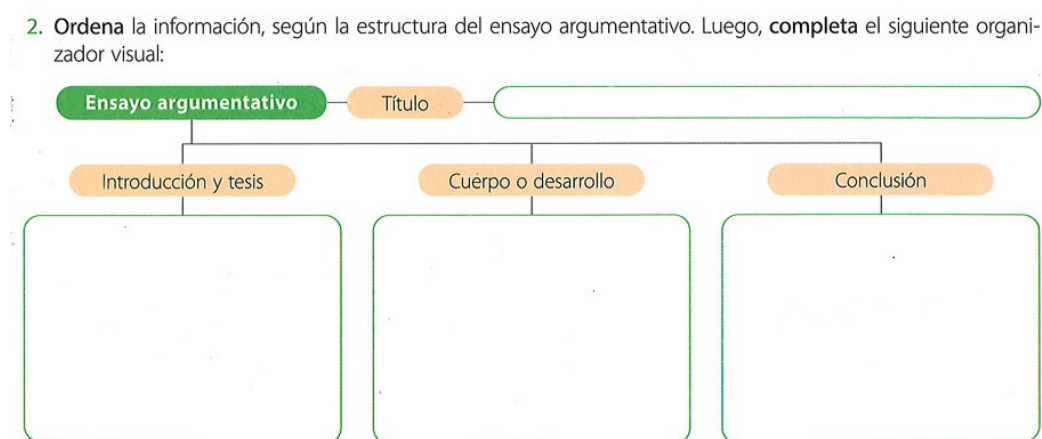


Figura 4

Organizador gráfico que debe completar el estudiante (Ed2)

Tal como ocurrió con el GCO Exposición de Contenidos, en este GCO Guía Procedimental se simplifica la estructura argumentativa, pues solo se mencionan —implícitamente— argumentos y se omiten los otros componentes como el subargumento y los contraargumentos.

En suma, las secuencia didácticas propuestas por las tres editoriales pasan por alto investigaciones que en el campo de la escritura vienen realizando desde hace más de dos décadas el grupo Didactex (2015), por ejemplo, quienes destacan los procesos cognitivos (rastrear fuentes, seleccionar información, elaborar esquemas...) y metacognitivos (reflexionar sobre el proceso de escritura, por ejemplo) involucrados en las fases para la composición. Tales estrategias —señalan— no brotan de manera espontánea; requieren «de una instrucción sistemática que, por una parte, explicita al estudiante cuáles son esas estrategias y, por otra, ofrezca oportunidades para aprender a ponerlas en práctica y llegar a internalizarlas» (Didactex, 2015, p. 234).

¿Cuánto de lo dicho se concretiza en las propuestas editoriales? Si bien hay

coincidencia entre las capacidades que en teoría se están desarrollando y algunas de las seis fases de Didactext (acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral), se carece de las oportunidades que le permitan al discente dominar las estrategias. Así, por ejemplo, se omite la generación de esquemas, lo que le permitiría darse cuenta de la interrelación entre las fuentes documentales de la primera fase y la redacción del borrador de la tercera. Nada de eso ocurre, más que la sola mención de lo que debe realizar. En efecto, las secuencias didácticas señalan lo que debe hacer (organizar la información, por ejemplo), pero no cómo hacerlo. Se carece de ejemplos que sirvan de guía para la elaboración de organizadores gráficos (y si los hubiese, estos responden a otros géneros y no específicamente al que se está trabajando). Se presume que el estudiante ya sabe cómo hacerlo. Se omite, además, que la escritura es un proceso, y como tal requiere de un producto por etapa (Didactext, 2015).

5. CONCLUSIONES

Tomando en consideración que el objetivo de esta investigación fue evaluar la didáctica de la enseñanza de la argumentación en tres TEs, se evaluaron cuatro categorías de análisis (Definición, Exposición de Contenidos, Ejemplos y Guía Procedimental) y tres subcategorías, derivadas estas últimas del GCO Exposición de Contenidos. El análisis realizado nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones.

En relación con la estructura argumentativa, se evidenció una simplificación de la complejidad de la competencia argumentativa. Esto se percibió en la consideración de un solo tipo de estructura: única o, en el mejor de los casos, múltiple, y en la omisión de la teorización sobre la argumentación coordinada y, sobre todo, subordinada. Otro componente omitido es la contraargumentación, un elemento cuya desatención y dificultad autores como Leitão y Almeida (2000), Larraín, Freire y Olivos (2013) ya daban cuenta. Solo una de las tres editoriales la consideró, aunque de manera somera. Otro hallazgo está relacionado con el uso indistinto de los conceptos introducción y conclusión. El análisis concluyó que tales conceptos eran considerados como elementos de la estructura de la argumentación, en unos casos, y como parte de la superestructura (como una sección del género discursivo), en otros.

