



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El discurso argumentativo en los primeros cursos de la enseñanza superior

Gemma Pujals Pérez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES,
LES LLENGÜES, LES ARTS I LES HUMANITATS

TESIS DOCTORAL

**EL DISCURSO ARGUMENTATIVO EN LOS PRIMEROS
CURSOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

Doctoranda

GEMMA PUJALS PÉREZ

Director y tutor

Dr. JOAN PERERA PARRAMON

Julio de 2021

A la meva estimada família

AGRAÏMENTS

Als i a les col·legues de Departament, companyes i companys, amb qui he compartit molts anys de docència, recerca i amistat. De tothom n'hem après, de l'alumnat també, i, al meu torn, crec que he donat el millor de mi, orientant també les noves generacions quan ha calgut. Faig esment exprés dels membres del Grup d'Innovació Docent Consolidat (GIDC-DLL) i els del Grup de Recerca Consolidat FRAC (Formació Receptora i Anàlisi de Competències), amb qui hem innovat, experimentat i investigat plegats.

Vull agrair molt especialment la implicació del Dr. Antonio Mendoza i de la Dra. Celia Romea, els quals, al capdavant del FRAC, han impulsat, coordinat i donat suport a projectes de recerca i publicacions, alguns continguts dels quals són fonament de la tesi que presento.

Agraeixo també al professorat de la Facultat de Dret, especialment el Dr. Carmelo José Gómez, responsable de la docència en la temàtica de la recerca específica, l'estreta col·laboració i suport en la investigació realitzada.

Així mateix dono les gràcies al Sr. Hugo Rodríguez per l'ajut tècnic i col·laboratiu que m'ha proporcionat en els procediments del programa informàtic d'anàlisi de dades *Atlas.ti*.

I, el més important de tot, aquesta tesi doctoral veu la llum gràcies al seu director i tutor, el Dr. Joan Perera, que va acollir una tesi en vies de realització, que ha estat objecte de reformulacions, però que finalment ha arribat a bon port gràcies al seu guiatge, implicació, ajut i bones maneres, la qual cosa li agraeixo moltíssim.

RESUMEN

El propósito de investigar y experimentar en los procesos de comprensión/interpretación y producción de textos argumentativos surge del problema detectado: la falta de hábitos de razonamiento lógico y discursivo del estudiantado y su repercusión en la adquisición de nuevos conocimientos. La determinación de objetivos ha ido encaminada, por tanto, a demostrar las hipótesis planteadas.

El objetivo general que nos hemos propuesto en esta tesis es detectar las dificultades de razonamiento conceptual y referencial en producciones escritas por estudiantes de primer curso universitario, de tema jurídico y tipología examen, relativas a la comprensión y recepción de los discursos argumentativos, con el fin de orientar propuestas de intervención educativa que puedan mejorar la formación receptora de los aprendices. Y los objetivos específicos que conducen a la confirmación de las diferentes fases de realización de la tesis son: 1) delimitación de las categorías de análisis; 2) análisis cualitativo de algunos procedimientos argumentativos utilizados en los textos-exámenes, con ayuda del programa informático de análisis de datos *Atlas.ti.*, como herramienta y modelo teórico de innovación didáctica; 3) valoración crítica de los resultados obtenidos; 4) ejemplificación de estrategias metatextuales y metacognitivas, y 5) descripción de experiencias de intervención didáctica en el ámbito literario.

Se trata de una tesis surgida en el campo de la investigación educativa, concretamente de la enseñanza en didáctica de la lengua y la literatura, con características multifuncionales: cualitativa, comprensiva, de análisis textual y con matices etnográficos, derivada de la línea de investigación estudios lingüísticos con fines específicos. Se ha seguido un enfoque de innovación educativa y transposición didáctica, orientada hacia la comprensión, el descubrimiento y la interpretación de la realidad, que propugna la interacción social entre participantes y que tiene en cuenta factores de la teoría crítica.

Cabe destacar algunos presupuestos teóricos de la documentación analizada: 1) carácter dialógico y comunicativo de la argumentación: forma de discurso, oral o escrito, en que los interlocutores, de manera dialéctica, confrontan argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión; 2) ponderación de la pragmática como disciplina que estudia usos y acciones del lenguaje, primordialmente los actos de habla, con los que convergen lingüistas y filósofos; 3) atención expresa al lenguaje jurídico, un tipo de texto que presenta marcas lingüísticas y discursivas específicas; 4) estudio de los implícitos e inferencias del discurso argumentativo, así como de los mecanismos lingüísticos de conexión textual y de expresión modal causantes de la mayor o menor fuerza argumentativa de las secuencias argumentativas (premisas-conclusiones); 5) consideración de los textos-examen analizados como un macroacto argumentativo, donde se muestran las intenciones del emisor/a-estudiante para evidenciar sus conocimientos y provocar una reacción positiva ante el receptor/a-profesor/a, como demostración de interrelación comunicativa.

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis, principalmente sobre la competencia argumentativa adquirida, de acuerdo con modelos elaborados previamente y una vez realizadas las operaciones textuales de reducción de datos –segmentación, codificación y agrupación en categorías–, se ha conseguido acotar las secuencias argumentativas y el proceso seguido por cada estudiante, en función de la comprensión realizada. De todo el material analizado, se han detectado aciertos y carencias: precisiones e imprecisiones, tanto en inferencias, explícitas e implícitas, como en las conclusiones de las premisas, en las que los indicadores de fuerza juegan un papel relevante. Además, se han realizado comentarios que han permitido extraer conclusiones y valoraciones cualitativas. Se ha introducido también un factor de evaluación, en términos numéricos, como indicador cuantitativo. El resultado numérico obtenido evidencia un bajo nivel competencial, referido únicamente a la capacidad argumentativa de la pregunta, sin tener en cuenta la parte teórica del examen: una valoración global de las dos partes de la prueba hubiera mejorado notablemente la evaluación. Ello confirma que reproducir y describir conocimientos temáticos es mucho más fácil que relacionar conceptos, en los que deben plantearse argumentaciones inferenciales y llegar a conclusiones plausibles construyendo pensamiento nuevo.

Se ha querido también singularizar la importancia de los nuevos paradigmas de la argumentación que se alejan de la lógica formal y reintroducen la retórica, en el sentido clásico; a la vez que se han incorporado principios de correlación social e histórica entre épocas, corrientes y contextos, en los que las distintas teorías se han desarrollado. Asimismo, se han descrito estudios, experiencias y ejemplos suficientes sobre la adquisición de la competencia argumentativa, mostrando procedimientos argumentativos y estrategias metatextuales y metacognitivas, tanto de lectura inferencial como de producción escrita, que llevan a integrar los conocimientos enciclopédicos y las nuevas informaciones de forma significativa. Se ha señalado también la necesidad de considerar el componente social y crítico de la lectura en la formación de los receptores, atendiendo a las necesidades de cada colectivo, en cuanto a temáticas, niveles de madurez lectora y exigencias de las propias disciplinas académicas.

RESUM

El propòsit d'investigar i experimentar en els processos de comprensió/interpretació i producció de textos argumentatius sorgeix del problema detectat: la manca d'hàbits de raonament lògic i discursiu de l'estudiantat i la seva repercussió en l'adquisició de nous coneixements. La determinació d'objectius ha anat encaminada, per tant, a demostrar les hipòtesis plantejades.

L'objectiu general que ens hem proposat en aquesta tesi és detectar les dificultats de raonament conceptual i referencial en produccions escrites per estudiants de primer curs universitari, de tema jurídic i tipologia examen, relatives a la comprensió i recepció dels discursos argumentatius, per tal d'orientar propostes d'intervenció educativa que puguin millorar la formació receptora dels aprenents. I els objectius específics que condueixen a la confirmació de les diferents fases de realització de la tesi són: 1) delimitació de les categories d'anàlisi; 2) anàlisi qualitativa d'alguns procediments argumentatius utilitzats en els textos-exàmens, amb ajuda del programa informàtic d'anàlisi de dades *Atlas.ti.*, com a eina i model teòric d'innovació didàctica; 3) valoració crítica dels resultats obtinguts; 4) exemplificació d'estratègies metatextuals i metacognitives, i 5) descripció d'experiències d'intervenció didàctica en l'àmbit literari.

Es tracta d'una tesi sorgida en el camp de la recerca educativa, concretament de l'ensenyament en didàctica de la llengua i la literatura, amb característiques multifuncionals: qualitativa, comprensiva, d'anàlisi textual i amb matisos etnogràfics, derivada de la línia de recerca d'estudis lingüístics amb fins específics. S'ha seguit un enfocament d'innovació educativa i transposició didàctica, orientada cap a la comprensió, el descobriment i la interpretació de la realitat, que propugna la interacció social entre participants i que té en compte factors de la teoria crítica.

Cal destacar alguns pressupòsits teòrics de la documentació analitzada: 1) caràcter dialògic i comunicatiu de l'argumentació: forma de discurs, oral o escrit, en què els interlocutors, de manera dialèctica, confronten arguments i contraarguments per arribar a una conclusió; 2) ponderació de la pragmàtica com a disciplina que estudia usos i accions del llenguatge, primordialment els actes de parla, amb els quals convergeixen lingüistes i filòsofs; 3) atenció expressa al llenguatge jurídic, un tipus de text que presenta marques lingüístiques i discursives específiques; 4) estudi dels implícits i inferències del discurs argumentatiu, així com dels mecanismes lingüístics de connexió textual i d'expressió modal causants de la major o menor força argumentativa de les seqüències argumentatives (premisses-conclusions); 5) consideració dels textos-examen analitzats com un macroacte argumentatiu, on es mostren les intencions de l'emissor/a-estudiant per evidenciar els seus coneixements i provocar una reacció positiva davant el receptor/a-professor/a, com a demostració d'interrelació comunicativa.

Pel que fa als resultats obtinguts de l'anàlisi, principalment sobre la competència argumentativa adquirida, d'acord amb models elaborats prèviament i una vegada

realitzades les operacions textuais de reducció de dades -segmentació, codificació i agrupació en categories-, s'ha aconseguit delimitar les seqüències argumentatives i el procés seguit per cada estudiant, en funció de la comprensió realitzada. De tot el material analitzat, s'han detectat encerts i mancances: precisions i imprecisions, tant en inferències, explícites i implícites, com en les conclusions de les premisses, en què els indicadors de força juguen un paper rellevant. A més, s'han realitzat comentaris que han permès extreure conclusions i valoracions qualitatives. S'ha introduït també un factor d'avaluació, en termes numèrics, com a indicador quantitatiu. El resultat numèric obtingut evidencia un baix nivell competencial, referit únicament a la capacitat argumentativa de la pregunta, sense tenir en compte la part teòrica de l'examen: una valoració global de les dues parts de la prova hauria millorat notablement l'avaluació. Això confirma que reproduir i descriure coneixements temàtics és molt més fàcil que relacionar conceptes, en els quals s'han de plantejar argumentacions inferencials i arribar a conclusions plausibles construint pensament nou.

S'ha volgut també singularitzar la importància dels nous paradigmes de l'argumentació que s'allunyen de la lògica formal i reintrodueixen la retòrica, en el sentit clàssic; alhora que s'han incorporat principis de correlació social i històrica entre èpoques, corrents i contextos, en què les diferents teories s'han desenvolupat. Així mateix, s'han descrit estudis, experiències i exemples suficients sobre l'adquisició de la competència argumentativa, mostrant procediments argumentatius i estratègies metatextuals i metacognitives, tant de lectura inferencial com de producció escrita, que porten a integrar els coneixements enciclopèdics i les noves informacions de forma significativa. S'ha assenyalat també la necessitat de considerar el component social i crític de la lectura en la formació dels receptors, atenent a les necessitats de cada col·lectiu, quant a temàtiques, nivells de maduresa lectora i exigències de les pròpies disciplines acadèmiques.

ABSTRACT

The purpose of investigating and experimenting in the processes of comprehension / interpretation and production of argumentative texts arises from the problem detected: the lack of logical and discursive reasoning habits of students and their repercussion on the acquisition of new knowledge. The determination of objectives has been aimed, therefore, at demonstrating the hypotheses put forward.

The general objective that we have proposed in this thesis is to detect the difficulties of conceptual and referential reasoning in written productions by first year university students, of legal subject and exams typology, related to the comprehension and reception of argumentative discourses, in order to guide educational intervention proposals that can improve the receptive training of the trainees. And the specific objectives that lead to the confirmation of the different phases of the thesis are: 1) delimitation of the categories of analysis; 2) qualitative analysis about some argumentative procedures used in the texts-exams, with the help of the data analysis software Atlas.ti., as a tool and theoretical model of didactic innovation; 3) critical evaluation of the results obtained; 4) exemplification of metatextual and metacognitive strategies, and 5) description of experiences of didactic intervention in the literary field.

This is a thesis that arose in the field of educational research, specifically in the teaching of language and literature didactics, with multifunctional characteristics: qualitative, comprehensive, textual analysis and ethnographic nuances, derived from the research line of linguistic studies for specific purposes. It has followed an approach of educational innovation and didactic transposition, oriented towards understanding, discovery and interpretation of reality, which advocates social interaction among participants and takes into account factors of critical theory.

It should be noted some theoretical assumptions of the analyzed documentation: 1) dialogic and communicative nature of argumentation: form of discourse, oral or written, in which the interlocutors, in a dialectical manner, confront arguments and counterarguments to reach a conclusion; 2) weighting of pragmatics as a discipline that studies uses and actions of language, primarily speech acts, with which linguists and philosophers converge; 3) express attention to legal language, a type of text that presents specific linguistic and discursive marks; 4) study of the implicit and inferences of argumentative discourse, as well as of the linguistic mechanisms of textual connection and modal expression that cause the greater or lesser argumentative force of the argumentative sequences (premises-conclusions); 5) consideration of the texts-exams analyzed as an argumentative macroact, where the intentions of the sender/student are shown in order to demonstrate his/her knowledge and provoke a positive reaction before the receiver/professor, as a demonstration of communicative interrelation.

As for the results obtained from the analysis, mainly on the acquired argumentative competence, according to previously elaborated models and once the

textual operations of data reduction -segmentation, codification and grouping into categories- have been carried out, the argumentative sequences and the process followed by each student have been demarcated, according to the comprehension achieved. From all the material analyzed, we have detected successes and shortcomings: accuracies and inaccuracies, both in explicit and implicit inferences, and in the conclusions of the premises, in which strength indicators play a relevant role. In addition, comments have been made that have allowed drawing qualitative conclusions and assessments. An evaluation factor has also been introduced, in numerical terms, as a quantitative indicator. The numerical result obtained shows a low level of competence, referring only to the argumentative capacity of the question, without taking into account the theoretical part of the exam: an overall assessment of the two parts of the test would have improved the evaluation considerably. This confirms that reproducing and describing thematic knowledge is much easier than relating concepts, in which inferential arguments must be made and plausible conclusions are to be reached by constructing new thinking.

We have also sought to highlight the importance of the new paradigms of argumentation that move away from formal logic and reintroduce rhetoric, in the classical sense, while incorporating principles of social and historical correlation between periods, currents and contexts in which the different theories have been developed. Likewise, sufficient studies, experiences and examples have been described on the acquisition of argumentative competence, showing argumentative procedures and metatextual and metacognitive strategies, both in inferential reading and written production, which lead to the integration of encyclopedic knowledge and new information in a meaningful way. It has also been pointed out the need to consider the social and critical component of reading in the training of receivers, attending to the needs of each group, in terms of topics, levels of reading maturity and demands of the academic disciplines themselves.

Como el problema de ajedrez expuesto en la página siguiente ha desconcertado a algunos de mis lectores, quizá convenga decir que está correctamente resuelto en lo que se refiere a las "jugadas". Quizá no se cumple la alternancia de jugadas rojas y blancas con todo el rigor que debiera, y el "enroque" de las tres Reinas es meramente una forma de decir que han entrado en palacio; pero el "jaque" del Caball[ero] Blanco en la jugada 6, la captura del Caball[ero] Rojo en la 7, y el "jaque mate" final al Rey Rojo las encontrará, cualquiera que se tome la molestia de colocar las piezas y efectuar los movimientos como se indica, estrictamente conforme a las reglas de juego.

LEWIS CARROLL, Prefacio (Navidad 1896)

A través del Espejo y lo que Alicia encontró allí en Alicia anotada,
edición de Martin Gardner, pág. 161, Madrid, Akal, 1998

ÍNDICE

I. LOS PORQUÉS DE LA INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO, FINALIDADES, PROBLEMÁTICA, JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES ...	19
1.1 Los porqués	19
1.1.1 Trayectoria universitaria	21
1.2 Planteamiento de la investigación	24
1.3 Finalidades e hipótesis de la investigación	28
1.3.1 Problema de investigación e hipótesis	29
1.3.2 Determinación de objetivos	29
1.3.2.1 Objetivo general	30
1.3.2.2 Objetivos específicos	30
II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACIÓN	31
2.1 El discurso argumentativo: conceptos y estrategias	31
2.2 Un poco de historia. Escuelas y enfoques	34
2.2.1 El resurgir de la <i>Nueva Retórica</i>	36
2.2.1.1 Perelman, el filósofo del “derecho”, introductor de la neorretórica	37
2.2.1.2 Toulmin, el humanista neocientífico	40
2.2.1.3 Hamblin, el lógico australiano, rompedor de la <i>falacia falaz</i>	42
2.3 La pragmática, el nuevo paradigma	43
2.3.1 La teoría de los <i>actos de habla</i>	44
2.3.2 Las pragmáticas de la argumentación: tendencias	50
2.3.3 El conocimiento implícito del discurso argumentativo	55
2.3.3.1 Sobre el término puente “presuposición”	57
2.4 Competencia argumentativa y estrategias textuales	60
2.4.1 Ejemplificando algunas estrategias	62
2.4.2 Procedimientos argumentativos en la actividad lectora	65
2.4.3 Lectura, intertextualidad e inferencias argumentativas	71
2.4.3.1 Lectura hipertextual y comprensión	71
2.4.3.2 Las inferencias lectoras en los procesos de comprensión e interpretación	73
2.4.3.3 Tipología de inferencias en los discursos <i>auténticos</i> y de <i>ficción</i>	75
2.5 Colofón del Capítulo	77

III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	79
3.1 El diseño: corpus, metodología, técnicas de análisis y recursos implicados	79
3.1.1 Antecedentes de innovación y reflexión didáctica	80
3.1.1.1 El profesor/a como investigador/a en el aula	80
3.1.1.2 La relación entre cómo se enseña y cómo se investiga en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura	84
3.1.2 Los paradigmas de la investigación educativa	89
3.1.2.1 Investigación cualitativa versus cuantitativa	92
3.1.2.2 El Programa de análisis cualitativo <i>Atlas.ti</i> como herramienta cognitiva	97
3.1.3 El marco y las categorías argumentativas de la investigación a la luz de las teorías lingüístico-pragmáticas y de comprensión inferencial	104
3.1.3.1 El discurso argumentativo. Modelos	104
3.1.3.2 Actos de habla y macroactos	106
3.1.3.3 Estructura, esquemas y delimitación de categorías argumentativas	109
3.1.3.4 Componentes de la argumentación	112
3.1.4 El contexto de la investigación y el corpus analizado: etapas del proceso	114
3.1.4.1 Estudio exploratorio y de reflexión intelectual teórico-práctico: primera etapa del Proyecto	115
3.1.4.2 Planificación / gestión de los escenarios y de la recogida de información: segunda etapa del Proyecto	115
3.1.4.3 Análisis de los documentos: tercera etapa del Proyecto	117
3.1.4.4 Valoración conceptual de los resultados: cuarta etapa del Proyecto	118
3.2 Resultados de la investigación	118
3.2.1 Introducción	118
3.2.1.1 Los modelos	120
3.2.1.2 Análisis textual y conceptual de la documentación presentada ...	123
3.2.2 Análisis del documento nº 1	127
3.2.3 Análisis del documento nº 2	132
3.2.4 Análisis del documento nº 3	136
3.2.5 Análisis del documento nº 4	141
3.2.6 Análisis del documento nº 5	146
3.2.7 Análisis del documento nº 6	151
3.2.8 Análisis del documento nº 7	155

3.2.9 Análisis del documento nº 8	160
3.2.10 Análisis del documento nº 9	165
3.2.11 Análisis del documento nº 10	170
3.2.12 Observaciones y comentarios sobre el material analizado	175
3.3 Valoración conceptual de los resultados	177
3.3.1 Comparativa de las argumentaciones sobre recursos de inconstitucionalidad	177
3.3.2 Una mirada global al conjunto de textos analizados. Fortalezas y carencias	186
3.3.2.1 Sobre la estructura y la categoría “Reserva” de la argumentación	187
3.3.2.2 Sobre la argumentación inferencial y los indicadores de fuerza como mecanismo de conexión y coherencia textual	188
3.3.2.3 Sobre la expresión de modalidad	191
3.3.2.4 Sobre los resultados de la investigación cualitativa	192
IV. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y ESTUDIOS SOBRE COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN EL ÁMBITO LITERARIO.....	197
4.1 Orientaciones didácticas	197
4.2 Un ejemplo ilustrativo de interrelación entre narración y argumentación: <i>El Mundo de Sofía</i>	199
4.2.1 Sinopsis de la obra y planteamiento de la experiència	200
4.2.2 Arte de razonar, argumentación causal y conocimiento	201
4.2.3 Hacia la resolución del enigma: hipótesis, anticipaciones, inferencias lectoras y ficción literaria	207
4.3 Lógica, conocimiento científico y narración detectivesca	210
4.3.1 Vigencia de la <i>ciencia de la deducción holmesiana</i>	213
4.3.2 Sherlock Holmes y <i>El sabueso de Baskerville</i> : una lectura de texto	215
4.3.2.1 Elementos que configuran el intertexto lector: estructura de la narración	217
4.3.2.2 Análisis retórico de <i>El sabueso de Baskerville</i>	220
4.4 Género detectivesco: reescrituras y metaficción	245
4.4.1 Análisis metaficcional y retórico de <i>Detective John Chatterton</i>	248
V. CONCLUSIONES GENERALES	253
5.1 Argumentos	253

5.1.1 Sobre la confirmación de hipótesis y el cumplimiento de objetivos de la investigación	254
5.1.2 Sobre la elección y descripción de los marcos teóricos	257
5.2 Valoración de los componentes de la investigación	258
5.2.1 Sobre los presupuestos teóricos de la documentación analizada	259
5.2.2 Sobre el proceso de análisis y valoración de la documentación presentada	261
5.2.3 Sobre los resultados obtenidos con <i>Atlas.ti9</i> y la innovación educativa .	262
5.3 A modo de síntesis y de proyección educativa.....	264
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
6.1 Bibliografía general	271
6.2 Obras literarias citadas	289
VII. ANEXOS	291
VIII. APÉNDICE	305

I. LOS PORQUÉS DE LA INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO, FINALIDADES, PROBLEMÁTICA, JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

Cristina y Razón debaten e intercambian ideas: —Decís verdad, Dama mía, y mi mente se complace en escucharos. Ahora bien, pese a lo que hablamos acerca de la inteligencia femenina, es sabido que las mujeres tienen el cuerpo delicado, vulnerable, sin fuerza...

—Querida hija..., **es una conclusión totalmente viciada que no se puede sostener...** El valor no reside en la fuerza del cuerpo, sino que su sede se esconde en el corazón y en la conciencia.

—Querida hija y amiga... Ahora te toca a ti asentar con grandes y hermosas piedras los cimientos de los muros de la Ciudad de las Damas. Coge ya tu pluma como si fuera una pala de allanar el mortero y date prisa para llevar a cabo con ardor esta obra...

CRISTINA DE PIZÁN

La ciudad de las damas, pág. 91-92,
Madrid, Biblioteca Medieval, Siruela, 1995

En este capítulo expongo los motivos y razones que me han llevado a finalizar mi tesis doctoral, producto de años de estudio, reflexión teórica y didáctica, así como el planteamiento de la misma: finalidades e hipótesis; preguntas de investigación y delimitación de objetivos.

1.1. LOS PORQUÉS

Los *porqués*, los motivos que me han inducido a presentar el estudio-investigación “tesis doctoral” son variados: profesionales y personales. El primero, y que engloba a todos los demás, sería: ¿por qué ahora, al cabo de unos años transcurridos desde mi jubilación, en plena pandemia del Covid19?, ¿cuando ni mejora ni enturbia mi carrera profesional?, ¿cuando a mis colegas y amigos/as les cuesta comprender mi empeñamiento y me aconsejan que vuele intelectualmente libre de corsés de títulos de doctorado?, ¿cuando mis méritos académicos avalan suficientemente mi desarrollo profesional?, ¿cuando en su momento ya realicé una completa y valorada tesis de licenciatura: *Análisis del discurso*

aplicado a una muestra de cuentos maravillosos, dirigida por la Doctora Maria Teresa Cabré Castellví?

Las múltiples respuestas que puedo dar son en primer lugar auto-justificadoras para con mis propias actuaciones y convicciones, aunque no pretendo con ello, en ningún momento, que sean compartidas. Mi objetivo es únicamente dar razones que ayuden a comprender por qué he dilatado en el tiempo la realización de la tesis, cuando los estudios de doctorado los tenía realizados de mucho antes y la certificación de “suficiencia investigadora” también obraba en mi poder desde hacía años.

De hecho, he tenido la suerte de poder aunar mi profesión con motivaciones pedagógico-científicas, en varias facetas, que he albergado desde siempre. Un interés –y por qué no llamarlo “vocación educativa y social”– que me ha llevado, además de estudiar múltiples temas relacionados con la propia disciplina, a reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en distintos ciclos educativos y universitarios, y a colaborar con instituciones educativas, políticas y sindicales para mejorar la educación en nuestro país, principalmente en el ámbito de la formación del profesorado.

Por otra parte, el objeto de estudio –el *discurso argumentativo*, en todas sus facetas– ha centrado mi interés intelectual y pedagógico, desde hace muchos años, debido principalmente a su importancia en el desarrollo del pensamiento filosófico y científico; de su necesaria enseñanza en todos los niveles educativos para el fomento de una mente crítica y reflexiva, de un razonamiento inferencial, es decir, para el aprendizaje de lo que puede nombrarse “pensamiento complejo”. También en la literatura, en general, y la detectivesca, en particular, he encontrado elementos en los que apoyarme: como por ejemplo el proclamado “nacimiento” de la “ciencia de la deducción”, según Arthur Conan Doyle (en *Estudio Escarlata*, Capítulo II: “La ciencia de la deducción”), donde el protagonista, el propio Sherlock Holmes, expone las bases del método, el cual se corresponde con el método hipotético-deductivo, y al que uno de los primeros semióticos, fundador de la Pragmática, Charles S. Peirce, denominaba “abducción” (*razonamiento hacía atrás*).

De forma continuada, el estudio e investigación de los discursos argumentativos han estado siempre presentes, como un *leitmotiv* o como sustrato, en las investigaciones, publicaciones, ponencias, comunicaciones y jornadas académicas realizadas durante mi trayectoria profesional.

La tesis, dirigida en la actualidad por el Dr. Joan Perera Parramon, recoge, por tanto, estudios, experiencias y referencias anteriores, así como todo el trabajo teórico y metodológico específico que he ido preparando para la misma a lo largo del tiempo, y que incluye la investigación que presento, realizada en un aula con estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, en la que diez textos-examen de un curso, conteniendo tres argumentaciones cada uno, constituyen el *corpus* de treinta recursos de inconstitucionalidad analizados, del cual se excluyeron otros documentos para priorizar la investigación cualitativa.

Como respuesta sintética a los interrogantes que he ido planteando sobre el porqué de la tesis en este período, debo señalar que se trataba de una asignatura pendiente, de una necesidad de cerrar un capítulo de mi vida académica que, por distintos avatares, quedó sin concluir. Para mí representa una culminación de la carrera profesional, una justificación de todo el trabajo académico realizado en distintos períodos y ámbitos, en los que he desarrollado la profesión y que, al resumirlo, ofrece una mirada global complementaria a la de los razonamientos expresados.

