



Universidad Nacional de La Matanza
Escuela de Posgrado

Nombre y apellido del maestrando: Diego Monasterio

Título del Trabajo Final:

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan el segundo año en la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de La Matanza, durante el ciclo 2021.

Carrera: Maestría en Gestión de la Educación Superior

Director: Mag. Fernando A. Laiño

2022

INDICE

Introducción	Pág. 7
Capítulo I	
1.1. Planteamiento del problema	Pág. 9
1.2. Objetivo del problema a investigar	Pág. 9
1.3. Objetivos específicos	Pág. 9
1.4. Hipótesis de trabajo	Pág. 10
1.5. Propuesta de trabajo	Pág. 10
Capítulo II	
2.1. Estado del arte	Pág. 11
2.2. Perspectiva teórica: revisión literaria y construcción del marco teórico	Pág. 13
2.2.1. El discurso argumentado y la argumentación razonada	Pág. 14
2.2.2. Las competencias argumentativas: habilidades expresivas y cognitivas	Pág. 15
2.2.3. El aprendizaje de la argumentación razonada	Pág. 18
2.3. Marco teórico: ejes conceptuales	Pág. 25
2.3.1. Informe ONU UNESCO “La educación encierra un tesoro”	Pág. 25
2.3.2. La teoría de la comunicación humana de Watzlawick	Pág. 26
2.3.2.1. Sobre los 5 axiomas exploratorios de la teoría de la comunicación humana	Pág. 28
2.3.3. La retórica como metodología pedagógica en las épocas helénica y romana	Pág. 32
2.3.3.1. Advenimiento y proyección de la ciencia, arte y técnica retórica en la Grecia Clásica	Pág. 33
2.3.3.2. La primera “Paideia” ateniense	Pág. 34
2.3.3.3. Los sofistas y los iniciales debates pedagógicos	Pág. 36
2.3.3.4. Los principios educativos de Demóstenes	Pág. 37
2.3.3.5. El pensamiento lógico y crítico aristotélico	Pág. 38
2.3.3.6. El desarrollo de la técnica retórica en la Antigua Roma	Pág. 41
2.3.3.7. El cuerpo de la construcción retórica para Cicerón	Pág. 43
2.3.3.8. Propósitos y finalidades educativas de la retórica	Pág. 46
2.3.4. Teoría y práctica del “Andamiaje de la retórica” según Churchill	Pág. 50

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Capítulo III

3. Metodología	Pág. 58
3.1. Definición conceptual y operacional de variables	Pág. 58
3.1.1. Variables	Pág. 58
3.1.1.1. Competencias argumentativas	Pág. 58
3.1.1.2. Habilidades socio - emocionales	Pág. 65
3.1.1.3. Transmisión de construcciones educativas	Pág. 72
3.2. Plan de trabajo	Pág. 78
3.2.1. Relevamiento	Pág. 78
3.2.2. Medición de las variables	Pág. 78
3.2.3. Valores de los indicadores	Pág. 80
3.2.4. Instrumento de recolección de datos	Pág. 81
3.2.5. Resultados	Pág. 81

Capítulo IV

4.1. Conclusiones	Pág. 97
4.1.1. Síntesis	Pág. 101
4.2. Discusión final	Pág. 102
4.2.1. Propuesta a corto plazo	Pág. 102
4.2.2. Propuestas a mediano y largo plazo	Pág. 102
4.3. Futuras líneas de estudio	Pág. 103

Bibliografía y fuentes de referencias	Pág. 104
Proyectos de investigación	Pág. 108

Índice de tablas y gráficos	Pág. 108
------------------------------------	----------

Tabla 1. Ámbitos de las competencias prioritarias en educación. Fuente: UNESCO (1997)	Pág. 25
---	---------

Tabla 2. Habilidades socio-emocionales. Fuente: Adaptado de Aasheim Li, & Williams (2009)	Pág. 66
---	---------

Tabla 3. Habilidades blandas. Fuente: Elaboración propia	Pág. 67
--	---------

Gráfico 1. Datos generales. Fuente: Elaboración propia	Pág. 81
--	---------

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Gráfico 2. Lugar de residencia. Fuente: Elaboración propia	Pág. 82
Gráfico 3. Edad. Fuente: Elaboración propia	Pág. 82
Gráfico 4. Actividad laboral. Fuente: Elaboración propia	Pág. 82
Gráfico 5. Contexto familiar – socio educativo. Fuente: Elaboración propia	Pág. 83
Gráfico 6. Contexto familiar – socio educativo_2. Fuente: Elaboración propia	Pág. 83
Gráfico 7. Participación política partidaria o institucional. Fuente: Elaboración propia	Pág. 83
Gráfico 8. Participación política partidaria o institucional_2. Fuente: Elaboración propia	Pág. 84
Gráfico 9. Experiencia en el campo discursivo. Fuente: Elaboración propia	Pág. 84
Gráfico 10. Experiencia en el campo discursivo_2. Fuente: Elaboración propia	Pág. 84
Gráfico 11. Experiencia en el campo discursivo_3. Fuente: Elaboración propia	Pág. 85
Gráfico 12. Tiempo de preparación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 86
Gráfico 13. Mapa discursivo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 86
Gráfico 14. Frase por frase. Fuente: Elaboración propia	Pág. 86
Gráfico 15. Interés. Fuente: Elaboración propia	Pág. 87
Gráfico 16. Atención. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 87
Gráfico 17. Expectativa. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 87
Gráfico 18. Exordio por insinuación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 88
Gráfico 19. Exordio directo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 88
Gráfico 20. Exordio ex abrupto. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 88
Gráfico 21. Argumentos lógicos - racionales. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 89
Gráfico 22. Argumentos críticos - emocionales. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 89
Gráfico 23. Eje discursivo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 89
Gráfico 24. Confirmación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 90

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Gráfico 25. Refutación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 90
Gráfico 26. Figuras descriptivas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 90
Gráfico 27. Figuras lógicas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 91
Gráfico 28. Figuras patéticas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 91
Gráfico 29. Figuras ingeniosas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 91
Gráfico 30. Argumentos críticos emocionales_ cólera. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 92
Gráfico 31. Argumentos críticos emocionales_ miedo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 92
Gráfico 32. Argumentos críticos emocionales_ deseo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 93
Gráfico 33. Argumentos críticos emocionales_ altivez. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 93
Gráfico 34. Argumentos críticos emocionales_ recelo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 93
Gráfico 35. Argumentos críticos emocionales_ añoranza. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 94
Gráfico 36. Argumentos críticos emocionales_ tristeza. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 94
Gráfico 37. Argumentos críticos emocionales_ alegría. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 94
Gráfico 38. Argumentos críticos emocionales_ confianza. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 95
Gráfico 39. Argumentos críticos emocionales_ seguridad. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 95
Gráfico 40. Argumentos críticos emocionales_ afecto. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 95
Gráfico 41. Cierre. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 96

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

ANEXOS

1er anexo. Proyección de resultados de la herramienta Pág. 111

2do. anexo. Definición de los indicadores y subindicadores: Figuras retóricas Pág. 116

Introducción

El presente Trabajo Final de la Maestría en Gestión de la Educación Superior de la Escuela de Posgrado – Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), se inscribe dentro de objetivos propios de la formación como aquel que permita contribuir en la construcción de un ámbito de reflexión y estudio sobre las problemáticas de la educación superior y de la docencia universitaria, y en aquel que propone la formación de docentes preparados para realizar investigaciones sobre su propia práctica institucional.

Bajo este marco, el siguiente trabajo presenta como objetivo general reconocer la situación de los estudiantes del segundo año de la carrera de Abogacía, Departamento de Derecho y Ciencia Política, de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), en relación a su nivel de competencia argumentativa y habilidades expresivas para exponer, fundamentar y defender, pública y oralmente, su saber y opinión sobre un tema de interés.

El motivo del presente trabajo surge a partir de mi experiencia docente referida a que en cada ciclo educativo se observa, con mayor reiteración, que los estudiantes muestran cierta complicación al momento de rendir un examen final oral, planteándose si están preparados, o bien si poseen las habilidades y competencias necesarias para llevar adelante sus estudios universitarios, debatiéndose, además, su continuidad o abandono de la carrera elegida.

En mi labor como docente titular - tutor responsable desde hace 17 años de la asignatura curricular “*Taller de Retórica y Oratoria Forense*”, correspondiente al segundo año de la carrera de Abogacía del Departamento de Derecho y Ciencia Política, de la UNLaM, se destaca que a lo largo de los 17 años de estar al frente de la asignatura, un considerable número de los estudiantes que han cursado la materia, han comentado reiteradamente tener problemas familiares o laborales en su trayectoria educativa, dificultades que condicionaban su continuidad dentro de la cursada.

Sin embargo, al profundizar sobre estos comentarios, se infiere también la presencia de otras dificultades expresadas con el término de *temores* referidos a la idea de no sentirse preparado para el desafío de completar sus estudios superiores. De allí que al

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

indagar con mayor profundidad sobre el sentido de esa idea, emergen respuestas como: *“no me salen las palabras para decir lo que quiero decir”*; o bien: *“no puedo contar con mis propias palabras lo que sé sobre un tema que he estudiado”*; así como: *“me resulta muy complicado defender un enunciado teórico por más que lo conozca y considere que es verdadero y necesario”*; *“no sé por dónde empezar, y mucho menos terminar, cuando tengo que contarles a mi compañeros cuál es mi posición sobre determinado tema”*; entre muchas otras similares.

Ante esta situación inicial, surgen las siguientes preguntas introductorias de este Trabajo Final:

- ¿Es factible que la dificultad de un estudiante de expresarse, argumentar y defender su parecer y punto de vista, oral y públicamente, pueda llevarlo a una desazón tan significativa como para pensar en abandonar sus estudios?
- Siguiendo el planteo de Bourdieu (2008), ¿Es necesario comprender la constitución del *hábitus*, en tanto conjunto de disposiciones duraderas que influyen en la trayectoria educativa de los estudiantes?
- ¿Qué estrategias de construcción y enunciación del discurso se implementan desde el ámbito universitario, para acompañar un proceso exitoso de formación?
- ¿Qué principios discursivos utilizan los estudiantes universitarios para demostrar la validez de su razonamiento sobre un tema interés?
- Los principios discursivos que utilizan los estudiantes universitarios, ¿facilitan su trayectoria formativa universitaria?

Capítulo I

1.1. Planteamiento del problema

Ante el escenario de complejidad descrito nos preguntamos, ¿sería preciso indagar la relación entre las dificultades generadas por la exigencia de la oralidad, en el marco de la carrera elegida, al igual que del razonamiento formal? Dicha modalidad de razonamiento, ¿podría generar una complejidad representacional, atribuible a problemas generales de la adquisición de competencias argumentativas y habilidades expresivas? Esta situación, ¿podría impulsar al estudiante a tomar la determinación de abandonar la carrera?

1.2. Objetivo general

Es por ello que el objetivo del presente Trabajo Final de la Maestría en Gestión de la Educación Superior, se basa en desarrollar un trabajo de investigación a partir del cual sea factible identificar cuáles son las circunstancias, vinculadas con la expresión y argumentación discursiva, factibles de obstaculizar el desarrollo de la carrera universitaria, de la población de trabajo, describiendo algunas respuestas sobre los interrogantes establecidos, más aun considerando el contexto de los ciclos 2020 y 2021, donde los estudiantes han necesitado llevar adelante las habilidades y competencias en contexto de virtualidad.

1.3. Objetivos específicos

Es por ello que el presente proyecto conlleva como objetivos específicos:

- Desarrollar una metodología de análisis para identificar las cualidades y características de las competencias argumentativas y habilidades expresivas con que cuentan los estudiantes que han iniciado el 2do año de la carrera de Abogacía – Departamento de Derecho y Ciencia Política - Universidad Nacional de La Matanza, durante ciclo lectivo 2021.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- Analizar la potencial dificultad, que se manifiesta como una probable debilidad, para poder dar a conocer y / o explicar los razonamientos y conclusiones, en forma pública y oral, por parte de dichos estudiantes.
- Demostrar la trascendencia favorable del conocimiento metodológico y procedimental de la retórica y de la estructura y fundamentación argumentativa, a fin de lograr, no solo enunciar, sino convencer, conmover y persuadir al público destinatario.
- Determinar modelos para abordar el desarrollo argumentativo desde perspectivas actitudinales y aptitudinales.

1.4.Hipótesis de trabajo

La conjetura a aceptar o rechazar del trabajo se basa en el siguiente supuesto: Las competencias argumentativas y las habilidades expresivas de los estudiantes universitarios de 2do año, para poder dar a conocer y explicar sus puntos de vista y fundamentos públicamente, son pragmáticamente poco adecuadas por existir falencias no deliberadas. Estas falencias, según Silvestri (2001), obedecen a las exigencias propias de toda competencia discursiva, basadas en el diseño argumentativo y la programación expositiva, específicamente en el razonamiento formal, la complejidad representacional y el dominio de la definición específica de enunciados.

La hipótesis se completa entendiendo que una detección temprana de estas falencias permitiría el fortalecimiento de las competencias argumentativas y habilidades expresivas, facilitando los procesos de aprendizaje.

1.5.Propuesta de trabajo

Para acercarnos al análisis de los objetivos propuestos se utilizará una metodología analítica descriptiva, basada en la complementariedad metodológica cuali – cuantitativa, por medio de la aplicación de un modelo de cuestionario a los estudiantes definidos anteriormente. Al mismo tiempo se aplicará un análisis de contenido con el objetivo de detectar categorías que permitan enriquecer la propuesta.

Capítulo II

2.1. Estado del arte

El estado actual del conocimiento acerca de la continuidad o deserción en educación superior, a partir de las competencias argumentativas y las habilidades expresivas desarrolladas por cada persona, puede inscribirse en el contexto de dos ciclos temporales.

El primero se encuentra enmarcado bajo el período clásico en el cual podemos referenciar las obras de Aristóteles y de Quintiliano donde, desde la perspectiva aristotélica, se establecía un recorrido en la formación que comenzaba con las primeras artes, prosiguiendo con las etapas del pensamiento retórico, hasta alcanzar el trabajo basado en la formación manuscrita y expresiva del individuo. Desde la visión de Quintiliano, se establecían los pasos a desarrollar en la formación argumentativa y expresiva de un joven, comenzando por los libros iniciales que debía leer, pasando por los primeros ejercicios de escritura y la instrucción en otras artes como la música y la gramática, hasta que el individuo llegara a poder considerar cuáles eran los asuntos que merecían ser tratados por su relevancia social, y cuáles no.

El segundo ciclo dialoga entre ensayos a través de los cuales, podemos realizar una descripción de las principales líneas evolutivas de la teoría y sus tendencias actuales. El primero es el de González (2006) “*Repitencia y deserción en América Latina*”, en el cual el autor sostiene que la deserción en educación superior se ha analizado desde tres perspectivas:

- Desde una óptica interna referida a los procesos de enseñanza vinculados con la calidad educativa, la estructura y pertinencia curricular y la formación docente;
- Desde una segunda perspectiva la cual pone el énfasis en los procesos externos a lo propiamente educativo: en las características del estudiantado, en la situación socioeconómica, y en el acceso a financiamiento;
- y desde una tercera, que se centra en la interacción entre ambos principios.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Para esta última perspectiva, la deserción se debe considerar como la resultante de la interrelación de múltiples factores que relacionan el sistema educativo, la estructura social y económica de la sociedad.

También remarca González (2006) la existencia de otras circunstancias las cuales inciden en la repitencia y la deserción como lo son las características personales del estudiante, haciendo referencia a la carencia de actitud de logro en el crecimiento profesional, como así también a la incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios.

Desde otra mirada, el equipo de investigación conformado por Maldonado y otros (2012), en su trabajo: “*Argumentación para el aprendizaje colaborativo de la matemática*”, establece que la argumentación en el estudio y aprendizaje, desarrolla diferencias específicas dentro del pensamiento crítico, dado que el conocimiento humano es un proceso social en el que cada construcción nueva se conforma con sustento en trabajos previos, y que la argumentación es una forma especial de diálogo y comunicación a través de la cual se pueden evaluar producciones anteriores, instando a los investigadores o autores a defender sus propias teorías y estimulando la proyección de nuevas.

El equipo de investigadores conformado por Maldonado y otros (2012), sostiene que dentro del área específica del ejercicio argumentativo, los procesos dinámicos de aprendizaje se encuentran con dos problemas: primero, que no todos los temas son ideales de idéntica forma y grado para su estudio argumentativo y, en segundo término, que ante el propósito de requerir que emerja la necesidad de argumentar y se mantenga con naturalidad, es necesario especificar las actividades de formación y los criterios para los ejercicios de la moderación de las interacciones, a fin de alcanzar las metas definidas.

Otra perspectiva del estado del arte se relaciona con la investigación sobre los “*Modelos de argumentación en ciencias*”, de Cardona Rivas (2008). En su trabajo el autor señala que el conocimiento de las modalidades como los alumnos se representan a la argumentación dentro de los procesos de resolución de problemas, se presenta como prioritario para diseñar procesos didácticos que colaboren con la construcción de modelos

argumentativos que faciliten lograr la comprensión, la discusión y la toma de decisiones relacionadas con las perspectivas que se ponen a la vista.

Sostiene Cardona Rivas (2008), que la finalidad de proponer alternativas para el desarrollo de la argumentación en las clases de ciencias, con base en el reconocimiento inicial de los modelos argumentativos de los estudiantes, debe dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué modelos argumentativos usan los estudiantes en la resolución de problemas?, ¿qué componentes, relacionados con la estructura y comportamiento discursivo, se encuentran en los modelos argumentativos de ellos y ellas?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre los componentes de los modelos argumentativos?, y ¿cómo se caracterizan los modelos argumentativos de los estudiantes?

Estas premisas permitirán dar sustento al enunciado del marco teórico del presente trabajo.

2.2. Perspectiva teórica: revisión literaria y construcción del marco teórico

La concreción de la perspectiva teórica del presente trabajo se basa en dar forma a un proceso y un producto, siguiendo la metodología de Hernández Sampieri (2014). El proceso se basa sobre la implicación con el conocimiento existente, vinculado con el problema planteado, y el marco teórico desarrollado seguidamente, será el producto, parte inicial de una resultante original: los resultados y conclusiones del presente trabajo.

El punto de partida del proceso se basa en la investigación generada por Silvestri (2001): “*Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente. Las falacias de aprendizaje*”, *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, será uno de los pilares del marco teórico del presente trabajo.

En su propuesta la autora hace referencia a que el uso del lenguaje se sustenta sobre un proceso de aprendizaje basado en la adquisición discursiva - textual, sobre la competencia y habilidad para entender, generar y enunciar discursivamente. La investigadora sostiene que “*estas formas discursivas funcionan en esferas concretas de la*

praxis humana, en situaciones concretas de interacción social, en las que el individuo se encuentra involucrado dentro de dicha esfera.” (Silvestri. 2001, p. 30)

A su vez plantea que las formas discursivas resultan imperiosas e imprescindibles al igual que las formas gramaticales, tanto sea para la resolución de diversas tareas mentales, como para la intercomprensión; y que debido a su dependencia con los contextos de actividad y de comunicación, se produce un alto grado de variedad en base a los factores culturales y situacionales, por lo cual no puede determinarse una secuencia universal para la adquisición de los diversos tipos y géneros del discurso. Silvestri (2001), señala que:

“Pueden indicarse, sin embargo, algunos hitos en el proceso, según las dificultades de orden cognitivo y discursivo que implique su aprendizaje. Por ejemplo, una de las formas que más precozmente se adquiere es la narración, mientras que en el polo más extremo de la dificultad se encuentra la adquisición tardía de la argumentación razonada.”
(Silvestri. 2001, p.47)

2.2.1. El discurso argumentado y la argumentación razonada

Silvestri (2001), sostiene que, desde la perspectiva de su función comunicativa, la argumentación consiste en un conjunto de estrategias para modificar el juicio del receptor o del auditorio, con el fin de establecer la justeza del punto de vista o de la conclusión del emisor u orador. En tal sentido, la argumentación se identifica con el enunciado de una situación problemática la cual admite, potencial o efectivamente, posiciones a favor o en contra de una tesis.

Desde el punto de vista de su estructura, la argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico que se inicia con la identificación de un problema y culmina con el hallazgo de una solución, que comparte con otros tipos de texto como la explicación; sin embargo, admite una gran diversidad de estructuras, características incluso de otras funciones comunicativas.

La función específica de la argumentación se lleva adelante por medio de una secuencia narrativa, de igual forma como sucede en géneros como la fábula y la parábola; ahora, como práctica social, la argumentación se basa en una forma puntual de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto:

“tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación ofrece una alternativa a las formas directas de la imposición o la violencia para resolver situaciones problemáticas en las que no existe consenso. Desde un punto de vista pragmático, la argumentación es, entonces, un acto de habla complejo, cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión” (Silvestri, 2001, p.33).

Dentro de estos géneros argumentativos de larga trayectoria histórica es que se encuentra la argumentación razonada. Esta modalidad argumentativa también denominada *desarrollada* o *explícita*, se origina en la antigua Grecia, y está en relación directa con las prácticas jurídicas, políticas y conmemorativas. La argumentación razonada, a diferencia de otros géneros argumentativos en los que la persuasión o la justificación pueden llevarse a cabo con recursos elípticos como, por ejemplo, en las piezas publicitarias; requiere del despliegue de un razonamiento para sostener la fundamentación de una tesis u opinión.

2.2.2. Las competencias argumentativas: Habilidades expresivas y cognitivas

Silvestri (2001), propone que la habilidad para producir una argumentación adecuada implica el dominio de las estrategias verbales necesarias, las cuales harán factible el despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto. Con referencia a las habilidades de comprensión, define que es el conocimiento de los mecanismos argumentativos aquel que posibilita a los destinatarios o al auditorio, tomar una actitud crítica ante la potencial acción manipuladora sobre la que se enfocan un gran número de discursos persuasivos.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

El dominio de habilidades comprensivas y productivas configura la competencia argumentativa de la persona. Este acto se trata de un dominio relativo a un entorno comunicativo específico, existiendo diferentes grados en la habilidad según el género de la argumentación involucrado, el contexto institucional, la formalidad o informalidad de la situación, etc.

“La competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, ya que es producto de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos, como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales. El aprendizaje de la argumentación implica una ampliación de las habilidades comunicativas de la persona, sin embargo, su adquisición no incide solo en el ámbito de la interacción comunicativa. Las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental, traduciendo procedimientos conceptuales del sujeto” (Silvestri, 2001, p.34).

Es en este sentido que la argumentación podría considerarse como un instrumento proporcionado por una cultura para desempeñar funciones, tanto enunciativas como cognitivas específicas, en los ámbitos socioculturales concretos que las requieran.

Es aquí donde se presenta la teoría del andamiaje desarrollada por Wood y Bruner (1991), a partir del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* de Lev Vygotsky. Esta teoría del andamiaje, concepto también utilizado por Winston Churchill en su trabajo *“El andamiaje de la retórica”*, como se abordará más adelante, propone que en una interacción de tipo enseñanza – aprendizaje, la labor de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende; es decir, cuanto mayor dificultad se presente en quien aprende, mayores competencias necesitará de quien enseña.

Bruner (1991), clasifica las modalidades básicas del pensamiento en dos grandes categorías las cuales precisan de diferentes tipos de operaciones: la pragmática y la narrativa.

Las operaciones pragmáticas, características de los dominios que son objeto de conocimiento de las ciencias físico-matemáticas y naturales, conforman un sistema formal de descripción y explicación. Sus enunciados son verificables y la secuencia de razonamiento se encuentra regulada por requisitos de coherencia y no contradicción. Esta operación del pensamiento se aplica a entidades observables o a mundos posibles que pueden generarse lógicamente por las reglas del mismo sistema.

Las operaciones narrativas se constituyen como el acceso al conocimiento de los sucesos de la experiencia humana ubicados en tiempo y espacio. A diferencia del pensamiento pragmático, sus enunciados no responden a requisitos de verificabilidad, sino que responden a criterios propios de corrección basados en lo verosímil.

Bruner (1991), introduce para el conocimiento la doble perspectiva de la acción:

1. la gramática del relato
2. la conciencia humana y la realidad psíquica.

Las teorías populares y estéticas sobre la condición humana, el pensamiento que intenta comprender la relación entre la acción y la intención humanas, se constituyen por medio de esta modalidad. Cada modalidad se desarrolla discursivamente por medio de géneros tales como la demostración y la explicación lógica en el pensamiento pragmático, y el relato ficcional o histórico en el pensamiento narrativo.

Con relación a las condiciones discursivo – cognitivas de la argumentación razonada, allí la autora sostiene que comparte operaciones de pensamiento con las operaciones pragmáticas y con las narrativas, pero poseyendo modalidades propias que la constituyen como una tercera perspectiva.

Esta perspectiva de la argumentación razonada se acerca al pensamiento pragmático, dado que exige un desarrollo discursivo fundado sobre una secuencia lógica, que en la argumentación no se asienta sobre principios de coherencia y no contradicción, sino en criterios de pertinencia y compatibilidad, como sostiene Perelman (1997). Sin embargo, se aparta de esta modalidad en el aspecto estructural: el razonamiento

pragmático, implementado, por ejemplo, a través de una demostración, constituye un sistema cerrado con un solo camino el cual promueve la no contradicción que conduce a la conclusión necesaria. En tanto, el razonamiento argumentativo posee una estructura arbórea ya que ante cada argumento que intenta validar una tesis, existen múltiples contrargumentos potenciales que el emisor - orador debe elegir según factores situacionales externos al sistema.

En tal sentido, la argumentación razonada es un género complejo desde el punto de vista representacional ya que no opera, como si lo hace el pensamiento narrativo, solamente con representaciones producidas por los hechos, sino que anticipa el cambio de representaciones mentales que pueden producirse en el receptor – auditorio a medida que avanza el desenlace argumentativo.

Por lo tanto, la argumentación razonada se funda en el ejercicio de prever, ante cada argumento, los posibles contrargumentos sobre aquellos que el receptor podría objetar, a fin de identificar el argumento consiguiente en función de ellos.

2.2.3. El aprendizaje de la argumentación razonada

En lo referido a este aprendizaje, las investigaciones sobre el desarrollo de las competencias discursivas, Silvestri (2001), coincide en proponer a la argumentación como una modalidad textual, la cual tiene su adquisición en forma tardía, identificando el inicio de esta adquisición en el período de la adolescencia.

Al respecto también existen antecedentes muy precoces en la función de argumentar: un niño produce enunciados para justificar su conducta o para convencer desde el comienzo de su aprendizaje verbal, aproximadamente hacia los dos años; sin embargo, desde el punto de vista de la argumentación discursiva textual, Silvestri (2001) lo define como proto-argumentaciones, con muy escasa promoción de las operaciones específicas de la argumentación.

La autora sostiene que al iniciar el recorrido que podría derivar en el conocimiento sobre la argumentación razonada, se pueden encontrar un número de pseudo - estrategias persuasivas, las cuales interrelacionan habitualmente estrategias de conductas verbales y

no verbales, entre las que predominan la repetición con persistencia, la insistencia, el llanto o el grito con el interlocutor.

Es una progresión paulatina aquella que permite al individuo comenzar a reconocer y asimilar estrategias diferenciales en función del destinatario como, por ejemplo, utilizar fórmulas de cortesía en la interacción argumentativa con adultos, pero no con pares; o utilizar palabras soeces en la interacción con pares, pero no con adultos.

Durante todo el ciclo de la niñez, cada persona podría continuar incrementando sus habilidades argumentativas, en tanto y en cuanto los entornos directos e indirectos le faciliten este aprendizaje; no obstante, las argumentaciones del niño en desarrollo, inclusive en circunstancias favorables de aprendizaje, se sostendrán entre los límites que imponen las características evolutivas del pensamiento del sujeto dado que aún no se encuentra preparado para llevar adelante tareas mentales que resultan indispensables para manejar operaciones específicas de la argumentación desarrollada.

Estas operaciones involucran básicamente tres aspectos: la exigencia de razonamiento formal, la complejidad representacional y la especificidad de dominio, y las exigencias de competencia discursiva que la argumentación comparte con otros géneros.

- Primer aspecto: Las exigencias del razonamiento formal.

Según Vygostky (2006), entre los 11 y 12 años de edad comienzan a generarse, en el desarrollo cognitivo, grandes modificaciones las cuales suponen la posibilidad de que el niño llegue a construir el concepto legítimo y la utilización del pensamiento abstracto propiamente dicho, es decir, la capacidad de razonar inductiva y deductivamente, de formular hipótesis y de comprobar teorías, entre otras competencias.

Dichas competencias llamadas "*pensamiento formal*" por Piaget (1980), son aquellas que permiten al individuo dar forma a lo real como un subconjunto de lo posible pudiendo, en tal sentido, formular y comprobar hipótesis de manera sistemática, mediante el control de determinadas variables. Estas operaciones mentales no se realizan directamente sobre la realidad o la representación concreta de la realidad, sino sobre proposiciones abstractas, dando lugar al razonamiento formal propiamente dicho.

Aunque algunas operaciones pueden llevarse a cabo antes de la llegada de la adolescencia, el uso coordinado de todas ellas, en situaciones favorables, se consolida cerca de los 15 años de edad. Desde las primeras estructuras argumentativas generadas por los adolescentes, se identifica la presencia continua de específicas dificultades vinculadas con operaciones discursivas y cognitivas que precisan realizarse para producir una argumentación adecuada.

Con relación a esta etapa de evolución del proceso argumentativo, Silvestri (2001), define:

“Se trata de textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como falacias de aprendizaje, en tanto son típicas del acceso inicial al género y características del dominio, todavía precario, de las operaciones exigidas para una adecuada producción. No se trata de falacias deliberadas ya que el empleo deliberado de un procedimiento falaz ante otras opciones, requiere mayor dominio argumentativo. Tampoco se trata de problemas excluyentes de la adolescencia: un adulto con baja competencia argumentativa, podría producir textos similares”. (Silvestri. 2001, p.75)

Es así como el joven, a la edad de la adolescencia, desarrolla habilidades de abstracción y generalización propias de las nuevas modalidades de pensamiento que pueden adquirirse durante este período, pero no siempre son capaces de establecer el nivel de generalización adecuado para los requerimientos de la labor argumentativa.

