RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Rodríguez, Diego Norman

La enseñanza de la argumentación en relación con los manuales escolares de lengua de educación secundaria

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Rodríguez, D. N. (2022). La enseñanza de la argumentación en relación con los manuales escolares de lengua de educación secundaria. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3889

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Diego Norman Rodríguez, Repositorio Institucional Digital de
Acceso Abierto, Julio de 2022, pp. 161,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

La enseñanza de la argumentación en relación con los manuales escolares de Lengua de Educación Secundaria

TESIS DE MAESTRÍA

Diego Norman Rodríguez

diego.rma.313@gmail.com

Resumen

La presente investigación indaga la propuesta de enseñanza de los manuales escolares de Lengua y Literatura del Nivel Secundario en torno a la argumentación. Por un lado, la argumentación como objeto de estudio de diversas disciplinas ha cobrado radical importancia desde hace tiempo, debido a su trascendencia social, esto es, como forma primordial del pensamiento del hombre posmoderno. Por otra parte, la investigación sobre los manuales escolares, desde hace varios años, se debe a la centralidad que este recurso posee en las aulas, como insumo –directo o indirecto– de los docentes. La enseñanza de la Lengua, por último, ha vivido transformaciones en relación con los contenidos que se dictan y la forma de hacerlo; en este sentido, la argumentación se ha vuelto un eje transversal en los documentos curriculares del área.

Se estudia un conjunto de manuales escolares de circulación nacional y de diferentes editoriales que desarrollan esta temática, editados en un período de cinco años. A partir de la revisión de la literatura especializada en relación a nuestro objeto de estudio, del estado actual de estas contribuciones y de la sistematización de los segmentos de los manuales en que se define a la argumentación, se delimitan las siguientes partes de nuestro estudio: primero, los componentes estructurales de dichos segmentos; segundo, la caracterización de los sujetos discursivos de la argumentación; tercero, el léxico que se emplea al tocar el tema.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MODALIDAD VIRTUAL

La enseñanza de la argumentación en relación con los manuales escolares de Lengua de Educación Secundaria.

TRABAJO FINAL

Maestrando: Lic. Diego Norman Rodríguez

Directora: Mg. Analía Reale

Septiembre de 2021

Directora: Mg. Analía Reale
Maestrando: Lic. Diego Norman Rodríguez

ÍNDICE

1. RESUMEN 03

2. INTRODUCCIÓN 03

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN 05

4. ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA
4.1. Los manuales escolares 08
4.2. La lengua como objeto de enseñanza 17
4.3. La argumentación y la escuela 21

5. OBJETIVOS
5.1. Objetivo General 27
5.2. Objetivos Específicos 27

6. METODOLOGÍA
6.1. Fundamentos metodológicos y enfoque general 27
6.2. Corpus de estudio 38
6.3. Método de la investigación 48
6.4. Limitaciones del estudio 57

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN
7.1. Los manuales de Lengua y las definiciones de la argumentación 60
7.2. Las definiciones y sus constituyentes 63
7.3. Las definiciones y los sujetos discursivos representados 82
7.4. Las definiciones y el léxico empleado 94

8. CONCLUSIONES 122

9. ANEXO: DEFINICIONES RELEVADAS 128

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1 Corpus de estudio 140
10.2 Investigaciones especializadas y obras de consulta 142

Directora: Mg. Analía Reale
Maestrando: Lic. Diego Norman Rodríguez

1. RESUMEN

La presente investigación indaga la propuesta de enseñanza de los manuales escolares de Lengua y Literatura del Nivel Secundario en torno a la argumentación. Por un lado, la argumentación como objeto de estudio de diversas disciplinas ha cobrado radical importancia desde hace tiempo, debido a su trascendencia social, esto es, como forma primordial del pensamiento del hombre posmoderno. Por otra parte, la investigación sobre los manuales escolares, desde hace varios años, se debe a la centralidad que este recurso posee en las aulas, como insumo –directo o indirecto– de los docentes. La enseñanza de la Lengua, por último, ha vivido transformaciones en relación con los contenidos que se dictan y la forma de hacerlo; en este sentido, la argumentación se ha vuelto un eje transversal en los documentos curriculares del área.

Se estudia un conjunto de manuales escolares de circulación nacional y de diferentes editoriales que desarrollan esta temática, editados en un período de cinco años. A partir de la revisión de la literatura especializada en relación a nuestro objeto de estudio, del estado actual de estas contribuciones y de la sistematización de los segmentos de los manuales en que se define a la argumentación, se delimitan las siguientes partes de nuestro estudio: primero, los componentes estructurales de dichos segmentos; segundo, la caracterización de los sujetos discursivos de la argumentación; tercero, el léxico que se emplea al tocar el tema.

2. INTRODUCCIÓN

Seleccionar la argumentación en los manuales de Lengua de Secundaria como nuestro tema de investigación ha respondido a un interés particular por intentar realizar un mínimo aporte a un tópico que, aunque ya estudiado, aún sigue siendo un punto débil en cuanto a capacidad que la escuela debe contribuir a desarrollar. Algo tan cotidiano como es el argumentar, sencillo y complejo a la vez, está llamado a constituirse, imperiosamente, en uno de los centros trasversales de la educación de estos tiempos. En efecto, ocupa un lugar importante en el currículo educativo de nuestro país ya desde hace

tiempo, primero en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y ahora en la Secundaria Federal 2030.

Así, nuestro proyecto de investigación se inició con este interés y con una pregunta, bastante general, sobre cómo este tema era tratado en los manuales de Lengua de Secundaria. Siendo este espacio curricular un área desde la que se trabajan competencias fundamentales, por transversales a todos los campos del saber, y la Escuela Media un punto de inflexión en la preparación del estudiante para los estudios superiores o el mundo laboral; y siendo los libros de texto una herramienta cotidiana en las aulas como referencia de los docentes en la planificación y desarrollo de sus clases, es que quisimos observar cómo los manuales reescriben el discurso académico sobre la argumentación.

Inicialmente, pensamos en las distintas instancias de la secuencia didáctica en torno a la argumentación (la presentación de los contenidos teóricos, las actividades, la evaluación…) como campos de observación; con el avance de nuestro trabajo, advertimos que, con independencia de la instancia pedagógica en que aparezcan, eran significativos los pasajes en que, de una u otra manera, se definía a la argumentación, ya sea más directa o indirectamente, y esto porque la misma era tratada no sólo como temática en sí misma sino a través de otros contenidos, como las funciones del lenguaje, las tipologías textuales y algunos géneros discursivos con componentes argumentativos.

Nuestro derrotero ha sido pensar qué puntos de observación se nos aparecían como cruciales en estos pasajes, para poder de esta manera intentar armar un rompecabezas que mostrara el retrato discursivo de nuestro tópico a través de los cristales de los manuales de Lengua, para poder responder, aunque más no sea de forma parcial y tentativa, a las preguntas sobre cómo se piensa y se enseña el tema, desde qué lugar, con qué tono.

Supimos siempre, por supuesto, que el trabajo en derredor de los manuales escolares no termina en ellos mismos. Por un lado, resta cotejarlo con los modos en que éstos son empleados por los docentes en las aulas: su grado de apropiación, de transformación, de reinvención. Por otra parte, queda el gran imperativo de llevar a la acción propuestas de mejora; si estudiamos los manuales es para proponer la búsqueda de herramientas de transformación o, mejor dicho, para visibilizar la necesidad de

continuar pensando y haciendo en función de una mejora de los materiales curriculares en particular y de la calidad educativa en general.

Nuestro problema de investigación es dinámico e inacabado, y bajo la misma condición se nos aparecieron tanto las preguntas que nos planteamos para responder como los objetivos que quisimos alcanzar. Esto implica que nuestro ejercicio de reflexión no es más que eso, un pequeñísimo aporte a lo que se nos abre como una red de pasadas y futuras posibilidades.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los manuales escolares, por un lado, han sido hasta el momento objeto de estudio de diversas disciplinas y perspectivas (Negrín, 2009; Tosi, 2011), y han suscitado, por esto mismo, múltiples debates en torno a su contenido, circuito de circulación, y relación con el empleo que los docentes hacen de ellos en sus prácticas de enseñanza. Aunque –como advierte Martínez Bonafé (2008)– desde el punto de vista académico han sido cuestionados a causa de aspectos como sus propuestas didácticas o sus sesgos ideológicos, es una realidad conocida que siguen teniendo, con bastante fuerza, una presencia indiscutible en las aulas, pese a su (parcial) migración a los soportes virtuales, que la evolución de las TIC ha acarreado. En efecto, como decimos, los manuales escolares han sido objeto de diferentes líneas de investigación[1], las cuales pueden reunirse *grosso modo* como centradas en: a) los procesos de producción, circulación y recepción; b) sus transformaciones diacrónicas; c) el análisis crítico de los contenidos ideológicos que éstos muestran u ocultan; d) "estudios formales, lingüísticos y discursivos referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica" (Negrín, 2009, p. 195); y, por último, e) los vínculos entre el libro de texto, el currículo y el profesorado.

Por otro lado, desde el Análisis del Discurso se han llevado a cabo acercamientos multifocales en lo que respecta al ámbito educativo (Candela, 2001), fundamentalmente

[1] Seguimos la síntesis del estado del arte realizadas por Negrín (2009 y 2016) y Tosi (2011).

en lo concerniente a las interacciones verbales habladas en el contexto de la clase. Siendo el Análisis del Discurso un enfoque en el que se entrecruzan diferentes perspectivas disciplinares, al momento de estudiar la educación como esfera discursiva, se ha recurrido, como destaca Buenfil Burgos (1993), por ejemplo, a la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Lingüística. Ahora bien, los libros de texto[2] en tanto práctica discursiva, es decir, como objetos discursivos complejos, que se configuran en enunciados con ciertos rasgos e intencionalidades, y cuyo significado se construye en el contexto de uso de los participantes de la interacción, son, más allá de un recurso tecnológico, dispositivos condensadores de ciertas teorías pedagógicas, concepciones curriculares, prácticas docentes, lingüísticas e institucionales, como subraya acertadamente Martínez Bonafé (2008). En este sentido, el Análisis del Discurso también se ha centrado en poner de relieve el componente ideológico del discurso pedagógico como un tipo específico de discurso que opera con sus propias reglas de distribución, recontextualización y evaluación (Bernstein, 1990) de los significados socialmente establecidos. En la recontextualización de otros discursos que lleva a cabo el discurso pedagógico, el libro de texto aparece como un mecanismo de reconstrucción de los discursos curricular y disciplinar académico (Tosi, 2011), entre ellos, claro, el propio del estudio de la Lengua.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura como espacio curricular impartido en el Nivel Secundario no escapa, por un lado, a la presencia de los manuales escolares como recurso central de los docentes del área (Negrín, 2016) y, por otra parte, tiene como uno de sus ejes curriculares la lectura, interpretación y escritura de los distintos tipos textuales, a través de diversos géneros discursivos, como se halla previsto, a nivel nacional, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2011) para el área, entre los cuales la argumentación aparece como un punto importante. Más allá de los trabajos que se han detenido en la enseñanza de las Ciencias del Lenguaje y su transposición didáctica (Álvarez Angulo, 1998) y en el papel de la argumentación en la escuela (Camps y Dolz, 1995; Álvarez Angulo, 1997), otras contribuciones han hecho hincapié en la

[2] Empleamos las expresiones *manuales escolares* y *libros de texto* como equivalentes, de acuerdo con la mayoría de las investigaciones especializadas. Más adelante nos detenemos en esto.

argumentación vinculada a los libros de texto, como Díaz Blanca y Mujica (2007), García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y Tosi (2010a y 2010b), pero en lo fundamental desde el punto de vista estrictamente lingüístico.

En el ámbito argentino, el estudio sobre los manuales escolares toma impulso en la década de los '90 y en torno a los primeros años del cambio de siglo (Kaufmann, 2003), para continuar desarrollándose a partir de los aportes de centros de investigación de diferentes regiones y desde diversas áreas disciplinares como las Ciencias de la Educación, la Historia, la Sociología y las Ciencias del Lenguaje; además, sus posibilidades indagatorias están lejos de agotarse, tanto en el ámbito nacional como internacional (Kaufmann, 2015).

Ahora bien, merecen una mención aparte dos aportes significativos para nuestro trabajo, ya que los mismos son tangentes a nuestras áreas de interés. Por un lado, Giménez et al. (2014) estudia la enseñanza de la argumentación en la escuela Secundaria en función de la propuesta de los manuales escolares. A partir de distintos acercamientos al tema, desde una perspectiva crítica los especialistas deconstruyen los supuestos que subyacen a algunos aspectos de las secuencias didácticas planteadas por los manuales en torno a la argumentación, como la elaboración de las consignas, el lugar que se le otorga al alumno, y la relación entre la información explícita de los textos y lo no dicho. En este sentido, para los autores, no puede pasarse por alto la presencia extendida en los manuales de supuestos culturales e ideológicos –en los textos seleccionados mediante los que se estudia la argumentación y en la forma en que se trabaja el tema, esto es, en las actividades propuestas– que, lejos de ser problematizados, permanecen intactos, por ser reproducidos acríticamente por el mismo manual.

Asimismo, la reciente tesis doctoral de Marta Negrín (2016) acerca de las relaciones entre el profesorado novel, la enseñanza de la Lengua y los libros de texto en la Argentina viene a significar una investigación bastante profunda que, si bien no tiene como centro de interés la argumentación, sí se detiene en el funcionamiento de los manuales como dispositivo pedagógico y en su vínculo con la didáctica de la Lengua. La autora muestra la compleja relación entre el profesorado, los libros de texto y el currículo. Así, destaca, por ejemplo, el importante rol del manual entre los profesores sin experiencia o en momentos de cambio curricular. De la misma manera, se detiene en el

funcionamiento de los libros de texto en relación con el área de Lengua: su función mediadora entre el conocimiento académico de los expertos y el conocimiento escolar de los alumnos; su articulación con la planificación anual y con las secuencias didácticas para clases particulares.

Por último, la perspectiva de análisis desde el ámbito disciplinar de la enseñanza de la Lengua viene a complementar los aportes hechos desde otras áreas en relación con los libros de texto, en base a diferentes temáticas. Entre éstos, podemos traer a colación, a título de ejemplo, los enmarcados en las ciencias sociales (Valls Montés, 2001; Soler Castillo, 2008), las ciencias naturales (Palacio Mejía y Ramírez Franco, 1998; Puelles Benítez y Hernández Laille, 2009) y las matemáticas (Gómez, 2011; Monterrubio y Ortega, 2011). Otras investigaciones estudian, por ejemplo, los manuales en relación a la perspectiva de género (Vaillo, 2016), la incorporación en los textos escolares de textos mediáticos (Carbone, 2016) y la evolución de la enseñanza desde los libros de texto hacia los espacios online (Area Moreira y González González, 2015).

4. ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA

4.1. Los manuales escolares

Los *manuales escolares* o *libros de texto*, puesto que ambas expresiones pueden considerarse como equivalentes, generaron desde hace ya varios años múltiples perspectivas de análisis, y pueden ser definidos como “herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje” (Choppin, 2001, p. 210), siendo este aspecto, por supuesto, uno de los más visitados por la literatura especializada, aunque, claro, ni mucho menos el único. Es el mismo teórico francés el que delimita una serie de cuatro funciones primordiales para los libros de texto: referencial, instrumental, cultural y documental (cit. en Negrín, 2009, p. 191), las cuales, en resumidas cuentas, se mueven entre dos focos: su papel pedagógico y su papel ideológico. Ciertamente, como en muchos otros campos de investigación, las definiciones propuestas para los manuales escolares son heterogéneas y hacen hincapié en distintos y disímiles aspectos, en tanto y en cuanto como objeto de

análisis permiten acercarse a lo pedagógico, lo histórico, lo cultural, lo político, lo ideológico, lo tecnológico y lo económico (Moya Pardo, 2008).

Referirse a los manuales escolares implica necesariamente, como forma de operativizar una categoría que viene siendo estudiada ya desde hace tiempo y bajo diferentes enfoques, deslindar la nomenclatura en torno a ellos; en primera instancia, a qué llamamos *manual escolar*. Debería estar claro, en principio, que las nociones de *libro escolar*, *libro de texto* y *manual escolar*, aunque pueden parecer bastante similares, funcionan como en lo que la Semántica se conoce como hiperónimo e hipónimos, puesto que, como ya podrá verse, la primera incluye semánticamente a las segunda y tercera. Dicho de otro modo, en una clase no sólo tendremos al manual como dispositivo auxiliar de la práctica docente, sino que, además de ello, y ya sea en paralelo a su uso o ya sea que otro recurso ocupe el lugar del manual (como por ejemplo una recopilación de diferentes fuentes en forma de cartilla), seguramente el docente recurrirá a otros tipos de textos escolares, como un diccionario o una antología de textos. Así, dentro del amplio conjunto de textos escolares encontramos, entre otros, a los manuales.

Aunque, como señalan los especialistas, algunos autores no distinguen entre los conceptos *libro escolar*, *libro de texto*, *texto escolar* y *manual escolar*, puesto que los emplean en forma indistinta (Moya Pardo, 2008), es importante para nosotros realizar algunas precisiones al respecto, ya que, a nuestro criterio, estas expresiones no son intercambiables, o no debieran serlo en vistas de buscar un mayor rigor. En cuanto a las dos primeras, para Johnsen,

> [a diferenciar distintos casos] podría ayudarnos el vocabulario, que nos permitiría distinguir entre *libros de texto* y *libros escolares*.[3] El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas (cit. en Negrín, 2016, p. 100).

[3] El resaltado es nuestro.

La precisión que establece Johnsen se basa en la presencia de una manifiesta intencionalidad pedagógica, que conlleva, como veremos enseguida, una decisiva direccionalidad del libro en tanto resultado de unos propósitos y condiciones de producción y uso particulares. Desde el momento en que seguiremos a Johnsen, los *libros escolares* vendrían a ser un conjunto bastante amplio y heterogéneo, cuyo rasgo sobresaliente es un empleo didáctico y escolar –al mismo tiempo– para el que éstos no fueron concebidos *ad hoc*, esto es, en un espacio específico (la escuela), para unos determinados destinatarios (unos ciertos estudiantes) y con un objetivo definido (constituir un recurso más o menos auxiliar en tal secuencia pedagógica). Así, por ejemplo, un diccionario, una obra de arte o un artículo de divulgación fueron hechos sin el propósito de servir como un recurso escolar, pero, de hecho, son empleados como tales en innumerables ocasiones.

Por su parte, las nociones de *libro escolar* y *texto escolar* son usadas como sinónimos y, en sentido amplio, frecuentemente empleadas en forma análoga a la de *manual escolar*, sin mayores distinciones en la mayoría de los casos. Desde un punto de vista más lingüístico, puede hacerse la salvedad que un libro, a la vez de constituir un texto en sí mismo, se halla conformado por múltiples textos particulares y, de otro modo, un texto escolar no necesariamente será un libro escolar (v. gr. una noticia, una reseña, un informe utilizados en clase). Por lo tanto, la categoría *texto escolar* puede funcionar a múltiples escalas y por ello mismo adquirir bastante flexibilidad, aunque ello no implique una mayor precisión. En relación con *libros de texto*, este concepto es el más cercano a *manuales escolares* y tiene su equivalente en inglés (*textbooks*).

Si tenemos en cuenta la articulación terminológica desde el punto de vista de la producción especializada en otras lenguas, veremos que en la literatura en inglés pareciera haber, a nuestro criterio, un mayor consenso en torno a la nomenclatura que se refiere a nuestro objeto de estudio, en tanto y en cuanto *textbooks* goza de una aceptación bastante extendida.[4] No obstante, según Marsden (2007), "parece que no ha habido a lo largo de

[4] En los estudios científicos en inglés puede apreciarse la distinción *schoolbook* y *textbook*, en un sentido homólogo a la que acabamos de hacer nosotros entre *libros escolares* y *libros de texto*. Así, Alzate Piedrahita et al. retoman algunas investigaciones y aclaran que "Stray abunda en el mismo sentido, distinguiendo, de una parte, los libros escolares (*schoolbooks*) utilizados con fines de enseñanza y aprendizaje, pero cuya finalidad educativa no es necesariamente la prioridad de un autor o del editor y, de otra parte, el manual escolar o texto escolar (*textbook*) que es 'un libro concebido para dar una versión

la historia una definición consistentemente aceptada. Hay problemas semánticos. Incluso la nomenclatura 'libros de texto' ha significado diferentes cosas para gente diferente en distintas épocas" (2007, p. 6).[5] Del mismo talante, por ejemplo, son las observaciones de Issitt (2004) al respecto.

La vertiente francesa, que cuenta también con una importante tradición de investigación al respecto, alterna entre *manuels scolaires*, *livres scolaires* y *livres de classe*, como el mismo Alain Choppin (2008) lo nota, quien subraya que la situación de inestabilidad terminológica es más o menos la misma en todas las lenguas de producción especializada.[6]

La primera característica que se destaca con frecuencia de los libros de texto es su función didáctica. En este sentido es que un autor clásico en el tema como Choppin recalca que "los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas […] destinados a facilitar el aprendizaje […]. Esta es para nosotros, actuales y antiguos alumnos, estudiantes o docentes, la función principal y la más evidente" (2001, p. 210). Justamente, su funcionamiento e intencionalidad didáctica es, al mismo tiempo, lo que los unifica y los distingue en tanto clase textual. Para Carbone constituyen "los utilitarios de la clase" (2007, p. 13), ya que siempre son pensados con el propósito de constituirse en un medio auxiliar de la enseñanza en el marco de la escuela, para una disciplina y un curso determinado, a partir de una selección de contenidos elaborada desde unos ciertos lineamientos curriculares. Ahora bien, como nos enseñan la Teoría de la Enunciación y el Análisis del Discurso, ningún enunciado puede estudiarse desgajado de las condiciones contextuales que le dieron origen porque, con mayor o menor presencia explícita, éstas lo determinan *in toto*, desde el momento en que aquél es su resultado. De esta manera, todo manual escolar comporta una cierta visión del mundo que condiciona la realidad

---

pedagógica y didáctica de un cierto dominio de conocimiento'"(2005a, p.31). Nótese, sin embargo, que nosotros no ubicamos en el mismo nivel, por lo menos en castellano, a *manual escolar* y *texto escolar* (como lo hacen Alzate Piedrahita et al.), aunque sí a *manual escolar* y *libro de texto*, ya que ésta sería la traducción exacta de *textbook*. Además, en inglés también se emplea la expresión *school textbooks*, que, a nuestro criterio, se entiende como sinónima de *textbooks*.

[5] "Historically, there seems to have been no consistently accepted definition of a 'textbook'. There are semantic problems. Even the nomenclature of *textbook*, *text-book* or *text book* has meant different things to different people at different times". La traducción es nuestra. Las cursivas son del original.

[6] Una amplia y detallada revisión histórica de la terminología empleada en los países occidentales puede verse en Choppin (2008, p. 9 y ss.). Las dificultades en torno a la cuestión de la nomenclatura ya eran advertidas por el especialista francés casi tres décadas antes (Choppin, 1980).

presentada en él: en su propuesta pedagógica se materializa una ideología a través de, por ejemplo, un marco epistemológico, un sistema de valores y un empleo del lenguaje especial.

Después de llamar la atención sobre su propósito didáctico, Choppin (2001) se detiene enseguida en este otro aspecto esencial de los manuales, que sobrepasa, con mucho, como advierte el teórico francés, a los lineamientos curriculares sobre los que el libro de texto trabaja. En tanto acto de comunicación, los manuales tienen un propósito: lograr una transmisión eficaz de un determinado contenido. Desde una perspectiva histórica, Choppin sostiene:

> Se podría discernir que dentro de los antiguos manuales existe todo un conjunto de técnicas de manipulación, que han sido retomadas posteriormente por la publicidad: a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, el libelo de los títulos, se desliza, sin que sus coetáneos sean realmente conscientes de ello, toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva, de la identidad de la nación entera (2001, p. 210).

Por ende, vemos que, salvo desde un posicionamiento teórico cuyo propósito sea precisamente ese, no podemos concebir como separados lo discursivo y lo ideológico de los manuales, desde el momento en que su razón de ser didáctica opera desde un lugar de enunciación con condiciones y propósitos concretos, aunque esto, por supuesto, no quiera decir manifiestos. El componente ideológico viene dado porque todo manual escolar comporta un proceso de intermediación cultural, es decir, una serie de operaciones más o menos veladas a través de las cuales el discurso académico sufre modificaciones para ser transformado en un discurso propedéutico cuya intencionalidad es acercar una rama del conocimiento a los estudiantes, o sea, reelaborar el saber erudito para que pueda ser asimilado en un contexto específico: la escuela media. Esta recontextualización del conocimiento especializado implica una descontextualización previa y este "esfuerzo que se realiza para apropiarse de la cultura, del contenido propuesto sin estar en el contexto real, va a exigir una mediación, una representación de la realidad que debe ser portado por un medio, soporte de reproducción informativa" (Ballesta Pagán, 1995, p. 29). Los

manuales escolares, en tanto material curricular, cumplen esta función mediadora cifrada en una representación de la realidad que no es, de ninguna manera, una reproducción sin más. El estudio del conjunto de las propuestas en torno a un tópico desarrollado por los manuales –la argumentación, por ejemplo– dará como resultado la indagación de los mecanismos discursivos que se hallan por detrás de lo efectivamente presentado a docentes y estudiantes.

Cuando Alzate Piedrahita et al. (2005b) recurren al concepto de *intervención educativa* destacan el cariz activo, en tanto práctica, de los procesos implicados en la enseñanza de un saber disciplinar, e inmediatamente lo asocian con la noción de *mediación*, que puede ser definida desde diversos ángulos. En lo que respecta a los libros de texto, el aprendizaje del conocimiento disciplinar se halla atravesado, por lo menos, por dos procesos de mediación: el semiótico y el valorativo. En cuanto al primero, se entiende que la mediación se realiza a través de los sistemas de signos que operan como portadores del sentido y mediante los cuales se transmite el conocimiento. La mediación se lleva a cabo porque se emplean signos de diferente naturaleza con un fin de comunicación; en el caso de los manuales, lengua escrita, imágenes, formas, colores, espacios. Estos signos (principalmente la lengua, sistema de signos) son el vehículo a través del cual se comunica el saber disciplinar, vehículo que debemos entender como una especie de filtro o tamiz, y no como como una matriz especular; en otros términos, no como un espejo que reproduce fielmente el objeto de conocimiento. Esto se debe a que la mediación no sólo es semiótica sino también pedagógica.

Desde lo pedagógico, podría sostenerse que la mediación es anterior a lo simbólico, en el sentido de que, siempre siguiendo a Alzate Piedrahita et al., la dimensión valorativa "puede ser entendida como el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas" (2005b, p. 2); por ello mismo, al ser los manuales un instrumento bastante importante en la enseñanza media, son parte principal de la mediación que el docente lleva a cabo. Ahora bien, dejando de lado las acciones que el docente en tanto tal lleva a término todo el tiempo en el proceso de enseñanza, al centrarnos en los manuales, no sólo lo semiótico es parte de los mecanismos de mediación. Digamos, a este respecto, que hay un cierto enunciador que (como mínimo) selecciona el lenguaje, las imágenes, las estrategias a través de las cuales será desarrollado un tal tópico. Las acciones volitivas

preponderan sobre lo simbólico desde el momento en que, desde nuestro punto de vista, son anteriores a este aspecto, porque lo condicionan: los autores y editores del manual escolar deciden desarrollar un tema con una cierta secuencia y no otra; redactan una consigna de un cierto modo y no de otro; seleccionan un paratexto icónico y no otro. Se opera de este modo una múltiple representación del conocimiento disciplinar, en forma de transformación discursiva. En esta dirección, Stewart (2011) señala que

> Cabe señalar que los libros de texto incorporan una visión condensada de un tema donde la subjetividad y la omisión son problemas irresolubles. […] Pero los autores, al estar en el centro de las comunidades profesionales de práctica, también dan forma a la comunidad profesional, y los autores individuales interpretan un plan de estudios y brindan esta interpretación para dar forma al modo en que los maestros y estudiantes finalmente abordan la enseñanza y el aprendizaje. (p. 75)[7]

En este momento habría que realizar, por lo menos, dos agregados a propósito de lo que venimos indicando. Primero, cuando colocamos la dimensión valorativa de la mediación por sobre la semiótica, como anterior aquélla a ésta, no queremos decir que los enunciadores de los manuales no estén en nada condicionados *a priori* por los distintos lenguajes en su calidad de sistemas nocionales determinados y determinantes; sobre todo, por la lengua misma. Pensemos, por ejemplo, en el bagaje histórico y el peso cultural que traen consigo las palabras y expresiones, ya sea en general o ya sea como pertenecientes a una cierta esfera discursiva (la escuela, entre muchas otras). Así, entendemos que a esta carga semántica que poseen en sí los diferentes lenguajes empleados en los manuales debemos sumar el uso que los enunciadores textuales hacen de estos sistemas, aunque, claro, estos modos en que dichos enunciadores constituyen al objeto libro de texto, más o menos conscientemente, son los que imprimen una cierta dirección discursiva y no otra.

[7] "It must be noted that textbooks incorporate a condensed overview of a subject where subjectivity and omission are unsolvable problems. […] But authors, being at the core of professional communities of practice also shape the professional community, and individual authors interpret a curriculum and provide this interpretation to shape the way that teachers and students ultimately approach teaching and learning." La traducción es nuestra.

Segundo, cuando destacamos el aspecto valorativo de la mediación que, como sostenemos, constituye en diversos planos a nuestro objeto de estudio, otorgándole su forma y contenido, no desmerecemos, ni con mucho, la obvia centralidad que la intervención pedagógica que realiza el docente tendrá en el aula. Más allá de lo que propongan los libros de texto, se encuentran los procesos de mediación psicopedagógica y didáctica de los que el docente en tanto tal es parte central. Sería, como mínimo, ingenuo pensar que la finalidad que el docente otorgue a los libros de texto está supeditada al punto de vista que éstos desarrollan, o que los procesos de mediación se trasvasan directamente del manual escolar hacia el alumno sin ninguna especie de lectura intermediaria, ya sea que ésta reproduzca, modifique o incluso tergiverse la dirección discursiva que inicialmente se ha marcado. Empero, no está entre nuestros propósitos observar las aplicaciones efectivas que tienen los manuales en el ámbito áulico, sino detenernos solamente en su propuesta textual, ya que el estudio de los factores extratextuales (p. ej., las aplicaciones efectivas de un aspecto tal de la propuesta de los libros de texto en torno a la argumentación) queda fuera de nuestro campo.

Retomando lo que desarrollamos hasta el momento, elegimos destacar dos características de los manuales escolares: su propósito didáctico y su componente ideológico. Ambas son, por así decirlo, inseparables, desde el momento en que se hallan imbricadas una con la otra, y no pueden entenderse de forma escindida.

La Teoría de la Enunciación, a través de los aportes de Benveniste (1977), pone de relieve la importancia de las condiciones de producción de un mensaje; de ella se desprende la noción de *enunciado* como empleo concreto de la lengua en circunstancias precisas, actualizado por individuos singulares en un tiempo y un espacio definidos. En esta misma línea encontramos la Teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) y Searle (1980), que postula que la acción que se produce al emitir un enunciado –el acto de habla– implica la transformación de la realidad mediante el lenguaje, de forma expresa o solapada, a través de un acto material (el habla propiamente dicha), la intencionalidad del enunciador y un determinado efecto en el interlocutor. Así, reparamos en la performatividad, que es la propiedad de los enunciados de realizar acciones mediante el lenguaje, y a través de las cuales se modifica un estado de cosas, o por lo menos se busca modificarlo. De esta manera, todo manual escolar puede ser concebido como un

enunciado complejo, resultado de ciertas circunstancias y con la facultad de *hacer a través del lenguaje*, en su calidad performativa.

Para Basil Bernstein (1990) el discurso pedagógico opera mediante una serie de reglas específicas, que son de tres tipos: las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas evaluativas. Las primeras legitiman quién puede decir qué y en qué circunstancias, *id est*, conforman los sujetos que pueden apropiarse del discurso pedagógico; las segundas consisten en la reformulación de otro tipo de discurso por parte del discurso pedagógico, un saber disciplinar que es producido y reproducido por relaciones definidas de transmisión selectiva; las terceras, regulan las condiciones de adquisición de lo transmitido, legitimando ciertos sujetos de habla. Si tenemos en cuenta los postulados del sociólogo británico, entonces los manuales escolares se caracterizarían, discursivamente, por recontextualizar el discurso académico en pro de una resemantización situada que viene así a habilitarlo desde un lugar particular. Desde el momento en que "el Discurso Pedagógico no sería un repertorio de contenidos […] sino una gramática de producción de nuevos textos para su distribución, reproducción en el contexto de reproducción" (Bernstein y Díaz, 1985, s/d), los manuales escolares, dispositivo del discurso pedagógico, habilitan espacios que modelan las prácticas escolares disciplinares.

En este marco, vemos entonces que desde el análisis del discurso la práctica pedagógica se formaliza como un objeto central de estudio, entendiendo dicha práctica como "las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes. […] Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición" (Graizer y Navas Saurin, 2011, p. 136). Si tenemos en cuenta que el texto viene a ser el soporte de las marcas de enunciación, en el discurso pedagógico estas huellas son las que señalan las formas en que se actualizan discursivamente los agentes que intervienen en los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento. Esta mediación opera "sobre el contenido del saber, ya sea a través de las huellas de una clase, de un libro, o de otros modos o medios que expresen la evidencia del conocimiento" (Leal, 2009, p. 54).

Más allá de ser "un acto cultural comunicativo, una práctica social dialógica intersubjetiva" (Leal, 2009, p. 55) con un propósito didáctico determinado,

> el texto pedagógico [debe ser] considerado como un conjunto de enunciados exteriores y anteriores a los procesos de interacción-enunciación pedagógica y, por la otra [parte], [hay que tener en cuenta] la posición de los sujetos en los enunciados del texto, su inscripción en ellos, bajo las modalidades de enunciación dominantes de una relación pedagógica con sus respectivas marcas enunciativas que generan o reproducen modelos de actuación específicos, al ubicar a los sujetos en discursos específicos. (Díaz, 1990, p. 23)

El discurso pedagógico deviene así en una constelación de significaciones textuales y, *ergo*, sociales, cuya configuración se halla fuertemente condicionada a varios niveles por los sistemas de relaciones socioculturales que lo atraviesan diacrónica y sincrónicamente.

4.2. La lengua como objeto de enseñanza

Al momento de referirnos al vínculo entre lengua y educación, o sea a los modos en que la lengua es enseñada en la escuela, no podemos menos que poner de relieve dos puntos de esta relación: su complejidad y su dinamismo.

La preocupación de la Didáctica de la Lengua por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna ha tenido, por una parte, diferentes focos de interés que fueron mutando conforme a la evolución de los campos científicos y, por la otra, ha ido abrevando de distintas disciplinas vinculadas a la lengua según éstas aportaran al conjunto de las Ciencias del Lenguaje. En este sentido, desde la segunda mitad del siglo XX el estudio de la lengua se ha desplazado desde las concepciones tradicionales, centradas sobre todo en la descripción de los sistemas gramaticales a partir de secuencias más bien construidas *ad hoc*, hacia un enfoque comunicativo, que privilegia la lengua en uso. Hace ya unos años, Álvarez Angulo se refería a este giro afirmando que "ahora la intención

primordial en la enseñanza de la(s) lengua(s) será la de lograr individuos que sean competentes comunicativamente" (1998, p. 181).

Este corrimiento de los intereses dentro del campo de las Ciencias del Lenguaje, que se mueven desde los criterios meramente formales hacia otros de índole netamente pragmáticos, "ha contribuido, por un lado, a ofrecer puntos de vista ricos y diversos sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por otro, a diversificar los referentes y los posibles modos de aproximación al conocimiento de la didáctica de la lengua" (Camps, 2012, p. 27). No obstante, como los mismos especialistas notan, esto devino en la dispersión de los focos de interés y, asimismo, en el hecho de que no haya un marco teórico fuerte en torno al cual los docentes puedan referenciar su práctica, lo que en no pocas oportunidades implicó cierto desconcierto.

En este orden de cosas, el objeto de la Didáctica de la Lengua se construye y se reconstruye de forma permanente no como una tríada estática –el conocido triángulo: el enseñar, el aprender y la materia que se enseña y se aprende– sino como un sistema de relaciones dinámicas, complejas y abiertas. Esto es, por ejemplo, que no podemos concebirlo fuera del devenir sociocultural, ya que los cambios en el ámbito científico, o lo que se espera en un determinado momento histórico de la escuela y, por ende, de la enseñanza de la lengua, redefinen las aproximaciones a los procesos didácticos. Sumado a esto, y como factores de capital importancia, es imposible no poner en consideración otros aspectos, ya que "el aprendizaje del alumno no se puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña, de las concepciones que tenga el profesor, de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y aprendizaje" (Camps, 2004, p. 8).

Los procesos de contextualización de los saberes científicos de las Ciencias del Lenguaje y de la Comunicación en el ámbito escolar son estudiados, efectivamente, desde una óptica pluridimensional y muy generalmente a través del concepto de *transposición didáctica* de Yves Chevallard (1998). Para Ramírez Bravo (2005), la teoría del especialista francés es especialmente provechosa en cuanto considera una multiplicidad de factores: pedagógicos, académicos, socioculturales, personales. En verdad, desde la concepción de Chevallard (1998), las transformaciones que sucesivamente sufre un objeto del saber para poder devenir en un objeto de enseñanza –la transposición– se hallan

interpeladas, por ejemplo, por factores históricos, reformas curriculares y la percepción del docente. Al referirse al interés de la Didáctica, Chevallard (1982) sostiene:

> Su postulado, digamos incluso, su acto de fe, desde el que se ordena la perspectiva de sus esfuerzos, es que hay un objeto preexistente a nuestro fin, y dotado de su propia necesidad, de su propio determinismo; por tanto, un objeto cognoscible, […]. Este objeto es el escollo donde tropieza la investigación-acción; este objeto no es enteramente natural; es lo que llamaré un objeto *tecnocultural*, cuya configuración está inscrita en la historia [...]. Y, así como hay un "espíritu" de las leyes, hay un "espíritu" de nuestro objeto, que nos corresponde dilucidar. (p. 2).[8]

La Didáctica, entonces, trabajará en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua y todo lo conectado a ellos, en tanto una construcción sociocultural compleja sometida a una multiplicidad de factores intervinientes. En términos generales, su interés

> debe ser el proceso de enseñanza / aprendizaje de acceso y construcción del sentido a través de las lenguas, las literaturas y las culturas. Y su finalidad mejorar las condiciones educativas de la transmisión, de la transposición y de la adquisición de lenguas, literaturas y culturas maternas, segundas y/o extranjeras (Díaz-Corralejo, 2002, p. 135).

En este sentido, la razón de ser última de la Didáctica de la Lengua es educar a los estudiantes de modo tal de desarrollar su competencia lingüística, para que se hallen en

[8] «Son postulat, et disons même; son acte de foi, à partir de quoi la perspective de ses efforts vient s'ordonner, c'est qu'il existe un objet préexistant à notre visée, et doté d'une nécessité, d'un déterminisme propres; donc un objet *connaissable*, […]. Cet objet-là est la pierre d'achoppement où la recherche-action trébuche – cet objet n'est pas de l'ordre de la nature entièrement; il est ce que j'appellerai un objet *technoculturel*, dont le façonnement s'inscrit dans l'histoire […]. Et, de même qu'il y a un « esprit » des Lois, il y a un «esprit» de notre objet, qu'il nous appartient d'élucider ». La traducción es nuestra. Las cursivas son del original.

condiciones de expresarse adecuadamente en las diversas situaciones que los contextos escolares y extraescolares les demandaren (Mendoza Fillola, 1998).

Siendo la Didáctica de la Lengua un campo eminentemente práctico, en tanto y en cuanto su interés es de revisión y de aplicación, si consideramos que la Didáctica General se presentó desde sus orígenes, al decir de Bronckart y Schneuwly (1996), "como un proceso de crítica y de acción" (p. 63), la Didáctica de la Lengua buscará en todo momento estudiar los modos en que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para, desde una reconsideración de las aproximaciones actuales, proponer alternativas de mejora que busquen incidir efectivamente en las dinámicas áulicas, siempre desde una intervención fundamentada. Una de las posibles vías de análisis, a la par de los numerosos componentes a los que hicimos una somera diferencia, son los recursos didácticos que el docente emplea como elementos más o menos auxiliares de su praxis, o sea, como instrumentos de mediación. Entre ellos, claro está, se hallan los manuales, como una forma de construcción de los contenidos escolares, unos ciertos *modus dicendi* y *modus operandi* que se solapan al del profesor en su tarea de transposición.