En cuanto a la categoría de análisis GCO Ejemplo, se encontró que los modelos de textos eran solo uno por género, en clara discrepancia con lo que pedagogos de la escritura han sugerido (Rodríguez Gonzalo, 2008). Este único ejemplo reducía la

riqueza lingüística y discursiva del género que se quería ejemplificar.

Por otro lado, en varios casos, el ejemplo no respondía a la teoría expuesta. En un caso se constató que el prototipo carecía de los argumentos que debían sostener el punto de vista (Ed2-«Discurso argumentativo»), y en otro se halló que la relación entre el punto de vista y el argumento se sostenía en una premisa inexpresada (Ed2- «Ensayo argumentativo»), concepto que no fue analizado en el GCO Exposición de Contenidos, pero que tiene una amplia difusión en la teoría (van Eemeren y Grootendorst, 2013).

Se suma a lo señalado, la discordancia entre el ejemplo presentado y el género discursivo al que supuestamente ilustraba. Mientras el título temático era «El artículo académico», el ejemplo tenía las características de un artículo periodístico que recogía los resultados de las investigaciones en torno a un tubérculo.

El análisis de la última categoría analizada, Guía Procedimental, dejó en evidencia la escasa recreación de las consignas en situaciones comunicativas que le permitan al estudiante actuar de manera «natural» en la escritura de los géneros solicitados. Aunque las propuestas pedagógicas han tomado en cuenta los momentos de la escritura: *Antes*, *Durante* y *Después*, solo ofrecen generalidades para su realización, y dan por hecho el dominio previo de las estrategias cognitivas (seleccionar e integrar la información, elaborar esquemas y resúmenes, etc.) que se requieren para la escritura de un texto en general y más aún para uno de secuencia argumentativa.

La brevedad y sencillez de estas consignas contrastan con la complejidad del texto argumentativo, y en general con todo texto. Se asume que un solo ejemplo y la breve teoría son herramientas suficientes para desarrollar un punto de vista, argumentos y contraargumentos, y se obvia las capacidades que la escritura de textos originales — más si son argumentativos— moviliza. Si bien algunas consignas toman en cuenta el propósito comunicativo, el lector al que va dirigido el ensayo y la somera organización de las ideas, estos solo son mencionados como recordatorios que el discente debe considerar. Así, las actividades diseñadas en los TEs estudiados están lejos de constituir herramientas eficientes en el propósito de obtener habilidades argumentativas, por lo que los logros que el estudiante pueda lograr en esta competencia podrían obedecer a factores individuales y familiares (Larraín, 2009), y no a un programa sistemático impulsado por la escuela y los TEs.

Los hallazgos de esta investigación son preocupantes y sus implicancias visibles en lo pedagógico y en lo didáctico. Por un lado, evidencian la necesidad de una revisión sistemática del marco teórico de la argumentación de parte de la industria editorial, en

general, y de los especialistas en materializar dicha teoría, en particular. En lo didáctico, los resultados sugieren la incorporación de estrategias didácticas secuenciales, delimitadas y contextualizadas que le permitan al estudiante, tanto el reconocimiento de los componentes de la argumentación, como la escritura de textos guiados. Asimismo, el diseño actual de los TEs tiene efectos perniciosos en docentes y estudiantes, pues los primeros replican información incompleta y errónea, y los segundos se ven impedidos de adquirir una competencia crucial en lo personal, social y académico.

Finalmente, consideramos que similares estudios en TEs de primaria, tanto los comercializados por la industria editorial, como los distribuidos gratuitamente por el Estado peruano, nos podrían dar un panorama más claro de la cartografía actual sobre la enseñanza de la argumentación en las escuelas peruanas. Estos futuros hallazgos podrían servir de insumos para la reformulación, bien de las propuestas curriculares de las editoriales, o de los desempeños asociados a las habilidades argumentativas que forman parte de las competencias que el Diseño Curricular Nacional espera lograr entre los estudiantes peruanos.

REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3.º ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Repositorio de la Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/51937>
- Abad Beltrán, V., y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, (48), 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8748>
- Adam, J. (1998). *Les textes. Types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Asterhan, Ch., y Schwarz, B. (2007). The Effects of Monological and Dialogical Argumentation on Learning in Evolutionary Theory. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 626-639. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.626>
- Bajtín, M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bermejo Luque, L. (2013). *Falacias y argumentación*. Plaza y Valdés.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Calsamiglia, B. H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa*. Edelsa.
- Charaudeau, P. (2009). *La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político*. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. D. Erlich (Comps.). *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*