1.1.1 Trayectoria universitaria

Por ello, para ilustrar mi anterior exposición de motivos, me permito describir a continuación y de forma sucinta, algunos elementos relevantes de mi trayectoria profesional universitaria:

- Ámbito personal y docente. Profesora Titular de Esc. Univ. del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura como licenciada filóloga, con formación en lenguas extranjeras. He desarrollado mi actividad docente en la UB durante unos 34 años. Gran parte de la docencia universitaria la he dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado, como especialista en metodologías de la enseñanza de la lengua y la literatura. Participé en los cambios y transformaciones curriculares de la UB, desde los primeros claustros democráticos, contribuyendo y colaborando en diferentes ámbitos de actuación para la mejora de la institución pública universitaria.
- Ámbitos temáticos. Enseñanza de aprendizajes lectores y escritores; comunicación oral y escrita; comprensión y producción textual; análisis de tipologías en diferentes formatos textuales, icónicos y audiovisuales; discurso argumentativo, enseñanza de la literatura y educación literaria; prácticas escolares. Todos ellos forman parte de

programas de docencia impartidos, cuyo fundamento científico y evolución han orientado la reflexión sobre la innovación metodológica y didáctica; líneas de investigación; investigaciones y publicaciones; comunicaciones y ponencias presentadas, así como organización de seminarios, simposios y congresos nacionales e internacionales.

- Ámbito de investigación. Ha girado básicamente en torno al análisis del discurso y la enseñanza y el aprendizaje en diferentes aspectos lectores y escritores. Como metodología se han seguido parámetros de investigación cualitativa y facetas etnográficas y, aunque interrelacionadas, destacan las siguientes líneas de investigación:

1) *El discurso argumentativo: análisis y enseñanza*. Una intervención didáctica que ofrece modelos, procedimientos argumentativos y estrategias textuales, lógicas e interpretativas, que contribuyen a mejorar competencias y habilidades lingüísticas y comunicativas y a desarrollar capacidades intelectuales.

2) *Intertextualidad y formación receptora*. Se parte de la premisa que los textos remiten a otros textos y que, principalmente los literarios, tratan temas recurrentes evocando y recreando otros lenguajes. En ellos la percepción y recepción de las lecturas dependen de los conocimientos de todo tipo de cada lector/a, del *intertexto lector*; es decir, las *hipótesis interpretativas* que verifica cada uno de los destinatarios/as mediante la propia experiencia.

3) *Literatura y cine y otros formatos audiovisuales*. Como complemento se apuesta por la *interrelación de lenguajes* destacando el de la narración fílmica, como medio de expresión privilegiado, que favorece la lectura interpretativa y la práctica narrativa en las aulas. El destinatario, además de receptor, es un “espectador/a” que puede visualizar paralelismos y diferencias entre ambos lenguajes y confrontar conocimientos entre disciplinas diversas.

4) *Narratología y Literatura Infantil y Juvenil*. Es una línea, también complementaria, que forma parte de los estudios básicos de la formación de maestros/as y que, ya hace bastantes años, obtuvo el estatus científico. La investigación en este ámbito ha permitido la reflexión literaria y pedagógica en escenarios educativos y escolares.

- Ámbito internacional. Entre otros proyectos, cabe destacar:
 - 1) *Seminarios y simposios “trinacionales”*, bajo el auspicio de la *OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse)*, con profesorado de la Facultad de Educación de la UB, el *Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, de Batignolles, París, y el *Pädagogische Hochschule*, de Freiburg, y participación de alumnado de las tres instituciones, a lo largo de más de 10 años, y que fue embrión de programas internacionales y redes *Erasmus*, *Tempus* y *Comenius* en el campo educativo.
 - 2) *Proyectos de cooperación internacional*, con estancias en el campo de la cooperación impartiendo conferencias y cursos de formación en Hungría, China, Nepal y Bolivia.
 - 3) Estancia en la *University of Jyväskylä*, en Finlandia, invitada por la *Dean del Teacher Education Department*, con colaboración de profesorado docente e investigador, donde se realizó *in situ* un estudio sobre la formación lectora en ambas instituciones. También, representante de Catalunya en el Proyecto *Teacher Education Curricula in the EU*, coordinado por Ellen Piesanen (Adjunct Professor, Senior researcher, Ph D. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research), con el objetivo de conocer si se cumplían las ocho capacidades básicas curriculares para la formación del profesorado definidas por el Consejo de Ministros de Educación en la UE.
- Ámbito de representación y de participación institucional. Destaca la coordinación docente, la pertenencia al Grupo de Investigación Consolidado FRAC (Formación Receptora y Análisis de Competencias) y la creación y coordinación del Grupo de Innovación Docente Consolidado GID-DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura). Colaboración también en:
 - 1) “Comisión de Diseño de Propuestas de Formación del Profesorado de Universidad” de la Subdirección General del Profesorado, MEC, en *Informe sobre la situación del Profesorado universitario* (1990-1992).
 - 2) *Llibre Blanc de la Recerca de la Divisió V – Comissió de Recerca de la Divisió de Ciències de l’Educació* (2000-2001).

3) Encargos institucionales como formadora en posgrados de especialización didáctica (1992-1993).

4) Proyecto interdepartamental: “Análisis de necesidades y elaboración de un plan de formación permanente del profesorado. Informe del estado de la cuestión de los departamentos de la *Divisió V*” (UB 2000-2001).

5) Pertenencia y colaboración con otros grupos de trabajo, en distintos períodos, en: Consejo de Departamento DLL; Junta de Facultad de Formación del Profesorado; División de Ciencias de la Educación de la UB; Claustro Universidad de Barcelona. Junta de Personal Docente e Investigador de la UB.

1.2 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el planteamiento de la investigación subsisten una serie de ideas fuerza, producto de la experiencia, la metodología docente e investigadora en la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como de todo el bagaje profesional de mi trayectoria universitaria, principalmente en el ámbito del discurso argumentativo. Todo ello constituye el entramado que ha impregnado la acción investigadora:

- La relación y los vínculos que deben establecerse entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria, estableciendo nexos entre el bachillerato y los primeros cursos universitarios, orientando lecturas mediante actividades de lectura y escritura encaminadas a favorecer las competencias lingüístico-comunicativas y las de lectura crítica e interpretativa.
- Un modelo de enseñanza comprensiva que tenga en cuenta el proceso de formación receptora y el acceso al conocimiento intelectual mediante el procedimiento inductivo, que provoque la interacción profesorado-alumnado, la actividad creadora y facilite la innovación metodológica.
- Una concepción integradora entre la docencia y la investigación básica de la propia disciplina científica, poniendo a disposición del alumnado metodologías didácticas que integren aportaciones epistemológicas y educativas experimentadas de forma científica.

- La mejora y la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una reflexión continua sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula (Giroux, 1990: 173-174), que provoque tanto en profesorado como en alumnado una enseñanza orientadora, facilitadora de nuevas ideas, de formulación de hipótesis que pueda revertir en un aprendizaje significativo.
- Las experiencias de investigación y docencia llevadas a cabo en el marco del Grupo de Investigación Consolidado FRAC (Formación Receptora y Análisis de Competencias), durante más de 15 años, coordinado por el Dr. Antonio Mendoza y la Dra. Celia Romea.
- Las experiencias de innovación docente llevadas a término en el ámbito de la Universidad de Barcelona y en el marco del Grupo de Innovación Docente Consolidado GID-DLL, uno de los primeros consolidados de la Facultad de Educación, creado y coordinado hasta 2012 por la profesora Gemma Pujals.

El objeto de estudio que he estado investigando a lo largo de los últimos años surgió de la reflexión crítica del profesorado de los primeros cursos de diferentes titulaciones universitarias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la propia aula. En algunos casos se trataba de una idea general, en otros se aducían problemas reales observados directamente desde la práctica cotidiana; se podía afirmar, no obstante, que uno de los factores que contribuían al bajo rendimiento de algunos estudiantes radicaba en el proceso de recepción: grado de comprensión e interpretación de textos que presentaban cierta complejidad discursiva, tales como los textos o discursos argumentativos, lo cual dificultaba la adquisición, comprensión y asimilación de conceptos nuevos.

El discurso razonado, mucho más elaborado conceptual y lingüísticamente que otras modalidades textuales, precisa activar mayores capacidades y aptitudes psicolingüísticas y cognitivas para acceder a comprenderlo y ejercitarse en el uso del mismo; por esta razón, es plausible que interfiera en mayor o menor grado en el aprendizaje de las materias disciplinares. Sintetizando, las hipótesis de trabajo que han guiado los trabajos realizados son las siguientes:

- Los estudiantes que presentan dificultades de razonamiento –conceptual y referencial– obtienen menor rendimiento, tanto académico como de proyección personal en los distintos ámbitos de la vida.
- Existen dificultades lectoras y escritoras, comprensivas, interpretativas y expresivas del alumnado, en las distintos niveles y etapas de aprendizaje.
- Las capacidades de reflexión, análisis y argumentación están relacionadas con el pensamiento crítico.

He venido considerando, además, que el componente argumentativo forma parte de toda práctica discursiva, si bien en grados y matices diferenciados. Es evidente que en cualquier narración –o en otros tipos de texto– se describen relaciones de causa-efecto, se presentan similitudes entre situaciones y hechos, se aportan valoraciones de aspectos positivos y negativos entre dos o más opciones propuestas o se aducen posibles hipótesis interpretativas; es decir, se sustentan argumentos. Difieren únicamente los *procedimientos argumentativos* que se utilizan. Una constatación que condiciona, por tanto, el proceso de formación receptora y que me planteo como punto de partida del presente estudio.

Esta investigación, de la que existen variadas experimentaciones en el ámbito de la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se concibió en el marco de las líneas de investigación iniciadas en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura hace bastantes años: *análisis del discurso, pragmática y lingüística del texto*; y, principalmente, *el escrito con finalidades específicas*, cuyo impulso debemos agradecerlo a la Dra. M. Paz Battaner, quien introdujo la línea de investigación en la disciplina (Battaner, 1992, 1997; Pujals, 1992, 2007; Arbós 1992). Dichos estudios contemplaban diferentes áreas curriculares y disciplinas científicas, complementadas con experiencias que parten de la reflexión sobre y desde la práctica. En ese sentido, se partía de la concepción que todo profesor o profesora adopta en su aula, de forma consciente o no consciente, una determinada posición epistemológica que define tanto su modo de concebir la producción de conocimiento científico, como la forma específica en que caracteriza el objeto de la investigación (Gimeno y Pérez (1983), con aportaciones pedagógicas de otros autores).

Por ello, considero importante que los docentes investigadores se planteen, desde el propio paradigma científico, cuáles son las relaciones que mantiene la disciplina que se enseña con otras disciplinas y que se contemplen vertientes interdisciplinarias y transdisciplinarias. En mi caso, en su momento, surgió el interés por analizar el discurso jurídico, en el que la argumentación juega un papel preponderante, en el marco de los estudios universitarios de Derecho y, por ello, realizar una investigación sobre el proceso de recepción de las enseñanzas recibidas, reflejadas en algunos textos-exámenes del estudiantado.

Los estudios realizados en su vertiente amplia se complementaron con otras líneas de investigación, específicas del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que tienen como eje transversal: la *lectura*, la *intertextualidad* y la *formación receptora*. Existe mucha literatura sobre enseñanza y aprendizaje del discurso argumentativo en relación con el *desarrollo de las habilidades metacomunicativas y metaliterarias de los aprendices*. Ahora bien, la novedad en el tratamiento de esta investigación radica en el nuevo enfoque que se ha dado al tema y que pone el énfasis en el análisis de las competencias, principalmente argumentativas, que intervienen en la formación receptora del estudiantado.

Consecuentemente, y como resultado de la colaboración con profesorado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, presento un análisis cualitativo de documentos-exámenes de estudiantes de primer curso, como muestra del planteamiento de intervención didáctica que propongo. Parto de la consideración del proceso de enseñanza y de aprendizaje como un acto comunicativo entre profesorado y alumnado, que toma en cuenta una serie de postulados teóricos relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura, así como con otras disciplinas del ámbito lingüístico/discursivo y pedagógico. Contemplan, por tanto:

- Una perspectiva de innovación docente continuada, relacionada con la propia actividad investigadora.
- Una metodología didáctica que toma en consideración los procesos y actos comunicativos, que se dan en toda interacción lingüística i comunicativa.
- El tratamiento de los aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos de la lengua desde una perspectiva textual o discursiva.

- El componente argumentativo del discurso y los diversos procedimientos argumentativos y formas de razonar que lo hacen posible.
- Las teorías de la recepción y de la intertextualidad lectora, que han puesto de relieve la importancia de la participación del aprendiz en el acto de lectura y de escucha para la comprensión e interpretación de significados: el intertexto lector.
- Estrategias metatextuales y metacognitivas de lectura que ponen en funcionamiento todo el proceso de la formación receptora.

1.3 FINALIDADES E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En los textos orales o escritos de la vida cotidiana de los estudiantes, en los distintos géneros textuales que estos utilizan, pero sobre todo en los textos académicos objeto de estudio, aparece el componente argumentativo del discurso –el denominado lenguaje argumentativo–, el cual se caracteriza por ser reflexivo y razonado. Se trata de un discurso justificativo que pretende dar “cuenta y razón” (Battaner, 1987) de aquello que se comunica e informa.

En los niveles educativos de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria, los estudiantes van interiorizando que es preciso ejercitarse para poder provocar la adhesión a sus propuestas u opiniones; que no solo necesitan demostrar hechos o explicar acontecimientos, sino que también han de dar razones para defender sus puntos de vista y convencer al oponente de los propios argumentos. Las dificultades de aprendizaje, no obstante, se mantienen cuando estos se enfrentan con discursos más abstractos relativos a los estudios elegidos como carrera universitaria

Para corregir las deficiencias detectadas propongo una intervención didáctica ecléctica que parte del punto de vista de la *pedagogía del texto* (Escuela de Ginebra), de un enfoque comunicativo e interactivo del proceso de enseñanza de la lengua y la literatura, así como de las teorías del discurso y de la formación receptora. Desde esta perspectiva, el texto, oral o escrito, deberá ser concebido como vehículo de aprendizaje en las múltiples facetas discursivas. En estrecha interacción entre profesor/a y alumno/a, o en pequeños grupos, habrá que aplicar estrategias textuales cuya metodología esté basada en la reflexión de los procesos de formación lectora y escritora, así como en operaciones lógicas (deducción, inducción, análisis y síntesis), interpretativas y textuales

inherentes, que intervengan en la comprensión/recepción de conceptos y temas. La redacción de documentos se convertirá así en un reflejo del grado de comprensión de los discursos estudiados, al tiempo que se ayudará a sistematizar los pasos que permitan captar y construir un discurso razonado que revierta en la mejora y desarrollo intelectual del estudiantado.

1.3.1 Problema de investigación e hipótesis

El *problema de la investigación*, por consiguiente, se refiere a que uno de los factores que contribuyen al bajo rendimiento de algunos estudiantes radica en las dificultades de lectura, grado de comprensión y de interpretación que estos experimentan ante la recepción de textos o discursos temáticos que presenten cierta complejidad discursiva, tales como los textos y/o procedimientos argumentativos en relación con la adquisición, comprensión y asimilación de nuevos conceptos. De estas afirmaciones derivó las *hipótesis de la investigación*:

- Una mayor/mejor comprensión global del significado conceptual y referencial de textos o discursos argumentativos en las diferentes disciplinas científicas facilitará al estudiantado de los primeros cursos universitarios la formulación de hipótesis interpretativas sobre el contenido temático de las informaciones y lecturas y, por tanto, le ayudará a mejorar la capacidad crítica y la adquisición de conocimientos.
- Un diseño de intervención didáctica centrado en los procedimientos lógicos y retóricos, en la definición y aplicación de estrategias de lectura, mejorará el grado de comprensión/interpretación y posterior producción textual de los estudiantes, según se desprende de trabajos previos realizados en discursos literarios.

1.3.2 Determinación de objetivos

Una vez descrito el problema, formuladas las hipótesis de la investigación y el marco en que estas se han desarrollado, había que plantearse cuál era la finalidad de la misma y realizar una concreción de los objetivos que se pretendían conseguir: un *objetivo general*, que abarcara la globalidad de las hipótesis de trabajo, y unos *objetivos específicos* que permitieran, mediante las diferentes fases desarrolladas a lo largo del trabajo, conducirnos a la confirmación total o parcial e incluso a alguna refutación de las hipótesis de investigación planteadas.

1.3.2.1 Objetivo general

- Detectar las dificultades de razonamiento conceptual y referencial, en relación con el problema de investigación planteado, en producciones escritas por estudiantes de primer curso universitario, de tipología examen, relativas a la comprensión y recepción de los discursos argumentativos, con el fin de orientar propuestas de intervención educativa que puedan mejorar la formación receptora de los aprendices.

1.3.2.2 Objetivos específicos

- Delimitar categorías de análisis, argumentativas e inferenciales, objeto de la presente investigación, de acuerdo con las coordenadas del marco teórico establecido.
- Analizar cualitativamente algunos procedimientos argumentativos utilizados en los textos-exámenes de alumnos de primer curso de dos asignaturas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, con ayuda del programa de análisis de textos *Atlas Ti*.
- Valorar críticamente los resultados obtenidos, en función de los distintos parámetros y variables del análisis realizado, y aportar conclusiones que permitan verificar las hipótesis planteadas.
- Ejemplificar estrategias de lectura y recepción para la comprensión/interpretación y posterior producción de discursos argumentativos, asumiendo las ya realizadas en experiencias previas.
- Describir algunas experiencias de intervención didáctica, en el ámbito del discurso literario argumentativo, y proponer principios de mejora del rendimiento académico, que puedan relacionar aprendizajes de estudiantes de bachillerato con los de estudiantes universitario/as de primeros cursos.

Antes de entrar en el ámbito propio de la investigación, en el siguiente capítulo describo el marco teórico y las bases conceptuales en que se inscriben los estudios realizados.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACIÓN

—¿Me preguntas cómo podemos defender nuestras creencias?

—Supongo que sí.

—Bien ¿no descubrimos el año pasado que hay ciertos **razonamientos a los que se llama “argumentos”**?

—Sí, **premisas y conclusiones**.

—¿Y qué descubrimos acerca de como **garantizar que nuestra conclusión fuese verdadera**?

—¡Ya me acuerdo! —exclamó Lisa—. Si quieres construir una argumentación tienes que emplear **un razonamiento correcto**, y tienes que asegurarte **que las premisas son verdaderas**.

(Lisa, cap. V, episodio 10: 49 en Miranda 1995: 15)

En este capítulo se presentan las bases conceptuales sobre el “discurso argumentativo”, en contextos orales, escritores y lectores y su enseñanza, relacionadas con las decisiones que he tomado para la realización del proyecto investigador: análisis de documentos (textos-exámenes) y la presentación/descripción de experiencias investigadoras sobre lectura literaria argumentativa.

2.1 EL DISCURSO ARGUMENTATIVO: CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS

¿Por qué enseñar a aprender a argumentar?, ¿por qué hay que aprender a pensar mediante el diálogo?, ¿por qué es tan importante el discurso argumentativo? Preguntas cuyas respuestas, no por estudiadas y valoradas por expertos y teóricos, dejan de tener actualidad y son objeto continuo de revisiones y nuevos acercamientos. Desde la retórica clásica sabemos que el lenguaje y el discurso argumentativo nos acercan al pensamiento complejo, al pensamiento crítico, a la verdad de las cosas y a la expresión de nuestras creencias en base al conocimiento que poseemos, surgido de la propia teoría epistemológica (Pritchard, 2006: 6-8).

El diálogo es fundamental desde el punto de vista comunicativo para la interacción humana y, por tanto, la argumentación no puede ser más que dialógica: implica un intercambio de ideas, una confrontación de opiniones entre dos o más personas, ya sea en las aulas o fuera de ellas, en debates o conversaciones informales; da “cuenta y razón” de nuestras posiciones. Una serie de términos están implicados en la base de la definición del concepto de “argumentación” y de su campo semántico: *argüir*, *argumentación*, *argumento* y *argumentar* (Vega, 2003: 35-36).

- *argüir*: 1, deducir una cosa como consecuencia natural de otra; 2, probar o hacer ver con claridad una cosa; 3, “en apoyo, a [o en] favor de, en contra de, con” – exponer alguien ciertas razones para sostener su opinión contra la de otros (alegar, argumentar); exponer una justificación; también se dice “argüir con hechos”, por oposición a “argüir con razones” (según el diccionario de María Moliner).
- *argumentación*: 1, acción de argumentar; conjunto de argumentos (según diccionario de María Moliner). 1, acción de argumentar; 2, (en filosofía) expresión de un razonamiento (según el diccionario de M. Seco, O. Andrés y G. Ramos).
- *argumentar*: 1, argüir (sacar en claro); 2, argüir (descubrir, probar); 3, aducir, alegar, poner argumentos; 4, disputar, discutir; impugnar una opinión ajena (según el DRAE).
- *argumento*: 1, razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega (según el DRAE).

De cada uno de los diccionarios he escogido aquellas definiciones que más se acercaban a los planteamientos de los estudios realizados. Todas ellas establecen una relación con la *lógica*, la *dialéctica* y la *retórica*, tres aproximaciones al estudio de la argumentación en las que Aristóteles fundó las ciencias del pensamiento y actuación argumentativa. Tres obras pilares en la historia de la humanidad que han impregnado y puesto los cimientos de los enfoques teóricos de la argumentación de todas las épocas (Aristóteles: *Analíticos Primeros*, *Analíticos Segundos*; *Tópicos*; *Retórica*), si bien, por lo que se refiere a la retórica, a partir del Renacimiento decayó su uso como argumentación dialéctica y fue quedando circunscrita al mundo literario de las figuras retóricas.

En la actualidad puede afirmarse que los argumentos son razonamientos lógico-dialécticos o pragmáticos que se emplean para apoyar un aserto o demostrar una tesis, según la funcionalidad o en función del contexto. Aprender a argumentar significa dotarse de instrumentos para poder intervenir de forma dialéctica en discusiones, debates y polémicas, oralmente y por escrito, así como entender las estructuras lógicas de los argumentos expresados de forma oral o escrita. En bachillerato y primeros cursos universitarios, además de *demostrar* hechos o explicar acontecimientos, los/las estudiantes deberán ejercitarse en el “arte de pensar bien”, en dar “cuenta y razón” de forma coherente para defender opiniones y *convencer*, e incluso *persuadir*, a sus oponentes lingüísticamente de la veracidad de sus argumentos.

Un amplio abanico de definiciones tenemos a nuestro alcance, como representación y ejemplo de enfoques distintos acerca de la *argumentación*; entre ellas:

- Tratamiento de “técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a las tesis que presentan para su asentamiento” (Perelman, 1989: 360).
- “Modificar o reforzar las disposiciones de un sujeto –o de un conjunto de sujetos– en relación con una tesis o conclusión” (Charolles, 1980).
- La consideración de “paso por el que una persona –o grupo– trata de conducir a un auditorio a adoptar una posición mediante el recurso de presentaciones o aserciones –argumentos– que tienden a mostrar la validez o el fundamento de los mismos” (Oléron, 1983: 4).
- “Una confrontación de argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión” dentro de una estructura retórica y lógica, llevados a cabo mediante una “relación dialéctica entre un emisor y un receptor”, que tiene carácter dialógico (Moeschler, 1985).

Y muchas más definiciones que podríamos añadir, todas ellas haciendo referencia a la importancia de la argumentación como fenómeno social y comunicativo, en cuyo acto uno o varios emisores/proponentes tratan de influenciar a otros interlocutores/opponentes, mediante justificaciones sobre la bondad de las tesis que presentan. No obstante, su enfoque difiere: unos ponen el énfasis más en su contenido y/o situaciones discursivas (contextuales); otros en la estructura lingüística y discursiva: categorías formales (tesis; argumentos...), tipos de texto o superestructuras, secuencias textuales (véanse Toulmin,

1954 y 1984; Grize, 1974; Van Dijk, 1978; Vignaux, 1976; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Adam, 1985 y 1987; Meyer, 1987; Schnewly, 1988, entre otros). Finalmente, con el avance de los estudios sobre la argumentación se han ido modulando los puntos de vista, aunque se mantengan características diferenciadoras.

2.2 UN POCO DE HISTORIA. ESCUELAS Y ENFOQUES

Aristóteles marcó el camino de la reflexión sobre la argumentación pero no fue el único, aunque sus enseñanzas hayan pervivido hasta nuestros días (384-322 a. C.). Antes, entre otros, fueron los sofistas (siglo V y finales del IV), un grupo de sabios agnósticos, relativistas, muy críticos con los valores éticos y sociales de la época, cuya reputación mermó posteriormente por las críticas platónicas y neoplatónicas (427-347 a. C.). Los sofistas educaban en la oratoria y los saberes prácticos como la política (Plantin, 2002: 11-17):

- Enseñaban a contraponer discursos desde otro punto de vista: todo argumento tiene su contraargumento (*antifonía*).
- Incluían los *paralogismos* o *sofismas*, argumentos o razonamientos inválidos, sin pretensiones de serlo (conclusión absurda derivada de dos premisas verdaderas). Aristóteles también reflexionó sobre los *paralogismos* en sus estudios sobre el silogismo.
- Admitían lo *probable*, que “tenía que ver con las costumbres de una comunidad”: lo *razonable*, lo favorable, eventualidad que conducía a un nuevo tipo de paradojas.
- Ejercían la *dialéctica* o “interacción lingüística”; es decir, un diálogo razonado marcado por reglas estrictas, en el que se arbitraban consecutivamente preguntas y respuestas en el debate. La dura crítica posterior de los platónicos hacia la sofística se basó en que en los diálogos no se buscaba tanto la verdad, sino tan solo establecer un ganador de la disputa o “justa verbal”, en la que el otro oponente o participante quedara “refutado”.

Aristóteles recomendaba a los oradores un aprendizaje de los “instrumentos para persuadir en los discursos”: un delicado equilibrio entre los argumentos utilizados,

referidos al significado de los tres términos griegos clásicos, su famosa “tríada”: *ethos* (*conducta, buen hacer o ética*; que apela a la *credibilidad* del orador o proponente), *pathos* (o *emociones*, aspectos que ayudan a conmover al *auditorio*) y *logos* (el *razonamiento o lógica* en la exposición de los hechos).

A ello se acompañaba la habilidad de estructurar mentalmente el discurso, que Aristóteles cifró en cuatro etapas: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *pronuntiatio*, a las que en la época romana (Cicerón, Quintiliano) se añadió la “memoria o memorización”. Quedaron así configuradas las cinco etapas para conseguir un discurso eficaz: **invención** (*argumentativa*) o búsqueda de ideas/argumentos pertinentes para el propósito y contexto comunicativo; **disposición** (*textual*) o *planificación textual*, organización del discurso en secuencias coherentes de significado; **elocución** (*lingüística*) o forma lingüística de las palabras y frases en una lengua y estilo adecuado: claro, correcto, “con elegancia y decoro” y uso de las llamadas “figuras retóricas” con la finalidad de “persuadir”; **memorización** (*memoria*) del discurso para poder transmitirlo ante un auditorio, y **acción oratoria** (*pronunciación*) en la puesta en escena (gestualidad, modulación de la voz) delante del público (Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, 1997-2021).

La etapa de la *planificación textual* o *disposición del discurso*, como producto final, conduce, desde el punto de vista del receptor, al análisis del texto o producto que, a su vez, se clasificaba en sendas partes, que describimos mediante un ejemplo de discurso judicial.

Ejemplo de discurso judicial

- *Exordio* o introducción.
- *Narración de los hechos* (punto de vista de una de las partes en litigio).
- *Argumentación* (basada en los hechos descritos; busca la *confirmación* y disuadir a los oponentes: *refutación*).
- *Peroratio* o conclusión, en que el orador-escritor recapitula elementos relevantes y pretende conmover a su audiencia.

(Plantin, 2002: 15)

La retórica antigua distinguía entre los discursos de la *deliberación política*, los del *tribunal* y los de la *alabanza y reprobación* –elogio y censura–, que se correspondían con los géneros *deliberativo*, *judicial* y *epidíctico*, de acuerdo con los “auditorios” a los que se dirigía, a los cuales, con el devenir de los tiempos, se añadiría la *exhortación religiosa* (cristianismo) y el género *epistolar* (escolástica medieval del siglo XII al XIV) (Plantin, 2002: 14). Desde el siglo XIII el *magister* en teología recuperó la práctica de la argumentación, habitual en los aprendizajes escolares en la Iglesia.