Vygostky (2006), postula, en este sentido, que la transferencia conceptual, vista como la aplicación de un concepto aprendido y formulado en un nivel abstracto a nuevas situaciones concretas que puedan considerarse en estos términos abstractos, resulta una operación muy compleja que llega a dominarse sólo hacia el final de la adolescencia. Es de esta forma que los jóvenes producen con frecuencia enunciados de un grado de generalidad tan amplio que pierden especificidad en relación con el tema concreto que se argumenta.

Según Silvestri (2001), en el ejemplo referido a continuación, el estudiante enuncia la siguiente conclusión en un ensayo argumentativo sobre una obra teatral leída en clase:

La conclusión de la obra es que si querés lograr algo en la vida tenés que hacerlo por tus propios medios, nada cae de arriba, pero todo se logra en la vida. Al respecto señala la autora: “El grado de generalidad del enunciado es tal que resulta potencialmente aplicable a una multitud de textos, descuidando el planteo específico de la obra leída. Los enunciados hipergeneralizados producen textos sentenciosos, aforísticos, típicos de los primeros intentos argumentativos del adolescente.” (Silvestri. 2001. p. 83).

Al mismo tiempo, la selección de los recursos argumentativos utilizados puede encontrarse afectada por el desajuste de las operaciones de generalización. En el siguiente texto, extraído de una argumentación acerca de los efectos positivos o negativos de la televisión, señala la autora, el estudiante anticipa que describirá la situación específica que se vive en Argentina. En este caso, hubiera sido necesario utilizar operaciones de particularización, generando recursos como el ejemplo; en cambio utiliza la analogía, más adecuada para promover un movimiento opuesto al de la generalización. El resultado alcanzado es una propuesta sobre los riesgos de la TV., que no es específica del caso argentino, sino aplicable a cualquier otro país:

“Puntualicemos el caso en la Argentina. Metafóricamente podría verse así: todos somos peces que nos encontramos en el mismo lago; muy pocos son los que no lo están, pero vamos a dedicarnos a los que sí lo están, sin lugar a dudas, la mayoría. (...) Digamos que la TV sería como el agua en el lago, es común a todos pero, si el agua un día se pudre, todos los peces estarían usándola podrida (...)”

Otro de los ejemplos en la organización conceptual es el razonamiento circular. Dicha organización, propia de la operatoria formal, implica un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente, con indicación de relaciones de super y subordinación,

inclusión e intersección. En tal sentido, la inadecuada inclusión jerárquica de un concepto puede generar una falacia de este tipo:

“El dinero es, sin duda alguna, uno de los instrumentos más importantes en la vida de los pueblos y de las personas. ¿Cómo podríamos comprar y vender, cobrar y pagar, abastecernos y guardar para el futuro si no existiese el dinero?”

La falacia de razonamiento circular no es un error lógico, sino que resulta pragmáticamente erróneo defender un punto de vista con una premisa igual. En el ejemplo citado, la falacia (*“el dinero es importante porque si no existiese no podríamos usarlo”*) se genera en no categorizar correctamente los conceptos de comprar, vender, cobrar y pagar como operaciones que se efectúan específica y obligatoriamente con dinero.

- Segundo aspecto: La complejidad representacional y la especificidad de dominio

Otro aspecto que impacta sobre el aprendizaje tardío de la argumentación es la complejidad representacional o enunciativa. El ejemplo de dificultad relacionado con esta complejidad podría ser el de la necesidad de exponer y fundamentar, al menos dos puntos de vista enfrentados, los cuales corresponden a una discrepancia o contrapunto de opinión. Silvestri (2001) sostiene que son frecuentes las argumentaciones iniciales en las que la función argumentativa del texto se desarrolla únicamente, a través de afirmaciones que exponen la opinión del individuo. Es en este caso que se produce una falacia que consiste en la *“evasión de la carga de la prueba”*, la cual se canalizan a través del recurso discursivo de la garantía personal. Un ejemplo podría ser: *“Personalmente opino que como todo lo nuevo, trae aparejados problemas, paradójicamente una computadora es, ni más ni menos que una minimizadora de problemas. Pero lamentablemente produce una relación usuario - tecnología que es muy aislante.”*

En lo referente al dominio del conocimiento, es esperable que en el contexto de específicas argumentaciones sea necesario, para alcanzar la consistencia argumentativa necesaria, un bagaje de información sobre el tema que los jóvenes no han llegado aún a

acumular. Esta situación se presenta con frecuencia en temas referidos a las ciencias sociales los cuales tienen en la argumentación razonada, una de sus formas discursivas privilegiadas.

Es así como estas disciplinas, afirma Silvestri (2001):

“se caracterizan cognitivamente por la gran cantidad de información que el pensamiento necesita para operar en sus dominios, contrastando con las ciencias físico- matemáticas, en las cuales, una vez interiorizado el complejo sistema de reglas, el pensamiento opera con muy baja cantidad de información.” (Silvestri. 2001.p. 23)

En el siguiente ejemplo se hace referencia a la dificultad que surge cuando la persona se propone argumentar asumiendo un punto de vista histórico: *“El hombre descubrió hace miles de años que el sistema de trueque no cubría con comodidad sus necesidades básicas: ¿qué podríamos ofrecer para tomar un café? ¿cómo pagaríamos el servicio de luz y/o todas nuestras otras necesidades diarias?*

En su argumentación sobre la importancia del dinero, no dispone de conocimientos suficientes para explicar por qué en la antigüedad el sistema de trueque se hizo en determinado momento insuficiente, recurriendo a un ejemplo hipotético del presente que, en este contexto, resulta anacrónico y carece de valor explicativo.

- Tercer aspecto: Las exigencias de competencia discursiva que la argumentación comparte con otros géneros.

Tal cual se señaló anteriormente, determinadas dificultades en la producción de la argumentación razonada no son exclusivas de este género, sino que responden a problemas generales de la adquisición de la técnica y práctica discursiva. Por ejemplo, la generación de enunciados ambiguos resulta un típico problema identificable en aquellas personas que recién se inician en la práctica. La generación de enunciados ambiguos resulta más evidente en los géneros denominados conceptuales, o sea, en aquellos que tienen objetivos relacionados con el conocimiento, entre los que se encuentra la

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

argumentación. La presencia de ambigüedades dentro de un texto argumentativo potencialmente podría generar falacias de uso.

En el siguiente ejemplo se describe como un estudiante utiliza, en forma reiterada, los indefinidos “*eso*” y “*así*” sin proporcionar en el texto una referencia determinada para los mismos, con lo que ocasiona ambigüedad en su argumentación:

“(...) Los “chicos” volverían a sus casas alrededor de esa hora obligatoriamente, e ingenuamente cerrando los demás establecimientos relacionados con la diversión nocturna, creen que eso pueda ser así. Si yo fuera padre, me gustaría que eso fuera así, (...)”

Como conclusión de su trabajo, señala Silvestri (2001), los jóvenes, a la vez que generan nuevas modalidades de pensamiento, empiezan a adquirir también nuevos problemas ante tareas de mayor complejidad y de mayores compromiso cognitivo y discursivo, como las del aprendizaje de la argumentación razonada. La autora sostiene que *“en relación con las formas concretas de argumentación que son características del niño, los intentos argumentativos del adolescente evidencian el ingreso a una nueva modalidad de pensamiento que impone mayores desafíos.”* (Silvestri. 2001, p.65)

Será entonces que el aprendizaje genérico - discursivo el permitiría alcanzar herramientas para el desarrollo de este tipo de operaciones, una vez que la adquisición de la operatoria formal le permita realizarlas. En conclusión, como sostiene Silvestri (2001),

“el grado de competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias.” (Silvestri. 2001, p. 76)

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

2.3. Marco teórico: Ejes conceptuales

En la dimensión de las premisas de las competencias argumentativas y habilidades expresivas, todo estudiante que experimente la dificultad de no saber establecer una metodología para definir y construir su “*qué decir*”, ni una estrategia para determinar el “*cómo hacerlo*”, o sea, cómo construir el “*fondo*” y la “*forma*” de lo que desea dar a conocer, se encuentra en una situación de desventaja por demás compleja.

Para definir este postulado, se tomarán los siguientes ejes teóricos:

1. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO: “La Educación encierra un tesoro”.
2. La teoría de la Comunicación Humana o teoría psiquiátrica de la comunicación de P. Watzlawick.
3. La retórica como metodología pedagógica en la época helénica y romana.
4. La teoría del “*Andamiaje de la retórica*” de W. Churchill.

2.3.1. Informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro”

En este documento se postula que los pilares que deben sustentar la educación en el siglo XXI, encuadran a las competencias prioritarias en tres ámbitos: Conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser:

Ámbitos de las competencias prioritarias en educación		
SABER (CONOCIMIENTO)	“Conocer y Comprender”	Conocimiento teórico de un campo académico o profesional
SABER HACER (HABILIDADES)	“Saber cómo actuar”	La aplicación práctica y operativa del conocimiento ante ciertas situaciones. Habilidades para el diseño, la resolución de labores, de procesos, y para la comunicación

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

SER (ACTITUDES)	“saber cómo ser”	Los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y de vivir en un contexto social, actuando con sentido ético y compromiso en el ejercicio de su profesión.
--------------------	------------------	--

Tabla1. Ámbitos de las competencias prioritarias en educación. Fuente: UNESCO (1997)

Dicha concepción de competencias promueve movilizar una serie de cambios en el sistema de Educación Superior los cuales necesitan un adecuado equilibrio entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías implicadas para el aprendizaje y el desarrollo, y el tipo de modelo de análisis o evaluación que se debería llevar a cabo. Este paradigma de concepción de competencias, capacidades, metodologías y modelos de evaluación, ya se hacía presente, muchos siglos atrás, en la cuna de la cultura helénica, como veremos al analizar el 3er eje, pero seguidamente analizaremos la segunda de las bases, la teoría de Watzlawick (1981).

2.3.2. Teoría de la comunicación humana o teoría psiquiátrica de la comunicación

Desde la perspectiva de su teoría, Watzlawick (1981), afirma que el estudio de la comunicación humana puede subdividirse en 3 áreas: sintáctica, semántica y pragmática.

La sintáctica abarca los problemas relativos a la transmisión de información. Se refiere a los problemas de codificación, canales, capacidad, ruido, redundancia, etc. Un ejemplo del área sintáctica podría ser el de una persona que en dialogo con otra, repite una y otra vez el mismo concepto con el afán de marcar su importancia sin darse cuenta que probablemente logre todo lo contrario al saturar a su interlocutor.

En la semántica, es el significado lo que constituye la preocupación central del área. Es posible transmitir símbolos con corrección sintáctica, pero estos carecerían de sentido a menos que el emisor y el receptor se hayan puesto de acuerdo anticipadamente con respecto a su significación. Semántica proviene del griego “*semantikos*” (lo que tiene significado), y se funda en el estudio del significado de los signos lingüísticos; esto es, palabras, expresiones y oraciones. Para ello tienen que estudiar qué signos existen y cuáles son los que poseen significación, esto es, qué significan para los hablantes, los designan

(es decir, de qué forma se refieren a ideas y cosas), y, por último, cómo los interpretan los receptores. Se reconoce que todo signo lingüístico tiene dos caras: el significante o parte material del signo y el significado o imagen mental que sugiere el significante, en tal sentido toda información compartida presupone una convención semántica. A modo de ejemplo del área semántica podemos tomar el mismo ejemplo de emisor y receptor siendo que uno de ellos utiliza terminología específica, propia de su especialización, como lo define Umberto Eco en su obra "*Signo*" una jerga especializada, la cual su receptor desconoce e ignora.

En la pragmática, la comunicación afecta a la conducta y es ésta la condición central que establece la cualidad pragmática. Comunicación y conducta se usan como sinónimos, ya que toda conducta comunica, y el acto de comunicar, no implica solamente el uso del lenguaje verbal. Así, desde la perspectiva de la pragmática, toda conducta y no solo el habla, es comunicación.

Es por estas tres áreas que Watzlawick (1981), determina la trascendencia de la retroalimentación, de recibir, decodificar e interpretar el mensaje de respuesta de un receptor para avanzar en el proceso. Por retroalimentación, sostiene el autor, que el mismísimo Sigmund Freud terminó con muchas de las cosificaciones de la psicología tradicional cuando introdujo su "*teoría psicodinámica*" de la conducta humana. En general, la interdependencia entre el individuo y su medio siguió siendo objeto de muy poca atención dentro del campo psicoanalítico y es precisamente aquí donde el concepto de intercambio de información, esto es de comunicación, se hace indispensable.

Cuando un sistema ingresa información, sale una nueva información y ésta que sale, vuelve a entrar al sistema, a su vez, como otra referencia nueva de información. La interacción es circular y permanente, a este tipo de sistema se lo denomina "*feedback*" o retroalimentación. Este sistema promueve mantener el equilibrio mientras sea posible, a esa acción de búsqueda del equilibrio la denomina: homeostasis. Cuando no se puede mantener más el equilibrio es necesario cambiar la norma, de no ser así se rompería dicho equilibrio.

A su vez Watzlawick (1981), hace referencia al concepto de redundancia sosteniendo que esta acción se genera cuando en la comunicación se provocan reiteraciones, a partir de ciertas pautas establecidas. Cuando los destinatarios comienzan a habituarse a dichas pautas, es factible que éstos comiencen a predecirlas. Un gesto aislado no significa nada, empieza a tener significación con la repetición a través de la cual se va transformando en hábito. Una cadena de configuraciones repetitivas es uno de los conceptos más básicos en la teoría de la información y recibe el nombre de proceso estocástico. Este proceso se refiere a las leyes inherentes a la frecuencia de símbolos o hechos y demuestran redundancia o constrictión, dos conceptos ligados al de configuración. De esta manera, una persona podrá utilizar su lengua materna con corrección y fluidez y no poseer conocimiento alguno sobre gramática y sintaxis de dicha lengua. El efecto de redundancia permite contar con un cúmulo elevado de conocimientos los cuales facilitan predecir la conducta del otro.

2.3.2.1. Sobre los 5 axiomas exploratorios de la teoría de la comunicación humana.

La teoría de Watzlawick (1981), describe que cada uno de estos enunciados ha sido considerado como axiomas dado que su cumplimiento es indefectible e ineludible. En otros términos, se constituyen como axiomas porque reflejan condiciones “*de hecho*” en la comunicación humana que no podrían encontrarse ausentes. En base a la teoría del autor, los 5 axiomas de la comunicación humana se representan sobre la base de los siguientes enunciados:

- Es imposible no Comunicar
- Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación
- La puntuación de la secuencia de hechos
- Comunicación digital y analógica
- Interacción simétrica y complementaria

1º axioma: La Imposibilidad de no Comunicar

Hay una propiedad de la conducta que no podría ser más básica por lo cual suele pasársela por alto: no hay nada que sea lo contrario de conducta. En otras palabras, no hay no-conducta, es imposible no comportarse. Por mucho que uno lo intente, no puede dejar de sostener una conducta y, por consiguiente, de generar una comunicación. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje, influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales estímulos comunicacionales y, por ende, también comunican.

2º axioma: Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación.

Una comunicación no solo transmite información sino que, al mismo tiempo, establece conductas. Toda comunicación significa algo, por lo tanto tiene contenido, y toda comunicación se establece entre dos partes, o sea, es relacional. Nuestra comunicación con el comunicante nos informa sobre cómo debemos entender el contenido de la comunicación, es decir, que para entender el contenido de una comunicación debemos entender la relación existente entre los comunicantes.

Por su parte, el principio de la metacomunicación establece que la modalidad de comunicación entre los comunicantes proporciona información precisa sobre la forma en que debe comprenderse esa comunicación. Ej.: si una mujer le pregunta a otra que lleva un collar si son perlas auténticas, el contenido de su pregunta es el pedido de información acerca de un objeto, pero al mismo tiempo también proporciona su definición de relación entre ambas. La forma en que pregunta, indicaría una relación amistosa, competitiva, conflictiva, etc.

Este segundo axioma podría definirse a partir del siguiente enunciado: “Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y uno relacional, siendo el segundo el que califica al primero, por lo tanto, se genera metacomunicación”.

3° axioma: La puntuación de la secuencia de hechos.

Otra característica básica de la comunicación es la interacción, el intercambio de mensajes entre los comunicantes. No se trata de determinar si la puntuación de la secuencia comunicacional es buena o mala, dado que resulta evidente que la puntuación organiza los hechos de la conducta y, por ende, resulta vital para las interacciones en marcha. Desde el punto de vista cultural, compartimos muchas convenciones de puntuación que sirven para reconocer secuencias de interacción, comunes e importantes. Ej.: a una persona que se comporta de determinada manera dentro de un grupo lo llamamos “líder”, y a otra “*adepto*”, aunque resultaría difícil decir cuál surge primero o qué sería del uno sin el otro.

La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos, es la causa de incontables conflictos en las relaciones. Supongamos que una pareja tiene un problema matrimonial, sus discusiones son: “*me retraigo porque me regañas*” y “*te regaño porque te retraes*”. El marido dice que su retraimiento es una defensa contra los constantes regaños de su conyugue, mientras que ella dirá que lo critica debido a su pasividad. El problema radica en su incapacidad para metacomunicarse acerca de su respectiva manera de pautar su interacción. El axioma podría definirse como: Toda comunicación se establece según una secuencia de puntuación, y en toda comunicación existe una aceptación de la puntuación, es decir, se define quién da comienzo al proceso.

4° axioma: Comunicación digital y analógica:

La comunicación analógica es todo lo que sea comunicación de forma no verbal, pero esto se presta a confusiones ya que solo se lo limita a movimientos corporales, a la conducta conocida como “*kinesia*” o comunicación kinestésica, pero el término incluye también las posturas, las miradas, la manifestación de los estados de ánimos, etc. La comunicación digital son códigos que le corresponden una significación (todo lo verbal). Si recordamos que toda comunicación tiene un aspecto de contenido y uno relacional, el aspecto relativo al contenido se transmite de forma digital, mientras que el aspecto referente a la relación, se transmite de forma analógica.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Un ejemplo que se puede relacionar es aquel en el cual un emisor le dice a su receptor: “*yo te dije que te ibas a equivocar, cometiste un grave error*”, pero lo hace tomándolo de hombro mientras caminan. Aquí hay una fuerte sanción desde el principio de la comunicación digital, amortiguado por el de la comunicación analógica.

La síntesis del axioma permitiría reafirmar que los seres humanos nos comunicamos tanto en forma analógica como digital, y es el lenguaje digital aquel que cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo relacional; mientras que el lenguaje analógico posee la semántica, pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de las relaciones.

5º axioma: Interacción simétrica y complementaria

La relación simétrica y complementaria son relaciones basadas en la igualdad o en la diferencia. En la simetría, los participantes tienden a igualar su conducta recíproca y así su interacción puede considerarse simétrica (una relación entre hermanos, entre estudiantes de un mismo año); mientras que, en la complementaria, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro (padre – hijo, docente - estudiante).

La interacción simétrica se caracteriza por la igualdad, mientras que la interacción complementaria está basada en las diferencias. En la relación complementaria ninguno de los participantes impone al otro este tipo de relación, sino que cada uno se comporta de una manera que presupone la conducta del otro. La síntesis de este quinto axioma sería: Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia.

El tercer eje sobre el que se funda esta definición de conceptos, dentro del marco teórico del trabajo, se sustenta sobre las premisas de las competencias argumentativas y habilidades expresivas, como metodología pedagógica de la enseñanza de la retórica, durante el período clásico de la cultura helénica y romana.

2.3.3. La retórica como metodología pedagógica en la época helénica y romana

La necesidad de argumentar a favor de lo propio, las líneas expresivas carentes de contenido, sumando el creciente interés por sistematizar el acto enunciativo, fueron algunos de los motivos del nacimiento de la retórica en la edad antigua. La sociedad clásica helénica fue quien se interesó por analizar metódicamente, mediante tratados declarativos y procedimentales, las normas usadas en los discursos públicos, ejercicio que los romanos asimilaron de la cultura griega y éstos, a su vez, de los siracusanos. De ahí surge el análisis de la retórica desde la perspectiva de la cultura occidental.

El mundo clásico grecolatino descubrió la eficiencia de la expresión como medio para influir sobre los estados de ánimo, las creencias o las ideas, y su extraordinaria capacidad para incidir de forma más o menos sutil, en las conductas y en las convicciones de quienes las escuchaban, en el marco de una cultura donde la oralidad desempeñaba un papel preponderante en la vida política, judicial y militar.

Así es que, el dominio de la palabra surge como un requisito para la generación de influencia en múltiples contextos sociales, hecho que se convierte en necesidad en los momentos en que se dan las condiciones de libertad suficientes para que las decisiones emanen de un grupo de individuos y no estén tomadas en forma unipersonal. No en vano el origen de la retórica se vincula frecuentemente, en los tratadistas antiguos, a la implantación de regímenes democráticos.

En el siglo VIII a C., la educación, en cuanto a construcción argumentativa se refiere, se fundaba en los poemas de Homero, obras que promovían el máximo ideal y el horizonte espiritual que los “*kouros*” de una aristocracia guerrera, establecida en Grecia antes del desarrollo de las ciudades, debían aprehender. Es dentro de esta aristocracia donde aparecen los heroicos protagonistas de la historia helénica antigua. Los representantes de *Démos*, del pueblo, fueron en ese tiempo, figuras que simplemente avalaban las decisiones ya fijadas, según enuncia Crespo (2000).

Los adolescentes participaban de la vida de una camaradería guerrera: los *hetairoi*; ellos en sus juegos y ejercicios se preparaban para el combate y para el duelo heroico. El paradigma de aquella inicial educación griega se basaba en la importancia otorgada a la

competición, siendo el factor que le proporcionaba tal trascendencia el gusto por el esfuerzo físico y no las necesidades guerreras. Aquí es donde se establece el ideal de excelencia del héroe: la *areté*. El héroe no proyectaba solamente el ejemplo de una superioridad física sobre los jóvenes integrantes de la caballería griega, el héroe ilustraba a esa camaradería sobre las reglas de una educación cortesana, donde se mezclaba el modelo de conocimiento y el de comportamiento que todo caballero debía seguir.

2.3.3.1. Advenimiento y proyección de la ciencia, arte y técnica retórica en la Grecia clásica.

El establecimiento inicial de la Retórica en Grecia se produjo en el siglo V a C., gracias a la labor del filósofo Córax de Siracusa, quien desarrolló y llevó a la práctica una metodología de estructuración argumentativa para el ejercicio oratorio de índole persuasivo, según se estuviera interactuando ante los miembros de un tribunal o ante el público de una asamblea. Fue su discípulo dilecto Tisias quien llevara adelante un registro textual del saber de su maestro para luego transmitir esta incipiente metodología procedimental a la ciudad de Atenas.

Hacia el año 485 a C., en Siracusa, los tiranos Gelón e Hierón realizaron expropiaciones de tierras que más tarde, con el advenimiento del incipiente sistema democrático, serían anuladas. Esta situación provocó numerosos pleitos por derechos de propiedad en los que se advirtió el valor de la retórica para defender dichas causas judiciales. Simultáneamente, desde una perspectiva política, la propia democracia cimentó la importancia de la persuasión verbal. En este principio insoslayable comienza a desarrollarse la enseñanza de la retórica sobre la base de lo que hoy podríamos denominar una metodología de aprendizaje pedagógico. Desde aquí, su irrupción en el ámbito de la vida pública y política fue en constante crecimiento e incremento.

En su primera etapa de desarrollo, la retórica griega se encontraba unida a la visión de los sofistas, cuyo más ilustre exponente fue Protágoras, quien considerada a esta disciplina como una técnica al servicio de la obtención de un fin determinado, con independencia del principio de verdad. Este es el motivo por el cual el filósofo Platón

avanza en ataque directo contra la retórica en algunos de sus diálogos. Debemos tener presente que Platón encontró su vocación en la filosofía asumiendo la moral socrática y basando la enseñanza de los jóvenes en el ideal clásico de la “*areté*”; un ideal humano en el que se integran cuatro virtudes soberanas: la sabiduría, la fortaleza, la justicia y la templanza. Según Luján (2002), su finalidad siempre necesitaba estar ligada a la verdad porque su filosofía, de vocación metafísica, se encontraba comprometida con la educación del hombre para favorecer su acceso al mundo inteligible.

Georgias, en el diálogo platónico que lleva su nombre, define la Retórica como la capacidad de persuadir con los discursos tanto a los jueces en el tribunal de justicia, como a los consejeros en el consejo, como a los asambleístas en la asamblea, así como en cualquier otra reunión de ciudadanos. A su vez es Platón quien manifiesta su temor ante la seducción que las formas brillantes y fáciles puedan ejercer influencia determinante sobre la juventud, apartándola de la auténtica búsqueda de la verdad a través de la filosofía.

Estas discrepancias se reflejaban en las distintas imágenes que circularon en la antigüedad en torno del orador como un virtuoso de la palabra, además de un embaucador y un manipulador, o bien como el ideal de hombre culto que conjuga el saber con la expresión acertada. El contrapunto entre retórica y filosofía, personalizado en las figuras de Isócrates y Platón, se modera con el tiempo, siendo el mismo Platón quien en su vejez admite, gracias a los escritos de Isócrates contra los propios sofistas, que la retórica puede ser una ciencia necesaria para convencer al pueblo, aunque no le reconoce valor para la enseñanza verdadera.

2.3.3.2. La primera “*Paideia*” ateniense.

El ideal educativo de la antigua Grecia se basó en la búsqueda del equilibrio entre la educación física, la educación intelectual y la educación moral de sus jóvenes. El punto de equilibrio en la *paideia* griega reside en un ideal de perfección del ser humano donde se encuentra la razón que deviene del conocimiento. La *paideia* ateniense también incluía un proceso de crecimiento y de maduración en el joven donde éste aprendía los valores éticos, le desarrollo físico y las respuestas prácticas de las actividades en la vida cotidiana, según describe López Eire (2007)

El *arete* es la excelencia de un individuo, de cómo este piensa, se desarrolla, habla y obra con éxito. El *arete* comprende la formación cultural y moral, el aprender a manejarse en comunidad y a crecer de manera productiva para la sociedad, de la misma manera que promovía el respeto por las demás personas, la generosidad de espíritu y la bondad. El arete espiritual, es decir la formación del intelecto, incluye la cultura y la ética, donde se promovía la apertura de la mente del joven hacia todas las formas de expresión de la cultura en la cual la persona vive, pero, en simultáneo. La adquisición del *arete* era la espina medular de la *paideia*, de la educación del joven griego para constituirse en un hombre útil y perfecto, hacía énfasis en la disciplina y el dominio del cuerpo mediante la gimnasia y la lucha, incluyendo las artes como la retórica, la filosofía y la música. El significado de *arete* se aproxima a lo que hoy se considera virtud, en general, incluyendo comportamientos como la magnanimidad, la templanza y la justicia.

La *paideia* era el término utilizado por los antiguos griegos para educar a sus infantes, término que reside en un ideal del ser humano perfecto donde la razón y el conocimiento son los valores éticos concebidos con su enseñanza, mediante la creación de un estilo ideal coherente y determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. Según Colubi Falcó (2007), la *paideia* es la formación que le pertenece por esencia a la comunidad.

El ideal educativo de la antigua Grecia se configuro en la búsqueda de esa armonía entre la educación física, la educación intelectual y educación moral, el punto de equilibrio en la *paideia* griega reside en un ideal de perfección del ser humano donde se encuentra la razón tras el conocimiento. Está incluye un proceso de crecimiento y de maduración en el joven donde aprende los valores éticos, el desarrollo físico y las respuestas prácticas de las actividades en la vida cotidiana.

La metodología utilizada se centraba en la memoria del estudiante, y aplicaban algunas disciplinas como la retórica, la poesía, y la filosofía, donde dotaba al estudiante de conocimiento y cuidado sobre sí mismo, y sus expresiones.

2.3.3.3. Los sofistas y los iniciales debates pedagógicos.

Mejor que otras ciudades, Atenas ofrece en la segunda mitad del siglo V a C., un terreno privilegiado para las experiencias de búsqueda intelectual. La confluencia de los artistas, los filósofos y de los sofistas, a pesar de la diversidad de ideales y pensamientos, se relacionan en el marco de una intervención común dentro de la formación superior griega. Los sofistas encuentran un segmento de ávidos estudiantes en el preciso momento en el que la democratización de la vida política griega, en especial la ateniense, promovía la reflexión sobre la modalidad y el arte de conquistar y acceder al poder político. Esta formación profesional que daba base para el aprendizaje del oficio político, se presentaba como honorable dado que su ejercicio es digno de las ambiciones aristocráticas.

Según Luján (2002), los sofistas proponían el arte de administrar, es decir una técnica conformada por la reflexión teórica y las reglas prácticas. Protágoras, uno de los más célebres y respetados sofistas, nacido hacia 480 a C. en la ciudad de Abdera, desarrolla, con el fin de justificar su arte, una teoría del progreso y del contrato social, explicando por qué la civilización precisaba desarrollar virtudes políticas contra la injusticia. En su tratado sobre "*La verdad*", definía que el hombre era la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no lo son, y que el principio de "*el gran logos*", establecía que la enseñanza requiere dotes y práctica, y que el aprendizaje central debía comenzar en los primeros años de la juventud.

Seguidor del estilo de pensamiento de Heráclito, Protágoras creía que todo estaba en constante movimiento. Ante esta reflexión ponía en consideración que, si todo cambia, no existe una verdad absoluta dado que ésta se modifica a medida que cambia el mundo y que cambian los individuos. Es así que cada ser humano es concebido por Protágoras como un objeto abierto al mundo. Todo lo que percibe, siente o piensa se refiere él y es él el único árbitro de la existencia de lo que percibe, siente y piensa.