- (pp. 277-295). Universidad Central de Venezuela.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Continuum.
- Copi, I. (1970). *Introducción a la lógica* (9.ª ed.). Eudeba.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4.ª ed.). Sage.
- Corefo (2022). *Comunicación V*. Libro de actividades.
- Corefo (2022). *Comunicación V*. Libro del área.
- Cuenca, M. J., y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Díaz Blanca, L., y Mujica, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, 11(37), 289-296.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Editorial Universitaria de Antioquia.
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Dijk, T. van (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Eemeren, F. van (2019). *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmatológica*. Palestra.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación, falacias: una perspectiva pragmatológica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Biblos.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R., y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Errázuriz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117.
- Forte, N., y Gaiser, M. (2020, julio). *La argumentación como tema escolar: un análisis de manuales*. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 129-153.
- García Mejía, K. y Alarcón Neve, L. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.10>
- Giménez, G., y Subtil, C. (2015, mayo). *Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares*. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-13.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Huanca, L. (2022). *Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de segundo grado de educación secundaria* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22796>
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F., y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscópio*, 15(3), 462-476. doi: 10.4013/cld.2017.153.06
- Larraín A. (2009, diciembre). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios Públicos*, (116), 167-193.
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M. y Sabat, B. (2015, diciembre) ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, (43), 201-228. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n43.49>
- Larraín, A., Freire, P., y Lillo, V. (2013). Contra-argumentación en la escuela primaria: Lo que los estudiantes pueden aprender. *Estudios de Psicología*, 34(2), 233-235. <https://doi.org/10.1174/021093913806751410>
- Larraín, A., Freire, P., y Olivos, T. (2013). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasVol13-Issue1-fulltext-287>
- Larraín, A., y Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socio educativas. *Cogency*, 11(1-2). <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.322>

- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, (43), 332-360.
doi: 10.1159/000022695
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.) *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32).
- Leitão, S., y Almeida, E. (2000). A Produção de Contra-Argumentos na Escrita Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300004>
- Level, M., y Mostacero, R. (2011). El texto escolar: ¿artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, 26(2), 9-56.
- Lexicom (2019). *Expresarte. Aptitud verbal* (5.º Educación Secundaria).
- Lexicom (2019). *Expresarte. Comunicación. Libro de actividades* (5.º Educación Secundaria).
- Lexicom (2019). *Expresarte. Comunicación. Libro escolar* (5.º Educación Secundaria).
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza Editorial.
- López, E., y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, 13(20), 61-89.
- Marraud, H. (2017). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación muestral 2018: ¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? 2.º grado de secundaria. Informe para docentes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Morado, R. (2013, julio). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (6), 1-13. <https://doi.org/10.15366/ria2013.6.007>
- Muñoz, N., y Musci, B. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativa: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Negrín, M. (2009, diciembre). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208.
- Núñez Cortés, J. A., y Saneleuterio, E. (2021). La enseñanza del ensayo en secundaria: análisis de secuencias didácticas. *Lenguaje y Textos*, (53), 79-91.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15438>
- Osborne, J., y Patterson, A. (2011). Scientific argument and explanation: A necessary distinction? *Science Education*, 95(4), 627-638. <https://doi.org/10.1002/sce.20438>
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (20), 7-29.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Plantin, Ch. (2015). *La argumentación*. Ariel.
- Ribas, T., y Fort, R. (1995). L'avaluació. formativa en un projecte d'escriptura. *Articles*, (4), 104-114.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En Rodríguez Gonzalo, C. (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-41). Perifèric.
- Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(11). <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Deusto.
- Sánchez Mejía, L., González Abril, J., y García Martínez, A. (2013, enero). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28.
- Santillana (2016). *Comunicación. Libro de actividades* (5.º Educación Secundaria).
- Santillana (2016). *Comunicación. Texto escolar* (5.º Educación Secundaria).
- Spivey, N., y King, J. (1989, invierno). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Toulmin, S., Rieke, R., y Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Palestra.
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N., Castellaro, M., y Santibáñez, C. (2018, noviembre). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231-247.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>

- Villanueva, M. E. (2021). Estructuras y técnicas argumentativas en el discurso escolar. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 69(69), 335-363.
<https://doi.org/10.46744/bapl.202101.012>
- Walton, D., Reed, C., y Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge University Press.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 63-85.

MARÍA ELENA VILLANUEVA CHAUCAS es licenciada en Educación y magíster en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su línea de investigación se centra en la redacción y argumentación escolar. Ejerce la docencia universitaria y escolar. Es coautora de los libros *Redacción para principiantes* (2023) y *Saber escribir, saber argumentar* (2017).

SANDRO JAIME CASTILLO CRUZ es licenciado en Literatura y magíster en Literatura Peruana y Latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Sus intereses académicos están relacionados con la escritura y la argumentación en el ámbito escolar. Es coautor del libro *Redacción para principiantes (y para aquellos que quieren dejar de serlo)* (2023).