A partir del Renacimiento la *retórica* clásica entró en declive; poco a poco, fue hermanándose con la *poética / creación literaria* y se refugió en el estudio y enseñanza de las “figuras retóricas” como *ars bene dicendi*, mientras que el estudio formal de la gramática adquiría autonomía. Así pues, ya en los albores del positivismo (Auguste Comte 1798-1893), la lógica formal se aunó cada vez más con la matemática y el estudio de las ciencias experimentales. Y la *retórica*, disciplina de enseñanza considerada poco científica en una época en que primaban las pruebas y demostraciones, desapareció de los programas de enseñanza obligatoria en Francia, parece que hacia 1885 (Vega, 2014).

2.2.1 El resurgir de la Nueva Retórica

Sea porque la “pragmática filosófica” (Pierce, Austin, Searle y otros filósofos) iba abriendo camino en el pensamiento de los estudios de la llamada “lógica informal”, sea porque las consecuencias de la segunda guerra mundial fueran desastrosas para Europa y también EEUU, lo cierto es que hacia la segunda mitad del siglo XX se abrió una puerta en todas las instituciones que clamaba al consenso; en el campo intelectual. a la integración de teorías, al aunar entre contrarios y al principio de una nueva época.

Renacimiento de la retórica es el nombre que acuña Vega (2014) para referirse a esa época; en mi caso prefiero hablar de *resurgimiento*, que hace referencia de algún modo a la vuelta de los ideales grecolatinos. No por ello se volvió a una teoría de la argumentación única, aceptada universalmente, que agrupara las tres vertientes clásicas – *lógica*, *dialéctica* y *retórica*–, sino que fueron alumbrándose una variedad de teorías sobre la argumentación, con enfoques y alcances distintos, como lo muestra el vasto campo de estudio que existe en la actualidad (Vega, 2014).

Tres grandes obras marcaron el inicio de la Nueva Retórica o nuevos modelos retóricos, acordes con los tiempos:

- ❑ Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, a cuya obra debe el nombre.
- ❑ Stephen E. Toulmin (1958), *The uses of argument*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- ❑ Charles L. Hamblin (1970), *Fallacies*. London: Methuen.

2.2.1.1 Perelman, el filósofo del derecho, introductor de la neorretórica

La paulatina inclinación por la pragmática llevó a Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca a plantearse, en el *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* (1958), los límites de la lógica formal deductiva y a complementarla, aunque distinguiéndolas entre sí, con una retórica de los valores que permitiera, mediante “técnicas argumentativas” de persuasión, provocar la adhesión ante un auditorio. Ya no se trataba tanto de *demostrar* la verdad o falsedad de una conclusión en función de las premisas, sino de *convencer* y *persuadir* con mayor o menor eficacia de la razonabilidad de los argumentos, dentro de una jerarquía de valores, enmarcada en los “lugares comunes” (*topos*) o tesis preferibles en un contexto, no siempre bien aceptadas, cuyos argumentos y justificaciones, en palabras de los autores “constituyen las premisas más generales, sobreentendidas con frecuencia, que intervienen para justificar la mayoría de nuestras elecciones” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 146, en Narváez, 2019).

Se describió como una “teoría de la racionalidad práctica”, cuyos postulados expusieron Perelman y Olbrechts-Tyteca en su *Traité* y obras posteriores (Narváez, 2019). De ahí que, en la actualidad, algunos autores hagan una distinción tajante entre *demonstración* y *argumentación*, que no comparto y que, en todo caso, considero que se trata de un *continuum* en la ilación de los razonamientos.

Mi pretensión no es describir las teorías completas de Perelman, complejas y con muchas ramificaciones interdisciplinarias, sino contextualizarlas dentro de una visión global sobre el discurso argumentativo y dejar patente que el advenimiento de la “nueva retórica” propició un cambio de paradigma en los estudios de la argumentación del siglo XX, aunque fuese con la reincorporación de algunos postulados básicos de la retórica clásica. Destaco aquello que es importante para los objetivos de la investigación.

Una de las ideas/conceptos más importantes de Perelman es la construcción por parte del proponente/orador de un *auditorio universal*, al que se trataría de *convencer* con eficacia y validez mediante el *diálogo*, y que representa al conjunto de todos los seres humanos que argumentan (o razonan). La *persuasión*, en cambio, iría más bien dirigida a un auditorio o interlocutor particular, entre los muchos posibles, con argumentos únicamente “eficaces” (Pino, 2007). Un matiz, el de la distinción entre “convicción” y “persuasión”, a veces difícil de deslindar en determinados contextos, aunque la *convicción* apele más a la razón, a la inteligencia, mientras que la *persuasión* como corolario de la acción apele a las emociones.

La interacción o “*dialéctica*, en tanto que técnica del *diálogo*”, permite plantear preguntas u objeciones que dan al interlocutor una sensación de mayor solidez respecto a las tesis a las cuales se adhiere, a diferencia de la *retórica* que parece apuntar a un discurso ininterrumpido. No obstante, la convicción de la veracidad de las argumentaciones es fruto de “una confrontación rigurosa” del pensamiento del interlocutor con el del orador, lo cual le convierte en una representación del *auditorio universal*.

En otras palabras, Perelman confiere al diálogo un estatus privilegiado dentro del género filosófico de la argumentación, siempre que se pretenda conseguir una validez de carácter “universal” y, por tanto, aquel esté sometido a una de las principales reglas de su teoría de la argumentación: “el acuerdo de un auditorio universal no es una cuestión de hecho sino de derecho” (Perelman, en Pino, 2007: 45-46). A su vez, la *fuerza de un argumento* dependerá también de la intensidad de la adhesión de ese mismo auditorio.

Otra distinción que considero muy productiva didácticamente es la relativa a las nociones de *debate* y *discusión*. El *debate*, según Perelman, se establece partiendo de las convicciones establecidas por partidarios de grupos antagónicos, que defienden argumentos opuestos, en el que gana aquel que ejerza cierta superioridad dialéctica y se erija en vencedor de la “justa erística” (disputa). Contrariamente, en la *discusión* los interlocutores, confrontando argumentos y contraargumentos, buscan la mejor solución para el problema que se dirime de una forma imparcial, sin concepciones previas, en aras de la búsqueda de la verdad o de la validez de los argumentos (diálogo heurístico) (Pino, 2007).

En palabras de Vega (2014): la “atención al discurso práctico y a los juicios de valor, así como la adopción de un modelo jurisprudencial de razonabilidad”

complementan postulados anteriormente descritos. En ese sentido, Perelman prioriza el lenguaje del tribunal (género judicial), en cuyo contexto la “regla de justicia” que propone, sin entrar a valorar el marco de la clasificación que presenta, adquiere la mayor preponderancia: “*Tous les êtres d’une même catégorie essentielle doivent être traités de la même façon*” (en Plantin, 1990: 13).

Así pues, el concepto de *justo* juega un papel central en los postulados perelmianos: lo *justo* es lo “justificado, lo “razonable”, desde la jurisprudencia a lo cotidiano: “justicia conforme a la ley”, “justicia conforme a la equidad”. Aludiendo a la racionalidad argumentativa, Perelman defenderá la eficacia de los argumentos análogos, en situaciones anteriores similares: “recurso al precedente”; así como hará recaer la “carga de la prueba” en aquel o aquella cuyas opiniones no estén suficientemente justificadas. No todo es lenguaje de tribunal en Perelman, la “idea de justicia” ampara tanto a las argumentaciones retóricas como a las jurídicas, incluso, aunque en menor medida, a las científicas (Plantin, 1990).

Me parece interesante en este punto destacar la equivalencia del concepto de “lo razonable” en Perelman con el de la “actitud de razonabilidad” en Popper, el pensador austríaco (Narváez, 2019: 106), por cuanto, en nuestro caso, se pueden aplicar los principios educativos que emanan de tal comparación, tanto en bachillerato como en primeros cursos de Derecho:

[...] predomina la disposición a escuchar los argumentos críticos y aprender de la experiencia. Fundamentalmente consiste en admitir que “yo puedo estar equivocado y tú puedes tener la razón y, con un esfuerzo, podemos acercarnos los dos a la verdad”. En esta actitud no se desecha a la ligera la esperanza de llegar, mediante la argumentación y la observación cuidadosa, a un tipo de acuerdo con respecto a múltiples problemas de importancia, y aun cuando las exigencias e intereses de unos y otros puedan hallarse en conflicto, a menudo es posible razonar los distintos puntos de vista y llegar –quizá mediante el arbitraje– a una transacción que, gracias a su equidad, resulta aceptable para la mayoría.

(Karl Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos*, 2006: 438)

Las tesis de Perelman revolucionaron los círculos filosóficos franco-belgas y más tarde, a mitad de los sesenta, la Nueva Retórica se extendió a otros ámbitos retóricos, lingüísticos y comunicativos anglosajones y, finalmente, a ámbitos académicos estadounidenses.

2.2.1.2 Toulmin, el humanista neocientífico

Stephen E. Toulmin, filósofo humanista deudor de la obra de Wittgenstein, tuvo que sortear mayores obstáculos para que sus tesis fueran aceptadas (*The uses of argument*, 1958). No se concebía en su círculo que abandonara las teorías lógicas y de filosofía de la ciencia en que se había formado, y ello a pesar de que en las propuestas que presentaba pretendiera compaginar lógica y racionalidad y considerara la “noción de verdad” como parte esencial de sus investigaciones (Vega, 2014; Plantin, 2002). Es más, aunque Toulmin, a la par que Perelman, se apoyara en argumentaciones jurídicas para estudiar la racionalidad práctica, su modelo argumentativo responde a la presentación lógica de una estructura lingüística o esquema categorial mínimo, articulado en lo que Plantin (2002) denomina “célula argumentativa”. Un modelo que podría tener la consideración de “semiveritativo”.

<p><i>Premisas</i> iniciales y una <i>conclusión</i> relacionadas mediante una “regla de inferencia” o “ley de paso”, que permite una <i>garantía</i> y que puede incluir una <i>reserva</i> para las excepciones o posibles restricciones.</p>

La función más importante del modelo argumentativo toulminiano es la *justificativa*, donde el orador o proponente ofrece razones a un interlocutor –o auditorio– para que admita la interpretación de los argumentos que presenta y le induzca a que reaccione del modo adecuado, de acuerdo con sus expectativas, o introduzca un contradiscurso.

Toulmin argumentaba que las normas universales de la lógica formal no eran aplicables en la práctica cotidiana, donde las premisas de los silogismos deductivos o analíticos no se incluían en la conclusión. Y sí, en cambio, eran frecuentes los razonamientos inductivos (llamados también “substanciales”) que aportaban nueva información. Separa, por tanto, la validez formal de la argumentación del estudio de las estructuras argumentativas, dentro de los campos científicos correspondientes, con una mirada menos apriorística (Lo Cascio 1991: 121-122).

En *An introduction to reasoning* (1979), Toulmin complementa e incluso introduce nuevas aportaciones en sus estudios. Plantea la importancia de afinar su análisis argumentativo introduciendo la terminología adecuada para “identificar y describir las fortalezas y debilidades de una argumentación”. Profundiza en sus reflexiones sobre los

propósitos, relaciones y fases de una argumentación, el tipo de pruebas para evaluar la validez de las razones aducidas, lo cual redundará en la comprensión y reformulación, en algunas facetas, de los conceptos categoriales de su esquema argumentativo. En su *Gramática de la argumentación*, desde un modelo de “teoría lingüística de la argumentación”, Lo Cascio (2001: 121-124) incluye una visión bastante acertada de los componentes del análisis argumentativo y lingüístico de la obra completa de Toulmin, cuyo esquema reproduzco y compagino con alguna adición mía en paréntesis y su correspondiente nombre original en inglés.

Argumentos (A): los *hechos*, las pruebas, los *datos* o los argumentos que se tienen sobre un hecho determinado - **DATA (Datos - Premisa o Tesis anterior)**

Opinión (O): la *tesis*, la *opinión* o *hipótesis* avanzada, la *pretensión* inferida a partir de los datos - **CLAIM (Demanda – Tesis - Conclusión)**

Regla General (RG): las *garantías* o *reglas generales* a partir de las que si se tienen ciertos “datos” o “argumentos”, se pueden sostener y, por lo tanto, se justifican ciertas tesis u opiniones. **WARRANT (Ley de Paso – Garantías)**

Fuente (F): fundamento de las garantías o fuente de las informaciones, es decir, datos ulteriores para sostener la tesis y que permiten garantizar las reglas generales o la verdad de los datos.

BACKING (Fundamento – Fuentes – Respaldos - Apoyos)

Calificador (C): elemento que *caracteriza*, aunque relativizándolas, las tesis aducidas o los argumentos propuestos (es el campo de la *modalidad*: “probablemente”, “quizá”, “por lo que parece”, etc.). **MODAL QUALIFICATIONS (Calificadores – Modalidad discursiva)**

Reserva (R): informaciones o datos que conducen a conclusiones o tesis hacia las que se está prevenido. Se trata de dudas y *reservas* sobre la validez u oportunidad de la tesis que ya han sido preanunciadas del hecho de que la tesis o conclusión se acompañe por un operador modal, es decir, por un “calificador” (C):

“*a menos que*”. **POSSIBLE REBUTTAL (Reserva - Refutaciones posibles)**

Cabe comentar que me he inspirado básicamente en Toulmin para delimitar las categorías argumentativas del análisis de la investigación que presento, además de Adam y Lo Cascio (véase el Capítulo III, apartado 3.1.3).

2.2.1.3 Hamblin, el lógico australiano, rompedor de la falacia falaz

En la teoría moderna de la argumentación se conoce a Hamblin por haber escrito la obra más densa y completa sobre el estudio de las *falacias*, después de Aristóteles. Especialista en lógica y computación, donde era muy reconocido, convergió con Perelman y Toulmin en su afán de ir más allá de la *demostración formal* y restituir los postulados de la retórica y de la argumentación dialéctica, aunque con miradas diferentes.

Le acompañaron en su viaje iniciático los artículos de J. A. Blair y R. H Johnson *Informal logic* (1989), publicados en la revista canadiense del mismo nombre, que representaron un cambio radical de tendencia en el mundo anglosajón y, principalmente, en los departamentos de filosofía y ciencias del discurso de las universidades norteamericanas (Vega, 2014).

La obra de Charles L. Hamblin (1970), *Fallacies*, constituye una crítica radical sobre la noción de “argumento falaz” o engañoso, es decir *aquel argumento que parece válido pero no lo es*, que se desvía de la “buena argumentación”, no siempre con intención fraudulenta. Históricamente el concepto se confunde e interactúa con las nociones de: *paralogismo* y *sofisma*, procedentes de los griegos. El *paralogismo* sería un argumento erróneo o incorrecto, por confusión o fallo ocasional, mientras que el *sofisma* hace referencia a una estrategia intencionada de mostrar pruebas falsas, o de vencer en un debate aunque fuere violando las reglas de intervención, con expresa intención de engañar (Vega, 2003: 182-183).

La apuesta de Hamblin era “volver a plantear el estudio de la argumentación como un estudio *dialéctico*, que tuviera como objeto los diálogos conducidos de acuerdo a un sistema de reglas preestablecidas, explícitas, respetadas por los participantes y susceptibles de un estudio formal” (Plantin, 2002: 18-19), que se ampliaron también a la “lógica informal” en las facetas relacionadas con aspectos pragmáticos del lenguaje.

Así pues, las *falacias* no son sólo argumentos engañosos, que parecen válidos, sino también argumentos que pueden ser aceptables en determinados contextos dialógicos. Como ejemplo, propongo el caso de algunas *falacias* o argumentos: *Ad hominen* (atacar a la persona de la autoridad alegada, en vez de a sus calificaciones); *Ad ignorantiam* (apelar a la ignorancia); *Ad misericordiam* (apelar a la piedad); *Ad populum* (apelar a las emociones de una multitud); *Ad baculum* (apelar a la fuerza, al poder o a los

sentimientos); *Ad verecundiam* (apelar a la autoridad o a la experiencia), y muchas otras que no cito por no ser el objeto de este estudio (Weston 2001; Miranda 2002).

Un vasto campo de clasificaciones que pueden incitar a la introspección de los participantes sobre “cómo pienso”, “cómo me dirijo a mis interlocutores”, “cuál es la naturaleza de mis argumentaciones”, “cuáles son mis intenciones”, “cuáles mis pretensiones”... Sin duda, un amplio terreno para explotar con el alumnado didácticamente.

2.3 LA PRAGMÁTICA, EL NUEVO PARADIGMA

El objeto de estudio de la *pragmática* es el uso del lenguaje, y de sus funciones, en la relación que se establece entre enunciados, interlocutores y contextos, más allá de los estratos gramaticales, durante el desarrollo de la acción lingüística o mensaje que se quiera transmitir. La intencionalidad comunicativa y el conocimiento de mundo juegan un papel primordial en la *comunicación pragmática*.

En lingüística, el término *pragmática* nace, a mediados de la segunda parte del siglo XX, asociado con el uso de los enunciados discursivos: *texto* o discurso, en determinados contextos, extralingüísticos y paralingüísticos, en los que cumple una función social. Primero como corolario del sistema de la lengua –fonológico, morfosintáctico y léxico semántico–, complementando los estudios de la “comunicación”, “comunicación etnográfica” y de la sociolingüística. Más tarde, como disciplina autónoma y asociada a los estudios del *análisis del discurso*, interdisciplina que inicia su recorrido con los *análisis conversacionales* americanos y converge con la *teoría de la enunciación* y la *lingüística textual* europeas, entre otras disciplinas, algunas ya mencionadas. Todas ellas con el *leitmotiv* de superar el conductismo y positivismo de la *lingüística estructural* (Calsamiglia y Tusón, 2004).

Si bien el *discurso*, y por ende el *discurso argumentativo*, debe analizarse como objeto, no hay que olvidar que forma parte de un “proceso cognitivo”. Según T.A. van Dijk, “producir y comprender un discurso” significa aglutinar diversas estructuras y operaciones partiendo de la gran cantidad de conocimientos previos u otras informaciones, las cuales guardamos en la memoria. En consecuencia, desde un criterio empírico podría hablarse de “significados” o funciones atribuidas cognoscitivamente

durante la comprensión y producción de un discurso, de acuerdo con nuestro “conocimiento del mundo” (Van Dijk, 1983; Pujals, 1987).

Del mismo modo, en relación con la dicotomía “lenguaje y pensamiento”, puede decirse que la argumentación, como “actividad lingüística”, es una “actividad de pensamiento” que deja huellas en nuestra mente y en el discurso que producimos, de manera que puede analizarse tanto desde el punto de vista de la lógica formal y no formal, como desde el campo de las ciencias cognitivas, entre ellas la psicolingüística (Plantin, 2002: 29). Conceptos como *marcos*, *guiones*, *esquemas* o *planes* han permitido analizar y comprender cómo se articula y organiza el conocimiento en nuestra mente.

El *discurso argumentativo*, como práctica e instrumento de acción social, está en la base de los estudios antes mencionados relacionados con el “análisis del discurso”, cuya actividad lingüística transcurre de forma paralela con la *pragmática* y su “teoría de los actos de habla”.

Un antecedente a tener en cuenta sería la corriente filosófica norteamericana de finales del siglo XIX llamada *Pragmatismo*, la cual, adoptando un criterio de utilidad práctica, identificaba lo verdadero con lo útil (utilitarismo). Los filósofos CH. S. Peirce, William James y John Dewey, éste último aplicando sus principios a la educación, fueron tres de los miembros más destacados.

2.3.1 La teoría de los actos de habla

Los precursores de la teoría fueron Austin (1962) y Searle (1969), filósofos del lenguaje, que coincidieron en la Universidad de Oxford, donde Austin era profesor y Searle un becario, procedente de California, posteriormente profesor en la Universidad de Berkeley. Una relación muy fructífera que consolidó la *pragmática* en lo relativo a “los actos de habla”, unidades básicas de comunicación lingüística.

Austin dejó su legado esparcido en numerosas conferencias, clases magistrales, entrevistas y escritos, recopilados y publicados después de su temprana muerte, a los 49 años, principalmente en la obra: *How to do things with words* (Oxford University Press 1962). Formó parte del grupo “Filosofía del lenguaje ordinario o natural”, partidarios de tratar los problemas filosóficos con lenguaje llano, claro y simple; coincidió allí con otros importantes filósofos, entre ellos el “segundo Wittgenstein” de *Philosophical*

investigations (1953), obra en la que trata temas del lenguaje ordinario o corriente, mientras que en su primera etapa, la del *Tractatus logico-philosophicus* (1921-1922), Wittgenstein la dedicó básicamente a los estudios lógico-matemáticos.

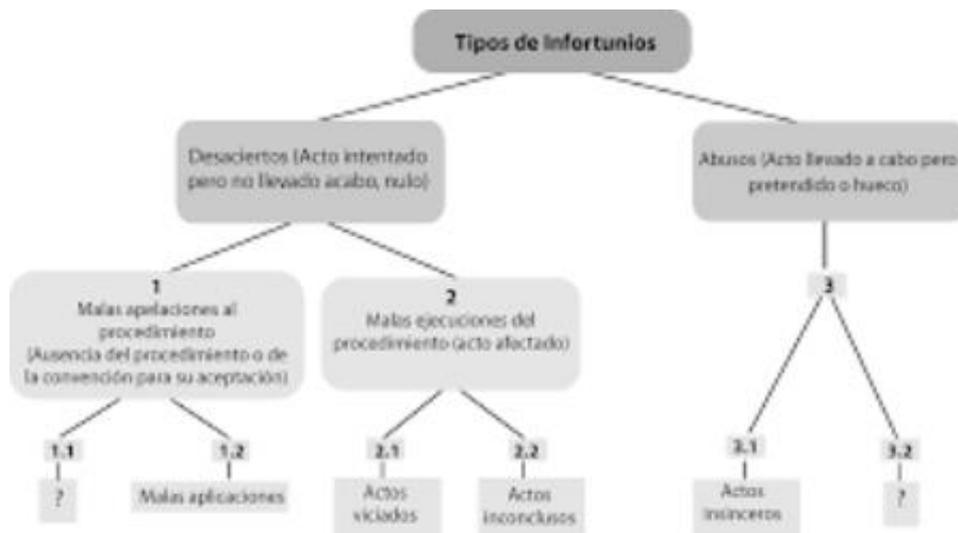
Con Austin se inaugura la pragmática moderna. Su obra y estudio basado en el “lenguaje corriente” refleja la profundidad de su pensamiento y su intuición precursora: “la falacia descriptiva”. Superó el posicionamiento clásico de los filósofos, en términos lógicos, y se alineó con los “gramáticos” en el análisis de la complejidad lingüística. Postuló que el lenguaje no es únicamente descriptivo –incluso ni en enunciados declarativos–: hay expresiones que no pueden ser consideradas ni “verdaderas” ni “falsas”, dado que no pretenden reflejar el estado de cosas existente, sino que tienden a ser evaluadas en función del grado de correspondencia con la realidad. Austin propone denominarlas “realizativas” (*performative utterances*).

La palabra “realizativa”, adjetivo usual que se antepone al sustantivo “acción”, “indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero hecho de decir algo” (Austin, 1982: 47). Ejemplos: *Declaro abierta la sesión, Prometo hacerlo, Sí, juro...*, expresiones que son parte del cumplimiento de una acción y que deben cumplir una serie de condiciones para ser consideradas como tales, entre ellas: utilizar la primera persona del singular del presente de indicativo –o significado equivalente–; intención de cumplir la acción, y tener el grado de adecuación necesario a las circunstancias en que se emite el enunciado. Así pues,

Emitir expresiones rituales obvias, en las circunstancias apropiadas, no es describir la acción que estamos haciendo, sino hacerla.

(Austin, 1970, en Escandell, 2013: 47)

Cuando la acción no se cumple, la expresión lingüística no es que sea falsa sino, en general, según su terminología, es “desafortunada”. Austin citó con denominación “doctrina de los infortunios” a ese tipo de expresiones sobre “cosas que pueden andar mal y salir mal”, es decir, enunciados que violentan las reglas o condiciones que deben cumplir los actos ritualizados. La transgresión puede darse en las reglas o en los procedimientos: si ocurre en las condiciones, se denomina “mala apelación al procedimiento”; si en los procedimientos, “mala ejecución del procedimiento”. En ambas situaciones el acto será nulo o hueco. Véase el esquema siguiente (de Escandell, 1996: 52)



Contrariamente, los enunciados “constatativos” (factuales o descriptivos) sí que describen el estado de cosas existente y pueden calificarse en términos de verdaderos o falsos. Una primera dicotomía, *realizativos* versus *constatativos*, que en ocasiones puede diluirse en la reflexión analítica de contextos específicos, lo que llevó a Austin a reformular su teoría inicial en una triple distinción del acto lingüístico: *acto locucionario*, *acto ilocucionario* y *acto perlocucionario* (véase el cuadro de la página siguiente).

Fue Searle quien acuñó el nombre de *teoría de actos de habla*. Prosiguió el trabajo de Austin y profundizó en la línea de investigación: *acción y lenguaje*. Para Searle, hablar una lengua también es tomar parte en una forma de conducta, en haber aprendido a dominar sus reglas (Searle, 1969: 22, en Escandell, 1996: 61); forma parte de una teoría general de la acción y de sus formas, si bien amplió el concepto a toda la actividad lingüística y no sólo a ciertos tipos de actos ritualizados.

Acto locucionario. “Acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia”.

Es el que se realiza “por el solo hecho de decir algo”.

Es una combinación *fonológica* (acto fónico: emisión de sonidos); *sintáctica* (acto fático: sonidos secuenciados del léxico, estructurado gramaticalmente, de acuerdo con una lengua); y *semántico-pragmática* (acto rético: sentido y referencia, con un significado determinado).

Acto ilocucionario. Fuerza ilocucionaria producida por el acto locucionario, que determina las relaciones interactivas entre los participantes.

Es el que se realiza “al decir algo”.

Acto perlocucionario. Locución que promueve un efecto perlocucionario o reacción por parte del oyente.

Es el que se realiza “por haber dicho algo”.

El tipo de acciones como *prometer, advertir, ordenar...*; forman parte de “actos elocutivos”, mientras que otras del tipo *convencer, persuadir o disuadir...* intentan promover determinadas respuestas del receptor. La línea divisoria entre acto ilocucionario y perlocucionario, a veces, es difícil de señalar en determinadas expresiones.

Aunque se trate de una distinción teórica y los tres tipos de actos se realicen simultáneamente, las propiedades que poseen son diferentes: acto locutivo (*significado*); acto ilocutivo (*fuera*); y acto perlocutivo (*efectos*).

(Austin, 1982; Pujals, 1987; Escandell, 1996)

Searle parte de la hipótesis en la que “hablar una lengua consiste en realizar *actos de habla*, como *hacer afirmaciones (statements), dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas*, etc.” y, en un nivel más abstracto, actos tales como *referir* y *predicar*. Afirma también que, en general, estos actos son posibles *gracias a*, y se realizan *de acuerdo con*, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1969: 25-26, en Escandell, 1996: 62). Las actitudes de los hablantes deberán formar parte del proceso de realización de los *actos de habla*.

Searle convertirá, entonces, la noción de *acto de habla* en el centro de su teoría y propondrá un modelo que recoja tanto el enunciado emitido, como las circunstancias de enunciación necesarias para poder realizar con éxito un acto determinado, en el que tendrá que haber una relación entre la fuera ilocutiva expresada y la forma lingüística elegida. En ese sentido, expuso “las condiciones de adecuación de los *actos ilocutivos*” de los enunciados, con la intención de elaborar un esquema eficaz, más allá de la “teoría de los infortunios” de Austin, al seleccionar los elementos relevantes que integran una situación comunicativa:

1) *Condiciones de contenido proposicional*

Se refieren a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla.

2) *Condiciones preparatorias*

Se refieren a todas aquellas condiciones que deben darse para que tenga sentido el realizar el *acto ilocutivo*.

3) *Condiciones de sinceridad*

Se centran en el estado psicológico del hablante, y expresan lo que el/la hablante siente, o debe sentir, al realizar el *acto ilocutivo*, tanto si es sincero como insincero.