Protágoras suponía que el mundo estaba hecho a la medida de quienes lo contemplaban y que quienes lo contemplaban, lo estaban concibiendo al mismo tiempo.

2.3.3.4. Los principios educativos de Demóstenes.

Continuando con el análisis del ideal educativo para la cultura griega clásica, se vuelve necesario hacer referencia al legado de Demóstenes, uno de los oradores más relevantes de la historia y un importante político ateniense (Atenas, 384 a. C. – Calauria 322 a.C.), quien sostenía la necesidad de alcanzar el equilibrio intelectual de niño en formación, junto con el equilibrio físico del guerrero en creación. Este principio probablemente se haya constituido a partir de la mismísima infancia de Demóstenes quien pudo sobrellevar un defecto de elocución en el habla, la tartamudez, que perfectamente podría haberlo separado por siempre de la vida pública. Fue Esquines, otro político y orador ateniense, considerado uno de los diez máximos oradores áticos, y duro oponente de Demóstenes ya en ese tiempo, quien luego lo enfrentara política y judicialmente al tomar posición a favor de Macedonia, mientras que Demóstenes instaba por la guerra contra el rey Filipo II, quien se burlaba del defecto físico de la infancia de Demóstenes sin lograr desanimarlo o amilanarlo, por el contrario, inspirándolo con mayor fuerza para que pudiera sobrellevarlo.

Es a partir de su propia experiencia, que el pensador ateniense consideraba que los niños debían recibir de sus padres la primera educación, para luego seguir junto a sus maestros, el desarrollo de su formación como ciudadano.

Durante el siglo IV a. C., se promovía la enseñanza temprana de la poesía y de los cánticos necesarios para infundirles a los niños buenos sentimientos, fomentando la afición a los cuentos y fábulas para inculcarles los principios morales considerados básicos como la probidad, la honradez, referida con la rectitud de ánimo e integridad en el obrar, la benevolencia, instituyendo la buena voluntad hacia las personas, la modestia, como la virtud que modera, templa y regla las acciones, y la prudencia, una de las cuatro virtudes cardinales, que consiste en discernir y distinguir lo que es bueno o malo, para seguirlo o alejarse de ello, según aborda Colubi Falcó (2007).

Demóstenes consideraba como imprescindible para la formación de los niños, la promoción del culto doméstico y la asistencia a las ceremonias públicas, hechos que

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

fomentaban en los educandos el respeto por a las divinidades y la promoción de los legados cívicos.

Demóstenes, en su legado, deja dos específicas características educativas: la trascendencia de lo vinculante con la civilización y la sociedad, y el concepto de educar a los menores desde una edad temprana, siendo aquí donde ya se presenta la separación de los procesos educativos sobre la base de las diferentes clases sociales. Para los más nobles la educación se dividía en pensar o decir, a partir de la política, y de llevar adelante o realizar, a partir de las armas, inseparable una de otra. Para las clases proletarias la educación se centraba, específicamente, en el marco de actividades manuales y vinculadas con la agricultura y la alfarería.

2.3.3.5. El pensamiento lógico y crítico aristotélico.

Es durante el mismo tiempo, siglo IV a C., que Aristóteles escribe su libro “*La Retórica*”, obra concebida durante sus dos períodos de estancia en Atenas, el primero entre el 367 al 347 a C., mientras formaba parte se la Academia de Atenas como adscripto; el segundo entre los años 335 al 322 a C., período durante el cual ya dirigiera el Liceo, su propia academia en la que propone una disciplina enraizada en el pensamiento lógico y crítico, aportando una definición y clarificación de su función y estableciendo categorías imprescindibles para la constitución de la argumentación en la expresión del pensamiento.

Según Tovar (1990), aunque en la obra aristotélica se destaca la labor del ejercicio retórico, también se reconoce la importancia de instrumentos que no proceden exclusivamente del discurso como tal, sino de las cualidades aptitudinales del orador, las cuales confieren al discurso credibilidad o rechazo en forma anticipada.

La obra de Aristóteles es fundamental para la consolidación histórica de la retórica, al darle definición y clarificar su función; establece categorías imprescindibles para la constitución del sistema retórico, como son el propio concepto de discurso, los géneros de oratoria, las operaciones que realiza el orador, las diferentes funciones de los oyentes del discurso en relación con éste, etc. Es de esta forma en que quedan expuestas las bases y las líneas principales para la construcción de una explicación completa del fenómeno

retórico, esto es, de todos los elementos que lo componen y de las relaciones que entre éstos se desarrollan.

Aunque Aristóteles trata ampliamente las partes de la Retórica que se nutren de la Lógica y de la Dialéctica, admite otros medios de persuasión que no proceden exclusivamente del discurso como tal, sino también de las cualidades actitudinales del orador, hecho que confiere al discurso credibilidad o rechazo de manera anticipada

En el libro I “*Arte Retórica*”, Según Tovar (1990), el Estagirita describe la correlatividad entre la Retórica y la Dialéctica de la siguiente manera:

(...) “*La Retórica es correlativa de la dialéctica, dado que ambas tratan de cosas que, en cierto modo, son de conocimiento común a todos y no corresponden a ninguna ciencia determinada. Por eso todos participan de una y otra, ya que todos, hasta cierto punto, intentan inventar o resistir una razón, defenderse y acusar*”.

(pag.4)

Aristóteles inculcaba a sus discípulos que todo orador, si quiere obrar eficazmente con su discurso, debe adaptarse a su auditorio. Este principio de adaptación consiste en que el orador debe escoger como punto de partida de su razonamiento tesis admitidas por aquellos a quienes se dirige. En la determinación de tal elección, todo alumno debía reconocer que el fin de la argumentación es diferente al de la demostración, puesto que ésta pretende probar la verdad de la conclusión partiendo de la verdad de las premisas, principio base de la lógica, mientras que la argumentación promueve transferir a las conclusiones la adhesión concedida a las premisas, principio de la retórica.

En tal sentido, la Retórica Aristotélica sería el arte del bien decir, sobre la base ineludible de la verdad, y con sentido pragmático, es decir, teniendo presente al auditorio y la finalidad que el discurso pretende: convencer a la razón, conmover a los sentimientos y, especialmente, persuadir a la voluntad. Para Aristóteles existía una sola manera de validar el ejercicio retórico: observando los cambios grupales y comportamentales que éste producía.

En su sentido más estricto, para Aristóteles la retórica era el arte de la persuasión a través de un corpus sistematizado de pautas y de técnicas sobre la composición y las partes del discurso.

Ya desde sus mismos orígenes en la tradición griega surgieron posturas discrepantes a la hora de interpretar la legitimidad de la persuasión y, por consiguiente, sobre la finalidad de la misma retórica, en dos sentidos: por una parte en relación con la filosofía, considerando la pugna de los sofistas con Platón y Aristóteles, y planteándose la dependencia o no de la persuasión respecto de la verdad, es decir, si las técnicas persuasivas pueden utilizarse en función de intereses distintos a la verdad misma; y por otra, en relación con la literatura dedicada al ornato del discurso, aunque reconociendo su misma finalidad persuasiva.

Las relaciones entre filosofía y retórica, entre dialéctica y retórica, serán constantemente entendidas en un sentido dialéctico en la historia y oscilan en una tensión que se resuelve de modos diferentes durante los siglos de oro de la época helénica. De modo muy general es factible advertir que cuando la retórica se inclina hacia el discurso y sus formas, se aproxima a la teoría literaria, y cuando se orienta hacia los contenidos y toma como criterio la verdad, se acerca más a la filosofía.

La retórica griega había sido sometida a un proceso de codificación por los estudiosos helenísticos, de tal modo que, doctrinariamente estructurada, fue recibida en Roma a mediados del siglo II a C. La actividad teórica llevada a cabo en la cultura latina en el campo de la retórica fue decisiva para la consolidación de esta disciplina en todos sus aspectos.

Para el estoicismo, escuela filosófica fundada por Zenón de Citio en el año 301 a C. y cuya doctrina se basaba en el control y dominio de las circunstancias y las pasiones que perturbaban la vida por medio del carácter personal y la valentía, la lógica se dividía en dos partes: la Retórica, ciencia del bien decir, como la entendían y vivían en aquellos tiempos, y la Dialéctica, ciencia del bien razonar que se ocupa de lo verdadero y de lo falso. Para los estoicos, como para la mayoría de los rétores, la formación filosófica es totalmente ajena a la retórica.

2.3.3.6. El desarrollo de la técnica retórica en la Antigua Roma

El gran retórico hispano – romano, Marco Quintiliano, es quien ha producido el más ordenado procedimiento metodológico de la técnica retórica en toda su complejidad, gracias a su capacidad de síntesis y a la brillantez de su análisis. Su obra “*Instituciones Oratorias*”, traducción Rodríguez y Sandier (1942), es el tratado de retórica más ordenado y extenso de los clásicos, resumiendo sobre la base de la tradición los textos griegos y los latinos que consolidaron en Roma la cuna de la oratoria hispánica. Los 12 libros que conforman la obra recogen las experiencias de Quintiliano como guía retórico y maestro siendo, a la vez, un programa pedagógico, gramatical y literario, con la clara intención de dejar ver la trascendencia de la transmisión en el acto de “*marcar herencia*”, de “*dejar huella*”. El contenido del manual se articula en doce libros, cada uno de los cuales se divide a su vez en unidades las cuales serán sintéticamente reseñadas a continuación.

El Primer libro trata sobre consideraciones las cuales no podrían inscribirse dentro del aprendizaje retórico dado que se centran en describir cómo debe ser la educación elemental del futuro orador. En este libro Quintiliano hace referencia sobre diversos particulares: las virtudes de la enseñanza pública frente a la privada, la conveniencia de la estimulación precoz y lo inútil de los castigos corporales; antes de comenzar con el repaso a un programa que incluye el estudio de la gramática, de la ortografía y de algunos principios básicos de la composición. En este libro también aprovecha para hacer referencia sobre otras disciplinas necesarias para la formación del orador como lo son: la música, la geometría, la astronomía, la gimnasia, entre otras, las cuales sentarán las bases de esa amplia preparación que el maestro calagurritano consideraba imprescindibles para un joven.

En el Segundo libro, Quintiliano se dedica a la enseñanza que se imparte en las primeras etapas de la escuela de retórica, criticando las habituales prácticas declamatorias del momento, ejercicios que versaban sobre temas a menudo truculentos o escabrosos de poca o ninguna relación con la vida real. En los últimos capítulos, además, se ocupa de definir la disciplina y de limitar el objeto de estudio.

Con el Tercer libro da inicio a la parte más técnica del tratado. Luego de una introducción en la que Quintiliano enuncia lo relativamente complejo que son los capítulos procedentes, y luego de hacer referencia al origen de la técnica retórica, comienza a desarrollar la teoría retórica propiamente dicha y da inicio describiendo los tres tipos tradicionales de oratoria: la epidíctica, la deliberativa y la judicial.

En los libros siguientes Quintiliano desarrolla en concepto de la “*inventio*”, de la invención, del hallazgo, del encontrar algo que decir, mediante el estudio de las partes tradicionales en las que se estructura un discurso. Es así que el Cuatro libro se dedica exclusivamente a las dos primeras etapas de la Técnica retórica: el “*exordium*” o exordio, y la “*narratio*” o narración. A su vez en el Quinto y el Sexto libro desarrolla el concepto y la técnica de la “*argumentatio*”, de la argumentación. Es en estos escritos donde describe que es en el cuerpo de la argumentación donde se halla el principio persuasivo, la consideración que impulsa a cada receptor a obrar en consecuencia. A su vez, Quintiliano continúa la tradición y divide los argumentos capaces de convencer a un auditorio en dos grandes grupos, según apelen a la razón o a los sentimientos.

El Séptimo libro trata sobre la técnica denominada “*dispositio*”, es decir, la forma en que se ha de organizar el contenido del discurso y los recursos que se deben utilizar según la causa que se defienda, la actitud del jurado y la presión que el tema ejerciera sobre el poder político. Los libros Octavo y Noveno están dedicados a la “*elocutio*”, esto es, a la operación que confiere al discurso su formulación verbal definitiva. El primero de ellos se centra en cuestiones teóricas, en delimitar conceptos y en proponer reflexiones de alcance general acerca del estilo, de las propiedades de las palabras, de las ventajas y desventajas de la utilización de unos recursos u otros, mientras que el libro Noveno es un listado exhaustivo y comentado e ilustrado de los distintos tropos y figuras retóricas.

En el Décimo libro, Quintiliano, en base a la traducción de Rodríguez y Sandier (1942), analiza el conjunto de las literaturas griega y romana, generando juicios sobre la conveniencia de que el orador que se está formando lea a unos u otros autores, en las diferentes etapas de su formación. El Undécimo libro da inicio con apuntes sobre el decoro analizando, seguidamente, las dos últimas partes del hecho retórico: la “*mneme*” o

memoria y el “*actio*” o la acción. Con relación a la primera encontramos en este capítulo de “*Institutio*” uno de los precedentes más antiguos de la mnemotecnica moderna basada en la asociación de ideas además de comentarios acerca de cómo conservar e incrementar las facultades propias. Con relación al “*actio*” o “*pronuntiatio*”, Quintiliano brinda un estudio sobre la voz (cantidad y cualidad), los gestos (faciales, corporales y de las manos), y sobre el vestuario.

El Duodécimo y último libro se basa en las cualidades morales. En la obra Quintiliano abandona la descripción técnica del arte de la retórica, para retomar los temas que ya había analizado en el Primer libro: el orador ideal, el “*uir bonus dicendi peritus*”, sería un hombre íntegro, con firmeza y presencia de ánimo, dotado de una amplia formación cultural, que pone todas esas cualidades naturales y adquiridas al servicio de la oratoria, del arte de convencer mediante la palabra para influir de la mejor de las maneras posibles en la escena política, en la gestión de la comunidad a la que pertenece.

A partir de todo lo referido, y a pesar de que algunas formulaciones de Quintiliano suponen avances con respecto a la preceptiva ciceroniana como, por ejemplo, la solución al problema de conciliar evolución de la oratoria y fidelidad a modelos únicos con la práctica de la “*imitatio*”, la crítica actual continúa considerando más valioso el aporte de Marco Tulio Cicerón por los principios de la demostración por sobre definición.

2.3.3.7. El cuerpo de la construcción retórica para Cicerón

Según Martina y otros (2013), la “*Rhetorica ad Herennium*”, obra anónima, por algunos tratadistas atribuida a Marco Tulio Cicerón, datada alrededor del año 50 a C., es el tratado retórico conservado más antiguo escrito en latín. La obra ofrece un análisis sobre la formación del sistema retórico como instrumento educativo, a la vez que supone una síntesis de las múltiples influencias que las distintas doctrinas retóricas ejercían en la Roma de ese tiempo.

Es Cicerón el gran orador romano que representa la concepción filosófica de la retórica, a la que considera como una “*ratio dicendi*” que exige amplios y profundos conocimientos de las artes y las ciencias y, sobre todo, de la filosofía.

“*De Inventione*” es la primera obra retórica de Cicerón y en ella se ocupa tanto de la invención de la disciplina como de los diferentes componentes del corpus teórico.

En base al trabajo de Vilardi, I. (2011), en el aporte de Cicerón a la educación se destaca el trabajo llamado: “*De oratore*”, obra en la que trata de la formación del orador y de los elementos que constituyen una pieza discursiva, siendo su más destacado aporte al engrandecimiento del modelo retórico romano con sus cuatro obras denominadas “*Las Catilinares*”.

Para la creación tanto de estos cuatro discursos, como para la planificación de la estrategia prevista que le permitiría arribar a su propósito central, Cicerón toma como ejemplo los discursos llamados “*las Filípicas*”, escritos y enunciados por el filósofo y orador helénico Demóstenes quien, en el año 351 a. C., se propuso inspirar al pueblo ateniense para que se levantara contra el accionar del Rey Filipo II de Macedonia.

En este ejemplo que toma Cicerón sobre la obra de Demóstenes se presenta un específico propósito vinculado con el fin de la oratoria deliberativa. Demóstenes dedicó gran parte de sus esfuerzos en la arena política y en el campo de la retórica, no solo para intentar lograr que los atenienses tomaran decisiones conforme a sus argumentos, sino especialmente para arengarlos a que se convirtieran en hechos tales decisiones. Demóstenes quería que los atenienses no hicieran la guerra contra Filipo solamente con decretos, quería que se transformaran en hechos, y su frase: “... *un decreto no sirve para nada si no le acompaña vuestro deseo de llevar a cabo enérgicamente lo decretado...*”, resume el propósito más significativo de su estrategia discursiva.

Retomando el aporte de Cicerón, “*las Catilinares*” fueron cuatro obras de significativo valor para la disciplina discursiva. El primero de los discursos fue enunciado el 8 de noviembre del 63 a. C. con el propósito de frenar los intentos sediciosos del senador romano Lucio Sergio Catilina, de allí, y en consecuencia con la obra de Demóstenes, el particular nombre de estas piezas.

Cicerón enunció su primer Catilina en el templo de Júpiter Estátor, ámbito de debate del senado romano, y viendo declarada la sedición por parte del senador Catilina y sus conjurados, quienes estaban dispuestos a llevar adelante su ataque contra la República,

con el fin de lograr aquello que en las elecciones les había sido negado, hacerse con el cargo de Cónsul de Roma, debió utilizar toda su creatividad y sagacidad para intentar frenar la sedición.

Cicerón, enterado de lo que se avecinaba y de las intenciones de asesinarlo por parte de Catilina y los conjurados, convocó a sesión en el senado y fue en ese momento cuando Lucio Catilina, dando muestra de su increíble audacia, se presentó en la sesión originando, no solo el inicio de un momento clave en la historia de Roma: el de inicio del fin de la República y del nacimiento del Imperio, sino, y a los fines propios de este trabajo, la enunciación de una de las introducciones clásicas de la historia, utilizado para ejemplificar el estilo de exordio ex – abrupto: “*¿Hasta cuándo has de abusar de nuestra paciencia, Catilina?, ¿cuándo nos veremos libres de tus sediciosos intentos?, ¿a qué extremos se arrojará tu desenfrenada audacia?*”

Ya en la segunda Catilinaria, como se describe en Navarro Clavo (1978), Cicerón se dirige al pueblo romano el 9 de noviembre del año 63, con el propósito de dejar en evidencia a Catalina intentando, a su vez, no generar una guerra intestina de consecuencias muy poco predecibles. Es por este hecho que las circunstancias del 2do discurso fueron diferentes dado que Cicerón estaba alcanzando su propósito de desenmascarar a Catilina y a los conjurados, obligándolos a abandonar Roma, pero lejos estaban los sediciosos de darse por vencidos. Ellos habían hecho correr la voz de que Catilina se había desterrado voluntariamente, remarcando que, todo lo que se había dicho sobre el conjuro, era una trampa política contra Catilina. En consecuencia, Cicerón se vio obligado a deshacer estas acusaciones en los argumentos de su Segunda Catilinaria y a poner al pueblo en alerta contra los sediciosos dado que aún quedaban varios sediciosos dentro de los límites de Roma.

Más allá de esta posición que creía el pueblo, la mayoría de los senadores consideraban que, con el exilio de Catilina la sublevación había acabado, pero Cicerón no compartía la misma opinión. La clave del misterio se develó cuando unos embajadores alóbroges, pueblo beligerante de la Galia, que fueron a presentar sus quejas al senado romano, confirmaron que fueron tentados por el senador Léntulo para formar parte del

conjuro. Cicerón, enterado de todo y con documentación escrita sobre la sublevación, reunió al senado y descubrió las intenciones de los conspiradores. Al finalizar la sesión, Cicerón convocó al pueblo en el foro, el 3 de diciembre del 63 a. C., subió a la tribuna y pronunció su Tercer Catilinaria.

En la cuarta Catilinaria la estrategia discursiva de Cicerón tenía una doble intención; él deseaba utilizar un acto social muy significativo en aquella época como era el de acompañar a las tropas expedicionarias hasta a las puertas de la ciudad, con el fin de deseárselo buenos augurios a las legiones que salían de expedición, en este caso al séquito de Lucio Catilina, aunque, en realidad, su propósito era constatar que el grupo sedicioso abandonara Roma. Así se cumpliría el designio de que Lucio Catilina y los conjurados, al ser encontrados culpables de intento de sedición, fueran condenados a la peor de las penas que podían infligirse en aquellos tiempos: el destierro.

En la personalidad de Cicerón confluyen la cantidad de aspectos y matices que lo convierten en una figura única e irrepetible para la historia en general, y para la historia de la oralidad en particular. Hombre de acción, pero simultáneamente también de reflexión, el cual debería ser estudiado con mayor profundidad en cuanto a sus roles como estadista, orador, y conductor político se refiere.

2.3.3.8. *Propósitos y finalidades educativas de la retórica*

A partir de lo enunciado es factible sostener que la técnica retórica adquirió, en el siglo I d C., un muy alto nivel de codificación el cual, paradójicamente, coincidió con la decadencia de la práctica oratoria al haber sido sustituidas las instituciones republicanas romanas por las del imperio, motivo por lo cual, el espacio civil para la utilización persuasiva de la expresión, se vio sustancialmente reducido, aunque dicho escenario no afectó la proyección en la enseñanza de la retórica como componente fundamental en la formación de los ciudadanos.

La serie de obras conformada por la “*Retórica*” de Aristóteles, en el mundo helénico; la “*Rhetorica ad Herennium*” y demás obras de Marco Tulio Cicerón, e “*Instituciones Oratorias*” de Marco Fabio Quintiliano, son los fundamentos que, a lo largo

de los siglos, se han aceptado como la esencia de la técnica y el arte de hacer conocer las ideas en base al “bien expresar” (“*Bene dicendi*”).

En tal sentido, la oratoria puede definirse conceptualmente como el arte de hablar con elocuencia, como el género literario que tiene por finalidad exponer con convicción y en forma persuasiva, por medio de la palabra hablada, la construcción planificada de los pensamientos. Surge en tal sentido que el objetivo de la oratoria consiste en la creación de estímulos psíquicos a través de la palabra, la voz y la acción, de manera de generar en los oyentes una respuesta deseada sobre esos estímulos presentados, obrando sobre sus estructuras ideológicas, sentimentales o volitivas de un auditorio.

Por lo expuesto, es posible preestablecer que las finalidades básicas de la oratoria se fundan en el arte de persuadir, convencer, conmover, apasionar, agradar, impactar, enunciar, explicar, instruir, significar, confirmar, deleitar, refutar y / o denostar y, como enunciaba Marco Fabio Quintiliano su obra “*Instituciones Oratorias*”, que existen tres prioridades elementales a contemplar en el marco de la oratoria: la corrección, la claridad y la elegancia; sin cualquiera de estas cualidades, el arte retórico perdería, indudablemente, eficiencia persuasiva.

En tal sentido, el arte de la oratoria se postula a partir de su finalidad, de su fin primordial, de aquel sentido que explica y justifica los motivos de una específica acción. Las tres funciones básicas y primordiales que son, en síntesis, su fin último, son las siguientes:

Conmover: La acción pretende influir y afectar sobre los sentimientos y pasiones del auditorio, intentando ganar el corazón de su audiencia en general y de cada uno de sus integrantes en particular. El conmover implica la emoción que se provoca sobre el ánimo de determinadas personas en particular, la cual puede ser muy intensa o superficial, muy agradable o desagradable, y en algunas oportunidades hasta suele estar acompañada de alguna manifestación corporal. Generalmente, dicha emoción provocada puede transformarse, dependiendo el caso, en risas, en lágrimas, en sorpresa, entre otras emociones.

Tanto en la comunicación como en la oratoria, la expresión de los sentimientos genuinos es un acto de gran trascendencia e impacto en la audiencia. Para despertar sentimientos genuinos, es necesario previamente estar profundamente convencido de lo enunciado; si se pretende influir sobre un auditorio, el hecho de sentirse influido debe comenzar por el mismo orador. Cuando una persona se encuentra realmente conmovida, la esencia de su personalidad aflora a la superficie y todos los obstáculos que pudieran presentarse aparecen como relativos. El fuego de sus emociones y convicciones ha quemado todas las barreras.

Para lograr conmover, un orador y su discurso deben sacudir e influir fuerte y eficientemente sobre los sentimientos, valores propios y sociales, afectos y pasiones de su auditorio. Precisan ganar el corazón de su audiencia en general y de cada uno de sus integrantes en particular, logrando emocionarlos, enternecerlos, estremecerlos, alterarlos, inquietarlos, sorprenderlos, sobresaltarlos, con el fin de lograr el primer paso de un accionar en consecuencia. Un mensaje conmovedor influye especialmente sobre las emociones, dado que son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos ambientales o de uno mismo. Reacciones que alteran la atención, que hacen subir o disminuir de jerarquía ciertas conductas, que guían respuestas y que activan redes asociativas relevantes en la memoria.

Las emociones determinan una posición con respecto al entorno, impulsando vínculos con ciertas personas, objetos, acciones, ideas y generando barreras sobre otros.

Convencer: Se basa en el hecho de otorgar precisiones al auditorio, mediante el uso de eficientes fundamentos y argumentos lógicos racionales, los cuales permitan demostrar el valor o disvalor, la utilidad o perjuicio de específicas instancias, circunstancias o hechos, la importancia o necesidad de confirmar o de cambiar de opinión o de parecer. Todo orador que pretenda convencer necesitará fundamentar su posición o propuesta a fin de que el auditorio, pudiendo vislumbrar

y comprender toda la perspectiva del orador mediante el razonamiento, vea la necesidad de sostener una posición o generar un cambio. El acto de convencer implica organizar la fundamentación de un enunciado, una prueba o una conclusión sobre principios argumentativos lógicos y racionales, de forma tal que lo enunciado no pueda ser refutado ni puesto en duda, con el objeto de lograr que alguien cambie su opinión, valoración, parecer o punto de vista.

La organización de los razonamientos para la construcción de argumentos discursivos lógicos y racionales requerirían tomar, como base inicial, las leyes del pensamiento y los principios de la lógica que permitan influenciar a sus destinatarios desde enunciados con fundamentos irrefutables, los cuales generen la base para el asentamiento de un principio prioritario del convencimiento: la demostración.

La estrategia argumentativa, sustentada sobre la lógica, posee un campo extraordinariamente amplio de aplicación dado que esta disciplina estudia las estructuras o formas del pensamiento con el objeto de establecer cuáles son aquellos razonamientos o argumentos válidos para un auditorio, en determinado tiempo y circunstancia, y cuales no lo son. La lógica se explica por el hecho de que sus leyes reflejan facetas y relaciones de los objetos del mundo real tan simples que se dan en todas partes. Aristóteles decía que la lógica se deriva de principios que son necesarios y que no necesitan ser demostrados, dado que son evidentes en sí mismos.

Persuadir: La persuasión implica inducir, movilizar, direccionar la voluntad del auditorio por medio de razones o impresiones para que haga o deje de hacer algo. De esta manera podemos afirmar que se influye más sobre la voluntad, sobre el accionar manifiesto, que sobre el pensamiento, dado que ésta es una actividad orgánica que sirve para determinar pautas de acción y de conducta, para modificar y controlar nuestras acciones, liberándolas del poder que ejerce una situación específica. Para Vygotsky (2010) el pensamiento “*es una estructura general que*

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

permite enlazar percepciones, representaciones, evocaciones y afectos, orientándolos hacia un fin determinado” (Vygotsky. 2010, p. 82).

Si un orador cree en algo firmemente, y lo expresa con la necesaria convicción y conciencia de su rol, alcanzará, con amplias posibilidades, seguidores de la causa. La persuasión es un fenómeno psicológico, una actividad continuamente consciente, que en esencia consiste en inducir valores y comportamiento sobre la voluntad y la conducta de quien escucha. En tal sentido, todo orador que pretenda persuadir hablará a la voluntad del auditorio para afectarla y movilizarla.

Se convence al entendimiento, se conmueve a los sentimientos y se persuade a la voluntad.

2.3.4. Teoría y práctica del “Andamiaje de la retórica” según Churchill

Winston Churchill, quien fuera primer ministro inglés durante uno de los períodos más críticos de la época moderna: la Segunda Guerra Mundial, desarrollo su primer ciclo como escritor autodidacta en la India, en el año 1896, y luego de estudiar a grandes filósofos y pensadores de la antigüedad como Sócrates, Platón y Aristóteles, se despertó su interés por dos obras aristotélicas en especial: “*La Política*” y “*La Retórica*”. En un artículo publicado en 1899, presenta la que a su parecer era la más eficiente metodología de composición discursiva, basada en una técnica denominada: “el Andamiaje de la Retórica” (“The Scaffolding of Rhetoric”). En dicho artículo, Churchill (1955), escribía:

“El poder de la retórica no es una cosa que le sea concedida en su integridad a uno ni tampoco una cosa que uno adquiera en su integridad, sino algo que se cultiva. El temperamento y los talentos peculiares del orador deben ser suyos por naturaleza. El desarrollo de ambos dones se fomenta por medio de la práctica cotidiana” (Churchill. 1955. p.145).

Esta técnica posibilitaba, a partir de la construcción de un esquema base o mapa discursivo, representado en la figura del andamiaje, incluir diferentes módulos o bloques

de información los cuales iban a componer las tres etapas básicas del discurso: el exordio, el cuerpo y el cierre o la peroración. Cada uno de estos bloques representaban la idea de una solida unidad, como lo grafica la figura del ladrillo, elemento el cual, implementado en conjunto con otros de similares características, y junto con otros materiales que le permitieran adherir y solidificar su estructura, como lo serían el cemento, el agua y la arena, gracias al soporte del andamiaje, podrían llegar a levantar esa nueva unidad, esa nueva pared, la cual constituiría el resultado culmine de la labor discursiva.