La dimensión pedagógica de los manuales, como notamos más arriba, va necesariamente ligada a su dimensión ideológica, ya que

> este recurso pedagógico participa en la construcción y delimitación del sistema de conocimiento organizado de la sociedad, a la vez que promueve lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. El texto escolar […] determina los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuye también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, y la moralidad. (Ramírez, 2002, p. 114)

Una forma de entender el libro de texto es hacerlo como un "soporte curricular a través del cual se vehiculiza la 'vulgata escolar', o sea el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir" (Tosi, 2011, p. 475). A este respecto, es

posible preguntarse por los modos y procedimientos mediante los cuales los manuales escolares reconstruyen el discurso académico y se convierten, como supone Carbone, en una cosmovisión que expresa "un deber ser de los conocimientos a impartir, de sus jerarquizaciones y de sus marginaciones" (2007, p.16).

En definitiva, la Didáctica de la Lengua persigue la generación de conocimientos que permitan interpretar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, para poder "dar razón de la manera en que un tipo de actividad, la discursiva, se interrelaciona con otro tipo de actividad, la de aprendizaje y enseñanza, que tiene por objeto las actividades discursivas y las acciones y operaciones que la conforman" (Camps, 2004, p. 17). En este entrecruzamiento entre discurso, enseñanza y aprendizaje es que se ubican los manuales escolares como lente desde la cual es posible leer cómo se actualizan las prácticas discursivo-pedagógicas en relación a un eje en particular.

4.3. La argumentación y la escuela

En el ámbito de la enseñanza de la Lengua, desde hace ya tiempo se ha destacado con asiduidad a la argumentación como contenido y competencia que desde el área debe ser necesariamente fortalecido de forma transversal. Esto no solamente por lo que el desarrollo de las habilidades vinculadas a la argumentación implica para la escuela sino también por lo que entraña para la sociedad en su conjunto, que exige un tipo de ciudadano especialmente preparado para participar activa y críticamente de sus dinámicas (Camps y Dolz, 1995; Álvarez Angulo, 1997; Cademartori y Parra, 2004). Por otro lado, otro motivo viene dado por las dificultades que manifiestan los estudiantes de Secundaria y del Nivel Superior para poder reconocer aspectos discursivos relacionados con la argumentación, como por ejemplo la identificación y presentación de puntos de vista contrapuestos (Tosi, 2010b). En otras palabras, como destacan Díaz Blanca y Mujica (2007), el peso de la argumentación responde a dos valoraciones: a nivel de interacción social y a nivel cognitivo.

Ahora bien, cuando se reflexiona acerca de la enseñanza de la argumentación desde el área de la Lengua, se hace necesario distinguir dos grandes posicionamientos teóricos según cómo se piense la identidad de lo argumentativo. Una primera línea de análisis entiende que la argumentación es una función del lenguaje entre otros posibles empleos de éste, que responden a la intencionalidad del enunciador, como la narración, la descripción o la instrucción. En este sentido, se presupone la existencia de "un estado neutro del lenguaje en uso, una suerte de discurso puramente informativo que solo tiene como finalidad transmitir su propio contenido sin intervención subjetiva ni intencionada de sus participantes" (Giménez, 2014, p. 18), a partir del cual, según el caso, pueden identificarse otros propósitos distintos a una voluntad meramente informativa. Así, la argumentación se constituye en una modalidad específica de uso de la lengua, mediante la cual se busca, a través de estrategias lingüísticas, modificar la posición del interlocutor, influir, de tal o cual manera, sobre su sistema de creencias o sobre su accionar. Una segunda línea de pensamiento, en cambio, sostiene que la argumentación, antes que ser una modalidad de empleo de la lengua, es parte de la lengua misma; en otras palabras, ambas son inescindibles. Por lo tanto,

> no habría posibilidad de un uso objetivo del lenguaje que diera cuenta de un estado de cosas externas y ajenas a las intenciones expresivas de los usuarios, sino que más bien, y de manera contundente, es necesario postular un funcionamiento argumentativo de la lengua que construye significados a partir de movilizar razones y fundamentos para decir lo que se dice. El lenguaje, en este sentido, funciona como una gran maquinaria justificatoria. (Giménez, 2014, p. 20)[9]

Una u otra concepción acerca de la argumentación, así, será decisoria, por ejemplo, en la propuesta que se realice desde los manuales escolares, esto es, en el contenido teórico

[9] Se retoma aquí la teoría de Oswald Ducrot, para quien "la argumentación no constituye un mero agregado a las posibilidades semántico-pragmáticas inscriptas en la lengua, sino que, por el contrario, para describir una expresión, construcción o giro determinados, podemos vernos obligados a indicar las restricciones argumentativas que aquella impone a los enunciados en que se manifiesta" (1984, p. 149).

que se está recontextualizando y los modos en que dicha reelaboración se lleva a término.[10]

Más ampliamente, desde el punto de vista de la educación en general, la argumentación como núcleo de aprendizaje va mucho más allá del estudio cernido al área de la Lengua, porque ha sido vista como una competencia que debe desarrollarse como vía para garantizar el acceso no sólo, como decíamos, a la vida ciudadana plena o al ámbito científico sino, básicamente, como llave privilegiada para el desenvolvimiento del pensamiento crítico y la adquisición del conocimiento (Bolívar Buriticá et al., 2015). Yendo un paso más allá, Torres (2007) sostiene que, entre otros caminos para transformar sustancialmente la educación, se halla el "saber dialogar y argumentar de manera informada y razonada, resolver conflictos, postergar el propio juicio hasta contar con suficientes elementos [y éstas] son habilidades y actitudes fundamentales […] que, lastimosamente, el sistema escolar convencional no contribuye a desarrollar" (p. 14). En otros términos, la argumentación es un constituyente fundamental para poder lograr un cambio contundente, a futuro, en materia educativa; no sólo debe ser parte del currículo: es una condición necesaria para que pueda lograrse revertir problemáticas de fondo que únicamente pueden paliarse mediante un accionar de base y generalizado.

Son múltiples –además de rotundas– las causas por las que la escuela con frecuencia deja de lado una enseñanza más sistemática y profunda de la escritura y la argumentación (Bolívar Romero y Montenegro de la Rosa, 2012), a pesar de que, a todas luces, esta última se viene presentando desde hace tiempo como un punto ineludible, no sólo por parte de los expertos sino en el currículo mismo en sus diferentes niveles de concreción. Más allá de la aproximación teórica que se elija para estudiar la construcción de conocimiento en el aula, podemos concebirla en lo fundamental como un proceso de comunicación basado en "las interacciones y las prácticas discursivas características del aula como escenario sociocultural" (Cubero Pérez et al., 2008, p. 74). Así, es improbable que dentro de estas prácticas discursivas no veamos a la argumentación como engranaje

[10] Cuando hablamos de estos dos puntos de vista en torno a lo argumentativo tenemos en mente, al igual que el especialista que citamos, las representaciones más sobresalientes en los manuales escolares, o por lo menos las que notamos nosotros como destacadas en nuestro corpus. Ambas, por supuesto, no agotan las posibilidades del estudio de la argumentación, que puede ser examinada, por ejemplo, desde la Retórica, la Lógica y la Lingüística.

basal de las interacciones áulicas escritas u orales. Anthony Weston (2006), en su ya clásico tratado sobre el tema, nos recuerda lo esenciales que son los argumentos, como vía para informarse, indagar y defenderse.

La argumentación, por otra parte y por esto mismo, no debiera ser un eje exclusivo de la Educación Secundaria: diversos grupos de investigación han orientado sus trabajos a estudiar la centralidad que debiera dársele desde fases más tempranas del proceso educativo, preguntándose, por ejemplo, por qué esperar hasta la adolescencia para buscar desarrollar las capacidades vinculadas a lo argumentativo, dejándolas relegadas a un momento posterior y haciéndolas puramente dependientes del medio socio-familiar, cuando se trata de algo que los niños experimentan en su realidad cotidiana (Cotteron, 1995). En esta misma línea, autores como Candela (1991) se centraron en el desarrollo de las clases de ciencias en Primaria y la construcción compartida del conocimiento a partir de las intervenciones orales de los niños cuando argumentan sus puntos de vista.

Ciertamente, relegar la enseñanza de la argumentación al Nivel Medio es una decisión pedagógica importante desde el momento en que se produce a costa de no aprovechar las reales posibilidades de los estudiantes, quizás por desconocimiento o por la influencia de preconcepciones que no se asientan en acercamientos más rigurosos a la realidad. Ya Dolz (1994) ponía de relieve que la enseñanza precoz de la argumentación no presenta complicaciones que no puedan ser superadas mediante las estrategias pedagógicas adecuadas a tal fin, como la selección inteligente de contenidos y actividades, o la observación sagaz de las capacidades argumentativas de los estudiantes. Este mismo especialista (Dolz, 1994) se apoya en estudios sobre la adquisición de la argumentación escrita que muestran un cierto orden en las operaciones relacionadas con este tipo textual a partir de los 10 años; afirma, además, que las secuencias didácticas orientadas a la producción de textos argumentativos en niños de 11-12 años de edad redunda en una mejor capacidad de interpretación (Dolz, 1995).

En otro orden de cosas, la argumentación dentro del ámbito escolar se estudia como fuertemente ligada al terreno de las ciencias. Más allá del papel elemental del lenguaje no sólo en la arquitectura de la ciencia sino en todo tipo de aprendizaje, pensar la enseñanza de las ciencias desde un punto de vista discursivo-argumentativo viabiliza

en los estudiantes la elaboración de procesos conscientes en torno a la compresión y producción del conocimiento junto a un entendimiento más profundo del entorno (Ruiz Ortega et al., 2015). Una valiosa línea de investigación dentro de la Didáctica de las Ciencias que se caracteriza por realzar el papel que desempeña el lenguaje en las explicaciones científicas sostiene,

> como hipótesis y presupuesto básico, que la argumentación es una importante tarea de orden epistémico y un proceso discursivo por excelencia en las ciencias y, que propiciar la argumentación en la clase permite involucrar a los y las estudiantes en estrategias heurísticas para aprender a razonar, al tiempo que sus argumentos, como externalización del razonamiento, permiten la evaluación y el mejoramiento permanente de los mismos. (Henao y Stipcich, 2008, p. 49)

Esta perspectiva, como enfatizan Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2003), asume el aprendizaje de las ciencias como argumentación y no únicamente como exploración, asociando estrechamente el razonamiento argumentativo a la enseñanza de las ciencias, desde el momento en que se entiende a la "argumentación científica (erudita y escolar) como un *procedimiento*, equiparable a las destrezas y habilidades prácticas y a las capacidades cognitivas y comunicativas necesarias para producir, evaluar y aplicar ciencia" (Revel Chion et al., 2005, p. 2)[11]. Es usual que la argumentación sea estudiada en el marco de las ciencias naturales; por ejemplo, la genética (Cardona Rivas y Tamayo Alzate, 2009), la educación ambiental (Campaner y De Longhi, 2007), la física y la química (Solbes, Ruiz y Furió, 2010) y la ecología (Bravo y Jiménez Aleixandre, 2010).

En el escenario local, en materia de política educativa, desde 2018 avanza la "Secundaria Federal 2030", asentada en la Resolución N° 330 del Consejo Federal de Educación (2017), que a su vez tiene como antecedentes primordiales la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) junto a la Declaración de Purmamarca (2016), a

[11] Las cursivas son del original.

nivel nacional, y la Declaración de Incheon (2015), en el ámbito internacional, que responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo[12]. La transformación que propone la Secundaria 2030 busca responder a los desafíos a los que el Nivel se enfrenta en la actualidad debido al patente desfasaje de la escuela y las exigencias de la sociedad de hoy en día. En lo que a la dimensión pedagógica atañe, la Secundaria 2030 promueve un tipo de aprendizaje activo e interdisciplinario, que responda a un enfoque de enseñanza por capacidades y competencias digitales. Ahora bien, una de las seis capacidades fundamentales que define el Marco de Organización de los Aprendizajes (2017) es el pensamiento crítico, que se caracteriza por

> adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación […]. Supone analizar e interpretar datos, evidencias y argumentos para construir juicios razonados […]. También implica valorar la diversidad, atender y respetar las posiciones de otros, reconociendo sus argumentos (p. 14).

Es evidente, por ende, que la argumentación tiene aquí un lugar de peso, puesto que sin incentivar las destrezas que giran en torno a ella es inviable el desarrollo del pensamiento crítico. De idéntica forma, la argumentación conecta directamente esta capacidad (el pensamiento crítico) con la resolución de problemas, la comunicación y el aprender a aprender, puesto que para todas ellas vendría a significar un punto de inflexión indispensable.

[12] El Objetivo N° 4 se basa en "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". El contenido se encuentra disponible en la web del PNUD, https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

- Explorar cómo son recontextualizados los contenidos vinculados a la argumentación en manuales escolares de Lengua pertenecientes al Nivel Secundario, editados en el período 2013-2017 y de circulación nacional.

5.2. Objetivos Específicos

- Describir los recursos de contenido que se emplean para caracterizar la argumentación.
- Identificar el modo en que son construidos los sujetos discursivos en torno a la argumentación.
- Distinguir qué tipo de léxico está presente en el tratamiento de la argumentación.

6. METODOLOGÍA

6.1. Fundamentos metodológicos y enfoque general

Hemos optado por una metodología cualitativa, dado que ésta nos provee de perspectivas ricas por profundas, que redundarán en posibilidades de análisis integradoras enlazadas a nuestros intereses de investigación. Desde la perspectiva de Vasilachis (2006), la investigación de corte cualitativo se distingue en lo fundamental por las características que se vinculan a: quién y qué se estudia; las particularidades del método;

y la meta de la investigación. En esta línea, nuestra elección vino determinada por algunos puntos de interés en tanto investigadores.

Primero, el examen en torno a los manuales escolares se prestó históricamente para una perspectiva interpretativa y contextual; ello se debe, creemos, a la complejidad misma de éstos en tanto objeto de estudio. Siendo una fuente de tipo documental, y más precisamente, constituida por diversas clases textuales que circulan en un contexto específico –o sea, que son una práctica social difícilmente comprensible fuera de su propia profundidad cultural situada– y constituyéndose la lengua en uno de los ejes vertebradores del análisis desde una mirada más bien pragmática, es que un abordaje cualitativo aparece como adecuado a nuestra área de interés. Más allá de que, como apunta Sautu (2003), cada área temática científica posee sus propias coordenadas y límites en relación a los cánones metodológicos, Flick (2009) destaca la estrecha interrelación entre objeto y método cuando afirma:

> Por último, diseñar métodos abiertos a la complejidad del tema de un estudio es también una forma de estudiar cuestiones complejas con investigación cualitativa. *Aquí, el objeto en estudio es el factor determinante para elegir un método y no al revés.* Los objetos no se reducen a variables únicas, sino que se representan en su totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana. (p. 15) [13]

Segundo, desde este mismo punto de vista, quisimos acercarnos a los manuales desde una propuesta más bien interpretativa y detallada, y a partir de la comparación de las distintas alternativas ofrecidas por los textos. Nuestra iniciativa podría definirse como

[13] "Lastly, designing methods open to the complexity of a study's subject is also a way to study complex issues with qualitative research. Here, the object under study is the determining factor for choosing a method and not the other way round. Objects are not reduced to single variables, but represented in their entirety in their everyday context. Therefore, the fields of study are not artificial situations in the laboratory but the practices and interactions of the subjects in everyday life". La traducción y las cursivas son nuestras.

una aproximación limitada de carácter descriptivo que opera sobre un aspecto reducido de una muestra también reducida, en torno a la que se buscará describir ciertos puntos, pero no reificar las conclusiones parciales a las que se llegue.

Tercero, al ser nuestro propósito de indagación y comprensión, en la recopilación y análisis de datos, acentuamos la interpretación más que la cuantificación numérica, privilegiando un acercamiento más inductivo y de construcción, que tiene en cuenta el contexto y el punto de vista de los sujetos implicados, con énfasis en el proceso y no sólo en los resultados (Devetak et al., 2010). Además, no podemos dejar de lado el hecho de que partimos desde ciertos supuestos y marcos teóricos que de una forma u otra modelan nuestro acercamiento a la realidad (Creswell y Poth, 2018).

Cuarto, asumimos que la palabra se halla en el centro de nuestra labor, no sólo porque la investigación cualitativa la piensa "como un evento dialógico y contextual, donde ocurre el significado y donde es posible construir conocimiento" (Cornejo et al., 2011, p. 5) sino porque, además de ser la herramienta que nos permite estudiar nuestro objeto de investigación y discurrir en torno a él, esto es, describirlo y avanzar en su interpretación, es nuestro mismo foco de análisis. La misma condición de apertura del lenguaje en tanto tal, el ser un recurso que permite un sinnúmero de posibilidades, es homóloga al carácter inacabado de la investigación cualitativa –al que nos sentimos cercanos–, el que, por cierto, desde una perspectiva dialógica y abierta, es empíricamente correcto y éticamente apropiado (Frank, 2005).

La importancia de la lengua para la investigación cualitativa es primordial. Esto ha sido destacado en distintas oportunidades. Por ejemplo, desde los estudios transculturales, en los que problemas de traducción e interpretación se hallan directamente implicados en la tarea del investigador (v. gr. Temple y Young, 2004; Van Nes et al., 2010; Davis, 2011). Una razón de peso para el lugar que ocupa la lengua en la investigación cualitativa es que, como advierte Polkinghorne (2005), la mayor parte de las veces los datos obtenidos toman la forma de textos escritos, cuya complejidad e interconexiones con su contexto de producción hacen dificultoso transformar estos datos en números y requieren herramientas específicamente diseñadas a tal fin. Por otro lado, Firestone (1987) concibe a las investigaciones como un dispositivo retórico que se sirve de diferentes estrategias lingüísticas para persuadir al lector de la validez de sus

conclusiones. Por último, el análisis lingüístico puede ser visto tanto como una estrategia de obtención, análisis e interpretación de materiales cualitativos como un tipo de investigación cualitativa en sí (Vasilachis, 1992).

Quinto, esta propiedad de la lengua de volverse sobre sí misma y la atención que, por ende –dado el rol central que creemos debe dársele en la investigación cualitativa– demanda en su mismo empleo, no es sino una dimensión del proceso de reflexividad. Una poderosa vía de descentralización puede ser la misma lengua, como un mecanismo que nos permite alejar la mirada del sistema de coordenadas en el que estamos inmersos y poder hacer una autocrítica en lo que atañe a los diferentes estadios de la investigación. Proponemos llevar a cabo este procedimiento reduplicando para nosotros mismos lo que haremos con los manuales escolares a nivel analítico, apoyándonos, como desarrollamos en seguida, en la Teoría Fundamentada y Análisis del Discurso.

En lo que concierne a su evolución, desde la segunda mitad del siglo XX la investigación cualitativa ha florecido a escala global de la misma manera que, más tarde, lo ha hecho la literatura especializada sobre sus metodologías; al mismo tiempo, se ha vuelto prominente en diversas disciplinas, como así también sirvió de base para la emergencia de distintos campos (Atkinson, 2005). La investigación cualitativa, parafraseando a Leavy (2014), es un término general en el que converge un rico conjunto de prácticas y productos de investigación; se constituye como un campo metodológico expansivo y en continua evolución que abarca una amplia gama de enfoques de investigación, como así también múltiples perspectivas sobre la naturaleza de la investigación misma. Uno de las alternativas metodológicas que se ha desarrollado en el seno de la investigación cualitativa es la denominada Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*).

La Teoría Fundamentada aparece hacia finales de la década del ´60 de la mano de Barney Glaser y Anselm Strauss, y ocupa un lugar importante dentro de la investigación cualitativa desde finales de los ´80, alcanzando una gran popularidad hacia los últimos años del siglo XX; en resumidas cuentas, consiste en un enfoque sistemático, inductivo y comparativo para investigar con el propósito de construir teoría (Bryant y Charmaz, 2007). No obstante, como notan estos mismos autores, los abordajes en torno a la Teoría Fundamentada se han ido enriqueciendo con el correr del tiempo, igual que

las diferentes perspectivas de aplicación que ésta ha tenido, ya sea por tratarse de distintas disciplinas o por los giros de aplicación que se le han dado.

En términos generales, la Teoría Fundamentada se refiere a una teoría derivada de datos que son recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, proceso en el que la recolección de estos datos, el análisis de los mismos y la teoría que surge de ellos se hallan en estrecha relación (Corbin y Strauss, 2015). Esto último es un punto central de la Teoría Fundamentada, ya que generar una teoría desde los datos "significa que la mayoría de las hipótesis y conceptos no solo provienen de los datos, sino que se elaboran sistemáticamente en relación con los datos durante el curso de la investigación. *Generar una teoría implica un proceso de investigación*" (Glaser y Strauss, 2017)[14]. En este sentido, los fundadores contrastan esta posición con los acercamientos teóricos generados por deducción lógica desde supuestos tomados *a priori*.

En relación con lo procedimental, la Teoría Fundamentada consta de una serie de precisiones metodológicas bien definidas, que orientan al investigador en los procesos que se deben seguir. Como indican Lúquez y Fernández (2016), la metodología de la Teoría Fundamentada consta de dos estrategias fundamentales, el muestreo teórico y el método comparativo constante. En cuanto al muestreo teórico, hace referencia a la selección de casos según las necesidades del sistema conceptual que va emergiendo, por lo que va avanzando en simultáneo con la recogida de datos y se lleva a cabo hasta la saturación teórica, o sea, hasta que los nuevos datos no proporcionan información relevante.

Mediante el método comparativo constante se realizan las tareas de recolección, codificación y análisis de los datos simultáneamente con la generación teórica; así, el análisis sistemático de los datos contrasta incidentes, categorías y propiedades que surgen durante el proceso de análisis como resultado de la comparación de similitudes y diferencias. El proceso de codificación se divide, a su vez, en diferentes fases o tipos de codificación (codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva). Estas etapas del método van desde la comparación de incidentes aplicables a cada categoría

[14] "means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research. *Generating a theory involves a process of research*." Las cursivas son del original.

hacia la integración de las categorías y sus propiedades, lo que deviene progresivamente en una delimitación de la teoría desde la reducción de las categorías y sus relaciones, para ir logrando una mayor capacidad explicativa (Glaser, 1965). Una especialista en el área nos proporciona una vista general del procedimiento:

> Como teóricos fundamentados, estudiamos nuestros primeros datos y comenzamos a separar, ordenar y sintetizar estos datos a través de la codificación cualitativa. Codificar significa que adjuntamos etiquetas a segmentos de datos que representan de qué se trata cada segmento. La codificación destila los datos, los clasifica y nos da un control para hacer comparaciones con otros segmentos de datos. […] Al hacer y codificar numerosas comparaciones, nuestra comprensión analítica de los datos comienza a tomar forma. […] Al estudiar los datos, compararlos y escribir memorandos, definimos las ideas que mejor se ajustan e interpretan los datos como categorías analíticas tentativas. […] Nuestras categorías analíticas y las relaciones que establecemos entre ellas proporcionan un manejo conceptual de la experiencia estudiada. Por lo tanto, construimos niveles de abstracción directamente a partir de los datos y, posteriormente, recopilamos datos adicionales para verificar y redefinir nuestras categorías analíticas emergentes. Nuestro trabajo culmina en una "teoría fundamentada", o una comprensión teórica abstracta de la experiencia estudiada. (Charmaz, 2006, p. 3).[15]

[15] "As grounded theorists, we study our early data and begin to separate, sort, and synthesize these data through qualitative coding. Coding means that we attach labels to segments of data that depict what each segment is about. Coding distills data, sorts them, and gives us a handle for making comparisons with other segment of data. […] By making and coding numerous comparisons, our analytic grasp of the data begins to take form. […] Through studying data, comparing them and writing memos, we define ideas that best fit and interpret the data as tentative analytic categories. […] Our analytic categories and the relationships we draw between them provide a conceptual handle on the studied experience. Thus, we build levels of abstraction directly from the data and, subsequently, gather additional data to check and redefine our emerging analytic categories. Our work culminates in a 'grounded theory', or an abstract theoretical understanding of the studied experience." La traducción es nuestra.

Optamos por la Teoría Fundamentada porque nos parece que posee varias ventajas que resultan de interés en función de la naturaleza de nuestra investigación. Si bien no es nuestra pretensión, por lejos, componer *una teoría* acerca de la argumentación en los manuales escolares, pues ello se halla fuera de nuestro alcance, sí nos parece posible intentar una lectura personal del tema que estamos estudiando. A este respecto, como nota la bibliografía especializada, destacamos que la Teoría Fundamentada: a) proporciona un marco de análisis desplegado a partir de los datos recogidos, desde el que puede proponerse un entendimiento más profundo de éstos; b) puede ser aplicada a partir del uso de distintas técnicas de recolección de datos, entre las que el trabajo con documentos escritos es una de ellas; c) enfatiza un proceso de indagación en espiral que no se halla limitado a un estadio del trabajo de investigación; d) permite flexibilidad en su desarrollo; e) apela a la creatividad del investigador; y f) se puede combinar con otros métodos.

Si bien hay un corpus importante de trabajos especializados en torno a los manuales escolares, esto no quiere decir que no se puedan intentar nuevos acercamientos, puesto que la investigación cualitativa, contra lo que a veces se presupone, no debiera hallarse limitada a áreas en las que hay una teoría incipiente (Graebner et al., 2012). Por otro lado, la Teoría Fundamentada ha sido empleada en el ámbito de las investigaciones en educación y es sugerida en tanto método que ofrece al mismo tiempo sistematicidad y libertad para generar un marco que contribuya a entender las experiencias a este respecto y planificar intervenciones en vistas de mejorar la calidad educativa (e. g. Babchuk, 1996; Hutchinson, 2005; Fetherston y Kelly, 2007; Kolb, 2012).

De la misma manera en que, metodológicamente, nos apoyaremos en la Teoría Fundamentada, elegimos enmarcar nuestra investigación, por su misma naturaleza, en el Análisis del Discurso. El Análisis del Discurso o, como se prefiere desde algunas líneas, los Estudios del Discurso, ven sus inicios a mediados de los años ’60 y emergen como un campo multidisciplinario en cuyos orígenes asisten la Antropología, la Lingüística, los Estudios Literarios, la Sociología, la Psicología, las Ciencias de la Comunicación y las Ciencias Políticas; más tarde, desde finales de los ’90 experimentan un gran desarrollo, comparable al que han venido teniendo desde sus comienzos (van Dijk, 2011). Como notan Wodak y Meyer (2016), estas circunstancias hacen que los Estudios del Discurso

compartan una serie de aspectos generales con otros campos como la Semiótica, la Pragmática, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnografía del Habla y el Análisis Conversacional, como por ejemplo: el interés por las propiedades de la lengua en su uso natural por parte de usuarios reales, la focalización en unidades mayores que palabras y sentencias aisladas; la extensión a aspectos no verbales de la comunicación; el estudio de las funciones de los contextos extralingüísticos; el análisis de fenómenos de la gramática del texto y la lengua en uso (coherencia, tópicos, actos de habla, cortesía, argumentación, turnos de habla, etc.).

El término "discurso" y la expresión "análisis del discurso" adquieren diferentes significados para especialistas de diferentes ramas, y son abundantes en el primer caso. No obstante, las definiciones de "discurso" pueden ser subsumidas en tres grandes categorías: como algo más allá de la oración; como lenguaje en uso; y como una gama amplia de prácticas sociales que incluye instancias no lingüísticas y no específicas (Tannen et al., 2015). Según el enfoque de que se trate, el Análisis del Discurso acentuará uno u otro aspecto, pero siempre teniendo como centro el empleo de la lengua en un contexto definido por parte de hablantes específicos; por esto es que, si quisiéramos definirlo sintéticamente, podría decirse que se trata del estudio de la lengua en uso, aunque se analice una sola sentencia o declaración en tanto comunicación y acción (Gee y Handford, 2012).

En tanto aproximación multifocal y multidisciplinar, hoy nos encontramos con varios tipos de Análisis del Discurso, según se haga hincapié en una u otra dimensión de la comunicación. Una caracterización general podría explicar que

> más que cualquier otro dominio de la lingüística, el análisis del discurso enfatiza que el lenguaje no es meramente un sistema autónomo de símbolos, sino más importante aún, un modo de hacer, ser y devenir. […] *el análisis del discurso busca describir y explicar los fenómenos lingüísticos en términos de los contextos afectivos, cognitivos, situacionales y culturales de su uso e identificar los recursos lingüísticos a través de los cuales (re)construimos nuestra vida (nuestra identidad, rol,*

> *actividad, comunidad, emoción, postura, conocimiento, creencia, ideología, etc.).* Esencialmente, se pregunta por qué usamos el lenguaje de la manera en que lo hacemos y cómo vivimos nuestras vidas lingüísticamente. (Weiyun He, 2001, p. 429)[16]

Estas perspectivas sobre el Análisis del Discurso en tanto campo de estudio pueden ser asociadas a nuestro planteo acerca de los libros de texto sin mayor dificultad, porque complementan lo que exponíamos más arriba acerca de su funcionamiento didáctico y al mismo tiempo ideológico. Un análisis de componentes lingüísticos de las secuencias presentadas por los manuales puestos en relación con su contexto de uso, o sea, no como secuencias aisladas de los factores que intervienen en su empleo en tanto instrumento didáctico (destinatarios, propósitos, entorno, etc.), será siempre, de una u otra manera, Análisis del Discurso. Esto equivale a decir que hacemos una lectura de los manuales en tanto enunciados que configuran una forma de estructurar el mundo desde la representación del hecho didáctico y sus componentes.

Desde las posibilidades que nos provee, el Análisis del Discurso permite variados mecanismos de análisis de los manuales escolares. Esto se debe a que el Análisis del Discurso no es sólo un campo de estudio, sino que además se configura como una técnica de análisis que se destaca por su ductilidad (puede ser empleada en metodologías hipotético-deductivas o inductivas, y en estrategias cualitativas o cuantitativas) y por poseer un rico aparato conceptual (Sayago, 2014). Por esto, en lo metodológico abarca diferentes modos de aproximación y permite libertad en la forma de estudiar las producciones escogidas:

[16] "more than any other domains of linguistics, discourse analysis emphasizes that language is not merely a self-contained system of symbols but more importantly a mode of doing, being, and becoming. […] discourse analysis seeks to describe and explain linguistic phenomena in terms of the affective, cognitive, situational, and cultural contexts of their use and to identify linguistic resources through which we (re)construct our life (our identity, role, activity, community, emotion, stance, knowledge, belief, ideology, and so forth). Essentially, it asks why we use language the way we do and how we live lives linguistically". La traducción y las cursivas son nuestras.

> La investigación del discurso actual combina así el estudio del uso del lenguaje, la interacción verbal, la conversación, los textos, los mensajes multimodales y los eventos comunicativos. Metodológicamente, puede abarcar desde análisis formales de oraciones abstractas, estructuras de conversación o argumentación, por un lado, hasta estudios de laboratorio de procesos cognitivos o representaciones mentales, así como observaciones etnográficas de conversación e interacción socialmente situadas (entre muchos otros métodos) por otro lado. (van Dijk, 2011, p. 2)[17]

En lo concerniente al Análisis del Discurso y el ámbito educativo, si concebimos el discurso como todo objeto o acto que participe de una relación de significación, las prácticas educativas son de por sí prácticas discursivas, y abarcan la comunicación oral, textos escritos, los gestos, las imágenes, la estética y toda dimensión semiótica (Pini, 2013). Por ende, los manuales escolares, en su compleja totalidad semiótica, son una parte constituyente del entramado discursivo de la gran esfera educativa. El Análisis del Discurso aplicado al ámbito de la educación ha cobrado fuerza y hace foco en diversos aspectos. La vertiente conocida como Análisis Crítico del Discurso (CDA, o ACD por sus siglas en castellano), por ejemplo, ha producido ricos acercamientos desde la puesta

[17] "Research into discourse today thus combines the study of language use, verbal interaction, conversation, texts, multimodal messages and communicative events. Methodologically, it may range from formal analyses of abstract sentence, conversation or argumentation structures, on the one hand, to laboratory studies of cognitive processes or mental representations, as well as ethnographic observations of socially situated talk and interaction (among many other methods) on the other hand". La traducción es propia. Lo mismo destaca Sebastián Sayago: "Comparado con la hermenéutica y el AC [Análisis de Contenido], el AD [Análisis del Discurso] se presenta como una herramienta más sofisticada, dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes. *Este aparato puede incluir nociones relativas a los modelos mentales, la identidad, los roles, la polifonía, las estrategias retóricas, las variedades dialectales y estilísticas, los formatos textuales, los géneros discursivos, las ideologías, las relaciones de dominación, etc*." (2014, p. 3). De igual forma, esto es señalado por Mónica Pini: "*El estudio de las estrategias discursivas puede incluir el análisis de la gramática (fonológico, sintáctico, lexical, semántico), la pragmática, la retórica, el estilo, el género y sus estructuras, la interacción en el caso de las conversaciones, y/o la semiótica (de sonidos, imágenes y otros elementos multimodales).* Estos diferentes tipos de análisis pueden superponerse y combinarse de diferentes maneras, de acuerdo con el foco del estudio, así como complementarse con otras metodologías cualitativas (observación participante, etnográfica) y cuantitativas" (2013, p. 187). Todas las cursivas nos nuestras.

en relación del empleo del lenguaje en distintos contextos de aprendizaje y las maneras en cómo los sujetos son transformados en sus formas de interactuar, representar y ser, a través de prácticas lingüísticas que responden a relaciones de dominación. A este respecto, pueden verse, v gr., Rogers (2004), Taylor (2004), Rogers et al. (2005), Pini y Gorostiaga (2008) o Rymes (2016). En cuanto al Análisis del Discurso y el estudio de los manuales, éstos han sido abordados frecuentemente desde esta perspectiva, como ya hemos notado, y haciendo foco en una u otra disciplina. Diferentes investigaciones en el ámbito hispano son, por ejemplo, Atienza Cerezo (2007), Teobaldo y Moyano (2010), Atienza Cerezo y Van Dijk (2010), Oteíza y Pinto (2011), Cerón (2012), Barletta Manjarrés y Chamorro Miranda (2015).[18]

En definitiva, nos serviremos de algunas de las perspectivas que brinda el Análisis del Discurso como herramientas de estudio por las siguientes razones: a) dado nuestro objeto de estudio, compuesto por textos; b) el propósito de entender estos textos en relación a los factores contextuales que los sobredeterminan; c) el amplio y elástico abanico de posibilidades que nos permite el Análisis del Discurso como opción metodológica, ya que no implica ceñirse sólo a una de ellas, sino que, antes bien, es frecuente su combinación; d) su complementariedad con la Teoría Fundamentada, ya que el Análisis del Discurso "Puede evitar la abstracción y descontextualización del significado que normalmente se deriva de la teoría fundamentada" (Jensen, 2012, p. 278).[19]

[18] En lengua inglesa, podemos traer a colación, también a modo de ejemplos, diversas aproximaciones que conjugan el Análisis del Discurso y los libros de texto. La producción académica es vasta y variada: se estudian críticamente los manuales escolares de Primaria y Secundaria (Bloor y Bloor, 2013; Aoumeur, 2014; Sharma y Buxton, 2015; Svendsen, 2015) pero también los libros de textos de nivel universitario (Moore, 2002; Guo, 2004; Ducar, 2006), de alfabetización de adultos (Oughton, 2007; Gungor y Prins, 2010) o de adquisición de una segunda lengua (Baleghizadeh y Jamali Motahed, 2010; Amerian y Esmaili, 2015; Wang, 2016).

[19] "may avoid the abstraction and decontextualization of meaning that typically follows from grounded theory". La traducción es nuestra.

6.2. Corpus de estudio

Nuestra unidad de análisis se halla constituida por los manuales escolares de Lengua de Nivel Medio, editados desde 2013 hasta 2017; por su parte, la muestra está conformada por libros de texto publicados por diferentes editoriales de presencia nacional. Siendo éste un ejercicio de corte cualitativo, se llevó a cabo un muestreo confirmativo y por conveniencia. Teniendo en cuenta que ya se han realizado estudios con similares intereses, uno de nuestros propósitos de investigación es revalidar o disentir con los avances hechos hasta el momento. El muestreo confirmativo se centra en "sumar nuevos casos cuando en los ya analizados se suscita alguna controversia o surge información que apunta en diferentes direcciones" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 389), por lo que partimos del pensamiento de que la construcción de la muestra, paralela al relevamiento de los datos, y su posterior análisis redundarían en una redefinición y actualización en torno al objeto. Al mismo tiempo, se trató de un muestreo por conveniencia ya que se estudiaron los casos a los que se tuvo acceso por diversas vías (librerías, bibliotecas públicas, privadas y de particulares, etc.), si bien, ciertamente, esto no implica, de ningún modo, agotar el total de los casos existentes con los mismos rasgos de los incluidos en la investigación. Por ejemplo, se trabajó con ciertos ejemplares de un editorial, pero no con otros.

Las editoriales consideradas para la conformación de la muestra son un grupo de extendida circulación comercial y amplio uso escolar: Santillana, Kapelusz Norma, Tinta Fresca, Mandioca, Estrada, SM, Puerto de Palos. De las colecciones de cada editorial –publicadas en un rango temporal que va desde 2013 a 2017– se seleccionaron los manuales de Lengua de Nivel Secundario que responden a las siguientes características:

- *Criterio temático*: Este criterio se aplicó teniendo en cuenta dos parámetros. Por un lado, se seleccionaron los pasajes en los que la argumentación es el tema principal del segmento (presentado en una sección propia y con identificadores paratextuales específicos: títulos,

subtítulos, diagramación, etc.). Por otro lado, se relevaron las partes en donde la argumentación es tratada como subtema de particular interés por verse asociada al tema principal que se está desarrollando (por ejemplo, las tramas textuales, o clases textuales como el ensayo, la reseña, etc.). En todo momento el criterio temático se asentó en una premisa de base: la aparición explícita del tópico a través de la concurrencia de palabras, familias de palabras, o expresiones que presuponen el tratamiento del tema ("argumentar", "argumentación", "opinión", "valoración", "convencer", etc.).

- *Criterio temporal.* Al momento de fijar los límites temporales, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos. Primero, en el año 2017 el Consejo Federal de Educación emite la resolución sobre la Secundaria Federal 2030, como vimos más arriba, y es desde 2018 que comienzan a implementarse cambios progresivos tendientes a su aplicación, por lo menos en nuestra jurisdicción; por lo tanto, es esperable que la producción editorial comience a modificar sus contenidos teniendo en cuenta esto, o como mínimo a revisarlos. Así, decidimos tomar el año 2017 como referencia para demarcar la muestra. Segundo, a partir de allí se delimitó un período de cinco años, quedando propuesto el criterio cronológico "manuales editados entre 2013 y 2017". De entre los posibles períodos que más probablemente pudieran haberse elegido (tres años, cinco años, diez años…) el período de cinco años nos resultó el más apropiado por no ser ni demasiado acotado ni demasiado extenso. Tercero, la gran mayoría de los manuales actualmente disponibles en el mercado fueron editados en este intervalo temporal, por lo menos desde lo que constatamos en nuestro relevamiento. El trabajo de campo, en este sentido, implicó la confirmación de la utilidad del criterio. Cuarto, en relación con el punto anterior, es esperable que los manuales de este periodo sean los que actualmente son empleados por los docentes en las aulas, ya sea en tanto son solicitados a los estudiantes como libro guía o como parte de compilaciones diseñadas *ad hoc*.

- *Criterio de heterogeneidad.* Además de los anteriores, se buscó aplicar un principio de multiplicidad en lo que atañe a las casas editoriales. Con ello buscamos que la muestra sea diversificada y que asegure un mínimo de pluralidad. Claro está, por otro lado, que esto no implicó que hayan sido cubiertas todas las posibilidades de aplicación, esto es, todas las publicaciones de todas las editoriales en el período de tiempo trabajado, sino que, antes bien, de lo que se trató fue de ampliar el corpus lo máximo viable dentro de las posibilidades del investigador. El criterio de heterogeneidad presentó el desafío de buscar el grado máximo de completitud de la muestra, rastreando en sucesivas etapas aquellas publicaciones de las editoriales que estaban menos representadas, por cuestiones de acceso práctico.

- *Criterio de comprensión*. Se vincula con el anterior y viene a complementarlo. Así como tratamos incluir la mayoría de las editoriales (principio "inter"), de la misma forma, en relación con cada editorial, buscamos cubrir las colecciones completas a las que se tuvo acceso (principio "intra"). No obstante, esto no implica que al trabajarse con una editorial particular se hayan agotado todas las colecciones publicadas en el intervalo que nos interesa. Como en el punto anterior, el criterio de comprensión fue una línea guía del trabajo de campo en lo que se refiere a la búsqueda de la mayor exhaustividad plausible de la muestra.

- *Criterio de homogeneidad.* No sólo se quiso trabajar con las colecciones completas de cada editorial, sino que se tomaron los ejemplares "equivalentes" dentro de cada colección. Sabiendo que las editoriales publican colecciones que por lo general abarcan unos tres primeros libros dedicados a la Lengua y Literatura (numerados como 1, 2 y 3) y luego otra serie, dentro de la misma colección, enfocada más a la Literatura (libros numerados como 4, 5 y, a veces, 6), es que se decidió que el corpus esté conformado por los manuales identificados como "Lengua y

Literatura" o "Prácticas del Lenguaje", esto es, los que van del 1 al 3. Esto responde a que son ellos los que fueron pensados para dar un mayor desarrollo a las temáticas relacionadas con lo lingüístico, como la que nos ocupa, y que, además, parecieran ser los más empleados por los docentes en el día a día.