Condiciones esenciales

Son aquellas que caracterizan tipológicamente el acto realizado. O la emisión de cierto contenido proposicional en las condiciones adecuadas, tal y como aparecen expresadas por los otros tipos de regla, que cuenta como la realización del acto que se ha pretendido llevar a cabo.

(Escandell, 1996: 63-68)

Al referirse a la *fuerza* de los “verbos ilocucionarios”, Searle muestra que existen diversos continuos de “fuerza ilocucionaria”; postula, por tanto, una gradación de esta fuerza, en relación con las acciones verbales, en las que únicamente algunos verbos ilocucionarios pueden definirse en términos de *efectos* perlocucionarios.

Para profundizar más en el concepto de “acto ilocucionario”, el filósofo americano propuso la utilización de dos clases distintas de reglas: las *regulativas* y las *constitutivas*. Las primeras regularían formas de conducta existentes independientemente del discurso, mientras que las segundas formarían parte de la actividad de los enunciados. De este modo, el estudio de los *actos de habla* o “unidades mínimas de base de la comunicación lingüística”, que integren una teoría del lenguaje, tendría que hacerse en el marco más amplio de una *teoría de la acción* (Searle, 1969; Pujals 1987).

A pesar de algunas críticas que recibió la *teoría de los actos de habla*, sobre todo en facetas no resueltas como la de los “actos de habla indirectos” y su relación entre formas gramaticales y acto elocutivo, el trabajo de Searle, complementando a Austin, ha sido fundamental para impulsar estudios sobre la pragmática, y abriendo nuevas investigaciones semántico-pragmáticas en el uso de la lengua y sus funciones.

El lingüista T.A. van Dijk (1977), que procede de otra corriente teórica –la *lingüística del texto*–, recogió algunos de los postulados pragmáticos y los aplicó a la teoría de la “macroestructura”, que desarrolló en semántica y pragmática. Expone que las funciones pragmáticas de los textos se manifiestan en los distintos niveles, principalmente por medio de las formas comunicativas denominadas *actos de habla*.

Por ello se deduce que el *componente pragmático del discurso* o simplemente la “pragmática” tiene como objeto el estudio de los *actos de habla*, en los que *texto* y *contexto* se interrogan mutuamente. Es en ese sentido que hablo de “macroestructuras pragmáticas” o “macroactos globales de habla”, los cuales, de algún modo, coinciden con las *macroestructuras semánticas* o significados globales que propugna van Dijk. Según este autor:

El sistema lingüístico no sólo tiene la función de expresar el estado de las cosas (funciones referenciales, emocionales o expresivas), sino también la de causar o indicar relaciones entre actos de habla en la interacción comunicativa.

(Van Dijk, 1983: 100)

T. A. van Dijk también se cuestionó cuáles eran las “condiciones apropiadas” para que un *acto ilocucionario* fuera *feliz* o *satisfactorio* y pudiera, plena o parcialmente, modificar el conocimiento del receptor. Insistió en que dichas condiciones o circunstancias dependían de las estructuras mentales subyacentes en toda interacción comunicativa, es decir, del grado de: voluntariedad, credibilidad y sinceridad que alberguen los hablantes en sus propósitos, intenciones y creencias.

Siguiendo estas premisas, a cada acto ilocucionario le corresponderá un conjunto de “condiciones esenciales” para la consecución feliz del mismo: El lingüista las denomina “preparatorias” y “componentes”. 1) Preparatorias. Precondicionales: necesarias o probables en relación a un estado inicial sobre el conocimiento del “oyente” por parte del “hablante”. 2) Componentes. Consecuencias: principalmente suposiciones del “hablante” en relación al oyente.

El estudio de la *semántica* y la *pragmática*, aunque centrado en enfoques distintos, debe alcanzar un mismo objetivo: analizar el discurso argumentativo y los “macroactos de habla” para comprender su significado e interpretarlos a la luz de las “circunstancias de enunciación” y del “conocimiento de mundo” de los participantes en la interacción

comunicativa (Pujals, 1987 y 1992). Así lo comparto y por ello utilizo alguna terminología de van Dijk en mi análisis, en concreto la noción de “macroacto de habla”.

2.3.2 Las pragmáticas de la argumentación: tendencias

Tomo prestado el título del subapartado a Plantin (2002), aunque omito el adjetivo “recientes” que acompaña a “tendencias”, por razones obvias. Grice; Van Eemeren y Grotendorst; Sperber y Wilson; Anscombe y Ducrot, amén de otros autores, deben ser objeto de atención. Se ofrece una síntesis a continuación de sus principales teorías.

Grice (1975a) fue coetáneo de Searle. Ambos estudiaron facetas complementarias. Grice se ocupó de los “principios” que regulan la interpretación de los enunciados y trató de ofrecer una explicación coherente sobre un tipo de *inferencias*, que él llamó “implicaturas”: enunciados lingüísticos, convencionales o no convencionales, sobre lo que está *implícito* en el discurso; es decir, aquello “no dicho”, pero que hay voluntad de decir o comunicar. Se trata de una de las concepciones de la pragmática que ha gozado de más predicamento y que ha servido de modelo a otros investigadores en una línea de trabajo muy fecunda.

Grice partió de la hipótesis de que los conectores gramaticales en lenguas naturales tenían un valor equivalente a los conectores lógicos y que las diferencias de significado observadas eran atribuibles a factores de tipo conversacional. Para demostrar su teoría, arbitró unos principios no normativos que regían el intercambio comunicativo, en el que los participantes debían participar de buen grado en la conversación y que llamó *principio de cooperación*.

Las *implicaturas* conversacionales de Grice podrían definirse como “una forma particular de presuposición en la que el *principio de cooperación* del hablante-oyente funciona como un *principio de racionalidad*” (Grice, 1975b y 1978, en Escandell, 1996). Se articulan sobre la base de algunas *máximas*, o reglas conversacionales, en las que el locutor intenta reproducir el enunciado más pertinente posible, en el bien entendido de que, si se transgreden las *máximas*, se producirán interferencias en la comunicación, con consecuencias adversas y su efecto ya no será el deseado.

- Máximas de cantidad
No debe darse ni más ni menos información que la requerida.
- Máximas de calidad
La contribución del hablante ha de ser veraz.
- Máximas de relación
Debe establecerse una relación pertinente.
- Máximas de modalidad
Las intervenciones deben ser claras, concretas, breves y ordenadas.

Van Eemeren y Grootendorst (1984), autores muy influenciados por las teorías de Austin y Searle, introdujeron la Pragmadialéctica, corriente pragmática que debe su nombre a la interrelación entre la *dialéctica*, como arte del diálogo y la discusión razonada, y la *pragmática*, que estudia los usos contextuales de los “actos de habla”. Su objetivo es profundizar en la argumentación para intervenir en las discusiones polémicas y resolver las diferencias de opinión entre interlocutores, mediante un tipo de diálogos sujetos a normas. Proponen un código de conducta o sistema de reglas para argumentar dialógicamente de manera “razonable”, por fases, despejando los obstáculos, las *falacias* entre ellos, que puedan surgir en el curso de la conversación, con la finalidad de solucionar los conflictos.

La pragmadialéctica tiene un gran desarrollo en la actualidad y es muy interesante profundizar en sus aportaciones en el campo social. Es útil para aplicar su teoría en procesos dialécticos socioeducativos y políticos. Lo Cascio (1998) introdujo algunos de los postulados en su *Gramática de la argumentación*, de cuya obra he tomado algunos principios en mi investigación.

Sperber & Wilson (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Sus autores presentaron una obra revolucionaria en su momento. Es una incursión en el funcionamiento de la comunicación humana, no solo del lenguaje. Más allá de las *implicaturas* de Grice, o proceso inferencial dentro de la dinámica de la conversación, elaboraron una teoría pragmática que explica como se producen los “mecanismos cognitivos” durante el acto de la comunicación.

Se trata de una teoría construida mediante un modelo “ostensivo-inferencial”, que conjuga la intención del hablante (emisor) de poner de manifiesto “algo” con la de un oyente (destinatario), que infiere o deduce aquello del entorno cognitivo que es común

para ambos, facilitando que los enunciados puedan ser interpretados con la máxima eficacia y un menor coste de procesamiento, gracias al *principio de relevancia* (o pertinencia); es decir, al reconocimiento de la información relevante y de los contextos en que esta se produce. Las unidades lingüísticas explícitas del acto comunicativo reciben el nombre de *explicaturas*.

Anscombe y Ducrot (1976 y 1983), lingüistas franceses, prolíficos ambos, tanto juntos como separados, con investigaciones de gran repercusión académica (Ducrot 1982: *Implícito y presuposición*), construyeron una original y elaborada concepción teórica sobre la argumentación –*La argumentación en la lengua “AeL”*–, que se desarrolla en el campo de la lingüística de la frase, de manera que tuvieron que redefinirse muchos de los conceptos que la integran. Se trata de otra perspectiva de la argumentación, a cuya matriz original le fueron añadiendo nuevas aportaciones.

A la *AeL* se la considera una “pragmática integrada” en la lengua –una “semántica integrada” –, una teoría que concibe la actividad lingüística, expresada por un locutor, en términos intencionales: es decir, una “semántica intencional”, que contraponen a una “semántica vericondicional” (aquella que solo busca el sentido de un enunciado en su adscripción a las condiciones de verdad). La *teoría de la enunciación* es un marco de actuación que tienen en cuenta. Y su *teoría polifónica de la enunciación*, un diálogo con pluralidad de voces, está presente en los postulados de toda su obra.

Para ellos “hablar es argumentar”, ya que la actividad argumentativa como característica del discurso humano, se proyecta en la actividad de habla y se manifiesta, con mayor o menor fuerza, mediante indicadores o marcas lingüísticas: conectores pragmáticos y organizadores del discurso, centrados en el contexto lingüístico, que orientan hacia un tipo de conclusión. La lengua es fundamentalmente argumentativa. No hay significación informativa “dentro de las palabras”, sino solo significación argumentativa; las significaciones se encuentran en los “marcos discursivos activados por esas palabras y proyectados sobre la continuación del discurso” (Plantin, 2002: 112). El “sentido de un enunciado”, su “orientación” (intención) y “fuerza argumentativa” son tres pilares básicos de la teoría.

Se considera que la argumentación es un tipo de relación discursiva que articula uno o varios *argumentos* con una *conclusión*, por medio de expresiones lingüísticas explícitas, de distinto orden gramatical, y también implícitas, que orientan y relacionan

las informaciones y argumentaciones para que el destinatario pueda construir una interpretación. Para ello, se valen de dos tipos de marcadores argumentativos, atendiendo al alcance de su actuación:

1. *Operadores argumentativos*. Si afectan a un solo enunciado.
2. *Conectores argumentativos*. Si relacionan a dos o más enunciados.

En el primer caso (1), el *operador* puede modificar o restringir la capacidad argumentativa de un determinado enunciado. Algunos ejemplos míos:

A)

- a) El decreto carece de validez normativa.
- b) *No son más que* conjeturas.

El operador b) “no...más que” restringe los posibles encadenamientos de la frase, mientras que el operador a) no marcado, argumentativamente neutro, permite la continuación del discurso, tal como también ocurre en los siguientes ejemplos:

B)

- a) El decreto carece de validez normativa. Tenemos que recurrir.
- b) El decreto carece de validez normativa. No tenemos que recurrir.

C)

- a) *No son más que* conjeturas. Tenemos que recurrir.
- b) *No son más que* conjeturas. No tenemos que recurrir.

En el segundo caso (2), los *conectores argumentativos* (“bisagras del conocimiento”) sirven para conectar los enunciados y regular la orientación argumentativa de los interlocutores en la comunicación lingüística (argumentos *coorientados*: la conclusión va en la misma dirección; argumentos *antioorientados*: van en direcciones diferentes y favorecen conclusiones diferentes).

La clasificación y fuerza argumentativa de los *conectores* dependerá de la función pragmática que realicen dentro de la estructura lingüística y argumental: unos son introdutorios (*ahora me explico...*); otros, introducen argumentos y son justificadores (*porque; puesto que; dado que; ya que...*); los hay que introducen la conclusión (*por consiguiente, así pues, por tanto...*) y toda una casuística de la cual los mismos Anscombe y Ducrot (1983) elaboraron un estudio pormenorizado.

En mi análisis del Capítulo III, he agrupado los *conectores* (elementos de cohesión textual y orientación argumentativa, que marcan la relación entre fragmentos de discurso, oracionales y textuales) en la categoría de *indicadores de fuerza* y hago una propuesta de clasificación síntesis. Además de Anscombe y Ducrot, mis fuentes son Van Dijk (1983a), Pujals (1987 y 1992), Lo Cascio (1991), Cuenca (1995) y Montolío (2001).

Un ejemplo de Escandell (1996: 103-106), bien razonado y descrito, me permite abordar el tema de las escalas argumentativas y los *topoi*, conceptos clave de la teoría:

María sabe mucho. Tiene la licenciatura y ha terminado el doctorado.

Nos encontramos con dos argumentos *coorientados*: “tener la licenciatura” y “haber terminado el doctorado”, que conducen a una misma conclusión: “María sabe mucho”. Asimismo, el conjunto de argumentos *coorientados* se considera una clase argumentativa, cuyo conjunto, ordenado de mayor a menor fuerza, constituye a su vez una escala argumentativa. El argumento más fuerte ocupará la posición más elevada dentro de la escala (+doctorado –licenciatura):

La organización de los enunciados en escalas argumentativas constituye uno de los pilares básicos de la explicación de la lógica discursiva.

Para abordar las reglas que rigen el encadenamiento del discurso, Ducrot (1980a, en Escandell, 1996: 105) propuso los criterios aristotélicos de razonamiento lógico de los *tópicos*, o lugares comunes, aceptados por la sociedad de cada época. Prácticamente elabora una teoría de los *topoi*, cuyos principios básicos regulan las relaciones argumentativas:

Un topo es una regla general de razonamiento que establece una correspondencia entre dos escalas argumentativas de acuerdo con un tópico.

Volviendo al ejemplo, el tópico comúnmente aceptado es que “quien tiene una educación superior o ha ido a la universidad *sabe más*”, aunque en muchas ocasiones, no se cumplan las expectativas o se rechace tal pretensión.

Con la inclusión de los *topoi* se pone en evidencia que, además del componente lingüístico referido a los significados, se debe contar con un “componente retórico” que articule el significado lingüístico con el contextual y situacional para dar sentido al enunciado. De hecho, en un artículo titulado “Argumentación retórica, argumentación lingüística”, Ducrot (2008: 25-41), propone, siguiendo la estela de los tiempos, una

radical oposición entre “argumentación” y “persuasión”, entre “*hacer hacer* algo a alguien” y “hacer creer”, otorgando a la “argumentación” carácter lingüístico y a la “persuasión” carácter netamente retórico.

2.3.3 El conocimiento implícito

El *conocimiento implícito* (Ducrot 1982 y 1984; Pujals, 1987, 1992 y 2012) es parte integrante del discurso argumentativo, tanto en el campo de las demostraciones lógicas, como en el de las llamadas “lógicas no formales” de la convicción y la persuasión en las que, por supuesto, la *dialéctica* y la *retórica* son sus principales protagonistas. En este apartado, complemento anteriores reflexiones y las focalizo en el ámbito pragmático y sus relaciones lógico-semánticas, sin excluir el mundo científico al cual pertenecen: el de la filosofía del lenguaje y el lingüístico.

En los procesos comunicativos, para que los “actos de habla” tengan éxito, deben cumplirse una serie de “condiciones apropiadas”, de acuerdo con lo referido anteriormente. No siempre se dan las condiciones necesarias para que en el acto locutivo-comunicativo, el oyente-receptor coincida con los supuestos o intenciones del hablante-emisor; y, a pesar de ello, los hablantes acostumbran a intuir el contenido del mensaje. El “principio de cooperación” de Grice (1975a), que funciona como un principio de racionalidad, referido en sus *máximas conversacionales*, es un marco explicativo coherente. Por consiguiente, gracias al contexto, se *infiere* todo aquello que no se explicita en la estructura lineal de un texto y que los hablantes comprenden, porque forma parte de su *conocimiento implícito*.

Omisiones –*entimemas* en lógica–, sugerencias, insinuaciones, alusiones y sobreentendidos, que se desprenden de cualquier texto o discurso, en mayor o menor medida, no pueden ni deben quedar fuera del ámbito del análisis semántico-pragmático del discurso. A veces, se trata de interpretaciones, manipulaciones o valores ideológicos que no se manifiestan en su contenido patente. Por ello no podemos dejar de lado su estudio, ya que las aproximaciones analíticas que se realizan, tanto desde la lógica-semántica como del ámbito pragmático, pueden ser de gran ayuda.

En primer lugar, habría que acotar el significado de una serie de conceptos pertenecientes al ámbito de la lógica proposicional, tales como *implicación material*, *implicación estricta* o *vinculativa* (entailment), *presuposición*. Y, si bien hago mía la

afirmación de que “toda representación lógica es a su vez una representación semántica”, hay que mencionar lo difícil que resulta adecuar el lenguaje artificial y formalizado de los lógicos al lenguaje ordinario de las lenguas naturales. Son loables, por tanto, los esfuerzos realizados por lingüistas en su empeño por construir una lógica natural y aunar esfuerzos de lógicos y teóricos del lenguaje, siguiendo la estela, principalmente, de aquellos que han constatado que las lenguas naturales no tienen unos límites precisos, sino más bien *difusos* (*fuzzy*). Esta teoría comporta que el valor de las proposiciones de una lengua deje de ser en ocasiones verdadero o falso y su veracidad adquiera, al depender de a quién o a qué se aplique, un mayor carácter contingente (Rigau, 1981).

Una primera distinción entre los términos de *implicación* y *presuposición* lleva a puntualizar que ambas nociones son definidas de forma distinta, dependiendo de la adscripción a corrientes semánticas o pragmáticas.

La *implicación* es un tipo de conector lógico usado en el cálculo proposicional ($P \rightarrow Q$) donde el *antecedente* P no tiene por qué determinar una conexión de significado con su *consecuente* Q. Así, por ejemplo, en las siguientes proposiciones deduciremos que (1) \rightarrow (2):

- (1) *La fiscal propuso interrogar al testigo. (Y así lo hizo)*
- (2) *El testigo declaró con argumentos a favor del presunto culpable.*

Un ejemplo de “implicación material” que permite hacer una distinción entre ese concepto y el de “presuposición”. Hemos visto que la frase P (1) implica una frase Q (2), en la medida en que era verdadera; es decir, siempre que “la fiscal hubiera interrogado al testigo” la frase Q también sería verdadera. La *presuposición*, en cambio, “presupone” un enunciado o proposición tanto si P es verdadero como falso: “el testigo declaró...”, tanto si la fiscal lo interrogó como si no lo interrogó.

La “implicación material” no debe confundirse con la “implicación lógica”, llamada estricta o de vinculación (*entailment*), en la que el consecuente Q ha sido derivado mediante reglas lógicas de su antecedente P ($P \rightarrow Q$). Por ello, “si la fiscal interrogó al testigo”, sería incoherente decir “que la fiscal no tiene testigos”: no podemos afirmar P y negar Q al mismo tiempo. Por tanto, la vinculación (*entailment*) será definida partiendo de la distinción modal de “posibilidad” y del concepto de “implicación material”.

Leech (1977) propuso una serie de reglas de implicación que pueden ser interpretadas como “equivalencias o transformaciones semánticas que proyectan las representaciones semánticas profundas sobre las superficies”. Este semantista prefiere, además, hablar de tres tipos de relaciones de dependencia veritativa de carácter semántico: entrañe, presuposición y expectativa. El *entrañe* coincidiría con la noción de “vinculación”, mientras que la *expectativa*, más débil que el *entrañe* y la *presuposición*, satisfaría el criterio de “no-contradicción”, es decir, el que una aserción pueda conservar algo de su contenido afirmativo a pesar de que sea negada.

T. A. van Dijk (1980a y 1983a) se valió de la lógica semántica para describir muchas de las nociones de “conocimiento implícito” del discurso y las tomó como operadores para realizar y ejemplificar las *operaciones de reducción-semántica*, que presentó en su teoría sobre “la macroestructura” o significado global del texto.

2.3.3.1 Sobre el término puente “presuposición”

Aún con diferencias de enfoque, considero oportuno, para los fines de la investigación, delimitar y profundizar el ámbito de actuación del término “presuposición”, como concepto puente que integra la semántica y la pragmática en los estudios sobre el discurso argumentativo. También recurro a las fuentes de O. Ducrot, en *Decir y no decir. Principios de Semántica lingüística* (1982), y a otros acercamientos, en la evolución temporal que ha seguido un concepto que ha influenciado a investigadores de distintas corrientes. En este sentido, en el apartado 2.4.3 de este mismo capítulo (*Lectura, intertextualidad e inferencias argumentativas*), presento una descripción y reflexión sobre el mundo de las *inferencias* desde una perspectiva cognitiva.

Existen diversas aproximaciones para definir el término “presuposición”; todas ellas parten de la distinción que estableció el filósofo Frege (1982) entre “*sens posse et sens presupposé*”, referida a la “presuposición existencial”, es decir, aquella que mantiene su invariancia bajo negación.

De la polémica entre lógicos y filósofos sobre la “presuposición existencial”, interesa destacar la aportación de dos autores, R. Garner (1968) y O. Ducrot (1982), con preferencia el panorama histórico aportado por este último autor, en su división de los presupuestos como “condiciones de uso” y como “elementos de contenido”. De esta manera, Ducrot pretende, en la argumentación, “conciliar la especificidad de los

presupuestos y su carácter de constituyentes semánticos”. Dicha afirmación llevará al lingüista a reconocer “cierta forma de implícito marcada en la propia lengua”, teoría que desarrollará posteriormente en *Argumentación en la lengua* (1983), conjuntamente con J.C. Anscombe.

Dos líneas de investigación se configuraron en los estudios sobre la *presuposición*: una primera basada en las llamadas *presuposiciones lógicas o semánticas*, cuyo estudio está centrado en la mencionada “presuposición existencial”, y otra segunda que responde a la corriente que estudia las denominadas *presuposiciones pragmáticas*, es decir, aquellas relacionadas con el contexto y los participantes del acto comunicativo. Ducrot (1982) indica que la noción de “presupuesto” no debe definirse únicamente como condición de existencia de un valor de verdad, ya que considera que “una teoría del razonamiento” habrá de tener en cuenta no solo la función de los presupuestos de un enunciado, sino también las implicaciones inherentes al mismo. De este modo, mediante inferencias válidas y reglas de deducción, este autor otorga a los presupuestos “un lugar especial entre las demás implicaciones de un enunciado” (Ducrot, 1982: 92).

De hecho, si bien la mayoría de lingüistas afirman –o cuando menos no niegan– el carácter pragmático de las presuposiciones, ya que muchos de sus estudios se centran en el tema, los límites entre “presuposición semántica” y “presuposición pragmática” están poco delimitados y han sido objeto de numerosos puntos de confluencia y controversia.

La presuposición, entendida en su concepto más amplio, y no únicamente reducida a presuponer la verdad de las proposiciones que realiza el hablante, incide en las condiciones que un enunciado tiene que cumplir para que pueda ser considerado un *acto de habla*, o bien simplemente un *acto comunicativo*. En ese sentido, se han manifestado Austin (1982), Searle (1969), Fillmore (1976), Stalnaker (1970 y 1977), Ducrot (1982 y 1984) y Van Dijk (1980a y 1983a), entre otros.

Ducrot describe la presuposición como “un acto de habla particular”, siguiendo la *teoría general de los actos de habla*, elaborada por los filósofos de Oxford (Austin, Searle), aunque discrepe de la concepción demasiado restrictiva que éstos otorgan a la noción de presuposición. Para Ducrot (1984: 33-46), la presuposición se inscribe dentro de las “condiciones de uso” de una determinada oración y es considerada un “acto ilocucionario”, análogo a la interrogación, al mandato o la aserción. Asimismo, plantea

una distinción de largo recorrido entre las nociones de “*présupposés*” y “*sous-entendus*”, donde, aún sin nombrarlo explícitamente, establece una clara relación entre los aspectos sintáctico-semánticos y pragmáticos de la presuposición.

Y, por consiguiente, afirma que la *presuposición* o acto ilocucionario no debe, necesariamente, quedar circunscrito a la oración (*phrase*), ni tampoco el *sobreentendido* limitado al enunciado (*énoncé*), relacionado únicamente con las circunstancias de enunciación:

La notion de sous-entendu ne désigne pas un acte de parole particulier. Elle renvoie à un processus particulier de codage ou de décodage, au terme duquel apparaissent toutes sortes d'actes illocutoires notamment la présupposition.

Para apoyar su argumentación, Ducrot se vale de un *criterio discursivo*: el criterio del *encadenamiento*. Según el autor, aunque un enunciado no pueda transformarse negativa o interrogativamente, siempre podrá servir de base para sucesivos encadenamientos. Y añade:

J'appellerai présupposés d'un énoncé les indications qu'il apporte, mais sur lesquelles l'énonciateur ne veut pas (c'est-à-dire fait comme s'il ne voulait pas) faire porter l'enchaînement.

Los elementos lingüísticos y, por extensión, el discurso, constituyen un juego discursivo en el que las palabras y frases se encadenan unas con otras formando secuencias susceptibles de múltiples interpretaciones; un continuo juego entre “lo dicho” y aquello “no dicho”, entre “*le posé*” y “*le présupposé*”. Coincido, por tanto, con Ducrot en considerar que:

au niveau de l'énoncé, la présupposition apparaît comme une tactique argumentative des interlocuteurs.

Es decir, no importa tanto que la *presuposición* esté ya marcada en el “significado” de la “oración” o sólo en el “sentido” del “enunciado”, sino que prevalece la forma en que los interlocutores pretenden continuar el discurso, lo que posteriormente Ducrot denominaría “orientación del discurso”.

En resumen, para Ducrot, mientras la *presuposición* forma parte del sentido del enunciado, el *sobreentendido* remite a “*la façon dont ce sens doit être déchiffré par le*

destinataire”. Cabe mencionar aquí que el *sobreentendido*, tal como lo entiende Ducrot, recuerda la noción de *implicatura*, término introducido por Grice (1975a), a medio camino entre la implicación material y la vinculación, con el cual quiere separar “aquello que realmente se dice” de “aquello que se implica por el hecho de decirlo”.

2.4 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA Y ESTRATEGIAS TEXTUALES

Uno de los objetivos de mis investigaciones es que el alumnado adquiera suficiente competencia argumentativa en lengua escrita, tanto en las facetas de comprensión lectora como de producción lingüística y textual. La formación en argumentación, por tanto, debe formar parte del conjunto de prácticas discursivas escolares y universitarias, sin olvidar la adquisición de las competencias comunicativa y pragmática, de las cuales también forma parte (Pujals, 1992 y 2003; Lozano, Peña-Marín y Abril, 1982). En este sentido, los conceptos que presento se ejemplifican con algunas estrategias textuales y didácticas.

Teniendo como horizonte la *lingüística o gramática del texto*, marco teórico en el que también se sustentan los estudios realizados, la noción de texto o discurso –y el uso indistinto del mismo por un principio de sincretismo– constituyen mi material de trabajo: análisis de los textos de Derecho correspondientes a la investigación específica de la tesis (Capítulo III); así como estudios sobre textos literarios, descritos en el Capítulo IV.

Así pues, desde la referida perspectiva, un texto es una unidad funcional de la lengua, compuesto por un conjunto de enunciados y concebido de acuerdo con un plan o estructura, cuyas características lingüísticas y comunicativas dependen tanto del contenido expresado como de las condiciones en que éste se ha producido (*situación de enunciación o contexto*). Por consiguiente, hay diferentes lógicas o formas de construir un texto, tantas como diferentes son los puntos de vista, finalidades comunicativas e interacciones sociales posibles de sus interlocutores (Pujals, 1987 y 1992).

T.A. van Dijk (1980a y 1983), uno de los principales exponentes de esa corriente, en la línea retórica y lingüística de considerar las unidades de la lengua como formas que trascienden la oración, aporta una terminología considerada ya clásica, tanto por lingüistas como psicolingüísticas. Los conceptos más eficaces y que han tenido mayor recorrido son el de *macroestructura* –unidad temática, obtenida mediante un conjunto de operaciones de reducción de la información semántica, que hace referencia al significado

global del texto— y el de *superestructura* –tipo de texto, que puede descomponerse en diferentes categorías y que se refiere a cada una de las formas en que se han planificado y organizado las ideas de una composición escrita, o de un discurso oral, con la que el escritor o lector se enfrenta (Pujals, 1987 y 1992).