A partir de cada uno de estos bloques de información surge un concepto denominador de la estructura, el cual permite asignarle una denominación a cada unidad. En base a la teoría del “*andamiaje*”, estos conceptos denominadores llevan el nombre de específicos principios, pudiéndose concebir a partir de dos perspectivas:

Los principios de situación son aquellos que presenta al auditorio las implicaciones descriptivas, volitivas e implicativas que el expositor desea transferir al auditorio. Como ejemplo podría referir el acto de presentar, de condicionar, de explicar, de reconocer, de advertir, de comprometer y de incitar.

Mientras que los principios de valorización facilitan describir al auditorio el criterio axiológico que el orador desea plantear como fin último de una frase en particular. Los ejemplos que se utilizarán para graficar el principio de valorización son: igualdad, continuidad, permanencia, conciencia, justicia, constancia y libertad.

Cada uno de estos ejemplos no son traídos al azar, surgen del análisis realizado, en base a la estructura del “*Andamiaje de la Retórica*” de Churchill (1955), sobre una clásica pieza discursiva de la historia de los Estados Unidos de América, el discurso dado por presidente norteamericano Abraham Lincoln, en el esmero del cementerio de Gettysburg, Pennsylvania, el 19 de noviembre de 1863. Seguidamente se hará un análisis de cada párrafo de la obra, definiendo cuál sería el principio de situación o de valorización utilizado por el presidente Lincoln. El discurso se conforma de la siguiente manera:

1º párrafo (exordio): “*Hace ochenta y siete años nuestros padres fundaron en este continente una nueva nación concebida en la libertad y consagrada al principio de que todos los hombres son creados iguales.*”

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Principio de situación: presenta.

Principio de valorización: igualdad

2º párrafo (final del exordio): *“Nos hallamos ahora empeñados en una guerra civil en que se está poniendo a prueba si esta nación o cualquier nación concebida y consagrada puede perdurar.”*

Principio de situación: condiona.

Principio de valorización: continuidad

3º párrafo (cuerpo o desarrollo): *“Estamos reunidos en un gran campo de batalla de esa guerra. Hemos venido a dedicar parte de ese campo a lugar de eterno reposo de aquellos que aquí dieron la vida para que esta nación pudiera vivir.”*

Principio de situación: explica.

Principio de valorización: permanencia de la esencia de nación concebida.

4º párrafo (cuerpo o desarrollo): *“Es perfectamente justo y propio que así lo hagamos, aunque en realidad, en un sentido más alto, nosotros no podemos dedicar, no podemos consagrar, no podemos santificar este suelo: los valientes que aquí combatieron -los que murieron y los que sobrevivieron- lo han consagrado mucho más allá de la capacidad de nuestras pobres fuerzas para sumar o restar algo de su obra.”*

Principio de situación: reconoce la trascendencia temporal de lo hecho.

Principio de valorización: conciencia del valor de lo sucedido.

5º párrafo (cuerpo o desarrollo / enunciado central): *“El mundo advertirá poco y no recordará mucho lo que aquí digamos nosotros, pero nunca podrá olvidar lo que aquí hicieron ellos.”*

Principio de situación: advierte.

Principio de valorización: justicia

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

6° párrafo (cierre del cuerpo / paso a la peroración): *“A los que aún vivimos nos toca más bien dedicarnos ahora a la obra inacabada que quienes aquí lucharon dejaron tan noblemente adelantada.”*

Principio de situación: compromete a la acción.

Principio de valorización: constancia para no olvidar la lucha.

7° párrafo (peroración / cierre): *“Nos toca más bien dedicarnos a la gran tarea que nos queda por delante, que por deber con estos gloriosos muertos nos consagraremos con mayor devoción a la causa por la cual dieron hasta la última y definitiva prueba de amor; que esta nación, por la gracia de Dios, tenga una nueva aurora de libertad y que el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, no desaparezca de la faz de la tierra”.*

Principio de situación: incita.

Principio de valorización: amor y libertad

Retomando el tratado escrito por Churchill (1955), además de la propia estructura del andamiaje, relataba lo siguiente:

“el orador es la encarnación de las pasiones de la multitud. Antes de que pueda inspirar en ella cualquier saber, cualquier emoción, debe ser arrastrado él mismo por ella. Cuando provoque su indignación, su corazón estará lleno de cólera. Antes de que pueda inducir a derramar lágrimas, deben correr las suyas. Para convencer a un auditorio de algo, primero tendrá él mismo que creer en ello” (Churchil. 1955. Pag. 147).

Su técnica del andamiaje quedó plasmada dentro de uno de sus discursos más célebres denominado: “Sangre, esfuerzo, sudor y lágrimas”. El 13 de mayo de 1940, quien fuera primer ministro británico durante las horas más cruentas del siglo pasado, presentaba su discurso ante los representantes de la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico,

anunciando un nuevo giro de la historia y el inminente inicio de una nueva gran guerra. Es factible considerar que tenía muy claro que ese sería un momento único en su gobierno, en el cual debía desplegar toda la técnica y arte de la oratoria que estuviera a su alcance, dado que la helada bienvenida por parte de sus ex colegas, era el preámbulo, no solo de un giro en la política británica, sino de toda esa nación.

Según Forigua Rojas (2011), Churchill necesitaba expresar la gravedad del escenario al que se enfrentaba, en aquellos tiempos, el Reino Unido y tenía también que pedir a la oposición en el parlamento y al pueblo en su conjunto, que confiaran en él y que le permitieran conducirlos hacia un nuevo conflicto bélico de escala impredecible. Para describir esa propuesta, Churchill seleccionó detenidamente cada una de las siguientes palabras, constituyéndolas en bloques de información, las cuales dieron forma al discurso: “Sangre, esfuerzo, sudor y lágrimas”:

“Debemos recordar que estamos en las fases preliminares de una de las grandes batallas de la historia, que nosotros estamos actuando en muchos puntos de Noruega y Holanda, que estamos preparados en el Mediterráneo, que la batalla aérea es continua y que muchos preparativos tienen que hacerse aquí y en el exterior.

En esta crisis, espero que pueda perdonárseme si no me extiendo mucho al dirigirme a la Cámara hoy. Espero que cualquiera de mis amigos y colegas, o antiguos colegas, que están preocupados por la reconstrucción política, se harán cargo, y plenamente, de la falta total de ceremonial con la que ha sido necesario actuar. Yo diría a la Cámara, como dije a todos los que se han incorporado a este Gobierno: No tengo nada más que ofrecer que sangre, esfuerzo, sudor y lágrimas.

Tenemos ante nosotros una prueba de la más penosa naturaleza. Tenemos ante nosotros muchos, muchos, largos meses de combate y sufrimiento. Me preguntáis: ¿Cuál es nuestra política? Os lo diré: Hacer la guerra por mar, por tierra y por aire, con toda nuestra potencia y con toda la fuerza que Dios nos pueda dar; hacer la guerra contra una tiranía monstruosa,

nunca superada en el oscuro y lamentable catálogo de crímenes humanos. Esta es nuestra política. Me preguntáis; ¿Cuál es nuestra aspiración? Puedo responder con una palabra: Victoria, victoria a toda costa, victoria a pesar de todo el terror; victoria por largo y duro que pueda ser su camino; porque, sin victoria, no hay supervivencia. Estoy seguro de que no se tolerará que nuestra causa se malogre en medio de los hombres. En este tiempo me siento autorizado para reclamar la ayuda de todas las personas y decir: Venid, pues, y vayamos juntos adelante con nuestras fuerzas unidas”.

Luego de realizar su exordio directo, el eje de su discurso sigue un esquema ascendente ondulatorio: comienza aclarando lo peligrosa que es la situación, pero luego se presenta a sí mismo como la esperanza que trabajará incansablemente y sin miedo para todo el pueblo. Este mismo esquema lo repite con otras dos afirmaciones más graves del peligro al que se enfrentan, pero cerrándolas con una cuota de valor y optimismo. El primer ministro necesitaba que sus auditorios percibieran muy concretamente el nuevo contexto por el que debía atravesar, pero no deseaba asustarlos. Se presentaba como un líder desafiante pero humilde y empático ante el pueblo.

En su trabajo también sostiene la necesidad de implementar, en el contexto de la técnica retórica, dos recursos fundamentales, tomados ambos de la retórica antigua. El primero es la “*anacnosis*”, figura retórica la cual consistía en hacer un llamamiento a la opinión o al juicio que pudieran sostener el o los auditorios, incluso los adversarios, sobre el tema que ha sido puesto en tela de juicio en la discusión. El autor hace uso de esta figura retórica, durante “*Sangre, esfuerzo, sudor y lágrimas*”, cuando dice: “*Me preguntáis: ¿cuál es nuestra política?*”; y más adelante cuando enuncia: “*Me preguntáis; ¿Cuál es nuestra aspiración?*”, instancias en las cuales lleva consigo al auditorio al mismísimo epicentro del discurso o al propio conflicto a resolver.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

El segundo de los recursos lingüísticos que utiliza es el del “ánfora”. Dicha figura retórica se basaba en la repetición de una o de varias palabras, al comienzo de dos o más frases o bloques de información. En este caso Churchill enuncia:

“Hacer la guerra por mar, por tierra y por aire, hacer la guerra contra una tiranía monstruosa, nunca superada en el oscuro y lamentable catálogo de crímenes humanos”, seguidamente enuncia: “Victoria, victoria a toda costa, victoria a pesar de todo el terror, victoria por largo y duro que pueda ser su camino; porque, sin victoria, no hay supervivencia”.

La figura del ánfora para Churchill, posee una gran similitud con el recurso de énfasis denominado: *polisíndeton*. Este fenómeno expresivo consiste en la repetición de una conjunción copulativa o coordinante, acto el cual genera el efecto de llamar la atención del auditorio, al mismo tiempo que genera un sentido de persistencia en el discurso.

Se podría referir, para ejemplificar el recurso expresivo del polisíndeton, a la letra de la poesía “*Para Recobrar*”, de Bernárdez (1950):

*“Si para recobrar lo recobrado debí perder primero lo perdido, si para conseguir lo conseguido tuve que soportar lo soportado,
Si para estar ahora enamorado fue menester haber estado herido, tengo por bien sufrido lo sufrido, tengo por bien llorado lo llorado.
Porque después de todo he comprobado que no se goza bien de lo gozado sino después de haberlo padecido.
Porque después de todo he comprendido, que lo que el árbol tiene de florido, vive de lo que tiene sepultado”* (Bernárdez. 1950. p. 32)

En el escrito referido anteriormente, Churchill (1955) también sostenía:

“(…) la gente no reflexiva a menudo imagina que los efectos de la oratoria son producidos por palabras largas. El error de esta idea se pondrá de manifiesto mirando lo que se ha escrito. Las palabras más cortas de una lengua suelen ser las más antiguas. Su significado está más arraigado en

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

el carácter nacional y apelan con mayor fuerza a los entendimientos más simples” (1955, p.21).

Como cierre de esta etapa del trabajo sería necesario remarca que la frase más significativa de este histórico discurso, no llega sin intención a formar parte del mismo.

Es posible encontrar los orígenes de la frase: “*Sangre, esfuerzo, sudor y lágrimas*” en la “*De Divinatione II*” (44 a C.) de Marco Tulio Cicerón y hasta en la “*Historia de Roma desde su fundación*” de Tito Livio (29 a C.), obras en las que por primera vez aparecen emparejados términos como: sangre y sudor.

También, en 1611, John Donne escribió en su poema titulado “*Antonomía del mundo*” lo siguiente: “*Que en vano es rociarlo o dulcificarlo con tus lágrimas o tu sudor o tu sangre*”. En el poema de Browning Ixión (1883), aparecen las siguientes palabras: “*lágrimas sudor sangre. Cada espasmo, otrora horrendo, glorificado ahora*”.

También influyeron en Churchill los discursos de líderes políticos y militares como Giuseppe Garibaldi quien, en 1849, pronunciara en Roma, en el marco de un encendido discurso ante sus soldados sitiados; una frase que decía: “*No ofrezco paga, ni cuartel, ni provisiones; ofrezco hambre, sed, marchas forzadas, batallas y muertes*”. Casi cincuenta años después, un discurso de Roosevelt pronunciado en el Naval War College, en 1897, hablaba de la “*sangre y el sudor y las lágrimas, el esfuerzo y la angustia, por medio de los cuales, en los días pretéritos, nuestros antepasados alcanzaron el triunfo*”.

Los ejemplos podrían describir una potencial relación, pero es el párrafo utilizado por Churchill, el que deja huella en la memoria.

Capítulo III

3. Metodología

Siguiendo la perspectiva de Marradi y otros (2007), quien define a la metodología sobre la base de Lazarsfeld (1972), sintetiza su punto de vista sobre la metodología a partir de la siguiente analogía: *“la poesía es emoción a la cual se vuelve con ánimo tranquilo. Considero la metodología un volver al trabajo creativo con el mismo estado de ánimo”* (Marradi y otros. 2007. p.53). Es desde esta mirada que se sostendrá la propuesta metodológica del trabajo, sobre la base de las siguientes fases:

3.1. Definición conceptual de variables, dimensiones e indicadores

A partir del análisis desarrollado en el marco teórico y de los antecedentes históricos que se han presentado, se definen las siguientes variables, dimensiones e indicadores, según la teoría de Arias (2012), de las cuales surgirán los indicadores a observar.

3.1.1. Variables:

- 3.1.1.1. Competencias argumentativas
- 3.1.1.2. Habilidades socioemocionales
- 3.1.1.3. Transmisión de construcciones educativas

3.1.1.1. Variable: Competencias argumentativas

Descripción de la variable: Para el presente trabajo se sostendrá la definición de competencia como aquella “combinación de conocimientos, actitudes y valores que darán a un estudiante la capacidad necesaria para afrontar con garantías, la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”. Las competencias en la argumentación discursiva, en el marco del campo de estudio planteado, se pueden enfocar sobre la base propuesta por Padilla de Zerdán (1999):

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

La argumentación como operación intelectual: Para Perelman (1989, p.254), la teoría de la argumentación tiene por objeto: “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento”.

La argumentación como operación pragmática - discursiva: se basa en destacar la importancia de considerar el contexto y los sujetos de la comunicación en el acto argumentativo. Según lo analizado en el marco de la teoría de Watzlawick (1997), hay una propiedad de la conducta que no podría ser más básica por lo cual suele pasársela por alto: no hay nada que sea lo contrario de conducta, en otras palabras, no hay no-conducta, es imposible no comportarse. Por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. En tal sentido, el hecho de argumentar es co-extensiva a la actividad del habla.

La argumentación como modo de organización: desde este enfoque se define la organización de la lógica argumentativa y la puesta en escena discursiva.

A su vez, la variable: *Competencias argumentativas* se desarrolla en las siguientes dimensiones:

3.1.1.1.1. **Experiencia en el campo discursivo**. Basado en los puntos: 1.6. y 1.7. de la herramienta de recolección de información, siendo sus indicadores:

3.1.1.1.1.1. Participación política partidario o institucional. Se sustenta sobre las preguntas: 1.6.1. y 1.6.2.

3.1.1.1.1.2. Experiencia enunciativa. Corresponde a la pregunta: 1.7.1. Indicador con dos preguntas de información adicional.

3.1.1.1.2. **Estructuración de las premisas**. Sustentado en el p. 1.8. de la herramienta, siendo sus indicadores:

3.1.1.1.2.1. Tiempo de preparación. Pregunta: 1.8.1.

3.1.1.1.2.2. Utilización de palabras e ideas clave. Pregunta: 1.8.2.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

3.1.1.1.2.3. Estructura de frase por frase. Pregunta: 1.8.3.

Los indicadores de las dimensiones de la variable enunciadas, pueden asumir dos valores:

Si o No

3.1.1.1.3. *Uso de argumentos lógicos - racionales.*

Descripción de la dimensión: Argumento lógico – racional.

Cuando se trata de tesis presentadas en un discurso argumentativo, sería propio pretende obtener del auditorio un efecto puramente intelectual, una disposición a admitir la verdad de la tesis y, en ocasiones, producir una acción inmediata o eventual. El orador se dirige al hombre completo, pero, según los casos, la argumentación buscará efectos diferentes utilizando, en cada oportunidad, métodos apropiados tanto para el objeto de un discurso como para el tipo de auditorio sobre el cual se quiere actuar. Se puede definir inicialmente al auditorio (dado que lo analizaremos más adelante), como el conjunto específico de personas sobre las cuales el orador quiere influir con su argumentación.

Perelman (1997), aborda diversos aspectos de la Retórica Aristotélica, entre ellos la importancia que el Estagirita le asigna al estudio de los procedimientos para la persuasión. En especial se destaca la idea de que, en el ámbito de la retórica, la validez de un argumento se entiende como su efectividad frente a una determinada audiencia. La argumentación está ligada a la razón práctica, cuyo ámbito es lo verosímil y lo razonable y siempre se dirige a un auditorio concreto. Por lo tanto, su objetivo no es deducir consecuencias a partir de ciertas premisas, sino provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan para su validación.

Los argumentos lógicos racionales son aquellos que se basan en las leyes del pensamiento, en los principios lógicos supremos. Aristóteles decía que la ciencia se deriva de aquellos principios que son necesarios y que no precisan ser demostrados porque son, en sí mismos, absolutamente evidentes.

La lógica es una disciplina que tiene un carácter formal ya que estudia las estructuras o formas del pensamiento con el objeto de establecer cuáles son los razonamientos o argumentos válidos. Para Aristóteles la lógica es la ciencia de la

fundamentación que se basa en la demostración, mientras que la retórica la ciencia de lo factible, de lo probable, es decir, de aquello que requiere ser argumentado para ser aceptado o validado.

Al respecto Perelman (1997), sostiene que, si la persona que expone se propone obrar eficazmente con su discurso, deberá adaptarse a su auditorio. Ahora bien, ¿en qué consiste esta adaptación? En que el orador debe escoger como punto de partida de su razonamiento tesis admitidas por aquellos a quienes se dirige.

Seguidamente se realizará una breve reseña de cada uno de estos principios universales:

- El principio de Identidad. Este principio establece que todo objeto es idéntico a sí mismo y se simboliza con la siguiente fórmula: "A es A". Decir que algo es idéntico a sí mismo implica aseverar que ese algo es como es y no de ninguna otra forma. Todas las cosas, por mucho que éstas cambien, tienen algo que las identifica, un sustrato lógico que nos permite identificarlas en la totalidad de sus diversas situaciones. La identidad es una ley de nuestro pensamiento, ya que éste reclama buscar la identidad de las cosas.
- El principio de no contradicción. Este principio se enuncia diciendo: Es imposible que algo sea y no sea al mismo tiempo y en el mismo sentido. En forma esquemática se puede simbolizar así: Es imposible que A sea B y no sea B, por ejemplo, no es posible que un objeto sea un libro y no sea, a la vez, un libro. Es imposible pensar que una persona es honesta y sea, a la vez, deshonesto. En tal sentido es posible pensar que el objeto pueda ser algo ahora y no ser ese algo después, pero no al mismo tiempo. Así como el principio de identidad nos dice que una cosa es una cosa, el principio de no contradicción nos dice que una cosa no es, ni puede llegar a ser, dos cosas a la vez, no puede llegar a tener distintas identidades al mismo tiempo.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- El principio de tercero excluido. Este principio declara que todo tiene que ser o no ser, simbolizado como: A es B o A no es B. Si se enuncia que una persona es culpable, y, al mismo tiempo, que esta misma persona no es culpable, no es culpable del mismo hecho y en el mismo momento, no es posible validar o rechazar las dos proposiciones como verdaderas o falsas, puesto que, será uno u otro pero, específicamente, lo que reafirma el principio es que no existe una tercera posibilidad, o es verdadero o es falso, o es útil o es inútil, o es culpable o es inocente.

- El principio de razón suficiente. Este principio, a diferencia de los otros, no fue planteado por Aristóteles, sino por el filósofo alemán Wilhelm Leibniz (1646-1716). El principio de razón suficiente nos dice que todo objeto debe tener una razón suficiente que lo explique. Lo que es, lo es por alguna razón, nada existe sin una causa o razón determinante. El principio de razón suficiente nos da respuesta a una exigencia natural de nuestra razón, según la cual nada puede ser nada más “porque sí”, dado que todo obedece a una razón que lo determina.

La dimensión *Uso de argumentos lógicos -racionales* se basa en el punto 4. de la herramienta, siendo sus indicadores:

3.1.1.1.3.1. Utilización de principios lógicos tendientes a demostrar y convencer.

Pregunta: 4.11.

3.1.1.1.4. *Uso de argumentos críticos – emocionales.*

Descripción de la dimensión: Argumento crítico – emocional.

Estudios experimentales sobre psicología conductista han demostrado que existen notables diferencias individuales en el modo y la intensidad con la cual los seres humanos muestra las pautas de reacción cuando son excitadas por diversas situaciones experimentales. De aquí que no sea justo considerarlas como simples mecanismos reflejos, más allá del hecho de ser evidente que se manifiestan mediante una gran cantidad

de reacciones automáticas, con las que encaja ese calificativo. Por eso es preferible elegir una palabra que señale los aspectos neurológicos y psicológicos, heredados y adquiridos, estables o cambiantes, colectivos o individuales de dichas reacciones; y esa palabra se encuentra en el término: emoción.

Las emociones primarias en las que se inscriben el amplio territorio de reacciones reflejo, según refiere Mira y López (1988), son tres: el miedo, la ira y el afecto o el amor. La fuerza energética que estas emociones es capaz de generar, movilizar y vehicular es tan intensa que todo o que el ser humano ha hecho sobre la tierra y a su misma especie, de bueno o de malo, se debe relacionar con su manifestación comportamental.

Pero los seres humanos no viven en forma aislada y anárquicamente sobre la faz de la tierra, sino que conforman y desarrollan grupos de pertenencia y referencia y, por ello, cada individuo requiere, por sus propios medios o en forma imperativa, la categoría de homo sociales. Y es en este exacto momento en que entra en juego otra inmensa fuerza, predominantemente represiva de las anteriores, la cual es cotidianamente reconocida con los nombres de ley, obligación, costumbre, norma, tradición, etc. Mira y López sostendría que no solamente se encuentra, esta situación, contenida en códigos y mandamientos, más o menos sagrados, sino almacenada en determinadas “autoridades” que usan su poder para cuidar que sea introducida equitativamente en cada persona, apenas ésta sea capaz de recibirla. A esta cuarta cualidad la llama el deber.

Ciertamente, no es posible considerar al deber en el mismo plano que las pasiones anteriores; no es congénita ni tampoco cabría incluirla en el calificativo genérico de las emociones, pero es capaz, en muchas ocasiones, de llegar a conmocionar al hombre y de hacerle resistir el embate de cualquiera de las otras fuerzas o, inclusive, de todas ellas juntas. Al igual que el miedo, la ira o el amor, el deber, cuando no es satisfecho, puede llegar a destruir las entrañas anímicas del hombre, conduciéndolo al más profundo de los sufrimientos. No será entonces sobredimensionado emplear la palabra “gigante”, como se refiere a cada una de estas emociones Mira y López (1988), para designar a cada uno de estos cuatro núcleos energéticos que, a modo de los cuatro puntos cardinales, orientan, propulsan y, a la vez, limitan el universo mental e individual del ser humano.

Nuestras vidas, dice el autor, no transcurren por los causes del mero contemplar, divagar, saber o razonar, neutro, frío y objetivo. Cuando esto sucede es porque en nada interfiere lo contemplado, divagado, sabido o razonado, con el ámbito de nuestros propios intereses vitales. Si tan solo roza, y mucho más si penetra directamente en su zona, sentimos la puntada experiencial de la vivencia del sentimiento o de la emoción: nuestra vida se anima y colorea en la medida en que se tiñe de la palabra paralizante de la angustia o el miedo, cuando la hace zozobrar la impulsiva furia colérica, cuando queda absorbida por el arrebatador éxtasis amoroso o cuando cae cautiva bajo el implacable imperativo categórico del deber. Desde ese momento el “yo” pasará a sentirse invadido y confortando por el impacto de sus gigantes, asistiendo, casi siempre, como un mero espectador doliente de su terrible lucha, para luego obedecer al que resulte vencedor. La tan alardeada y pomposa “razón”, que tan brillantemente se exhibe cuando el individuo se halla fuera de la zona donde actúan estas emociones, esa ahora igualmente afectada tanto por uno como por otro, con la misma aparente sencillez con que una ola de tempestad altera el rumbo de un bote.

Será en tal sentido que el miedo, la ira, el amor, y el deber, son los cuatro gigantes del alma que definen la esencia de los argumentos críticos emocionales necesario a contemplar, en todo argumento cuya finalidad se dirija a generar influencia y conmover.

La dimensión *Uso de argumentos críticos - emocionales* se basa en el punto 4. de la herramienta, siendo sus indicadores:

3.1.1.1.4.1. Utilización de principios argumentativos críticos – emocionales tendientes a conmover. Pregunta: 4.12.

Los indicadores de las dimensiones 3.1.1.1.3. y 3.1.1.1.4., de la variable enunciadas, pueden asumir cinco valores: Totalmente en acuerdo, Algo en acuerdo, No estoy plenamente en acuerdo, algo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

3.1.1.2. Variable: Habilidades socioemocionales

Descripción de la variable: En la actualidad, sostiene Vera Millalén (2016), las sociedades requieren de profesionales altamente competentes en su desempeño, capaces de intervincular eficientemente sus conocimientos técnicos con sus habilidades socioemocionales para el logro de un objetivo o la resolución de problemas.

También es necesario destacar que aún hoy, en algunos espacios de formación, es posible observar prácticas pedagógicas que aún ponen el énfasis en la transmisión de contenidos conceptuales (conocer), sin promover en los estudiantes sus capacidades de indagación (aprender a conocer), sus capacidades para generar transferencia (aprender a hacer), sus capacidades para trabajar mancomunadamente (aprender a vivir juntos y con otros), ni sus capacidades metacognitivas (aprender a ser), como estrategia de mejoramiento continuo.

El autor sostiene que un estudiante universitario en la actualidad, debería poseer una formación en competencias profesionales y habilidades sociales dado que el mundo del trabajo actual no sólo requiere de competencias específicas, sino que también competencias genéricas o transversales, tales como, comunicación efectiva, liderazgo, trabajo en equipo, proactividad, autonomía, toma de decisiones y resolución de problemas que, entre otras, son los atributos factibles de determinan positivamente el desempeño individual.

Por su parte, señala el Vera Millalén (2016), la Comisión Nacional de Acreditación en la República de Chile, hace especial hincapié en enfatizar sobre la necesidad de que los planes de estudio incluyan el desarrollo de competencias transversales o genéricas, tales como la comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información. También se manifiesta como necesario, ante el hecho de seleccionar capital humano para la fuerza laboral, el reclutamiento de equipos de trabajo emocionalmente más inteligente, capaces de construir y mantener relacionales

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

laborales positivas y sanas, puesto que, solo así, se logra construir equipos inter, multi y transdisciplinarios exitosos.

Entre estas perspectivas, las habilidades blandas son actualmente muy valoradas dentro de las organizaciones, ya que se reconoce que están directamente ligadas al alto rendimiento y, por ende, son esenciales para lograr los resultados perseguidos.

En el siguiente esquema se recoge la valoración que el mercado laboral le asigna a las habilidades no cognitivas, visibilizándose que las habilidades mejor valoradas son “honestidad / integridad” y “comunicación efectiva”. Otras habilidades que merecen la atención por parte del sector educativo son: “pensamiento crítico” y “trabajo en equipo”. En general, se observa que las habilidades no cognitivas, consideradas factores críticos de éxito, son mejor valoradas por las organizaciones que las habilidades técnicas o cognitivas, tendientes a enfatizar más en los programas académicos.

Según el ranking de Habilidades blandas más requeridas, generado por Aasheim, Li & Williams (2009), éstas son aquellas tendientes a poseer mayor preponderancia o interés por parte de potenciales contratantes que los mismos conocimientos técnicos:

Habilidades	Escala de 1 a 5
Honestidad / Integridad	4,62
Comunicación efectiva	4,54
Pensamiento crítico	4,51
Trabajo en equipo	4,49
Motivación	4,37
Flexibilidad / Adaptabilidad	4,33
Pensamiento creativo	4,18
Habilidades organizacionales	4,17
Conocimientos técnicos	3,92

Tabla 2. Habilidades socio-emocionales. Fuente: Adaptado de Aasheim Li, & Williams (2009)

Al respecto, la perspectiva de Vera Millalén (2016), sostiene que las habilidades pueden visualizarse como un componente no cognitivo del logro cognitivo y como parte del pensamiento metacognitivo, aquel que hace referencia a un pensamiento de orden superior, el cual involucra un control activo de los procesos cognitivos que ocurren cuando

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

se aprende. Actividades como: planificar para alcanzar un meta de aprendizaje, monitorear la comprensión y evaluar el progreso logrado, son acciones metacognitivas por naturaleza.

El autor sostiene que las habilidades socioemocionales de mayor necesidad en el escenario sociolaboral actual son las siguientes: comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, emprendimiento y liderazgo, sugiriendo, al mismo tiempo, la necesidad de segmentar cada una de estas habilidades en un conjunto de sub-habilidades o categorías de micro-implementación, donde la primera categoría corresponde a las habilidades blandas que son necesarias poseer y la segunda categoría a aquellas que son deseables evidenciar:

Primera habilidad: Comunicación efectiva
1er. categoría: Capacidad para emitir ideas de manera clara y efectiva, ya sea en forma oral o escrita.
2da. categoría: Capacidad para debatir y llegar a un consenso. Capacidad para comunicarse con personas de diversas culturas.

Segunda habilidad: Pensamiento crítico y resolución de problemas.
1er. categoría: Capacidad para identificar y analizar situaciones problemáticas en escenarios difíciles.
2da. categoría: Capacidad para pensar más allá de la solución. Capacidad para comparar situaciones problemáticas.