- *Criterio de exclusividad.* La articulación de los criterios que se fueron describiendo va enmarcando los límites dentro de las posibilidades del universo total de los manuales escolares, pero aun teniendo en cuenta todos ellos, con el avance del trabajo de campo nos encontramos con que en una misma casa editorial hay más de una colección que fue editada en el intervalo temporal que delineamos, por lo que se hizo necesario adoptar este criterio como otra línea de referencia. En otras palabras: si correspondía el caso en que más de una colección de una misma editorial podía ser estudiada, entonces se optó por sólo una de ellas; esto en función de la accesibilidad. Junto al de homogeneidad, el criterio de exclusividad actuó como un parámetro de contrapeso en relación con los restantes, en tanto acotó las posibilidades de inclusión de ejemplares.

- *Criterio de circulación.* Nos basamos en editoriales de circulación nacional, que por consiguiente es muy esperable que tengan una presencia importante en el ámbito educativo, o por lo menos sea así desde este eje de referencia (la llegada al mercado nacional). Este parámetro posee la limitación de excluir las producciones regionales, que no son alcanzadas por el mismo pero que ciertamente se constituirían en una alternativa.[20] La fuerza de distribución que por motivos de mercado poseen las editoriales de alcance nacional, aunque disímil entre sí, se correspondería con su empleo extendido como materiales didácticos en las aulas, ya que dominan el área. Aunque esta es una cuestión sujeta a

[20] Aunque desconocemos mayores detalles al respecto, la producción regional (i. e., *desde* las regiones y no *sobre* las regiones) de manuales escolares de Secundaria en el país pareciera ser muy escaso. En el caso del Noroeste, encontramos, como excepción, la propuesta de Sosa, Dellatorre y Sitjar (2006), de hace ya algunos años, en torno a la Literatura.

indagación, no deja de implicar una correspondencia que aparece como bastante probable. Por otra parte, este criterio tiene dos inconvenientes: primero, no podemos constatar que efectivamente estas editoriales se encuentren presentes en todo el territorio nacional, como estamos dando por sentado, ya que nuestro supuesto se apoya en la experiencia dentro de algunas jurisdicciones; segundo, de la misma manera que con los puntos anteriores, no conlleva el agotamiento de todas las posibilidades existentes.

- *Criterio de accesibilidad.* La facilidad o dificultad en el acceso al material sobre el que se trabaja puede ser una cuestión más o menos determinante a la hora de la constitución del corpus. En nuestro caso, los condicionantes en relación con el acceso a los manuales fueron de dos tipos: los relacionados a la disponibilidad y los relacionados a los costes. Para subsanar lo máximo posible estas limitaciones se recurrió a diversas fuentes para acceder a los libros de texto, con el fin de expandir las posibilidades de encontrar un material lo más diversificado posible. Así, los manuales fueron obtenidos de:
    - Locales de venta
        - Librerías
        - Locales de venta e intercambio de libros usados
    - Bibliotecas
        - Bibliotecas públicas
        - Bibliotecas de particulares
        - Bibliotecas de instituciones educativas
    - Editoriales
        - Contacto con promotores

  El criterio de accesibilidad se convirtió en un condicionante de la construcción del corpus y, en un sentido negativo, podría considerarse una limitación. No obstante, como se verá enseguida, se logró que la muestra alcance un nivel satisfactorio de completitud, en función, por supuesto, de los criterios de selección que nosotros precisamos.

Los criterios expuestos fueron tratados en conjunto, lo que quiere decir que se articularon todos ellos al mismo tiempo y en forma simultánea al trabajo de campo. Esto último implicó que gracias al avance en el rastreo de los manuales y a las vicisitudes que fueron apareciendo, los criterios fueron emergiendo, modificándose y refinándose. La evolución de los criterios formó parte del mismo proceso de investigación en su carácter espiralado, desde el momento de la preconcepción del presente trabajo, y la experiencia de investigación los fue informando. Los criterios temático y temporal, por ejemplo, esenciales para la constitución del corpus, han ido estrechándose para poder dar lugar a una propuesta más viable y flexible; de la misma forma, otros que inicialmente no estaban contemplados fueron surgiendo, porque fue necesario ir revisando la adecuación del corpus que se iba constituyendo: no debía ser ni excesivamente reducido ni muy amplio, porque o nos arriesgamos a tener poco terreno para el análisis o a no poder abarcar lo que hemos delimitado.

Como hemos aclarado al especificar cada punto, desde ya que nos hallamos lejos de haber buscado el agotamiento de las posibilidades de cada criterio en particular y de la muestra en general. Esta última funciona, más bien, como un compendio de carácter significativo que por medio de un procedimiento inductivo nos daría una idea aproximada de lo que podría esperarse, en un cierto sentido, de la propuesta de los libros de texto en términos más generales.

La siguiente tabla detalla la conformación de la muestra, con los principales datos bibliográficos correspondientes a cada manual estudiado, organizados según el año de publicación.[21] Arbitrariamente, se emplearon dos pautas para ordenar los libros de texto, a los solos efectos de indexar los ejemplares del corpus: primero, el año de edición; segundo, dentro del subgrupo de aquellos editados en el mismo año, el orden alfabético. Por otro lado, se asignó un código a cada manual con el fin de generar una correspondencia que nos sirviera para referenciarlos en lo sucesivo. Este código se halla conformado por los siguientes valores: el primer campo denota el número de orden que

[21] Los datos bibliográficos completos se consignan en el apartado § 9.1, correspondiente a las Referencias Bibliográficas.

le asignamos al manual (m01, m02…); el segundo, el año de edición (a2013, a2014…)[22]; el tercero, la referencia al área (LL [Lengua y Literatura], PL [Prácticas del Lenguaje]) y el número o "nivel" con los que el manual se autodefine (1, 2, 3…).

Año	*Autores*	*Título*	*Editorial*	*Código*
2013	Solare R., F. et al.	Prácticas del Lenguaje 1	Estrada	m01-a2013-PL1
2013	Timoszko, I. et al.	Prácticas del Lenguaje 3	Estrada	m02-a2014-PL3
2014	Antico, D. et al.	Activados 3	Puerto de Palos	m03-a2014-PL3
2014	Kaufman, G. et al.	Lengua y Literatura I	Santillana	m04-a2014-LL1
2014	Kaufman, G. et al.	Lengua y Literatura II	Santillana	m05-a2014-LL2
2014	Martín, L. et al.	Activados 1	Puerto de Palos	m06-a2014-PL1
2014	Vitali, N. N. et al.	Lengua y Literatura 7/1	SM	m07-a2014-LL1
2014	Vitali, N. N. et al.	Lengua y Literatura 1/2	SM	m08-a2014-LL2
2014	Vitali, N. N. et al.	Lengua y Literatura 2/3	SM	m09-a2014-LL3
2015	Bianchi, S. et al.	Lengua y Literatura III	Santillana	m10-a2015-LL3
2015	Pinasco, J. et al.	Activados 2	Puerto de Palos	m11-a2015-PL2
2015	Stagnaro, D. et al.	Lengua y Literatura III	Tinta Fresca	m12-a2015-LL3
2016	Alonso, M. et al.	Lengua y Literatura 1	Kapelusz	m13-a2016-LL1
2016	Alonso, M. et al.	Lengua y Literatura 2	Kapelusz	m14-a2016-LL2
2016	Carranza, F. M. et al.	Lengua y Literatura 2	Estación Mandioca	m15-a2016-LL2
2016	Kreimer, A. et al.	Lengua y Literatura I	Tinta Fresca	m16-a2016-LL1
2016	Laporta, L. et al.	Prácticas del Lenguaje 2	Estrada	m17-a2016-PL2
2016	Leibovich, E. et al.	Lengua y Literatura II	Tinta Fresca	m18-a2016-LL2
2016	Plastani, C. et al.	Lengua y Literatura 1	Estación Mandioca	m19-a2016-LL1
2016	Quiroga, M. S. et al.	Lengua y Literatura 3	Estación Mandioca	m20-a2016-LL3
2017	Alonso, M. et al.	Lengua y Literatura 3	Kapelusz	m21-a2017-LL3

Tabla I. Datos generales del corpus estudiado y código asignado a cada ejemplar.

Un mecanismo para profundizar en la composición de la muestra de manera dinámica –es decir, a medida que se iba conformando durante el trabajo de campo– fue el diseño de gráficos a partir de diferentes parámetros de referencia que nos permitieran un (auto)análisis de la constitución del corpus, desde los criterios arriba expuestos, sobre todo para garantizar un cierto rango de consistencia de la muestra en función de poder contar con un panóptico que nos guiara en la búsqueda y selección del material. De esta manera, los resultantes fueron:

[22] Para el año de publicación, fue tomado siempre el correspondiente a la primera edición, ya que es común que los manuales tengan sucesivas reimpresiones o incluso nuevas ediciones en las que, por ejemplo, se renueva el diseño.

Gráfico I. Composición de la muestra por año de publicación.

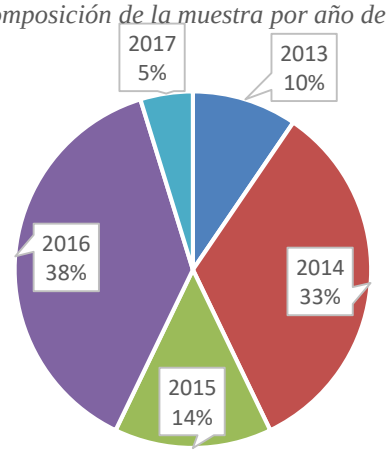
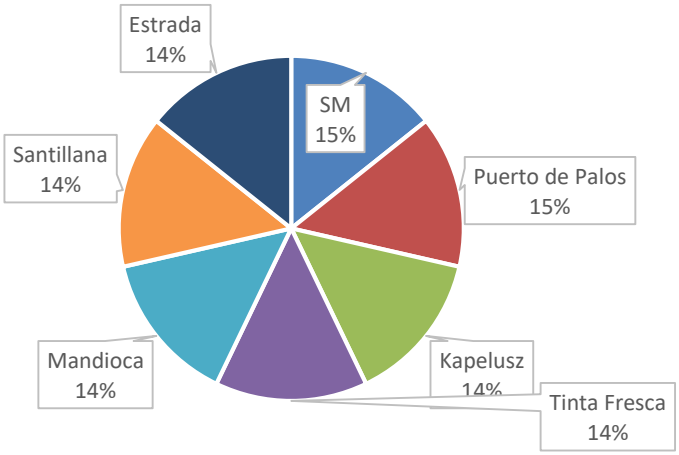


Gráfico II. Composición de la muestra por editorial.



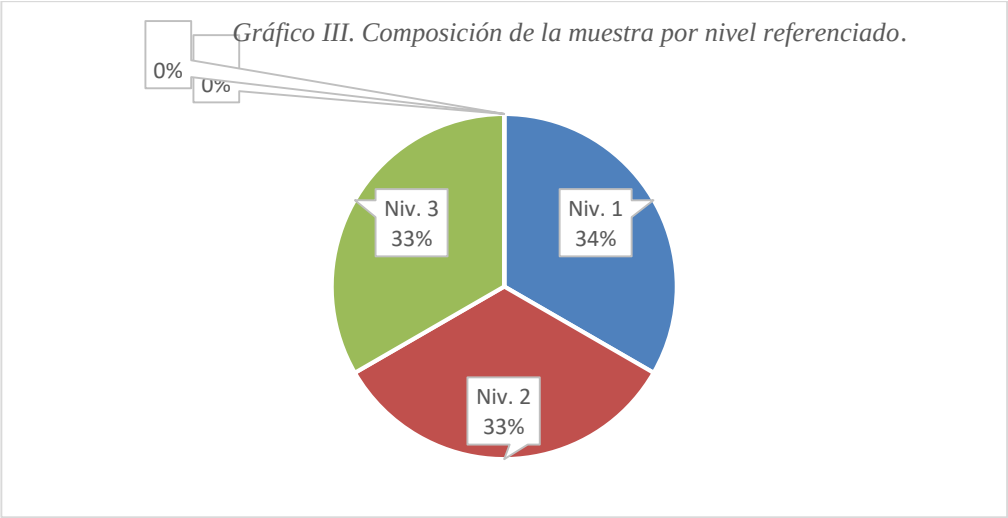


Gráfico III. Composición de la muestra por nivel referenciado.

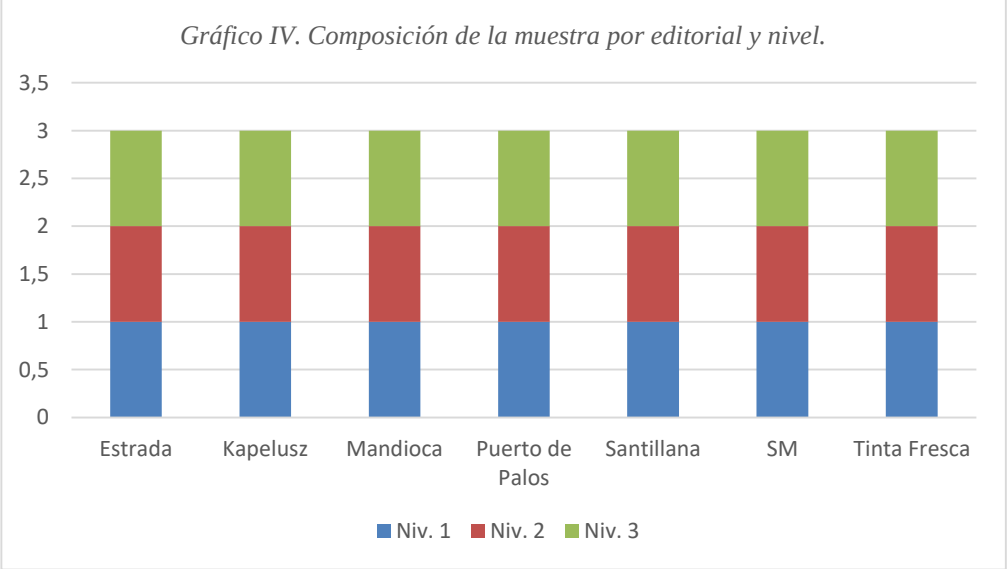


Gráfico IV. Composición de la muestra por editorial y nivel.

El monitoreo de los datos a través de gráficas correspondientes a los criterios de conformación de la muestra indica al mismo tiempo las fortalezas y debilidades de la misma, tanto durante el proceso de búsqueda de manuales como para el corpus en su versión definitiva. El gráfico I, que se basa en el criterio temporal, muestra las variables que se hallaron más lejanas a nuestro alcance, ya que dentro del período seleccionado no podemos operar de modo de equilibrar las diferentes posibilidades de realización (años

de publicación de los ejemplares), dado que, aunque aumentando el número de componentes del corpus, el dato cronológico queda "fuera de control". No obstante, sería interesante hacer una lectura en función del comportamiento del mercado editorial correlacionado a factores de política educativa o socioculturales más amplios, aunque de seguro esto demandaría una expansión de los límites de tiempo. Nótese, por ejemplo, que dentro del lapso seleccionado un 85% de los manuales se ubica entre los años 2014-2016.

Por otro lado, el gráfico II organiza la muestra por editorial, y proporciona un panorama rápido sobre la realización del criterio de heterogeneidad. En las primeras etapas del trabajo de campo, pudimos advertir un desequilibrio entre los porcentajes de cobertura, y nos propusimos alcanzar una mayor nivelación. De la misma manera para lo que denominamos "nivel referenciado" para aludir al número con que las editoriales identifican las diferentes propuestas de una misma colección (gráfico III). A pesar de que estos índices en principio equivalen aproximadamente a un cierto año de escolaridad, la estructuración de la Secundaria dentro del país no responde a una única matriz, ya que pueden encontrarse distintas alternativas dependiendo de la jurisdicción y la modalidad; además, las editoriales no numeran sus colecciones de manera uniforme[23]. Sin embargo, es de suponer que el orden de los números de las colecciones implica gradualidad. Si bien no es nuestro propósito un análisis comparativo desde la óptica de las propuestas por año o nivel, sí empleamos este índice como punto de referencia de la diversidad y completitud del corpus.

Por último, el gráfico IV combina los criterios de heterogeneidad y comprensión, y viene a funcionar como una especie de síntesis del grado de consistencia de la muestra, ya que puede observarse su rango de diversificación y amplitud al mismo tiempo, entre las diferentes editoriales y dentro de cada editorial. De igual manera, se hace visible aquí el criterio de homogeneidad, ya que puede apreciarse cómo uniformizó la muestra.

En su versión definitiva –definitiva por lo menos dentro de los límites de este estudio– la muestra alcanza al mismo tiempo tres propiedades fundamentales: la de ser

[23] Para la indexación del corpus, respetamos la referencia dada por cada ejemplar, que puede moverse en un rango de 1 a 5, o incluso 6, aunque por lo general las colecciones se organizan de 1 a 3 para los ejemplares que hacen hincapié en Prácticas del Lenguaje / Lengua y Literatura, y 4-5 para aquellos que se enfocan en Literatura.

mínimamente diversa (distintos editoriales y niveles); mínimamente extensa (un número medio de ejemplares estudiados); y mínimamente congruente (uniformidad en la cantidad y características de los manuales incluidos).

6.3. Método de la investigación

Dados la naturaleza del corpus, los propósitos y las preguntas de investigación, la técnica empleada para la recolección de datos fue el relevamiento documental. Para Hernández Sampieri et al. (2014), en la recolección de información del enfoque cualitativo, los documentos son una fuente valiosa; en este caso, según la clasificación que el mismo autor propone, hablaríamos de documentos grupales de índole profesional, con fines organizacionales y culturales, ya que se trata de un recurso institucional, empleado en la escuela, cuya finalidad última es la transmisión cultural cifrada en la educación.

El relevamiento documental en torno a los manuales tuvo dos grandes ejes de observación. El primero, los datos paratextuales (autores, editorial, año de edición, colección, etc.), que organizaron y refinaron progresivamente la muestra desde los criterios vistos.[24] El segundo, los datos textuales, esto es, el contenido propiamente dicho de los manuales escolares, según las variables de interés. Este punto vino a representar el momento fuerte del trabajo de campo, y por esto mismo significó el mayor desafío en cuanto a lo procedimental.

En primer término, a partir del cruzamiento de los criterios de selección de la muestra y por ende su sucesiva conformación, como detallamos más arriba, todos los pasajes seleccionados fueron digitalizados, para poder reunirlos en un banco de datos, facilitar la tarea comparativa y permitir que otros investigadores pudieran acceder a él, de ser necesario. Recordamos que todo el tiempo el proceso de conformación de la muestra fue permeable y multidireccional, en el sentido de que constó de sucesivas etapas

[24] A partir de ellos podrían establecerse algunas correlaciones con lo desarrollado en los manuales; por ejemplo, el perfil de una cierta editorial para tratar el tema. Esto puede ser terreno fértil para otros trabajos en torno a la argumentación, o también en relación con otros puntos de interés.

en las que se fue completando, complejizando y revisitando. Así como se hizo un análisis "macro" de la estructuración de la muestra desde los datos bibliográficos, se procedió a descomponerla a partir de lo que antes describimos como el criterio temático, esto es, identificando los segmentos de cada manual sobre los que se trabajaría, en función de que abordaran la argumentación como tópico, para luego, en etapas posteriores, profundizar en el tratamiento de los datos allí contenidos.

De esta manera, detallamos a continuación los segmentos seleccionados correspondientes a cada manual escolar, sobre los que se llevó a cabo el relevamiento de datos.

Manual	*Intervalos*[25]	*Etiqueta temática*[26]
m01-a2013-PL1	116-119; 124-129	El editorial y la carta de lector
	120-121	La trama argumentativa
	122-123	Los subjetivemas
m02-a2013-PL3	32-37	Las tramas textuales
	46-51	Las funciones del lenguaje
	90-91	Las intenciones del discurso
	104-109; 112-115	El artículo de opinión
	110-111	La argumentación
	116-121; 124-129	El discurso político
	122-123	Las marcas de la enunciación
	146-151; 154-159	La monografía
m03-a2014-PL3	16-17	El texto. Clasificación
	56-59	La crónica periodística
	99-105	El editorial y la nota de opinión
	106-107	La enunciación
	123-129	La publicidad
	130-131	Funciones del lenguaje
	147-153; 160-162	La reseña crítica
	174-179	La monografía
	193-199; 206-207	El discurso político
m04-a2014-LL1	135-139	La carta de lector
	140	Opinar y argumentar
	142	El foro *On Line*
	143-148; 151-152	La reseña
	149	El lenguaje de la subjetividad
	150	Los comentarios *On Line*

[25] Están expresados con los números de páginas correspondientes a cada edición. Las páginas que marcan inicio y final se hallan incluidas.
[26] Se siguen las referencias en títulos dadas por cada manual, es decir, la propia identificación de las temáticas desarrolladas según son presentadas a los lectores.

m05-a2014-LL2	105	Las funciones del lenguaje
	127-132; 151	La crónica periodística
	134	Comentarios en línea
	135-140; 152	La publicidad
	141	La argumentación en la publicidad
	142	Consumidores en el foro
m06-a2014-PL1	18-19	Las tramas textuales
	30-35; 42-43	La crónica periodística
	36-37	La subjetividad en el discurso
	115; 126-128; 136-137	La carta de lector
	129	La argumentación
	130-131	La func. apelativa y la argumentac.
m07-a2014-LL1	10-11; 15; 19	Las secuencias textuales
	166-167	La reseña
	168-171	La publicidad y la propaganda
	176-177	Las funciones del lenguaje
m08-a2014-LL2	10-11; 15; 19	Las secuencias textuales
	102-103	La argumentación en la narración
	164-167	El editorial
	168-171	La publicidad y la propaganda
	172-175	El informe
m09-a2014-LL3	13; 17-19	Las secuencias textuales
	148-152	El informe
	153-154	La reseña
	163-165	La carta de lector
	166-167; 169-170	El debate
	168	La retórica y la argumentación
m10-a2015-LL3	107-112; 123	El ensayo
	115-120; 124	La mesa redonda y el debate
	127-132; 151	La publicidad y la propaganda
	135-140; 152	El artículo de opinión
	141	Los marcadores de subjetividad
	142	Las comunidades virtuales
	143-148; 150	Solicitudes y reclamos
m11-a2015-PL2	12-13	Las funciones del lenguaje
	14-15	El texto. Definición y tipologías
	76-81; 88-90	La nota de opinión
	100-105	La reseña de espectáculos
	106-109; 112-114	La enunciación
m12-a2015-LL3	63-70	El discurso político
	71-73; 75; 182	La reseña
	74	Modalizadores y subjetivemas
	76-80	El texto argumentativo
	165-172	La monografía
	173-177	El ensayo
	176-179	Los textos académicos
	180-181	La carta
m13-a2016-LL1	146	Resumen de un texto argumentat.

m14-a2016-LL2	14	Las funciones del lenguaje
	83	Editorial
	105	Mesa redonda
	125	La crítica de espectáculos
	154-155	La superestructura de los textos
	160	Resumen de un texto argumentat.
	165-166	La carta de lector
m15-a2016-LL2	140-142; 144-145; 147	La columna de opinión
	142	Los subjetivemas
	148-150; 152-153; 155	La publicidad y la propaganda
	151	Las funciones del lenguaje
	154	El cuadro comparativo
	156-158; 160-163	El debate
	158	Los recursos de la argumentación
m16-a2016-LL1	27-31; 33-36; 38-41	Tramas textuales
	37	Las funciones del lenguaje
	62-63	Carta de lectores
	136-137	La publicidad
m17-a2016-PL2	16-17	Las funciones del lenguaje
	26-27	Las tramas textuales
	126-133	La reseña literaria
	138-142; 144-145	Publicidad y propaganda
m18-a2016-LL2	121-127; 129; 137-138	Los textos argumentativos
	129	Los subjetivemas
	128; 135-136	La nota de opinión
	130-133	El artículo académico
	134	Publicidad y propaganda
	139	La carta de lectores
m19-a2016-LL1	138-139	La subjetividad en un texto
	148-150; 152; 155	La reseña
	151	Las tramas textuales
m20-a2016-LL3	122	Tramas textuales
	123	Intención y funciones
	142-144; 146-147; 149	La carta formal
	145	Marcas de subjetividad
	150-152; 154-155; 157-159	El ensayo
	160-162; 164-165; 167	La reseña literaria
	168-172; 174-175; 177-179	La monografía
m21-a2017-LL3	23	La controversia
	105-107	La crónica periodística
	131	La reseña literaria
	133-139; 154	Textos argumentativos
	134-137	El discurso político
	148	Resumen de un texto argumentativo
	149-151	Entrevista de opinión
	152	La propaganda
	153	La carta de lector

Tabla II. Descomposición de la muestra según segmento y temática.

Esta estrategia de análisis de la muestra es un primer acercamiento a los datos –ya que, claro, no trabajamos sobre páginas completas– y nos permitió organizarlos en función de su estudio. Esto fue posible gracias a una codificación (*coding*) inicial a partir del etiquetamiento (*labeling*) de los fragmentos en los que se trataba el tema. La primera fase de dicho etiquetamiento preliminar consistió en rastrear todos los pasajes contenidos en la muestra que tocaran el tema de la argumentación, e identificarlos directamente con el segmento temático referenciado por los mismos manuales; en otras palaras, observar en qué apartado o subapartado se desarrolla el tópico, siempre según la organización temática propuesta en cada libro. Con este fin se fue conformando una constelación de expresiones directamente vinculadas a lo argumentativo, extraídas del corpus, cuya aparición y recurrencia en tanto palabras clave fue la base del relevamiento que cohesionó la muestra. Como decimos, el campo semántico[27] primario en torno a la argumentación fue el primer mecanismo de delimitación de las partes de la muestra que serían estudiadas. Este campo semántico actuó de manera abierta, porque fue tomando forma a través del trabajo de campo; de manera inclusiva, porque su aparición fue el mecanismo que nos permitió delimitar la muestra en un primer momento; y de manera excluyente, porque la aparición de por lo menos un grupo de sus constituyentes fue razón suficiente para que se incorpore a la muestra el pasaje en cuestión, sin perjuicio de la recurrencia de otros términos. La red semántica en torno al tema de estudio quedó conformada como sigue:

Núcleo "A"	argumentación, argumentar, argumentos, contraargumentar, efecto argumentativo, estrategia/s argumentativa/s, estructura argumentativa, géneros argumentativos, recursos argumentativos, secuencia argumentativa, superestructura argumentativa, texto/s argumentativo/s, texto/s expositivo-argumentativo/s, trama argumentativa.
Núcleo "B"	actitud crítica, apreciaciones, apreciaciones subjetivas, comentar, comentario, controversia, convencer, debate, demostrar, discurso persuasivo, discusión, evaluación, función

[27] No entramos en las disquisiciones de la Lingüística en la caracterización y aplicación del concepto de *campo semántico*, sino que lo concebimos ampliamente como el "conjunto de unidades léxicas de una lengua que comparten un núcleo común de rasgos de significado", según el *Diccionario de la lengua española* de la RAE o, en términos de un especialista, "un paradigma léxico que surge de dividir un continuo de contenido lexical en diversas palabras de la lengua entre las cuales se crea una oposición por medios de rasgos distintivos de contenido" (Rodríguez Adrados, 1971, p. 338).

	apelativa, géneros de opinión, hipótesis, ideas propias, juicio, juicio de valor, juicio valorativo, mirada crítica, mirada subjetiva, opinar, opinión, opiniones, perspectiva, perspectiva subjetiva, persuadir, persuasión, postura, punto de vista, segmento comentativo, subjetividad, tesis, texto/s académico/s, texto/s de opinión, texto polémico, valoración/es, visión/es de la realidad, visión de los hechos.

Tabla III. Campo semántico primario en torno a la argumentación.

La aparición y recurrencia de los términos de esta red de significados sirvió para volver a delimitar las partes de los manuales que iban a estudiarse, o sea, como un proceso de refinamiento de la muestra. A medida que se los iba relevando, se los fue dividiendo en dos grandes grupos que denominamos núcleos A y B, siendo el primero el que contiene todas las expresiones que directamente nombran nuestro objeto de estudio, ya que su eje es el corazón lexemático "argumentar/argumentación". El segundo, por su parte, reúne aquellos componentes que aparecieron junto a los del primer grupo y que son otras formas de aludir a la argumentación y a sus elementos. Como podrá verse, el campo B es más diverso en sentido discursivo, a causa de que no son expresiones equivalentes desde el punto de vista semántico y pragmático: las implicaciones de su uso son diferentes. Volveremos a esto más adelante, ya que se tornó importante al momento de considerar, por ejemplo, el tratamiento léxico de la argumentación.

La concurrencia e intersección de estas redes semánticas tuvo, por lo menos, tres implicaciones. Primero, su presencia delimitó el tratamiento del tema, por lo que, así como corroboró segmentos que habían sido seleccionados *a priori*, de la misma manera sirvió, dependiendo del caso, o para ampliar la selección original o para dejar de lado otros pasajes que en una primera instancia se pensó que podían ser incluidos; y ello debido a que éstos no trataban lo relacionado a la argumentación, aunque *prima facie* pudieran haberlo hecho. Estos segmentos delimitados por la concurrencia de estas etiquetas son los que, como se verá, concebimos como *definiciones de argumentación*. Segundo, se observó que había diferencias léxicas importantes en la selección del vocabulario para referirse al tema. Tercero, la revisión de los intervalos de los manuales dedicados a la argumentación desde estos núcleos semánticos habilitó un nuevo etiquetamiento, ya que se notó que la argumentación es tratada desde diferentes lugares temáticos. El avance en

la revisión de los pasajes nos permitió observar que la argumentación aparece, con diferente profundidad, en distintos nodos temáticos: a) estudiado como formando parte, entre otros, de un modo de empleo de la lengua (p. e. las referencias "tramas discursivas", "funciones del lenguaje"); b) como un tópico con relevancia propia, o sea, abordado separadamente en sus características (p. e. "los textos argumentativos", "recursos de la argumentación"); y c) estudiado como rasgo distintivo de una cierta clase textual (p. e. "la nota de opinión", "el ensayo"). Lo que nos interesa remarcar aquí es que el tratamiento de la muestra guió la investigación hacia distintas áreas de interés, ya que en función de cómo es presentada la argumentación es que nuestra exploración se dividió en diferentes espacios de análisis. Dichos espacios de análisis presentaron el desafío de buscar las herramientas que nos parecieron como adecuadas a su examen.

En relación con las estrategias de análisis de datos, tenemos presentes los lineamientos de Maxwell (1996), quien expone a grandes rasgos las etapas del tratamiento de los datos y las opciones de que dispone el investigador:

> El paso inicial en el análisis cualitativo es leer las transcripciones de las entrevistas, las notas de observación o los documentos que se van a analizar. […] Durante esta lectura o escucha, debe escribir notas y memorandos sobre lo que ve o escucha en sus datos y desarrollar ideas tentativas sobre categorías y relaciones. En este punto, tiene varias opciones analíticas. *Estos se dividen en tres grupos principales: memorandos, estrategias de categorización (como codificación y análisis temático) y estrategias de contextualización* (como análisis narrativo, estudios de casos individuales y microanálisis etnográfico). Estos métodos pueden, y generalmente deben, combinarse […]. (p. 78)[28]

[28] "The initial step in qualitative analysis is reading the interview transcripts, observational notes, or documents that are to be analyzed. […] During this reading or listening, you should write notes and memos on what you see or hear in your data and develop tentative ideas about categories and relationships. At this point, you have a number of analytic options. These fall into three main groups: memos, categorizing strategies (such as coding and thematic analysis), and contextualizing strategies (such as narrative analysis, individual case studies, and ethnographic microanalysis). These methods can, and generally should, be combined". La traducción y lass cursivas son nuestras.

Es así que, en las instancias de recogida y análisis de datos, que se realizaron de forma paralela y espiralada, los memos y las estrategias de categorización fueron esenciales. En cuanto a esto, las notas de campo tuvieron un lugar importante en el tratamiento de los datos, ya que las mismas permitieron ir orientando el mismo proceso desde el momento en que, al registrar las impresiones y asociaciones que fueron emergiendo, funcionaron como líneas guía, tanto prospectivas como de revisión de lo que se fue haciendo. Las notas de campo se fueron tomando desde el mismo momento en que se comenzó a rastrear el corpus, y continuaron conforme avanzó el trabajo en sus etapas.

Con relación a las estrategias de categorización, se optó por organizar los datos –paulatina y progresivamente– en matrices cualitativas o de texto (Freidin, 2017) diseñadas *ad hoc* para esta tarea, en función de las variables e indicadores que buscaron relevarse, atendiendo a los diferentes nodos temáticos que en un primer momento se identificaron como presentes en el tratamiento que los manuales escolares le otorgan a la argumentación. Esta forma de codificación buscó que las relaciones y categorías que fueron apareciendo siempre surjan de los mismos datos. Debemos notar, también, que en primer término se trabajó desde un acercamiento más "macro", cuando se trató de la selección del corpus y de la revisión de la composición de la muestra y, una vez que *grosso modo* los datos fueron organizados, se procedió a una segunda etapa de inmersión, en la que estos datos fueron revisitados.

Ahora bien, el formato de las matrices se fue ajustando a medida que se fueron recogiendo y organizando más datos, lo que dio por resultado la continua revisión de su estructura y contenido. Claro está, por otro lado, que la elaboración de las matrices no siguió ningún modelo, puesto que éstas respondieron a nuestra investigación particular. Se trató de un proceso de construcción progresiva de matrices, como propone Freidin (2017), puesto que el avance del trabajo de campo exigió más de un modelo, que llevó a la organización de los datos en meta-matrices, que a su vez funcionaron como síntesis visuo-conceptuales de los distintos casos que componen la muestra. En nuestro caso concreto, por ejemplo, luego de la construcción de las matrices que ordenaron la muestra

en sentido general,[29] se trató de la organización de todos los segmentos que tratamos como definiciones en una única matriz, a partir de la cual, más adelante, se construyeron otras, como la que muestra las relaciones entre los componentes temáticos de las definiciones.[30]

El análisis de los documentos se enfocó a partir de la voluntad de poder contribuir a los estudios desarrollados hasta el momento en torno al problema de investigación. Siendo la presente una investigación de tipo cualitativa, no se pensó en la fase de análisis de datos como una etapa que venga *a posteriori* del relevamiento de los mismos, sino que de lo que se trató es, más bien, de enriquecer la misma obtención de los datos en función de lo que ya se había ido identificando en las recolecciones anteriores, conformándose así una labor de profundización por capas. La retroalimentación que, desde el inicio, se da durante el proceso de investigación en este sentido, permite la complejización creciente de la observación y es una guía que encamina el análisis de los datos obtenidos, ya que implica una metacognición bidireccional de avances y retrocesos. En este sentido, importa subrayar la utilidad del método comparativo constante, al que nos referimos más arriba, que "permite, a partir de los datos empíricos, ir delimitando incidentes, categorías y propiedades, en un movimiento de circularidad sistemática, de modo que el material ya codificado no se relega al olvido luego de su clasificación, sino que se integra de manera continua en el proceso posterior de comparación (Negrín, 2016, p. 184). Si bien no se trabajó con un área inexplorada, en la medida en que, como mostramos, existe ya un amplio camino transitado en derredor de los manuales escolares, tampoco partimos de los acercamientos anteriores como si fueran postulados absolutos.

El estudio comparativo de lo relevado en los diferentes textos escolares se llevó a cabo en relación con las variables de interés, las cuales permitimos que el mismo trabajo de campo vaya delimitando. Aunque en un primer momento de la investigación fueron concebidas de una cierta manera, el avance del proceso implicó su transformación en el sentido de adquirir mayores especificidad y viabilidad. Algo que resultó central es irnos preguntando qué aspectos podrían resultar como más fructíferos a la hora de obtener una información valiosa para los objetivos y preguntas de investigación planteados que, a su

[29] Nos referimos a las Tablas I y II.
[30] El Mapa I que aparecerá luego, o las mismas nubes de palabras que emplearemos al hablar de los campos semánticos de las definiciones, que vendrían a ser matrices visuo-conceptuales.

vez, también –y por esto mismo– se fueron reviendo y modificando. En este sentido, el método comparativo constante permitió, a partir de los datos obtenidos, delimitar categorías y propiedades.

Como decimos, nuestros objetivos se modificaron fruto de la indagación: un proyecto que comenzó con planteamientos más generales en torno a diversos elementos de las secuencias pedagógicas completas que los manuales emplean para estudiar la argumentación (consignas, tareas, evaluación, etc.), con el discurrir del trabajo de campo se fue delimitando hasta llegar a identificar segmentos específicos (que llamamos "definiciones") en los que se caracteriza a la argumentación, y que empleamos como la materia prima del análisis. La comparación entre ellas, sus propiedades y las etiquetas que fuimos identificando nos llevó a precisar categorías de análisis, que a su vez se constituyeron en herramientas para volver al comienzo y redireccionar nuestras posibilidades.

Un punto importante en relación a nuestra estrategia de investigación fue, además, el empleo del programa *Atlas.ti*, que nos asistió enormemente en el procesamiento de los datos, ya que posibilitó el etiquetado de los pasajes observados, la escritura de memos, y el establecimiento de categorías que subsumieran las etiquetas, como así también la presentación de los datos en redes y la búsqueda de

Finalmente, a la par de la codificación y categorización, el Análisis del Discurso nos proveyó de herramientas para el estudio de la dimensión enunciativa del contenido de los manuales, en lo que atañe a las figuras de enunciador y enunciatario, y en relación con la densidad semántico-discursiva del léxico empleado al referirse al tema.

6.4. Limitaciones del estudio

Para un investigador que lleve adelante un estudio de tipo cualitativo es primordial la búsqueda constante de una labor profunda no sólo en torno a su objeto de estudio sino fundamentalmente en relación con su capacidad de repensar su propia propuesta en todo momento. Prestar una atención reflexiva a la calidad del estudio es un ejercicio necesario, entendiendo esta reflexividad no tanto como un criterio de calidad

sino como un instrumento para lograrla, como la conciencia de quien investiga sobre dicha calidad (De la Cuesta Benjumea, 2015). Una instancia significativa en el movimiento de reflexividad es considerar las debilidades que la investigación desarrollada pudiera presentar o, más precisamente, que presenta, por lo menos desde el punto de vista de quien la lleva adelante. Más allá de aquellas limitaciones que han sido señaladas en general como asociadas a la investigación de tipo cualitativa (v. gr. Atieno, 2009 y Queirós et al., 2017), nos centramos en considerar nuestra propuesta en particular.

Para comenzar, no desconocemos que una contraparte necesaria del estudio que desarrollamos debe ser, a todas luces, considerar los manuales escolares en relación con las instancias de la práctica áulica, aspecto que aquí no tocamos. Si bien relacionamos las propuestas editoriales en torno a la argumentación con los componentes contextuales desde lo discursivo, dejamos de lado, por ejemplo, las experiencias de los docentes en relación con el empleo de los libros de texto, o la recepción de los estudiantes de las secuencias basadas en manuales escolares. Por esto mismo, no podría sostenerse que el proyecto presentado en los manuales es aplicado en las aulas sin más, acrítica y planamente. Más aún, otra línea de interés estaría constituida por las propuestas de los docentes en torno a la argumentación, sea que resignifiquen aquellas presentes en los manuales o sean de elaboración propia. Los múltiples actores y factores intervinientes en el hecho educativo y las situaciones de enseñanza son, en este sentido, definitorios. Aunque nosotros sólo observamos un aspecto –la presentación de un tema específico en un tipo de material curricular determinado– no podría decirse que otras instancias como las políticas educativas, las dinámicas editoriales o la institución misma, en sus diversas dimensiones, no influyan de forma concluyente.

De la misma manera, la argumentación puede ser estudiada, como de hecho lo ha sido, desde el ámbito de los libros de texto de otras áreas, como por ejemplo la Biología o la Historia. Así, podrían tenerse en cuenta las actividades o los géneros discursivos que allí entran en juego y la mayor o menor profundidad que se le asigna al tratamiento del tópico. Una alternativa interesante pudiera ser considerar los modos en que la argumentación es trabajada en los libros de texto desde un punto de vista comparativo, a fin de indagar en su ligazón con las diversas áreas disciplinares.

Específicamente, al delinear los criterios que guiaron la selección bibliográfica sobre la que trabajamos, hemos presentado las limitaciones de cada uno de ellos. El hecho de tomar una decisión metodológica al respecto implica no sólo definir qué casos van a estar incluidos en la muestra sino también cuáles quedarán afuera. Es claro a este respecto que no se estudian, por ejemplo, todos los casos que caerían dentro del recorte temporal propuesto, ni están presentes todas las editoriales de circulación nacional, ni se incluyen todas las colecciones de las editoriales seleccionadas. En la misma línea, si nos concentrásemos en la manera en que nosotros aquí abordamos la argumentación, veremos, obviamente, que esto respondió a una estrategia de investigación delimitada por una cuestión de factibilidad: no sería plausible ni aún deseable intentar estudiar todos los aspectos posibles de los pasajes que tratan la argumentación en los manuales escolares sobre los que trabajamos.