Las distintas maneras de acercarse a un texto, en su conjunto, reciben el nombre de “tipologías textuales” o “géneros textuales”, de acuerdo con el tipo de clasificación que se realice. Cabe decir que, en su mayoría, las clasificaciones y características textuales, relacionadas con los procesos de comprensión y producción, tienen un enfoque cognitivo. Hay otros lingüistas que han tratado el tema desde la misma perspectiva (Beaugrande y Dresler, 1981; Beaugrande, 1984; Kintsch y Van Dijk, 1978, entre otros). En todos ellos, las características comunes esenciales de los textos son: la *coherencia* o conjunto de informaciones pertinentes y significativas, que se desarrollan en la progresión temática; y la *cohesión* discursiva o relaciones léxicas, gramaticales y de conexión entre oraciones y párrafos (Calsamiglia y Tusón, 2004: 24; Pujals, 1987 y 1992).

En mis análisis, y sin adentrarme en el laberinto de las clasificaciones, también utilizo el término *secuencia argumentativa*, que Adam (1992) incluye junto a otras *secuencias textuales*, que denomina *prototípicas: narrativa, descriptiva, explicativa y dialogal*, apoyándose en Werlich (1975), y entiendo que también en la línea pedagógica de la Escuela de Ginebra (Bronckart *et al.*, 1985). Según Adam, y así lo comparto, es habitual que un texto integre secuencias de índole distinta, por lo que aventura un tipo de clasificación, de acuerdo con la organización textual del fragmento discursivo en cuestión (*secuencias argumentativas “dominantes” versus “secundarias”, o bien “envolventes” versus “incrustadas”*).

Hemos visto que en los textos argumentativos, explicativos (expositivos e informativos), de forma prioritaria, *se defienden razones*, se describen, entre otras, *razones de causa-efecto* y se llega a conclusiones partiendo de una serie de premisas. En los narrativos, en cambio, *se relatan secuencias ordenadas de acciones* en un eje temporal; no obstante, todos ellos se reconocen por sus *marcas lingüísticas y discursivas*. En el acto de escucha o lector identificamos una serie de datos que nos aportan pistas sobre el punto de vista del autor o autora y, también, sobre la situación de enunciación e interacción social –contexto, marco o escenario– en que los textos han sido elaborados.

Inferimos e interpretamos las informaciones de los discursos/textos (orales y escritos) de acuerdo con nuestras propias *expectativas de escucha o lectoras*, de nuestro *conocimiento de mundo* y de nuestras *creencias*, los cuales, en un discurso razonado, se entremezclan con los *procedimientos argumentativos* y las *estrategias textuales* utilizadas en la reconstrucción mental del texto. Y, generalmente, nos basamos en algunos de los presupuestos siguientes: *lector-interpretante* (Eco, 1981); *principio de cooperación* (Grice, 1979); *horizonte de expectativas* (Jauss, 1977) y *principio de relevancia* (Sperber y Wilson, 1994).

De ahí que el acto argumentativo deba contemplar, necesariamente, un *locutor* (enunciador), un *interlocutor* (receptor) –esté o no esté presente en el acto comunicativo– y los *enunciados* que se defienden o sobre los cuales se debate.

En el Capítulo III (apartado 3.1.3: *El marco y las categorías argumentativas de la investigación a la luz de las teorías lingüístico-pragmáticas y de comprensión inferencial*), continúo desarrollando la información necesaria que sustenta teóricamente la investigación realizada; por lo tanto, todas las facetas relativas al análisis concreto de los textos/examen de Derecho (*Argumentación sobre la validez de una norma jurídica*) –estructuras, esquemas; delimitación de categorías argumentativas; componentes de la argumentación– se encuentran en el capítulo siguiente.

2.4.1 Ejemplificando algunas estrategias

He venido exponiendo, también en otras instancias, que el *componente argumentativo*, como prefiero llamarlo, se encuentra en todo tipo de discurso, oral y escrito –en este punto coincido con Adam–, ya sea en textos literarios, científicos, jurídicos, ensayísticos, políticos, comerciales, publicitarios, periodísticos u otros. En su mayoría, se describen relaciones de causa-efecto o se sustentan argumentos de fuerza persuasiva distinta; y no únicamente desde la *demostración formal o matemática*, o la resolución de problemas en *razonamientos hipotético-deductivos*.

Para precisarlos, influyen también nuestras creencias; la expresión de las propias convicciones; la deliberación entre argumentos en litigio o búsqueda y elección de la solución óptima; y, obviamente, la *apología* o la justificación de las decisiones tomadas. Se trata tan sólo de una gradación de los argumentos y contraargumentos del texto, en su gran mayoría, reconocibles o interpretables de forma explícita, aunque, no por ello, se

deje de reconocer que haya textos más argumentativos que otros y, en consecuencia, puedan ser caracterizados como tales.

El *discurso argumentativo* tiene como finalidad, por tanto, no únicamente *demostrar, explicar o informar*, sino también *defender, convencer y persuadir* de los argumentos expresados por sus autores. Como ya se ha apuntado, en la argumentación clásica Aristóteles distinguía dos tipos de razonamiento deductivo, de naturaleza diferente, en los que ambos tenían como objetivo transferir a la conclusión la adhesión acordada en las premisas: la *demostración* y el *razonamiento dialéctico*.

El primero se refiere al conocimiento formal o matemático, de cuyas *premisas* se puede inferir una relación de verdad o certeza. En cambio, de las premisas del razonamiento dialéctico, tan solo se pueden inferir opiniones razonables, no probables, en el terreno de lo *verosímil* (Aristóteles, *Los Tópicos*). La dicotomía *demostración/razonamiento dialéctico* es difícil de mantener en toda su amplitud ante los nuevos paradigmas científicos emergentes. Valga el siguiente comentario de unos fragmentos, extraídos de dos textos literarios para ilustrar tal afirmación.

En el primero, el autor de la novela *La paradoxa*, el lingüista matemático y teórico de la comunicación Sebastià Serrano, se sirve de sus personajes para evocar el teorema de Gödel,¹ el cual postula “la existencia de enunciados, indemostrables e irrefutables, en aquellos sistemas formales que permiten una representación de la aritmética elemental”.

Sí, estic d'acord que vorejà els límits d'allò que pot conèixer la ment humana. No només la lògica o la matemàtica és molt més rica del que ens pensem –segons Gödel–, sinó l'experiència sencera. Els jocs de la vida són sempre sorprenents...” Gairebé sembla un escàndol, una obscenitat això que diem ara aquí, tanmateix la sorpresa entre els lògics i els matemàtics –i l'escàndol– després del teorema de Gödel, fou encara més gran, sobretot entre els interessats per la teoria del coneixement... se'ls venia a dir que l'aritmètica... era encara com un continent per descobrir... i que l'exploració duraria indefinidament, perquè el continent no té límits... quina meravella! El mapa de l'aritmètica mai no serà dibuixat... I si aquest no ho és... com ho poden ésser els altres?

(Sebastià Serrano, *La Paradoxa*, Barcelona: Planeta, 1988 [1985], p. 93)

¹ Kurt Gödel (1906-1978), lógico matemático checo, miembro del Círculo de Viena, quien dio a conocer este teorema en 1930 (*Nueva Enciclopedia Larousse*, Barcelona: Planeta, 1981, p. 4439).

En el segundo texto, se aporta un ejemplo de Michael Crichton, popular autor norteamericano de novelas de ciencia ficción con gran impronta tecnológica, entre ellas *Jurassic Park* (1993). Aunque se describa una trivialización científica del tema, el autor expresa de forma inequívoca, por boca del matemático Malcom, su desconfianza hacia el parque temático que se pretende construir. El proyecto se fundamenta en *premisas científicas* que, a la luz de argumentos basados en la “teoría del caos”, no pueden demostrarse porque son impredecibles, por lo que el científico llega a la conclusión de que la “Isla del Parque Jurásico” está condenada al fracaso. De lo que allí acontece, únicamente pueden aventurarse *conclusiones probables* o también *posibles refutaciones*.

—Muy bien —dijo Malcolm—. Volvamos al comienzo. —Hizo una pausa, clavando la vista en el techo—. La física tuvo un gran éxito en la descripción de ciertas clases de comportamiento: planetas en órbita, naves espaciales yendo a la luna, péndulos, resortes y bolas que ruedan. El movimiento regular de los objetos. Estos movimientos se describen mediante lo que se denomina ecuaciones lineales, y los matemáticos pueden resolver esas ecuaciones fácilmente. Venimos haciéndolo desde hace centenares de años... Pero existe otra clase de comportamiento, que la física maneja mal. Por ejemplo todo lo que tenga que ver con la turbulencia: el agua que sale de un surtidor; el aire que se desplaza sobre el ala de un avión; el clima; la sangre que fluye a través del corazón. Los sucesos turbulentos se describen mediante ecuaciones no lineales, que son difíciles de resolver... De hecho habitualmente es imposible resolverlas. Así que la física nunca entendió toda esta clase de sucesos. Hasta hace unos diez años. La teoría que los describe se denomina teoría del caos.”

(Michael Crichton, *Jurassic Park*, Barcelona: Plaza & Janés, 1993 [1990], p. 95-96)

Con estos ejemplos², se constata que, en determinados casos, la oposición entre *demostración formal o matemática* y *razonamiento dialéctico* es difusa o, cuando menos, permite argüir que no todas las teorías pueden validarse en el mismo grado. Ante los cambios de paradigmas científicos, los propios investigadores plantean controversias e intentan argumentar convenientemente sus tesis para convencer a la comunidad científica de la validez de sus interpretaciones o descubrimientos:

² Para más información sobre el tema del segundo ejemplo, véase: Woodcock y Davis, 1986: 78-80.

Oposición difusa, en algunos casos, entre *demostración “formal o matemática”* y *razonamiento dialéctico*

Acciones didácticas:

- Lectura comprensiva e interpretativa. Debate de temas polémicos y teorías implicadas: teoremas matemáticos, “teoría del caos”, “efecto mariposa”. Trabajo interdisciplinar con el área de matemáticas y ciencias.
- Lectura comparada entre la novela *Jurassic Parc* y las correspondientes transposiciones fílmicas de Steven Spielberg y colaboradores. Referencia al género de ficción científica mediante la representación prehistórica de animales antediluvianos, como reflejo de ciertas obsesiones de la humanidad: miedo al retorno de la barbarie, negocio de la manipulación científica, pseudocientíficos aprendices de brujo.

Llegados a este punto se abre un campo inmenso de estudio para educar a nuestros estudiantes en la recepción –comprensión e interpretación– y producción de textos, cuyo componente argumentativo permita el ejercicio de las capacidades intelectuales y el fomento del pensamiento crítico, así como el desarrollo de habilidades comunicativas. Con ese propósito, será necesario instruirlos en el reconocimiento y uso de los diferentes *procedimientos argumentativos*, así como en las inferencias lectoras gracias a las marcas textuales e intertextuales, que les permitan acceder a los significados expresados en las lecturas y puedan llegar a adquirir suficiente competencia argumentativa.

2.4.2 Procedimientos argumentativos en la actividad lectora

En cuanto a los procedimientos argumentativos que podemos extraer de la actividad lectora, es preciso realizar una primera distinción entre *razonamiento lógico* y *razonamiento dialéctico/persuasivo*, como ya se ha ejemplificado anteriormente, y remarcar que la *deducción* y la *inducción* son las formas más importantes en las que razona el pensamiento lógico. En algunos contextos, no obstante, ambas formas de razonar interfieren entre ellas. En el discurso dialógico los argumentos pueden ser confirmados o refutados.

La *convicción* y la *persuasión* –los argumentos persuasivos– se basan en razones opinables, que tienen en cuenta otras facetas del entendimiento: motivaciones, emociones, estímulos físicos; referencias a situaciones y cifras interpretables; implícitos o presupuestos de los participantes en el discurso...

La literatura, como otras artes y ciencias sociales, ofrece múltiples ejemplos del pensamiento dialéctico, que responde a razonamientos más persuasivos conducentes a influenciar la mente de nuestros interlocutores. Un libro de Carmen Martín Gaité, casi un *best seller* en el momento de su aparición, constituye una buena muestra de formación receptora para los/las estudiantes más jóvenes en la práctica de la *argumentación inferencial implícita* (Pujals, 1996):

CAPERUCITA trata de la historia de una niña de diez años, inteligente, imaginativa y sensible que vive con sus padres en Brooklyn, “en un bloque de viviendas bastante feo”, a quien gusta inventarse cuentos fantásticos. Su abuela, que vive en Manhattan, y el recuerdo del amigo librero de la abuela cuyos regalos aún conserva –libros de aventuras y el mapa de la isla neoyorquina– son los nexos que la unen con el escenario deseado, Manhattan, lugar mítico donde anida el germen de la Libertad, que le permitirá correr su propia aventura.

(Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*, Madrid: Ediciones Siruela, 1990)

El razonamiento implícito del discurso mediante argumentos inferenciales

Desde el punto de vista de Sara, la protagonista.

- Se aburre con la monotonía familiar de Brooklyn.
- Su esperanza es la presencia de una abuela atípica, Rebeca.
- Manhattan, el barrio más "exótico" de New York, es el contrapunto de Brooklyn, lugar “*donde nunca pasa nada*”.
- Los encuentros con miss Lunatic, la vagabunda, y Edgar Woolf, el Rey de las Tartas, representan: el vivir una aventura en el mundo deseado.
- Morningside, Central Park y Battery Park, parques de Manhattan, simbolizan el espacio mítico del bosque, un lugar donde todo es posible.

Desde el punto de vista de las opiniones sostenidas por la abuela y miss Lunatic.

- Hay que disfrutar del placer de la conversación y tomarse el tiempo necesario.
(“—*Es que no hay nada como una buena conversación y no tener prisa para que sepan ricas las cosas —dijo la abuela.*”)
- No es preciso hablar continuamente si no se tiene nada que decir.
(“*La gente la quería sobre todo porque no caía en ese defecto, tan corriente en los viejos, de enrollarse a hablar sin ton ni son, venga o no venga a cuento y aunque la persona que los está oyendo tenga prisa o se aburra.*”)

- Cada persona aporta una visión de mundo.
(“—*La gente siempre está cambiando. Y cada persona es un mundo... A mí me encanta que me cuenten cosas.*”)
- La ciudad era su casa.
(“*Si le preguntaban dónde vivía, contestaba que de día dentro de la estatua de la Libertad..., y de noche, pues por allí, en el barrio donde estuviera cuando se lo estaban preguntando...*”)

El *silogismo* es la forma clásica del *razonamiento deductivo*; es decir, es el procedimiento argumentativo cuya verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones.³ Puede presentarse en forma de *razonamiento: disyuntivo; condicional o de implicación; causal; dilema o alternativa*, por *reducción “ad absurdum”*. También existen otros procedimientos básicos como los *argumentos: explicativos* —mediante ejemplos—, *por analogía, de autoridad, de las causas...*

Una faceta argumentativa interesante para reflexionar en el aula está relacionada con la noción de *contradicción*, término por el cual se indica que *no se puede afirmar algo y negarlo a la vez*. “La contradicción es el único tipo de oposición que permite inferir, de la falsedad de una proposición, la verdad de su opuesta y viceversa” (Oléron, 1983: 52). Así, por ejemplo, si alguien afirma: “Todos los alumnos son malos estudiantes”, por más justificaciones y pruebas que presentemos contra tal afirmación no se podrá refutar totalmente la tesis. Quien la defienda siempre podrá argüir y presentar argumentos demostrando que algunos alumnos sí son malos estudiantes.

La *paradoja* —“contradicción deducida correctamente de premisas consistentes” (Sebastià Serrano: *La paradoxa*, 1988: 39)— es un caso extremo de *contradicción*. Su estudio ha interesado tanto a científicos y profanos como a profesores y estudiantes, porque pone a prueba la propia capacidad de razonamiento lógico y de utilización metalingüística del lenguaje, a la vez que incita a ejercitar la curiosidad intelectual y el afán de descubrimiento.⁴

³ 1) *Modus ponens*: Si *p* entonces *q*. / *p*. / Por lo tanto, *q*. 2) *Modus tollens*: Si *p* entonces *q*. / No-*q*. / Por lo tanto, no-*p*.

⁴ En el sentido más amplio del término, las paradojas pueden agruparse en cuatro tipos fundamentales: 1. Afirmaciones que parecen falsas, aunque en realidad son verdaderas. 2. Afirmaciones que parecen verdaderas, pero en realidad son falsas. 3. Cadenas de razonamiento aparentemente impecables, que conducen sin embargo a contradicciones lógicas (falacias). 4. Declaraciones cuya veracidad o falsedad es

La contradicción y la paradoja. Dos ejemplos:

▪ **Un enunciado y su contrario**

A. *Esta frase consta de siete palabras.*

B. *Esta frase no consta de siete palabras.*

1. El enunciado A es falso. Sólo consta de seis palabras. Por tanto, su contrario, debería ser verdadero.
2. El enunciado B es falso. Sí que consta de siete palabras.
¿Cómo se puede resolver el *dilema*?

▪ **Regresión Infinita**

Qué fue antes, ¿el huevo o la gallina?

1. La gallina no puede ser; necesita salir de un huevo.
2. El huevo tampoco. La gallina debería haberlo puesto antes.

En *Contrapunto*, de Aldoux Huxley, uno de los personajes, Phillip Quarles, está escribiendo una novela sobre un novelista que, a su vez, escribe una novela sobre un novelista...

Es el tipo de *recursividad* propio de las ciencias matemáticas.

A medio camino entre la deducción y la inducción encontramos los *razonamientos hipotético-deductivos*, utilizados en la resolución de casos o problemas, muy adecuados para trabajar en las aulas, ya sean referidos a procesos judiciales e investigaciones policíacas, reales o simuladas, o a textos literarios y textos fílmicos de un género arquetípico específico: *el relato de detectives o policíaco*.

Los relatos sobre el detective Sherlock Holmes, de sir Arthur Conan Doyle (1859-1930)⁵, un entramado mezcla de argumentación lógica y metaficción literaria, constituyen otro ejemplo de formación receptora. Siguen un esquema narrativo canónico que permite múltiples relaciones intertextuales; plantean una serie de casos misteriosos, de fórmula repetitiva, que el detective –un arquetipo clásico del género– resuelve empleando

indecible. (Martin Gardner, *¡Ajá! Paradojas. Paradojas que hacen pensar*, Editorial Labor: Barcelona, 1989, p. VII)

⁵ Sir Artur Conan Doyle era un médico cirujano y oculista nacido en Edimburgo (1859-1930), en el seno de una familia de católicos irlandeses, cuya verdadera vocación era la de escribir novelas históricas. Aportó sus conocimientos científicos en la creación del detective privado, por excelencia, y en la concepción del entramado de aventuras que éste protagonizaba.

ingeniosos razonamientos mediante *inferencias hipotéticas*⁶. Y, sobre todo, exigen la complicitad del lector en la reconstrucción de la historia.

Los razonamientos hipotéticos-deductivos o inferencias hipotéticas (abducción)⁷

- El argumento de las “aventuras” de Sherlock Holmes es el resultado de un proceso inferencial en el que convergen los *procedimientos lógicos* y la *acción de los personajes*.
- Se puede plantear la lectura como la simulación de una investigación o la resolución de un caso, en el que el inefable detective sigue una serie de pistas, marcas o indicios que va dejando a su paso el presunto culpable.
- La reconstrucción de la historia permite formular hipótesis, presuponer casos probables y aventurar posibles interpretaciones.

Claves interpretativas intertextuales del personaje

- Personalidad arquetípica, tanto física como psicológica.
- Aplica la racionalidad para solucionar las situaciones conflictivas.
- Tiene un amigo del alma o *alter ego*, el Dr. Watson.
- Se le supone cierta misoginia, que se desmiente en algunos casos.
- Habita un escenario mítico y ritual: número 221B de la *Baker Street*.
- Posee una imagen gráfica y fílmica: ilustraciones de Sidney Paget, que han inspirado cómics y numerosas versiones cinematográficas.
- Se apoya en análisis químicos y diagnósticos, similares a los utilizados por la ciencia médica, para solucionar los casos que investiga.
- En *Estudio en Escarlata* (Capítulo II: “La Ciencia de la deducción”), el propio Holmes expone las bases del método: el *canon*, según los iniciados.

Es obvio que el discurso razonado –en sus variedades formales– exige una mayor elaboración conceptual y lingüística que otras modalidades textuales. Y, consecuentemente, el lector o lectora –u oyente– deberá también activar mayores capacidades y aptitudes psicolingüísticas y cognitivas para acceder a la comprensión textual/conceptual y ejercitarse en su uso, de manera que no queden afectados los

⁶ Algunos estudios, basados en la obra del filósofo y semiótico Charles S. Peirce (1839-1914), sitúan el razonamiento holmesiano a medio camino entre la *deducción* y la *inducción*, y lo llaman *abducción* o *inferencia hipotética*: “capacidad analítica de razonar hacia atrás”. Esta línea de investigación señala los paralelismos que existen entre el método de Holmes y la semiótica, según la entendía Peirce (Eco y Sebeok (Eds.), 1989: 305).

⁷ Conan Doyle, *Sherlock Holmes. Obras completas* (3 vol). Barcelona: Ediciones Orbis, 1987.

aprendizajes de las materias implicadas ni tampoco la interpretación de las obras literarias.

Con esta finalidad, el estudiantado ha de adquirir suficiente competencia en el uso de estrategias de lectura durante toda la actividad lectora, ya sea ensayística o literaria, sobre todo en las facetas textuales argumentativas, y actuar con la agilidad necesaria en la concreción de cada una de las fases, que a continuación recordamos:

1. La **anticipación**, que permite al lector construir un marco intuitivo sobre el significado global del texto y determinar la tipología textual narrativa, de acuerdo con su conocimiento de mundo y experiencias previas, mediante una lectura panorámica que identifica las principales marcas discursivas y formales del texto o libro.

2. La **formulación de expectativas** o conjeturas que el lector realiza, aprobándolas o rechazándolas, a medida que avanza en la lectura, gracias al reconocimiento de estructuras argumentativas, enunciados y palabras relevantes, organizadores textuales –lógicos y temporales–, rasgos estilísticos, acciones y caracteres de los personajes, en obras literarias, de modo que pueda reconstruir una ordenación lógica y coherente de las informaciones, argumentos y contraargumentos contenidos en la trama de la historia narrada.

3. El **establecimiento de inferencias**, o actos de comprensión textual que se deducen o infieren de los fragmentos de lectura realizada, y que toman en cuenta no únicamente las informaciones expresadas explícitamente en el texto, sino también aquellas que el lector presupone que están en la base implícita de tales informaciones y que forman parte de su conocimiento enciclopédico.

4. La **explicitación** y la **comprensión**. Se habla de “explicitación” en el sentido de verificación y confirmación de las hipótesis que se han realizado mediante la formulación de expectativas e inferencias. Se está ya en el camino de la “comprensión lectora”, no como un proceso en sí mismo, sino como resultado de la interacción entre el proceso de recepción y el del acto de comprensión por parte de quien aprende.

5. La **interpretación**. En la “interpretación” se avanza algo más; para interpretar hay que valorar lo leído, gozarlo o únicamente evaluarlo críticamente a la luz de

la activación de nuestros saberes previos. El alumnado de secundaria y primeros cursos de universidad solo estará en disposición de ejercer una valoración crítica de aquellas lecturas que haya aprendido a interpretar adecuadamente; en otras palabras, a las que haya podido acceder mediante la comprensión e interpretación de los significados textuales e intertextuales expresados en las distintas obras.

2.4.3 Lectura, intertextualidad e inferencias argumentativas

Profundizando en la noción de *lectura inferencial*, de la que hemos avanzado estrategias y procedimientos variados, solo un apunte para recordar que el mundo que nos circunda, el universo que nos rodea, está formado por multiplicidad de textos, de discursos: oírlos, leerlos, pensarlos, descifrarlos y captar su significado nos introduce en las estructuras del conocimiento.

Leer el mundo es un acto complejo, “ancho y ajeno”, según se desprende de la interpretación que hace Ciro García, el escritor peruano⁸. Todo es susceptible de lectura, todo puede ser interpretado y conceptualizado de alguna manera: imágenes y textos. Oímos, miramos, leemos en voz alta, en silencio y recordamos palabras y discursos almacenados en redes semánticas neuronales, que antes hemos aprendido a descifrar y así poder comprender su significado mediante secuencias de símbolos o letras. Lectura *lineal* o *semántica*, lectura *interpretativa*, *crítica* o *estética*, lectura *intertextual* e *hipertextual*, un proceso en el que hay implicadas un conjunto de destrezas y habilidades que utilizamos según el contexto y el grado de dificultad de aquello que leemos (Pujals, 2012).

2.4.3.1 Lectura hipertextual y comprensión

Hasta ahora, en relación con la lectura, se han conceptualizado básicamente los términos de “comprensión” y “producción” textual, que pueden ser en modalidad “oral” –como cuando se atienden explicaciones de conferenciantes y profesorado– o escrita –durante los variados procesos lectores–. Acotar el término “lectura” en sus distintos ámbitos de actuación es la propuesta que hago en este apartado: la lectura como actividad, como habilidad que permite llegar al “corazón” de la *comprensión* de un texto, ya sea científico,

⁸ Ciro García (2003 [1941]), *El mundo es ancho y ajeno*, novela que narra las dificultades de los peruanos indígenas para subsistir. Mario Vargas Llosa la considera como “el punto de partida de la literatura narrativa moderna peruana” y a su autor el primer novelista clásico. Cuenta con numerosas ediciones en castellano y ha sido traducida a más de treinta idiomas.

de divulgación o literario, y relacionarlo con otros textos (*hipotextos*), en una lectura que llamamos *hipertextual*. Una actividad vinculada con la persona que lee e interpreta: el *intertexto lector*, ese espacio en que el lector activa saberes y reconoce rasgos de obras leídas anteriormente, en un proceso formativo que lleva a la recepción de las lecturas y del discurso literario (Mendoza, 2001), así como de todo tipo de textos académicos. Un proceso en el que el discurso argumentativo es el protagonista esencial.

En la lectura hipertextual se produce una activación de los conocimientos enciclopédicos del lector o lectora, que interactúan con las nuevas informaciones, técnicas y jurídicas, publicitarias y literarias que se van aprendiendo, por lo que se obtienen diferentes niveles de comprensión y de interpretación textual en los que las estrategias lectoras actúan de catalizador.⁹

Pero la lectura no es solo un proceso de desciframiento, constructivo y cognitivo; la lectura también es una forma de relacionarse con la sociedad en la que estamos inmersos, tiene un componente social y crítico. Es una “habilidad de comprender y de utilizar aquellas formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los jóvenes lectores pueden construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en la comunidad lectora escolar y universitaria; en la vida cotidiana y por el propio placer”¹⁰ (Pujals, 2008 y 2012).

Se trata de una visión educativa más integradora de la competencia lectora y literaria que incluye, no solo la habilidad de construir significados partiendo de una variedad de textos, sino también la capacidad de desarrollar comportamientos y actitudes positivas hacia la lectura, que permitan al individuo expresarse en toda su potencialidad y a hacerlo consciente del fenómeno hipertextual, es decir, de la relación que se establece entre los diferentes mensajes y textos a nuestro alcance y de aquellos que los han precedido. Y todo ello a partir de un sistema de valores y creencias que conforman

⁹ La anticipación o reconstrucción del significado global del texto. La formulación de expectativas, que se aprueban o rechazan, a medida que avanza la lectura. El establecimiento de inferencias o comprensión explícita e implícita del texto. La explicitación o verificación de las hipótesis para la comprensión. La interpretación para valorar críticamente la lectura, de acuerdo con el propio conocimiento enciclopédico.