Tercera habilidad: Trabajo en equipo
1er. categoría: Capacidad para interactuar y trabajar efectivamente con otros.
2da. categoría: Capacidad para contribuir con ideas y aportes al equipo. Capacidad para coordinar el trabajo colaborativo

Cuarta habilidad: Aprendizaje permanente
1er. categoría: Aprender a formarse de manera autónoma, a lo largo de toda la vida.

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

2da. categoría: Capacidad para buscar nuevos conocimientos. Capacidad para relacionar experiencias con nuevos aprendizajes.

Quinta habilidad: Emprendimiento

1er. categoría: Capacidad para identificar oportunidades
--

2da. categoría: Capacidad para promover nuevos emprendimientos. Capacidad para auto iniciar un emprendimiento.
--

Sexta habilidad: Liderazgo

1er. categoría: Capacidad para generar influencia en los demás.

2da. categoría: Capacidad para liderar y ser liderado. Capacidad para supervisar a los miembros de un equipo y comprender la necesidad de ser supervisado.
--

Tabla3. Habilidades blandas. Fuente: Elaboración propia

Es destacable que en la esencia de las habilidades socioemocionales exista una raigambre en las habilidades expresivas y en la forma a partir de la cual cada persona establece el “cómo” expresará su posición o postura sobre el “qué” manifestar.

Las dimensiones de la variable: *Habilidades socioemocionales*, son las siguientes:

3.1.1.2.1. **Proyección de la intencionalidad inicial**, la cual se representa en el punto 2 de la herramienta de recolección de información, siendo sus indicadores:

3.1.1.2.1.1. Proyección de interés. Representado en la pregunta 2.1.1. del cuestionario.

Definición del indicador: Interés. Sería propio definirlo como la inclinación del ánimo o preferencia que manifiesta una persona, por o hacia un objeto, una persona, un relato, etc. Este concepto adquiere singulares sentidos en el marco de las diversas teorías psicológicas, por ejemplo, para Piaget (1980), el interés es algo diferente a voluntad y que evolutivamente la antecede; mientras que dentro de la teoría psicoanalítica de Freud el

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

interés estará mayormente vinculado con el egoísmo (interés del yo), en concreta contraposición con el altruismo o interés por el otro. Más allá de estas acepciones, al interés en general podemos definirlo como el comportamiento motivado por una meta apetecible. Si para el joven el conocer o saber más, no es una meta apetecible, no tendrá interés especial por estudiar o formarse.

El interés se manifiesta con un tono emocional positivo y con un deseo de conocer más profundamente el objeto. El interés confronta al individuo con la búsqueda activa de vías o medios para ansias de conocimiento y saber.

3.1.1.2.1.2. Proyección de atención. Correspondiente con la pregunta: 2.1.2.

Definición del indicador: Capacidad de aplicar los sentidos y la inteligencia a la percepción de las cosas. Acción de aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible, con el propósito de tener en cuenta o en consideración ese algo. Interés con que se procura hacer bien lo que se hace.

3.1.1.2.1.3. Proyección de expectativa. Relacionado con la pregunta: 2.1.3. de la herramienta.

Definición del indicador: Espera, generalmente curiosa o tensa, de un acontecimiento que interesa o importa. Contemplación de lo que se expone o muestra al público. Una expectativa podría ser una creencia centrada en un futuro posible o probable, que puede ser realista o no, cuyo resultado puede dar lugar a una emoción, tanto positiva como negativa. El grado de expectativa en que se puede esperar que algo sea cierto, se puede expresar utilizando en principio de la lógica difusa.

3.1.1.2.2. **Proyección de sentimientos**. La dimensión se vincula con el análisis del "cómo se dice, lo que se dice", desde la perspectiva de la comunicación analógica, en el marco del cuerpo o medio.

La Comunicación Analógica se refiere a toda comunicación directamente influida por el plano emocional y exteriorizada mediante los estados de ánimo, hechos que devela,

prevista o imprevistamente, con intencionalidad o sin ella, principios de creencia u opiniones por medio de las expresiones faciales, la característica e intensidad de las miradas, los movimientos corporales, las cualidades de las posiciones físicas, etc.

Para avanzar en este plano de análisis debemos definir ¿qué son las emociones primarias? Conocemos nuestras emociones gracias a su intromisión en nuestras mentes conscientes, sean éstas bienvenida o no; pero las emociones no evolucionaron como sentimientos conscientes, evolucionaron como resultado de especializaciones de la conducta y fisiológicas, evolucionaron como respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos antiguos en entornos hostiles.

Para Ribot, quien estudió en profundidad los llamados fenómenos afectivos y es autor de obras sobre las enfermedades de la memoria (1881), de la voluntad (1883) y de la personalidad (1885), la personalidad envuelve en su profundidad el origen de la gran trinidad afectiva constituida por el miedo, la cólera y el deseo, sostiene que éstos son los tres instintos nacidos directamente de la vida orgánica: instinto defensivo, instinto ofensivo, instinto de nutrición. Desde este punto de partida se mantuvieron el miedo y la cólera, y se agregaron la alegría y la tristeza, conformando el cuadro de las cuatro emociones primarias, con sus respectivas variedades de manifestaciones.

La dimensión: *Proyección de sentimientos* se representa en el punto 4.2. de la herramienta de recolección de información, siendo sus indicadores:

3.1.1.2.2.1. Emoción vinculante: Cólera. Pregunta 4.2.20. de la herramienta.

Definición: Enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión, impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.

3.1.1.2.2.2. Emoción vinculante: Miedo. Pregunta 4.2.21. del cuestionario.

Definición: Ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico.

3.1.1.2.2.3. Emoción vinculante: Deseo. Pregunta 4.2.22.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Definición: Del latín: desidĭum. Movimiento afectivo hacia algo que se apetece. Anhelarlo con vehemencia.

3.1.1.2.2.4. Emoción vinculante: Orgullo. Pregunta 4.2.23.

Definición: Sentimiento de satisfacción hacia algo propio o cercano lo cual se considera positivo y meritorio. También puede representarse como un exceso de estimación hacia sí mismo y hacia las propias acciones o méritos por los cuales el sujeto se considera en ventaja sobre los demás.

3.1.1.2.2.5. Emoción vinculante: Preocupación. Pregunta relacionada: 4.2.24.

Definición: Estado de desconfianza o de sospecha puntual, específico, que gira sobre una instancia particular, hacia alguien o hacia algo. La factibilidad o posibilidad de tener un sentimiento de sospecha, se genera a partir de la existencia de algún aspecto que resulta extraño o inquietante.

3.1.1.2.2.6. Emoción vinculante: Nostalgia. Pregunta 4.2.25. del cuestionario.

Definición: Se manifiesta por intermedio de la expresión de un sentimiento de pena, de añoranza, por la ausencia, la lejanía, la privación o la pérdida de alguien o de algo muy querido o apreciado.

3.1.1.2.2.7. Emoción vinculante: Tristeza. Pregunta 4.2.26. de la herramienta.

Definición: Autocompasión, melancolía, desaliento. Aflicción: Efecto de afligir o afligirse desesperanza, pena, duelo, soledad, depresión y nostalgia.

3.1.1.2.2.8. Emoción vinculante: Alegría: Pregunta: 4.2.27.

Definición: Vinculado con las sensaciones de disfrute, felicidad, alivio, deleite, dicha, estremecimiento, gratificación, orgullo, placer y satisfacción.

3.1.1.2.2.9. Emoción vinculante: Confianza. Pregunta relacionada: 4.2.28.

Definición: La confianza o certeza es la sapiencia irrefutable de un determinado orden de cosas, es ese conocimiento seguro y claro sobre alguna circunstancia. Es una firme adhesión de la mente a algo conocible, sin temor de errar; un saber que se caracteriza por el hecho de ser verdadero sin que exista posibilidad para su refutación o negación. En el horizonte de las ciencias humanas, son pocos los conocimientos que revisten tal jerarquía. El concepto antagónico al de certeza es el de incertidumbre, aquella

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

circunstancia que imposibilita el hecho de tener una idea a partir de la cual tomar una decisión.

3.1.1.2.2.10. Emoción vinculante: Resolución. Pregunta 4.2.29. del cuestionario.

Definición: Aquella sensación que, por no ser susceptible de recurso, se considera como definitiva. Expresar el fin de un razonamiento

3.1.1.2.2.11. Emoción vinculante: Amor. Pregunta 4.2.30. de la herramienta.

Definición: Del latín Del lat. amor, -ōris. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser. Sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear. Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.

Los indicadores de las dimensiones 3.1.1.2.1. y 3.1.1.2.2., de la variable enunciadas, pueden asumir cinco valores: Totalmente en acuerdo, Algo en acuerdo, No estoy plenamente en acuerdo, algo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

3.1.1.3. Variable: Transmisión de construcciones educativas

Descripción de la variable: Se establece como referencia la perspectiva enunciada por Quintero Quintero y Orozco Vallejo (2013), en su trabajo: *“El desempeño académico: una opción para la calificación de las instituciones educativas”*, del cual se extrae la siguiente reseña:

“Las instituciones educativas, como construcción social, son el escenario en el cual las personas tomamos cabal sentido sobre las relaciones que tenemos con otros, y la educación es el proceso por el cual los seres humanos hacemos propias las tradiciones establecidas, transformando nuestros conocimientos y saberes previos, haciendo propios los conocimientos particulares de la cultura y generando nuevas modalidades

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

para relacionarnos con los otros y con la naturaleza” (Quintero Quintero y Orozco Vallejo, 2013, p.44).

Por su parte, Bourdieu (1977), en su obra *“La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza”*, hace referencia al sistema educativo como *“conjunto de mecanismos o instituciones a través de los cuales se produce la transmisión de generación en generación de la información acumulada”* (Bourdieu, 1977, p.89).

Es en este mismo sentido que la cultura podría llegar a concebirse como todos aquellos acontecimientos que circundan a las personas en su desarrollo. Según describe Ospina (2008):

“la educación empieza antes de llegar a las instituciones educativas y la primera forma de enseñar es mediante el ejemplo, por lo tanto, al ingresar en la escuela, el niño o la niña ya tiene contruidos los pilares de su proceso educativo y tal vez de su vida; y que el reconocimiento que cada uno tenga de sí mismo y su dignidad como seres humanos son el fundamento de posteriores aprendizaje y posibilidades de éxito” (Ospina, 2008, p.134).

Desde la propia labor de las organizaciones educativas, a ellas le corresponde la promoción y desarrollo de alternativas pedagógicas y didácticas las cuales permitan facilitar, a cada estudiante, dar respuestas académicas en consonancia con sus potencialidades, sobrepasando los límites de la repetición de contenidos sin sentido, hacia nuevos contextos transformadores.

Es decir, como lo plantea López (2010):

“la escuela debe entenderse y constituirse como institución formadora y transformadora, que permita a los sujetos adquirir competencias, saberes, con sentido de análisis y espíritu crítico. Ser el lugar donde sea posible equivocarse sin riesgos de exclusión y con la opción de un mejoramiento continuo y en ella se debe conjugar integración, emancipación y

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

promoción de la humanidad en la persona del estudiante y tener claro su horizonte y expectativas de éxito para sus estudiantes” (López, 2010, p.28).

La labor de la educación plantea López (2010), será entonces promover la formación de seres humanos para el aquí y ahora, en quienes cualquier otra persona pudiera confiar y respetar, capaces de llevar adelante el objetivo que consideren socialmente necesario, basándose en aquella conciencia social que los impulsará a actuar de manera plenamente responsable.

Las dimensiones de la variable: *Transmisión de recorridos educativos*, son las siguientes:

3.1.1.3.1. *Análisis sobre la introducción*. Se representa en el punto 3 de la herramienta de recolección de información, siendo sus indicadores los siguientes:

3.1.1.3.1.1. Exordio por insinuación o instrucción.

Definición: En el exordio por insinuación o instrucción, el orador le otorga al inicio de la pieza discursiva un comienzo suave, moderado y metódico, sumergiendo progresivamente a su audiencia en el tema central del discurso. “El exordio por insinuación o instrucción crea el clima de comunicación que permite al orador sondear la mentalidad colectiva del público con precaución y darle tiempo también para colocarse espiritualmente en situación de recibir el discurso” (Loprete, 1992, pag.34).

El ejemplo que podemos traer a colación es la introducción del discurso sobre el mejoramiento de la clase obrera que el ex presidente argentino José Figueroa Alcorta pronunciara el 15 de diciembre de 1907.

“Señores: Este acto de ceremonia tan sencillo tiene, sin embargo, significación trascendental, pues es punto de partida de la solución entre

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

nosotros de uno de los múltiples enunciados del gran problema moderno: el mejoramiento de la clase obrera.

La gran metrópolis argentina, orgullo nuestro, de nuestra América y de nuestra raza, no puede sin amenguar su cultura y su progreso desatender las exigencias de organización comunal que en todos los órdenes de la vida le imponen su propio desenvolvimiento evolutivo, y una de esas exigencias, quizá la más apremiante, es la que se refiere a la habitación del obrero, vale decir, de uno de los factores mediatos de su grandeza.”

El indicador se encuentra representado en la pregunta 3.2.2.1. de la herramienta de recolección de información.

3.1.1.3.1.2. Exordio directo.

Definición: Un orador implementa un exordio directo cuando realiza una introducción, una apertura discursiva, sin preparativos ni precaución alguna, dando por descontado que el auditorio posee el conocimiento suficiente como para saber de qué tema central se está hablando, pero donde éste, el auditorio, no tiene idea del giro valorativo que propone el orador.

El ejemplo seleccionado para graficar este tipo de exordio es la introducción del discurso ofrecido por el 16to. presidente de los Estados Unidos de América, Abraham Lincoln, en el esmero del cementerio en Gettysburg, Pennsylvania, 19 de noviembre de 1863. En la pieza discursiva, Lincoln da por descontado que su auditorio sabe perfectamente a qué se refiere cuando habla de lo acaecido hace ochenta y siete años. La introducción es la siguiente: *“Hace ochenta y siete años nuestros padres fundaron en este continente una nueva nación concebida en la libertad y consagrada al principio de que todos los hombres son creados iguales.”*

El indicador se encuentra representado en la pregunta 3.2.2.2. de la herramienta de recolección de información.

3.1.1.3.1.2. Exordio ex abrupto.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Definición: Es un comienzo brusco, inesperado y categórico sobre el tema a desarrollar, sin ningún preparativo inicial, donde el auditorio posee poca o ninguna referencia sobre el tema propuesto. Al elegir este tipo de introducción, el estudiante pretende impresionar al auditorio, despertar sus sentimientos, movilizar sus pasiones.

Un célebre y elocuente ejemplo es la famosa introducción de la Primer Catilinaria; la serie de cuatro discursos que Marco Tulio Cicerón dio contra Lucio Catilina, acusándolo de conspiración y sedición contra la república y el pueblo de Roma, y el fragmento introductorio de la obra discursiva dice así: “*¿Hasta cuándo has de abusar de nuestra paciencia, Catilina? ¿Cuándo no veremos libres de tus sediciosos intentos? ¿A qué extremos se arrojará tu desenfrenada audacia?*” (Cicerón, 1978, p. 153)

3.1.1.3.2. **Concreción del eje discursivo.** La dimensión se representa en el punto 4 de la herramienta de recolección de información, siendo sus indicadores los siguientes:

3.1.1.3.2.1. *La construcción de la propuesta.* Reflejada en la pregunta: 4.13

Descripción del indicador: Proposición. Expresión de un juicio entre dos términos, sujeto y predicado, que afirma o niega este de aquel, o incluye o excluye el primero respecto del segundo. Enunciación de una verdad demostrada o que se trata de demostrar. Parte del discurso, en que se anuncia o expone aquello de que se quiere convencer y persuadir a los oyentes.

3.1.1.3.2.2. *La confirmación de la propuesta.* Utilización de principios demostrativos tendientes a confirmar la propuesta. Pregunta: 4.14

Descripción del indicador: Confirmación. Acción y efecto de confirmar. Nueva prueba de la verdad y certeza de un suceso, dictamen u otra cosa. Parte del discurso, en que se aducen pruebas para demostrar la proposición.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

3.1.1.3.2.3. *La refutación de lo opuesto a lo propuesto.* Desarrollo de argumentos tendientes a refutar lo opuesto a lo propuesto. Pregunta: 4.15

Descripción del indicador: Refutación. Argumento o prueba cuyo objeto es desvanecer las razones de la perspectiva contraria. Silogismo que tiene como conclusión la proposición que niega otra conclusión. Parte del discurso comprendida en la confirmación y cuyo objeto es rebatir los argumentos aducidos o que pueden aducirse en contra de lo que se defiende o se quiere probar

3.1.1.3.3. *Uso de figuras retóricas.*

La dimensión “Uso de Figuras retóricas”, se representa en los puntos 4 y 4.1. de la encuesta, siendo sus indicadores:

3.1.1.3.3.1. Figuras descriptivas. Cuyo abordaje se da en la pregunta 4.16. de la herramienta de recolección de información.

3.1.1.3.3.2. Figuras lógicas. Pregunta: 4.17.

3.1.1.3.3.3. Figuras patéticas. Pregunta: 4.1.18.

3.1.1.3.3.4. Figuras ingeniosas. Pregunta: 4.1.19.

La descripción de cada uno de los indicadores denominados “Figuras retóricas”, al igual que de cada uno de sus subindicadores, se encuentra en el Anexo 2 del presente trabajo.

3.1.1.3.4. *Análisis de la estructura de cierre.*

La dimensión “Análisis de la estructura de cierre”, se representa en el punto 5 de la herramienta de relevamiento, siendo su indicador:

3.1.1.3.4.1. Remarca el eje discurso. Análisis sobre la peroración, cierre o epílogo. Reflejada en la pregunta: 5.31.

Definición: Destacar. Poner de relieve que facilita la acción de resaltar, de separar del cuerpo principal una porción que sirva para darle mayor visibilidad a una acción.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Los indicadores de las dimensiones 3.1.1.3.1., 3.1.1.3.2., 3.1.1.3.3. Y 3.1.1.3.4., de la variable enunciadas, pueden asumir cinco valores: Totalmente en acuerdo, Algo en acuerdo, No estoy plenamente en acuerdo, algo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

3.2. Plan de trabajo

3.2.1. Relevamiento

Se llevará adelante el desarrollo de la investigación a partir de la aplicación de un instrumento, según la línea de trabajo de Hernández Sampieri (2014), mediante la implementación de un cuestionario, entre los estudiantes universitarios que cursan el 2do años de la carrera de Abogacía, del Departamento de Derecho y Ciencia Política, de la Universidad Nacional de La Matanza.

Esta etapa de trabajo se implementará a través del relevamiento sobre la población constituida por 185 estudiantes que han cursado la asignatura “Taller de Retórica y Oratoria Forense”, en dos de las cinco comisiones, durante el segundo cuatrimestre del 2021. La modalidad de aplicación será de manera auto-administrada, utilizando la plataforma unificada de comunicación Microsoft Teams Forms.

3.2.2. Medición de las variables

Como se ha detallado anteriormente, en relación con las variables utilizadas en el presente trabajo, las mismas son de orden nominal, ordinal, dependientes e independientes, definidas de la siguiente forma:

1. Datos Generales
 - 1.1. Género
 - 1.2. Lugar de residencia
 - 1.3. Edad
 - 1.3.1. Entre 18 y 21 años
 - 1.3.2. Entre 22 y 27 años

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- 1.3.3. Entre 28 y 33 años
- 1.3.4. Entre 34 y 44 años
- 1.3.5. Entre 45 y 55 años
- 1.3.6. Más de 56 años
- 1.4. Actividad laboral
- 1.5. Contexto socio educativo
- 1.6. Participación en actividad política u organizacional
- 1.7. Experiencia en el campo discursivo
- 1.8. Estructuración de premisas
2. Análisis de conceptualización en la práctica
- 2.1. Proyección de intencionalidad inicial
- 2.2. Introducción al discurso
3. Cuerpo o medio de discurso
- 3.1. Argumentos lógicos – racionales
- 3.2. Argumentos críticos – emocionales
- 3.3. Propuesta discursiva
- 3.4. Fortalecimiento argumentativo
 - 3.4.1. Confirmación de la propuesta.
 - 3.4.2. Refutación de lo opuesto a lo propuesto
- 3.5. Figuras retóricas descriptivas
- 3.6. Figuras retóricas lógicas
- 3.7. Figuras retóricas patéticas
- 3.8. Figuras retóricas ingeniosas
- 3.9. Comunicación analógica.
4. Análisis de la estructura de cierre o peroración.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

3.2.3. Valores de los indicadores

El cuestionario de opinión consta de 14 (catorce) ítems, en formato escala de Likert, cuantificados de la siguiente forma:

5 puntos = Totalmente de acuerdo.

4 puntos = Algo de acuerdo.

La media, 3 puntos = Sin postura de acuerdo definida.

2 puntos = Algo en desacuerdo.

1 punto = Totalmente en desacuerdo.

La organización de los mismos se establece de la siguiente manera:

- a) Cinco ítems constituyen la dimensión “Información general”, los cuales hacen referencia principalmente a los datos de base. (Del 1.1. al 1.5.)
- b) Tres ítems conforman la dimensión “Experiencia en el campo discursivo” y “Estructuración de las premisas” (1.6, 1.7. y 1.8.)
- c) Seis ítems forman parte de la dimensión “Herramientas de análisis de conceptualización en la práctica” (del 2.1 al 2.5. Ítem 3.)

A fin de hacer medibles y contrastables las variables, se ha definido la siguiente escala:

La validación que establece la cuantificación más alta, 5 puntos, es “Totalmente de acuerdo”.

Le sigue, con una cuantificación de 4 puntos, “Si posición plenamente definida”.

La media, de 3 puntos, es “Sin postura de acuerdo definida”.

La anteúltima cuantificación, con 2 puntos, es “Algo en desacuerdo”.

La validación más baja, la cual representa 1 punto, es “Totalmente en desacuerdo”.

3.2.4. Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de información se ha utilizado un cuestionario autoadministrado, cuali-cuantitativo, con modalidad de preguntas cerradas.

Se seleccionó la herramienta del cuestionario para la recolección de información con el propósito de obtener datos desagregados que permitan dar respuesta a algunas de las preguntas que constituyen objetivos de la investigación, definiendo que la estructuración del pensamiento, en el marco del uso de un modelo discursivo, podría llegar a fortalecer las competencias y habilidades discursivas de los estudiantes, posibilitando la continuidad de la carrera universitaria elegida y, por consiguiente, alejando una potencial opción de abandono.

También, la finalidad de la elección de la encuesta como herramienta de recolección se basa en garantizar la integridad, la comparabilidad y la cuantificación de los resultados alcanzados.

3.2.5. Resultados

Seguidamente se detallan los datos resultantes de cada uno de los ítems del relevamiento. Los datos en unidades y porcentuales se encuentran en el ANEXO 1, de la presente investigación

Variable: Datos generales

1.1. Género

Del total del universo relevado, un 55% se identificó con el género femenino, un 44% con el masculino, y un 1% con el género no binario.

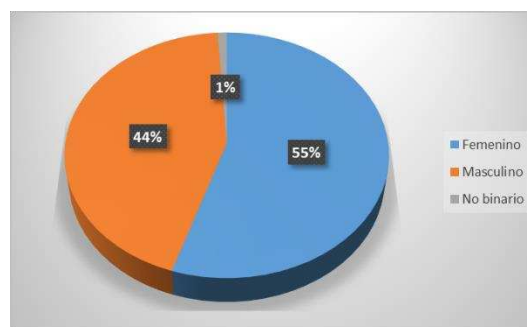


Gráfico 1. Datos generales. Fuente: Elaboración propia

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.2. Lugar de residencia

Del total de los estudiantes que respondieron la encuesta, un 85% manifestó que reside en La Matanza, un 8% en el Primer Cordón de la provincia de Buenos Aires, un 1% en el Segundo Cordón, un 5% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y un 1% en otras ciudades o localidades.



Gráfico 2. Lugar de residencia. Fuente: Elaboración propia

1.3. Edad

Del total del relevado, un 25% manifestó tener entre 18 y 21 años, un 37% entre 22 y 27, un 19% entre 28 y 33, un 14% entre 34 y 44, un 3% entre 45 y 55, y un 2% más de 56 años.

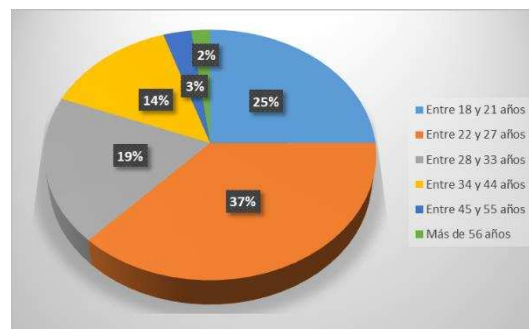


Gráfico 3. Edad. Fuente: Elaboración propia

1.4. Actividad laboral

Del total de las y los estudiantes que participaron de la encuesta, un 79% manifestó estar trabajando, 23% en forma independiente y un 56% bajo relación de dependencia; mientras que un 21% expresó no estar trabajando al momento del relevamiento.

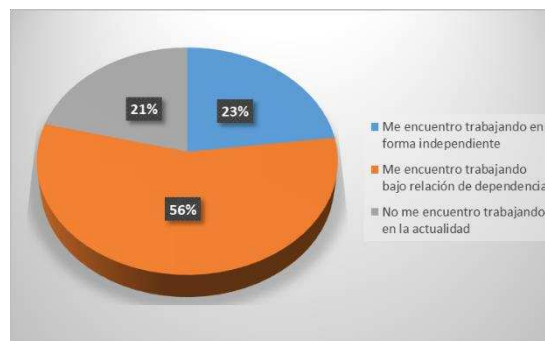


Gráfico 4. Actividad laboral. Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones 1.5. "Contexto socio educativo" y 1.6. "Participación política partidaria u institucional" se basan en las competencias prioritarias del ámbito de "Habilidades para el saber hacer", "saber cómo actuar", establecidos en el informe de la UNESCO "La

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

educación encierra un tesoro”, se estableció que los pilares que deben sustentar la educación en el siglo XXI (1997).

1.5. Contexto familiar - socio educativo

1.5.1. Pregunta: ¿Alguno de sus padres ha realizado una carrera en el nivel de Educación Superior? Ante esta consulta, 36 estudiantes, un 19%, contestó afirmativamente, mientras que 149, el 81%, lo hicieron negativamente.

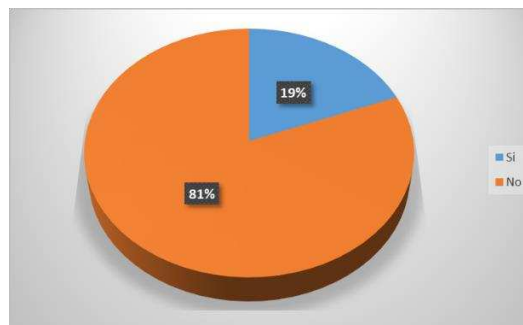


Gráfico 5. Contexto familiar - socio educativo. Fuente: Elaboración propia

1.5.2. Pregunta: ¿Algún familiar de su grupo primario ha o está realizando una carrera en el nivel de Educación Superior? Del total de los encuestados, 78 estudiantes, un 42%, respondió que sí, mientras que 107, el 58%, respondió que no.

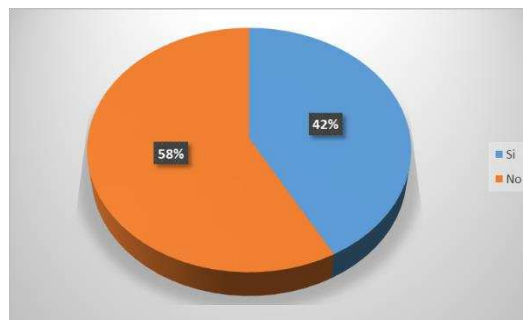


Gráfico 6. Contexto familiar – socio educativo_2. Fuente: Elaboración propia

1.6. Participación política partidaria o institucional

Ante la consulta 1.6.1.: ¿Participa activamente en algún espacio social o político?, un 12% ha respondido afirmativamente, mientras que un 88% lo hizo en forma negativa.

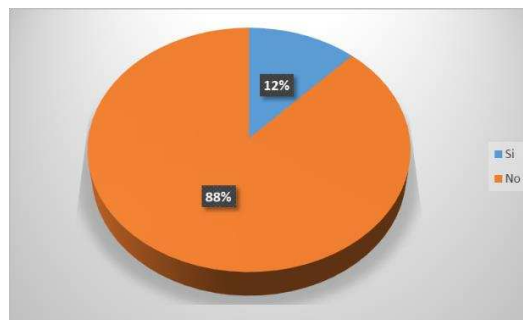


Gráfico 7. Participación política partidaria o institucional. Fuente: Elaboración propia

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Con relación a la pregunta 1.6.2.: ¿Ha formado parte de alguno de los modelos de participación internacional como el de la ONU o de la OEA?, un 1% respondió de manera afirmativa, mientras que un 99% en forma negativa.

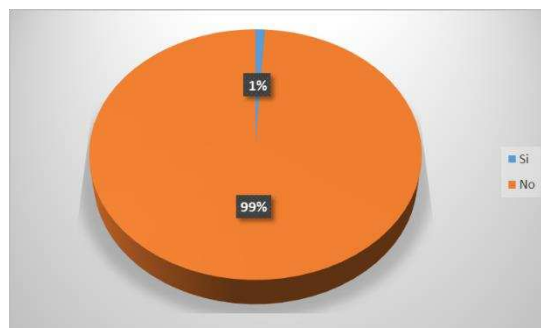


Gráfico 8. Participación política partidaria o institucional_2. Fuente: Elaboración propia

1.7. Experiencia en el campo discursivo

Con referencian a la consulta 1.7.1.: ¿Ha tenido la oportunidad de enunciar pública y oralmente su posición política o ideas, ante un auditorio de más de 20 personas?, un 5% respondió de manera afirmativa, mientras que un 95% lo hizo en forma negativa.