Por otro lado, las estrategias de investigación que seleccionamos como más adecuadas a nuestro objeto de estudio ciertamente nos mostrarán algunos aspectos del tratamiento de la argumentación en los manuales de Secundaria argentinos, pero no muchos otros, que podrán ser examinados desde otros puntos de vista, con otro tipo de acercamientos. Como instrumentos de análisis en sí, además, poseen sus propios puntos fuertes y débiles, y de estos últimos el investigador debe estar consciente. El tratamiento de los datos en la Teoría Fundamentada puede producir una muestra sesgada, influenciada por el propósito, la conveniencia y las estrategias de muestreo del investigador (Kolb, 2012); este punto es, incluso, una preocupación de cualquier investigación cualitativa (Bogdan y Biklen, 1998). Por su parte, los especialistas también han dejado claro su preocupación por ciertas prácticas del Análisis del Discurso que, aunque se presentan mediante un estilo atractivo, carecen de profundidad analítica (Antaki et al., 2003). La cautela en el curso de la indagación y al mismo tiempo en la presentación de los resultados obtenidos parece ser una clave para evitar posibles miradas demasiado parcializadas o generalizadoras.

En definitiva, no pretendemos que la propuesta aquí presentada sea pensada como un examen definitivo y tajante, sobre el que se pueden asentar una serie de valoraciones que sitúen a los manuales, a los docentes y/o a la escuela como espacios de significación

unívoca, en tanto prácticas simples, transparentes y homogéneas aprehensibles desde una primera o única aproximación.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1. Los manuales de Lengua y las definiciones de la argumentación

Si se pretende observar el tratamiento de determinado tópico en los libros de texto, en verdad el investigador se hallará frente a la oportunidad de prestarle atención a uno u otro apartado temático, fragmento dentro de ese apartado, o parte de la secuencia didáctica que se propone; todas posibilidades diversas. Esto sucede porque tenemos frente a nosotros alternativas como las consignas, los recursos con los que se plantea trabajar, la evaluación, los segmentos teóricos y las imágenes que acompañan el texto, entre bastantes otros. Creemos, al referirnos a la labor del investigador, que siempre que a éste se le van presentando distintas posibilidades es conveniente primero, ir acotando el foco de interés, para evitar una dispersión indeseada; y, segundo, intentar elegir sabiamente entre los posibles caminos a tomar. Por ello, lo que primero hemos planteado en términos más generales –nuestros intereses formulados en los objetivos de investigación iniciales– fue demarcándose para poder dar lugar a un examen más detenido, desde el momento en que nos preguntamos qué tramos de las secuencias didácticas presentes en el corpus aparecían como posibilidades para el análisis.

Sabemos que, en una secuencia didáctica, las actividades de desarrollo tienen el propósito que el estudiante interactúe con una nueva información desde sus conocimientos previos, a partir de los cuales le da sentido a dicha información (Díaz-Barriga, 2013). Además, un punto importante de los contenidos teóricos que se proporcionan al estudiante sobre tal o cual tema son las definiciones, desde el momento en que la definición no sólo es una estrategia reconocida como común en la enseñanza (Solivérez, 2017), mayormente en su forma de *definición lingüística*, cuyos fines son didácticos (Codina y Depalle, s/d), sino que, además, es un recurso central o subtipo del tipo textual explicativo (Álvarez Angulo, 1996), que se presenta, como el argumentativo, como de gran interés pedagógico ya que es el que más se emplea en la enseñanza de todas

las disciplinas y es abundante en los contextos profesionales y académicos (Álvarez Angulo, 2010).

Siendo uno de los principios didácticos que guían el desarrollo de una secuencia la selección y adaptación de información relevante en función de las necesidades cotidianas del estudiante, basadas en el capital cultural que éste posee con el objeto de activar nuevos aprendizajes (Ramírez Bravo, 2006), entonces las definiciones que en los manuales se construyan del tema de estudio vienen a convertirse en un área de observación significativa; esto se encuadra en la necesidad de desarrollar la vertiente de los estudios de Lingüística Aplicada orientados a la enseñanza y aprendizaje de las definiciones (Alberdi et al., 2008).

Para la construcción de matrices orientadas a la indagación de las definiciones, el primer paso fue el relevamiento de las mismas y su posterior extracción, para de esta forma ir distinguiendo lo que pudiere ser relevante. Aclaramos que no sólo buscamos definiciones en un sentido tradicional del término, esto es, aquellas que cumplían con una estructura clásica o de tipo más explícito *("A es B"*; p. ej. "argumentar a favor de aquello que consideramos correcto es una de las armas que tenemos para mejorar nuestro entorno" [d20-m06-p128][31] "argumentar es una estrategia para convencer" [d89-m18-p138], "el argumento es la razón o el motivo utilizado para sostener una tesis" [d104-m21-p138]), ya que, si las entendiéramos así, éstas serían muy escasas, sino que consideramos que todo apartado que caracterizara a la argumentación de forma somera y condensada puede ser estimado como una definición más o menos directa. Esto implicó que no analizamos como definiciones los apartados teóricos en los que, por ejemplo, se desarrollan subtemas vinculados a la argumentación, como por ejemplo sus recursos o sus partes, en tanto éstos ya formarían parte del propio tratamiento teórico. Sin embargo, en los manuales nos encontramos con numerosos pasajes en los que se proporciona una definición de la

[31] De igual forma que se hizo con los manuales, las definiciones fueron indexadas con fines de organización y practicidad. A cada una de ellas se le asignó un código compuesto por: el número de orden de la definición (d01, d02...); el manual del que fue extraída (m01, m02…), cifra que a su vez retoma el código asignado anteriormente a cada libro; y el número de página correspondiente (p16, p150…). Así, si se quiere encontrar tal o cual pasaje, esto puede hacerse rápidamente al saber su procedencia. El número de orden de cada definición no responde a criterios semánticos, sino sólo estructurales, ya que las mismas fueron relavadas revisando los manuales según el número de orden previamente dado a ellos, para lograr una exploración más sistemática.

argumentación desde el momento en que se la describe, o bien como siendo ésta una trama textual (v. gr. "Trama argumentativa: se caracteriza por presentar argumentos o razones que apoyen una determinada idea o hipótesis" [d10-m03-p17]), o bien como párrafo introductorio al tópico en sí ("La argumentación forma parte de la vida cotidiana: aparece en la política, en los medios de comunicación, en la publicidad" [d87-m18-p128]), o bien como parte de una sección más amplia que se refiere a una cierta clase textual ("El ensayo es un texto académico con trama argumentativa. Este texto muestra y sostiene la opinión del escritor sobre un tema determinado" [d63-m12-p175]). Al mismo tiempo, hallamos fragmentos en los que de manera indirecta se está haciendo una aproximación a la argumentación, y por ello también los hemos tomado; por ejemplo:

> La finalidad del debate no es convencer al otro participante, sino al auditorio. Para ello, quien debate debe estar preparado y tener suficiente información para exponer sus ideas, pero también para criticar las de otros participantes. (d48-m10-p120)
>
> Sin embargo, la opinión es parte fundamental del periodismo, no sólo porque la tan pretendida objetividad es apenas un artificio, sino porque, además de los géneros informativos, también, hay otros géneros llamados *de opinión*, cuya finalidad consiste en convencer al receptor acerca de ciertas ideas, creencias o asuntos de la agenda pública del momento. (d56-m11-p104)[32]

Como puede verse, ambas definiciones, aunque no se refieren explícitamente a la argumentación, versan sobre clases textuales argumentativas e implican significados adicionales: en el primer caso, la preparación previa que entraña sostener una argumentación consistente; en el segundo, el alcance de la argumentación en relación con los *mass media*. En este sentido, sopesamos como definición de argumentación todo pasaje breve, en esencia explicativo-expositivo, en el que se tratara acerca de la misma

[32] Las cursivas pertenecen al original.

acción de argumentar y/o sus tópicos e implicaciones asociados, ya sea en un sentido textual o discursivo.

Uno de los primeros pasos, entonces, fue organizar las definiciones en una matriz inicial que nos permita una visión general de las mismas y poder realizar los primeros análisis. Estos se basaron fundamentalmente en memos y etiquetas cromáticas (códigos) que nos permitieran identificar tópicos, recurrencias y relaciones con el fin de avanzar en una teoría fundamentada en los datos. En función de la codificación abierta mediante *Atlas.ti*, se fueron delimitando progresivamente espacios de significado que fueron configurando lo que se conoce como *familias de códigos*, que resultaron a su vez en espacios de análisis. A continuación, desarrollaremos dichos espacios e iremos mostrando la red de significados y relaciones que fuimos hallando.

7.2. Las definiciones y sus constituyentes

En primer término, observamos lo que nombramos como *constituyentes de la definición de argumentación*. Entendemos a estos constituyentes como los recursos semánticos que componen la definición; en otras palabras, a qué se apeló para caracterizarla. Podemos decir también que la identificación de los distintos constituyentes de las definiciones responde a la pregunta "¿A qué tema se hace referencia al exponer lo que se entiende por 'argumentación'?" En este caso, como en los demás, la saturación teórica vino dada por el momento del trabajo de campo en que la aparición de códigos era recurrente y no aportó ningún nuevo elemento.

Para comenzar, caracterizamos cada constituyente encontrado. Los presentamos aquí ordenados según su densidad, es decir, según su recurrencia de aparición, que figura entre corchetes; precisamos lo que entendemos por cada uno de ellos y, por último, proporcionamos ejemplos de cada uno, como forma de mostrar a qué nos referimos. En cursiva figura el nombre atribuido a cada código, es decir, la categoría asignada. A saber:

1. *Intencionalidad* [49]: se define a la argumentación apelando a su propósito. "Su intención es convencer al receptor de que la opinión

presentada es la que tiene mayor validez frente a las demás" (d01-m01-p120); "Una argumentación es efectiva si el emisor logra persuadir al destinatario de que adhiera a su punto de vista" (d47-m10-p120).

2. *Organización interna* [27]: se caracteriza la manera en que se organiza formalmente una estructura de tipo argumentativa. "Se estructura sobre una tesis, argumentos para refutar o sostener, y una conclusión final" (d04-m02-p37); "Se estructura en: introducción (presentación del tema y postura del emisor), desarrollo (despliegue de argumentos) y conclusiones (consecuencias o resultados)" (d80-m17-p27).

3. *Autor/emisor* [22][33]: se detalla qué se espera del autor de la argumentación, cuál es su papel o importancia. "El emisor presenta su punto de vista sobre un tema de interés común" (d97-m20-p152); "Se trata de un texto argumentativo que requiere un esfuerzo importante, porque hay que leer bastante sobre el tema y escribir varias páginas (d65-m12-p178).

4. *Pertinencia contextual* [22]: se desarrollan los vínculos e implicaciones de la argumentación en relación con la cotidianeidad. "Estudiar los rasgos del discurso político y de los textos argumentativos periodísticos nos va a permitir ser ciudadanos más atentos y con más herramientas para elegir, en un mundo lleno de discursos, lo que consideramos mejor para nuestro presente y nuestro futuro" (d07-m02-p91); "Todos los días estamos expuestos a mensajes que intentan persuadirnos, desde un llamado telefónico de un amigo que quiere convencernos de ver una película con él hasta largos discursos políticos" (d24-m06-p130).

[33] Para rotular el código, respetamos la nomenclatura empleada en la mayoría de los libros de texto, los cuales se refieren al "emisor" de la argumentación, aunque nosotros, como se verá luego, preferimos hablar de "enunciador".

5. *Recursos* [19]: en la definición se hace referencia a las estrategias de la argumentación para lograr su propósito, ya sean de índole retórico o de otro tipo. "Existen distintos recursos para construir los argumentos; por ejemplo, argumento por autoridad (apoya su argumento en la voz de un especialista en el tema) y el argumento causal (permite vincular dos acontecimientos con la posibilidad de explicarlos mediante la causalidad)" (d35-m09-p17); "se caracterizan por la presencia de verbos en segunda persona, vocativos, oraciones interrogativas y formas verbales en modo imperativo o subjuntivo con valor imperativo" (d25-m06-p130).

6. *Ejemplo de clase textual* [19]: se dan ejemplos de clases textuales argumentativas, nombrándolas. "En la prensa escrita, los artículos de opinión y los editoriales son textos argumentativos" (d06-m02-p91); "Esta trama está presente en propagandas y publicidades, cartas de lectores, textos periodísticos de opinión o ensayos, entre otros" (d19-m06-p19).

7. *Ejemplo de uso* [15]: se proporciona un breve ejemplo de un caso hipotético en el que podría emplearse la argumentación, como manera de concretizar lo que se está diciendo. "Por ejemplo, si el emisor propone la construcción de un túnel bajo nivel, dos argumentos posibles serían que es peligroso el paso a nivel para peatones y ciclistas, y que genera un caos de tránsito" (d14-m04-p140); "La trama argumentativa presenta una tesis o idea que el texto va a sostener, por ejemplo, *El champú PlusPel debe comprarse porque es el mejor*" (d19-m06-p19).[34]

8. *Objetividad/subjetividad* [10]: el tipo textual argumentativo o clases textuales argumentativas aparecen relacionados a la oposición objetivo/subjetivo, o a uno de estos términos. "Se tendrá una actitud más

[34] Las cursivas son del original.

subjetiva cuando se produzcan textos ligados a la subjetividad (textos literarios, cartas de lector) y una actitud más objetiva cuando se trate de géneros que tienen pretensión de objetividad (noticias, textos explicativos)" (d02-m01-p122); "La diferencia está en el punto de vista que se construye en cada uno de estos tipos de textos: mientras que la monografía se construye desde una mirada objetiva, el ensayo presenta un punto de vista personal y subjetivo sobre el tema tratado" (d66-m12-p178).

9. *Empleo de subjetivemas* [7]: La argumentación aparece asociada al uso de subjetivemas, desde lo general o en particular a partir de cierta clase textual. A su vez, este punto puede aparecer o no asociado al anterior. "En los textos argumentativos, al expresar las valoraciones del emisor sobre un tema, el uso de subjetivemas es más frecuente" (d02-m01-p122); "Los subjetivemas son palabras que manifiestan la subjetividad del autor de un texto. Esta subjetividad se vincula con la valoración u opinión que tiene el autor respecto del tema que está desarrollando. Si bien es posible encontrarlos en prácticamente todos los textos, son frecuentes en aquellos en los que predomina la trama argumentativa, ya que expresan la posición del autor sobre temas puntuales" (d74-m15-p142).

10. *Componente metalingüístico* [2]: Se recurre a la reflexión sobre las mismas palabras relacionadas a la argumentación en sí o a alguna de sus clases textuales, como forma de caracterización. "La palabra 'argumento' (del latín, *argumentum*) significa 'razonamiento, prueba, fundamento' y deriva del verbo *arguere*, 'sostener, demostrar, sacar en claro'" (d37-m09-p18); "El nombre de ensayo puede hacer pensar en 'tentativa, acción no definitiva', 'planteo provisorio'. En cierto modo, es así, ya que toda opinión puede discutirse, provocar polémica" (d38-m09-p18).

11. *Componente histórico* [2]: Se hace una referencia a la argumentación desde una perspectiva histórica, apelando a la teoría clásica sobre la misma. "Los grandes oradores de la Antigüedad sabían mucho de eso: después de captar la atención de los oyentes, los seducían con una sólida argumentación hasta convencerlos de la verdad de su proposición" (d37-m09-p18); "La *Retórica* es una obra de Aristóteles, del siglo IV a.C. que puede ser leída como un manual de oratoria. El filósofo explica allí cómo ser un orador verosímil y cuáles son las principales estrategias para persuadir al auditorio […]" (d41-m09-p168).

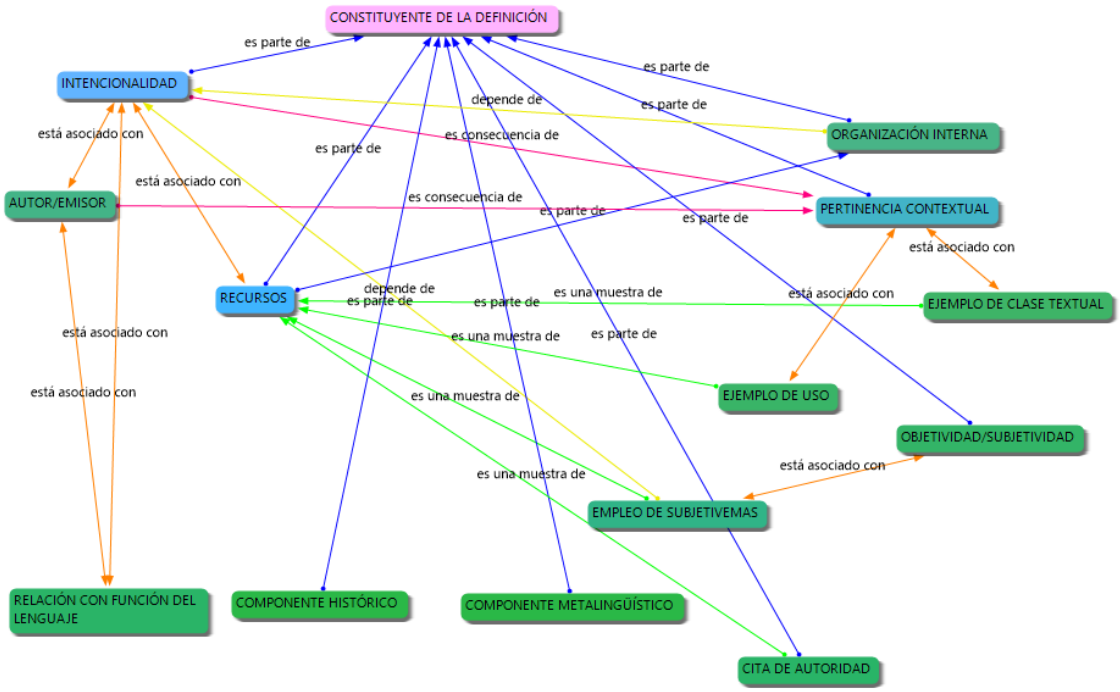
12. *Relación con función del lenguaje* [2]: La argumentación aparece como vinculada a la función del lenguaje apelativa, o viceversa. "La [función] apelativa o persuasiva se centra en el destinatario; su finalidad es influir o generar un cambio en el otro. Predomina en tramas argumentativas" (d94-m20-p123); "En los textos argumentativos, como su objetivo es convencer y persuadir al interlocutor, suele predominar la función apelativa" (d25-m06-p130).

13. *Cita de autoridad* [1]: Como forma de proporcionar una definición de la argumentación, se citan las palabras de un especialista. "No solo tenemos que ejercer la razón en nuestras argumentaciones sino también –y esto es muy importante y quizá lo más difícil– debemos desarrollar la capacidad de ser convencidos por las mejores razones, vengan de quien vengan" (d84-m18-p121).

Estos componentes no aparecen en las definiciones en forma excluyente, sino que, por supuesto, se hallan combinados, y son un camino inicial para considerar el tratamiento del tópico en los manuales. Nuestro análisis es en todo momento semántico y relacional, en tanto no sólo consideramos un nivel más focalizado con los contenidos para cada código (las citas, sean parte de las definiciones o definiciones en su forma completa) sino que tenemos en cuenta los vínculos que se van tejiendo entre los códigos,

las categorías y las familias. No haremos, empero, una descripción pormenorizada de todo el contenido para cada código, sino que nos iremos deteniendo en aquellos lugares analíticos de especial interés.

En la siguiente matriz en forma de mapa puede verse una interpretación visual de los constituyentes de las definiciones a las que estamos refiriéndonos, y puede ser leída como detallamos. La familia de códigos se halla en la parte superior, en color rosado. Cada etiqueta de código aparece junto a dos índices numéricos entre llaves: el primero indica lo que se denomina *fundamentación*, o la cantidad de veces que el código aparece; el segundo, la *densidad*, o el número de relaciones que le asignamos, en este caso dentro de la familia de códigos. Los colores de las etiquetas difieren también según ambos índices, como también la altura de cada código: mientras más alto o, lo que es lo mismo, más cercano se halla un código a la categoría de la familia, su fundamentación es mayor. A su vez, conectamos las categorías asignadas para los códigos con distintos tipos de vínculos, identificado cada uno de ellos con un color diferente.



Mapa I. Constituyentes de las definiciones de argumentación.

Como puede observarse, el componente más recurrente es el que se refiere a la *intencionalidad*, esto es, las definiciones acuden al propósito de la argumentación. Ahora bien, la meta de la argumentación es casi siempre descripta en términos de "convencer a alguien para", algunas veces de forma más escueta y otras más desarrollada, pero en torno al mismo punto. Por ejemplo, "la finalidad es persuadir, convencer al receptor" (d03-m02-p32); y "una trama argumentativa cuya finalidad es convencer al receptor acerca de una idea" (d22-m06-p129). Podríamos decir que en estos ejemplos se condensa lo que al respecto de este constituyente podría llamarse *definición tipo*. Casi siempre, en efecto, se trata de intentar persuadir al destinatario, sea oyente o lector, de que las ideas que la argumentación defiende son las más adecuadas para un cierto contexto: "Los textos argumentativos tienen como finalidad convencer al receptor de que la opinión presentada es la que tiene mayor validez frente a las demás" (d09-m02-p110); "presenta una postura que el enunciador sostiene respecto de un tema polémico e intenta convencer a su interlocutor" (d80-m17-p27). No obstante, hay un número bastante menor de definiciones que no se refieren solamente al intento de influir sobre la forma de pensar del otro, sino que avanzan en otros sentidos complementarios.

El primero tiene que ver con expresar y defender la propia postura ("[los textos argumentativos] expresan la posición personal del autor y se elaboran para defender una postura" [d50-m10-p140]; "defender, con argumentos racionales, una idea desde un punto de vista determinado" [d59-m12-p69]; "los textos argumentativos se escriben con el propósito de expresar opiniones, creencias o ideas sobre un tema" [d87-m18-p137]; el segundo, con buscar no sólo un cambio en las ideas sino una cierta conducta asociada, es decir, un grado mayor de persuasión ("se intenta captar la atención del destinatario y persuadirlo para que adhiera a determinadas acciones" [d75-m15-p150]; "hay un emisor que quiere convencer al destinatario de llevar a cabo determinada conducta" [d28-m07-p169]). Aunque este último es el que da un paso más en poner de manifiesto el poder de lo argumentativo, aparece únicamente asociado con la publicidad y la propaganda. Algo similar sucede con otras clases textuales, en donde hallamos, aunque de forma esporádica, un abanico mayor de objetivos: despertar el interés, exponer temas desde una visión personal y creativa, polemizar (sobre el ensayo, d44-m10-p112), la habilidad para

organizar, sostener y fundamentar una opinión (sobre el ensayo, d43-m10-p112), llamar la atención del enunciatario (sobre el ensayo, d45-m10-p112), defender una postura (sobre el artículo de opinión, d50-m10-p140 y d55-m11-p81), intervenir con ideas propias sobre material que se estudia (monografía y ensayo, d101-m20-p172). Como vemos, aunque estos contenidos acerca de las metas de la argumentación bien podrían presentarse al referirse a la argumentación en sí, puesto que son importantes y de hecho esenciales, sólo lo hacen en relación con las citadas clases textuales. Además, puede notarse que varias de ellas pertenecen a sólo un manual.

Una tercera línea de este componente resulta muy interesante desde el momento en que la argumentación es relacionada con otra clase de propósito, que se halla conectado fuertemente a una concepción diferente por más incisiva. En efecto, se presenta a la argumentación, más o menos directamente, como una habilidad discursiva cuyos mecanismos tienen implicaciones sociales mayores que buscar una exhortación para que se adopten ideas o conductas en general. Aquí aparecen dos líneas: una, la argumentación ligada a los Medios Masivos de Comunicación Social, a través de las clases textuales periodísticas como instrumento de establecimiento y transmisión de lo que se conoce como *agenda-setting*[35] ("los medios de comunicación cumplen un rol importantísimo en la discusión de ideas, porque eligen qué mostrarnos y cómo: jerarquizan ciertos temas, omiten algunos otros. […] los artículos de opinión y los editoriales son textos argumentativos que ponen de manifiesto estas intenciones de los medios" [d06-m02-p91]; "hay otros géneros llamados de opinión, cuya finalidad consiste en convencer al receptor acerca de ciertas ideas, creencias o asuntos de la agenda pública del momento" [d56-m11-p104]); la otra, cuando se vincula a la persuasión con el manejo de la palabra en la

[35] La teoría del efecto *agenda-setting* fue introducida por McCombs y Shaw en 1972, quienes aseguran que "al contrario de lo concluido por la teoría de los efectos mínimos, los medios de difusión sí influyen en las audiencias. Los especialistas tomaban como punto la partida la observación de Cohen: 'Puede ser que (la prensa) no tenga éxito la mayor parte de las veces en decirle a la gente qué pensar, pero tiene un éxito sorprendente al decirle a los lectores sobre qué pensar' y confirmaban la propuesta de Walter Lippmann: los medios hacen de 'puentes' entre el 'mundo exterior' y 'las imágenes que tenemos en nuestras mentes'" (López-Escobar y Llamas, 1996, p. 9). Así, "la prioridad de ciertos asuntos por encima de otros surge de dos mecanismos: por un lado, el filtro y la selección de los temas que llegan a las redacciones y que finalmente integran la agenda de los medios; por otro, la concentración de la atención en un mismo tema y un mismo tiempo" (Aruguete, 2009, p. 13).

sociedad democrática como palanca para alcanzar el poder a costa de quienes son el objeto de este mecanismo:

> En la actualidad, en los gobiernos democráticos, el uso de la palabra tiene un rol fundamental. Por ejemplo, cuando hay elecciones, los candidatos de los diferentes partidos exponen sus planes de gobierno, discuten con otros, opinan y tratan de convencernos por diferentes medios: avisos publicitarios, actos políticos o folletos. Toda esta maquinaria persuasiva tiene un solo objetivo: conseguir el poder. Y la forma en que se logra es convenciendo al electorado. (d05-m02-p91)

Nuevamente, esta manera de caracterizar el propósito de la argumentación no aparece de forma recurrente, sino que lo hace de forma puntual, en los pasajes citados. Por lo demás, se halla interconectada con el componente que llamamos *pertinencia contextual*, que veremos enseguida.

El segundo elemento en orden de número de apariciones es *organización interna*, el cual se basa en una exposición somera de las partes de la secuencia argumentativa, explicación que al avanzar la progresión didáctica del manual por lo general se profundiza. Se hace referencia, entonces, a los elementos de una argumentación y en la gran mayoría de los casos se los presenta como *tesis* + *argumentos*, o también *tesis* + *argumentos* + *conclusión*, con algunas variaciones de vocabulario y de mayor o menor detalle. A este constituyente de las definiciones lo asociamos como dependiente del anterior, no sólo porque en el corpus aparece como siempre ligado a lo que el enunciador espera, sino porque, discursivamente, darle a un enunciado una tal organización depende de la intencionalidad manifiesta o velada; por ejemplo, la focalización de los argumentos que sostienen nuestra idea o el uso de diferentes estrategias.

El propósito de la argumentación está directamente asociado además al rol del enunciador, otro componente importante en lo que respecta a recurrencia. Es interesante notar que las definiciones relevadas se hallan construidas casi siempre desde el punto de vista de quien compone el discurso argumentativo, por lo que esta figura es representada

lingüísticamente como instancia clave[36], dándose un relieve que en la mayoría de los casos actúa en detrimento de su contraparte, el enunciatario de la argumentación. Si nos remitimos a los segmentos que responden a este código, el rol del autor de la argumentación aparece entretejido con su intencionalidad y la estructura de la secuencia, asumiendo éste, como decimos, un papel activo: "Tiene una estructura argumentativa, es decir que el autor organiza, sostiene y fundamenta su opinión mediante el uso de argumentos" (d43-m10-p112) o "Trama argumentativa: presenta una postura que el enunciador sostiene respecto de un tema polémico; intenta convencer a su interlocutor y, para lograrlo, expone los argumentos que justifican o fundamentan su tesis" (d80-m17-p27).

Por lo general, el autor también asume un perfil fuerte cuando es asociado a determinadas clases textuales como el ensayo, la monografía, la reseña o el debate; por ejemplo, "El ensayo es un escrito en prosa que propone una interpretación personal sobre un tema. Es uno de los géneros donde la argumentación puede desarrollarse con más amplitud, pues supone el planteamiento exhaustivo de una idea y un desarrollo detallado de las razones o argumentos que la sostienen" (d36-m09-p17). Como puede observarse, las consideraciones en torno a la actualización de los componentes ya nos van proporcionando una descripción de las representaciones de la argumentación en los manuales de Lengua. En el caso del papel del autor de la argumentación, desarrollamos más este punto cuando hablamos de las representaciones de enunciador y enunciatario, que vienen a complementar lo que estamos diciendo ahora.

De entre los restantes componentes de las definiciones, nos detendremos también en el que nombramos como *pertinencia contextual*, ya que éste ofrece una visión de la argumentación que no se cierne a lo estrictamente lingüístico, textual o tipológico. A este respecto, la argumentación es presentada como una habilidad, en el sentido de competencia o saber hacer, cuya fuerza radica en su valía en el marco de los contextos actuales, que son o serán esenciales para la vida del estudiante. Nótese que este tipo de punto de vista proporciona un haz de definiciones de argumentación que harán hincapié en su configuración en tanto discurso, esto es, concebida como la lengua en sus dinámicas

[36] Esto puede tener que ver con la herencia de la Retórica.

concretas de uso. En este componente, la articulación entre la argumentación y las circunstancias sociales aparece asociada a los aspectos que destacamos a continuación. Primero, con su importancia relacionada a situaciones del día a día en general; por ejemplo:

> En la vida cotidiana, todos podemos emitir nuestra opinión sobre los temas que nos interesan, y justificarla, es decir, dar las razones que sostienen ese modo de pensar con el propósito de convencer a nuestro interlocutor de que adhiera a nuestra idea." (d08-m02-p108)
>
> Así, la vida cotidiana está llena de ejemplos de situaciones en las que se producen argumentaciones: las publicidades, los discursos políticos, las solicitudes, las notas de opinión, los pedidos de permiso a los padres cuando ellos no acceden fácilmente a lo que se les solicita, etc. (d61-m12-p76)

En este sentido, se enfatiza la ubicuidad de la argumentación, lo que es congruente con una concepción que traspasa la clásica delimitación de los empleos de la lengua según diversas intenciones y la interpreta a ésta como una instancia argumentativa *per se* en constante acción, presente en todo momento en las situaciones del día a día.

Segundo, conectada en particular a su presencia cotidiana pero desde los MMCS[37] y el contenido argumentativo que éstos desarrollan. Por ejemplo: "Los medios de comunicación, como los diarios y revistas, no sólo informan sobre la realidad, sino que también contienen otros textos cuyo objetivo es hacer explícita una opinión determinada acerca de acontecimientos ocurridos o por ocurrir. Son textos argumentativos […]" (d11-m03-p104); y "Al analizar los textos que se encuentran habitualmente en las secciones de opinión de diarios, revistas y portales noticiosos de internet es probable descubrir que en su composición las secuencias argumentativas son las dominantes" (d30-m08-p15). El emparejamiento de los MMCS, algo del día a día, con la argumentación implica que ésta

[37] Medios Masivos de Comunicación Social.

es algo no sólo cotidiano sino además y, por ello mismo, con un alto nivel de justificación pedagógica. Podemos ver que las definiciones que citamos, junto a otras que dejamos de transcribir, son en cierto sentido "más neutrales" ya que se limitan a destacar la presencia de la argumentación en esferas discursivas de lo cotidiano, pero no van más allá. Es en esta línea que las definiciones también suelen detenerse en clases textuales como la publicidad, la propaganda, la reseña, el artículo de opinión y el debate.

Tercero, la actualidad de lo argumentativo viene dada por su preponderancia social como práctica de la democracia:

> En la sociedad democrática, las opiniones de cada cual no son fortalezas o castillos donde encerrarse como forma de autoafirmación personal: "tener" una opinión no es "tener" una propiedad que nadie tiene derecho a arrebatarnos. Ofrecemos nuestra opinión a los demás para que la debatan y en su caso la acepten o refuten, no simplemente para que sepan "dónde estamos y quiénes somos". (d84-m18-p121)

> Como acaban de ver, existe una estrecha relación entre debate y vida democrática. Esto es así porque el intercambio respetuoso y tolerante de ideas es el corazón mismo de la vida en democracia. Por lo tanto, disentir con otros, confrontar nuestros puntos de vista y argumentar a favor de nuestras ideas son prácticas esenciales para la convivencia en sociedad. (d42-m09-p169)

La argumentación es vista en estos pasajes como hermanada a la democracia en tanto garante de la participación ciudadana, como una manera no sólo de poder expresar nuestra postura ante los hechos del día a día sino como vía de construcción de un aprendizaje social conjunto. Ahora bien, lo argumentativo en relación con la vida en democracia también trae a colación otra práctica cargada de argumentación: la política. Ya nos detuvimos en este punto al referirnos al constituyente *intencionalidad*, como una de las

alternativas mediante las que se actualizaba este elemento. De nuevo, cuando aparece la referencia a la actualidad de la argumentación, al mismo tiempo se destaca su importancia en la esfera de lo político, aunque más en torno al papel que desempeñan los enunciadores y las implicaciones para los enunciatarios. Como ejemplo nos remitimos nuevamente a la definición que transcribimos en la página 71 de este estudio, en la que confluyen ambos componentes, y que sintetiza lo que expone en torno a la argumentación en el marco de lo político afirmando que "esta maquinaria persuasiva tiene un solo objetivo: conseguir el poder. Y la forma en que se logra es convenciendo al electorado" (d05-m02-p91). Planteándolo de este modo, se coloca al estudiante en un rol activo, ya que de él depende que se deje o no persuadir. El mismo manual hace hincapié en esto un poco más adelante:

> Estudiar los rasgos del discurso político y de los textos argumentativos periodísticos nos va a permitir ser ciudadanos más atentos y con más herramientas para elegir, en un mundo lleno de discursos, lo que consideramos mejor para nuestro presente y nuestro futuro. (d07-m02-p91)

Así, el estudio de la argumentación es una herramienta para el despertar del pensamiento crítico de cara al mundo que rodea al estudiante. No obstante, que esta línea sea parte del constituyente que destaca la actualidad de lo argumentativo no quiere decir, ni por mucho menos, que sea preponderante en la composición de este elemento formal. Si quisiéramos exponer, de acuerdo a su recurrencia, las posibilidades que se presentan al referirse los manuales a la importancia actual de la argumentación, entonces las nombraríamos en el mismo orden que lo estamos haciendo aquí. Esto implica que unas ciertas concepciones acerca de la argumentación aparecen por encima de otras como cobrando más fuerza.

En efecto, si nos detenemos un momento sobre lo que venimos diciendo, vemos que en los diferentes componentes que fuimos considerando algunas observaciones se van repitiendo y forman ciertas constantes de significación, que a su vez estarán ligadas a otros aspectos de las definiciones, como el lenguaje empleado o la imagen que se transmite de enunciatario y destinatario; todo ello nos remite a distintos haces de sentido en los que se condensan diferentes concepciones sobre las que se construye el desarrollo

didáctico de los manuales, o sea, que subyacen al abordaje que se hace del tópico que estamos estudiando. Antes de continuar profundizando sobre estos puntos de vista desde otros aspectos de las definiciones, apuntaremos algunas otras observaciones sobre sus constituyentes.

De los restantes componentes de las definiciones, no estudiaremos todos ellos en detalle, sino que focalizaremos nuestra atención en aquellos que nos parecen significativos en relación con la concepción de la argumentación que puede colegirse. Resultan elocuentes, para comenzar, las referencias a la oposición *objetividad/subjetividad*, que más de una vez se tocan al definir a la argumentación, aunque no con la frecuencia de otros componentes. En algunos casos, el rasgo que podríamos enunciar como *[+/- objetivo]* (o también *[+/- subjetivo]* visto desde la otra perspectiva) es presentado como la actualización de una posibilidad en la que una u otra clase textual se ubica más o menos cerca de alguno de los polos, por lo que dichas clases o bien pueden ser vistas como opuestas o bien pueden ser identificadas como saturadas por una u otra de estas características. Por ejemplo:

> El ensayo comparte muchas características con la monografía […] La diferencia está en el punto de vista que se construye en cada uno de estos tipos de textos: mientras que la monografía se construye desde una mirada objetiva, el ensayo presenta un punto de vista personal y subjetivo sobre el tema tratado. (d66-m12-p178)

Notemos que una afirmación de este tipo podría tener el efecto opuesto al que se propone, en tanto, aunque pedagógicamente desea distinguir entre, quizá, una clase más expositivo-explicativa de otra más argumentativa, corre el riesgo de tipificarlas y dejar sentada la concepción de la monografía como una producción que de por sí misma garantiza "objetividad" o siempre es leída como "objetiva". Esta misma categorización aparece en otro manual:

> [La monografía] comparte con el ensayo la intención de intervenir con ideas propias sobre el material estudiado, pero se diferencia en el grado de formalización: luego de establecer las hipótesis personales, se presentan las argumentaciones y conclusiones con un nivel mayor de objetividad. (d101-m20-p172)

Más o menos lo mismo sucede con este otro fragmento, que se refiere a clases textuales de otro ámbito: "A diferencia de otros artículos periodísticos que tienen la finalidad de presentar información de manera objetiva, las notas de opinión expresan lo que piensa un sujeto particular, es decir, la ideología propia del que escribe" (d53-m11-p80). En este orden de cosas, estas definiciones podrían dar la idea de que el solo hecho de la pertenencia de un texto a una clase textual garantiza un nivel de objetividad con el que se apartaría todo rasgo ideológico del sujeto que la produce.

Una postura más matizada puede verse en otros casos, como por ejemplo: "se tendrá una actitud más subjetiva cuando se produzcan textos ligados a la subjetividad (textos literarios, cartas de lector) y una actitud más objetiva cuando se trate de géneros que tienen *pretensión de objetividad* (noticias, textos explicativos)" (d02-m01-p122)[38], que difiere de los anteriores ya que se emplea la frase "pretensión de objetividad", la cual claramente aminora el alcance del encasillamiento de las clases textuales al relativizar la objetividad en tanto efecto. Por último, nos encontramos con definiciones en las que claramente se pone de manifiesto la idea de la objetividad como construcción deliberada:

> Por lo general, entendemos por periodísticos aquellos textos a través de los que *se pretende* dar a conocer un hecho ocurrido, de manera tal que el discurso produzca un *efecto de objetividad*, y la *ilusión de que es un relato verdadero y fiel* respecto del acontecimiento. Sin embargo, la opinión es parte fundamental del periodismo, no sólo porque la tan *pretendida objetividad* es apenas un *artificio*, sino porque, además de los géneros

[38] La cursiva es nuestra.

> informativos, también, hay otros géneros llamados de opinión, cuya finalidad consiste en convencer al receptor acerca de ciertas ideas, creencias o asuntos de la agenda pública del momento. (d56-m11-p104)[39]

El conjunto de las expresiones que remarcamos con cursiva es una indicación de que la definición claramente deconstruye los discursos en tanto mecanismos de simulación de objetividad; esto es, se está caracterizando a la opinión, y por transitividad a la argumentación, desde un lugar pedagógico diferente a los anteriores pasajes y, por ello mismo, se asigna al estudiante otro rol. Esta valoración de las condiciones de objetividad/subjetividad de las producciones vinculadas a la argumentación a veces se halla reforzada por la descripción de los subjetivemas en tanto rasgo asociado a la representación de las apreciaciones del enunciador, aunque, como se nota en el Mapa I, la frecuencia de aparición de este componente es menor.[40]

Finalmente, nos han llamado la atención algunos de los constituyentes de las definiciones que, si bien aparecen sólo en casos muy puntuales, poseen la cualidad de diferenciarse del resto justamente por su característica de excepcionalidad, pese a su potencialidad de contenido. Nos referimos a los que llamamos *componente metalingüístico*, *componente histórico* y *cita de autoridad*. En efecto, estos tres constituyentes han sido relevados en un total de sólo dos casos para el primero y el segundo, y uno para el tercero. A pesar de que, por esto mismo, aparecen sólo esporádica y aisladamente, y los fragmentos correspondientes a los componentes metalingüístico e

[39] Todas las cursivas son nuestras.
[40] Tenemos en mente ejemplos como: "Si bien es posible *encontrarlos en prácticamente todos los textos*, [los subjetivemas] son frecuentes en aquellos en los que predomina la trama argumentativa, ya que expresan la posición del autor sobre temas puntuales" (d74-m15-p142) y "Cuanto más argumentativo sea un texto, más marcas de subjetividad tendrá. En cambio, los textos expositivos (como el informe del capítulo anterior), *tienden a borrar esas marcas*" (d96-m20-p145), en donde se entiende que la subjetividad no es privativa de ciertas clases textuales; u otro como "En los textos argumentativos, al expresar las valoraciones del emisor sobre un tema, el uso de subjetivemas es más frecuente. Sin embargo, *no siempre el hablante tiene conciencia de las valoraciones que hace*; en muchos casos, aun en *textos que intentan ser objetivos*, se "deslizan" marcas de la subjetividad (d02-m01-p122), que destaca el hecho de que, pese a que el propósito pueda ser ocultar los rasgos relacionados a lo subjetivo, esto no siempre se da sin más. Los subrayados son nuestros. Nótese que este último pasaje es parte de una definición más extensa que acabamos de citar más arriba, por lo que se matiza aún más la cuestión.

histórico pertenecen al mismo manual, podríamos preguntarnos por qué no se ha recurrido a ellos con una mayor frecuencia.