¹⁰ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), del Boston College, Pirls 2006 International Report: un estudio comparativo internacional de cuarenta países sobre el progreso de la comprensión lectora, en el que se enfatiza la importancia del aprendizaje de esta habilidad en los primeros años de la escolarización como base para la adquisición de todos los demás conocimientos. Véase también el enfoque metodológico de las evaluaciones realizadas por PISA (*Programme for Indicators of Students Achievement*) 2003, 2006, 2009.

también el “mundo ideológico” del orador y de los interlocutores participantes, que escuchen, escriban o lean.

Por tanto, para valorar la *competencia lectora*, en la cual la capacidad de argumentar y razonar es una parte substancial de la misma, se han de contemplar las diversas facetas que la integran: procesos de comprensión; fines, conductas y actitudes hacia la multiplicidad de textos que forman parte del entorno lector del receptor; las estrategias implicadas y el establecimiento de contextos sociales favorables.

Un lector competente –implícito o modelo– deberá saber aplicar estrategias metacognitivas adecuadas para captar significados *relevantes*, en el proceso de recepción lectora, mediante una *actitud cooperativa*, pero también deberá ser capaz de *comprender e interpretar* la multiplicidad de mensajes que le llegan a través de la *mass media* y otros lenguajes semióticos: cine, publicidad, ilustración y diseño, así como otras manifestaciones artísticas de la llamada “estética postmoderna”.

Asimismo ese *lector implícito o modelo* deberá tener incorporados en sus saberes instrumentales suficientes competencias digitales para desenvolverse en los distintos escenarios lectores. Los álbumes metaficcionales, por ejemplo,¹¹ atienden a ese universo semiótico y polifónico, en el que conviven e interaccionan los diversos lenguajes y evocan variados referentes hipertextuales y juegos intertextuales del patrimonio literario popular, mediante reescrituras o recreaciones artísticas.

2.4.3.2 *Las inferencias lectoras en los procesos de comprensión e interpretación*

Los razonamientos argumentativos implican siempre un proceso inferencial deductivo, aunque podría ser inductivo o hipotético deductivo. Desde el cognitivismo se han realizado también estudios relevantes: el lector o la lectora competente ha aprendido a formular expectativas y a realizar inferencias para comprender los textos escritos. Las inferencias lectoras constituyen un eje fundamental en los procesos de comprensión hipertextual. En la definición abierta que propone Jolibert (1995): “leer es el resultado de aprender a interrogar textos completos desde el inicio”, se hace hincapié en las

¹¹ Ivan Pommaux (2000), *Detective John Chatterton*, Caracas: Ediciones Ekaré. Franck Asch y Devín Asch (2004), *El Ratón del señor Maxwell*, Barcelona: Juventud. Rosa Moya (adaptación) y Roger Olmos (ilustraciones) (2008), *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava. Basat en l'obra original d'Arthur Conan Doyle*, Barcelona. Lumen.

habilidades y destrezas necesarias que han de dominar los jóvenes desde el inicio del aprendizaje lector, entre ellas, la necesidad de establecer inferencias para llegar a la comprensión del texto y relacionarlo con experiencias lectoras previas.

De ahí deriva la importancia que ha adquirido en los últimos años el estudio de las inferencias en su conjunto, principalmente las lectoras, y de que se hayan llegado a considerar “núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (León (Coord.), 2003: 23).

En la compilación de León (Coord.) (2003) se afirma que desvelar las claves de su funcionamiento permitiría comprender mejor los mecanismos mentales, la adquisición de conocimientos y las conexiones entre los diferentes recursos cognitivos, tales como el razonamiento, la percepción, la memoria y el aprendizaje.

¿Cómo se establecen las inferencias lectoras? Aunque ya hemos comentado el concepto de inferencia, acotemos el significado de la acción de inferir: *inferir* significa realizar algún tipo de conexión entre proposiciones; sacar consecuencias de antecedentes; llegar a conclusiones de acuerdo con las premisas enunciadas; relacionar el pensamiento discursivo y razonado, incluyendo los diferentes procedimientos argumentativos implicados: deducción, inducción, abducción, pensamiento analógico, entre otros. Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector va construyendo durante la lectura seleccionando, integrando y generalizando la información (Kintsch y Van Dick, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Las inferencias permiten desvelar lo oculto, lo que no está explícito en la base del texto –sugerencias, insinuaciones, alusiones y sobreentendidos– y que, a veces, solo intuimos, leemos entre líneas o en las imágenes; se trata de lo implícito o presupuesto del discurso que el lector, de acuerdo con la situación y el contexto, infiere de la estructura lineal de un texto y le permite generar expectativas, tanto de comprensión y de interpretación de todo tipo de significación, como de los valores o de la ideología que pueda transmitir un discurso.

Cualquier información que se extrae de un *texto* (discurso oral del profesorado en clase o diversidad de textos escritos) si no está expresada explícitamente es, *de facto*, una inferencia. En ese sentido, hacer explícito lo implícito a través de estrategias lectoras es

un proceso inferencial, de búsqueda de significados, mediante distintos enfoques de la actividad del razonamiento humano y/o de los tipos de inferencia realizados.

2.4.3.3 Tipología de inferencias en los discursos auténticos y de ficción

Un primer criterio de clasificación consiste en separar las inferencias *lógicas* de las *pragmáticas* (León (Coord.), 2003: 24), tanto en los discursos “auténticos” (aquellos que funcionan en situaciones reales de uso), como en los de *ficción*. Las inferencias *lógicas* se refieren a los procesos argumentativos utilizados por el pensamiento reflexivo y razonado (deducción, inducción, analogía...), muchos de ellos relacionados con el pensamiento hipotético deductivo, propio de los hipotextos del relato de detectives, por ejemplo. Las *pragmáticas*, en cambio, se refieren al conocimiento compartido entre interlocutores (estrategias de cooperación).

Se trata de una primera dicotomía que no explica con suficiente claridad la diferencia, ya que en el discurso narrativo pueden superponerse rasgos de ambas categorías. En la literatura de ciencia ficción se puede encontrar mezcla entre ciencia, imaginación y fantasía, que entusiasma a alumnado y profesorado; favorece la formación lectora y permite desarrollar estrategias de lectura comprensiva e interpretativa, de carácter inferencial. Además, permite fomentar el pensamiento crítico en debates y polémicas, con planteamientos de tipo disciplinar e interdisciplinar.

Las inferencias lógicas o semánticas, que se realizan en el proceso de lectura del mencionado tipo de textos literarios, conllevan implicaciones propias de una trama narrativa, basadas también en otras facetas del entendimiento más persuasivas, propias del pensamiento dialéctico, y conducentes a influenciar al lector implícito: motivaciones, emociones, estímulos físicos, marcos situacionales..., implícitos o presupuestos en las acciones del relato.

Citamos otros principios de clasificación¹², totalmente abiertos, que pueden favorecer la intervención didáctica en la formación receptora. Explican y justifican algunos de los procesos de comprensión que se establecen desde el punto de vista del alumnado lector o escritor, entre las que destacan las inferencias *estratégicas*, *explicativas*, *predictivas* y *argumentativas*, así como aquellas que establecen formas de

¹² Extraídos y adaptados de León (Coord.) (2003) y García Madruga (2006).

coherencia textual (conectores, macroestructuras, niveles estructurales y retóricos). Los distintos tipos de inferencias se entrelazan con categorías hipertextuales del discurso narrativo, expositivo y argumentativo:

Temporalidad:

Momento en que se realiza la comprensión.

Online (se realiza durante la lectura) *Vs. Off-line* (se realiza después de la lectura. Reconstrucción del significado o relectura).

Número de recursos cognitivos implicados:

Procesos de recuperación de la información en la memoria de largo plazo. *Automáticas* (perceptivas y asociativas). Se realizan de forma casi inconsciente una vez alcanzadas las habilidades básicas de lectura que relacionan texto e imagen. *Vs. Estratégicas* (elaborativas u opcionales). Aquellas que requieren más tiempo y un mayor control metacognitivo de la actividad de lectura.

La dirección en que el lector busca o conecta la información:

Hacia atrás o retroactivas (explicativas). Se investigan antecedentes de la lectura. *Vs. Hacia delante o proactivas* (predictivas). Predicen la información derivada de lo que se lee y de las expectativas que genera el lector.

Formas de establecer la coherencia textual:

Identificación y ordenación lógica de las informaciones relevantes del discurso (referenciales, de encadenamiento y de progresión de las ideas de la lectura).

- ***Nivel local:*** *base gramatical del texto. Conectivas puente.* Necesarias para conectar o integrar dos o más frases, de forma más o menos automática en un contexto situacional.

1) *Conectivas referenciales* (deícticos y anáforas). Necesarias para localizar, relacionar e identificar personas, objetos y fragmentos del discurso precedente.

2) *Conectivas causales.* Explican por qué sucede un hecho, relacionándolo con la frase anterior.

- **Nivel global: macroestructuras** (Macrorreglas: Kintsch y Van Dijk, 1983). *Conectivas temporales y lógicas-argumentativas*. Necesarias para conectar frases, fragmentos y párrafos, inferir razones y argumentos y hacer avanzar así la comprensión del significado global del texto. “Permiten seleccionar las ideas más importantes del texto y construir otras nuevas mediante la conexión entre las partes más alejadas del texto” (García Madruga, 2006: 87).

También entre el texto y los saberes previos del lector, que incluyen otras lecturas, otras referencias, otro conocimiento de mundo. Tienden a ser más estratégicas o elaborativas (predictivas; causales, explicativas, condicionales, consecutivas); generan expectativas de comprensión y permiten elaborar hipótesis interpretativas. Ayudan a construir la macroestructura o representación semántica del significado global del texto y las relaciones intertextuales e hipertextuales.

- **Nivel estructural o retórico: Estratégicas o elaborativas**. Se trata de inferencias que relacionan las señales o circuitos de lectura del texto (conectores, imágenes, citas, alusiones, paratextos...). Están relacionadas con la finalidad pragmática del texto, con su funcionalidad (el texto sirve para informar, conocer, aprender, disfrutar, comunicarse...) y los conocimientos “estratégicos” del lector para identificar el tipo de texto (su estructura global: narrativo, expositivo, argumentativo, u otros subgéneros, tales como notas, menús, descripciones concretas, cartas y cuentos...), así como la relación “entre textos”, es decir, con otros textos o *hipotextos*.

2.5 COLOFÓN DEL CAPÍTULO

He aportado pistas, y algunas aproximaciones, sobre el discurso argumentativo y su relación con la enseñanza, en contextos orales, escritores y lectores, si bien no he podido profundizar en todas las “facetas conceptuales” que conforman el marco teórico de la tesis. He optado por escoger aquellas nociones que engloban un ámbito más general sobre el tema y que se relacionaban de forma más estrecha con las investigaciones realizadas, de acuerdo con el siguiente resumen:

- Descripción e implicaciones del concepto “argumentación”, con presentación de autores fundadores y enfoques más importantes, atendiendo a épocas históricas,

corrientes y contextos en los que estos se han desarrollado, básicamente desde la filosofía del lenguaje y la lingüística, y a factores de la cognición humana.

- Presentación de la pragmática, como disciplina independizada de la lingüística, que trata los usos lingüísticos de los hablantes mediante la “teoría de los actos de habla” y otras tendencias, asociada a los estudios del “análisis del discurso”, a la “lingüística textual” europea y a los ámbitos cognitivos subyacentes. Y también aportando una aproximación/reflexión sobre el estudio de los “implícitos del discurso”.
- Acercamiento a la noción de “competencia argumentativa”, de base lingüística y comunicativa, mediante la exposición de “estrategias”, relacionadas con la escritura y la lectura, disciplinar y literaria, y de sus “procedimientos argumentativos” –lógicos y pragmáticos– durante el proceso de comprensión, producción e interpretación textual, con aportaciones de acción didáctica.
- Profundización en el concepto de lectura: textual, hipertextual e inferencial, así como en los principios de clasificación de las inferencias, con el objetivo de mostrar el papel que juegan los mecanismos mentales, tales como el razonamiento, la percepción, la memoria y el aprendizaje, en el proceso de “adquisición de conocimientos”.
- Perspectivas educativas sobre el estudio de la argumentación, procurando resaltar aquellas facetas que puedan ser valiosas para la “transposición didáctica” y la enseñanza de la argumentación.
- Y, por último, como complemento de la información presentada, véanse facetas teóricas y didácticas en el Capítulo III, relativo a la investigación con el soporte de *Atlas.Ti*: “Argumentación sobre la validez de una norma jurídica”: a) en el apartado 3.1.1 relativas a la “enseñanza/innovación e investigación” en didáctica de la lengua y la literatura, y b) en el apartado 3.1.3 como desarrollo de la “teoría lingüística” complementaria para la realización del análisis textual documental.

Y en el Capítulo IV, de orientación didáctica, como presentación y descripción de experiencias investigadoras sobre “lectura literaria argumentativa”.

III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

*De hecho, la gente se pelea por una superstición tanto como por una verdad, o incluso más. Ya que una superstición es tan intangible que **es difícil demostrarla para refutarla, y la verdad es un punto de vista, y por tanto, se puede cambiar.***

HIPATÍA (360-415, fechas aproximadas).
Filósofa y astrónoma de la Escuela Neoplatónica de Alejandría¹³

En este capítulo se describe el desarrollo y diseño de la investigación; los antecedentes, en relación con la línea de investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura, los paradigmas educativos, así como las etapas de realización del proyecto: estudio exploratorio y de reflexión intelectual teórico-práctico; planificación/gestión de los escenarios y de la recogida de la información; análisis documental y elaboración de informes y resultados evaluativos, que incluyen la utilización del software del programa cognitivo de análisis de datos Atlas.ti 9.

3.1 EL DISEÑO: ANTECEDENTES, CORPUS, METODOLOGIA, TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y RECURSOS IMPLICADOS

Siempre hay unos *antecedentes* en toda investigación educativa. Las experiencias de innovación que se realizan mediante la aplicación en el aula de actividades de aprendizaje y evaluación de la propia disciplina son la antesala de la reflexión didáctica y la investigación relacionada con la materia de enseñanza. El reto en ese marco ha sido el modelo de enseñanza por competencias, que apela a la enseñanza de los contenidos de una forma funcional, además de significativa, tanto en los ámbitos personal e interpersonal como social de los aprendices. La investigación educativa se ha nutrido de

¹³ Maestra de prestigio de la escuela neoplatónica. Científica mártir griega, de Alejandría, una de las primeras mujeres matemáticas de la historia. Cita extraída de: <https://www.lifeder.com/frases-hipatia-alejandria/>

todos los cambios acaecidos en cuanto a modelos educativos y la implicación del profesorado en cuanto a la reflexión sobre su propia práctica.

3.1.1 Antecedentes de innovación y reflexión didáctica

3.1.1.1 El profesor/a como investigador/a en el aula.

La Convergencia Europea (Tratado de Bolonia, 1999) representó un cambio de paradigma en la educación superior. Marcó “un antes y un después” en el diseño y remodelación de las titulaciones universitarias: hubo una armonización de los sistemas educativos superiores de Europa (EEES) y propició un despliegue con alcance mundial del programa informático educativo *Moddle*, cuyo creador, Martin Dougiamas, se centró en criterios de aprendizaje de base cognitiva y/o constructivista (*Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).

Se impuso una metodología centrada principalmente en el aprendizaje, mediante actividades interactivas que pusieran el énfasis en la “evaluación de competencias”, encaminadas a regular los conocimientos del alumnado para permitirle el aprendizaje autónomo, en los que la tecnología informática y la variedad de *softwares* educativos han seguido jugando un papel relevante en la innovación educativa: véanse los modelos interactivos enfocados a la enseñanza lingüística y sobre todo literaria, aportados por Landow –*Hipertexto* (1995) e *Hipertexto 3.0* (2009)– y procedimientos y actividades emanados de los mismos (*cibergéneros, microblogging, hipermedia, hipertextualidad*), y todo ello en entornos multimodales.

El Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona (anterior denominación) ya tenía una larga tradición de renovación de la enseñanza, implementando actividades y recursos metodológicos para mejorar la comprensión y producción de textos, así como aportando experiencias innovadoras en el ámbito educativo. Siguiendo la nueva línea de trabajo y, adaptados al nuevo paradigma educativo, se diseñaron e innovaron los estudios de grado y másteres y se continuó mejorando cualitativamente y de forma colaborativa la docencia de las materias que, en el ámbito de la formación del profesorado, deberían impregnar los currículos escolares.

Cabe destacar que se ha proseguido la labor docente y de reflexión-innovación-investigación, siguiendo el enfoque “por competencias”, entendidas éstas como un

conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para poder desarrollar determinadas actividades (Zabalza, 2003). Asimismo, se adoptaron las denominaciones presentadas por los Libros Blancos de la ANECA y la Universidad de Barcelona, inspiradas en el *Proyecto Tuning: Competencias generales o transversales y competencias específicas (2001-2004)*. Se contemplaron también facetas de las denominadas “competencias básicas”, adoptadas en Catalunya para evaluar los procesos de aprendizaje de las áreas curriculares escolares.

La noción de “currículum” va unida a las investigaciones que hizo Lawrence Stenhouse, quien en su obra magna *Investigación y desarrollo del currículum* (1984) planteaba el currículum “como una visión educativa del conocimiento”; en palabras de Gimeno Sacristán en el prólogo de dicha obra: “una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo”. Lejos de la elaboración de programas por objetivos, el currículo, según el autor, es fruto de un proceso educativo, un medio por el cual se transforma la acción educativa en el aula. Con esta concepción el profesorado será capaz de desarrollar nuevas ideas y habilidades que le permitirán mejorar la calidad de la enseñanza; una experimentación de la propia práctica que podrá convertirle en *investigador en el aula*. Una visión que facilitará su desarrollo como profesional de la enseñanza (Experiencia con la Subdirección del Profesorado del MEC) trabajando colaborativamente con otros profesores y evaluando los resultados de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje también de forma colegiada.

Se trata de una opción humanística de la investigación que Stenhouse (1984) ya desarrolló en su proyecto de enseñanza de las humanidades (*Humanities Curriculum Project*) y que amplió a todo el ámbito educativo: la investigación tenía que conducir al desarrollo profesional de los educadores y redundar en su propia eficacia como enseñantes. Así pues, debería existir una imbricación entre la investigación educativa, propuestas curriculares (planes de estudio), innovación en los centros escolares y la práctica real en las aulas. Afirmaba (Stenhouse, 1984: 23):

Lo deseable en innovación no consiste en que perfeccionemos las tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica.

En la actualidad, una metodología de enseñanza, la nuestra, centrada en el aprendizaje y la evaluación de competencias del alumnado, que también recoge el espíritu de los postulados de Stenhouse y de otros autores quienes, como Elliot (1990), Gimeno (1983), Guba (1983), Hopkins (1985), Jacobs (1985), Carr y Kemmis (1986), entre otros, con sus aportaciones, marcaron escuela dentro de la corriente del “profesor investigador”, de la “evaluación educativa” y de la “investigación-acción”.

Siguiendo estas premisas hemos planteado en el área actividades de evaluación y aprendizaje que hemos difundido en el marco de jornadas y seminarios de formación del profesorado, producto de investigaciones, de innovación didáctica en las aulas y en línea; y, sobre todo, que nos llevaran a una profunda reflexión sobre los contenidos experimentados con los estudiantes, que redundara en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Como ejemplo de ello, comentamos una experiencia de evaluación relacionada, no tanto con el contenido temático concreto que nos ocupa sobre la argumentación, sino como reflexión sobre formas e instrumentos necesarios para llevarla a cabo: *Evaluación de competencias específicas en el área de didáctica de la lengua y la literatura*, con el convencimiento de que una evaluación de este tipo, a la vez que implicaba una renovación de la metodología de enseñanza, representaba también la base que permitiría realizar posteriores investigaciones evaluativas.¹⁴

Con el Dr. Joan Lluís de Yebra, coautor de la experiencia, quisimos incidir en la búsqueda de las formas de evaluación más adecuadas para valorar cómo integraba el alumnado las competencias que debía adquirir durante el proceso de aprendizaje de cada una de las actividades que le proponíamos. Aunque seamos partidarios del tipo de “evaluación auténtica”, que valora el desarrollo de habilidades cognitivas superiores con elaboración de respuestas a preguntas abiertas que demuestren el dominio de estrategias de análisis y síntesis, creímos oportuno elaborar una muestra de protocolos de evaluación, con preguntas objetivas de elaboraciones diversas, en formato cuestionario, interactivo y de autocorrección, con el fin de promover la autorregulación y la autonomía en los aprendizajes.

¹⁴ En la realización de la experiencia tuvimos el apoyo del equipo *Campus ATIC*, de la UB, y del conocimiento y experiencia en el desarrollo de funcionalidad *Moodle* del *partner CV&A*, colaboradores externos.

Realizamos, por tanto, un profundo análisis y reflexión sobre los diferentes modelos de evaluación, de acuerdo con los objetivos que nos habíamos propuesto, y elaboramos una muestra de protocolos de evaluación, en formulaciones diversas, incluyendo el formato interactivo, en línea, y programando las pruebas adecuadas para cada actividad. A pesar de las dificultades, queríamos conseguir suficiente fiabilidad en los resultados de los protocolos de evaluación e introducir el principio de la autocorrección.

Para ello, hicimos un estudio sobre *diferentes modelos de evaluación*, que también podían ser aplicados en formato interactivo, en línea:

- Evaluación por finalidad y función (*diagnóstica, formativa y sumativa*).
- Evaluación por extensión (*global, parcial*).
- Evaluación por el momento de aplicación (*inicial, procesal, final*).
- Evaluación por los agentes que evalúan (*interna, externa*).

Cada uno de estos modelos precisa utilizar aplicaciones que requieren diferentes estrategias y recursos. Valoramos las *técnicas o instrumentos de evaluación*, que también pueden utilizarse en línea:

- Objetivas (*cuestionarios con preguntas y ejercicios de diferentes tipos; juegos interactivos...*).
- Subjetivas (*proyectos, casos, resolución de problemas, mapas conceptuales, diarios, fórums, bitácoras, portafolios, monográficos, exposiciones orales, dinámicas de grupo...*).

En ese sentido, algunas de las actividades formativas y módulos de enseñanza que se experimentaron en las aulas, durante varios cursos, se desarrollaron en entornos de aprendizaje interactivos e hipermedia y plataformas informáticas, mediante técnicas de evaluación citadas anteriormente. En cuanto a competencias propias de la materia pudimos trabajar las *competencias comunicativas* básicas (*lingüística y audiovisual, principalmente, y la literaria*). También analizamos cuáles eran las *competencias generales o transversales* con mayor implicación en las titulaciones de formación de maestros. Y, finalmente, valoramos el alcance de estas *competencias específicas y transversales* en relación con las capacidades adquiridas en el proceso de aprendizaje de cada actividad (Pujals y de Yebra, 2012: 151-164).

Si bien la experiencia de innovación educativa hace referencia únicamente a asignaturas de la materia de didáctica de la lengua y la literatura, creemos firmemente que permite la transferencia de conocimientos y aprendizajes en distintos ámbitos competenciales, más allá de la propia disciplina, en acciones y actividades docentes transversales. La reflexión y participación activa de profesorado en los debates sobre la calidad de la enseñanza, la renovación pedagógica, así como la participación en la elaboración institucional de los nuevos grados y másteres, propició una amplia reflexión e innovación de los contenidos y metodología de enseñanza aplicable a estudios de otras disciplinas.

3.1.1.2 La relación entre cómo se enseña y cómo se investiga en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En una aproximación canónica la palabra *didáctica*, en griego, deriva del vocablo *enseñar: didaktikos - didasko* (Larousse: 2936). La didáctica enseña y/o instruye, da lecciones sobre los principios de una ciencia o arte. Forma parte de las ciencias pedagógicas, las cuales orientan la educación. Históricamente, el *género didáctico* agrupaba las obras literarias concebidas para impartir alguna enseñanza: fábulas, cuentos, etc.

Las aportaciones científicas del siglo XX fueron fundamentales para el cambio de paradigmas, tanto en los modelos de enseñanza y aprendizaje en el área lingüística y discursiva, con enfoques más procesuales y comprensivos, como en las metodologías de investigación educativa, sobre todo con orientaciones de estudios cualitativos.

El estructuralismo, el generativismo y la pragmática, en el ámbito de la lingüística moderna y de la psicolingüística, consolidaron enfoques funcionales y comunicativos en la enseñanza de lenguas. La psicología cognitiva (Piaget, Wigotsky, Bruner y otros) propiciaron un acercamiento al estudio del lenguaje como instrumento para organizar el pensamiento y la conducta humana. Asimismo, los modelos constructivistas y la aplicación de enfoques comprensivos en la enseñanza, unidos a la extensión de la educación en todas las edades, cambiaron el panorama de la enseñanza haciéndolo más participativo y, por tanto, más democrático.

Estos avances permitieron configurar la *didáctica de la lengua y la literatura* como una disciplina autónoma, cuyo objetivo es estudiar e intervenir en el proceso de

enseñanza y aprendizaje del lenguaje y su funcionamiento en la práctica pedagógica, en las diferentes etapas y escenarios educativos. La didáctica de la lengua y la literatura valora y adapta, en la medida que sea necesario, las diversas aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas afines, además de aportar estrategias, recursos y propuestas de actividades (Mendoza, 1988: i-iv; Camps, 1998: 33-47; Pujals, 2002a: 273-290).

Concretamos cómo se configura en el área de conocimiento la autonomía de la disciplina teniendo en cuenta los ámbitos temáticos afectados:

¶ **Ámbito lingüístico y pragmático-discursivo:** Qué

¶ **Ámbito educativo:** *A quién, cómo, cuándo, por qué, con qué finalidad*

Ámbito lingüístico y pragmático-discursivo: Qué. El *qué* enseñar: la selección de los contenidos y niveles lingüísticos adecuados para la enseñanza de las lenguas debe realizarse con rigor y teniendo en cuenta los usos de lengua y los estadios evolutivos y conocimientos previos de los escolares y estudiantes. La *lingüística*, la *pragmática* y el *discurso*¹⁵, así como la *teoría y crítica literarias*, en sus aspectos teóricos, permiten la reflexión lingüística, comunicativa y literaria, en sus aplicaciones a lenguas concretas. Ayudan a delimitar niveles de usos del lenguaje y estructuras específicas; a seleccionar textos, épocas y vocabularios adecuados y actualizados e, incluso, en estudios comparados y contrastivos entre dos o más lenguas en contacto, aportan soluciones para casos de transferencias e interferencias lingüísticas. Y también corrientes y escuelas literarias, entre ellas la que impulsó Austin (1982) desde la perspectiva de comunicación

¹⁵ Ferdinand de Saussure (1916): *Curs de linguistique générale*. París. Payot (trad. cast.: *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1945). Nicolai Trubetzkoy (1939): *Grundzüge der Phonologie*. Praga: Cercle Linguistique de Prague (trad. cast.: *Principios de Fonología*, Madrid: Cincel, 1973). Leonard Bloomfield (1933): *Language*. Nueva York: Charles F. Hockett (1958): *A course in Modern Linguistics*, Nueva York: Macmillan (trad. cast.: *Curso de Liguística Moderna*, Buenos Aires: Eudeba, 1971). Émile Benveniste (1966, 1974): *Problèmes de linguistique générale*, París: Gallimard, 2 Vols. (trad. cast.: *Problemas de lingüística general*, México: Siglo XXI, 1971 y 1977). Stephen C. Levinson (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press (trad. cast.: *Pragmática*, Barcelona: Teide, 1989). Teun A. van Dijk (1989 [1977]): *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, Londres: Longman (trad. cast.: *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra, 1980). Teun A. van Dijk (1978): *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*, Amsterdam: Het Spectrum (trad. cast.: *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1983).