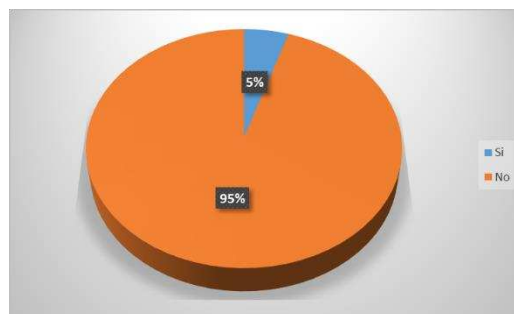


Gráfico 9. Experiencia en el campo discursivo. Fuente: Elaboración propia

1.7.1.1. De ese 5% que respondió en forma afirmativa a la consulta 1.7.1., un 33% contestó que se sintió cómodo al enunciar su discurso, mientras que un 67% respondió negativamente.

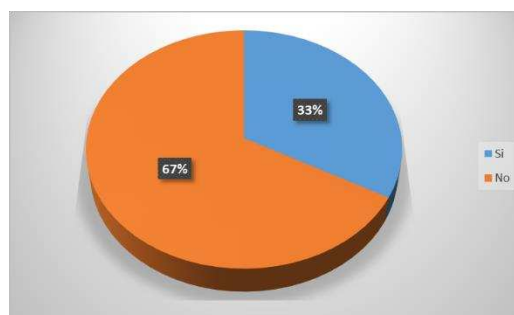


Gráfico 10. Experiencia en el campo discursivo_2. Fuente: Elaboración propia

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.7.1.2. De ese 5% que respondió en forma afirmativa a la consulta 1.7.1., un 33% contestó que considera que logró su objetivo expositivo, un 44% considera que no lo logró, mientras que un 22% respondió no tenía postura de acuerdo definida.

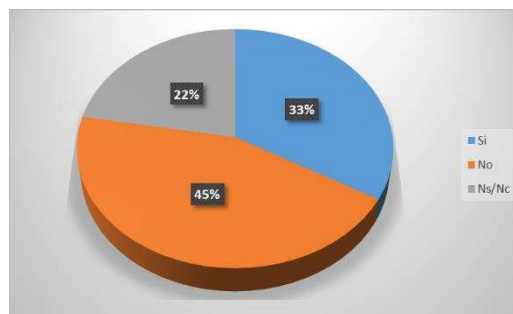


Gráfico 11. Experiencia en el campo discursivo_3. Fuente: Elaboración propia

1.8. Estructuración de las premisas a partir de la Práctica Discursiva Central – PDC.

La PDC – Práctica Discursiva Central – es la actividad práctica principal y transversal de la asignatura “Taller de Retórica y Oratoria Forense, la cual vincula todos los ejes teóricos y metodológicos abordados durante la cursada.

La PDC promueve estimular en los estudiantes de la carrera de Abogacía, la práctica investigativa y el desarrollo sobre las artes, ciencias y técnicas que darán impulso y fundamento a la creatividad, la planificación y la exposición de piezas discursivas, generadas con el fin de convencer, conmover y persuadir a un auditorio o público meta.

La PDC se concibe sobre el principio de destacar aquel espacio donde el conocimiento y la ejercitación discursiva toman un lugar de privilegio desde lo conceptual, lo práctico y lo útil, ante el desafío particular de cada participante de desenvolverse eficiente dentro de su futuro campo laboral.

Modalidad de implementación: En la 6ta. clase de Retórica y Oratoria Forense se realiza el sorteo de los 6 temas o dimensiones de tiempo establecidas en la página 3 del presente documento, entre todos los estudiantes que reúnan regularidad administrativa en la cursada hasta ese momento. Cada estudiante deberá seleccionar un acontecimiento o personalidad, dentro de la dimensión de tiempo asignada, buscando exaltar un criterio axiológico específico y no describir un suceso.

La PDC se lleva desarrolla durante las clases 11ra., 12da. y 13ra., de cada cuatrimestre y su resultado constituye la nota central de cada estudiante en cuanto al eje de evaluación práctica se refiere. Su objetivo de trabajo se basa en desarrollar, argumentar y enunciar

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

una pieza discursiva cuyo eje central se funde en la/s implicancia/s y consecuencia/s que para cada orador posea aquel criterio axiológico seleccionado.

1.8.1. Ante la consulta si considera que al enunciar las ideas públicamente en la PDC, se tomó el tiempo necesario para preparar en profundidad su discurso, un 48% contestó afirmativamente, mientras que un 52% respondió negativamente.

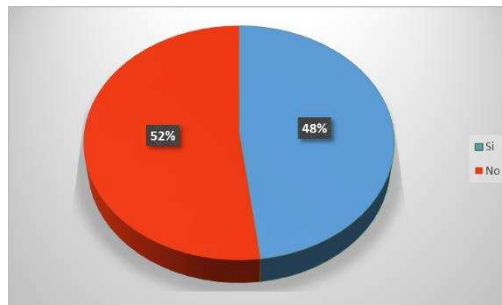


Gráfico 12. Tiempo de preparación. Fuente: Elaboración propia.

1.8.2. Ante la consulta si en el marco de la preparación discursiva para la PDC, lo hizo creando un mapa discursivo con "ideas clave" o "palabras llave", las cuales lo guiarán hacia el concepto o idea misma que quería enunciar en esa etapa de su discurso, un 15% lo hizo afirmativamente, mientras que un 85% contestó en forma negativa.

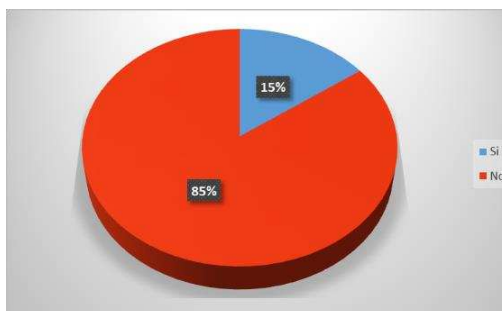


Gráfico 13. Mapa discursivo. Fuente: Elaboración propia.

1.8.3. En la última consulta de la variable se indagó si al haber preparado el discurso para la PDC, se lo construyó redactando frase por frase de cada concepto o idea que quería enunciar, con la finalidad de que tuviera fin en sí mismo; siendo los porcentuales de respuesta: un 10% en forma afirmativa y un 90% lo hizo de manera negativa.

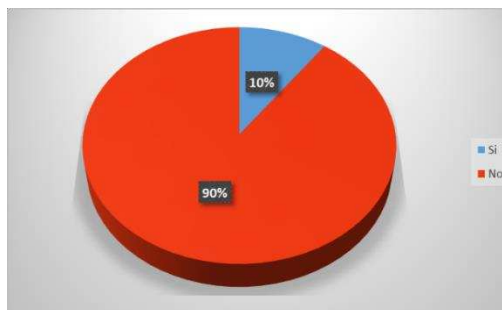


Gráfico 14. Frase por frase. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Dimensión. **Análisis sobre la proyección de intencionalidad en la PDC**

La dimensión "Análisis sobre la proyección de intencionalidad inicial", también se basa en las competencias del ámbito de "Habilidades para el saber hacer", "Saber cómo actuar", establecidos en el informe de la UNESCO "La Educación encierra un tesoro" (1997).

2. **Análisis de conceptualización en la práctica**

2.1. **Proyección de intencionalidad inicial**

2.1.1. **Interés**

Ante la pregunta: ¿Considera que desde el inicio de su discurso logró despertar el interés de su auditorio?, un 42% estuvo de acuerdo, un 28% sin postura de acuerdo definida, y un 30% se manifestó en desacuerdo.



Gráfico 15. Interés. Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. **Atención**

Con referencia a la pregunta: ¿Considera que desde el inicio de su discurso logró atraer la atención del auditorio?, un 34% se manifestó en acuerdo, un 29% sin postura de acuerdo definida, y un 37% se manifestó en desacuerdo.

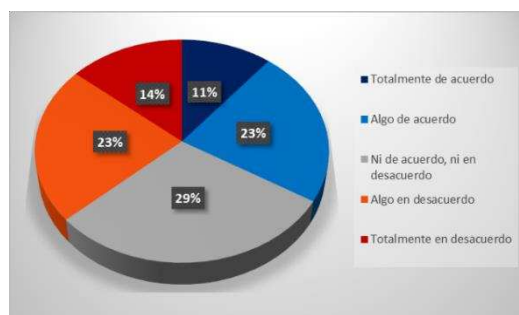


Gráfico 16. Atención. Fuente: Elaboración propia.

2.1.3. **Expectativa**

Con relación a la consulta sobre si considera que, al enunciar las primeras frases de su discurso, el estudiante logró generar una clara expectativa en el auditorio; un 27% se manifestó en acuerdo; un 35% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 38% se expresó en desacuerdo.



Gráfico 17. Expectativa. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

2.2. Análisis sobre la introducción

La dimensión “Análisis sobre la introducción” de aquello que se dice, surge de las competencias del ámbito “Conocer y comprender”. Informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (1997).

2.2.1. Exordio por insinuación o instrucción.

Ante la pregunta ¿Considera que planificó la enunciación de los primeros párrafos de su discurso con el propósito de que fueran metódicos y moderados a fin de lograr clarificar, progresivamente, el tema central que abordara?, un 72% estuvo de acuerdo, un 15% sin postura de acuerdo definida, y un 13% se manifestó en desacuerdo.

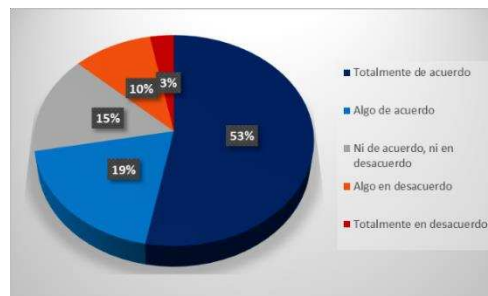


Gráfico 18. Exordio por insinuación. Fuente: Elaboración propia.

2.2.2. Exordio directo

Con relación a la consulta: ¿Considera que, al prever la enunciación de los primeros párrafos de su discurso, quedó de manifiesto su posición a favor o en contra del tema a tratar?, un 50% se manifestó en acuerdo, un 25% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 25% se expresó en desacuerdo.



Gráfico 19. Exordio directo. Fuente: Elaboración propia.

2.2.3. Exordio ex abrupto

Ante la consulta: ¿Considera que planificó la enunciación de los primeros párrafos de su discurso sin considerar ningún dato inicial del tema principal, dado que el auditorio ya poseía conocimiento previo necesario sobre la temática?, un 19% se manifestó en acuerdo, un 34% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 47% se expresó en desacuerdo.



Gráfico 20. Exordio ex abrupto. Fuente: Elaboración propia.

Dimensión: **Análisis sobre el cuerpo discursivo**

La siguiente dimensión indaga sobre los ámbitos de las competencias prioritarias que surgen del mencionado informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (1997).

1.1. Indicador: **Argumentos lógicos racionales.**

Frente al enunciado ¿Considera que, durante el desarrollo del cuerpo discursivo, al menos utilizó un principio lógico para argumentar, con la intención de demostrar la validez de lo propuesto?, un 27% se manifestó en acuerdo, un 28% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 46% lo hizo en desacuerdo.

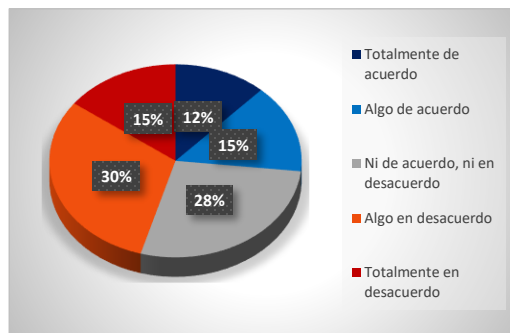


Gráfico 21. Argumentos lógicos - racionales. Fuente: Elaboración propia.

1.2. Indicador: **Argumentos críticos emocionales.**

Ante la consulta: ¿Considera que, durante el cuerpo discursivo, al menos se basó en un principio crítico emocional, con la intención de conmover a su auditorio?, un 92% se manifestó en acuerdo, un 4% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 4% lo hizo en desacuerdo.



Gráfico 22. Argumentos críticos - emocionales. Fuente: Elaboración propia.

1.3. Indicador: **Propuesta central**

Ante la pregunta: ¿Cree usted que expuso de forma concreta, categórica y específica el eje neurálgico de su propuesta?, un 32% se manifestó en acuerdo, otro 32% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 36% lo hizo en desacuerdo.

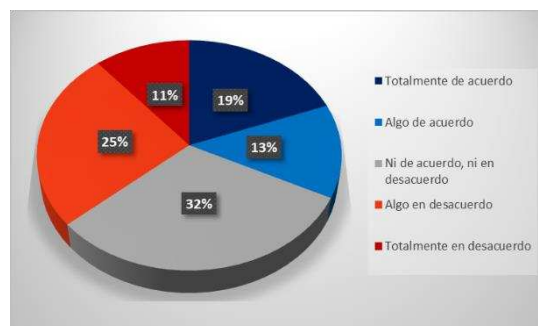


Gráfico 23. Eje discursivo. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.4. Dimensión: Medición del eje discursivo.

1.4.1. Confirmación de la propuesta.

¿Considera que utilizó los argumentos necesarios que permitieran confirmar, desde un principio demostrativo, su propuesta al auditorio? Ante esta consulta, un 39% se manifestó a favor, un 48% sin postura de acuerdo definida, y un 13% lo hizo de manera negativa.

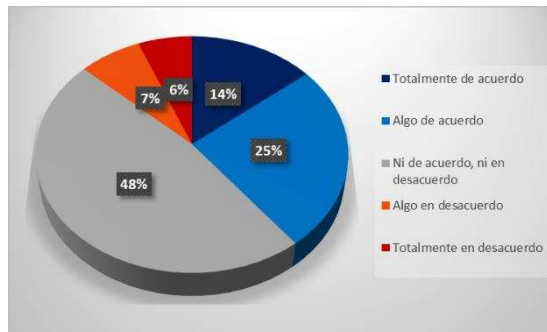


Gráfico 24. Confirmación. Fuente: Elaboración propia.

1.4.2. Refutación de lo opuesto a la propuesta.

¿Considera usted que desarrolló los argumentos necesarios para oponerse categóricamente al principio opuesto al propuesto en el eje de su discurso? Frente a esta pregunta: un 11% se manifestó en acuerdo, un 29% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 60% lo hizo en desacuerdo.



Gráfico 25. Refutación. Fuente: Elaboración propia.

1.5. Indicador: Recursos lingüísticos. Figuras retóricas descriptivas.

Durante el desarrollo del discurso ¿considera que ha utilizado al menos una de las figuras retóricas denominadas descriptivas para darle mayor vivacidad y claridad expresiva al discurso? Frente a esta consulta: un 68% se manifestó en acuerdo, un 16% sin postura de acuerdo definida, y otro 16% lo hizo en desacuerdo.

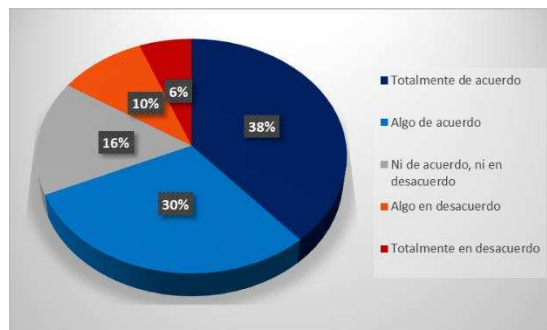


Gráfico 26. Figuras descriptivas. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.6. Indicador: **Recursos lingüísticos. Figuras retóricas lógicas.**

Durante su enunciado del cuerpo discursivo ¿considera que ha utilizado alguna de las figuras retóricas de las denominadas lógicas para darle mayor fuerza demostrativa, basado en hecho probado, a la pieza? Frente a esta consulta: un 39% se manifestó en acuerdo, un 40% sin postura de acuerdo definida, y un 21% lo hizo en desacuerdo.



Gráfico 27. Figuras lógicas. Fuente: Elaboración propia.

1.7. Indicador: **Recursos lingüísticos. Figuras retóricas patéticas.**

Ante la consulta: Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha utilizado alguna de las figuras retóricas denominadas patéticas, las cuales exaltan una apreciación en su máxima expresión, para darle mayor movilidad a su cuerpo discursivo? Ante esta consulta, un 31% se manifestó en acuerdo, un 37% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 32% lo hizo en desacuerdo.

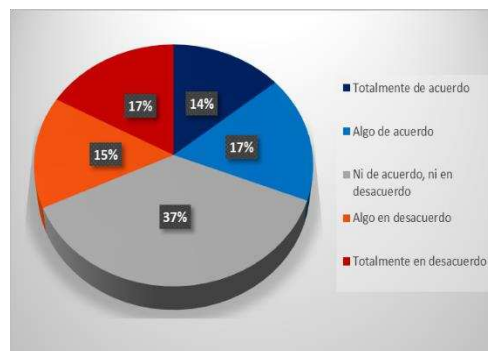


Gráfico 28. Figuras patéticas. Fuente: Elaboración propia.

1.8. Indicador: **Recursos lingüísticos. Figuras retóricas ingeniosas**

Frente a la pregunta: Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha utilizado alguna de las figuras retóricas denominadas ingeniosas, las cuales podrían utilizarse con el objeto de velar o disimular un pensamiento?, un 65% se manifestó en acuerdo, un 26% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 9% lo hizo en desacuerdo.

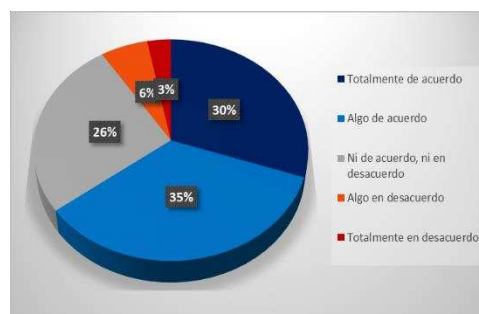


Gráfico 29. Figuras ingeniosas. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.9. Comunicación analógica.

Los siguientes indicadores forman parte de la variable: “cuerpo del discurso – argumentos críticos emocionales”, y se basan en dos ámbitos de las competencias prioritarias: el Informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (1997), y la Teoría de la Comunicación Analógica de Watzlawick (1997).

1.9.1. Argumentos críticos emocionales

Indicador Emoción vinculante: **cólera**

Ante la consulta: Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha apelado a despertar intencionalmente el sentimiento de suma indignación en su audiencia? Un 44% ha contestado en acuerdo, un 27% sin postura de acuerdo definida, y un 29% la hizo en desacuerdo.

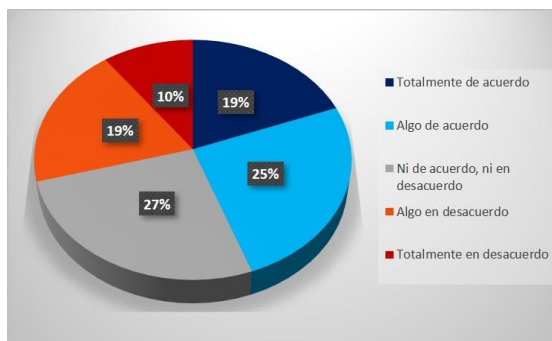


Gráfico 30. Argumentos críticos emocionales_ cólera. Fuente: Elaboración propia.

1.9.2. Indicador Emoción vinculante: **miedo**

Ante la consulta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que intentado despertar intencionalmente el sentimiento de temor?, un 10% ha contestado en acuerdo, un 25% sin postura de acuerdo definida, y un 65% lo hizo en desacuerdo.

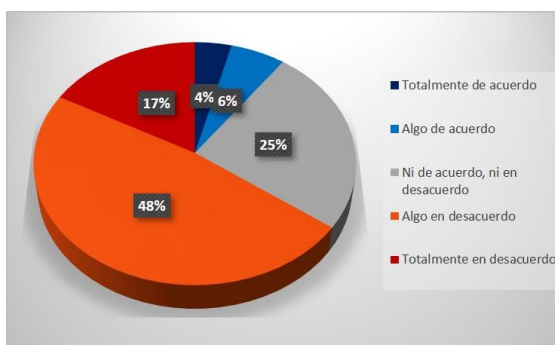


Gráfico 31. Argumentos críticos emocionales_ miedo. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.9.3. Indicador Emoción vinculante: **deseo**

Con referencia a la pregunta: ¿Considera que ha intentado despertar intencionalmente el sentimiento necesidad, ansia, anhelo en la audiencia? Un 33% ha contestado afirmativamente, un 35% sin postura de acuerdo definida, y un 32% lo hizo negativamente.

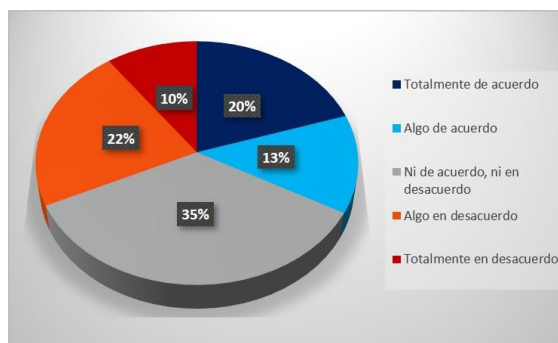


Gráfico 32. Argumentos críticos emocionales_ deseo. Fuente: Elaboración propia.

1.9.4. Indicador Emoción vinculante: **orgullo**

Ante la pregunta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de orgullo?, un 84% ha contestado afirmativamente, un 10% sin postura de acuerdo definida, y un 6% lo hizo negativamente.

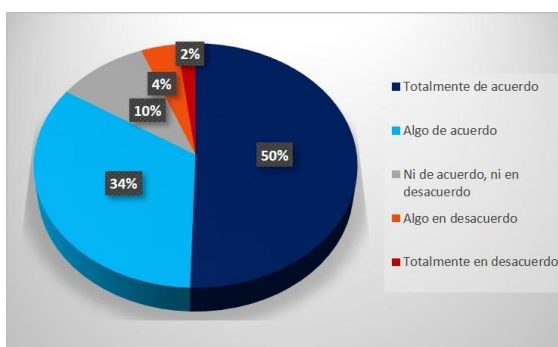


Gráfico 33. Argumentos críticos emocionales_ altivez. Fuente: Elaboración propia.

1.9.5. Indicador Emoción vinculante: **preocupación**

Frente a la consulta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha intentado despertar intencionalmente el sentimiento de preocupación en el auditorio?, un 79% ha contestado afirmativamente, un 18% sin postura de acuerdo definida, y un 3% lo hizo negativamente.

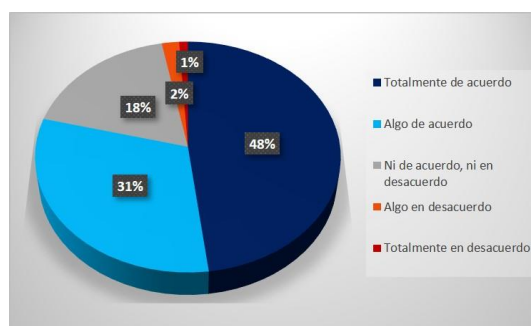


Gráfico 34. Argumentos críticos emocionales_ recelo. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.9.6. Indicador Emoción vinculante: **nostalgia**

Con referencia a la pregunta: ¿considera que ha pretendido promover intencionalmente el sentimiento de nostalgia en el auditorio?, un 51% ha contestado afirmativamente, un 23% sin postura de acuerdo definida, y un 26% lo hizo negativamente.

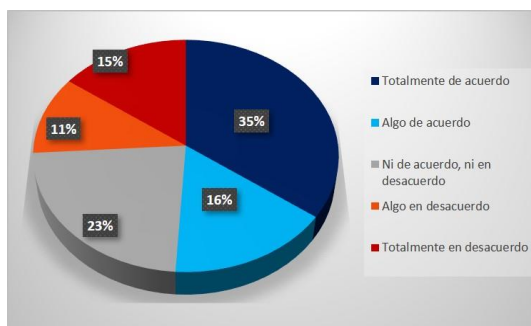


Gráfico 35. Argumentos críticos emocionales_ añoranza. Fuente: Elaboración propia.

1.9.7. Indicador Emoción vinculante: **aflicción**

Frente a la consulta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha intentado despertar intencionalmente el sentimiento de tristeza?, un 22% ha contestado afirmativamente, un 23% sin postura de acuerdo definida, y un 55% lo hizo negativamente.

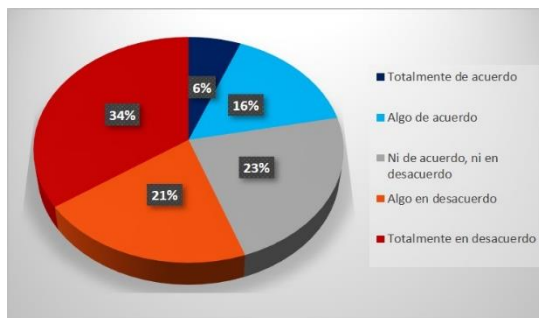


Gráfico 36. Argumentos críticos emocionales_ tristeza. Fuente: Elaboración propia.

1.9.8. Indicador Emoción vinculante: **alegría**

Ante la pregunta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de regocijo?, un 47% ha contestado afirmativamente, un 25% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 28% lo hizo en forma negativa.

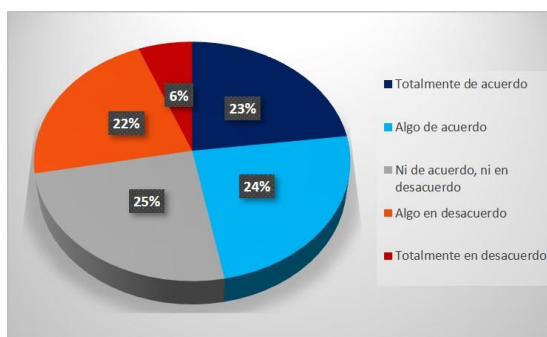


Gráfico 37. Argumentos críticos emocionales_ alegría. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.9.9. Indicador Emoción vinculante: **confianza**

Frente a la consulta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha intentado promover intencionalmente el sentimiento de confianza? un 30% ha contestado en forma afirmativa, un 33% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 37% lo ha hecho en forma negativa.

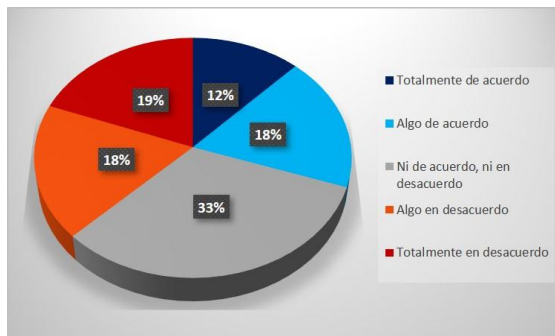


Gráfico 38. Argumentos críticos emocionales_ confianza. Fuente: Elaboración propia.

3.9.10. Indicador Emoción vinculante: **resolución**

Al dar respuesta a la consulta: Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha promovido despertar intencionalmente el sentimiento de seguridad en el público? Un 55% ha dado respuesta en forma afirmativa, un 18% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 27% lo ha hecho en forma negativa.

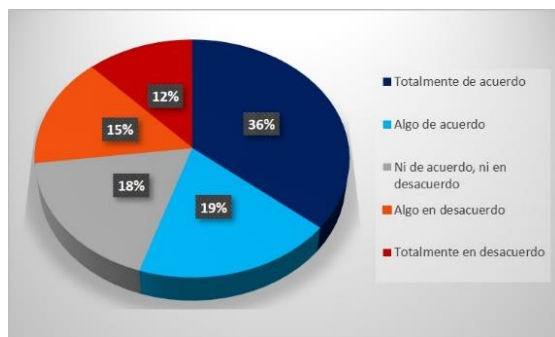


Gráfico 39. Argumentos críticos emocionales_ seguridad. Fuente: Elaboración propia.

3.9.11. Indicador Emoción vinculante: **amor**

Con relación al último indicador de la variable “Argumentos críticos emocionales”, al responder sobre la pregunta: ¿considera que ha promovido despertar intencionalmente el sentimiento de afecto?, un 54% de los encuestados lo ha hecho en forma afirmativa, un 16% se ha expresado sin postura de acuerdo definida, mientras que un 30% lo ha hecho en desacuerdo.



Gráfico 40. Argumentos críticos emocionales_ afecto. Fuente: Elaboración propia.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Dimensión: Análisis de la estructura de cierre o peroración

Con relación a la última consulta de la herramienta, la misma hace referencia a la conclusión discursiva y pregunta si considera que ha logrado remarcar la importancia de su eje argumentativo. Al respecto, un 66% manifestó estar de acuerdo, un 17% sin postura de acuerdo definida, mientras que un 16% se expresó en desacuerdo.

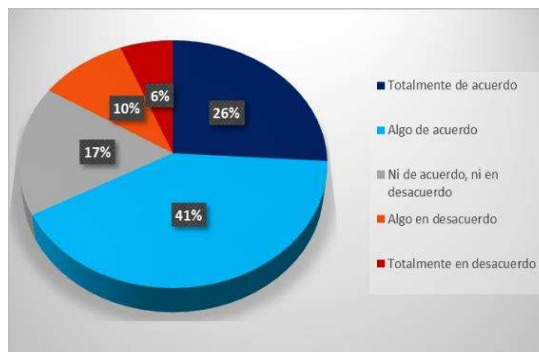


Gráfico 41. Cierre. Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV

4.1. Conclusiones

Las consideraciones iniciales de este trabajo están relacionadas con la información emergente. Si bien los datos sobre los indicadores: género, edad, lugar de residencia, y actividad laboral, aportan información de relevancia para la presente investigación, no se realizarán cruces específicos de dicha información, reservando la misma para nuevas líneas de pesquisa que puedan surgir en adelante.