Desde una visión didáctico-pedagógica, apelar a la reflexión metalingüística de los estudiantes puede ser muy provechoso, ya sea en términos más generales (p.e. Pascual, 2013 y Usó Viciedo, 2014) o particularmente en lo concerniente a la argumentación (p. e. Cohen, 2009), y es una estrategia que debiera estar presente, cuando corresponda, en las secuencias del área. Si bien todo acercamiento didáctico a la lengua podría considerarse, en mayor o menor medida, como una reflexión sobre sí misma, porque de hecho lo es, nos resultó llamativo que sólo en estos casos aislados se haga una referencia a la etimología de las palabras conectadas a la argumentación, en tanto este podría ser un recurso bastante útil para proporcionar un disparador que oficie a modo de introducción al tema, trátese de la argumentación como eje en sí o de alguna clase textual argumentativa, como se hace en el segundo fragmento de los citados más arriba al referirnos a este elemento[41]. Así, el contenido metalingüístico es empleado como vía de reflexión para traer a colación una de las propiedades más esenciales de todo razonamiento argumentativo: el deber ser, por naturaleza, flexible y estar dispuesto a aceptar que el propio punto de vista evolucione:

> El nombre de ensayo puede hacer pensar en "tentativa, acción no definitiva", "planteo provisorio". En cierto modo, es así, ya que toda opinión puede discutirse, provocar polémica; y hasta el propio autor puede cambiar de idea al descubrir otro ángulo del mismo asunto o problema. (d38-m09-p18)

Algo similar sucede con el *componente histórico*. En el primero de los pasajes etiquetados con este código, la referencia a las concepciones clásicas sobre la argumentación sirve como refuerzo y ampliación de la reflexión metalingüística:

[41] Cfr. la pág. 68 de este estudio y el pasaje d38-m09-p18, que transcribimos a continuación.

> La palabra "argumento" (del latín, *argumentum*) significa "razonamiento, prueba, fundamento" y deriva del verbo *arguere*, "sostener, demostrar, sacar en claro". Los grandes oradores de la Antigüedad sabían mucho de eso: después de captar la atención de los oyentes, los seducían con una sólida argumentación hasta convencerlos de la verdad de su proposición. (d37-m09-p18)

De este modo, al complementarse ambos aspectos, se proporciona un acercamiento diferente a lo que fuimos observando en otras definiciones. Aunque, ciertamente, lo que se desarrolla a propósito de estas líneas podría no ser enteramente apropiado para aplicar por igual en todos los estadios de aprendizaje de la Secundaria, puesto que incluye conceptualizaciones que implican una cierta complejidad, sí puede verse que amplía el horizonte de lo que comúnmente pueda aparecer trabajado didácticamente; por ejemplo, la posibilidad de un abordaje transdisciplinario, con espacios curriculares como Historia y Filosofía. El otro caso en el que identificamos este componente es el siguiente:

> La *Retórica* es una obra de Aristóteles, del siglo IV a.C. que puede ser leída como un manual de oratoria. El filósofo explica allí cómo ser un orador verosímil y cuáles son las principales estrategias para persuadir al auditorio. Según esta obra, el entimema es el recurso más importante del que se sirve quien busca convencer. Se trata de un tipo de deducción compuesta por tres partes: premisa mayor, premisa menor y conclusión. A diferencia de otros razonamientos, se apoya en lo verosímil; es decir, no en lo verdadero, sino en las ideas que son creíbles para un auditorio específico. El filósofo propone que cuanto más breve, más persuasivo será el razonamiento; por eso, al entimema generalmente le falta una de sus partes y es el receptor quien completa el significado de las premisas. (d41-m09-p168)

Finalmente, con el constituyente que llamamos *cita de autoridad* sucede algo similar. Mediante este recurso se apela a una caracterización de lo argumentativo hecha por un especialista; en el caso que nos ocupa, un filósofo. Aunque podría pensarse que traer a colación, en los manuales, el punto de vista de tal o cual autoridad en el tema de hecho resultaría en un enriquecimiento de lo que puede aportar el contenido del manual en sí mismo, esto aparece una única vez. Transcribimos la cita completa:

> En la sociedad democrática, las opiniones de cada cual no son fortalezas o castillos donde encerrarse como forma de autoafirmación personal: "tener" una opinión no es "tener" una propiedad que nadie tiene derecho a arrebatarnos. Ofrecemos nuestra opinión a los demás para que la debatan y en su caso la acepten o refuten, no simplemente para que sepan "dónde estamos y quiénes somos". Y desde luego no todas las opiniones son igualmente válidas: valen más las que tienen mejores argumentos a su favor y las que mejor resisten la prueba de fuego del debate con las objeciones que se les plantean. […] No solo tenemos que ejercer la razón en nuestras argumentaciones sino también –y esto es muy importante y quizá lo más difícil– debemos desarrollar la capacidad de ser convencidos por las mejores razones, vengan de quien vengan. No acata la autoridad democrática de la razón quien sólo sabe manejarla a favor de sus tesis pero considera humillante ser persuadido por razones opuestas.
>
> Fernando Savater, "Capítulo segundo. Las verdades de la razón" en *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel, 1999. (d84-m18-p121)

El párrafo de Savater es empleado como disparador temático, ya que lo encontramos al comienzo del capítulo titulado "Los textos argumentativos", a modo de cita epígrafe, y con una función pedagógica de introducción de secuencia y enlace con las actividades iniciales. El escritor español reflexiona sobre lo que se necesita para que una opinión sea consistente y destaca, entre otros puntos, la calidad de sus argumentos y su capacidad de ser permeable a argumentaciones más sólidas. Como puede apreciarse, el

aporte de la cita es bastante rico en contenido y, desde otro punto de vista, el uso de este recurso acerca a los estudiantes a aspectos como la alfabetización científica, no sólo en lo formal sino también en lo lingüístico. No obstante, como otros constituyentes, pareciera ser un aspecto poco explotado.

7.3. Las definiciones y los sujetos discursivos representados

El segundo espacio de significado en que focalizamos nuestra atención en el trabajo con las definiciones es la construcción de los sujetos discursivos en el enunciado. En el avance del trabajo de campo, advertimos que la forma en que era caracterizada la argumentación se actualizaba no sólo en el contenido mismo de las definiciones en tanto componentes sino también, y en forma recurrente, en las tonalidades de las diferentes representaciones lingüísticas de los sujetos discursivos. Por estos sujetos discursivos entendemos las configuraciones de la representación lingüística de las instancias de la enunciación; esto es, cómo aparecen en el discurso didáctico en torno a la argumentación los enunciadores y enunciatarios de los discursos argumentativos representados. Para ponerlo en otras palabras, esta exploración podría ser sintetizada en estos términos: ¿cómo se hallan caracterizados los enunciadores y enunciatarios de la argumentación en el discurso didáctico de los manuales en que se describe directa o indirectamente a la argumentación misma? ¿se lo hace siempre más o menos de la misma manera o podemos encontrar distintos perfiles en los modos de representarlos en tanto sujetos discursivos?

Detenernos en la representación discursiva de las instancias enunciativas de la argumentación –delineadas como más menos discursivas o textuales según el caso del manual– devela la arquitectura de la operación enunciativa no sólo a nivel del contenido sobre la argumentación sino también a nivel de la enunciación del discurso pedagógico rector, es decir, las coordenadas asociadas a los sujetos que concurren en el discurso didáctico en sí como tal, desde el momento en que "la determinación del carácter de este sujeto [al que se refiere y dirige la Didáctica] no sólo habría de permitir brindar una base para la construcción del discurso sino, además, ofrecer un marco para la interpretación de su alcance y de sus límites" (Camilloni, 1998, p. 27). Esto es así porque entre enunciación

y enunciado hay una interrelación de circularidad que nos permite ir de una instancia a la otra, y viceversa, como advierte López Alonso cuando dice que

> Es la estructura dinámica de los sujetos en comunicación lo que nos pre-determina la relación enunciación-enunciado. Por ello, desvelar las marcas de la enunciación y su estructuración es, en primer lugar, poner en pie la estructura del enunciado y es, por otra parte, fundar la relación entre enunciación y enunciado como una relación homologal en donde el enunciado es, en terminología generalista, la perfomancia de la enunciación. (1989, p. 383)

Ya notamos en el apartado anterior que el rol del autor de la argumentación puede ser hallado en los manuales como componente estructural de las definiciones, y es uno de los elementos con mayor frecuencia de aparición, al que se recurre como instrumento para dar cuenta de qué se hace cuando se argumenta. Así, muchas veces la argumentación es descripta a partir de qué hace el autor en relación a su texto: p. e. "el emisor expresa su punto de vista sobre un tema de actualidad y lo sostiene con argumentos" (d08-m02-p108) o "[…] presenta una opinión sobre un tema, denominada tesis o hipótesis, que debe ser sostenida o fundamentada mediante argumentos" (d93-m20-p122); y en relación al auditorio, cuál es su propósito al usar la lengua: "presenta una postura que el enunciador sostiene respecto de un tema polémico; intenta convencer a su interlocutor y, para lograrlo, expone los argumentos que justifican o fundamentan su tesis" (d80-m17-p27). Al mismo tiempo, el autor de la argumentación es presentado como poseedor de un conocimiento específico que lo faculta para construir un razonamiento consistente y una cierta habilidad necesaria para ello, en varias ocasiones asociado esto a una determinada clase textual, p. e. "la nota o artículo de opinión es un texto periodístico argumentativo en el que su autor –un experto o un periodista especializado– expresa y defiende su punto de vista sobre un tema de actualidad, usando diversos recursos" (d85-m18-p128), o "quien debate debe estar preparado y tener suficiente información para exponer sus ideas, pero también para criticar las de otros participantes" (d48-m10-p120).

Sin embargo, más allá de ser presentada la figura del autor de la argumentación en estos sentidos, emergen además una serie de recurrencias a nivel enunciativo desde el punto de vista de los patrones desde los que los manuales *hablan sobre* la argumentación, esto es, cómo se construyen discursivamente las instancias de enunciador y enunciatario. Para llevarlo a cabo, etiquetamos todas las instancias textuales en que al definir la argumentación se proporciona, sea más directa o indirectamente, una imagen de quien elabora un texto argumentativo y de quien está pensado como el destinatario.

Si tuviéramos que organizar la totalidad de las citas en torno a este aspecto en función de algún parámetro que nos permitiera hacer una lectura general, éstas se podrían agrupar según se presente a estas figuras discursivas como más o menos activas o pasivas; en otras palabras, según qué funciones, capacidades y roles se les adjudican. Notamos que en un gran número de casos el enunciador de la argumentación es sobre quien recae el peso discursivo, ya que la trama o clase textual es definida en función de lo que él sabe y puede hacer en tanto tal. Así, en la argumentación el enunciador asume un papel activo ya que debe dar su punto de vista sobre cierta temática, pero al mismo tiempo intentar atraer al otro para que adhiera a su postura, a través del empleo de recursos pensados para tal fin: "Cuando opinamos acerca de un tema y tratamos de convencer a quienes nos escuchan o leen, defendemos una postura personal, es decir, elaboramos textos argumentativos" (d46-m10-p120), "Es un texto argumentativo, porque el autor defiende su postura mediante diversas estrategias, al tiempo que busca convencer al lector sobre la validez de su perspectiva" (d52-m11-p80). Así, el enunciador es emparejado discursivamente al lector del manual, el estudiante, ya que se caracteriza a la argumentación desde este lugar y se está puntualizando qué se espera de él cuando deba argumentar. Nótese en el primer ejemplo, además, la función que cumple respecto a esto el uso de la primera persona del plural. De la misma manera, el empleo de expresiones como "tratar de convencer", "busca convencer", "defendemos", "elaboramos", "defiende" y "estrategias" realzan este aspecto. Como veremos enseguida, las palabras elegidas en las definiciones son significativas debido a sus posibles implicaciones.

Este enunciatario trabaja como un artífice de la palabra, ya que pone en funcionamiento recursos específicos para lograr su cometido de forma inteligente ("En los textos argumentativos se suelen emplear distintos recursos para convencer al

destinatario. El autor necesita crear un campo de supuestos compartidos con el auditorio y, para ello, la pregunta retórica es muy útil" [d60-m12-p70][42], o también "[Las publicidades y propagandas] representan un tipo de discurso persuasivo y, como otros textos argumentativos, hacen uso de diferentes tipos de recursos para convencer al destinatario" [d75-m15-p150]); esto implica que se necesita un cierto nivel de conocimientos lingüísticos o, mejor aún, destreza discursiva para estar en condiciones de producir una argumentación eficaz. Al darse estas puntualizaciones, se dibuja a un enunciador hábil y meticuloso. Quien argumenta es capaz de "seducir" a su destinatario apelando a estas técnicas que captan su atención ("Los recursos argumentativos adornan el argumento, para que le resulte más llamativo o convincente al oyente o lector" [d104-m21-p138]) no sólo para lograr un cambio de pensamiento sino también, incluso, para modificar sus conductas o creencias, como sucede con clases textuales como la publicidad o la reseña crítica:

> Para lograr que el destinatario actúe de determinada manera, la publicidad utiliza estrategias similares a las de los textos argumentativos, ya que su intencionalidad es convencer o persuadir al consumidor para que adquiera aquello que promociona. Por ejemplo, comprar cierta marca de jeans o contratar algún servicio médico. (d17-m05-p141)

> Como texto argumentativo, la reseña puede o no cerrar con una conclusión que reafirme la tesis planteada. Esta puede consistir en la recomendación de concurrir o no ver el espectáculo, de ahí la importancia de estos artículos como orientadores del público y como agentes que contribuyen a determinar el éxito o el fracaso de un evento cultural. (d58-m11-p105)

[42] En este otro caso, también se hace referencia a recursos retóricos particulares y sus implicaciones discursivas: "Por lo general, en los textos argumentativos se utiliza la primera persona singular o plural (que busca que el interlocutor se sienta incluido). También, aparecen modos de incluir al enunciatario a través de vocativos (el enunciador nombra a su interlocutor)" (d35-m09-p17).

Otra de las posibilidades con las que nos encontramos es la imagen del autor de la argumentación en tanto participante en una controversia, que contiende para validar su postura. Este símil de argumentación como "lucha" es una constante que hallamos en distintas ocasiones y que realza la figura del enunciador. Estas imágenes se encuentran asociadas a propósito de la argumentación en general (v. gr. "La argumentación surge […] cuando aún no hay consenso: se trata de opiniones o posturas que *luchan por imponerse*, por lo que el argumentador debe presentar razones o pruebas fuertes para convencer al destinatario" [d62-m12-p76]), o a propósito de clases textuales como el ensayo (v. gr. "[El ensayista busca] *polemizar* con otros autores refutando sus ideas" [d44-m10-p112]) y el debate (p. e. "Se trata de un texto argumentativo, porque cada persona que participa en el debate *esgrime* argumentos para sostener su punto de vista o posición" [d76-m15-p158] y "la pluralidad de voces en el discurso es un rasgo fundante del debate, dado que en este acto comunicativo oral dos o más '*contendientes'* se *enfrentan* en una *lucha* por convencer a los destinatarios indirectos" [d39-m09-p167]).[43] Usar palabras como "esgrime", "contendientes" o "enfrentan", en resumen, las que colocamos en cursiva, forma parte de esta retórica y espesa la construcción de un enunciador fuerte, que debe estar presto al juego de la argumentación.

Por último, el autor de la argumentación es también alguien que posee un cierto grado de preparación en la cuestión que es objeto de la controversia, por lo que su perfil es presentado como "en muchos casos un especialista en el tema" (d11-m03-p104) en tanto goza de un "[conocimiento] profundo [ya que] se suele investigar sobre el tema para poder argumentar" (d13-m04-p140). En este sentido, otra vez se acerca la figura del enunciador al estudiante lector del manual –a veces explícitamente, como en el primero de los ejemplos que se transcriben a continuación–, en tanto se detalla qué expectativas se tienen de él como productor de una argumentación, sobre todo en clases textuales escritas vinculadas fuertemente con las esferas discursivas de lo escolar y académico:

[43] Todas las cursivas en las citas de este párrafo son nuestras.

> Tanto la monografía como el ensayo tienen trama argumentativa, dado que el escritor-estudiante plantea una postura o hipótesis sobre el tema propuesto y despliega argumentos para validarla. (d64-m12-p178)

> [En el cuerpo principal del informe] se espera que el autor conjugue la exposición con la argumentación, ya que no solo debe demostrar que leyó y comprendió diversas posturas respecto de un tema sino también que, además, es capaz de ponerlas en relación, criticarlas, refutarlas, etc. (d34-m08-p174)

En este otro caso la figura del destinatario de la argumentación aparece identificada explícitamente con la del mismo docente, aunque reducido a uno de sus roles tradicionales, su condición de "evaluador". La respuesta del estudiante, el "evaluado", es el texto argumentativo, la monografía, que le demanda trabajo y reflexión. La configuración del enunciatario es directamente pedagógica, en el sentido de que, por más que se emplee la tercera persona como modo de objetivación del enunciatario discursivo, se le habla sin más a él, el estudiante, aunque no sepamos qué tanto se desarrollarán en el manual estos aspectos.

> La monografía es un texto que el profesor pide para evaluar y que el estudiante escribe para demostrar lo que aprendió sobre un tema determinado. Se trata de un texto argumentativo que requiere un esfuerzo importante, porque hay que leer bastante sobre el tema y escribir varias páginas. (d65-m12-p178)

Ahora bien, venimos viendo que las sucesivas caracterizaciones textuales del enunciador/enunciatario de la argumentación configuran la representación de un enunciador discursivo (el enunciador de la argumentación) perfilado por una fuerte presencia que, en síntesis, se caracteriza porque: le da entidad a lo argumentativo; es

activa y fuerte; persigue propósitos definidos; implica competencias que lo habilitan a desempeñar satisfactoriamente su rol, como el empleo de recursos específicos; y es capaz de influir no sólo en el sistema de creencias de su enunciatario sino también en sus acciones. Aquí se plantean algunas cuestiones, como: ¿el enunciador aparece siempre caracterizado con estos rasgos? y ¿qué sucede con su contraparte, el enunciatario?

En cuanto al primer punto, en tanto el enunciador es casi siempre la figura central desde la que se construye discursivamente la caracterización de lo que es la argumentación, se le atribuye por lo común esta serie de rasgos, ya sea en conjunto o por separado, como se ve en los ejemplos citados. No obstante, en algunos pasajes en especial la instancia de enunciación es descripta como supeditada a otro aspecto que la condiciona, aunque esto es muy puntual y puede notarse en el siguiente caso:

> Por otra parte, la actitud subjetiva u objetiva que adopte un sujeto cuando enuncia dependerá también del tipo de texto que produzca. Es decir, se tendrá una actitud más subjetiva cuando se produzcan textos ligados a la subjetividad (textos literarios, cartas de lector) y una actitud más objetiva cuando se trate de géneros que tienen pretensión de objetividad (noticias, textos explicativos). En los textos argumentativos, al expresar las valoraciones del enunciador sobre un tema, el uso de subjetivemas es más frecuente. Sin embargo, no siempre el hablante tiene conciencia de las valoraciones que hace; en muchos casos, aun en textos que intentan ser objetivos, se “deslizan” marcas de la subjetividad. (d02-m01-p122)

Aquí el enunciador debe negociar con el tipo textual al asumir una actitud más objetiva o subjetiva, y se halla, hasta cierto punto, subordinado a él; por supuesto, este factor, aunque influyente, no es determinante y, además, toda enunciación se realiza desde un cierto lugar de subjetividad que es inalienable. Al mismo tiempo, la aclaración de que el enunciador puede plasmar valoraciones de forma inconsciente es una advertencia de la

complejidad de los mecanismos discursivos de enunciación, y de la necesidad de poner atención al encarar una tarea de este tipo.

En relación al segundo aspecto, se hace necesario detenerse en la descripción que las definiciones hacen del destinatario de la argumentación, a causa de que, desde el momento en que se proporciona una caracterización de quien la produce, al mismo tiempo se está haciendo lo mismo con su contrafigura, su enunciatario. A primera vista, la hipótesis que surge como más lógica es una diagramación discursiva por oposición simétrica; en otras palabras, si a una de las instancias se la dota de rasgos activos, entonces la otra revelaría las características opuestas, nucleadas en torno a la pasividad.

En efecto, al estudiar el elemento compositivo más recurrente de las definiciones, el referente a *intencionalidad*, observamos cómo éste describe los modos en que quien argumenta trata de convencer a su destinatario apelando a distintas instancias formales y retóricas. Aun así, si en los pasajes en los que se trata acerca de la argumentación se expone lo que *hace* el enunciador, entonces, por añadidura, quedaría sobreentendido lo que el enunciatario *no hace*, salvo que se hable de él explícitamente. Esto sucede porque entendemos que se lleva a cabo una tipificación por oposición o, en todo caso, por ausencia. Como se observa en la mayor parte de las definiciones citadas cuando nos referimos a la explicación de las metas de la argumentación, éstas van en dichas direcciones: "Los textos argumentativos se caracterizan por presentar diversas razones o argumentos con el fin de convencer al lector de la validez de una opinión" (d71-m14-p160) y "La argumentación se utiliza para defender, con argumentos racionales, una idea desde un punto de vista determinado, a fin de persuadir a otras personas para que la acepten" (d59-m12-p69). De la misma forma, cuando nos detuvimos en las precisiones que avanzan en la intensidad del alcance de la influencia hacia los enunciatarios de la argumentación, como por ejemplo: "A través de la publicidad, se busca persuadir a los consumidores para que compren ciertos productos o servicios. La propaganda, en cambio, trata de influir en las actitudes de las personas: cambiar la manera de pensar, las opiniones y las creencias" (d89-m18-p138).

La cuestión que estamos planteando, en este sentido, se basa en invertir el razonamiento y preguntarse qué lugar se le da al enunciatario. Al mismo tiempo, si los

pasajes en que se define de una u otra manera a la argumentación se hallan centrados en lo que el enunciador puede y debe hacer, pero no agregan nada acerca de lo que el destinatario también podría o incluso debiera hacer frente a un discurso de este tipo, entonces se lo está apartando a un segundo plano cuyo principal efecto es desdibujarlo. Desde un punto de vista pedagógico, es tan esencial mostrarle al estudiante cuáles son las habilidades que tiene que poner en juego quien desea construir una argumentación eficaz como así también es crucial poder enseñarle qué destrezas debieran adquirirse o ponerse en funcionamiento para buscar ser un lector u oyente dinámico.

Sin embargo, esta dirección, como todo, no es uniforme ni puede generalizarse, en tanto no es el único modo en que se actualiza lo relativo al enunciatario. Al realizar el trabajo de campo, hemos notado que, a diferencia de los casos ligados a la instancia de producción, aquí las caracterizaciones de los manuales están polarizadas entre dos alternativas: una, la que acabamos de delinear y tiene que ver con un enunciatario anclado en la pasividad que pierde presencia a instancias del enunciador; la otra, la que representa una instancia de recepción dinámica. Si quisiéramos hacer una apreciación cuantitativa, del total de los códigos que etiquetamos con la referencia “enunciatario”, un 63% lo perfila como dentro de la primera opción, a la que podríamos otorgar el sema preponderante [-activo], mientras que en el 37% restante lo se alinea con la segunda, que lo presenta como [+activo]. Vemos ahora en qué consiste esta última alternativa.

A la par de destacar el importante alcance que pueda tener una buena argumentación, el enunciatario puede aparecer como alguien que ejerce una escucha activa y que mediante un ejercicio de discriminación es capaz de modificar sus puntos de vista, pero ya no de forma automática o como resultado únicamente el trabajo del autor de la argumentación, sino como efecto de una decisión propia:

> Defender nuestras ideas y argumentar a favor de aquello que consideramos correcto es una de las armas que tenemos para mejorar nuestro entorno, pero también es importante prestar el oído a las ideas y

> opiniones ajenas, y, llegado el caso, poner en cuestión nuestro modo de ver las cosas. (d20-m06-p128)[44]

Así, la primera destreza que necesita poner en juego el enunciatario es su capacidad de distinguir los géneros discursivos que forman parte de su cotidianeidad ("En nuestra vida diaria nos encontramos con una gran variedad de textos; algunos de ellos, argumentativos. Una de nuestras habilidades como lectores consiste en identificar frente a qué tipo de texto estamos antes de leerlo en detalle" [d23-m06-p129]), esto a través de sus marcas textuales, para identificar su intención comunicativa ("Todos los días estamos expuestos a mensajes que intentan persuadirnos […]. Por diversos que sean, en todos podemos reconocer ciertas marcas que nos permiten comprender su intención comunicativa" [d24-m06-p130]) y, por consiguiente, poder tomar una postura en tanto lector. Este mismo grado de actividad del enunciatario, que podríamos llamar "medio", porque es dotado de un perfil que se encuentra a mitad de camino entre la pasividad y una postura crítica, se encuentra también cuando es el destinatario quien completa el postulado argumentativo: "El filósofo propone que cuanto más breve, más persuasivo será el razonamiento; por eso, al entimema generalmente le falta una de sus partes y es el receptor quien completa el significado de las premisas" (d41-m09-p168), aunque no sabemos si esta acción es llevada a término mecánica o activamente.

En otras oportunidades, se da un paso más a propósito de algunas clases textuales argumentativas y la capacidad de los destinatarios de llegar a conclusiones individuales por su propia capacidad: "en una mesa redonda el objetivo principal no es convencer a los demás acerca de lo acertado de una idea o punto de vista, sino que los asistentes puedan escuchar diversas posturas, para luego sacar sus propias conclusiones" (d68-m14-p105) y "[En cuanto a la controversia como género] su finalidad es proporcionarle al lector un resumen que le permita estar medianamente informado sobre el tema en cuestión; por este motivo, evitan manifestar una opinión definitiva, de manera que sea el lector quien saque sus propias conclusiones" (d102-m21-p23), aunque, al mismo tiempo,

[44] Lo mismo en este otro pasaje: "No solo tenemos que ejercer la razón en nuestras argumentaciones sino también –y esto es muy importante y quizá lo más difícil– debemos desarrollar la capacidad de ser convencidos por las mejores razones, vengan de quien vengan" (d84-m18-p121).

se caracteriza a la instancia de enunciación como un tanto aséptica, en el sentido de que pareciera sólo mostrar o exponer una temática sin tomar posición alguna, cuando sabemos que esto es a todas luces inviable.

Sentidos similares se desarrollan a veces a propósito del ensayo, pero aquí el receptor no sólo construye su pensamiento en relación con los postulados del enunciador, sino que lo hace desde su capacidad dialógica: "el ensayo es un texto polémico, ya que presenta valoraciones personales que pueden ser discutidas por el lector. La finalidad del emisor es exponer sus ideas e intentar persuadir al receptor; así se abre el juego de la discusión y el debate" (d98-m20-p152).

Por último, aunque esto lo identificamos en un caso puntual, la instancia de recepción adopta una postura crítica frente a lo que se le ofrece a través de la argumentación, y es la que tiene el poder de hacerse consciente de los mecanismos puestos en marcha para poder instituirse como tal:

> Es importante que nosotros, como receptores de estos discursos, adoptemos una postura crítica. Ser críticos consiste en hacer uso de nuestro poder para discriminar lo que nos parece bueno de lo que no, lo que queremos consumir y lo que no, a quiénes vamos a votar y a quiénes no.
>
> Para el ejercicio de nuestro poder, necesitamos tener herramientas para identificar cuáles son las intenciones de tal o cual discurso, darnos cuenta de cómo nos quiere influenciar y cuáles son los argumentos que se utilizan para eso. Estudiar los rasgos del discurso político y de los textos argumentativos periodísticos nos va a permitir ser ciudadanos más atentos y con más herramientas para elegir, en un mundo lleno de discursos, lo que consideramos mejor para nuestro presente y nuestro futuro. (d07-m02-p91)

A esta definición la hemos citado antes, a propósito del componente *pertinencia contextual*, y conjuga la referencia a la pertinencia de los discursos argumentativos en la cotidianeidad del lector del manual con la necesidad de que éste asuma una postura

dinámica, aunque lo hace sólo en función de los discursos periodísticos y de la política. Una imagen del destinatario de este tipo vendría a ser el grado máximo de representación del enunciatario de la argumentación en los libros de texto, ya que se lo coloca en un rol activo por crítico y responsable, que no solamente se dispone a ser el equivalente simétrico del autor de la argumentación en su preparación, sino que es capaz de basar sus decisiones en un juicio meditado. Un pasaje que se alinea con esta concepción es también la definición d84-m18-p121, constituida por una cita de autoridad, que ya transcribimos en la página 82 de este estudio. No obstante, como dijimos, se trata de casos puntuales que no son generalidad.

En definitiva, en relación con las representaciones de los sujetos discursivos de la argumentación en los manuales escolares, observamos cómo las caracterizaciones directas o indirectas que se van sucediendo de los enunciadores y enunciatarios dan lugar a una semántica de enunciador y enunciatario de la argumentación que, buscado o no por los autores de los libros de texto, forma campos de sentido en torno a ellos. En lo que atañe a su enunciador, es la instancia más fuerte no sólo por su recurrencia, sino por las maneras en que es presentado. Por esto, deducimos que es pedagógicamente asimilado al lugar del estudiante, para trazar así un camino propedéutico hacia lo que implica argumentar o, más exactamente, argumentar de forma consistente. Las habilidades con las que aparece empapado este enunciador modelo son las que requieren desarrollar los estudiantes; incluso, aquellos aspectos en los que este enunciatario ve mermada su fuerza, como la negociación con los tipos textuales o la necesidad de estar alerta en el empleo de subjetivemas. Por su parte, el enunciatario de la argumentación es delineado la gran mayoría de las veces por ausencia, esto es, por lo que no se dice respecto a él y se sobreentiende, siendo así eclipsado por su contraparte. Se lo dota de rasgos de pasividad, ya que aparenta, muchas veces, no hacer nada frente a la fuerza de quien argumenta. Con todo, otra línea dentro de los manuales lo presenta de distinta manera, con posibilidades y grados de acción frente a la propuesta de quien trata de persuadirlo. Es un enunciatario más preparado y sagaz, aunque, como detallamos más arriba, depende mucho del caso particular para que aparezca con mayor o menor ímpetu.

7.4. Las definiciones y el léxico empleado

Hasta el momento fuimos desarrollando dos espacios de significado que se nos aparecieron como valiosos durante nuestro trabajo de campo con los pasajes de los manuales escolares de Secundaria en los que se define a la argumentación: sus componentes estructurales y la caracterización de los sujetos discursivos. Uno de los puntos que notamos es que en repetidas oportunidades ciertas aristas de sentido se reiteran y entrelazan, en tanto poseen un trasfondo común: se cimientan en concepciones similares sobre la argumentación. Estas concepciones se traslucen en estos apartados en los que nos detuvimos y también, de manera complementaria, en el léxico empleado en las definiciones relevadas, o sea, en las palabras que se utilizan al describir en qué consiste la argumentación.

Si consideramos, junto a Benveniste (2004), que la enunciación consiste en una apropiación de la lengua mediante un acto individual de utilización, entonces todo empleo concreto de la misma es necesariamente subjetivo y, por esto mismo, tendrá marcas de esta enunciación y su individualidad constitutiva. Aunque en sí mismas y desde una mirada profunda, la manera en que se estructuran las definiciones y la configuración de los sujetos discursivos son una marca de enunciación, ya que develan el lugar –las concepciones– desde el que se habla, hay otras huellas importantes que de igual forma nos orientan acerca de la postura asumida en torno al tema y, por consiguiente, lo que se le presenta al estudiante, lector del manual. Para Katherine Kerbrat-Orecchioni,

> toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva, dado que las "palabras" de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las cosas […] es decir, recortan a su manera el universo referencial; imponen una forma particular a la sustancia del contenido; organizan el mundo por abstracciones generalizantes en clases de denotados, sobre la base de ejes semánticos parcialmente arbitrarios, y programan así de manera obligatoria los comportamientos perceptivos y descriptivos de la comunidad lingüística (1986, p. 92).

En este sentido, con el trabajo de campo notamos que en torno al tema que nos ocupa se iba constituyendo un gran campo semántico que complementaba aquel que se halla estrechamente vinculado a la argumentación por derivación léxica y que en §6.3 detallamos como herramienta de conformación de la muestra. En el espacio de sentido conformado por este otro núcleo semántico y el campo primario en torno a "argumentación" (el que denominamos como "núcleo A" y que gira en torno al lexema base "argumentar" y todas sus variantes: "argumentación", "contraargumentar", "secuencia argumentativa", etc.) es donde podemos rastrear la subjetividad del enunciador, sirviéndonos de la noción de *subjetivema*, desarrollada por la lingüista francesa. Como apunta Álvarez Chamale,

> los subjetivemas son unidades léxicas que comprometen la subjetividad del enunciador, ya que en el uso implican una doble referencia: por una parte refieren al objeto de la enunciación y, por otra, a su sujeto. Es decir, dan cuenta de lo que Martínez Solís denomina *tonalidad apreciativa*, consistente en la tensión que se produce entre el enunciador y el *dictum*, entendido ya sea como el enunciado, ya como el tema, ya como el discurso ajeno. Se trata, pues, de la imagen que el enunciador construye sobre *lo dicho* en términos de respuestas dadas a interrogantes implícitos, tales como: ¿de qué me habla así?, ¿de qué le hablo así?, ¿por qué y cómo le hablo así de este tema? (2011, p. 8)[45]

Al aplicar el concepto de subjetivema a nuestro corpus, observamos entonces que podríamos considerar como tal a toda palabra o construcción, incluida en las definiciones relevadas, que de una forma u otra deja entrever una elección subjetiva, y que por esto mismo pone de manifiesto una cierta visión acerca de la argumentación y lo relacionado con ella. En el nivel semántico, entonces, se trata de indagar el valor enunciativo connotativo de los lexemas para desagregar los efectos de significado implicados en ellos

[45] Las cursivas son del original. La lingüista argentina se refiere a los trabajos sobre enunciación y argumentación de la especialista colombiana María Cristina Martínez Solís.

y que dan cuenta de la dialéctica discurso-cognición-sociedad, para de este modo, como venimos haciendo, exponer la visión del mundo que los manuales dejan entrever (Cacciavillani y Maina, 2015).

Si bien es posible una lectura pormenorizada en función de tal o cual definición en sí y los lexemas que ésta emplea o deja de emplear, que de hecho haremos cuando lo creamos enriquecedor, nos decidimos por un punto de vista más transversal, que sopese en su conjunto la totalidad de subjetivemas relevados y nos dé algunas herramientas acerca de las relaciones que éstos puedan establecer entre sí y con el tema que nos ocupa en su conjunto. De esta manera, nos preguntamos si los subjetivemas podían ser asociados entre sí a partir de ciertas configuraciones de sentido a que respondieran, como si derivaran en su conjunto de matrices interpretativas previas a su utilización. En este sentido, quisimos saber si había algunas recurrencias que puedan considerarse como importantes en relación a las connotaciones potencialmente transmitidas a los usuarios de los manuales. De la misma forma, nos preguntamos si sus implicaciones se vinculaban con su categoría gramatical, es decir, si había alguna relación entre estas connotaciones y el tipo de construcción que había sido identificada en tanto subjetivema.

Una vez relevada la totalidad de los subjetivemas a lo largo de las definiciones identificadas en el corpus, fuimos organizándolos en distintos grupos que para nosotros remitían a ciertas áreas de significado vinculadas a diferentes actitudes acerca de lo argumentativo. Según nuestro punto de vista, cada uno de estos grupos constituyó un campo semántico[46], ya que puede ser tratado como tal. En relación con el proceso de relevamiento de los subjetivemas y la construcción de los campos semánticos, queremos observar que:

- Fueron tomados todos aquellos elementos que consideramos como subjetivemas en función de la fuerza de su sentido, ya sea que algunos se mostraran más densos, porque poseían un mayor relieve connotativo (v. gr. “argumento llamativo” [d104-m21-p138] e “imponerse” [d62-m12-p76]), o en apariencia fueran más “neutrales” (v. gr. “mostrar” [d63-m12-p175] e

[46] Para nuestra aproximación a este concepto, puede verse la nota al pie N° 25, de página 54.

"hipótesis fundamentada" [d93-m20-p122]), pero que constituían un *modus dicenci* en torno a la argumentación. Así, se trata de construcciones de diversa configuración, ya que no nos ceñimos a una categoría gramatical específica y pueden estar constituidas tanto por una palabra como por dos o más. En este sentido, nuestro criterio, por ende, es flexible.

- Una vez que concluyó nuestro relevamiento y el etiquetado, es decir, cuando se produjo la saturación, recién los fuimos ordenando y asociando en distintos conjuntos de acuerdo a las relaciones semánticas que a nuestro parecer podrían establecerse. Esto implicó buscar una visión de conjunto antes de comenzar a armar los grupos; por supuesto, esto no quiere decir que durante el proceso no se fueran generando hipótesis acerca de posibles alternativas.

- Con el trabajo de campo sobre los subjetivemas, advertimos que algunos de ellos se repetían, por lo que decidimos tener en cuenta su frecuencia a la hora de trabajar sobre los datos y representarlos mediante alguna estrategia gráfica.

- Como estrategia de representación de los datos, elegimos en este caso hacerlo a través de la construcción de nubes de palabras[47], ya que, al tratarse de campos semánticos, éstas permiten una visión de conjunto no sólo de sus componentes sino además de una cierta jerarquía, expresada en las recurrencias, y registrada gráficamente en tanto dimensión de estas palabras.

[47] Una *nube de palabras* (también conocida como *word cloud* o *tag cloud*) es un recurso de representación visual de las unidades léxicas que componen un determinado texto (p. e. un artículo) o entorno hipertextual (p. e. un blog), en el que se emplean diferentes colores y tamaños, que indican la frecuencia de uso de las mismas. Por lo general, es el tamaño en el que los vocablos aparecen graficados el indicador de esta frecuencia. Por otra parte, las nubes de palabras pueden estar organizadas desde distintos criterios, como el alfabético o el semántico, y estar construidas con diferentes formatos. En síntesis, "a word cloud is a visual depiction of words. The more frequent the word appears within the text being analysed the larger the word becomes. In essence a word cloud 'plots' word frequency by the size of the word" (Ramsden y Bate, 2008, p. 01). Además de funcionar como una síntesis visual de las unidades léxicas que se emplean en dicho texto, es por esto mismo una síntesis semántica y social, ya que muestran los intereses de un grupo (Hassan Montero et al., 2010). Para la generación de las nubes de palabras aquí presentadas, empleamos las herramientas en línea que ofrece el sitio https://www.nubedepalabras.es/.

- En relación con los verbos, a las diferentes conjugaciones que correspondían a un solo lexema raíz las hemos computado como el infinitivo correspondiente, como por ejemplo el caso: "fundamenta" (d43-m10-p112), "fundamentan" (d80-m17-p27) y "fundamentar" (d83-m17-p129) que, para la presentación gráfica del campo, se registraron como "fundamentar". Esto responde a que en un nivel semántico nos interesa el núcleo de sentido, y no las variaciones morfológicas, por lo menos en un primer momento.

- La constitución de los campos no es, por supuesto, en modo alguno taxativa, y esto en un doble sentido: un componente que nosotros incluimos en uno de los campos desde otra mirada quizá podría ser asignado a otro de los campos que identificamos; del mismo modo, otros campos semánticos aquí no contemplados podrían seguramente ser propuestos, o incluidas otras palabras dentro de los que nosotros delineamos.

- La identificación de uno u otro de los campos semánticos en una o más definiciones no implica que dicho campo sea de presencia exclusiva en ellas, sino más bien predominante: indica una cierta dirección de sentido, pero no la única, ya que se trata de construcciones teóricas que obedecen a una operación metodológica que busca comprender mejor el desarrollo didáctico del tema. Por lo tanto, se tratará de una concurrencia dinámica basada en la combinación y la prevalencia antes que en la exclusividad.

Vamos a detenernos ahora en cada uno de los campos que identificamos. El primero de ellos podría bien ser llamado *campo semántico de la racionalidad*, ya que contiene todas las unidades de sentido que describen qué se espera que se haga al argumentar, o qué implica la argumentación, desde un punto de vista más científico, esto es, privilegiando un perfil netamente expositivo y que busca estar lo más despojado posible de valoraciones fuertes. Se trata de las palabras que comúnmente asociaríamos con lo argumentativo, por lo menos desde un punto de vista escolar más, si se quiere, "ortodoxo". Posee la siguiente composición:

Gráfico V. Campo semántico N° 1.