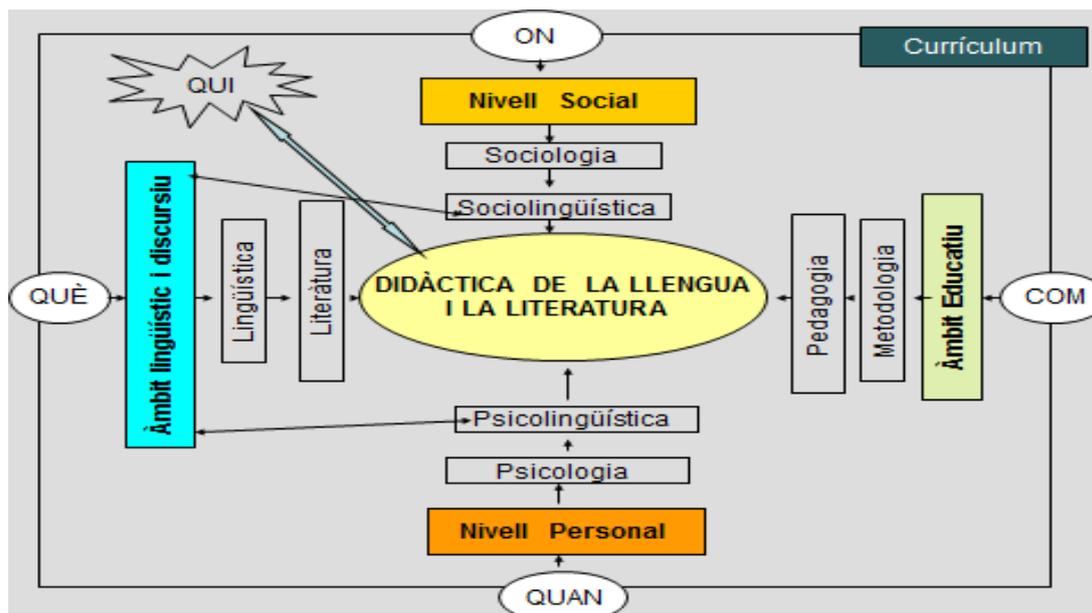
literaria, considerándola “actos de lenguaje, en la que se debe tomar en cuenta: el autor y el lector de la obra como parte del proceso. El estudio de la *Didáctica de la Literatura* se ha desarrollado de forma específica, como comunicación textual, literaria, artística y cultural, que abarca múltiples facetas: la formación receptora; estética de la recepción; literatura comparada; crítica literaria...

La *sociolingüística* y la *psicolingüística*¹⁶, ciencias afines a la lingüística, abordan el estudio del lenguaje desde un enfoque distinto. La *sociolingüística*, desde una perspectiva social, aporta descripciones sobre situaciones y modos de enunciación relacionados con los tipos de discurso; los usos y las variedades del lenguaje en contextos diversos, así como los diferentes dialectos sociales y geográficos. La *psicolingüística* se centra en el proceso de adquisición de una lengua, en los aspectos de comprensión y producción, que incluyen los mecanismos psicológicos que subyacen en el aprendizaje del escrito y la comprensión de la lectura en sus distintos niveles. Como puede apreciarse, los dos puntos de vista, aunque se distingan uno de otro, amplían el concepto de *competencia lingüística* chomskiano y se inscriben en el marco más amplio de la *competencia comunicativa* de los hablantes¹⁷ y de la pragmática.

Ámbito educativo. El *a quién, cómo, cuando, por qué y con qué finalidad*, cuya enseñanza viene dada por el *ámbito pedagógico* –por los principios y los métodos de la *pedagogía*– que requiere la función mediadora del educador/a mediante actividades significativas para que el acto comunicativo sea eficaz. El profesorado debe plantearse previamente *quién* es el destinatario de la acción docente y el bagaje cultural que aquel posee; los medios con que cuenta y *cómo* y *con qué finalidad* aplicará las enseñanzas. Las bases socio-pedagógicas, psicológicas y tecnológicas de muchas de las estrategias y procedimientos aplicados en la enseñanza de las lenguas, son de gran ayuda y muestran las teorías del aprendizaje subyacentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pujals y Sanahuja, 1997).

¹⁶ J. A. Fischman (1968): *Readings in the Sociology of Language*, Mouton: La Haya. Se cita al grupo iniciador del término, inscrito en la corriente “behaviorista”: C.E. Osgood; T.E. Sebeok y colaboradores (1965): *Psycholinguistics, a survey of theory and research problem*, Waverly Press: Baltimore. D. Slobin (1971): *Psycholinguistics*, Glenview: Scott, Foresman and Co. (trad. cast.: *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos Aires: Paidós, 1974).

¹⁷ D. H. Hymes (1971): *On communicative Competence*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press (reimpreso en J. Gumperz, y H. Hys. (eds). *Directions in Sociolinguistics*, Toronto: Holt, Rinehart & Winston. M. Canale (1983): *From communicative competence to communicative language pedagogy*; en J. Richards y R. Smith (eds.), *Language and Communication*, London: Longman.



Cuadro elaborado por C. Romea (Pujals y Romea 2004)

Nuevos enfoques durante los últimos años han surgido en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura y de su consolidación como área. Uno de los más importantes ha sido la incorporación de la enseñanza e investigación, en todas sus facetas, de las competencias plurilingües y multiculturales, en lenguas primeras (L1) y lenguas extranjeras (L2), incluyendo su extensión y transferencia de modelos de enseñanza e investigación, en ambos sentidos, desde L1 a L2 y viceversa. Los “tentáculos” de la DLL, tal como se ha descrito, obviamente desde nuestra propia mirada, abarcan a otras disciplinas afines con las que comparte campos de investigación. A veces toma el nombre de *Lingüística aplicada*, *interdisciplina* o *Didáctica específica*, según las ópticas desde donde se contemplan: sociolingüísticas, psicolingüísticas o pedagógicas; incluso el nombre de *Comunicación y/o Pragmática*, en algunos casos.

Lo cierto es que la *interdisciplinariedad* y la *transdisciplinariedad*, dentro o más allá de las propias disciplinas, trascienden el área y rigen las investigaciones que se realizan en torno a sus contenidos y temas. Así pues, tomo como ejemplo la investigación específica de la tesis que presento sobre *El discurso argumentativo en los primeros cursos de educación superior*, dónde la filosofía, la teoría crítica y los estudios de derecho también juegan un papel relevante.

Hay que reconocer que ha habido un despliegue de actividades y proyectos investigadores, surgidos y alentados por el mismo profesorado de DLL, a partir de

intervenciones en el aula, y fomentados en algunos casos por las instituciones correspondientes. Sin duda, las aportaciones innovadoras y de reflexión sobre la docencia han sido la base de una inflexión investigadora, cuyos resultados han impregnado vigor docente y prestigio al área científica de *didáctica de la lengua y la literatura*, propiciando una renovación de marcos teóricos y metodológicos con enfoques para mejorar la práctica educativa. En ese contexto, Carr y Kemmis (1988) destacaron en su momento la importancia de la innovación en las aulas para mejorar el tratamiento didáctico en los procesos de aprendizaje. Así mismo incidieron en que la investigación educativa debía llevar aparejada un “riguroso proceso de evaluación para transformar la actividad docente” (Mendoza 2011).

Para abordar la extensión de los contenidos que abarca la investigación en didáctica de la lengua y la literatura de una forma globalizada, es muy útil tomar como base los cinco ámbitos de actuación que presenta Mendoza (2011), inspirados en Coste (1994). Las investigaciones básicamente se articulan mediante:

- *Procesos* interactivos de enseñanza y aprendizaje; de adquisición de competencias comunicativas y literarias, de comprensión y producción textual, de recepción y formación literaria...
- *Enfoques metodológicos y didácticos*; concreción y adecuaciones curriculares; diseño de secuencias didácticas; análisis, elaboración y evaluación de materiales y recursos...
- *Contextos de los aprendizajes lingüísticos* y de los *discursos* implicados. Procesos de interacción entre los discursos del profesorado, los alumnos y las alumnas durante la intervención didáctica.
- Las *creencias* que sostienen profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, de alguna forma, lo condicionan; ideología, conceptos, conocimiento de mundo, presupuestos básicos sobre teorías y métodos...
- La *valoración crítica* en las actuaciones de todos los ámbitos descritos y a la que añado la *formación en valores* (el mismo Aristóteles ya abogaba por una ética del comportamiento y de carácter práctico, toda una ciencia moral en *Ética nicomáquea*), ambas muy necesarias para la formación de un profesorado y

alumnado, reflexivo y crítico, dialógico y educado en los valores de la solidaridad y la cooperación. En suma, que promuevan el pensamiento crítico y la autonomía en los aprendizajes. En ese sentido, Elliott (1988), siguiendo a Peters y Stenhouse, profundizó también en “el carácter ético de toda actividad educativa” (Pérez, 1990: 15).

Facetas de investigación, todas ellas, que se presentan a menudo interrelacionadas y abordan contenidos temáticos relacionados con otras disciplinas, como es el caso de mi investigación sobre el *discurso argumentativo* en la enseñanza superior.

3.1.2 Los paradigmas de la investigación educativa

Antes de encuadrar mi investigación en una metodología concreta, conviene exponer unos breves apuntes sobre los *paradigmas de la investigación educativa*. A pesar de que la aplicación del método científico tenga, en primera instancia, un origen empírico basado en la *observación de hechos* y características derivadas del propio conocimiento científico: *sistemático, objetivo, analítico, comunicativo, práctico...*

La *duda metódica* confiere a su validación un carácter probabilístico, puesto que cualquier teoría puede perfeccionarse a la luz del conocimiento de nuevos datos y ser reemplazada por otra nueva (Sabariego y Bisquerra, 2009:23). Ya Aristóteles en *Los Tópicos* distinguía dos tipos de razonamiento deductivo: la *demonstración* y el *razonamiento dialéctico*; el primero, que aludía al conocimiento formal o matemático, de cuyas premisas podía inferirse una relación de verdad o certeza, y un segundo, en cambio, de cuyas premisas sólo se podían inferir opiniones razonables, no probables, en el terreno de los *verosímil*. Una distinción que se mostraría insuficiente en el devenir de la historia y de la filosofía de la ciencia (Pujals, 1992 y 2007).

“Concepto dinámico de la duda” (De Miguel, 1988: 61). “La seguridad es distinta a la certeza” (Russell). “No se puede pedir a la ciencia ninguna certidumbre definitiva” (Popper, 1971: 77, en Sabariego y Bisquerra, 2009: 23). Frases todas ellas que corroboran y son evidencias de los argumentos expresados anteriormente. Superado el positivismo lógico, las aportaciones de Kuhn representaron una revolución dentro del conocimiento científico, introduciendo facetas psicológicas y sociológicas referidas a las comunidades científicas, además de los postulados lógicos de la ciencia. A Kuhn se debe el concepto mismo de “paradigma”, entendido como “la expresión o modo a través del cual

determinados científicos se acercan al análisis de los fenómenos, sin que se puedan utilizar argumentos lógicos para demostrar la superioridad de unos paradigmas sobre otros” (De Miguel, 1988: 62).

En consecuencia, desde una perspectiva sociológica, como impulso de progreso, el acercamiento a los fenómenos investigados se hará mediante el paradigma o los paradigmas más adecuados. Se diluye así la eterna polémica entre *racionalistas* y *relativistas* en que, mientras unos aluden a criterios universales y formas concretas de “demarcación” en la valoración de las teorías, los *relativistas* se apoyan en valores individuales y sociales. Paul Feyerabend, el máximo representante del *relativismo epistemológico*, expuso en su *Tratado contra el método* (1981; en De Miguel, 1988: 62-63) varios postulados; uno de ellos, el más original, fue su tesis sobre la *inconmensurabilidad*:

<p><i>Los conceptos y los enunciados atienden al marco teórico del cual dependen; por tanto, no pueden ser comparados, en sus resultados lógicos, con teorías que provengan de otros supuestos.</i></p>

Estos principios dieron mucho juego a estudiosos posteriores sobre paradigmas y teorías científicas, realizando aportaciones significativas en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia las cuales, sin duda, influyeron en los distintos enfoques de los procesos de investigación y, a grandes rasgos, en sus etapas de *descubrimiento*, *verificación* y *aplicación*.

En cuanto a los principios de la investigación educativa son muy amplios y no escapan a las anteriores consideraciones sobre el conocimiento científico. Me ceñiré a mencionar algunas cuestiones, las cuales, en mi opinión, son de especial relevancia y de interés general en el ámbito. Así pues, de los tres acercamientos a la investigación educativa que describe M. de Miguel (1988: 64) –la filosofía del positivismo lógico, la corriente interpretativa (naturalista) y la teoría crítica–, me inclino por los dos últimos por cuanto están relacionados con aplicaciones abiertas del paradigma naturalista, con técnicas y procedimientos de observación más cercanos a la realidad educativa.

Mientras que el *paradigma positivista* tiene como finalidad explicar/controlar/predecir y utiliza métodos cuantitativos de análisis, el *interpretativo-naturalista* tiende a comprender e interpretar, en un proceso de comprensión mutua y participativa, y ello en

un ámbito de actuación científico mucho más amplio (antropológico, cognitivo, etnográfico, interaccionista...). Un modelo, este último, que prioriza los métodos cualitativos de investigación. En lo referido al *paradigma crítico*, se sostiene que la ciencia y, por tanto, la investigación educativa, no es neutral, lo cual implicará “introducir la ideología de manera explícita en los procesos de adquisición de conocimiento” (De Miguel 1988: 70), un paradigma dirigido a la creación de una sociedad más justa. De hecho sus postulados no difieren mucho del enfoque naturalista, al que sólo añaden el componente ideológico.

Hay teóricos (Bernstein, 1983, entre ellos) que argumentan que la utilización de los tres paradigmas anteriormente citados en investigación educativa, no se autoexcluyen entre sí. Es más, consideran que pueden aportar visiones complementarias que ayudarían a potenciar una “síntesis dialéctica” entre métodos cuantitativos y cualitativos (Cook y Reichardt, 1986). Con el objetivo de introducir cambios en la educación, estudiosos canadienses introdujeron la noción de “contexto de aplicación” en la investigación, que orientaría no únicamente a explicar conductas o a comprender acciones de los sujetos participantes, sino cuya finalidad sería trabajar en un “paradigma para el cambio”, donde teoría y práctica ayudaran a transformar y/o cambiar la realidad educativa (Carr y Kemmis, 1983).

Desde un punto de vista más pedagógico, más didáctico, me interesa resaltar una definición de qué es “investigar en educación”. De las aproximaciones que coexisten, todas ellas interesantes y acertadas, me inclino por la de la OCDE (1996), holística desde el punto de vista temático, por cuanto es la que encuentro más útil y cercana a la realidad:

La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores; a los recursos y los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación.

(en Bisquerra (coord.), 2009)

3.1.2.1 Investigación cualitativa versus cuantitativa: técnicas y recursos implicados

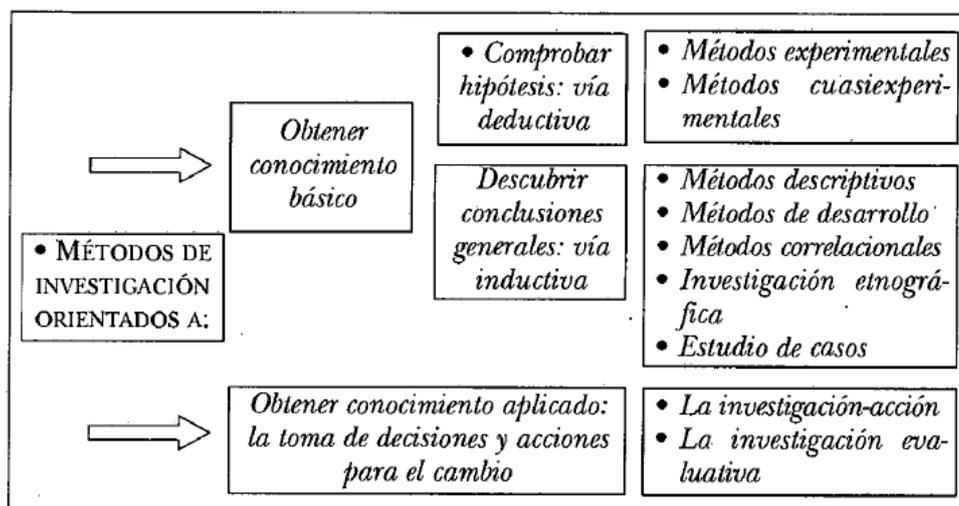
Entendemos la investigación cuantitativa *versus* la cualitativa como dos formas de acercarse al fenómeno educativo, dos metodologías con implicaciones diferentes en la realidad educativa. Estrategias y técnicas deberán variar en función de las finalidades que se haya propuesto el investigador/investigadora. Hay que recordar, sin embargo, que los métodos han de venir siempre determinados por los objetos que se pretendan investigar y no a la inversa (De Miguel 1988: 65). De ahí que encontremos investigadores/as que defienden la combinación, en alguna medida y grados diferentes, de ambas metodologías según necesidades y preferencias. Incluso es aceptado que las investigaciones cualitativas conllevan, muchas veces, algún tipo de cuantificación o medición.

Conviene en este punto clarificar la diferencia entre *metodología*, *método* y *técnica*. Mientras la *metodología* es el marco conceptual que da coherencia las decisiones tomadas en el diseño de la investigación, en función de los paradigmas educativos elegidos, el *método* o los métodos son opciones epistemológicas estables que toman investigadores e investigadoras para alcanzar los fines propuestos, de acuerdo con las hipótesis de investigación planteadas. Todo ello se lleva a cabo mediante procedimientos que se denominan *técnicas* y que pueden entenderse como los *instrumentos*, las *estrategias* y los *análisis documentales* empleados para la recogida de información (del Rincón *et al.*, 1995). Así pues, tendremos *instrumentos* del tipo: cuantificación de los datos; tests, cuestionarios, escalas de medida u observación sistemática por un lado; y *estrategias* para la observación participante; entrevistas, diarios, y análisis de documentos, por el otro (Bisquerra (coord.), 2004). Y aquí añadido los diferentes programas de *software educativo* que se han venido utilizando estos últimos años.

En el siguiente esquema de Bisquerra y Sabariego (2004:35), los autores ejemplifican y clarifican la relación existente entre ambos tipos de investigación. Se hace una primera clasificación de los métodos entre los orientados a obtener “conocimiento básico” y los que tienen como objeto el “conocimiento aplicado”. Entre los primeros, más enfocados a la elaboración de teoría, se persigue la *descripción* mediante el conocimiento y el funcionamiento de sus elementos; es decir explicando “el porqué y el cómo” suceden con una finalidad de generalización, de predicción y de control de la realidad, apelando a la *probabilidad* de que los hechos ocurran: son los característicos del modelo de *investigación cuantitativa*. Los enfoques de *investigación cualitativa* son los que apelan

a una “comprensión en profundidad” de la realidad, aportando datos más subjetivos, a descubrir “conclusiones más generales”: investigación etnográfica; estudio de casos..., al igual que los que investigan el “conocimiento aplicado”, que tratan de comprender la realidad educativa para cambiarla e implican siempre una toma de decisiones: investigación-acción; investigación evaluativa...

Principales métodos de investigación empírica en el ámbito educativo



Mi proyecto, el estudio que presento, se mueve dentro de los parámetros de la investigación cualitativa y, por tanto, me ceñiré a sus características. Definir la investigación educativa es una tarea compleja porque abarca muchas dimensiones y existen grandes controversias entre estudiosos. Sandín (2003), en una definición ecléctica e integradora, propone:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y fenómenos socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

Entiende la autora, por tanto, que puede considerarse *cualitativo* cualquier estudio cuyos resultados no han sido objeto de técnicas estadísticas u otro tipo de análisis cuantitativos, aunque ello no excluya que puedan cuantificarse algunos de los datos. Hay distintos enfoques, tipos o modelos de *investigación cualitativa*, entre ellos destacan los más usuales en el ámbito. Por ejemplo, la siguiente clasificación (Rodríguez, Gil y García, 1996: 41), que distingue los siguientes métodos, a los que añado, de acuerdo con otros

autores (Bisquerra y Sabariego, 2004: 35): “Estudio de casos” e “Investigación evaluativa”.

*Fenomenología - Etnografía - Estudios narrativos / biográficos -
Etnometodología - Investigación / acción - Teoría fundamentada*

Estudio de casos - Investigación evaluativa

Todos ellos comparten algunas de las características de la investigación cualitativa descritas por distintos autores y reproducidas por Sandín en la siguiente tabla (en Bisquerra (coord.), 2004: 125):

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
<i>Taylor y Bogdan</i>	<i>Eisner</i>	<i>Rossmann y Rallis</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Es inductiva. • Perspectiva holística. • Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador. • Compresión de las personas dentro de su propio marco de referencia. • Suspensión del propio juicio. • Valoración de todas las perspectivas. • Métodos humanistas. • Énfasis en la validez. • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un arte. • Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. • El yo (propio investigador) como instrumento. • Carácter interpretativo. • Uso del lenguaje expresivo. • Atención a lo concreto, al caso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. • Se desarrolla en contextos naturales. • Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas. • Focaliza en contextos de forma holística. • El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad). • Naturaleza emergente. • Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo. • Fundamentalmente interpretativa.

Me identifico con la síntesis del método cualitativo que ofrece M. Bartolomé (1992) y que nos lleva a considerar, a modo de resumen de lo que ya se ha dicho anteriormente, dos grandes facetas de investigación. Una, la primera, orientada a “*la comprensión*”: *descubrir e interpretar la realidad desde dentro*, fundamentada básicamente en la *fenomenología*, una corriente filosófica que se manifiesta directamente

en la conciencia y estudia las estructuras de la experiencia subjetiva de los individuos (Husserl, 1859-1938 y otros, en Bartolomé, 1992), fuente también del “interaccionismo simbólico”, cuyos significados vienen atribuidos por la *interacción social entre participantes*. Dentro de esas corrientes naturalistas, la *hermenéutica*, la *etnometodología*, el *constructivismo*... representan un acercamiento metodológico a disciplinas de las ciencias sociales. Y, en el estudio de los fenómenos de los procesos sociales, cognitivos, culturales y de interacción social, destacan las metodologías de investigación antes nombradas: la “teoría fundamentada”; la “etnografía”; los “relatos biográficos”, el “estudio de casos”, la “investigación-acción” y la “investigación evaluativa”.

La segunda faceta, que ya hemos identificado anteriormente al hablar de *paradigmas educativos*, está orientada al “cambio, a la transformación social y a la emancipación humana”, en palabras de la propia autora. Se refiere a la “teoría crítica”, introducida por Carr y Kemmis (1988) en educación, siguiendo propuestas de Habermas, para promover el pensamiento reflexivo y crítico. Paradigmas “emancipatorios”, como los estudios feministas, antirracistas y otros..., también se ampliaron a “enfoques post modernos o post estructurales”, con modelos más “decodificadores”, a los que Lather (en Bartolomé, 1992: 90) consideraba que “significaban el trabajo fuera de la teoría académica y dentro de la cultura del post-modernismo.” La autocrítica, que haría tomar conciencia al profesorado investigador de las posibilidades de cambiar y de mejorar la docencia desde la propia práctica, abrió el camino a la “investigación-acción”, a la “investigación colaborativa entre participantes”, así como a los estudios cognitivos y constructivistas sobre “el pensamiento o creencias del profesorado” y “creencias del alumnado”.

A grandes rasgos voy a referirme específicamente a la “investigación etnográfica” por cuanto es un principio inspirador de mi proyecto. Con Mendoza (2011: 57), considero que “la etnografía aporta un modelo general de investigación sobre las ciencias sociales y el comportamiento humano”. Quizás, por ello, su enfoque sea el más utilizado en el campo educativo y, consecuentemente, en didáctica de la lengua y la literatura. Su contexto más natural suelen ser las aulas. Y las técnicas que utiliza son variadas y propias de la metodología cualitativa: entrevistas, diarios, análisis de documentos, como en nuestro caso; si bien la estrategia más importante de la etnografía es la *observación participante*. Del Rincón (1997) le otorga un carácter “fenomenológico, holístico y naturalista, inductivo y de cierta permanencia” en el escenario.

Aunque la etnografía forme parte del proceso de análisis cualitativo, en el que me convertí en “observadora participante”, en la investigación que presento también han intervenido otro tipo de factores: análisis de los *contenidos temáticos*; *creencias* propias y del profesorado colaborador sobre el problema de investigación; la participación del alumnado mediante elaboración de textos-exámenes que, de algún modo, mostraban los pasos seguidos durante el aprendizaje del tema: es decir, una doble comprensión e interpretación oral-escrita, en interacción profesorado y alumnado, con intervención o no de ampliación bibliográfica. En ese punto quiero destacar también la “visualización” del *pensamiento de los/las estudiantes*, evidenciado a través del modo en que plasmaron por escrito sus argumentaciones, con independencia de la cohesión estilística. Por todas las razones expuestas, debo indicar que en el proyecto que he realizado también han influido *aspectos evaluativos*.

Si bien se realiza en fases distintas –*preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa*–, el proceso de investigación cualitativa tiene un “carácter continuado y recurrente” (Rodríguez *et al.*, 1996: 63). No podemos decir que se siga siempre un orden cronológico ya que, en la mayoría de ocasiones, las fases interaccionan entre ellas. Existen diferentes formas de clasificarlas, pero nos ceñimos a la de Latorre *et al.* (1996), quienes abogan por un proceso “constructivista/cualitativo” especificado en fases más detalladas: *exploratoria / de reflexión*; *de planificación*; *de entrada en el escenario*; *de recogida y análisis de la información*; *de retirada del escenario*; y *de elaboración del informe*”, las cuales han orientado alguna de las clasificaciones que he propuesto. Generalmente las fases no ocurren secuencialmente, sino que acostumbran a interrelacionar entre ellas.

Todo el Proyecto está al servicio de las preguntas de investigación y de las hipótesis de partida, en los distintos periodos de elaboración. La diferencia la marca, no obstante, el análisis, la interpretación y la valoración de la información recogida, de los datos cualitativos que se analizan, en cuyo proceso “el factor comparativo” es el elemento primordial de la metodología cualitativa. Extraer significados relevantes, avanzar en un mayor conocimiento de la realidad estudiada, describir, comprender e interpretar todo aquello que se analiza hará que avancemos en la elaboración de modelos conceptuales explicativos que puedan ser “consistentes” y “transferibles” a otras realidades (Sandín, 2003a).

Modelos, estrategias y técnicas de análisis de la información ya comentados; la elaboración de gráficos y esquemas para segmentar, categorizar e interpretar los datos. Y, sobre todo, como en el caso que me ocupa, la utilización de *software* educativo para realizar los análisis. Concretamente en mi Proyecto he utilizado el programa de análisis de datos cognitivo *Atlas.ti* 9, en su última versión, como elemento de innovación educativa, no únicamente por la utilización del *software* sino por el proceso mental inductivo que representa ir culminando distintas etapas aunque sean recursivas.

3.1.2.2 *El programa de análisis cualitativo Atlas.ti como herramienta cognitiva*

En educación se utilizan principalmente dos programas informáticos, de base cognitiva, para el análisis cualitativo e interpretativo de datos: *Atlas.ti* y *N-Vivo*, muy similares, aunque mantengan diferencias en algunas facetas. Ambos están diseñados para construir teorías basadas en la codificación y recuperación de información, como herramienta para ayudar a investigadores/as que deban manejar gran cantidad de información y así facilitarles las tareas de identificación y búsqueda de las unidades con las que se quiere trabajar.

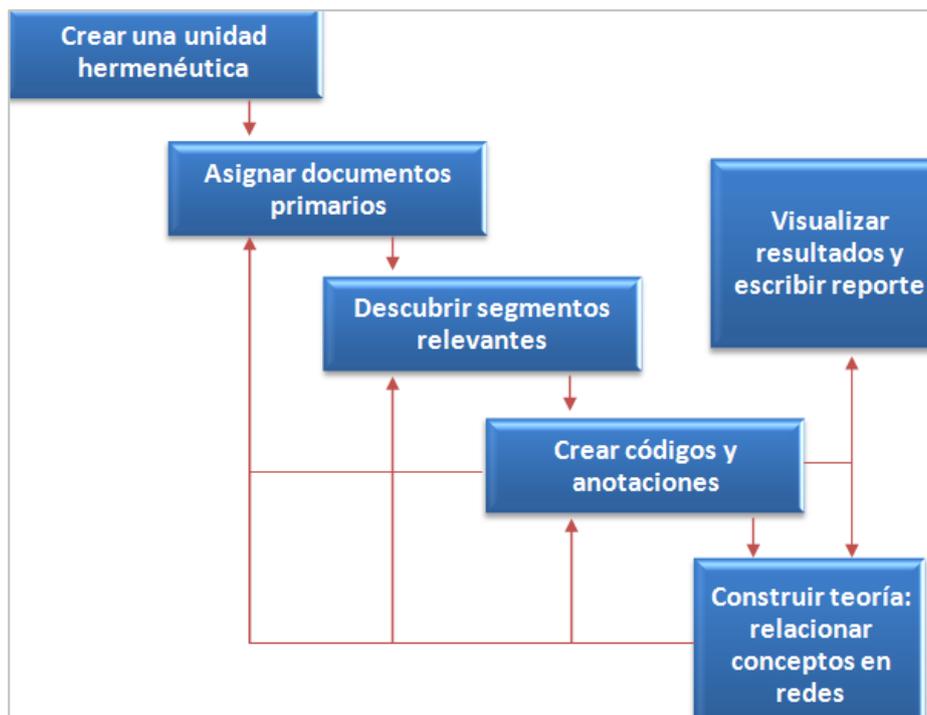
Atlas.ti fue diseñado por Tomas Muhr (*Scientific Software Development de Berlin*, 1997) y *N-Vivo* por WSR (*Qualitative Solutions and Research*, 1999) (Casanova y Pavón, 2002). Ambos procesadores tenían sus antecedentes en el conjunto de programas informáticos de análisis cualitativo de datos surgidos a mediados de los años 80: los CAQDAS (*Computer-Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*) (Muñoz y Sahagún, 2017). En la actualidad también se utiliza bastante el Programa MAXQDA2, con características equivalentes a los anteriores.