En lo referente al “*Contexto familiar – socio educativo*”, existe una alto porcentual de estudiantes que provienen de hogares donde sus padres no alcanzaron a experimentar la vida universitaria, pero que ese porcentual se incrementa en más de un 100% cuando se pregunta por la participación en la vida universitaria de otros integrantes de su grupo familiar.

Un resultado de significativo valor dentro del indicador: “*Datos generales*”, es el de 1.6. *Participación política partidaria o institucional*, donde se obtuvo la información que un 12% participa activamente en espacios políticos donde pueda experimentar la oralidad y el debate público, y que tan solo un 1% ha participado en otro estilo de espacio donde los estudiantes pudieran haber tenido la oportunidad de practicar la práctica oratoria como lo es el capítulo de la OEA.

Con relación a la variable: ***Competencias argumentativas***.

En lo relacionado con la dimensión: “*Experiencia en el campo discursivo*”, los datos resultantes arrojaron que solo un 5% ha tenido experiencia discursiva y que, de esas personas, solo un 33% consideró haber alcanzado sus objetivos expositivos.

En lo referido a la dimensión: “*Estructuración de las premisas*”, esta indagación permitió conocer que más del 50% de los estudiantes consultados considera que no se tomó el tiempo necesario para preparar su discurso en profundidad, que tan solo un 15% consideró necesario realizar un mapa discursivo para su ponencia, y que solo un 10% desarrolló su pieza discursiva pensando en el valor de cada frase o bloque de información

en particular. En tal sentido podemos arribar a la conclusión que, en lo referido a la estructuración de las premisas, la población de estudiantes consultada ha considerado en un porcentaje muy bajo seguir los lineamientos básicos dentro de la planificación discursiva, por lo tanto, la pregunta introductoria del Trabajo final vinculada con las estrategias de construcción y enunciación del discurso se implementan desde el ámbito universitario, han resultado poco utilizadas.

Al analizar la dimensión: “*Uso de argumentos lógicos – racionales*”, surgió como resultado que un 27% de los encuestados confirmó haber utilizado argumentos lógicos – racionales, tendientes a demostrar y probar una posición, mientras que un 92% lo hizo a favor de los argumentos críticos – emocionales.

Concretamente el hábitus o esquema de percepciones y categorizaciones con que aprendemos, en base a la teoría de Bourdieu (2008), no se encontró mayoritariamente identificado con las estructuras objetivas, sino con las subjetivas.

Con referencia a la variable: ***Habilidades socio-emocionales***.

En lo referente a la dimensión: “*Proyección de intencionalidad inicial*”, al comparar los porcentuales de respuestas en acuerdo y en desacuerdo de las mediciones de los indicadores: *interés, atención y expectativa*, surgió que tan solo un 12% más de los estudiantes que participaron del relevamiento, consideró que desde el inicio de su discurso intentó despertar el interés del auditorio. Que este mismo análisis, sobre el indicador atención, arrojó un resultado negativo de – 3%; y que, al analizar la expectativa generada, este porcentual negativo se incrementó a un – 11%.

En tal sentido es claramente factible afirmar que no ha existido una marcada tendencia a lograr el objetivo de promover los principios de interés, atención y expectativa, como define la técnica retórica, hecho que afecta concretamente sobre la constitución de la comprensión del “*hábitus*”, planteado por Bourdieu (2008), perspectiva de investigación propuesta en las preguntas iniciales del trabajado.

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

En lo relacionado con la dimensión: “*Proyección de los sentimientos*”, en lo referente a la Comunicación analógica, sobre la base teórica del informe: “La educación encierra un tesoro” de la UNESCO (1997) y la Teoría de la Comunicación Analógica de Watzlawick (1997), los resultados emergentes son los siguientes:

Con referencia al indicador - emoción vinculante: cólera, surgió un predominio del 44% con relación a quienes estuvieron en acuerdo con la inclusión de argumentos tendientes a generar indignación en el auditorio. En lo referido al indicador - emoción vinculante: miedo, concretamente se presentó un predominio del 65% de desacuerdo en cuanto a la implementación de argumentos tendientes a promover esta emoción.

En lo concerniente al indicador - emoción vinculante: deseo, se presentó un equilibrio entre quienes estaban en acuerdo y en desacuerdo con el hecho de haber incluido en si Práctica Discursiva Central - PDC, argumentos críticos – emocionales tendientes a promover el sentimiento necesidad, ansia, anhelo en el cuerpo de su discurso. Muy diferente fue la respuesta ante los indicadores de emociones vinculantes: orgullo y preocupación, donde se presentó una favorabilidad en el uso de estos argumentos críticos – emocionales, del 84% y del 79% respectivamente.

Con relación al uso de argumentos críticos – emocionales, relacionados con la preocupación, la añoranza y la aflicción, un 79% se mostró en acuerdo con la implementación de emociones vinculantes relacionadas con el primero de estos argumentos, un 51% con el segundo, y un 51% se manifestó en desacuerdo con el uso del tercer argumento, tendiente a promover un sentimiento de tristeza.

Y, en último término, con relación a la implementación de argumentos críticos – emocional, relacionados con las emociones vinculantes: alegría, confianza, resolución, y amor, un 55% de los estudiantes consultados se mostró a favor del uso de argumentos vinculados con el primer indicador, un 37% en desacuerdo con la utilización del segundo, un nuevo 55% en acuerdo con la utilización de argumentos relacionados con la emoción vinculante del tercer indicador, y un 54% a favor de la implementación de argumentos vinculados con el cuatro indicador.

Y con relación a la variable: **Transmisión de recorridos educativos.**

Con relación a la dimensión: “*Análisis sobre la introducción*”, donde se validó el estilo de exordio utilizado por los encuestados, durante la Práctica Discursiva Central – PDC, un 72% se mostró en acuerdo con el hecho de haber implementado una introducción metódica y progresiva, donde es factible ir orientado al auditorio sobre el eje temático a desarrollar.

Dentro de la misma variable, en el indicador 3.3. *Propuesta central*, ante la consulta sobre la concreción, especificación y categorización de la propuesta central, las respuestas en desacuerdo superaron en un 4% a las que se identificaron en acuerdo. Esto implica que la mayoría de las personas consultadas consideró no haber especificado ni categorizado la instancia neurálgica de su discurso, la cual se basa en la concreción de la propuesta. Esta situación se contrapone con el enunciado sobre “*competencia argumentativa*” de Silvestri (2001) donde postula que, dentro de esta competencia, la esquematización de la propuesta es prioritaria ante el propósito de alcanzar las finalidades discursivas.

Al analizar los resultados del indicador: “*confirmación de la propuesta*”, el dato más significativo que se presentan es que el 48% de las personas respondientes confirmaron su indecisión sobre el hecho de haber confirmado, mediante la argumentación lógica racional, la propuesta central discursiva.

Por su lado, al hacer lo propio con los datos sobre el indicador: “*refutación de lo opuesto a lo propuesto*”, un significativo 60% reconoció no haber utilizado en su discurso ningún argumento para oponerse, categóricamente, al principio opuesto al propuesto.

Concretamente estas respuestas permiten presumir que no existe una marcada predisposición para argumentar desde la demostración, y menos aún para fortalecer el principio argumentado, desde la refutación de lo opuesto a lo propuesto.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

También, al hacer referencia al indicador: “*Figuras retóricas*”, específicamente en lo referido a las *figuras retóricas descriptivas*, al respecto, un amplio porcentaje de los encuestados, un 68%, ha considerado la necesidad de que prevalezcan las figuras que permiten describir los hechos y circunstancias de lo narrado.

Por su parte, al analizar el indicador: “*figuras lógicas*”, se presenta la situación de que un 39% se manifiesta en acuerdo con el uso, en sintonía con quienes se manifestaban del mismo modo con relación a la “*confirmación de la propuesta*”, mientras que un 40% se manifestó sin posición de acuerdo definida, y un 21% confirma no haber utilizado esta categoría de recurso lingüístico. Y, con relación al indicador: “*Figuras retóricas patéticas*”, se presentó una clara paridad entre quienes reconocieron su utilización y quienes no lo hicieron, destacándose el 37% de quienes se manifestaron sin posición definida al respecto.

En lo referente al indicador: “*Figuras retóricas ingeniosas*”, un elocuente 65% se manifestó en acuerdo, mientras que tan solo en 9% lo hizo en desacuerdo.

Finalmente, la dimensión: “*Análisis de la estructura de cierre o peroración*”, en lo relativo al análisis del cierre discursivo, un 65% de los estudiantes consultados se manifestó en acuerdo con el hecho de haber logrado remarcar la importancia del eje argumentativo de su discurso, en la instancia de conclusión, confirmando así el valor de lo abordado en el marco teórico, con relación a la perspectiva de Silvestri (2001) sobre “competencia argumentativa”.

4.1.1. Síntesis

Las conclusiones del presente trabajo final de posgrado muestran que existe una relación vinculante entre las competencias argumentativas y las habilidades expresivas, con la trayectoria educativa de los estudiantes, y que, al indagar sobre las dificultades generadas por la exigencia de la oralidad, según el problema planteado en base a la teoría de Cardona Rivas (2008), la modalidad de construcción del razonamiento discursivo,

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

podría generar una complejidad representacional, atribuible a problemas generales de la adquisición de competencias argumentativas y habilidades expresivas.

4.2. Discusión final

De todo lo relevado en el presente trabajo, surge las siguientes propuestas de acción futuras:

4.2.1. Propuesta a corto plazo:

- Intensificar las líneas de trabajo sobre la delimitación y planificación del mapa discursivo.
- Promover el uso de argumento/s lógico/s – racional/es, tendientes a demostrar la validez de la propuesta discursiva

Con relación al análisis y ponderación sobre la construcción narrativa y argumentativa del discurso, y su relación con las etapas clásicas que lo conforman, podemos sostener la necesidad de:

- Impulsar el criterio demostrable de la propuesta discursiva, mediante el uso de argumentos lógicos – racionales los cuales sean de utilidad a fin de fortalecer la base probatoria.
- Destacar el valor de remarcar el eje discursivo en el cierre o peroración, con la finalidad de asegurar la influencia persuasiva

4.2.2. Propuestas a mediano y largo plazo:

- Promover espacios de debate y o de discusión o expresión pública de ejes temáticos referidos con la posición que los estudiantes sostienen ante determinados temas de valor social o de relevancia en la opinión pública.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

En lo concerniente a la validación de las competencias argumentativas y habilidades expresivas, se podrá:

- Fortalecer la labor sobre la planificación y el desarrollo de cada enunciado discursivo (frase, línea o idea), con la finalidad de lograr que posea sentido y propósito en sí mismo, más allá de sentido final del discurso.
- Reforzar el sentido de la propuesta valorativa, como principio neurálgico dentro de la estrategia discursiva

4.3. Futuras líneas de estudio

Por último, entre las futuras líneas de estudio, se propone estudiar respecto del equilibrio necesario entre los argumentos críticos – emocionales y los lógicos racionales, partiendo una nueva pregunta: ¿Puede prosperar en cuanto a su influencia se refiere, una pieza discursiva basada plenamente en argumentos emocionales?

Bibliografía y fuentes de referencias

- Aspa Cereza, J. (1982). “*Cicerón. Discursos III*”. Madrid. Biblioteca Gredos.
- Arias, G. (2012). “El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica”. Caracas. Editorial Episteme.
Boletín Oficial del Estado Español. Ministerio de Educación y Cultura. N° 205 del 25/08/2009
- Bentham, J. (2000). “*Tratado de los sofismas políticos*”. Buenos Aires. Ed. Leviatán.
- Bernárdez, F. L. (1959). “*Poemas Nacionales*”. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.
- Betancour Espiñeira, L (2009). “*El desarrollo de las competencias argumentativas*”. Que hacer educativo. [El desarrollo de la competencia argumentativa.pdf](#)
- Bourdieu, P. (2008). “*Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*”. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- Breton, P. (2005). “*Argumentar en situaciones difíciles*”. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bruner, J. (1991). “*Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*”. Madrid. Editorial Alianza.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson Vals, A. (1999). “*Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*”. Barcelona. Editorial Ariel.
- Cardona Rivas, D. (2008). “Modelos de argumentación en ciencias”. Maizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>
- Churchill, W. (1896). “The Scaffolding of Rhetoric”. Churchill Papers, CHAR 8/13. Renewal copyright 2000.
- Churchill, W. (1960). “*Historia de los pueblos de habla inglesa. Vol. 3: La época de la revolución*”. Barcelona. Caralt Editores.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- Churchill, W. (1955). *“La Segunda Guerra Mundial. Triunfo y Tragedia”*. Buenos Aires. Ediciones Peuser.
- Colubi Falcó, J.M. (2007). *“Demóstenes. Discursos privados”*. Barcelona. Biblioteca Gredos.
- Crespo, E. (2000). *“Ilíada”*. Madrid. Editorial Gredos.
- De Privitellio, L. y Romero, L. A. (2000). *“Grandes Discursos de la Historia Argentina”*. Buenos Aires. Editorial Aguilar.
- ECO, U. (1994). *“Signo”*. Barcelona. Editorial Labor S.A.
- Forigua Rojas, E. (2011). *“Winston Churchill: Discípulo de la historia”*. Debate político N°45. Bogotá. La imprenta ediciones S.A.
- Folliet, J. (1958). *“Oratoria: Introducción al arte de la palabra pública”*. Buenos Aires. Ediciones del Atlántico.
- Foucault, M. (1999). *“El Orden del Discurso”*. Barcelona. Tusquets Editores.
- González, L. (2006). *“Repitencia y deserción en América Latina”*. Santiago. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. www.Repitencia_y_desercion_en_America_Latina.
- Guénard, T. (2006). *“Más fuerte que el odio”*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Hernández Guerrero, J. A., García Tejera, M. C. (2004). *“El arte de hablar. Manual de Retórica Práctica y de Oratoria Moderna”*. Madrid. Editorial Ariel.
- Hernández Sampieri, R. y otros (2014). *“Metodología de la investigación”*. México D.F. Mc Graw Hill / Interamericana editores.
- Le Bon, G. (2018). *“Psicología de las Masas”*. Madrid. Editorial Verbum.
- Loprete, C. (1992) *“Introducción a la oratoria moderna. La comunicación oral”*. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra.
- Lujan, E.R. (2002). *“Sofistas. Testimonios y fragmentos”*. Madrid. Editorial Gredos.
- López Eire, A. (2007). *“Demóstenes. Discursos políticos”*. Barcelona. Biblioteca Gredos

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- Maldonado, L., Drachman, R., y otros. (2012). “Argumentación para el aprendizaje colaborativo de la matemática”. Bogotá. Ediciones Fundación Universidad Central. www.Argumentacion para el aprendizaje colaborativo
- Martina, M. y otros. (2013). “Dell’ Oratore. M.T. Cicerone”. Milano. R.C.S. Libri
- Marradi y otros. (2007). “*Metodología de las Ciencias Sociales*”. Buenos Aires. Emecé Editores.
- Mira y López, E. (1988). “*Cuatro gigantes del alma*”. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.
- Moscovici, S. (1996). “*Psicología de las Minorías Activas*”. Madrid. Ediciones Morata.
- Navarro y Clavo, F (1978). “Cicerón. Tratado de la República. Tratado de las Leyes. Catilinas”. México. Editorial Porrúa.
- Padilla de Zerdán, C. (1999). “*La argumentación: estado actual de su estudio*”. Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas N° 14. Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán.
- Pedace, K. y Monasterio, D. (2017). “*Olimpiadas de Oratoria. Una década de expresiones: argumentos y estilos*”. San Justo. Grupo Editor Tercer Milenio S.A.
- Perelman, Ch; Olbrechts - Tyteca, L. (1997). “*Tratado de la argumentación. La nueva retórica*”. Madrid. Editorial Gredos.
- Piaget, J. (1980). “*Psicología del niño*”. Madrid. Ediciones Morata. 17ma. Edición.
- Quintero Quintero, M. T., Orozco Vallejo, G. (2013). “*El desempeño académico: una opción para la calificación de las instituciones educativas*”. Bogotá. Plumilla Educativa. Universidad de Manizales.
- Quintiliano, M. F. (1942). “*Instituciones Oratorias*” (1ra. Ed. Rodríguez, I; Sandier, P, Trad). Madrid. Tomo primero y segundo. Librería y casa editorial Hernando S.A. (Documento original publicado en el 53 D.C.)
- Rodríguez, I; Sandier, P. (1942). “*Instituciones Oratorias por M. Fabio Quintiliano*”. Tomos 1 y 2. Madrid. Editorial Hernando S.A.

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- Sarett, L. y Foster, W. (1936). “*Basic Principles of Speech*”. London. Ed. Hardcover, Houghton Mifflin.
- Salas, C. E. (1987). “*Oratoria y cultura*”. Buenos Aires. Editorial Club de Elefantes.
- Silvestri, A. (2001). “*Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje*” en María Cristina Martínez: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.
- Suarez - Montes, N y otros (2014). “*Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior*”. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Salud Pública - Facultad de Medicina.
- Tovar, A. (1990). “*Aristóteles. Retórica*”. (1ra ed.). Madrid. Centro de Estudios Constitucionales. (Documento original publicado en el 322 a. C)
- UNESCO. (1997). “*La Educación encierra un tesoro*” Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Vera Millalén, F. (2016). “*Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado*”. R. Akademeia. V7, N 1 <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>
- Vilardi, I. (2011). “*Cicerone. L’amicizia*”. Roma. Lorenzo Barbera Editore S.R.L.
- Vygotsky, L. (2006). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Ediciones Paidós.
- Watzlawick, P. y otros. (1997). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona. Ed. Herder.
- Werner, J. (1947). *Paideia. Los ideales de la Cultura Griega*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Proyectos de investigación:

CYTMA 2 HUM 8 (2014-2015). “Argumentos y estilos. Aportes para la investigación en Relaciones Públicas”

CYTMA 2 HUM 23 (2016-2017). “El lugar de la intersubjetividad en la filosofía contemporánea”.

Índice de Tablas y gráficos

Tablas

Tabla1. Ámbitos de las competencias prioritarias en educación. Fuente: UNESCO (2017)	Pág. 22
Tabla 2. Habilidades socio-emocionales. Fuente: Adaptado de Aasheim Li, & Williams (2009)	Pág. 58
Tabla 3. Habilidades blandas. Fuente: Elaboración propia	Pág. 59

Gráficos. (Todos los gráficos son de fuente: elaboración propia)

Gráfico 1. Datos generales. Fuente: Elaboración propia	Pág. 97
Gráfico 2. Lugar de residencia. Fuente: Elaboración propia	Pág. 97
Gráfico 3. Edad. Fuente: Elaboración propia	Pág. 97
Gráfico 4. Actividad laboral. Fuente: Elaboración propia	Pág. 98
Gráfico 5. Contexto familiar – socio educativo. Fuente: Elaboración propia	Pág. 98
Gráfico 6. Contexto familiar – socio educativo_2. Fuente: Elaboración propia	Pág. 98
Gráfico 7. Participación política partidaria o institucional. Fuente: Elaboración propia	Pág. 99

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Gráfico 8. Participación política partidaria o institucional_2. Fuente: Elaboración propia	Pág. 99
Gráfico 9. Experiencia en el campo discursivo. Fuente: Elaboración propia	Pág. 99
Gráfico 10. Experiencia en el campo discursivo_2. Fuente: Elaboración propia	Pág. 100
Gráfico 11. Experiencia en el campo discursivo_3. Fuente: Elaboración propia	Pág. 101
Gráfico 12. Tiempo de preparación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 101
Gráfico 13. Mapa discursivo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 101
Gráfico 14. Frase por frase. Fuente: Elaboración propia	Pág. 102
Gráfico 15. Interés. Fuente: Elaboración propia	Pág. 102
Gráfico 16. Atención. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 103
Gráfico 17. Expectativa. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 103
Gráfico 18. Exordio por insinuación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 103
Gráfico 19. Exordio directo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 104
Gráfico 20. Exordio ex abrupto. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 104
Gráfico 21. Argumentos lógicos - racionales. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 105
Gráfico 22. Argumentos críticos - emocionales. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 105
Gráfico 23. Eje discursivo. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 105
Gráfico 24. Confirmación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 106
Gráfico 25. Refutación. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 106
Gráfico 26. Figuras descriptivas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 106
Gráfico 27. Figuras lógicas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 107
Gráfico 28. Figuras patéticas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 107
Gráfico 29. Figuras ingeniosas. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 108
Gráfico 30. Argumentos críticos emocionales_ cólera. Fuente: Elaboración propia.	Pág. 108

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- Gráfico 31. Argumentos críticos emocionales_ miedo. Fuente: Elaboración propia. Pág. 109
- Gráfico 32. Argumentos críticos emocionales_ deseo. Fuente: Elaboración propia. Pág. 109
- Gráfico 33. Argumentos críticos emocionales_ altivez. Fuente: Elaboración propia. Pág. 109
- Gráfico 34. Argumentos críticos emocionales_ recelo. Fuente: Elaboración propia. Pág. 110
- Gráfico 35. Argumentos críticos emocionales_ añoranza. Fuente: Elaboración propia. Pág. 110
- Gráfico 36. Argumentos críticos emocionales_ tristeza. Fuente: Elaboración propia. Pág. 110
- Gráfico 37. Argumentos críticos emocionales_ alegría. Fuente: Elaboración propia. Pág. 111
- Gráfico 38. Argumentos críticos emocionales_ confianza. Fuente: Elaboración propia. Pág. 111
- Gráfico 39. Argumentos críticos emocionales_ seguridad. Fuente: Elaboración propia. Pág. 111
- Gráfico 40. Argumentos críticos emocionales_ afecto. Fuente: Elaboración propia. Pág. 112
- Gráfico 41. Cierre. Fuente: Elaboración propia. Pág. 112

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

ANEXO 1

Proyección de resultados de la herramienta

HERRAMIENTA DE RELEVAMIENTO DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS Y HABILIDADES EXPRESIVAS										
1. Información general										
1. 1. Género										
								U	%	
1.	1.	1.	Femenino					102	55%	
1.	1.	2.	Masculino					82	44%	
1.	1.	3.	No binario					1	1%	
								185	100%	
1. 2. Lugar de residencia										
1.	2.	1.	Municipio de La Matanza					157	85%	
1.	2.	2.	Primer cordón de la Provincia de Buenos Aires					15	8%	
1.	2.	3.	Segundo cordón de la Provincia de Buenos Aires					2	1%	
1.	2.	4.	Tercer cordón de la Provincia de Buenos Aires					0	0%	
1.	2.	5.	Ciudad Autónoma de Buenos Aires					9	5%	
1.	2.	6.	Otra ciudad / localidad					2	1%	
								185	100%	
1. 3. Edad										
1.	3.	1.	Entre 18 y 21 años					46	25%	
1.	3.	2.	Entre 22 y 27 años					69	37%	
1.	3.	3.	Entre 28 y 33 años					36	19%	
1.	3.	4.	Entre 34 y 44 años					25	14%	
1.	3.	5.	Entre 45 y 55 años					6	3%	
1.	3.	6.	Más de 56 años					3	2%	
								185	100%	
1. 4. Actividad laboral										
1.	4.	1.	Me encuentro trabajando en forma independiente					43	23%	
1.	4.	2.	Me encuentro trabajando bajo relación de dependencia					103	56%	
1.	4.	3.	No me encuentro trabajando en la actualidad					39	21%	
								185	100%	
Las dimensiones 1.5. "Contexto socio educativo" y 1.6. "Participación política partidaria u institucional" se basan en las competencias prioritarias del ámbito de "Habilidades para el saber hacer", "saber cómo actuar", establecidos en el informe de la UNESCO "La educación encierra un tesoro", se estableció que los pilares que deben sustentar la educación en el siglo XXI.										
1. 5. Contexto socio educativo										
1.	5.	1.	¿Alguno de sus padres ha realizado una carrera en el nivel de Educación Superior?					Si	36	19%
								No	149	81%
								185	100%	
1.	5.	2.	¿Algún familiar de su grupo primario ha o está realizando una carrera en el nivel de Educación Superior?					Si	78	42%
								No	107	58%
								185	100%	

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

1.		6.		Participación política partidaria o institucional		
1.	6.	1.	¿Participa activamente en algún espacio social o político?	Si	23	12%
				No	162	88%
					185	100%
1.	6.	2.	¿Ha formado parte de alguno de los modelos de participación internacional como el de la ONU o de la OEA?	Si	2	1%
				No	183	99%
					185	100%
1.		7.		Experiencia en el campo discursivo		
1.	7.	1.	¿Ha tenido la oportunidad de enunciar pública y oralmente su posición política o ideas, ante un auditorio de más de 20 personas?	Si	9	5%
				No	176	95%
					185	100%
1.	7.	1.	1. De haber dado un discurso público ¿se ha sentido cómodo/a al hacerlo?	Si	3	33%
				No	6	67%
					9	100%
1.	7.	1.	2. De haber dado un discurso público ¿considera que logró el objetivo por el cual comenzó a exponer?	Si	3	33%
				No	4	44%
				Ns / Ne	2	22%
					9	100%
1.		8.		Estructuración de las premisas a partir de la Práctica Discursiva Central - PDC		
1.	8.	1.	Al enunciar sus ideas públicamente en la PDC, ¿considera que se tomó el tiempo necesario para preparar en profundidad su discurso?	Si	88	48%
				No	97	52%
					185	100%
1.	8.	2.	Al preparar su discurso para la PDC, ¿lo hizo creando un mapa discursivo con "ideas clave" o "palabras llave", las cuales lo guiarán hacia el concepto o idea misma que quería enunciar en esa etapa de su discurso?	Si	28	15%
				No	157	85%
					185	100%
1.	8.	3.	Al haber preparado su discurso para la PDC ¿lo armó redactando frase por frase de cada concepto o idea que quería enunciar, con el sentido de que tuviera fin en sí mismo?	Si	18	10%
				No	167	90%
					185	100%

2.		Análisis sobre la proyección de la intencionalidad inicial en la PDC			
La variable "Análisis sobre la proyección de intencionalidad inicial", también se basa en las competencias del ámbito de "Habilidades para el saber hacer", "Saber cómo actuar", establecidos en el informe de la UNESCO "La Educación encierra un tesoro"					
VARIABLES		Escala			
INTENCIONALIDAD	Definiciones teóricas				
¿Considera que desde el inicio de su discurso logró despertar el interés de su auditorio?	2.1.1. Interés	Totalmente de acuerdo	5	21	11%
		Algo de acuerdo	4	57	31%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	52	28%
		Algo en desacuerdo	2	33	18%
		Totalmente en desacuerdo	1	22	12%
					185
¿Considera que desde el inicio de su discurso logró atraer la atención del auditorio?	2.1.2. Atención	Totalmente de acuerdo	5	21	11%
		Algo de acuerdo	4	42	23%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	55	30%
		Algo en desacuerdo	2	43	23%
		Totalmente en desacuerdo	1	24	13%
					185
¿Considera que al enunciar las primeras frases de su discurso generó una clara expectativa en el auditorio?	2.1.3. Expectativa	Totalmente de acuerdo	5	11	6%
		Algo de acuerdo	4	39	21%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	65	35%
		Algo en desacuerdo	2	45	24%
		Totalmente en desacuerdo	1	25	14%
					185

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

3. Análisis sobre la introducción					
La dimensión "Análisis sobre la introducción" de aquello que <i>se dice</i> , surge de la competencias del ámbito "Conocer y comprender". Informe de la UNESCO "La educación encierra un tesoro"					
	Definiciones teóricas	Escala			
¿Considera que planificó la enunciación de los primeros párrafos de su discurso con el propósito de que fueran metódicos y moderados a fin de lograr clarificar, progresivamente, el tema central que abordara?	2.2.1. Exordio por insinuación o instrucción	Totalmente de acuerdo	5	98	53%
		Algo de acuerdo	4	36	19%
		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	27	15%
		Algo en desacuerdo	2	19	10%
		Totalmente en desacuerdo	1	5	3%
			185	100%	
¿Considera que previo a la enunciación de los primeros párrafos de su discurso, quedó de manifiesto su posición a favor o en contra del tema a tratar?	2.2.2. Exordio directo	Totalmente de acuerdo	5	28	15%
		Algo de acuerdo	4	65	35%
		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	47	25%
		Algo en desacuerdo	2	40	22%
		Totalmente en desacuerdo	1	5	3%
			185	100%	
¿Considera que planificó la enunciación de los primeros párrafos de su discurso sin considerar ningún dato inicial del tema principal, dado que el auditorio ya posea conocimiento previo necesario sobre la temática?	2.2.3. Exordio ex abrupto	Totalmente de acuerdo	5	8	4%
		Algo de acuerdo	4	27	15%
		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	64	35%
		Algo en desacuerdo	2	55	30%
		Totalmente en desacuerdo	1	31	17%
			185	100%	
4. Análisis sobre el cuerpo discursivo					
La 3ª variable: "Análisis del cuerpo o medio del discurso", aborda los 3 ámbitos de las competencias prioritarias. Informe de la UNESCO "La educación encierra un tesoro"					
CUERPO O MEDIO	Definiciones teóricas	Escala			
Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que al menos se basó en un principio lógico para argumentar, con la intención de demostrar lo propuesto y convencer al auditorio?	11. Argumentos lógicos racionales	Totalmente de acuerdo	5	23	12%
		Algo de acuerdo	4	27	15%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	51	28%
		Algo en desacuerdo	2	57	31%
		Totalmente en desacuerdo	1	27	15%
			185	100%	
Durante el desarrollo del cuerpo discursivo ¿considera que al menos se basó en un principio crítico emocional, con la intención de conmover a su auditorio?	12. Argumentos críticos emocionales	Totalmente de acuerdo	5	137	74%
		Algo de acuerdo	4	33	18%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	8	4%
		Algo en desacuerdo	2	5	3%
		Totalmente en desacuerdo	1	2	1%
			185	100%	
¿Cree usted que expuso de forma concreta, categórica y específica el eje neurálgico de su propuesta?	13. Proponer	Totalmente de acuerdo	5	35	19%
		Algo de acuerdo	4	24	13%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	58	31%
		Algo en desacuerdo	2	47	25%
		Totalmente en desacuerdo	1	21	11%
			185	100%	
¿Considera que utilizó los argumentos necesarios para lograr confirmar, desde un principio demostrativo, su propuesta al auditorio?	14. Confirmar	Totalmente de acuerdo	5	26	14%
		Algo de acuerdo	4	47	25%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	87	47%
		Algo en desacuerdo	2	13	7%
		Totalmente en desacuerdo	1	12	6%
			185	100%	