Desde un punto de vista cuantitativo, este campo está constituido por 45 unidades. Como puede verse gráficamente, los lexemas más fuertes en relación con su frecuencia son aquellos como "convencer" (x16)[48] y "sostener" (x9), seguidos de "exponer" (x4), "fundamentar" (x4), "presentar" (x4) y "validez" (x4); y justamente nos dan una idea de lo que este campo transmite. Esta línea de significados hace hincapié en el aspecto más racional y cognitivo de lo argumentativo, ya que podemos ver lo que podría considerarse como el núcleo más básico de una descripción aséptica de la argumentación, centrada en las operaciones discursivas *sine qua non* para llevar adelante un procedimiento de este tipo. La argumentación es pensada entonces como una operación racional cuya validez radica en la fortaleza de los argumentos que se presentan para buscar convencer al destinatario, es una capacidad técnica asentada en un cierto nivel de destreza requerido. Aunque a primera vista pueda parecer natural o sencillo, operaciones como "determinar",

[48] La cifra entre paréntesis indica la cantidad de veces que esta palabra fue relevada.

"organizar" o "reforzar", por nombrar sólo algunas de las que aparecen, implican un esfuerzo cognitivo considerable, en el sentido de que se necesita un grado medio/alto de capacidad discursiva que conlleva, por ejemplo, un cierto dominio lingüístico (léxico específico de un área, sintaxis, semántica, etc.) y textual (progresión temática, mecanismos de cohesión, estructura del tipo de texto, etc.). En este momento es lícito preguntarnos: ¿están nuestros estudiantes en condiciones de producir una argumentación con las características que le son adjudicadas a través de los manuales? Ciertamente, esto escapa a nuestro foco de estudio, pero no deja de ser un punto central. Una investigación que considere, por así decirlo, una "pragmática" de la enseñanza de la argumentación en el aula a través de los manuales, podrá generar herramientas para observar, por ejemplo, qué tan cercana o distante se encuentra la producción de los alumnos con respecto a las propuestas bibliográficas.

Por otra parte, esta línea se halla reforzada por la aparición de familias de palabras en torno a un núcleo común, por ejemplo: a partir de "fundamentar" hallamos también "opinión fundamentada" (d69-m14-p125), "hipótesis fundamentada" (d93-m20-p122) y "análisis fundamentado" (d81-m17-p128); a partir de la "valorar", "valoración" (d100-m20-p162), "valoración personal" (d98-m20-p152) y "valoraciones" (d53-m11-p80). En el primer caso, se está haciendo hincapié en la consistencia de la argumentación, en la necesidad de que las premisas y recursos que sostienen la tesis principal sean lo suficientemente fuertes como para apoyarla según una coherencia interna; en el segundo, se remite a la calidad subjetiva de toda argumentación, se destaca la importancia del aporte individual y original que el enunciador debiera buscar.

Este campo semántico es el que más estrictamente se halla ligado a lo argumentativo, por lo menos desde un punto de vista tradicional, en tanto y en cuanto es el más extendido, en el sentido de que es muy común, y muy probablemente el que primero asociamos al pensar en lo argumentativo. Esto no quiere decir, por supuesto, que podamos hablar de una definición, conjunto de definiciones o algún manual escolar en cuyo interior encontremos sólo los componentes de este campo de forma exclusiva. Lo que implica es que, al estar presente, la serie de connotaciones que de él se desprenden lo están también, aunque más o menos reforzadas por la concurrencia de subjetivemas de

los otros campos que enseguida identificaremos, otorgándole así una cierta impronta a la aproximación discursiva sobre la argumentación que se está haciendo.

Veamos ejemplos de las formas en que el *campo semántico de la racionalidad* aparece en las definiciones relevadas. Los subjetivemas implicados están subrayados en las dos que siguen: "En los textos de opinión, como la carta de lector o el editorial, predomina la trama argumentativa. Su intención es convencer al receptor de que la opinión presentada es la que tiene mayor validez frente a las demás" (d01-m01-p120) y "Trama argumentativa: presenta una postura que el enunciador sostiene respecto de un tema polémico; intenta convencer a su interlocutor y, para lograrlo, expone los argumentos que justifican o fundamentan su tesis" (d80-m17-p27). En ambos textos, la predominancia de lexemas que corresponden al grupo identificado le otorga un determinado tono de la definición, que podríamos llamar "estilo discursivo" y que, como decíamos, tiene que ver con una presentación de lo vinculado a la argumentación más asociada a lo racional o aquella forma de decir más típicamente escolarizada en la que la resignificación del discurso especializado se centra en las propiedades textuales. Causa de esto puede ser el hecho de que, como observamos en estos pasajes, la argumentación es pensada en tanto *trama*. Llevar a cabo una aproximación didáctica de la argumentación concebida ésta como una de las diferentes tramas posibles, implica una representación sobre todo textual de la misma, focalizada en la descripción de las habilidades más recurrentemente asociadas a ella. Observemos cómo se desarrolla este otro caso, y tengamos en cuenta la manera en que lo semántico se combina con otros aspectos como el gramatical:

> La trama argumentativa presenta una **tesis** o idea que el texto va a sostener, por ejemplo, *El champú PlusPel debe comprarse porque es el mejor*. A lo largo de su texto, el emisor expone su posición ante el tema, con la finalidad de persuadir al receptor. Y, para sostener y justificar su punto de vista, utiliza **argumentos** que, en el caso del champú, podrían ser las razones por las cuales es el mejor o un ejemplo de cómo le dejó el pelo a alguien; citas de autoridad, como las palabras de un médico acerca del

> producto o una anécdota sobre su uso. La secuencia se cierra con una **conclusión**. (d19-m06-p19)[49]

En términos sintácticos, esta definición comienza con una topicalización en la que se clarifica el tema ("la trama argumentativa") pero que opera al mismo tiempo como una despersonalización gramatical, ya que es "la trama" la que "presenta", y luego "el texto" el que "sostiene" la tesis en cuestión. Recién en la segunda oración es que aparece el enunciador, quien "expone" para convencer a su enunciatario. Luego se especifica qué estrategias debe llevar a término este enunciatario para poder cumplir su objetivo, plasmadas en términos de recursos como la ejemplificación y la cita de autoridad. Además, la definición tiene la ventaja de desarrollar el ejemplo hipotético de la venta de un producto. Aquí, por otro lado, las expresiones "trama", "texto" y "secuencia" actúan como índices categorizadores: la argumentación está anclada a un punto de vista textual, y desde ese lugar se realiza la aproximación didáctica.

El núcleo de sentido de este campo semántico se halla reforzado por los lexemas que apuntan hacia una línea común, la vinculada con la exposición científica y la lógica. Así, encontramos, por ejemplo: "argumentos racionales" (d59-m12-p69), "ejercer la razón" (d84-m18-p121), "razonamiento" (d41-m09-p168), "razones" (d100-m20-p162), "mejores argumentos" (d84-m18-p121), "analizar" (d43-m10-p112), "texto analítico" (d99-m20-p162), "opinión fundamentada" (d69-m14-p125), "análisis fundamentado" (d81-m17-p128), "determinar" (d58-m11-p105), "especialista" (d11-m03-p104), "pruebas fuertes" (d62-m12-p76), "hipótesis sostenida" (d93-m20-p122), entre otras. Varios son empleados en más de una ocasión, con variantes morfológicas y, como podrá apreciarse, podrían reunirse a su vez en distintas familias (v. gr. "opinión fundamentada", "análisis fundamentado", "fundamentar", etc.).

Por otro lado, el segundo campo semántico que construimos quedó conformado de la siguiente manera:

[49] Los resaltados en cursiva y negrita son del original; el subrayado es nuestro.

Gráfico VI. Campo semántico N° 2.

En función de los semas asociados que, a nuestro modo de ver, contenían los elementos que hemos incorporado como partes del campo, es que hemos optado por llamarlo *campo semántico de la persuasión*. En efecto, nos parece que al emplearse en las caracterizaciones sobre argumentación las palabras que categorizamos como asociadas a este conjunto, ya no se pone énfasis en los procesos ligados más a lo racional o a la estructuración lógica de los argumentos, sino que se resaltan aquellos factores, destrezas y efectos que se ponen en juego a la hora de buscar una argumentación eficaz. Más allá de los procesos cognitivos o textuales que se requirieren para argumentar en un *grado cero*, como "convencer", "fundamentar" o "sostener", quien argumenta debe ser capaz de "persuadir", lo que, en cierta medida, viene a marcar la diferencia a que nos referimos: si *convencer* puede ser definido, en una de sus acepciones, como "Probar algo de manera que racionalmente no se pueda negar", persuadir es "Inducir, mover, obligar a

alguien con razones a creer o hacer algo"[50]. En otras palabras, tiene que ver más con la seducción discursiva que con operaciones del intelecto, aunque, claro, no pueda realizarse sin el concurso de éstas. Este campo sitúa a la argumentación en tanto un delicado artificio para la intervención sobre el otro o, en otros términos, un arte del inducir. [51]

En términos compositivos, este campo se halla conformado por 49 elementos léxicos, siendo "persuadir" (x11) el que más se repite, seguido de "estrategias" (x3), "influir" (x2), "construir" (x2), "desplegar" (x2) y "comentar" (x2). Como puede observarse, fuera de "persuadir", que designamos nosotros como el corazón semántico del campo, no hay reiteraciones significativas, aunque las que referimos son elocuentes. Detengámonos ahora en qué implicancias pueden encontrarse en función de su contenido. Para comenzar, las herramientas contenidas en la argumentación tienen que ver con la habilidad de su enunciador de poner en práctica estos procesos de captación de manera sagaz, ya que se trata de puntos que van más allá de lo analítico; más que recursos formales son "estrategias para persuadir al auditorio" (d41-m09-p168). En lugar de "argumentos racionales" se plantea un argumento "llamativo", "convincente" e incluso "implícito" (d104-m21-p138), y el "argumentar exitosamente" (d86-m18-p128). Aquí se trata de "tener herramientas" (d07-m02-p91) para poner a trabajar nuestras "habilidades" (d23-m06-p129) y "desplegar" (v.gr. d29-m08-p15) diversas "estrategias" (v. gr. d52-m11-p80).

Cuando se emplean los términos de este campo, el acento se halla puesto en la facultad de argumentar para "influir" (v. gr. d94-m20-p123) de forma elocuente, por eso la aparición de formas como "conseguir" (d61-m12-p76), "despertar el interés" (d44-m10-p112), "captar" (d75-m15-p150) y "desarrollar la capacidad" (d84-m18-p121). El enunciador, quien construye la argumentación, es presentado como un agente activo que supera el conocimiento sobre los mecanismos del tipo textual para dar un paso más,

[50] Las definiciones fueron tomadas del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, en su versión en línea: https://dle.rae.es/.
[51] Una aproximación especializada en torno a esta distinción que acabamos de hacer es desarrollada por Perelman (1997) cuando, partiendo de Aristóteles, afirma que "un argumento persuasivo es el que persuade a aquel a quien se dirige. Contrariamente al razonamiento analítico, el razonamiento dialéctico no es impersonal, pues él se aprecia por su acción sobre un espíritu. Resulta de ello que es preciso distinguir netamente los razonamientos analíticos de los razonamientos dialécticos; los unos se refieren a la verdad y los otros a la opinión" (p. 21).

representado en hacer suyo lo que está buscando sostener. En este sentido, se insta al lector del manual al trabajo ("construir" [d66-m12-p178] y "esfuerzo" [d65-m12-p178]) desde la búsqueda de una voz propia, como podemos colegir a partir de las connotaciones de núcleos nominales como "postura crítica" (d07-m02-p91), "actitud" (d02-m01-p122) y "conciencia" (d02-m01-p122); y construcciones verbales como "comentar" (v. gr. d57-m11-p104), "comentar críticamente" (d100-m20-p162), "intervenir con ideas propias" (d101-m20-p172), "elegir" (d07-m02-p91), "discriminar" (d07-m02-p91) y "sacar en claro" (d37-m09-p18), todas ellas invitando a un acercamiento dinámico.

Llegados a este punto, puede notarse además que, por esto mismo, las metas de la argumentación sobrepasan las que aparecían hasta ahora, aquellas que se configuran como básicas e inherentes a una descripción tradicional (el "convencer" del primer campo, y las operaciones anejas como "presentar", "justificar", etc.), para abrirse a una aproximación más amplia vinculada a un compromiso social. Por ello, cuando se trabaja la argumentación desde este nodo léxico-semántico, nos encontraremos con construcciones del tipo "despertar el interés" (d44-m10-p112), "ser ciudadano", (d07-m02-p91), "aporte a la sociedad" (d97-m20-p152), "cambiar la manera de pensar" (d89-m18-p138) y "generar un cambio en el otro" (d94-m20-p123). En forma simétrica, si el enunciador asume un rol más completo, lo mismo sucede con el enunciatario, ya que deviene un espejo de las capacidades de aquél y toma un relieve importante. Así, se habla de una "situación comunicativa dinámica" (d77-m15-p158) y "textos dialógicos" (d54-m11-p80), como también de "lectores conscientes" (d92-m19-p152) y "lectores más especializados" (d101-m20-p172), hasta ser este ida y vuelta una "prueba de fuego" (d84-m18-p121).

El *campo semántico de la persuasión* es el predominante, por ejemplo, en la siguiente definición:

> Es importante que nosotros, como receptores de estos discursos, adoptemos una postura crítica. Ser críticos consiste en hacer uso de nuestro poder para discriminar lo que nos parece bueno de lo que no, lo que queremos consumir y lo que no, a quiénes vamos a votar y a quiénes no. Para el ejercicio

> de nuestro poder, necesitamos tener herramientas para identificar cuáles son las intenciones de tal o cual discurso, darnos cuenta de cómo nos quiere influenciar y cuáles son los argumentos que se utilizan para eso. Estudiar los rasgos del discurso político y de los textos argumentativos periodísticos nos va a permitir ser ciudadanos más atentos y con más herramientas para elegir, en un mundo lleno de discursos, lo que consideramos mejor para nuestro presente y nuestro futuro. (d07-m02-p91)

En este ejemplo, que desarrolla el tema de la argumentación a propósito de los textos políticos y periodísticos, el acento está puesto en el enunciatario como instancia fundamental de resignificación y evaluación de estos discursos. Si observamos las expresiones marcadas con subrayado continuo, las que forman parte del campo, notaremos cómo se refuerza la necesidad de una mirada crítica, para que ese enunciatario pueda sopesar lo que se le está ofreciendo y así estar en condiciones de discernir adecuadamente. No obstante, este discernimiento no es producto del instinto, sino que se asienta en haber adquirido unas ciertas herramientas que son producto del estudio de las clases textuales en cuestión. A su vez, aquellas partes que marcamos con subrayado punteado no hacen sino recalcar ello. Esto es: el comienzo del párrafo ("Es importante que…") como forma de dirigir la atención hacia el tema; el empleo de formas como "adoptar" y "querer" vinculadas a la volición; el uso de "atentos", "considerar" y "ejercicio", relacionadas con la facultad de actuar a partir del juicio.

Ciertamente, es frecuente que este campo aparezca asociado a ciertas clases textuales, cuyo estudio en los manuales pareciera prestarse para que sean intensificadas algunas de las aristas de sentido que venimos identificando en torno a la argumentación. Clases como el ensayo, la publicidad, el discurso político y la reseña son ejemplos de este tipo de abordaje:

> Estamos en contacto con **reseñas** constantemente: si buscamos una película, un libro o un videojuego, acudimos a una reseña que nos ayude a elegir. Para convertirnos en lectores conscientes, debemos poder

> **identificar** su estructura y **diferenciar** los segmentos informativos de los argumentativos. (d92-m19-p152)[52]

En este segmento el *campo semántico de la persuasión* tiene una doble presencia: si bien quien reseña le propone a su lector un determinado juicio de valor, y por ello lo "ayuda", es decir, orienta su decisión final, es éste quien tiene la última palabra desde el momento en que siendo un "lector consciente" de la estructuración de las tramas presentes en la clase textual es que puede sopesar la propuesta y tomar una decisión.

En otro orden de cosas, las definiciones citadas pueden servir también de muestra de la forma oscilante en que la argumentación es categorizada y, por eso mismo, pensada. Si en el caso del primer campo semántico ésta es vista casi siempre en tanto trama, aquí su estudio comienza a sobrepasar con más fuerza lo estrictamente textual para referirse a lo discursivo, como puede observarse en la primera de ellas, que contextualiza y justifica el estudio de lo argumentativo desde una perspectiva ligada a sus implicaciones socioculturales.

En tercer lugar, identificamos un campo que desarrolla núcleos de significado alrededor de una visión de la argumentación como constituida por puntos de vista enfrentados en un conflicto dialógico. En efecto, el *campo semántico de la lucha*, como decidimos referenciarlo, es también una línea de sentido que aparece como formando parte de las definiciones trabajadas. Éste puede ser representado gráficamente de la siguiente manera:

[52] Las negritas son del original y el subrayado es nuestro.

Gráfico VII. Campo semántico N° 3.

En cuanto a su composición, como puede verse a primera vista, el número de unidades léxicas es bastante menor en relación a los dos grupos anteriores, unas 22 en total. Por frecuencia de aparición, se destaca "defender" (x8) a la cabeza, seguido por "debatir" (x2), "discusión" (x2) y "enfrentar" (x2), todos con igual índice; el resto aparece sólo una vez, o por lo menos nosotros así lo relevamos.[53] Sin embargo, un número menor de elementos no significa menor densidad semántica, desde el momento en que, si comparásemos la carga de sentidos de las palabras de este campo con los del primero o segundo, quizá este destacaría por el peso emocional que pudiera tener en el lector. En efecto, no es lo mismo emplear "contendientes" (d39-m09-p167) que "agentes" (d58-m11-p105); "armas" (d20-m06-p128) que "estrategias" (d52-m11-p80); "esgrimir" (d76-m15-p158) que "exponer" (d70-m14-p155) o "presentar" (d93-m20-p122).

[53] Nos parece natural admitir que, más allá de que hayamos empleado un programa de procesamiento de datos como asistente en el trabajo de campo, el *Atlas.ti*, es obvio que no estamos exentos del error o la omisión en lo que respecta, por ejemplo, a la aparición de tal o cual palabra.

En efecto, el *campo semántico de la lucha* nos presenta a la argumentación no como un proceso intelectual ni como una estrategia persuasiva, sino en tanto una oposición de puntos de vista divergentes que se enfrentan en una arena lingüística y cuyo objetivo es poder "ganar" el juego dialógico. Las connotaciones de los elementos que aquí aparecen ganan en grado de intensidad, y se mueven entre un mayor o menor énfasis, que va desde "posiciones encontradas" (d102-m21-p23) hasta "lucha" (d39-m09-p167) y desde "objetar" (d31-m08-p103) hasta "imponerse" (d62-m12-p76). Nótese la transición entre los diferentes grados de significado en expresiones paralelas de cada grupo semántico: "texto analítico" (campo 1, d99-m20-p162), "texto dialógico" (campo 2, d53-m11-p80) y "texto polémico" (campo 3, d98-m20-p152); "fundamentar" (campo 1, d70-m14-p155), "desplegar" (campo 2, d29-m08-p15) y "defender" (campo 3, d20-m06-p128).

Delinear la argumentación como polémica implica que desde el mismo momento en que nos acercamos a ella lo hacemos, o debiéramos hacerlo, preparados para el debate inherente que conlleva. En otras palabras, los roles de enunciador y enunciatario toman espesor, porque tanto uno como otro requieren una mayor preparación para poder desempeñarse satisfactoriamente en tanto tales; el autor de la argumentación, para poder anticipar lo que sus "oponentes" podrán refutarle[54]; el enunciatario, para ser capaz de responder de manera adecuada a lo que se le plantea. Uno de los principales corolarios de este tratamiento del tema es la dinámica que se traza: el hecho de que un argumento se centre no sólo en la voluntad de buscar convencer sino en "una discusión de ideas" (d06-m02-p91) a partir de "disentir con otros" (d42-m09-p169) implica que nuestros puntos de vista deben ser necesariamente revisados en forma constante, para poder replicar como enunciatarios y además ser flexibles como los mismos constructores de la argumentación, cuya necesidad es adaptarse a las futuras objeciones.

Como sucede a propósito de los anteriores campos que reconocimos, mientras más palabras o construcciones pertenecientes a éste se empleen en una definición, conjunto de definiciones o, más ampliamente, secuencia didáctica, entonces más intensas

[54] Tengamos en cuenta lo que apunta Plantin (2014), quien, a propósito del modelo de Stephen Toulmin, destaca que "[éste] define la argumentación como razonamiento revisable […]. Es un discurso que reflexiona y hace predicciones sobre sus condiciones de refutación, sobre el contradiscurso que se le puede oponer" (p. 103).

serán sus connotaciones y más fuertes sus implicaciones para el lector del manual que está aprendiendo cómo argumentar. Por otro lado, el *campo semántico de la lucha* aparece con frecuencia asociado a ciertas clases textuales. A continuación, vemos ejemplos de cada caso.

> Para que un debate tenga sentido, es necesario que existan al menos **dos puntos de vista contrapuestos**. De otro modo, si todos estamos de acuerdo, ¿por qué debatir? Esto significa que la polifonía –es decir, la pluralidad de voces en el discurso– es un rasgo fundante del debate, dado que en este acto comunicativo oral dos o más "contendientes" se enfrentan en una lucha por convencer a los destinatarios indirectos. (d39-m09-p167)[55]

El debate es una clase textual que, por su misma naturaleza dialógica, en más de una oportunidad es descripto apelando a las construcciones propias de este campo. Como vemos en la definición, es caracterizado a partir de la oposición activa de dos posturas, siendo ésta su característica esencial: los "puntos de vista contrapuestos", frase que hemos señalado como subjetivema desde el momento que bien podría escribirse "puntos de vista diferentes" o "disimiles", por dar un ejemplo. Acto seguido, la polifonía del debate es presentada en tanto un enfrentamiento o choque discursivo ("lucha") cuya meta es conseguir la adhesión del auditorio; por ende, así es descripta indirectamente la argumentación. En el caso de esta definición, esto se halla reforzado por el hecho de llamar "contendientes" a los participantes del debate, y por la concentración de subjetivemas del final. Aunque pareciera que esta clase textual pudiera solamente ser caracterizada desde este punto de vista, esto no es así: se trata de una elección dentro de otras posibles, que crea significados en una dirección y no en otra. Pueden considerarse, en este sentido, estas otras aproximaciones al debate, que corresponden a un mismo libro de texto:

[55] En esta y las citas siguientes, los subrayados son nuestros, pero las negritas y las cursivas pertenecen a los originales.

> El **debate** es una *forma de interacción en la que dos o más participantes exponen de manera más o menos ordenadas sus ideas y opiniones respecto de un tema*. Se trata de un **texto argumentativo**, porque cada persona que participa en el debate *esgrime argumentos para sostener su punto de vista o posición*. (d76-m15-p158)

> Como se trata de una **situación comunicativa dinámica**, en la que se alternan los interlocutores, es común que los oradores [del debate] *cambien sus argumentaciones* según lo que haya dicho otro orador antes, o se expresen *a favor o en contra de otros participantes*, para dar fuerza a su propia argumentación. (d77-m15-p158)

Aunque se emplee una de las formas identificadas para esta línea semántica ("esgrimir"), la totalidad de la exposición recae en otros aspectos, como el dinamismo de la clase textual y la necesidad de reforzar la propia postura. Es así que ambos fragmentos se encuentran más cercanos a las concepciones contenidas en el campo 1 (la exposición de ideas, la argumentación sostenida…) y el campo 2 (el enunciador con habilidades, el cambiar la forma de pensar…).

Los artículos o notas de opinión también suelen aparecer caracterizados a través del uso de formas de este campo:

> Por lo general, los temas de las notas de opinión son polémicos, quienes las escriben suelen debatir con lo que piensan otras personas. Muchas veces, una nota de opinión responde a otra publicada poco antes. Este debate las convierte en textos dialógicos, porque se enfrentan (dialogan) con otros puntos de vista. (d54-m11-p80)

El carácter dialógico de la clase textual es de nuevo un eje central, visto como "debate" y como resultado de la elección de una temática que genera controversia. Aquí el "enfrentarse" es asimilado de manera natural a lo dialógico, por lo que resulta más que interesante lo que se deja entrever: una concepción de lo argumentativo como una gran conversación cuyos turnos de habla (i. e. textos) siempre constituyen una réplica de una voz anterior, y serán a su vez objeto de una nueva disquisición.

El ensayo, por su parte, es abordado como clase textual que por su misma naturaleza se presta a la disputa, por la facultad de su lector de poder refutar la tesis que se propone, ya que al intentar en ensayista convencerlo, aquél, antes que aceptar su proposición, acepta la dinámica discursiva.

> En primer lugar, el ensayo es un texto **polémico**, ya que presenta valoraciones personales que pueden ser discutidas por el lector. La finalidad del emisor es exponer sus ideas e intentar persuadir al receptor; así se abre el juego de la **discusión** y el **debate**. […] (d98-m20-p152)

Como venimos diciendo, la mayor o menor concurrencia de las palabras de uno de los campos le otorga un cariz particular a una cierta definición, porque la orienta hacia uno u otro lado. Así, en esta otra aproximación al ensayo, se hace hincapié en el desarrollo de la argumentación que éste supone y en su individualidad, dejando de lado su carácter polémico:

> El ensayo es un escrito en prosa que propone una interpretación personal sobre un tema. Es uno de los géneros donde la argumentación puede desarrollarse con más amplitud, pues supone el planteamiento exhaustivo de una idea y un desarrollo detallado de las razones o argumentos que la sostienen. (d36-m09-p17)

Por último, el *campo semántico de la lucha* aparece, aunque con menos frecuencia, asociado directamente a la argumentación en sí, más allá de una u otra de sus clases textuales, como en el siguiente ejemplo:

> La **argumentación** surge cuando hay puntos de vista distintos, es decir, cuando aún no hay consenso: se trata de opiniones o posturas que luchan por imponerse, por lo que el argumentador debe presentar razones o pruebas fuertes para convencer al destinatario. (d62-m12-p76)

Aunque son sólo dos las palabras señaladas, son suficientes para delinear un tipo de caracterización: aquella que apela a la necesidad de lograr una argumentación que busque resistir la batalla discursiva. Por lo demás, podemos decir que en varios casos sí puede encontrarse una concurrencia, la que asocia "argumentación" con "defender", por ejemplo: "Defender nuestras ideas y argumentar a favor de aquello que consideramos correcto es una de las armas que tenemos" (d20-m06-p128); "La argumentación se utiliza para defender, con argumentos racionales, una idea" (d59-m12-p69); y "El propósito de la argumentación es defender una idea desde un punto de vista determinado" (d86-m18-p128). Esta asociación refuerza el perfil activo de enunciador y enunciatario. Ciertamente, uno de los efectos de este campo semántico es poner de relieve el lugar preponderante de los participantes de la contienda argumentativa en tanto ejes del avance discursivo. Más acá de las estrategias y las intenciones, su lugar como centro y su voluntad de vencer en el combate lingüístico es lo que moviliza la argumentación.

Si pensamos, finalmente, cómo es concebida de fondo la argumentación en las definiciones en las que tiene un lugar importante este campo, veremos que tienden hacia una aproximación desde lo discursivo, aunque también alternan con otra perspectiva más textual. Si se observan las definiciones que acabamos de citar, al decir que la argumentación "se trata de opiniones o posturas" (d62-m12-p76) ésta es presentada como formando parte del entramado discursivo de lo social; de igual manera contribuye a esta perspectiva el hablar de "géneros" (d36-m09-p17) y "situación comunicativa dinámica" (d77-m15-p158).

En cuarto y último lugar, identificamos un campo semántico que acentúa algunos aspectos un tanto diferentes a los anteriores. Éste se halla formado por sólo unas 12 construcciones que reunimos bajo una misma conceptualización, la cual llamamos *campo semántico de lo ideológico*, conformadas como sigue:

Gráfico VIII. Campo semántico N° 4.

Si el primer campo ponía el acento en la racionalidad, el segundo en las habilidades persuasivas y el tercero en la interacción como disputa, éste cuarto se centra en buscar desvelar los procesos ocultos detrás de la argumentación no como herramienta técnica sino como instrumento de adoctrinamiento, o sea, ideológico. Su número reducido de componentes implica en este caso una disminución considerable en el número de definiciones en las que aparece, por lo que el *campo semántico de lo ideológico* no posee la frecuencia de aparición de los demás. Sin embargo, como sucede a medida que avanzamos en la caracterización de los campos 2 y 3, por las mismas connotaciones que se desprenden de los subjetivemas que entran en juego, un número menor de términos no

va en detrimento de la significación del conjunto. Antes bien, la densidad semántica va en aumento, por las implicaciones a que se refiere y que puede deducir el lector del manual.

La revisión y lectura de las definiciones en las que relevamos este campo completará esta idea que venimos desarrollando. En el siguiente pasaje concurren varias de dichas formas:

> Por lo general, entendemos por periodísticos aquellos textos a través de los que se pretende dar a conocer un hecho ocurrido, de manera tal que el discurso produzca un efecto de objetividad, y la ilusión de que es un relato verdadero y fiel respecto del acontecimiento.
>
> Sin embargo, la opinión es parte fundamental del periodismo, no sólo porque la tan pretendida objetividad es apenas un artificio, sino porque, además de los géneros informativos, también hay otros géneros llamados de opinión, cuya finalidad consiste en convencer al receptor acerca de ciertas ideas, creencias o asuntos de la agenda pública del momento. Entre ellos se encuentran el editorial, la columna de opinión, la carta de lectores y la reseña de espectáculos. (d56-m11-p104)[56]

Podemos notar aquí que se trata de una introducción general sobre los géneros periodísticos, que en el manual funciona como antesala del material sobre la reseña de espectáculos como texto argumentativo, y que forma parte del tratamiento más extenso de otras clases textuales argumentativas como la nota de opinión. Por ende, es una propuesta sobre cómo pensar la argumentación a partir de los géneros del periodismo. Según lo que se está diciendo, estos textos periodísticos informativos no se caracterizan por ser relatos verdaderos sino más bien *verosímiles*, esto es, por construir procedimientos para *hacer como si* lo narrado fuera algo verdadero. De ahí el parangón con los géneros periodísticos de opinión: éstos también tienen "artificios" para convencer a sus

[56] Todos los subrayados son nuestros.

enunciatarios acerca de lo que dicen, para *hacer como si* aquello que afirman fuera la única verdad. Como apuntamos en otros ejemplos, a la par de aquellas construcciones identificadas como propias del campo semántico (en subrayado continuo) hay otras importantes que refuerzan o completan estos significados, como por ejemplo el uso de "discurso" y "producir" en lugar de otras posibles alternativas como "texto" y "transmitir", respectivamente.

La cuestión de la apariencia de objetividad como herramienta ideológica aparece de igual manera vinculada fuertemente a los géneros en otro caso, al afirmar que "se tendrá una actitud más subjetiva cuando se produzcan textos ligados a la subjetividad (textos literarios, cartas de lector) y una actitud más objetiva cuando se trate de géneros que tienen pretensión de objetividad (noticias, textos explicativos)" (d02-m01-p122). Así, se descarta de plano que pueda haber producciones que por pertenecer a tal o cual género sean enteramente objetivas. Esta misma oposición, aunque desde diferente ángulo, se desarrolla aquí, empleándose directamente el término "ideología":

> A diferencia de otros artículos periodísticos que tienen la finalidad de presentar información de manera objetiva, las notas de opinión expresan lo que piensa un sujeto particular, es decir, la ideología propia del que escribe. Por eso, las notas de opinión suelen tener fuertes marcas de subjetividad, como el uso de la primera persona o de adjetivos calificativos que manifiestan valoraciones. (d53-m11-p80)

Si bien en este caso no se pone en duda la objetividad de una u otra clase textual, ya que pareciera que los artículos periodísticos *son* objetivos, y no una simulación de esta objetividad, las notas de opinión son presentadas como netamente ideológicas, por lo que se otorga un cierto espesor a la definición en este sentido. El otro aspecto es que las marcas de esa subjetividad son las que expresan la ideología de que se está hablando, por lo que, otra vez, pareciera que, por oposición, otros géneros no las tienen, o directamente no son

una manifestación de la subjetividad a otro nivel.[57] Una aproximación sobre el mismo punto, pero que da un paso más, es aquella en la que se explica que en los textos periodísticos "es frecuente el uso de la primera persona y de verbos que introducen opinión. Sin embargo, algunas veces, se utiliza la tercera persona para dar una apariencia más objetiva a lo que se está diciendo" (d21-m06-p128). Aunque aquí ya tenemos un acercamiento diferente a la cuestión de la objetividad, de nuevo se hace referencia a los géneros periodísticos, y no, por ejemplo, a la argumentación en general.

En otro orden de cosas, algunos términos de este campo son empleados al referirse al discurso político, una de las clases argumentativas por antonomasia. Una definición apela a ello:

> En la actualidad, en los gobiernos democráticos, el uso de la palabra tiene un rol fundamental. Por ejemplo, cuando hay elecciones, los candidatos de los diferentes partidos exponen sus planes de gobierno, discuten con otros, opinan y tratan de convencernos por diferentes medios: avisos publicitarios, actos políticos o folletos. Toda esta maquinaria persuasiva tiene un solo objetivo: conseguir el poder. Y la forma en que se logra es convenciendo al electorado. (d05-m02-p91)

Este fragmento, que ya hemos citado a propósito de los componentes de las definiciones y sus implicaciones, no sólo se refiere al poder de lo político, sino que lo describe como una "maquinaria persuasiva"; esto es, como un mecanismo construido adrede para lograr un fin, para adentrarse en la conciencia de una audiencia que, si no se encuentra preparada, sólo colabora de manera pasiva a que quienes ponen en funcionamiento esa "maquinaria" alcancen fácilmente su objetivo. Al mismo tiempo, el motor de esta estratagema no es

[57] Idéntica reducción puede verse en este otro pasaje, cuando se oponen publicidad y propaganda en relación a la presencia de una cierta ideología: "La propaganda también tiene como meta la persuasión, pero no persigue fines lucrativos [como la publicidad] sino ideológicos: su objetivo es lograr que un ciudadano tenga determinada conducta o la abandone –para prevenir una enfermedad, por ejemplo–, o se convenza de determinada idea […]. Por lo tanto, la publicidad y la propaganda son discursos argumentativos (d33-m08-p169). ¿No es la publicidad, al intentar que su destinatario compre un cierto producto presentándolo como necesario y bueno, tanto o más ideológica que la propaganda?

sino la búsqueda de la primacía, cuyo campo de batalla no es otro más que la arena discursiva, o sea, las palabras. Al poder que se desea conseguir a través del empleo político de los discursos, este mismo manual, un poco más adelante, le contrapone el poder del destinatario:

> Es importante que nosotros, como receptores de estos discursos, adoptemos una postura crítica. Ser críticos consiste en hacer uso de nuestro poder para discriminar lo que nos parece bueno de lo que no, lo que queremos consumir y lo que no, a quiénes vamos a votar y a quiénes no. Para el ejercicio de nuestro poder, necesitamos tener herramientas para identificar cuáles son las intenciones de tal o cual discurso, darnos cuenta de cómo nos quiere influenciar y cuáles son los argumentos que se utilizan para eso. (d07-m02-p91)

Esta misma palabra, con las fuertes connotaciones que adquiere, es empleada entonces desde dos flancos, dándosele así un lugar de importancia a los enunciatarios del discurso político en particular y los discursos argumentativos en general, como quienes en realidad poseen, bajo las condiciones adecuadas, la capacidad de optar por "dejarse convencer" o no. En este sentido, el manual es claro: el camino para esto es el estudio de la argumentación como discurso.

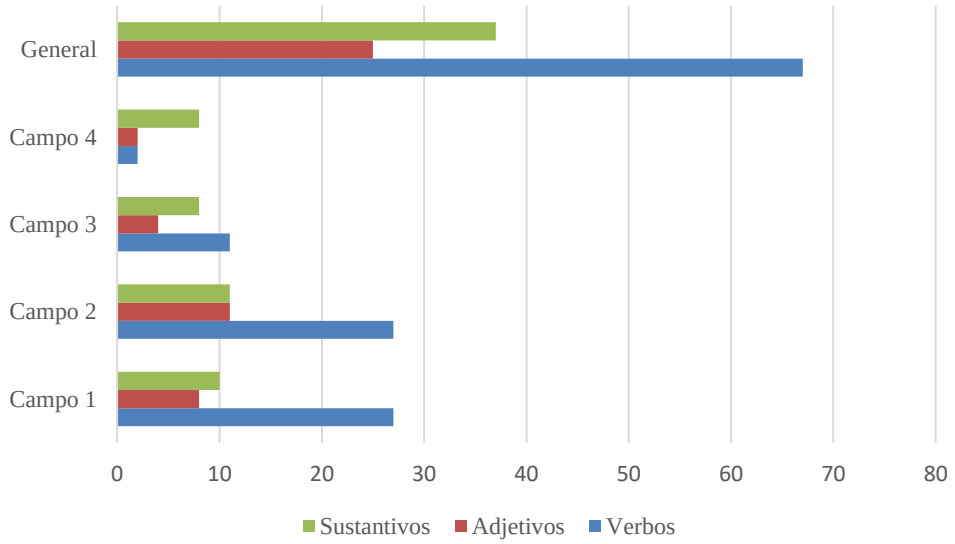
En definitiva, vemos que el *campo semántico de lo ideológico* es el que –aunque con presencia bastante recortada y componentes reducidos– va más allá en relación al alcance que se le adjudica a la argumentación. Ésta se convierte en un instrumento de instrucción ideológica e ideologizante. Sin embargo, pareciera que este alcance se halla circunscripto a ciertos géneros, como los periodísticos y los políticos.

Por último, en cuanto a las construcciones que forman en general los campos, quisimos observar si podía delinearse alguna correlación entre su contenido semántico y su contenido gramatical, *id est*, si de alguna manera lo morfosintáctico es empleado como cierto tipo de refuerzo de lo léxico-semántico.

Primeramente, todas las palabras o construcciones que hemos relevado podrían ser clasificadas en vistas de la categoría gramatical del término en cuestión, cuando se trató de una única forma, o del término al que le dimos más importancia en función de sus connotaciones, cuando se trató de una construcción. Por ende, tendríamos *sustantivos* (v. gr. "habilidades" [d23-m06-p129] y "controversia" [d102-m21-p23], o "discusión de ideas" [d06-m02-p91] y "aporte a la sociedad" [d97-m20-p152]); *adjetivos* (v. gr. "pretendida" [d56-m11-p104] e "ideológico" [d33-m08-p169], o "texto polémico" [d98-m20-p152] y "argumento llamativo" [d104-m21-p138]); y *verbos* (v. gr. "analizar" [d99-m20-p162] e "imponerse" [d62-m12-p76] u "obtener la adhesión" [d86-m18-p128] y "generar un cambio en el otro" [d94-m20-p123]).

Si quisiéramos representar gráficamente la distribución total de los subjetivemas hallados en las definiciones en relación con las categorías gramaticales a que pertenecen, los resultados se verían así:

Gráfico IX. Subjetivemas según su categoría gramatical



Aunque no es nuestro interés estudiar la frecuencia de aparición de tal o cual componente en los manuales, puede resultar interesante hacer *grosso modo* algunas

observaciones a partir de estos datos. Por ejemplo, deberíamos tener en cuenta que los verbos son la clase de palabra que más presente está, en los totales generales y en tres de los cuatro campos. Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la relación entre las categorías en el interior de los campos, en dos de ellos son los verbos los que muestran una mayor diferencia con respecto a las restantes. Quizá, esto se debe a un intento por despojar la escritura didáctica de rasgos valorativos: a primera vista podría pensarse que los adjetivos son aquellos términos que más aportan un significado pragmático extra, mientras que otras categorías, supuestamente, son más "neutrales". Si se observa, es justamente el adjetivo la categoría a la que menos se recurre, en dos de los campos y en general. Por otra parte, es significativa la fuerte presencia de los verbos, ya que es mediante ellos que se refieren las acciones –cognitivas, intelectuales, emocionales…– que enunciadores y enunciatarios hacen o se espera que hagan. El lenguaje pedagógico en tanto construcción es, como venimos diciendo, una propuesta de pensamiento y de acción; y las palabras que se eligen para tratar un tema, la argumentación en este caso, definen el acercamiento que se lleva a cabo al educar y los lineamientos que se transfieren al aula desde la construcción de un discurso concreto, que propone una tal concepción del mundo y no otra.

Por otro lado, desde lo gramatical también podemos observar la morfología de los verbos como otro índice de importancia. Aquí, nos puede llamar la atención el empleo de la primera persona del plural que, aunque esporádico, es fuerte. Transcribimos una de las pocas definiciones en las que se halla presente:

> Cuando opinamos acerca de un tema y tratamos de convencer a quienes nos escuchan o leen, defendemos una postura personal, es decir, elaboramos textos argumentativos que pueden ser escritos, como los ensayos que ya estudiaste, u orales, como los debates, las mesas redondas o los discursos políticos. (d46-m10-p120)[58]

[58] Los subrayados son nuestros.