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

¿Cree usted que desarrolló los argumentos necesarios para oponerse categóricamente al principio opuesto del propuesto en su discurso?	15. Refutar	Totalmente de acuerdo	5	11	6%
		Algo de acuerdo	4	9	5%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	53	29%
		Algo en desacuerdo	2	49	26%
		Totalmente en desacuerdo	1	63	34%
				185	100%
Durante el desarrollo del discurso ¿considera que ha utilizado al menos una de las figuras retóricas denominadas descriptivas para darle mayor vivacidad y claridad expresiva al discurso?	16. Figuras retóricas descriptivas	Totalmente de acuerdo	5	72	39%
		Algo de acuerdo	4	55	30%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	29	16%
		Algo en desacuerdo	2	18	10%
		Totalmente en desacuerdo	1	11	6%
				185	100%
Durante el desarrollo del cuerpo discursivo ¿considera que ha utilizado alguna de las figuras retóricas denominadas lógicas para darle mayor fuerza demostrativa o justificativa a la pieza?	17. Figuras retóricas lógicas	Totalmente de acuerdo	5	39	21%
		Algo de acuerdo	4	34	18%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	73	39%
		Algo en desacuerdo	2	34	18%
		Totalmente en desacuerdo	1	5	3%
				185	100%

La variable: "Análisis del cuerpo o medio del discurso", aborda los 3 ámbitos de las competencias prioritarias. Informe de la UNESCO "La educación encierra un tesoro", y la Teoría de la Comunicación Analógica de la Teoría Psiquiátrica de la Comunicación del Dr. Paul Watzlawick

4.1.		Escala			
CUERPO O MEDIO	Definiciones teóricas				
Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha utilizado alguna de las figuras retóricas denominadas patéticas, las cuales exaltan una apreciación en su máxima expresión?	18. Figuras retóricas patéticas	Totalmente de acuerdo	5	25	14%
		Algo de acuerdo	4	32	17%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	69	37%
		Algo en desacuerdo	2	28	15%
		Totalmente en desacuerdo	1	31	17%
				185	100%
Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha utilizado alguna de las figuras retóricas denominadas ingeniosas, las cuales podrían utilizarse con el objeto de transfigurar o velar un pensamiento?.	19. Figuras retóricas ingeniosas	Totalmente de acuerdo	5	56	30%
		Algo de acuerdo	4	62	34%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	49	26%
		Algo en desacuerdo	2	12	6%
		Totalmente en desacuerdo	1	6	3%
				185	100%
4.2. Proyección de sentimientos		Escala			
CUERPO O MEDIO	Definiciones teóricas				
Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de indignación en su audiencia?	20. Emoción vinculante: cólera.	Totalmente de acuerdo	5	35	19%
		Algo de acuerdo	4	46	25%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	49	26%
		Algo en desacuerdo	2	36	19%
		Totalmente en desacuerdo	1	19	10%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de temor?	21. Emoción vinculante: miedo.	Totalmente de acuerdo	5	8	4%
		Algo de acuerdo	4	11	6%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	47	25%
		Algo en desacuerdo	2	88	48%
		Totalmente en desacuerdo	1	31	17%
				185	100%
Durante el desarrollo del cuerpo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento cuasi-necesidad, ansia, anhelo en la audiencia?	22. Emoción vinculante: deseo.	Totalmente de acuerdo	5	37	20%
		Algo de acuerdo	4	24	13%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	64	35%
		Algo en desacuerdo	2	41	22%
		Totalmente en desacuerdo	1	19	10%
				185	100%

Universidad Nacional de La Matanza

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de orgullo?	23. Emoción vinculante: orgullo.	Totalmente de acuerdo	5	94	51%
		Algo de acuerdo	4	62	34%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	18	10%
		Algo en desacuerdo	2	7	4%
		Totalmente en desacuerdo	1	4	2%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de preocupación en el auditorio?	24. Emoción vinculante: preocupación.	Totalmente de acuerdo	5	89	48%
		Algo de acuerdo	4	57	31%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	33	18%
		Algo en desacuerdo	2	4	2%
		Totalmente en desacuerdo	1	2	1%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de nostalgia en el auditorio?	25. Emoción vinculante: añoranza.	Totalmente de acuerdo	5	64	35%
		Algo de acuerdo	4	29	16%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	43	23%
		Algo en desacuerdo	2	21	11%
		Totalmente en desacuerdo	1	28	15%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de tristeza?	26. Emoción vinculante: aflicción.	Totalmente de acuerdo	5	12	6%
		Algo de acuerdo	4	29	16%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	42	23%
		Algo en desacuerdo	2	38	21%
		Totalmente en desacuerdo	1	64	35%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de regocijo?	27. Emoción vinculante: alegría.	Totalmente de acuerdo	5	43	23%
		Algo de acuerdo	4	44	24%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	46	25%
		Algo en desacuerdo	2	41	22%
		Totalmente en desacuerdo	1	11	6%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de confianza?	28. Emoción vinculante: confianza.	Totalmente de acuerdo	5	23	12%
		Algo de acuerdo	4	34	18%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	59	32%
		Algo en desacuerdo	2	33	18%
		Totalmente en desacuerdo	1	36	19%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de seguridad en el público?	29. Emoción vinculante: resolución.	Totalmente de acuerdo	5	67	36%
		Algo de acuerdo	4	36	19%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	33	18%
		Algo en desacuerdo	2	27	15%
		Totalmente en desacuerdo	1	22	12%
				185	100%
Durante el desarrollo de su discurso ¿considera que ha despertado intencionalmente el sentimiento de afecto?	30. Emoción vinculante: amor	Totalmente de acuerdo	5	48	26%
		Algo de acuerdo	4	52	28%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	29	16%
		Algo en desacuerdo	2	41	22%
		Totalmente en desacuerdo	1	15	8%
				185	100%
5	Análisis de la estructura de cierre o peroración.				
VARIABLES					
CIERRE O PERORACIÓN	Definiciones teóricas	Escala			
Al cierre del discurso, ¿considera que logró remarcar la importancia de su eje argumentativo?	31. Intencionalidad vinculante: destacar.	Totalmente de acuerdo	5	49	26%
		Algo de acuerdo	4	75	41%
		No estoy plenamente en acuerdo	3	31	17%
		Algo en desacuerdo	2	19	10%
		Totalmente en desacuerdo	1	11	6%
				185	100%

ANEXO 2

Dimensión “Uso de Figuras retóricas”

3.1.1.3.3.1. Figuras retóricas descriptivas.

Las figuras retóricas llamadas descriptivas son aquellas que permiten lograr mayor vivacidad y claridad en la expresividad. El principio hegemónico de esta categoría de figuras retóricas es que su práctica puede otorgar al tronco discursivo un frondoso follaje, unas proyectivas extremidades o ramas, un colorido único y especial, un movimiento singular y, si su aplicación no se circunscribe solamente a enumerar las particularidades o cualidades de un suceso o sujeto, puede dar muy deseables frutos.

Los principales subindicadores de las figuras retóricas descriptivas son: descripción, retrato, narración, definición, enumeración, comparación y antítesis.

- La descripción: Consiste en presentar, a través de conceptos lingüísticos, lugares, escenas, personas, circunstancias y / o cosas, de un modo vívido y creativo, a fin de proyectar el reflejo de lo construido en una idea específica. La descripción en oratoria no necesariamente debe ser exacta y ordenada, dado que conviene que se base sobre lo esencial, lo típico, lo característico y lo llamativo, pudiéndose realizar esta acción por simultaneidad o por sucesión. El estilo oratorio más adecuado para la figura de la descripción es el simple y natural. Una descripción está lograda cuando hace figurar en la mente del oyente el cuadro completo, produciendo un efecto psicológico llamativo. En la descripción tiene particular importancia el empleo de los adjetivos ya que ellos sirven para caracterizar a los objetos. El tono y el vocabulario de la descripción pueden exaltar o disminuir un objeto, ennoblecerlo, significarlo o ridiculizarlo, siendo los principales riesgos de la figura de la descripción: la vulgaridad, la exageración y la fantasía.
- El retrato: Esta figura se basa en la presentación de las características y condiciones físicas, morales, espirituales, estéticas, actitudinales, éticas, de una persona, tanto sea en forma individual o combinando una de estas condiciones con las otras. En el caso del retrato histórico, esta figura exigirá veracidad y objetividad de información a desarrollar, además de un estudio en profundidad de la

personalidad del o de la retratado/a, de la época y de las circunstancias temporoespaciales con los condicionan. Al mismo tiempo, es necesario que el retrato posea una gran sutileza en la interpretación psicológica del mismo, dado que desfigurando estas cualidades y atributos se asume el riesgo de llegar a falsear la historia. Como requisitos primordiales para todos los estilos de retrato encontramos: la sinceridad, la subordinación de lo accesorio a lo esencial y la armonía en el desarrollo de la descripción.

- La narración: La figura descriptiva de la narración es la forma de exponer un fenómeno, hecho o suceso de manera ordenada y secuencial, donde se presentan las obras y acciones realizadas por determinados personajes, sobre las particularidades de un intervalo de tiempo y en un lugar o contexto específico, es decir, hace referencia lingüística y visualmente a una continuidad de hechos. Esta figura, al igual que la descripción, se encuentra en el fondo de toda obra discursiva. Cuando se hace referencia a la narración de un hecho de reconstrucción histórica, se presenta como prioritario que rijan las reglas de la metodología cronológica y verídica de la historia, al enunciar el suceso. Los otros estilos de narraciones: las novelescas, las mitológicas y las anecdóticas, facilitan al orador una mayor libertad al momento de enunciarlas. Por último, la figura retórica de la narración precisa ser breve, clara, ordenada, coherente y proporcionada, en extensión y en tono, al desarrollo del discurso, a fin de brindarle a éste el impacto deseado que permita generar influencia en el auditorio.
- La definición: Esta figura consiste en expresar concreta y específicamente lo que es un objeto, un hecho, un suceso, un acaecimiento, etc., mostrándolo en sus aspectos más esenciales. Desde el punto de vista oratorio, no es necesario que la definición coincida con lo que se denomina definición lógica. Como ejemplo dispondré la arenga del General Manuel Belgrano al Ejército del Norte, con motivo de llevar adelante la presentación de la “Bandera Menor”, que el Congreso de Tucumán aprobara con posterioridad a la declaración de la Independencia, el 20 de julio de 1816, a propuesta de los diputados Paso y Gascón. Un fragmento de las

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

palabras que el General Belgrano pronunciara aquel 24 de septiembre de 1816, es el siguiente:

“Soldados. Una nueva bandera del ejército os presento, para que reconociéndola sepáis que ella ha de ser vuestra guía y punto de reunión. La que acabo de depositar a los pies de nuestra generala, María Santísima de Mercedes, sirvió al mismo efecto mientras tuve el honor de mandaros. No la perdáis de vista en ningún caso, sea próspero o adverso, pues donde ella estuviere allí me tendréis. Jurad no abandonarla, jurad sostenerla para arrollar a nuestros enemigos y entrar triunfantes, rompiendo las cadenas que cargan sobre nuestros pueblos hermanos, la América y la Europa os miran”.

- La enumeración: Consiste en la descripción y presentación rápida de una serie de ideas y objetos, todos referidos a un mismo asunto, enunciados sobre la base de determinado ordenamiento. Su cualidad esencial es la vivacidad y el interés de los casos enumerados. También a esta subclasificación de figura retórica descriptiva se la puede denominar "acumulación". Será útil para ejemplificar esta figura un fragmento del cuerpo de la pieza discursiva llamada “El mejoramiento de la clase obrera”, enunciada por José Figueroa Alcorta, el 15 de diciembre de 1907. El apartado seleccionado dice así:

“Es necesario sanear a toda costa ese ambiente saturado de miasmas, que lo mismo afectan a la salud y la vida que extravían la noción moral de los destinos humanos; es urgente proveer las exigencias de este orden y abrir horizontes al desenvolvimiento normal y vigoroso de la clase trabajadora, que es como he dicho, factor esencial del engrandecimiento y prosperidad del país. Empecemos entonces por instalar al obrero, por ofrecerle la base material de la construcción de su hogar, apartémoslo de la atmósfera enrarecida de esa especie de consumismo antihigiénico y de esa condición de precariedad indefinida de su vida actual; encaminemos siquiera sea una parte de sus energías al propósito decidido de mejorar su situación en el

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

presente y para el porvenir; propendamos a que se haga propietario de la casa que habita, a que inspire sus estímulos en la prosperidad de sus camaradas, a que ahorre, a que aspire, a que progrese en fin, en los aspectos múltiples de su actividad y de sus aptitudes.”

- La comparación: La figura de la comparación se basa en manifestar las semejanzas que existen entre dos ideas, circunstancias, objetos, personas, etc., con el fin de dar más claridad, relieve o contrastación al pensamiento. Se usa con frecuencia con el propósito de hacer más visibles y comprensibles las circunstancias cosas abstractas. A la figura de la comparación se la denomina también de "semejanza" o "similitud".
- La antítesis: Esta figura es la contraria de la comparación. Consiste en anteponer una idea a otra, a exponer manifiestamente su contraste con el objeto de hacer resaltar y otorgar mayor fuerza a la posición que el orador sostiene. La figura de la antítesis se presenta con mayor efectividad y brillo cuanto más simétrica es la construcción de ambas ideas y cuanto más opuestos son los vocablos con la que se las expresa. A esta figura se la denomina también de "contraste".

3.1.1.3.3.2. Figuras retóricas lógicas.

Son formas de presentar los pensamientos de modo que tengan mayor claridad y fuerza demostrativa, por lo tanto, el propósito del uso de estas figuras será servir como estructura complementaria de los argumentos lógicos racionales que utilice el orador, a fin arribar a una de las finalidades discursivas: convencer al auditorio.

La primera clasificación de figura lógica que citaremos es una presentada por Hernández Guerrero y García Tejera (2004), y se denomina:

- Simplificación: La claridad de la exposición de los hechos o la explicación de las teorías y la adaptación a los oyentes concretos que reciben un discurso exigen, frecuentemente, que se simplifiquen los planteamientos. Si se seleccionan los datos y sistematiza el planteamiento, los problemas pueden ser o pueden parecer

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

más sencillos de solucionar, pero la verdad es que las situaciones humanas, reales y concretas son ordinariamente mucho más complejas.

Otras clasificaciones de figuras lógicas son las enunciadas por Loprete (1992), encontrándose entre las mismas:

- **Amplificación:** Consiste en expresar una idea bajo distintos aspectos, más grandilocuentes y llamativos que el originario. Su utilidad radica en que permite explayar un pensamiento, dándole mayor fuerza de demostración.
- **Gradación:** Es una forma de expresión de las ideas en forma gradual y progresiva, ya sea aumentando, ya sea disminuyendo el tono. A esta figura se la denomina también “clímax”.
- **Anticipación:** Se realiza esta figura cuando se rebate, en forma previa al enunciado que podría desencadenar la situación, alguna objeción que presumiblemente hará el auditorio de la afirmación del orador.
- **Paradoja:** Es una manera de exaltar el sentido de cada uno de los conceptos presentados, en pleno acuerdo con el tradicional concepto de: “*oposita, inter se posita, magis eluscescunt*” –“Los elementos opuestos, cuando se colocan juntos, se destacan más”. Esta figura consiste en unir dos ideas o hechos a primera vista inconciliables, permitiendo dimensionar el valor de cada uno de ellos o el propio de uno en particular. El manejo de los enigmas conforma el segmento máspreciado, expositivamente hablando, del discurso disociado.
- **Sentencia:** Se denomina así a una reflexión o pensamiento importante expresado en forma sucinta dentro de una frase. Es condición esencial de la sentencia poner de manifiesto, en forma nítida y categórica, a fin de remarcar su sentido. La denominación genérica de sentencia comprende también:
 - El apotegma: sentencia creada por alguna personalidad reconocida por la cual se torna ampliamente conocida. “*Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar*”. Juan Domingo Perón.
 - La máxima: sentencia que encierra un consejo moral. “*Mientras luchamos por separado, somos vencidos todos juntos*”, enunciada por el general romano Tácito.

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

- Adagios: refranes, proverbios, frases de carácter popular, expresadas en lenguaje pintoresco y que encierran una enseñanza extraída de la pura experiencia. “*Quien siembra vientos, recoge tempestades*”
- Corrección: Consiste en sustituir un pensamiento o palabra por otro, para aparentemente corregirlo, rectificarlo, aumentarlo o disminuirlo. Ejemplo: No estamos hablando de la esperanza de un grupo de personas, estamos hablando de la esperanza de cientos de familias quienes ven en la proyección y crecimiento de esta universidad, la posibilidad de un mañana mejor.
- Concesión: Consiste en aceptar, en apariencias, un argumento ajeno, para inmediatamente rebatirlo con fuerza y elegancia, dando así impresión de gran seguridad en el razonamiento.

3.1.1.3.3.3. Figuras retóricas patéticas.

Estas figuras se representan como modalidades artísticas que expresan pasiones y sentimientos exaltados en su máxima condición, con el objeto de reforzar el impacto en el auditorio. El Término patético proviene del latín “*patheticus*” el cual, a su vez, deriva de un vocablo griego el cual implica que es “sensible” o que “causa gran impresión”. El adjetivo “patético”, para la Real Academia Española, tiene como significado un acto o hecho que conmueve profundamente, que causa gran dolor y / o suma tristeza. Sin lugar a dudas, el uso de las figuras denominadas patéticas en la retórica tiene como base exaltar al máximo las condiciones de una circunstancia, de una persona, de un hecho o de un suceso, a fin de concederle una connotación la cual es más grandilocuente que el suceso en sí mismo.

Los principales subindicadores figuras retóricas llamadas patéticas son: el apóstrofe, la conminación, la optación, la deprecación, la imprecación, la execración, la exclamación, la hipérbole, la permisón, la personificación, la interrogación, la subyección y la obtestación.

- Apóstrofe: La figura del apóstrofe consiste en dirigir, de manera categórica e inesperada, la palabra sobre una persona o de personificar una figura, esté la misma

presente en el auditorio o no. El apóstrofe se basa en el acto de interrumpir el discurso para dirigirse con vehemencia a una persona o a un acto personificado, los cuales pueden ser reales o imaginarias, generalmente con un tono patético o de lamento. En el apóstrofe se pretende realizar una representación lingüística categórica, un giro interpretativo violento, no por su agresividad sino por su inmediatez.

- Conminación: Dicha figura propone, mediante la amenaza o el acto de amedrentar, el anuncio de graves consecuencias a la persona o figura personificada hacia la cual se finge, por el modo indirecto de aludir, dirigir la palabra, a fin de producir ansiedad o temor. Loprete (1992), enuncia como ejemplo el párrafo discursivo que Napoleón Bonaparte enuncia a los egipcios al desembarcar en Alejandría: *“¡Tres veces felices los que estén con nosotros! ¡Prosperarán en su hacienda y en su condición! ¡Felices los que permanezcan neutrales! Tendrán tiempo para conocernos y se pondrán a nuestro lado. Pero ¡desaventurados, tres veces desaventurados los que se opongan y combatan contra nosotros! No habrá esperanzas para ellos: ¡Todos perecerán!”*.

- Deprecación: La denominación de esta figura retórica proviene de la palabra “deprecar”, o sea rogar, pedir con insistencia y perseverancia, hasta llegar al extremo de la súplica. Es una figura que se construye bajo el formato de una vehemente petición, la cual llega a considerarse una imploración. Como ejemplo puedo referir un famoso fragmento del discurso que Marco T. Cicerón diera, en el año 57 a C., a favor de Deyotazo, el cual que dice así:

“Ante todo, oh César, libranos de este temor, te lo pido por tu inalterable lealtad y tu clemencia, y no nos quede ni aún la sospecha de que pueda conservar tu corazón la más pequeña parte del antiguo resentimiento. Te lo ruego también por esa tu diestra, que como huésped alargaste a Deyotazo cuando te hospedó en su casa; esa diestra, digo, más firme en cumplir lo que una vez prometiste y no en faltar a la palabra dada”.

- Imprecación: El concepto central de esta figura patética proviene de la palabra “imprecar”, o sea, proferir expresiones manifestando el deseo de que alguien o algo sea perjudicado o sufra un daño o mal. La figura de la imprecación consiste

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

en formular, en medio de un arrebató de ira, real o fingido, deseos fervientes de que caigan males sobre alguien. Un justo ejemplo de la figura de imprecación es el cierre del discurso “Acusación contra esquiues en el proceso de la Embajada”, que el filósofo ateniense Demóstenes enunció en el 342 a C., en el contexto de la guerra entre Atenas y la Macedonia reinada por Filipo II. El párrafo aludido dice así:

“Justa será siempre vuestra cólera, ¡oh atenienses!, si va dirigida contra los hombres que hayan sacrificado a vuestros aliados, a vuestros amigos, y que hayan hecho perder las ocasiones favorables, que son ventajas decisivas para los Estados; que más justos seréis aún, si castigáis a Esquiues. Colocado antes entre los ciudadanos que desconfiaban de Filipo, fue el primero, fue el único que viendo en este príncipe un enemigo común de todos los helenos, cambió, sin embargo, de bandera, hizo traición a sus filas, y de repente se declaró por Filipo. ¿No merecerá mil muertes? Le desafío a negar esa deserción.”

- Execración: Del término “execrar”, es decir “maldecir”. Se lleva adelante la execración cuando se expresa, en un arranque de ira, dolor, furia o desesperanza, el deseo de que los males referidos recaigan sobre el mismo orador. Como ejemplo es más que representativa aquella frase de Mariano Moreno quien nos legara el siguiente pensamiento:

“La verdad, como la virtud, tienen en sí mismas su más incontestable apología; a fuerza de discutir las y ventilarlas aparecen en todo su esplendor y brillo: si se oponen restricciones al discurso, vegetará el espíritu como la materia; y el error, la mentira, la preocupación, el fanatismo y el embrutecimiento, harán la divisa de los pueblos, y causarán para siempre su abatimiento, su ruina y su miseria.”

- Exclamación: Esta figura es la expresión viva, a modo de grito, de un sentimiento, emoción o pasión, en forma admirativa. Presentaremos como ejemplo de la figura exclamativa, un fragmento del discurso que Eva Perón enunciara el 1ro de mayo

de 1952. La letra del párrafo de la pieza discursiva de la “Abanderada de los Humildes” dice así:

“Estoy otra vez con ustedes, como amiga y como hermana y he de trabajar noche y día por hacer felices a los descamisados, porque sé que cumplo así con la Patria y con Perón. He de estar noche y día trabajando por mitigar dolores y restañar heridas, porque sé que cumplo con esta legión de argentinos que está labrando una página brillante de la historia de la Patria.”

- **Hipérbole:** Es uno de los procedimientos retóricos más utilizados el cual posee notable fuerza expresiva y didáctica, facilitando la exaltación de un aspecto, subrayando sus rasgos, intensificando su color y enfatizando su sonido. Su propósito es llamar la atención del auditorio, poniendo de manifiesto la importancia del tema, la gravedad del problema o la singularidad de un comportamiento, exagerando al extremo los hechos o las circunstancias, a fin de impresionar el ánimo de los oyentes.
- **Permisión:** Esta sub - figura se fundamenta en autorizar a alguien, con despecho e ironía, para que haga o continúe haciendo una acción la cual resulta perjudicial. Esta figura se representa como el fingir de un orador quien autoriza o deja la continuidad de un acto erróneo o incorrecto, al arbitrio de un tercero.
- **Personificación:** La personificación se basa en atribuir cualidades humanas, propias de los individuos, a los seres o cosas inanimadas o abstractas. Esta figura se denomina “prosopopeya” cuando hace hablar a los seres inanimados. Como ejemplo podemos citar el discurso que el presidente argentino Nicolás Avellaneda brindó en la inauguración del Ferrocarril Central Norte, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, en noviembre de 1876:

“La locomotora, después de haber recorrido centenares de leguas, ha entrado por fin en la Tierra Prometida, la tierra del sol ardiente, del suelo fecundo y del laurel altivo que ha abatido sus frondosas hojas para alfombrar su paso. Ella ha venido, y ella es la industria, el comercio, el

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

arte, la ciencia, la poesía, la conductora de hombres y la regeneradora de pueblos. Esta tierra es desde hoy suya; y yo le entrego en dominio perpetuo los árboles de la selva virgen, la caña azucarada, el café aromático, el añil con sus vivos tintos y los productos todos del suelo intertropical, para que los derrame pródiga y triunfante por los demás pueblos privados de estos dones.”

- Interrogación: Es una figura bastante generalizada en la oratoria y es aquella por medio de la cual se formula una pregunta, no en espera de una respuesta, sino con el objeto de dar una forma más impactante a la idea desarrollada. En esencia, el uso de la figura de la interrogación es equivalente a una afirmación.
- Subyección: Esta figura es la combinación dentro de un mismo discurso, de una pregunta y una respuesta, ambas formuladas por el orador con el propósito de remarcar el sentido concluyente. Para analizar un ejemplo, volveremos sobre la figura del presidente argentino Nicolás Avellaneda quien, el 30 de octubre de 1876 y recién llegado a la ciudad de San Miguel de Tucumán, su tierra natal, y días antes de la inauguración del Ferrocarril Central Norte, enunciara el siguiente discurso desde el balcón de la casa de sus padres, al ser reconocido y seguido por sus coprovincianos. La pieza discursiva dice así:

“He querido venir solo y despojado de las insignias del mando. He venido antes de la fiesta para que las pompas oficiales no sofoquen la emoción de nuestros primeros abrazos (...) Traigo mucha fatiga después de las vicisitudes de la vida y anhelo descansar mi cabeza al abrigo de corazones seguros. ¡Cuántas veces, bajo las inquietudes de la suerte, y viendo cerrado el paso a mi intención pura y sana, me he preguntado si me sería dado el día de volver con honor y vida a la casa de mis padres! ¡Miradme! ¿Mi frente no deja ver los pliegues del trabajo? ¿Mi cara no delata mis vigiliass? (...) pero miradme! Soy el mismo, y puesto que me habéis reconocido, vuelvo a pedirlos: ¡dadme un asiento en un lugar común!

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

Necesito, después de tantas agitaciones, calentar mi alma bajo los rayos vivificantes de nuestro sol.”

- **Obtestación:** Es un juramento que realiza el orador poniendo por testigo a Dios o a los hombres. A esta subclasificación de figura patética también se la denomina “juramento”. Como ejemplo transcribiré un fragmento del discurso que Franklin D. Roosevelt enunciar el 8 de diciembre de 1941, en Washington DC, al enunciar la declaración de guerra de Estados Unidos a Japón, ante el senado norteamericano:

“(…) Las hostilidades existen. No hay parpadeo al hecho de que nuestro pueblo, nuestro territorio y nuestros intereses están en grave peligro. Con confianza en nuestras fuerzas armadas, con la irrestricta determinación de nuestro pueblo, nosotros lograremos el inevitable triunfo, ¡por Dios! ¡Ayúdanos!”

3.1.1.3.3.4. Figuras retóricas ingeniosas.

Esta clasificación se basa en aquellas construcciones descriptivas que se utilizan para disimular, transfigurar, ocultar o velar el pensamiento, a fin de presentarlo como provecho en el discurso. Las figuras ingeniosas pueden clasificarse en:

- **Perífrasis:** También llamada circunloquio o rodeo discursivo. Esta figura ingeniosa se utiliza para expresar mediante un complejo conjunto de palabras lo que podría decirse con muchos menos vocablos o con uno solo. Su finalidad es hacer notar un matiz de pensamiento en forma bella, agradable, graciosa, variada o conveniente.
- **Alusión:** Consiste en evocar algún recuerdo o hecho conocido del público, mediante una referencia específica y corta. Para ejemplificar la figura de la alusión, haremos uso de un fragmento del discurso que el ex presidente de los Estados Unidos de América, Barack Obama, enunciara, el 5 de septiembre del 2008, tras conocer su victoria electoral:

“(…) Adquirió fuerza de las personas no tan jóvenes que hicieron frente al gélido frío y el ardiente calor para llamar a las puertas de desconocidos y

Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan los primeros años en la carrera de Abogacía en la UNLaM.

de los millones de estadounidenses que se ofrecieron como voluntarios y se organizaron y demostraron que, más de dos siglos después, un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo no se ha desvanecido de la tierra. (...)” (En alusión a la peroración del discurso de Abraham Lincoln en Gettysburg, el 19 de noviembre de 1863)

- **Ironía:** Por medio de esta figura se da a comprender exactamente lo contrario de lo que se supone afirmar, expresando, al mismo tiempo, cierta indignación, mofa o burla. Cuando la ironía es mordaz, cruel e injusta, se la denomina sarcasmo. Etimológicamente el término ironía procede del griego "*eirōneía*" (ignorancia fingida), utilizándose sobre la base de un tono de expresión indignadamente burlesco.
- **Asociación:** Esta figura ingeniosa consiste en sumar el pensar u obrar del orador dentro de lo manifestado sobre otra u otras personas, o en incluir a otra u otras personas dentro de lo que afirma el orador sobre sí mismo. Esta forma de expresión permite hacer reproches con delicadeza o velar con modestia nuestros propios méritos. Como ejemplo citaré una frase de Mariano Moreno quien expresó:
“Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede, y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía”.
- **Preterición:** Por medio de esta figura se expresa que el orador no tiene intención de hablar sobre determinado asunto, cuando, en realidad, ya lo está haciendo al dar a conocer el estado de situación con la misma aclaración.