El uso de la primera persona del plural en la conjugación de los verbos en presente del modo indicativo es, por una parte, una manera para, desde la persona gramatical, incluir discursivamente al destinatario como parte del tema que se está desarrollando; en otras palabras, acortar la distancia discursiva entre quien aparece como el poseedor del conocimiento especializado y quien debe aprenderlo. Por la otra, el tiempo y el modo verbal sugieren una posibilidad real por parte del enunciatario de poner en práctica aquello de lo que se está hablando, reforzado esto por la primera persona del plural. En este sentido, así como encontramos estas formas, que hemos señalado con subrayado continuo, en la misma dirección avanzan el pronombre personal de primera persona del plural ("nos") y el verbo en segunda persona del singular, que apela directamente al destinatario ("estudiaste"), ambos marcados con subrayado punteado.

La mayoría de las veces que aparece esta estrategia gramatical, se hace referencia a la argumentación como formando parte del día de a día de los lectores, por lo que este "nosotros" inclusivo es una manera de clarificar el tema como algo que todos experimentamos en uno u otro momento:

> La argumentación forma parte de la vida cotidiana: aparece en la política, en los medios de comunicación, en la publicidad. Argumentamos cada vez que defendemos una idea acerca de un tema, ya sea en una discusión oral o mediante un texto escrito, y buscamos la adhesión del otro. (d87-m18-p137)

No obstante, aquí sólo nos estamos refiriendo al empleo de la primera persona del plural como refuerzo de aquellos verbos con cierto contenido de significación. Así, estas construcciones tienen un doble sentido, desde el momento en que su aporte discursivo no es sólo léxico sino también morfológico. Por lo demás, hay otros casos en los que, aunque los verbos se hallan conjugados así, no se trata de las formas que aquí identificamos como subjetivemas.[59]

[59] Algo similar, que también podría ser objeto de investigación, es lo que sucede en general con los verbos en el tratamiento didáctico de tal o cual tema. Esto es: no sólo la persona gramatical en que aparecen sino,

8. CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación buscamos estudiar las formas en las que el discurso pedagógico se ocupa de un tema esencial en el paso de los estudiantes por la Escuela Secundaria y para su formación integral como ciudadanos críticos: la argumentación y sus formas. Así, observamos un corpus diversificado de manuales escolares de Lengua y Literatura en los que el tópico era tratado, identificando aquellos pasajes en lo que de una u otra forma la argumentación era caracterizada, ya sea más o menos directamente. A estos pasajes los consideramos como definiciones. A partir de allí, nos detuvimos en tres aspectos de las definiciones en torno a la argumentación proporcionadas por los manuales.

En primer lugar, examinamos sus componentes, esto es, los aspectos de contenido a los que se apela al referirse al tema, y buscamos trazar vínculos de sentido en relación con la forma en que interactúan entre sí y con los contenidos desarrollados. Vimos que algunos de los componentes aparecían con mayor frecuencia que otros, y que se asocian determinadas clases textuales a ciertas aristas temáticas, en detrimento de otras o de la argumentación en general. Así, en uno de los componentes más habituales, el de intencionalidad, sólo en algunos casos se le adjudica a la argumentación el ir más allá de solamente "querer convencer", como buscar deliberadamente no sólo un cambio de ideas sino también de conducta, defender una postura, exponer un tema de forma personal y creativa, etc., aunque siendo asociada a clases textuales puntuales, como la publicidad o el ensayo. En otros casos, también puntuales, el propósito de la argumentación es asimilado a un engranaje de los Medios Masivos de Comunicación para darle forma a su

por ejemplo, los tiempos. Aunque puedan parecer detalles sin mayor importancia, tiene connotaciones diferentes si se emplea el presente o el futuro. Obsérvense estos casos: "Por otra parte, la actitud subjetiva u objetiva que adopte un sujeto cuando enuncia dependerá también del tipo de texto que produzca. Es decir, se tendrá una actitud más subjetiva cuando se produzcan textos ligados a la subjetividad" (d02-m01-p122) y "Por ejemplo, si un periodista escribe una noticia de un partido de fútbol, contará cuáles fueron las jugadas más importantes y el resultado final. En cambio, si escribe un artículo de opinión, ofrecerá su análisis sobre el partido y evaluará la actuación de los jugadores" (d49-m10-p140). El valor del futuro imperfecto de indicativo en estos pasajes podría estar cercano, más que a la descripción, a la aseveración prescriptiva.

agenda, formando por eso mismo a sus espectadores; o se le otorga un importante peso político al ser palanca esencial de disputa por el poder en las sociedades democráticas.

Por otro lado, en otro de los componentes más importantes en cuanto a su contenido, el de *pertinencia contextual*, la argumentación es pensada más allá de lo textual, para formar parte esencial de la vida cotidiana en tanto habilidad discursiva. Aquí, se traspasa la concepción tradicional de los diferentes empleos de la lengua y se pasa a pensar el lenguaje como netamente argumentativo en su naturaleza en sí. No obstante, de nuevo, la mayor parte de las veces solo se destaca la presencia de la argumentación en el día a día, y hasta allí se llega. Los menos de los casos van más allá, como recalcar la preponderancia de la argumentación en la cotidianeidad de la participación ciudadana.

Por último, otros componentes que aparecen en forma esporádica dan otras claves. Cuando se habla de la dicotomía objetividad/subjetividad, por ejemplo, se va desde tipificar ciertas clases textuales como objetivas o subjetivas por sí mismas hasta dejar en claro que la objetividad es una construcción intencionada. Hay otros constituyentes que, aunque son muy interesantes en tanto estrategias para el tratamiento del tema, por el contenido que aportan en términos didácticos, sólo los encontramos como apareciendo de forma aislada; es el caso de las referencias a la historia del pensamiento sobre argumentación, la reflexión metalingüística y el recurrir a citas de autoridad como disparador.

En segundo lugar, nos detuvimos en las maneras en que en las definiciones sobre argumentación se construyen lingüísticamente los sujetos discursivos, es decir, enunciador y enunciatario, desde el momento en que este es un instrumento para develar los mecanismos de la enunciación pedagógica a través de su producto, los enunciados, como interpretación del mundo. De esta manera, notamos que en muchos casos la argumentación es definida en función de lo que el enunciador sabe y puede hacer en tanto tal. Así, es caracterizada a través de las habilidades de su enunciador modelo, que es emparejado al lector del manual: éste sabe emplear recursos específicos con habilidad y meticulosidad; debe desenvolverse de manera solvente en la controversia que implica argumentar; cuenta con la debida preparación académica para poder ser “evaluado”, en más de una oportunidad por la figura del docente-evaluador.

En contraposición al fuerte perfil del enunciador de la argumentación, la figura del enunciatario aparece en gran medida desdibujada por ausencia, desde el momento en que no se suele agregar información acerca de lo que éste pudiera o debiera hacer frente a una circunstancia discursiva de este tipo. Observamos, en muchos casos, una oposición enunciador activo / enunciatario pasivo, en donde este último pierde presencia a instancias del primero. Al mismo tiempo, un porcentaje menor de definiciones trabaja en torno a poner de relieve al enunciatario de la argumentación como alguien que ejerce un rol activo: es capaz de modificar sus puntos de vista como producto de una decisión propia; distingue los diferentes géneros discursivos en función de su interés; completa los postulados argumentativos; arriba a conclusiones críticas a partir de la discriminación de lo que se le ofrece. No obstante, este enunciatario en su grado máximo de expresión aparece sólo en ocasiones puntuales, y en estrecha relación con ciertas líneas semánticas de las definiciones, expresadas en sus componentes, como por ejemplo el de *pertinencia contextual*.

En tercer lugar, nos focalizamos en el léxico que se emplea en los manuales al hablar sobre argumentación, identificando aquellos términos que concebimos como subjetivemas, en tanto develan el lugar enunciativo (las concepciones) desde que se habla. Una vez relevados los subjetivemas en el corpus de definiciones, los fuimos asociando entre sí y advertimos que respondían a ciertas configuraciones de sentido que constituían campos semánticos. Advertimos, así, cuatro diferentes campos. En el primero, el campo semántico de la racionalidad, se hace hincapié en el aspecto más racional de lo argumentativo, pensándolo como una operación mental cuya validez reside en la consistencia de su fortaleza más bien técnica. Este campo es el más tradicional y extendido en la literatura didáctica, ya que se trata de una forma de decir muy escolarizada que se centra en las propiedades textuales de lo argumentativo. El segundo de los campos, el campo semántico de la persuasión, destaca las destrezas y los efectos que se buscan en una argumentación eficaz: ésta, más que ser una operación del intelecto, es un arte para inducir. El enunciador es presentado como un agente activo que supera el conocimiento de los mecanismos textuales (el primer campo), al igual que el enunciatario, porque asumen un compromiso personal y social con lo que están defendiendo.

El tercero, que denominamos campo semántico de la lucha, presenta a la argumentación como una oposición de puntos de vista divergentes que se enfrentan por ganar el juego dialógico, lo que implica que quienes participan en ella deben tener un cierto grado de preparación para desempeñarse satisfactoriamente. De la misma forma que sucede en otras oportunidades, como vimos en el trascurso de nuestro trabajo, este campo aparece con frecuencia asociado a ciertas clases textuales, como el debate, el artículo de opinión y el ensayo; con menos frecuencia, es enlazado directamente a la argumentación en sí. En cuarto y último lugar, identificamos el campo semántico de lo ideológico, que se centra en buscar desvelar los procesos ocultos detrás de la argumentación como instrumento de adoctrinamiento social. Notamos que este campo, como en el caso del tercero, aparecen con una menor frecuencia que los restantes, y tienen un menor número de componentes léxicos, pero no por eso se ve mermada la intensidad de su significación, sino que, antes bien, va en aumento, por las implicaciones que posee. Aquí, por ejemplo, se habla acerca de la objetividad como un artificio y de la presencia en los textos de la ideología de su autor, en referencia a los géneros periodísticos y al discurso político.

El recorrido que hicimos a través de estas instancias de observación en torno a la argumentación en los manuales de Lengua de Secundaria nos muestra que en éstos el discurso pedagógico que recontextualiza el discurso académico sobre el tema se mueve en diferentes direcciones, a veces complementarias y a veces contradictorias. La observación de la estructuración del contenido de las definiciones, de la forma en que se caracteriza a enunciador/enunciatario y de los campos semánticos tramados por subjetivemas, todo nos muestra que los manuales oscilan en un movimiento pendular que va desde una concepción más tradicional, textual, estática y plana de la argumentación y otra más actualizada, discursiva, dinámica y crítica. Con el avance de nuestro trabajo de campo, hemos podido notar que en los distintos aspectos que elegimos observar, algunas líneas de sentido se iban reiterando y entretejiendo, mostrando una serie de concepciones acerca del tema que se está enseñando, más explícita o implícitamente; éstas son las que fuimos mostrando y aquí sintetizamos. Como dijimos en más de una oportunidad, el discurso pedagógico es una construcción que se halla orientada en un cierto sentido, para convertirse en una propuesta de pensamiento del mundo y de acción sobre él. Los

manuales, a este respecto, son una invitación de acción en el aula, pero no una proposición despojada de valoraciones y recortes, en otras palabras, de operaciones ideológicas.

Estudiar la propuesta curricular de los libros escolares es develar su mecanismo enunciativo, buscar mostrar las miradas detrás del desarrollo didáctico; poder explicitar los lugares desde los que se habla y los modos en los que se tratan los temas es proporcionar herramientas para la (re)construcción del saber en el aula y en aquellas instancias que se dan fuera de ella. Ahora bien, cabe preguntarse qué hacen los docentes y los estudiantes con lo que se les brinda en los manuales. Lejos de ser un material curricular que no se emplea con asiduidad, o de haber quedado relegados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, puesto que los manuales están asumiendo otros formatos, siempre es provechoso indagar acerca de los usos que docentes y estudiantes hacen en concreto de esta herramienta. Un aspecto al que habría que prestar atención, por ejemplo, es la relación entre la propuesta de los manuales y lo que los estudiantes están realmente en condiciones de hacer con ella. ¿Se hallan en posición de ser ellos el enunciador y el enunciatario de la argumentación que se delinea en el discurso de los libros de texto? ¿Hasta dónde llegan los docentes en la resignificación de esta propuesta? ¿Cuánto ha cambiado el estudio de la argumentación de los manuales en este último tiempo, con el advenimiento de la Secundaria 2030? ¿Influye en ellos el hecho de haberse mudado, en muchos casos, a los espacios virtuales?

Sin que nuestro propósito haya sido proporcionar respuestas definitivas, que busquen cerrar un debate abierto desde hace mucho tiempo y con vastos antecedentes, sí quisimos aportar nuestro punto de vista, que esperamos colabore en la construcción de un mejor futuro a través de una educación más crítica e integral.

9. ANEXO: DEFINICIONES RELEVADAS

Código	*Pasaje*
d01-m01-p120	En los textos de opinión, como la carta de lector o el editorial, predomina la *trama argumentativa*. Su intención es convencer al receptor de que la opinión presentada es la que tiene mayor validez frente a las demás. Para cumplir este fin, los textos argumentativos se organizan a partir de una secuencia argumentativa y emplean determinados recursos lingüísticos.
d02-m01-p122	Por otra parte, la actitud subjetiva u objetiva que adopte un sujeto cuando enuncia dependerá también del tipo de texto que produzca. Es decir, se tendrá una actitud más subjetiva cuando se produzcan textos ligados a la subjetividad (textos literarios, cartas de lector) y una actitud más objetiva cuando se trate de géneros que tienen pretensión de objetividad (noticias, textos explicativos). En los textos argumentativos, al expresar las valoraciones del emisor sobre un tema, el uso de subjetivemas es más frecuente. Sin embargo, no siempre el hablante tiene conciencia de las valoraciones que hace; en muchos casos, aun en textos que intentan ser objetivos, se "deslizan" marcas de la subjetividad.
d03-m02-p32	[Trama] Argumentativa: se centra en una tesis y los argumentos o las razones que la sostienen o refutan, y una conclusión. La finalidad es persuadir, convencer al receptor.
d04-m02-p37	[Trama] Argumentativa: se estructura sobre una tesis, argumentos para refutar o sostener, y una conclusión final. Tiene un fin persuasivo.
d05-m02-p91	En la actualidad, en los gobiernos democráticos, el uso de la palabra tiene un rol fundamental. Por ejemplo, cuando hay elecciones, los candidatos de los diferentes partidos exponen sus planes de gobierno, discuten con otros, opinan y tratan de convencernos por diferentes medios: avisos publicitarios, actos políticos o folletos. Toda esta maquinaria persuasiva tiene un solo objetivo: conseguir el poder. Y la forma en que se logra es convenciendo al electorado.
d06-m02-p91	Por otro lado, los medios de comunicación cumplen un rol importantísimo en la discusión de ideas, porque eligen qué mostrarnos y cómo: jerarquizan ciertos temas, omiten algunos otros. Si bien su objetivo principal es informar, también cuentan con espacios en los que publican opiniones. En la prensa escrita, los artículos de opinión y los editoriales son textos argumentativos que ponen de manifiesto estas intenciones de los medios.
d07-m02-p91	Es importante que nosotros, como receptores de estos discursos, adoptemos una postura crítica. Ser críticos consiste en hacer uso de nuestro poder para discriminar lo que nos parece bueno de lo que no, lo que queremos consumir y lo que no, a quiénes vamos a votar y a quiénes no. Para el ejercicio de nuestro poder, necesitamos tener herramientas para identificar cuáles son las intenciones de tal o cual discurso, darnos cuenta de cómo nos quiere influenciar y cuáles son los argumentos que se utilizan para eso. Estudiar los rasgos del discurso político y de los textos argumentativos periodísticos nos va a permitir ser ciudadanos más atentos y con más herramientas para elegir, en un mundo lleno de discursos, lo que consideramos mejor para nuestro presente y nuestro futuro.
d08-m02-p108	En la vida cotidiana, todos podemos emitir nuestra opinión sobre los temas que nos interesan, y justificarla, es decir, dar las razones que sostienen ese modo de pensar con el propósito de convencer a nuestro interlocutor de que adhiera a nuestra idea.

	En los medios de comunicación gráficos, además de noticias que informan al lector sobre los hechos que acontecen en la realidad, hay textos destinados a presentar una determinada opinión sobre esos hechos. Las columnas, los editoriales y los artículos de opinión son algunos de ellos. Se trata de textos argumentativos en los que el emisor expresa su punto de vista sobre un tema de actualidad y lo sostiene con argumentos; su objetivo es persuadir al lector para que acuerde con él.
d09-m02-p110	Los textos argumentativos tienen como finalidad convencer al receptor de que la opinión presentada es la que tiene mayor validez frente a las demás. Los artículos de opinión son un ejemplo de textos argumentativos ya que, en ellos, el autor presenta una idea respecto de un tema y la defiende mediante diversos argumentos.
d10-m03-p17	Trama argumentativa: se caracteriza por presentar argumentos o razones que apoyen una determinada idea o hipótesis.
d11-m03-p104	Los medios de comunicación, como los diarios y revistas, no sólo informan sobre la realidad, sino que también contienen otros textos cuyo objetivo es hacer explícita una opinión determinada acerca de acontecimientos ocurridos o por ocurrir. Son textos argumentativos porque en ellos el emisor, en muchos casos un especialista en el tema, intenta dar razones o argumentos para persuadir, al eventual interlocutor, de que adopte la postura presentada.
d12-m03-p106	La lengua brinda una amplia variedad de recursos que permiten enfatizar una determinada visión sobre el referente del mensaje. Algunos de ellos son muy explícitos, mientras que otros son muy sutiles y exigen al destinatario una mayor atención para identificarlos. Estos recursos poseen un gran efecto argumentativo, dado que se utilizan con la intención de que el destinatario adopte la misma postura. Las marcas de subjetividad pueden clasificarse en subjetivemas o modalizadores.
d13-m04-p140	Argumentación: - [Punto de vista] Fundado a través de una serie de argumentos y razonamientos. - [Intencionalidad] Convencer a quien escucha o lee. - [Conocimiento del tema] Profundo. A veces se suele investigar sobre el tema para poder argumentar.
d14-m04-p140	En las cartas de lector predominan los segmentos argumentativos: se brindan argumentos con el fin de convencer al receptor. Por ejemplo, si el emisor propone la construcción de un túnel bajo nivel, dos argumentos posibles serian que es peligroso el paso a nivel para peatones y ciclistas, y que genera un caos de tránsito.
d15-m04-p148	Valoración justificada: el periodista expresa su opinión, destaca los aspectos negativos y positivos, y fundamenta su punto de vista. Se trata del segmento argumentativo de la reseña.
d16-m05-p132	Los [segmentos] comentativos expresan las opiniones y las valoraciones del cronista acerca de lo que pasó. En el siguiente ejemplo, el adjetivo destacado manifiesta la opinión del cronista: “La impactante reconstrucción en 3D se puede ver en internet…”
d17-m05-p141	Para lograr que el destinatario actúe de determinada manera, la publicidad utiliza estrategias similares a las de los **textos argumentativos**, ya que su intencionalidad es **convencer** o **persuadir** al consumidor para que adquiera aquello que promociona. Por ejemplo, comprar cierta marca de *jeans* o contratar algún servicio médico.

d18-m05-p141	Los **textos argumentativos** –cartas de lectores, solicitadas, notas de opinión, etc.– apelan al destinatario con el fin de que este adhiera a las ideas planteadas. Para ello, deben exponer las **razones** o **argumentos** que las sostienen. La **persuasión**, en cambio, es un método por el cual se intenta cautivar al destinatario mediante diferentes estrategias, para que modifique actitudes o comportamientos.
d19-m06-p19	La trama argumentativa presenta una **tesis** o idea que el texto va a sostener, por ejemplo, *El champú PlusPel debe comprarse porque es el mejor*. A lo largo de su texto, el emisor expone su posición ante el tema, con la finalidad de persuadir al receptor. Y, para sostener y justificar su punto de vista, utiliza **argumentos** que, en el caso del champú, podrían ser las razones por las cuales es el mejor o un ejemplo de cómo le dejó el pelo a alguien; citas de autoridad, como las palabras de un médico acerca del producto o una anécdota sobre su uso. La secuencia se cierra con una **conclusión**. Esta trama está presente en propagandas y publicidades, cartas de lectores, textos periodísticos de opinión o ensayos, entre otros.
d20-m06-p128	Defender nuestras ideas y argumentar a favor de aquello que consideramos correcto es una de las armas que tenemos para mejorar nuestro entorno, pero también es importante prestar el oído a las ideas y opiniones ajenas, y, llegado el caso, poner en cuestión nuestro modo de ver las cosas.
d21-m06-p128	En diarios y revistas podemos encontrar diferentes tipos de textos, como noticias, columnas, editoriales y entrevistas. Es posible clasificar estos textos en dos grandes grupos: los pertenecientes a los géneros informativos y los de los **géneros de opinión**. […] En cambio, los segundos **comunican de manera clara y explícita las opiniones de quienes los escriben** acerca de diferentes temas. Por eso, en este tipo de textos, es frecuente el uso de la primera persona y de verbos que introducen opinión. Sin embargo, algunas veces, se utiliza la tercera persona para dar una apariencia más objetiva a lo que se está diciendo.
d22-m06-p129	Los diferentes textos de opinión periodística tienen una trama argumentativa cuya finalidad es convencer al receptor acerca de una idea. Para hacerlo, presentan una serie de argumentos o razones correctamente organizados.
d23-m06-p129	En nuestra vida diaria nos encontramos con una gran variedad de textos; algunos de ellos, argumentativos. Una de nuestras habilidades como lectores consiste en identificar frente a qué tipo de texto estamos antes de leerlo en detalle. Para hacerlo podemos, por un lado, usar los elementos paratextuales (título, soporte material, imágenes, etc.) y, por otro lado, podemos buscar ciertas **marcas de superficie**, es decir, rasgos que nos den indicios acerca de qué tipo de texto se trata. […] Una de las marcas de superficie que nos permite identificar a los textos argumentativos es la fuerte presencia de conectores argumentativos (de causa, consecuencia, oposición, etc.) y organizadores textuales, ya que los primeros son las herramientas que permiten establecer las relaciones entre diferentes argumentos y los segundos facilitan la organización de la secuencia argumentativa.
d24-m06-p130	Todos los días estamos expuestos a mensajes que intentan persuadirnos, desde un llamado telefónico de un amigo que quiere convencernos de ver una película con él hasta largos discursos políticos. Por diversos que sean, en todos podemos reconocer ciertas marcas que nos permiten comprender su intención comunicativa.
d25-m06-p130	Como ya vimos en los capítulos anteriores, en cada tipo de texto predomina una función del lenguaje que depende del componente del circuito de la comunicación en el que se haga foco. En los textos argumentativos, como su

	objetivo es convencer y persuadir al interlocutor, suele predominar la función apelativa. […] Los textos en los que predomina la **función apelativa**, en cambio, se caracterizan por la presencia de **verbos en segunda persona, vocativos, oraciones interrogativas y formas verbales en modo imperativo o subjuntivo con valor imperativo.**
d26-m07-p15	Las secuencias argumentativas incluyen **datos y argumentos que sirven de apoyo o de réplica a una proposición** y la relacionan con otra que puede considerarse concluyente o que da respuesta a una pregunta. Si decimos "El helado es de frutilla, pero estoy satisfecho", el conector "pero" nos indica que "El helado es de frutilla" es un dato que apoya proposición indirecta ("Me gusta el helado de frutilla"). Esta, al relacionare con "estoy satisfecho", forma una secuencia que responde a una pregunta: "Por qué no querés el helado?".
d27-m07-p167	[Cometario crítico] Como el autor de la reseña es un periodista especializado en la temática reseñada, se espera su opinión sobre la obra o producto que comenta. En efecto, se trata de una opinión que el lector valora y espera porque el autor es una autoridad en la materia. [Conclusiones] Como cierre de la reseña, el autor dice explícitamente si recomienda o no la obra y por qué.
d28-m07-p169	En las publicidades y propagandas, hay un emisor que quiere convencer al destinatario de llevar a cabo determinada conducta. […] Dado que informar y convencer son las principales funciones de estos textos, dominan las secuencias explicativas y argumentativas.
d29-m08-p15	Las secuencias argumentativas incluyen **datos que sirven de apoyo o de réplica a una proposición**, lo que en su conjunto expresa una determinada **opinión** o postura respecto de un asunto por lo general polémico. El objetivo del autor es persuadir al lector. Con este fin, el autor despliega **argumentos** o razones que justifican su opinión y luego los refuerza utilizando ciertos recursos; por ejemplo, puede intercalar proposiciones que forman una secuencia explicativa, que equilibra la subjetividad característica de la argumentación, o bien narraciones.
d30-m08-p15	Al analizar los textos que se encuentran habitualmente en las secciones de opinión de diarios, revistas y portales noticiosos de internet es probable descubrir que en su composición las secuencias argumentativas son las dominantes. En el ámbito literario, los personajes de una obra pueden verse involucrados en situaciones en las que deban argumentar sobre algún tema relevante para persuadir a otros, como por ejemplo ante un jurado.
d31-m08-p103	Como ya leyeron en el capítulo inicial, las secuencias argumentativas apoyan u objetan una determinada opinión o postura respecto de algún tema polémico y buscan persuadir. En el fragmento de la novela de este capítulo, Yue –por su función de consejera dentro de la corte– debe expresar sus opiniones y argumentar para convencer al emperador de que está en lo correcto.
d32-m08-p165	El editorial tiene la finalidad de mostrar el punto de vista del periódico y convencer al lector de la validez de esa idea. Por eso, es un tipo de texto argumentativo. Como tal, se organiza en torno a una tesis o hipótesis –que es la idea que sostiene– y una serie de razones o argumentos que le dan sustento a la tesis. En esta clase de textos, el autor realiza valoraciones y utiliza ciertos recursos para convencer.
d33-m08-p169	La publicidad es un discurso orientado a convencer o persuadir a un potencial consumidor respecto de la compra de determinado producto. […] La propaganda también tiene como meta la persuasión, pero no persigue fines lucrativos sino ideológicos: su objetivo es lograr que un ciudadano tenga determinada conducta o la abandone –para prevenir una enfermedad, por

	ejemplo–, o se convenza de determinada idea […]. Por lo tanto, la publicidad y la propaganda son discursos argumentativos. Para intentar convencer utilizan tanto el lenguaje verbal como el no verbal: imágenes, símbolos, colores, tipografía, etc.
d34-m08-p174	Cuerpo principal [del informe]. Tiene como meta la explicación de las diversas fuentes consultadas y su puesta en relación. Se espera que el autor conjugue la exposición con la argumentación, ya que no solo debe demostrar que leyó y comprendió diversas posturas respecto de un tema sino también que, además, es capaz de ponerlas en relación, criticarlas, refutarlas, etc.
d35-m09-p17	Las secuencias argumentativas. Su intención principal es **persuadir o convencer al lector**. Dentro de una argumentación adecuada, siempre observaremos dos elementos: la idea o tesis (el planteo que se defenderá u objetará) y las premisas (también llamadas razones o argumentos). Existen distintos recursos para construir los argumentos; por ejemplo, argumento por autoridad (apoya su argumento en la voz de un especialista en el tema) y el argumento causal (permite vincular dos acontecimientos con la posibilidad de explicarlos mediante la causalidad). Por lo general, en los textos argumentativos se utiliza la primera persona singular o plural (que busca que el interlocutor se sienta incluido). También, aparecen modos de incluir al receptor a través de vocativos (el enunciador nombra a su interlocutor).
d36-m09-p17	El ensayo es un escrito en prosa que propone una interpretación personal sobre un tema. Es uno de los géneros donde la argumentación puede desarrollarse con más amplitud, pues supone el planteamiento exhaustivo de una idea y un desarrollo detallado de las razones o argumentos que la sostienen.
d37-m09-p18	La palabra "argumento" (del latín, *argumentum*) significa "razonamiento, prueba, fundamento" y deriva del verbo *arguere*, "sostener, demostrar, sacar en claro". Los grandes oradores de la Antigüedad sabían mucho de eso: después de captar la atención de los oyentes, los seducían con una sólida argumentación hasta convencerlos de la verdad de su proposición.
d38-m09-p18	Como vimos, los que quieren exponer y difundir sus opiniones personales por escrito escriben un ensayo. El nombre de ensayo puede hacer pensar en "tentativa, acción no definitiva", "planteo provisorio". En cierto modo, es así, ya que toda opinión puede discutirse, provocar polémica; y hasta el propio autor, puede cambiar de idea al descubrir otro ángulo del mismo asunto o problema.
d39-m09-p167	Para que un debate tenga sentido, es necesario que existan al menos **dos puntos de vista contrapuestos**. De otro modo, si todos estamos de acuerdo, ¿por qué debatir? Esto significa que la polifonía –es decir, la pluralidad de voces en el discurso– es un rasgo fundante del debate, dado que en este acto comunicativo oral dos o más "contendientes" se enfrentan en una lucha por convencer a los destinatarios indirectos.
d40-m09-p167	Como en toda argumentación, en los debates podemos identificar los siguientes elementos: - El tema que se discute. En retórica, este tema se denomina *quaestio*, dado que es la cuestión o interrogante en torno al cual se organiza el intercambio y sobre el que se presentan diversas posturas. - La tesis o hipótesis. En general, estas posturas son dos: una afirmativa y otra negativa. Por ejemplo, si la *quaestio* es "¿Debe prohibirse el uso de teléfonos celulares en el aula?", las tesis pueden ser "Sí, debe prohibirse" y "No, no debe prohibirse".

	- Los argumentos. Son las razones que sostienen la tesis. Se trata de ideas, generalmente apoyadas en el sentido común, sobre las que se construye el razonamiento del orador. Cada argumento se despliega mediante una o más técnicas argumentativas.
d41-m09-p168	La *Retórica* es una obra de Aristóteles, del siglo IV a.C. que puede ser leída como un manual de oratoria. El filósofo explica allí cómo ser un orador verosímil y cuáles son las principales estrategias para persuadir al auditorio. Según esta obra, el entimema es el recurso más importante del que se sirve quien busca convencer. Se trata de un tipo de deducción compuesta por tres partes: premisa mayor, premisa menor y conclusión. A diferencia de otros razonamientos, se apoya en lo verosímil; es decir, no en lo verdadero, sino en las ideas que son creíbles para un auditorio específico. El filósofo propone que cuanto más breve, más persuasivo será el razonamiento; por eso, al entimema generalmente le falta una de sus partes y es el receptor quien completa el significado de las premisas.
d42-m09-p169	Como acaban de ver, existe una estrecha relación entre debate y vida democrática. Esto es así porque el intercambio respetuoso y tolerante de ideas es el corazón mismo de la vida en democracia. Por lo tanto, disentir con otros, confrontar nuestros puntos de vista y argumentar a favor de nuestras ideas son prácticas esenciales para la convivencia en sociedad.
d43-m10-p112	El ensayo es un texto escrito en prosa, generalmente breve, que **expone**, **analiza** o **comenta** un determinado tema (histórico, filosófico, político, literario, etc.) desde el punto de vista personal y subjetivo del autor. Tiene una **estructura argumentativa**, es decir que el autor organiza, sostiene y fundamenta su opinión mediante el uso de argumentos.
d44-m10-p112	Con frecuencia, el ensayista busca: - Despertar el interés del lector hacia determinados temas de actualidad que él considera trascendentes. - Exponer esos temas desde una visión personal y de una manera creativa, para persuadir y convencer al lector. - Polemizar con otros autores refutando sus ideas.
d45-m10-p112	El ensayo expresa ideas propias e intenta a la vez convencer al lector; por eso, las funcionales del lenguaje que predominan son la **expresiva** –se destaca el **emisor**, ya que utiliza el lenguaje para expresar sus sentimientos e ideas– y la **apelativa** –se destaca el **receptor**, ya que el lenguaje se utiliza para influir en él, llamar su atención, convencerlo–.
d46-m10-p120	Cuando opinamos acerca de un tema y tratamos de convencer a quienes nos escuchan o leen, defendemos una postura personal, es decir, elaboramos **textos argumentativos** que pueden ser **escritos**, como los ensayos que ya estudiaste, u **orales**, como los debates, las mesas redondas o los discursos políticos.
d47-m10-p120	Una argumentación es **efectiva** si el emisor logra persuadir al destinatario de que **adhiera** a su punto de vista.
d48-m10-p120	La finalidad del debate no es convencer al otro participante, sino al auditorio. Para ello, quien debate debe estar preparado y tener suficiente información para exponer sus ideas, pero también para criticar las de otros participantes.
d49-m10-p140	En los medios de comunicación circulan textos cuya función es informar (la noticia, la crónica) y otros que expresan opiniones y desarrollan argumentos que buscan convencer, lograr la adhesión del receptor (la carta de lector, el editorial, el artículo de opinión). Estos últimos se caracterizan por presentar los puntos de vista y los juicios de valor del emisor con respecto a un tema de interés general. Por ejemplo, si un periodista escribe una **noticia** de un partido

	de fútbol, contará cuáles fueron las jugadas más importantes y el resultado final. En cambio, si escribe un **artículo de opinión**, ofrecerá su análisis sobre el partido y evaluará la actuación de los jugadores.
d50-m10-p140	El artículo de opinión aborda temáticas variadas, actuales y polémicas, es decir, relacionadas con asuntos que suscitan discusión y generan desacuerdos. Se trata de textos argumentativos, que expresan la posición personal del autor y se elaboran para defender una postura y convencer a los lectores. Por este motivo, siempre llevan la firma de quien escribe, ya que es el responsable directo de las opiniones expresadas.
d51-m11-p15	Los textos presentan una determinada estructura que los conforma, llamada trama o secuencia. La **secuencia argumentativa** consta de una tesis que se va a sostener, un cuerpo argumental en el que la tesis será defendida y una conclusión.
d52-m11-p80	Uno de los textos periodísticos en los que el autor expresa su punto de vista sobre un tema específico es la **nota de opinión**. Es un texto argumentativo, porque el autor defiende su postura mediante diversas estrategias, al tiempo que busca convencer al lector sobre la validez de su perspectiva.
d53-m11-p80	A diferencia de otros artículos periodísticos que tienen la finalidad de presentar información de manera objetiva, las notas de opinión expresan lo que piensa un sujeto particular, es decir, la ideología propia del que escribe. Por eso, las notas de opinión suelen tener fuertes marcas de subjetividad, como el uso de la primera persona o de adjetivos calificativos que manifiestan valoraciones.
d54-m11-p80	Por lo general, los temas de las notas de opinión son polémicos, quienes las escriben suelen **debatir** con lo que piensan otras personas. Muchas veces, una nota de opinión responde a otra publicada poco antes. Este debate las convierte en textos dialógicos, porque se enfrentan (dialogan) con otros puntos de vista.
d55-m11-p81	El autor de notas de opinión utiliza diversos recursos con el objetivo de defender su pensamiento y persuadir al lector de que lo considere válido.
d56-m11-p104	Por lo general, entendemos por periodísticos aquellos textos a través de los que se pretende dar a conocer un hecho ocurrido, de manera tal que el discurso produzca un efecto de objetividad, y la ilusión de que es un relato verdadero y fiel respecto del acontecimiento. Sin embargo, la opinión es parte fundamental del periodismo, no sólo porque la tan pretendida objetividad es apenas un artificio, sino porque, además de los géneros informativos, también, hay otros géneros llamados *de opinión*, cuya finalidad consiste en convencer al receptor acerca de ciertas ideas, creencias o asuntos de la agenda pública del momento. Entre ellos se encuentran el editorial, la columna de opinión, la carta de lectores y la reseña de espectáculos.
d57-m11-p104	Pero en su artículo no se limita a dar información, sino que, además, debe evaluar la calidad artística de aquello que se comenta. Esto hace de la reseña de espectáculos un texto argumentativo.
d58-m11-p105	Como texto argumentativo, la reseña puede o no cerrar con una conclusión que reafirme la tesis planteada. Esta puede consistir en la recomendación de concurrir o no ver el espectáculo, de ahí la importancia de estos artículos como orientadores del público y como agentes que contribuyen a determinar el éxito o el fracaso de un evento cultural.
d59-m12-p69	La argumentación se utiliza para defender, con argumentos racionales, una idea desde un punto de vista determinado, a fin de persuadir a otras personas para que la acepten. La estructura de los textos argumentos consiste en la

	introducción, que presenta el tema y su problemática, y la **tesis** u opinión del emisor; el **desarrollo**, donde se despliegan los **argumentos** que avalan dicha postura y se refutan los contraargumentos, es decir, las objeciones; y la **conclusión**, en la cual se realiza una síntesis y una confirmación o refutación de la opinión del emisor.
d60-m12-p70	En los textos argumentativos se suelen emplear distintos recursos para convencer al destinatario. El autor necesita crear un campo de supuestos compartidos con el auditorio y, para ello, la **pregunta retórica** es muy útil.
d61-m12-p76	El ser humano utiliza el lenguaje en distintas situaciones sociales para conseguir diversos propósitos. Cuando quiere convencer a otras personas para que compartan una idea o posición, o para que realicen determinada acción, produce textos argumentativos orales o escritos. Así, la vida cotidiana está llena de ejemplos de situaciones en las que se producen argumentaciones: las publicidades, los discursos políticos, las solicitudes, las notas de opinión, los pedidos de permiso a los padres cuando ellos no acceden fácilmente a lo que se les solicita, etc.
d62-m12-p76	La **argumentación** surge cuando hay puntos de vista distintos, es decir, cuando aún no hay consenso: se trata de opiniones o posturas que luchan por imponerse, por lo que el argumentador debe presentar razones o pruebas fuertes para convencer al destinatario.
d63-m12-p175	El ensayo es un texto académico con trama argumentativa. Este texto muestra y sostiene la opinión del escritor sobre un tema determinado.
d64-m12-p178	Tanto la monografía como el ensayo tienen trama argumentativa, dado que el escritor-estudiante plantea una postura o hipótesis sobre el tema propuesto y despliega argumentos para validarla.
d65-m12-p178	La monografía es un texto que el profesor pide para evaluar y que el estudiante escribe para demostrar lo que aprendió sobre un tema determinado. Se trata de un texto argumentativo que requiere un esfuerzo importante, porque hay que leer bastante sobre el tema y escribir varias páginas.
d66-m12-p178	El ensayo comparte muchas características con la monografía: se utiliza para evaluar los aprendizajes; es un texto argumentativo; se organiza en introducción, desarrollo y conclusión. La diferencia está en el punto de vista que se construye en cada uno de estos tipos de textos: mientras que la monografía se construye desde una mirada objetiva, el ensayo presenta un punto de vista personal y subjetivo sobre el tema tratado.
d67-m13-p146	Los **textos argumentativos** exponen la **opinión** o **tesis** del autor sobre un tema. Por lo general, se organizan en una estructura que incluye la presentación de la tesis, los **argumentos** que la apoyan (a veces, también, argumentos que se oponen) y la **conclusión**. Al resumir un texto argumentativo, se debe dar cuenta de la opinión del autor, y no de la propia.
d68-m14-p105	En diversos ámbitos de la vida social (como la política o la actividad cultural y científica) es habitual la realización de **mesas redondas**. En una mesa redonda, varias personas so convocadas para exponer sus ideas y opiniones acerca de un tema previamente acordado. […] A diferencia de otros tipos de convocatorias, como los debates, en una mesa redonda el objetivo principal no es convencer a los demás acerca de lo acertado de una idea o punto de vista, sino que los asistentes puedan escuchar diversas posturas, para luego sacar sus propias conclusiones.
d69-m14-p125	La crítica es un tipo de texto de opinión que circula en el ámbito periodístico e informa al posible espectador acerca de un espectáculo al que podría interesarle asistir. Además de proporcionar información, el autor de la crítica

	propone una evaluación del espectáculo y emite su opinión fundamentada acerca de la valoración final, que muchas veces se resume en un adjetivo o una calificación icónica (de uno a cinco pulgares en alto, por ejemplo).
d70-m14-p155	[Tipo de texto argumentativo] Expone argumentos a favor o en contra, y fundamenta esos argumentos.
d71-m14-p160	Los **textos argumentativos** se caracterizan por presentar diversas razones o argumentos con el fin de convencer al lector de la validez de una opinión. Para resumir un texto argumentativo es necesario identificar la opinión o tesis que se intenta defender y los argumentos empleados para defender esa opinión. Estos pueden consistir en ejemplos y comparaciones de diverso tipo.
d72-m15-p142	Las **columnas de opinión** son *un tipo de texto periodístico* que podemos encontrar en revistas, diarios, blogs y otros medios. En ellas, el escritor o periodista que firma el artículo expresa en primera persona *sus opiniones e impresiones sobre algún tema o hecho de la actualidad*.
d73-m15-p142	La **opinión** en los medios aparece en diversos tipos de textos. En las **reseñas literarias**, por ejemplo, un periodista especializado da su opinión sobre alguna publicación reciente. Este tipo de reseñas excede el ámbito periodístico y hoy abundan blogs de lectores jóvenes que escriben sobre los libros y autores que leen.
d74-m15-p142	Los **subjetivemas** son *palabras que manifiestan la subjetividad del autor de un texto*. Esta subjetividad se vincula con la valoración u opinión que tiene el autor respecto del tema que está desarrollando. Si bien es posible encontrarlos en prácticamente todos los textos, son frecuentes en aquellos en los que predomina la **trama argumentativa**, ya que expresan la *posición del autor sobre temas puntuales.*
d75-m15-p150	Las **publicidades** y **propagandas** son *un tipo particular de mensajes en los que se intenta captar la atención del destinatario y persuadirlo* para que adhiera a determinadas acciones. Representan un tipo de **discurso persuasivo** y, como otros textos argumentativos, hacen uso de *diferentes tipos de recursos* para convencer al destinatario.
d76-m15-p158	El **debate** es una *forma de interacción en la que dos o más participantes exponen de manera más o menos ordenadas sus ideas y opiniones respecto de un tema*. Se trata de un **texto argumentativo**, porque cada persona que participa en el debate *esgrime argumentos para sostener su punto de vista o posición*.
d77-m15-p158	Como se trata de una **situación comunicativa dinámica**, en la que se alternan los interlocutores, es común que los oradores [del debate] *cambien sus argumentaciones* según lo que haya dicho otro orador antes, o se expresen *a favor o en contra de otros participantes*, para dar fuerza a su propia argumentación.
d78-m16-p34	[…] la [trama] argumentativa presenta la opinión del emisor sobre un tema, fundamentada con argumentos para convencer al receptor.
d79-m16-p41	La **trama argumentativa** se estructura a partir de una hipótesis o posición que el emisor defiende utilizando argumentos que le permiten llegar a una conclusión. Las notas de opinión utilizan esta trama.
d80-m17-p27	**Trama argumentativa:** presenta una postura que el enunciador sostiene respecto de un tema polémico; intenta convencer a su interlocutor y, para lograrlo, expone los argumentos que justifican o fundamentan su tesis. Se estructura en: introducción (presentación del tema y postura del emisor), desarrollo (despliegue de argumentos) y conclusiones (consecuencias o resultados). Emplea recursos tales como conectores lógicos, primera persona

	pronominal y subjetivemas. Predomina en artículos de opinión, textos jurídicos, reseñas de espectáculos, ensayos y avisos publicitarios. Por ejemplo: *El asesino conocía a la víctima, porque hay indicios de que cenaron juntos y vieron una película antes del horrible desenlace.*
d81-m17-p128	La **reseña literaria** es un texto con **trama argumentativa**, en la que se realiza un análisis fundamentado sobre la obra y el estilo de un autor. En estos textos, lectores especializados, llamados **críticos**, desarrollan una lectura de algún género literario, como novelas, cuentos, poesía, teatro o ensayo, y plantean una valoración personal señalando aspectos positivos y negativos de la obra reseñada, según una serie de criterios establecidos y aceptados por la comunidad intelectual.
d82-m17-p128	Quien escribe una reseña literaria suele referirse a la historia, a los temas, o a los personajes del texto reseñado, a través de palabras que indican la **valoración** del crítico, como *ingenioso, inesperado, grandioso*, etc. Estos términos se denominan **subjetivemas** y expresan las opiniones, sentimientos y valores del emisor.
d83-m17-p129	Si bien la reseña literaria posee una **trama argumentativa** predominante, ya que presenta argumentos para fundamentar la opinión del autor sobre determinada obra, con el fin de convencer al lector de que la lea –o no–, es posible identificar también una **trama descriptiva** […] y una **trama narrativa** […].
d84-m18-p121	En la sociedad democrática, las opiniones de cada cual no son fortalezas o castillos donde encerrarse como forma de autoafirmación personal: "tener" una opinión no es "tener" una propiedad que nadie tiene derecho a arrebatarnos. Ofrecemos nuestra opinión a los demás para que la debatan y en su caso la acepten o refuten, no simplemente para que sepan "dónde estamos y quiénes somos". Y desde luego no todas las opiniones son igualmente válidas: valen más las que tienen mejores argumentos a su favor y las que mejor resisten la prueba de fuego del debate con las objeciones que se les plantean. […] No solo tenemos que ejercer la razón en nuestras argumentaciones sino también –y esto es muy importante y quizá lo más difícil– debemos desarrollar la capacidad de ser convencidos por las mejores razones, vengan de quien vengan. No acata la autoridad democrática de la razón quien sólo sabe manejarla a favor de sus tesis pero considera humillante ser persuadido por razones opuestas. Fernando Savater, "Capítulo segundo. Las verdades de la razón" en *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel, 1999.
d85-m18-p128	La **nota** o **artículo de opinión** es un **texto periodístico argumentativo** en el que su autor –un experto o un periodista especializado– expresa y defiende su punto de vista sobre un tema de actualidad, usando diversos recursos.
d86-m18-p128	¿Para qué se argumenta? El propósito de la **argumentación** es defender una idea desde un punto de vista determinado, a fin de persuadir a otros para que la acepten. No se trata de imponer una idea, sino de obtener la adhesión del destinatario a partir de argumentos racionales. Para argumentar exitosamente es necesario utilizar un conjunto de procedimientos.
d87-m18-p137	La **argumentación** forma parte de la vida cotidiana: aparece en la política, en los medios de comunicación, en la publicidad. Argumentamos cada vez que defendemos una idea acerca de un tema, ya sea en una discusión oral o mediante un texto escrito, y buscamos la adhesión del otro. Los **textos argumentativos** se escriben con el propósito de expresar opiniones, creencias o ideas sobre un tema. Es posible encontrar fragmentos argumentativos en distintas clases de textos, pero predominan en algunos, por ejemplo, las notas

	de opinión las cartas de lectores, los editoriales, los artículos académicos, los discursos políticos, los afiches publicitarios, entre otros.
d88-m18-p138	La **nota de opinión** es un texto periodístico argumentativo en el que se autor –un investigador, un periodista, un especialista en el tema– expresa su punto de vista e intenta persuadir al lector acerca de algo que genera polémica. Habitualmente aparece en una sección identificada dentro de diarios y revistas, y firmada por su autor.
d89-m18-p138	Argumentar es una estrategia para convencer. Dos de los discursos que se ocupan fundamentalmente de convencer al receptor son la publicidad y la propaganda, y ambos usan recursos del texto argumentativo. Pero no solo emplean los recursos verbales, sino también visuales y audiovisuales. A través de la publicidad, se busca persuadir a los consumidores para que compren ciertos productos o servicios. La propaganda, en cambio, trata de influir en las actitudes de las personas: cambiar la manera de pensar, las opiniones y las creencias.
d90-m19-p150	Las **reseñas** son *textos argumentativos o de opinión sobre libros, películas, espectáculos*, etc. Circulan en el *ámbito periodístico*, como diarios y revistas, ya sean digitales o en papel. […] Estos textos tienen dos **funciones**: *informar al lector* sobre el contenido de la obra (de qué trata) y sus datos técnicos, y *dar una opinión* sobre ella para *convencerlo* mediante *razones o argumentos* acerca de sus virtudes o defectos. Esta segunda función es la que caracteriza las reseñas como **textos argumentativos**.
d91-m19-p151	**Trama argumentativa**. Presenta **argumentos** organizados estratégicamente para fundamentar una **tesis** u opinión general y busca, así, **persuadir o convencer al receptor** sobre la veracidad de su postura. Predomina en *reseñas críticas, artículos de opinión* y *cartas de lectores*.
d92-m19-p152	Estamos en contacto con **reseñas** constantemente: si buscamos una película, un libro o un videojuego, acudimos a una reseña que nos ayude a elegir. Para convertirnos en lectores conscientes, debemos poder **identificar** su estructura y **diferenciar** los segmentos informativos de los argumentativos.
d93-m20-p122	**Trama argumentativa.** Presenta una *opinión sobre un tema, denominada tesis o hipótesis* (precisaremos la diferencia entre ambas en el capítulo 6 de este bloque), que debe ser *sostenida o fundamentada mediante argumentos*. Entre otros recursos, se utilizan *ejemplos, comparaciones, citas de autoridad, preguntas retóricas*. Predomina en textos de opinión, publicidades, debates, reseñas, ensayos.
d94-m20-p123	La [función] **apelativa o persuasiva** se centra en el destinatario; su finalidad es i*nfluir o generar un cambio en el otro*. Predomina en tramas argumentativas.
d95-m20-p144	Entre los distintos tipos de cartas formales, se encuentran las de **pedido** o **queja** (solicitar o exigir algo) y las de **motivación** (postularse a un puesto de trabajo, a una beca, etc.). Estos textos presentan una **trama argumentativa** para lograr el objetivo, se deben presentar *argumentos o razones que caracterizan al destinatario*.
d96-m20-p145	La lengua no solo da cuenta de nuestra procedencia geográfica o del tipo de relación que tenemos con los otros, sino que también puede comunicar nuestras actitudes sobre determinado tema. Al producir un texto, dejamos rastros que ponen de manifiesto el lugar desde el cual hablamos. Estos rastros se denominan **subjetivemas**: *palabras o expresiones a través de las cuales se expresa una actitud o un juicio de valor.* Cuanto más argumentativo sea un texto, más marcas de subjetividad tendrá. En cambio, los textos expositivos (como el informe del capítulo anterior), tienden a borrar esas marcas.

d97-m20-p152	El **ensayo** es *un texto expositivo-argumentativo en el cual el emisor presenta su punto de vista sobre un tema de interés común; sus reflexiones representan, así, un aporte a la sociedad.*
d98-m20-p152	En primer lugar, el ensayo es un texto **polémico**, ya que presenta valoraciones personales que pueden ser discutidas por el lector. La finalidad del emisor es exponer sus ideas e intentar persuadir al receptor; así se abre el juego de la **discusión** y el **debate**. […] En un ensayo, entonces, siempre predomina la **trama argumentativa** y el lenguaje **subjetivo**. Por eso, se utilizan expresiones personales y **subjetivemas** que, como vimos en el capítulo anterior, *indican una valoración personal*.
d99-m20-p162	La **reseña literaria** es un *texto analítico sobre un libro y su autor.* Cumple la función de recomendar o desaprobar la lectura de una obra. Con tal fin, combina objetividad y subjetividad. **- Lenguaje objetivo:** se presenta al autor y se resume el contenido del libro mediante tramas expositivo-explicativas, narrativas, descriptivas. **- Lenguaje subjetivo:** se analizan y se valoran los distintos aspectos de la obra, por eso presenta una trama argumentativa.
d100-m20-p162	La reseña literaria está orientada a **comentar críticamente** una obra: *no basta con expresar el gusto o disgusto personal, sino que se deben dar razones que justifiquen cada valoración*. Por eso, los comentarios deben estar acompañados por **evidencias o marcas** extraídas del texto reseñado.
d101-m20-p172	La **monografía** es un género que busca *informar sobre un tema a partir de cierto punto de vista*, por eso tiene etapas **expositivo-explicativas** y **argumentativas**. Así, comparte con el ensayo la intención de **intervenir con ideas propias** sobre el material estudiado, pero se diferencia en el grado de **formalización**: luego de establecer las *hipótesis personales*, se presentan las *argumentaciones y conclusiones con un nivel mayor de objetividad*. Además, debido a sus temáticas, las monografías suponen *lectores más especializados* que los ensayos.
d102-m21-p23	En la vida social, existen diversos temas acerca de los cuales circulan posiciones encontradas. Los diarios y las revistas, tanto impresos como digitales, suelen publicar artículos que presentan dichas posturas, junto con los principales argumentos a favor de cada una. Este tipo de artículos reciben el nombre de **controversia** (al igual que la discusión que refieren). Su finalidad es proporcionarle al lector un resumen que le permita estar medianamente informado sobre el tema en cuestión; por este motivo, evitan manifestar una opinión definitiva, de manera que sea el lector quien saque sus propias conclusiones.
d103-m21-p137	Los discursos políticos, como el de Martin Luther King, son textos de carácter **argumentativo**, cuyo propósito fundamental es el de convencer al oyente o al lector (según se trate de un texto oral o escrito) acerca de la validez de una idea. Esta constituye la **tesis** del texto, en apoyo de la cual se invocan una serie de razones o **argumentos**. Toda argumentación generalmente finaliza con una **conclusión**, que retoma la tesis y le da un cierre al texto.
d104-m21-p138	El argumento es la razón o el motivo utilizado para sostener una tesis, y puede estar implícito. Los recursos argumentativos adornan el argumento, para que le resulte más llamativo o convincente al oyente o lector.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1 Corpus de estudio

Alonso, M. et al. (2016). *Lengua y Literatura 1. Prácticas del Lenguaje*. Colección Avanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora S. A.

Alonso, M. et al. (2016). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. Colección Avanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora S. A.

Alonso, M. et al. (2017). *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje*. Colección Avanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora S. A.

Antico, D., Fernández Bardo, G., González, M. y Timoszko, I. (2014). *Activados 3. Prácticas del Lenguaje*. Boulogne, Argentina: Puerto de Palos S. A.

Bianchi, S., Fernández, D., Kaufman, G., Pérez, S. A., Silvestre, S. y Slutsky, L. (2015). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Serie Santillana en línea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.

Carranza, F. M., Arturi, M., Pérez Laglaive, M., Raia, M. H. y Sólimo, L. V. (2016). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1°/2°*. Serie Llaves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca de ediciones S. A.

Kaufman, G., Silvestre, S. y Slutsky, L. (2014). *Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje*. Serie Santillana en línea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.

Kaufman, G., Lombardo, V. P., Silvestre, S. y Slutsky, L. (2014). *Lengua y Literatura II. Prácticas del lenguaje*. Serie Santillana en línea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.

Kreimer, A., Braverman, A., García, M. L., Alonso, M. y Stagnaro, D. (2016). *Lengua y Literatura I. Prácticas del Lenguaje*. Serie Nuevas Miradas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca Ediciones S.A.

Laporta, L., Saba, T., Vila, E., Kreplak, I., Lakner, H. y Fernández, C. (2016). *Prácticas del Lenguaje 2*. Colección Huellas. Boulogne, Argentina: Editorial Estrada S. A.

Leibovich, E., Melgar, A., Croci, P., Keimer, A. y Slutsky, L. (2016). *Lengua y Literatura III. Prácticas del Lenguaje*. Serie Nuevas Miradas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca Ediciones S.A.

Martín, L., Pinasco, J., Silva, M. y Di Filippo, L. (2014). *Activados 1. Prácticas del Lenguaje*. Boulogne, Argentina: Puerto de Palos S. A.

Pinasco, J., Antico, D. y Silva, M. (2015). *Activados 2. Prácticas del Lenguaje*. Boulogne, Argentina: Puerto de Palos S. A.

Plastani, C., Arturi, M., Carranza, F. M., Hermo, M. S., Pérez Laglaive, M. y Raia, M. (2016). *Lengua y Literatura 1. Prácticas del Lenguaje 7°/1°*. Serie Llaves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca de ediciones S. A.

Solare Reigada, F., Timoszko, I., Stefani, V., Lucero, M. M., Ojeda, S., Taboada, F., Di Filippo, L., Sánchez, N. y Szmulewicz, G. (2013). *Prácticas del Lenguaje 1*. Colección Huellas. Boulogne, Argentina: Editorial Estrada S. A.

Quiroga, M. S., Sólimo, L. V., Tavella, M. G., Wasserman Cortez, A. S. y Velázquez, M. C. (2016). *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2°/3°*. Serie Llaves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca de ediciones S. A.

Stagnaro, D., Croci, P., Melgar, A., Leibovich, E., Aritzay, P., Slutsky, L. y Kreimer, A. (2015). *Lengua y Literatura III. Prácticas del Lenguaje*. Serie Nuevas Miradas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca Ediciones S.A.

Timoszko, I., Solare Reigada, F., Croci, P., Di Filippo, L., Martín, L., Sánchez, N. y Taboada, F., (2013). *Prácticas del Lenguaje 3*. Colección Huellas. Boulogne, Argentina: Editorial Estrada S. A.

Vitali, N. N., Serpa, C. y Calcagno, M. (2014). *Lengua y Literatura 7/1. Prácticas del Lenguaje*. Proyecto Nodos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: SM.

Vitali, N. N., Serpa, C., Calcagno, M., Cordobés, A. y Baronzini, A. (2014). *Lengua y Literatura 1/2. Prácticas del Lenguaje*. Proyecto Nodos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: SM.

Vitali, N. N., Serpa, C., Cordobés, A., Baronzini, A. y Calcagno, M. (2014). *Lengua y Literatura 2/3. Prácticas del Lenguaje*. Proyecto Nodos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: SM.

10.2 Investigaciones especializadas y obras de consulta

Alberdi, X., García, J., y Ugarteburu, I. (2008). La definición: del paradigma de la tradición lexicográfica (y terminográfica) al discurso expositivo en textos técnicos: estrategias discursivas. En Olza Moreno, I., Casado Velarde, M. y González Ruiz, R. (Eds.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, 1-16. Pamplona, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/.

Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, *8*, 24-44. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148706.

Álvarez Angulo, T. (1997). El texto argumentativo en Primaria y Secundaria. *Didáctica*, *9*, 23-27. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9797110023A/19840.

Álvarez Angulo, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua. *Didáctica*, *10*, 179-188. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110179A.

Álvarez Angulo, T. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria. *Tarbiya*, (41), 11-31. Recuperado de http://www.uam.es/UAM/Publicaciones_Periodicas/1446774106890.htm?language=es&np=2.

Álvarez Chamale, F. M. (2011). Enunciación, argumentación y subjetivemas en la reformulación del discurso académico de estudiantes ingresantes a la universidad. *Difusiones*, *1* (1), 1-28. Recuperado de http://revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/5.

Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A., Romero Loaiza, F. y Gallón Bedoya, F. (2005a). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas - Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia: Papiro.

Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A., Romero Loaiza, F. y Gallón Bedoya, F. (2005b). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto

escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, *37* (3), 1-16. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2709.

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, 107-151. Barcelona, España: Gedisa.

Amerian, M., y Esmaili, F. (2015). Language and gender: A critical discourse analysis on gender representation in a series of international ELT textbooks. *International Journal of Research Studies in Education*, *4* (2), 3-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Fatima_Esmaili/publication/281675655_Language_and_gender_A_critical_discourse_analysis_on_gender_representation_in_a_series_of_international_ELT_textbooks/links/5613a74308aec7900afbf764/Language-and-gender-A-critical-discourse-analysis-on-gender-representation-in-a-series-of-international-ELT-textbooks.pdf.

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., y Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*, *1 (1)*, s/d. Recuperado de https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002.html.

Aoumeur, H. (2014). Gender representations in three school textbooks: A feminist critical discourse analysis. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, *2* (9), 13-22. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.685.9556&rep=rep1&type=pdf.

Area Moreira, M. y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, *33* (3), 15-37. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791.

Aruguete, N. (2009). Estableciendo la agenda. Los orígenes y la evolución de la teoría de la Agenda Setting. *Ecos de la Comunicación*, *2* (2), 11-38. Recuperado de https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7119.

Atieno, O. P. (2009). An Analysis of the Strengths and Limitation of Qualitative and Quantitative Research Paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, *13* (1), 13-18. Recuperado de http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/Atieno_Vol.13.pdf.

Atienza Cerezo, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, *1* (4), 543-574. Recuperado de https://repositori.upf.edu/handle/10230/23523.

Atienza Cerezo, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), 67-106. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1205.

Atkinson, P. (2005). Qualitative research—Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *6* (3). Recuperado de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4.

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós.

Babchuk, W. A. (1996). Glaser or Strauss? Grounded theory and Adult Education. En Dirkx, J. M. (Ed.). *Proceedings of the 15th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 1-6. Lincoln, United States of America: University of Nebraska-Lincoln.

Baleghizadeh, S. y Jamali Motahed, M. (2010). An Analysis of the Ideological Content of Internationally-Developed British and American ELT Textbooks. *Journal of Teaching Language Skills*, *29* (2), 1-27. Recuperado de http://jtls.shirazu.ac.ir/article_406_52.html.

Ballesta Pagán, F. J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (5), 29-46. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45440.

Barletta Manjarrés, N., y Chamorro Miranda, D. (Eds.). (2015). *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Benveniste, É. (2004). *Problemas de Lingüística General*. Volumen 2. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, 15, 105-153. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34382054/Hacia_una_teoria_del_discurso_pedagogico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487807695&Signature=YE%2FIKaePKxKv2WutdfbOJiDDvR8%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DHacia_una_teoria_del_discurso_pedagogico.pdf.

Bloor, M. y Bloor, T. (2013). *The Practice of Critical Discourse Analysis. An Introduction*. New York, United States of America: Routledge.

Bogdan, R., y Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights, United States of America: Allyn and Bacon.

Bolívar Buriticá, W., Chaverra Fernández, D. y Monsalve Upegui, M. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica. *Revista Lasallista de Investigación, 12* (1), 58-64. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/695/69542290006.pdf.

Bolívar Romero, A. y Montenegro de la Rosa, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios, 10* (2), 92-103. Recuperado de http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/download/223/207.

Bravo, B. y Jiménez Aleixandre, P. (2010). ¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología. *Alambique, 63* (1), 19-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Beatriz_Bravo2/publication/284609500_Salmones_o_sardinas_Una_unidad_para_favorecer_el_uso_de_pruebas_y_la_argumentacion_en_ecologia/links/5655736508aefe619b1a62cc/Salmones-o-sardinas-Una-unidad-para-favorecer-el-uso-de-pruebas-y-la-argumentacion-en-ecologia.pdf.

Breuer, F. y Roth, W. M. (2003). Subjectivity and Reflexivity in the Social Sciences: Epistemic Windows and Methodical Consequences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 4* (2). Recuperado de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698.

Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (9), 61-78. Recuperado de https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783.

Bryant, A., y Charmaz, K. (2007). Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. En Bryant, A., y Charmaz, K. (Eds.). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. Trowbridge, United Kingdom: Sage Publications Limited.

Buenfil Burgos, R. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, 26. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37328326/Analisis_de_discurso_y_

educacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479051266&Signature=YrX5Ki5uvySyy11ViksjiGOtzEU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnalisis_de_discurso_y_educacion.pdf.

Cacciavillani, C., y Maina, M. (2015). Selección de textos y consignas de manuales escolares para la enseñanza de la argumentación: análisis crítico de la ideología en la lengua. *Cuadernos de Educación*, (13), 1-12. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/67145.

Cademartori, Y., y Parra, D. (2000). Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación. *Signos*, *33* (48), 69-85. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000004800006&script=sci_arttext.

Camilloni, A. (1998). El sujeto del discurso didáctico. *Praxis educativa*, *3* (3), 27-32. Recuperado de https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/issue/view/39.

Campaner, G., y De Longhi, A. L. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *6* (2), 442-456. Recuperado de http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART12_Vol6_N2.pdf.

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, (32), 7-27. Recuperado de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2745/1/Lenguaje%2032,p.1-27,2004.pdf.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*, 23-41. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/issue/view/38.

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554.

Candela, M. A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y aprendizaje*, *14* (55), 13-28. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1991.10822302.

Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *6* (12), 317-333. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmiev06n12scC00n01es.pdf.

Carbone, G. (2007). *Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto*. Tesis doctoral. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1361.

Carbone, G. (2016). Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones a la legitimación como contenidos curriculares. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones, 26* (1), 127-146. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000100007.

Cardona Rivas, D. y Tamayo Alzate, O. E. (2009). Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 1545-1571. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236648.

Cerón, P. (2012). La población en manuales escolares de geografía de América, Colombia (1970-1990). *Universitas Humanística*, *73* (73). Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3223.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Trowbridge, United Kingdom: Sage Publications Limited.

Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique? Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université Scientifique et Médicale de Grenoble. En A*ctes de l'année 1981–1982*. Recuperado de *http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf*.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, (9), 1-25. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, *13* (29), 207-229. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/7515.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, (117), 7-56. Recuperado de https://journals.openedition.org/histoire-education/565#quotation.

Codina, E. y Depalle, A. (s/d). ¿Cómo redactar definiciones y explicaciones de conceptos? [Artículo de página web]. En Cassany, D. (Coord.). *Redacción especializada*. Recuperado de https://sites.google.com/site/redacespecializada/-como-redactar-definiciones-y-explicaciones-de-conceptos.

Cohen, L. A. (2009). Intervención didáctica y reflexión metalingüística en la producción de textos argumentativos. *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, Brasil. Recuperado de https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/intervencion_didactica_y_reflexion_metalinguistica_en_la_produccion_de_textos_argumentativos.pdf.

Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, United States of America: Sage Publications Limited.

Cornejo, M., Besoaín, C. y Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *12* (1). Recuperado de http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110196.

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, *7* (2), 79-94. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021470395321340457.

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, United States of America: Sage Publications Limited.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M. J. y Prados Gallardo, M. M. La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, (346), 71-104. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31864.

Davis, K. A. (2011). Introduction. Towards Critical Qualitative Research in Second Language Studies. En Davis, K. A. (Ed.). *Critical qualitative research in second language studies:*

agency and advocacy, 1-19. Charlotte, United States of America: Information Age Publishing.

Declaración de Incheon, Incheon, República de Corea, mayo de 2015. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

Declaración de Purmamarca, Purmamarca, Jujuy, 12 de febrero de 2016. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf.

De la Cuesta Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, *21* (3), 163-167. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1130862111000520.

De la Cuesta Benjumea, C. (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto Enfermagem*, *24* (3), 883-890. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/714/71442216033.pdf.

Devetak, I., Glažar, S. A., y Vogrinc, J. (2010). The Role of Qualitative Research in Science Education. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *6* (1), 77-84. Recuperado de http://www.ejmste.com/The-Role-of-Qualitative-Research-nin-Science-Education,75229,0,2.html.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, 1-19. Thousand Oaks, United States of America: Sage Publications Limited.

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 14-27. Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266.

Díaz Blanca, L., y Mujica, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere. Investigación arbitrada*, *11* (37), 289-296. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20150.

Díaz-Corralejo, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor*, *173* (681), 129-152. Recuperado de http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1112.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evalua

ci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf.

Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, *6* (3), 17-27. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021470394321466855.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, *7* (2), 65-77. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/sitios/docentes/El%20ensayo%20argumentativo/Dialnet-EscribirTextos%20Argumentativos%20Para%20Mejorar%20Su%20Comprensi.

Ducar, C. M. (2006). *(Re)Presentations of U.S. Latinos: A Critical Discourse Analysis of Spanish Heritage Language Textbooks*. Doctoral Dissertation. Tucson, United States of America: University of Arizona. Recuperado de https://repository.arizona.edu/handle/10150/195693.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.

Fetherston, B., y Kelly, R. (2007). Conflict Resolution and Transformative Pedagogy. A Grounded Theory Research Project on Learning in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, *5* (3), 262-285. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344607308899.

Firestone, W. A. (1987). Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research. *Educational Researcher*, *16* (7), 16–21. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X016007016.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London, United Kingdom: Sage Publications Limited.

Frank, A. W. (2005). What Is Dialogical Research, and Why Should We Do It? *Qualitative Health Research*, *15* (7), 964–974. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732305279078#articleCitationDownloadContainer.

Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. *Herramientas para la investigación social N° 2: Estrategias para el análisis de datos cualitativos*, 72-108. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias

Sociales. Buenos Aires, Argentina: UBA. Recuperado de: http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/49/2016/12/DHIS2.pdf.

García Negroni, M. y Ramírez Gelbes, S. (2010). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez Laslop, M. E. (Eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispano*, 1013-1032. México: Colegio de México. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40740031/RamArez_Gelbes_-_Acerca_del_voseo_en_los_manuales_escolares_argentinos_1970-2004.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479179196&Signature=nsFfypJu4I88%2F0RxYjBZhh79sSQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRamirez_Gelbes_Acerca_del_voseo_en_los_m.pdf.

Gee, J. P., y Handford, M. (2012). Introduction. En Gee, J. P., y Handford, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 1-6. New York, United States of America, Routledge.

Giménez, G. (2014). Argumentación y textos argumentativos. Nociones básicas. En Giménez, G., Stancato, C., Subtil, C., Colafigli, L., Reinaldi, A., Cacciavillani, C. y Maina, M. *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*, 18-37. Córdoba, Argentina: FFyH - Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861.

Giménez, G., Stancato, C., Subtil, C., Colafigli, L., Reinaldi, A., Cacciavillani, C. y Maina, M. (2014). *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. Córdoba, Argentina: FFyH - Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861.

Glaser, B. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social problems*, *12* (4), 436-445. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/798843.

Glaser, B. y Strauss, A. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York, United States of America: Routledge.

Gómez, B. (2011). El análisis de manuales y la identificación de problemas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. *PNA*, *5* (2), 49-65. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/923/1/Gomez2011Analisis.pdf.

Gómez Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, *2* (3), 642-678. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/articulos_en_revistas_internacionales_indexadas/pensar_relacion_analisis_critico_del.

Graebner, M. E., Martin, J. A., y Roundy, P. T. (2012). Qualitative data: Cooking without a recipe. *Strategic Organization*, *10* (3), 276-284. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476127012452821.

Graizer, Ó. L., y Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de educación*, (356), 133-158. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re356/re356-06.html.

Gungor, R. y Prins, E. (2010). Reproducing Gender Inequality: A Critical Discourse Analysis of a Turkish Adult Literacy Textbook. En Gandy, P., Tieszen, S., Taylor-Hunt, C., Flowers, D., y Sheared, V. (Eds.). *Joint Conference Proceedings of the 51st Adult Education Research Conference and the 3rd Western Region Research Conference on the Education of Adults*, 170-176. Sacramento, United States of America: New Prairie Press. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/b6a7/b29198b0ad2c8aa269aaff607394dc4f4e0e.pdf.

Guo, L. (2004). Multimodality in a biology textbook. En O'Halloran, K. L. (Ed.). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic-functional Perspectives*, 196-219. Cornwall, United Kingdom: Continuum.

Hassan Montero, Y., Herrero-Solana, V., y Guerrero-Bote, V. (2010). Usabilidad de los tag-clouds: estudio mediante eye-tracking. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, *16* (1), 15-33. Recuperado de https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/3869.

Henao, B. L., y Stipcich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanzas de las Ciencias*, *7* (1), 47-62. Recuperado de http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/1992.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw - Hill. Recuperado de https://metodologiaecs.wordpress.com/2016/01/31/libro-metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion-sampieri-pdf/.

Hutchinson, S. A. (2005). Education and Grounded Theory. En Sherman, R. R. y Webb, R. B. (Eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, 122-139. New York, United States of America, Routledge Falmer. Recuperado de http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3720/Qualitative%20Research%20in%20Education.pdf?sequence=1#page=133.

Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of education*, *33* (6), 683-696. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760042000277834?journalCode=thed20.

Jensen, K. B. (2012). The qualitative research process. En Jensen, K. B. (Ed.). *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*, 265-283. New York, United States of America: Routledge.

Jiménez Aleixandre, M. P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, *21* (3), 359-370. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/1613.

Kaufmann, C. (2003). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades. En Gvirtz, S. (Dir.). *Anuario de Historia de la Educación*, 37-60. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Kaufmann, C. (2015). Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, *2* (1), 69-95. Recuperado de http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/4372.

Kerbrat-Orecchioni, K. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.

Kolb, S. M. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *3* (1), 83-86. Recuperado de https://journals.co.za/content/sl_jeteraps/3/1/EJC135409.

Leal Ladrón de Guevara, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educacionales*, *14* (1), 51-63. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444004.pdf.

Leavy, P. (2014). Introduction. En Leavy, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 1-13. New York, United Sates of America: Oxford University Press.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/documentos-consejo-federal-de-educacion/leyes-y-normativa-general.

López Alonso, M. C. (1989). La organización enunciativa del discurso. *Revista Española de Lingüística*, *19* (2), 377-388. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/revista/1228/V/19.

López-Escobar, E. y Llamas, J. P. (1996). Agenda-setting: investigaciones sobre el primero y el segundo nivel. *Opinión Pública*, *IX* (1-2), 9-15. Departamento de Comunicación Pública de la Universidad de Navarra. Recuperado de https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8573/1/20091117164806.pdf.

Lúquez de Camacho, P. y Fernández de Celarayán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, *2* (1), 101-114. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550772.

Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades, 2017. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos.

Marsden, W. E. (2007). *The School Textbook: History, Geography and Social Studies*. New York, United States of America, Routledge. Recuperado de https://www.taylorfrancis.com/books/9780203041284.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Morata.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, *1* (1), 62-73. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, United States of America: Sage Publications Limited.

Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica, 10*, 233-269. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110233A.

Monterrubio, M. C. y Ortega, T. (2011). Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas. *PNA, 5* (3), 105-127. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/14594/1/PNA%205%283%29%203.pdf.

Moore, T. (2002). Knowledge and agency: A study of 'metaphenomenal discourse'in textbooks from three disciplines. *English for Specific Purposes, 21* (4), 347-366. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490601000308.

Moyano, E. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: Las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y Sociedad, 4* (2), 294-331. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3242875.

Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, (11), 133-152. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324358.

Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad, 6* (6), 187-208. Recuperado de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf.

Negrín, M. (2016). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: Una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis doctoral. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10481/41148.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2011. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación - Consejo Federal de Educación. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/buscar?q=N%C3%9ACLEOS+DE+APRENDIZAJES+PRIORITARIOS&page=2.

Oteíza, T. y Pinto, D. (2011). *En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.

Oughton, H. (2007). Constructing the 'Ideal Learner': A Critical Discourse Analysis of the adult numeracy core curriculum. *Research in Post-Compulsory Education, 12* (2), 259-275. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13596740701387536.

Palacio Mejía, L. V. y Ramírez Franco, M. L. (1998). Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. *Revista Educación y Pedagogía*, *10* (21), 217-235. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6767.

Palaganas, E. C., Sanchez, M. C., Molintas, M. P., y Caricativo, R. D. (2017). Reflexivity in Qualitative Research: A Journey of Learning. *The Qualitative Report*, *22* (2), 426-438. Recuperado de https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss2/5/.

Pascual, R. (2013). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua: Consideraciones teóricas y aportes didácticos. En Guevara, M. R. y Leyton, K. (Eds.). *Enseñanza de la Gramática*, 35-44. Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm429.

Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá, Colombia: Norma.

Pini, M. E. (2013). Discurso y educación: un campo transversal. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (75), 185-193. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34441.

Pini, M. E., y Gorostiaga, J. M. (2008). Teacher education and development policies: Critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, *54* (3-4), 427-443. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-008-9094-z.

Plantin, C. (2014). Lengua, argumentación y aprendizajes escolares. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (36), 95-114. Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/issue/view/265.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, *52* (2), 137-145. Recuperado de https://psycnet.apa.org/record/2005-03263-003.

Puelles Benítez, M., y Hernández Laille, M. (2009). El darwinismo en los manuales escolares de ciencias naturales de segunda enseñanza desde la publicación del "Origen de las especies" en España hasta finales del siglo XIX. *Anuario de Historia de la Iglesia*, (18), 69-83. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2958576.pdf.

Queirós, A., Faria, D., y Almeida, F. (2017). Strengths and Limitations of Qualitative and Quantitative Research Methods. *European Journal of Education Studies*, *3* (9), 369-387. Recuperado de https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/1017.

Ramírez Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*, (21), 33-45. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955978004.

Ramírez Bravo, R. (2006). Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *Folios*, (24), 27-43. Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10480.

Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia universitaria*, *3* (1), 101-124. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n1_2002/8_art._Tulio_Ramirez.pdf.

Ramsden, A. y Bate, A. (2008). Using Word Clouds in Teaching and Learning. University of Bath. Recuperado de https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/using-word-clouds-in-teaching-and-learning.

Real Academia Española (2020). Campo semántico. En *Diccionario de la lengua española* (23° ed., en línea). Recuperado de https://dle.rae.es/campo?m=form.

Resolución CFE N° 330/17, Consejo Federal de Educación, San Fernando, Buenos Aires, 6 de diciembre de 2017. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones.

Revel Chion, A., Couló, A., Erduran, S., Furman, M., Iglesia, P., y Adúriz-Bravo, A. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1-5. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp400estens.pdf .

Rodríguez Adrados, F. (1971). Subclases de palabras, campos semánticos y acepciones. *Revista española de lingüística*, *1* (2), 335-354. Recuperado de file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-SubclasesDePalabrasCamposSemanticosYAcepciones-40895.pdf.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Rogers, R. (Ed.) (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. y O'Garro Joseph, G. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational*

Research, *75* (3), 365-416. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543075003365.

Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E. y Márquez Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e pesquisa*, *41* (3), 629-645. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29841640004.

Rymes, B. (2016). *Classroom Discourse Analysis. A Tool for Critical Reflection*. New York, United States of America: Routledge.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. *Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere Ediciones.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (49), 1-10. Recuperado de https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/30331.

Scribano, A. (2001). Investigación Cualitativa y Textualidad. La interpretación como práctica sociológica. *Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (11), 104-112. Recuperado de https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26302.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid, España: Cátedra.

Sharma, A., y Buxton, C. A. (2015). Human–Nature Relationships in School Science: A Critical Discourse Analysis of a Middle-Grade Science Textbook. *Science Education*, *99* (2), 260-281. Recuperado de https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21147.

Solbes, J., Ruiz, J. J., y Furió, C. (2010). Debates y argumentación en las clases de física y química. *Alambique*, *63* (1), 65-75. Recuperado de https://www.uv.es/~jsolbes/documentos/Alambique_Solbes_Ruiz_Furio_2010.pdf.

Solivérez, C. E. (2017). Cómo construir una definición. [Artículo de enciclopedia online]. En Solivérez, C. E. (Ed.). *La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina*. Recuperado de https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/C%c3%b3mo_construir_una_definici%c3%b3n.

Sosa, M. B., Dellatorre de Mendilaharzu, M. L. y Sitjar de Porta, B. (2006). *Manual para cautivar lectores. Manual de Literatura para Nivel Medio.* Salta, Argentina: Fundación Capacit-Ar del NOA.

Stewart, C. (2011). Re-write or be written out: moving a textbook through changing paradigms. IARTEM e-Journal *4* (1), 74 - 99. Recuperado de http://biriwa.com/iartem/ejournal/archive.php#2011.

Svendsen, J. T. (2015). Opening up the textbook: How textbooks can be read as seismographs of dominant discourses, exemplified through an analysis of upper secondary school textbooks in Denmark. *Critical Literacy: Theories & Practices*, *9* (2), 33-46. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/61196171/Opening_up_the_textbook_2015_Critical_Literacy20191112-51448-3gr8ur.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOpening_up_the_textbook_How_textbooks_ca.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191128%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191128T103757Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=7ca10ea11e7a5b97b667d5ffbfc38a1f8a6f62ab5063635e4612a871a95dc4a9.

Tannen, D., Hamilton, H. E., y Schiffrin, D. (2015). Introduction to the First Edition. En Tannen, D., Hamilton, H. E., y Schiffrin, D. (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, United States of America: Wiley Blackwell.

Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': Using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, *19* (4), 433-451. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0268093042000227483?scroll=top&needAccess=true.

Temple, B., y Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, *4* (2), 161-178. Recuperado de https://entwicklungspolitik.uni-hohenheim.de/uploads/media/Day_2_-_Reading_text_5_02.pdf.

Torres, R. M. (2007). Incidir en la educación. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16), 1-24. Recuperado de http://journals.openedition.org/polis/4640.

Tosi, C. (2010a). Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo. En Castel, V. M. y Cubo de

Severino, L. (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza, Argentina: Editorial FFyL - UNCuyo, 1321-1327. Recuperado de http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Tosi_188_CSAL12.pdf.

Tosi, C. (2010b). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (2). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628318.

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Revista Lenguaje*, *39* (2), 469-500. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf.

Usó Viciedo, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo*, (10), 49-64. Recuperado de http://dehesa.unex.es/handle/10662/8868.

Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, (27), 97-124. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/669916.

Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (15), 23-36. Recuperado de http://roderic.uv.es/handle/10550/29836.

Van Dijk, T. A. (2011). Introduction: The Study of Discourse. En Van Dijk, T. A. (Ed.). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, 1-7. London, United Kingdom: Sage Publications Limited.

Van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H. y Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, *7* (4), 313-316. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1007/s10433-010-0168-y#citeas.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En Forni, F. H., Gallart, M. A., y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, 153-210. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, 23-64. Barcelona, España: Gedisa.

VV. AA. (2012). *Diseño Curricular para Educación Secundaria*. Salta, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p. 14 y ss. Recuperado de http://www.edusalta.gov.ar.

Wang, D. (2016). Learning or becoming: Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese. *Cogent Education*, *3* (1), 1-16. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1140361?scroll=top&needAccess=true.

Weiyun He, A. (2001). Discourse Analysis. En Aronoff, M. y Rees-Miller, J. (Eds.). *The Handbook of Linguistics*, 428-445. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishers.

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, España: Ariel.

Wodak, R., y Meyer, M. (2016). Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. En Wodak, R., y Meyer, M. (Eds.). *Methods of Critical Discourse Studies*, 1-22. London, United Kingdom: Sage Publications Limited.