Me referiré al Programa *Atlas.ti* por cuanto es el que mejor conozco y con el que he tenido alguna experiencia, como demuestro en la investigación. Mi primer contacto fue con la versión 5, posteriormente con la 6 y la 7 y, actualmente, trabajo con la versión 9, cuyo desarrollo tiene cierta complejidad. Ni que decir tiene que, desde sus inicios, el programa y sus funcionalidades han evolucionado notablemente. Asimismo, cabe recordar que se relaciona *Atlas.ti* con la *Grounded Theory* (Teoría fundamentada), metodología cualitativa, inductiva, cuyo objetivo es generar teorías que expliquen los fenómenos sociales en contextos naturales.

Atlas.ti es definido por su capacidad de manipular, organizar e interpretar gran cantidad de datos textuales y audiovisuales. Muhr y Friese (2004), sus creadores, le atribuyen una serie de cualidades específicas (en Cuevas *et al.*, 2014):

- *Visualización*. Adaptación a la forma de pensar y actuar de los humanos. Es una plataforma que funciona como mesa de trabajo para el conocimiento y que permite la rápida visualización de todos los componentes.
- *Integración*. Facilita la integración del trabajo de una forma funcional.
- “*Serendipity*”. Término del diccionario Webster que significa “el don de hacer descubrimientos afortunados accidentalmente”, es decir, va modificando las ideas a medida que avanza la indagación.
- *Exploración*. Su naturaleza es de carácter exploratorio y, por tanto, permite adaptarse a las necesidades de las personas investigadoras.

De los mismos diseñadores, Muhr & Friese (2004:28), hago mío el gráfico que representa el proceso general de funcionamiento de *Atlas.ti*:



Debo expresar que solamente voy a dar algunas pistas de funcionamiento del *Atlas.ti*, relacionadas con el análisis de documentos realizado, no a describir el programa, puesto que existen excelentes manuales y vídeos como guías de uso, elaborados por los propios equipos de la Compañía: diseñadores, investigadores, distribuidores... Circula

también mucha bibliografía sobre el tema y, además, expertos y estudiosos en metodología de investigación cualitativa han hecho grandes aportaciones, teóricas y didácticas, en las cuales he basado mi estudio.

1. Creación de una **Unidad Hermenéutica (UH)**, estructura/archivo que contiene todos los datos y operaciones que realizamos dentro de nuestro Proyecto, en la que agrupamos: documentos primarios; *quotations* (fragmentos o citas); códigos; *memos* (comentarios y anotaciones); grupos (en la versión 9; en versiones anteriores “familias”); *networks* (redes).

Mi “Proyecto de investigación” en el Atlas.ti 9 lleva el nombre de: *Argumentación sobre la validez de una norma jurídica*.

2. Los **Documentos primarios**, o archivo que los contiene, son las unidades fundamentales, documentales y/o audiovisuales, en que nos basamos para nuestros análisis.
3. Las **Quotations (fragmentos o citas)** son los segmentos de texto, significativos y relevantes, que señalamos para su ulterior estudio.
4. Los **Códigos** (o **categorías**, en muchos casos) son *palabras clave*, una abstracción o conceptualización de las citas, que las resume o agrupa y que acostumbran a representar unidades básicas de análisis.
5. Los **Memos (memorándums, comentarios o anotaciones)** son registros en los que se efectúan todo tipo de anotaciones y reflexiones referidas al Proyecto: teóricas, de creación de ideas, explicativas, de elaboración de conclusiones..., cuya información será primordial para elaborar el informe final.
6. Los **Grupos (Familias)** están formados por objetos o unidades que ayudan a seleccionar y filtrar la información, realizando otro tipo de clasificaciones, según sean las características que se asignen a cada grupo. Se corresponderían con las “variables”, nomenclatura que se utiliza en la actividad investigadora convencional. En mi caso, he establecido los grupos de “códigos” siguientes, a los que he asignado un nombre identificativo. Véase, descripción en interfaz, como ejemplo:

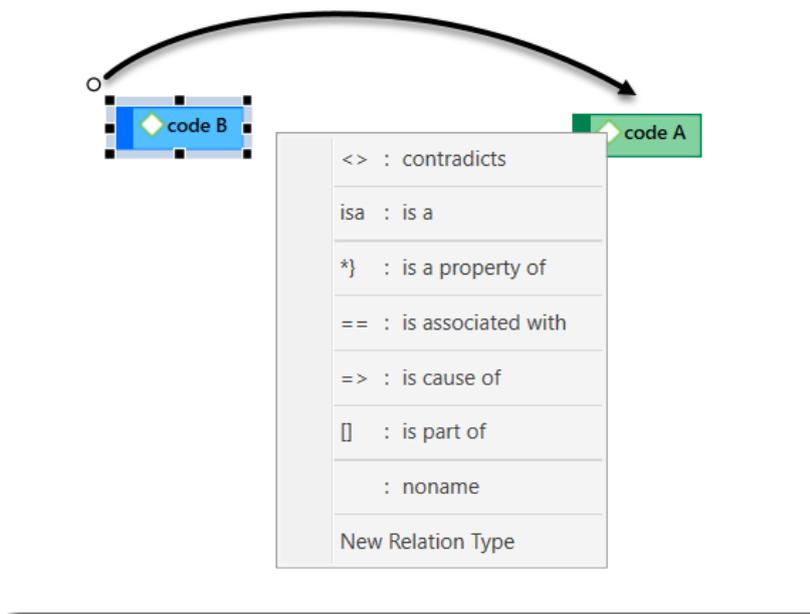
◀	Argumentos inferenciales	5	Gemma Pujals Pérez	08/05/2021 23:03	Gemma Pujals Pérez	23/05/2021 3:52
◀	Categorías: organización conceptual	12	Gemma Pujals Pérez	07/05/2021 19:55	Gemma Pujals Pérez	23/05/2021 3:47
◀	Conclusiones argumentación	3	Gemma Pujals Pérez	08/05/2021 23:06	Gemma Pujals Pérez	08/05/2021 23:06
◀	Conexión y orientación argumentativa	16	Gemma Pujals Pérez	07/05/2021 19:59	Gemma Pujals Pérez	23/05/2021 3:10
◀	Expresión de modalidad	16	Gemma Pujals Pérez	07/05/2021 19:58	Gemma Pujals Pérez	23/05/2021 3:53

Códigos en grupo:		Códigos no en grupo:	
Nombre		Nombre	
◊ AP_Apoyo~		◊ [falta 2°]	
◊ ArINF_Inferencial~		◊ { }	
◊ G_Garantía~		◊ aunque	
◊ G_imprecisa		◊ aunque no es suficiente.	
◊ In_imprecisa		◊ Basado en la validez axiológica	
		◊ Basado en la validez normativa	
		◊ Basado en la validez sociológica	
		◊ bastante probable	
		◊ C_Conclusión~	
		◊ C_errónea	
		◊ C_imprecisa	

7. La versión 9 de *Atlas.ti* distingue entre **Vínculos** y **Networks (Redes)**, que constituyen redes semánticas. Los “Vínculos” son *redes focalizadas* entre parte de las unidades que forman el Proyecto, es decir, relaciones que se establecen entre distintos objetos, expresados gráficamente, que ofrecen visiones parciales desde la perspectiva u objetivo del sujeto investigador. Los “Networks” agrupan al conjunto de todos los objetos que componen la *Unidad Hermenéutica* y sus distintas conexiones (*links*), que constituye una red basada en segmentos de texto no secuenciados, vinculados entre sí, conocida con el nombre de *Hipertexto*, procedente del texto original secuencial (*Hipotexto*, en la tradición literaria). Recordemos que las relaciones también pueden establecerse con unidades de otras fuentes de datos: imágenes, audiovisuales, etc.

Por defecto, el Programa *Atlas.ti* 9 introduce una serie de relaciones que el usuario/a puede utilizar, pero cuyos enlaces deberá asignar manualmente en función de las decisiones que se tomen en el decurso de la investigación. En el programa se establece la relación mínima entre nodos (C1 y C2), constituidos por el nodo de origen y el nodo de destino (*Source & Target*).

Véase un ejemplo de relación mínima constituida por dos códigos A y B o B y A:



A continuación detallamos las relaciones predeterminadas que ofrece el programa:

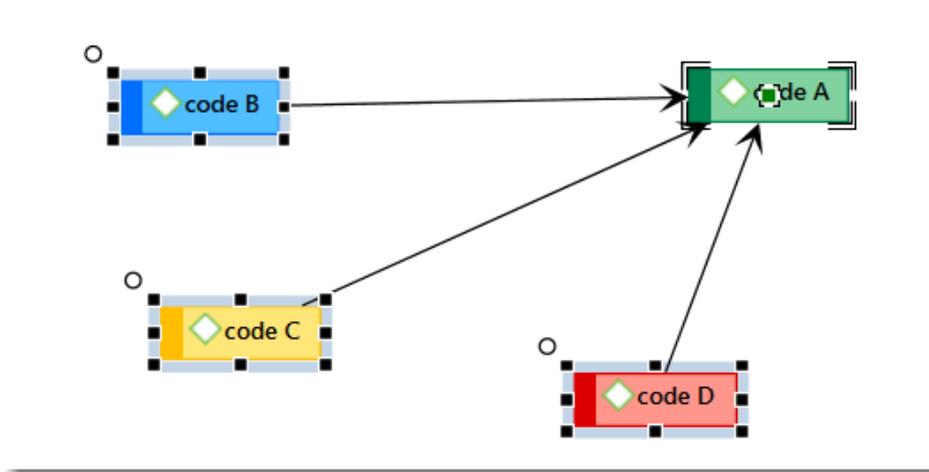
nombre de la relación	nombre corto	nombre simbólico	ancho	color	Propiedad
está asociado con	R	==	1	Negro	Simétrico
es parte de	GRAMO	[]	1	Negro	Transitivo
es-causa-de	norte	=>	1	Negro	Transitivo
contradice	A	<>	1	Negro	Simétrico
es un	Es un	0	2	Negro	Transitivo
sin nombre			1	Negro	Simétrico
es-propiedad-de	PAG	*}	1	Negro	Asimétrico

Además de las presentadas por defecto, *Atlas.ti* permite que las relaciones sean sustituidas, modificadas o complementadas por otras, definidas por la persona o equipo investigador. Ejemplo (Sandín, 2005):

“Es contexto de...”	“Es consecuencia de...”
“Es condición para...”	“Es medio para...”
“Es estrategia para...”	“Es evidencia de...”
“Es función de...”	“Es soporte de...”
“Justifica a...”	“Explica a...”

Las redes semánticas o terminológicas son “una representación gráfica de los conceptos e ideas que desarrolla el investigador al analizar la información, en base a las conexiones establecidas entre los elementos de la Unidad Hermenéutica”. También permiten conectar “*enlaces con nombre* para expresar más claramente la naturaleza entre conceptos”. De este modo, establecen una relación lógica entre los distintos componentes, tanto en el nivel textual como en el conceptual, que constituyen la base de generación teórica del tema investigado.

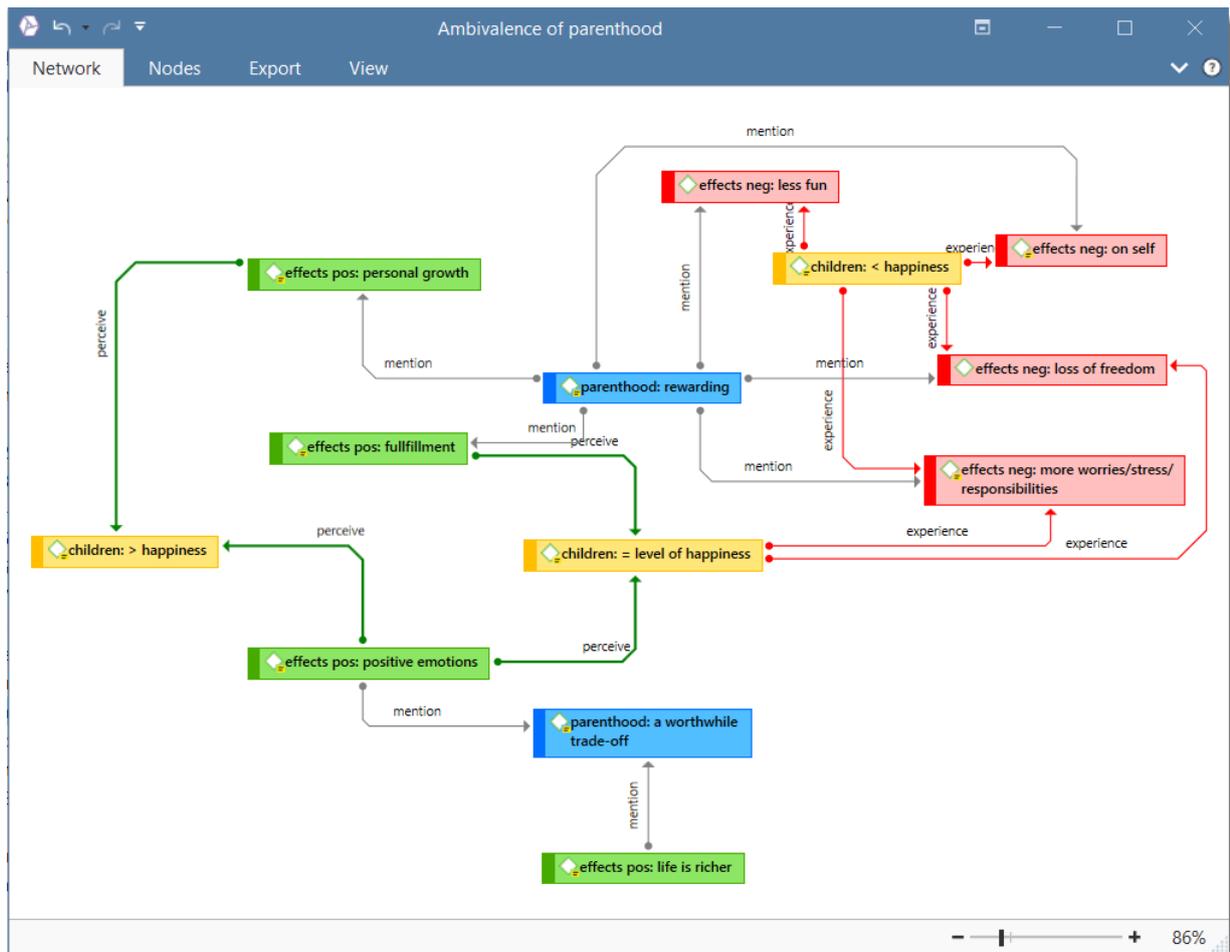
Veamos otro ejemplo de vinculación de tres o más códigos que propone el programa:



La capacidad de trabajar con redes semánticas (*Networks*) y establecer vínculos (*Links*) entre todos los elementos de la *Unidad Hermenéutica* para generar teoría es una de las características más importantes y sugerentes de la utilización de *Atlas.ti*. Se relaciona con la aportación que la psicolingüística hizo en su momento sobre el *aprendizaje significativo* y que, entre otros procedimientos, introdujo la elaboración de *mapas conceptuales*, que representan una visión global del conocimiento humano (Ausubel, 1963; Novak y Gowin, 1988).

Una de mis aportaciones a la investigación de esta tesis, como herramienta de *innovación educativa*, en una decisión intelectual personal, ha sido precisamente la elaboración de 10 mapas conceptuales (*Networks*), que contienen todos los datos analizados, conectando manualmente códigos, enlaces y citas con los tres tipos de recursos implicados, los cuales reflejan visualmente el proceso por el cual los/las estudiantes han construido sus argumentaciones.

En mi dualidad metodológica investigadora –doble aportación hermenéutica– he utilizado procedimientos variados para analizar los datos; sin embargo, he primado en mi Proyecto el uso del *software* y potencialidades analíticas que presenta *Atlas.ti* 9 en sus aspectos básicos y de conexión entre pasajes. No por ello he agotado, ni mucho menos, toda la complejidad de recursos y posibilidades de comparación e interpretación que me ofrece el programa para explorar. Véase ejemplo de análisis gráfico y sus relaciones sobre un tema (Manual versión 9):



El conjunto de materiales que constituyen la Unidad Hermenéutica que hemos creado para nuestro Proyecto de investigación (incluyendo los documentos primarios, mapas conceptuales, fragmentos, códigos, etc.) se detallan en el **apartado 3.2.1.2** y se complementan con las muestras que se reproducen en los **Anexos** y en el **Apéndice**.

3.1.3 El marco y las categorías argumentativas de la investigación a la luz de las teorías lingüístico-pragmáticas y de comprensión inferencial

Este apartado recoge elementos ya explicitados en el marco teórico del Capítulo II y, por tanto, sintetiza aspectos reseñados anteriormente. No obstante, he creído oportuno dejar constancia de algunos de ellos dado que son la base que sustenta las categorías de análisis de la argumentación que presento. Concretamente me refiero a facetas de la teoría de la argumentación en el ámbito del discurso, de la pragmática y su máxima concreción en “los actos de habla”, así como a mecanismos lingüísticos y de expresión de modalidad, a la par que incido en aspectos cruciales del estudio de las inferencias para el análisis argumentativo. Y todo ello desde una perspectiva comunicativa.

3.1.3.1 Discurso argumentativo y lingüística textual

Como ya he documentado de forma más amplia, los argumentos son razonamientos lógicos que se emplean para apoyar un aserto o demostrar una tesis. Aprender a argumentar significa dotarse de instrumentos para poder intervenir de forma dialéctica en discusiones, debates y polémicas, no solo oralmente sino también por escrito. Los estudiantes, además de demostrar hechos o explicar acontecimientos, deben ejercitarse en dar razones coherentes para defender opiniones y convencer a sus oponentes lingüísticamente; por ello, la adquisición de la *competencia argumentativa* en lengua oral y escrita debe formar parte del conjunto de prácticas discursivas de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico y textual, del que también forman parte la adquisición de las *competencias: comunicativa y pragmática* de los hablantes (Pujals, 2002; Lozano, *et al.*, 1982).

La noción de *texto* es fundamental en nuestros estudios ya que forma parte del marco teórico en el cual se sustentan las investigaciones que he realizado, tanto las referidas al análisis documental de la tesis como a los de la “competencia intertextual lectora”, reseñadas en el Capítulo IV. Desde la perspectiva de la lingüística o gramática textual, un texto es una unidad funcional de la lengua compuesto por un conjunto de enunciados y concebido de acuerdo con un plan o estructura, cuyas características lingüísticas y comunicativas dependen tanto del contenido expresado como de las condiciones en que éste se ha producido (*situación de enunciación*). Se deduce, por tanto, que hay diferentes lógicas o formas de construir un texto, tantas como diferentes son los

puntos de vista, finalidades comunicativas e interacciones sociales posibles de sus interlocutores. En ellas debe primar la *coherencia*, conjunto de informaciones pertinentes y significativas que van desarrollándose en progresión temática, y la *cohesión discursiva* o relaciones léxicas, gramaticales y de conexión textual que se establecen entre oraciones y párrafos.

La diversidad de formas en que se han planificado y organizado las ideas de una composición escrita –o de un discurso oral– es la que determina la *superestructura* (Van Dijk, 1980a y 1983) o el tipo de texto con el cual el oyente o lector se enfrenta, y de ahí surgen las distintas clasificaciones o tipologías textuales. Sin entrar a profundizar en otros tipos de clasificación textual, también utilizo en mi análisis el término: *secuencia argumentativa*, que Adam (1992) incluye junto a otras *secuencias textuales*, que denomina *prototípicas: narrativa, descriptiva, explicativa y dialogal*. Se apoya en Werlich (1975) y, a mi entender, también pedagógicamente en la Escuela de Ginebra (Bronckart *et al.*, 1985). Dado que lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias, Adam califica las secuencias argumentativas en: “dominantes” *versus* “secundarias”, o bien “envolventes” *versus* “incrustadas”, según sea la organización textual del fragmento discursivo.

En los textos argumentativos, explicativos (expositivos e informativos), de forma prioritaria, se defienden razones, se describen, entre otras, razones de causa-efecto y se llega a conclusiones partiendo de una serie de premisas; y en los narrativos se relatan secuencias ordenadas de acciones en un eje temporal. No obstante, todos ellos se reconocen por sus *marcas lingüísticas y discursivas*. En el acto de escucha o lector reconocemos una serie de datos que nos aportan pistas sobre el punto de vista del autor o autora y, también, sobre la situación de enunciación e interacción social –contexto, marco o escenario– en que los textos han sido elaborados. De acuerdo con algunos de los siguientes presupuestos, sea en virtud del *lector-interpretante* (Eco, 1981), del *principio de cooperación* (Grice, 1975a), del *horizonte de expectativas* (Jauss, 1986) o del *principio de relevancia* (Sperber y Wilson, 1994), inferimos e interpretamos las informaciones de acuerdo con nuestras propias expectativas de escucha o lectoras, de nuestro conocimiento de mundo y de nuestras creencias, las cuales, en un discurso razonado, se entremezclan con los *procedimientos argumentativos* y las *estrategias textuales* utilizadas en la reconstrucción mental del texto. De ahí que el acto argumentativo deba contemplar, necesariamente, un *locutor* (enunciador), un *interlocutor* (receptor) –esté o no esté

presente en el acto comunicativo– y los *enunciados* que se defienden o sobre los cuales se debate.

Siguiendo estas coordenadas, en la investigación que me ocupa me he ceñido básicamente a la temática de la “teoría del derecho”, en la que predomina el “lenguaje jurídico”, variedad textual cuyo adjetivo “jurídico” alude a su procedencia del latín (*ius* y *dicere*) y al sustantivo “derecho” (Casares, 1959: 494). Y de la cual se deriva también el término “jurisdicción: que confiere poder para gobernar y poner en ejecución las leyes que, en sentido amplio, hacen referencia a la función de administrar justicia”. Un tipo de texto que presenta marcas lingüísticas y discursivas específicas, así como tecnicismos, términos arcaicos, léxico culto, expresiones protocolarias..., y en el que predominan las *secuencias argumentativas del discurso*.

3.1.3.2 Actos de habla y macroactos

Consideramos el análisis realizado en los textos-exámenes como un macroacto argumentativo, el cual muestra las intenciones del emisor/a-estudiante para evidenciar sus conocimientos y provocar una reacción positiva en el receptor-profesor/a

Las funciones pragmáticas de los textos se manifiestan a distintos niveles y, principalmente, por medio de las formas comunicativas que llamamos *actos de habla*. Por ello decimos que el *componente pragmático del discurso* o la “pragmática” tiene como objeto central el estudio de los *actos de habla*, en los que *texto* y *contexto* se hablan mutuamente. En ese sentido, podemos hablar también de “macroestructuras pragmáticas” o “actos globales de habla” que, de algún modo, coinciden con las *macroestructuras semánticas* o significados globales que propugna Van Dijk (1980a):

El sistema lingüístico no sólo tiene la función de expresar el estado de las cosas (funciones referenciales, emocionales o expresivas), sino también la de causar o indicar relaciones entre actos de habla en la interacción comunicativa.

Históricamente los *actos de habla* también se han llamado “actos ilocucionarios”. Austin (1982), en su *How to do things with words*, partió en principio de la división entre *enunciados constataivos* y *performativos* o equivalentes al cumplimiento de una acción. “Decir algo” es “hacer algo”. “Haciendo algo” ejecutamos una frase que comporta la realización de una acción; nos comprometemos a ello siempre que tengamos la *intención*

de cumplir la promesa y se den las circunstancias apropiadas para que dicha acción pueda realizarse. Cuando la acción no se cumple la expresión lingüística no es que sea falsa sino, en general, según su terminología “desafortunada”. Austin citó con el nombre “doctrina de los infortunios” a ese tipo de expresiones sobre “cosas que pueden andar mal y salir mal”, lo que redujo la división inicial y reformuló su teoría en una triple distinción de acto lingüístico:

- **El acto locucionario** que realizamos por el solo hecho de decir algo, es decir, “acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia”. Y que, por tanto, es una combinación fonológico-sintáctica y semántico-pragmática.
- **El acto ilocucionario**, en la medida en que el acto locucionario posee una *fuerza* ilocucionaria, que determina las relaciones interactivas entre los participantes.
- **Y el acto perlocucionario**, como locución que promueve un efecto perlocucionario o reacción por parte del oyente. Por ejemplo, el tipo de acciones como *prometer, advertir, ordenar...* forman parte de actos elocutivos, mientras que otras del tipo *convencer, persuadir o disuadir...* intentan promover determinadas respuestas del receptor. Sin embargo, el linde entre acto ilocucionario y perlocucionario es difícil de señalar en determinadas expresiones.

Searle (1969), al referirse a la fuerza de los “verbos ilocucionarios”, señala que existen diversos continuos diferentes de “fuerza ilocucionaria”; postula, por tanto, una gradación de esta *fuerza* en relación con las acciones verbales en las que únicamente algunos verbos ilocucionarios pueden definirse en términos de efectos perlocucionarios. En aras de una mayor profundización del concepto de “acto ilocucionario”, el filósofo americano propuso la utilización de dos clases distintas de reglas: las *regulativas* y las *constitutivas*. Las primeras regularían formas de conducta existentes independientemente del discurso, mientras que las segundas formarían parte de la actividad de los enunciados. De este modo, un estudio de los *actos de habla* o “unidades mínimas de base de la comunicación lingüística” que integre una teoría del lenguaje tendría que hacerse en el marco más amplio de una *teoría de la acción*.

Van Dijk (1980a) también se cuestionó cuáles son las “condiciones apropiadas” para que un *acto ilocucionario* sea *feliz o satisfactorio* y pueda, plena o parcialmente, modificar el conocimiento del receptor. Insistió en que dichas “condiciones o

circunstancias” dependen de las estructuras mentales subyacentes en toda interacción comunicativa o, en otras palabras, del grado de voluntariedad, credibilidad y sinceridad que alberguen los hablantes en sus propósitos, intenciones y creencias. Así, a cada acto ilocucionario le corresponderá un conjunto de condiciones esenciales para la consecución feliz del mismo. Lo esquematizó de acuerdo con la función que los “*actos de habla*” ocupaban dentro del contexto comunicativo:

CONDICIONES

PREPARATORIAS	COMPONENTES
<p><u>Precondicionales.</u> Necesarias o probables en relación a un estado inicial sobre el conocimiento del Oyente por parte del Hablante.</p>	<p><u>Consecuencias.</u> Principalmente suposiciones del Hablante en relación al Oyente.</p>

Austin, como buen filósofo, consideraba el lenguaje ordinario como “punto de partida para todas las incursiones lingüísticas y conceptuales” Como corolario, van Dijk, como buen lingüista, ha delimitado algunas propiedades sistemáticas del uso de la lengua. Principalmente el estudio que realizó sobre las *funciones pragmáticas* representa una primera incursión, bastante formalizada, en el ámbito del análisis del discurso, en el que texto y contexto, semántica y pragmática están interrelacionados. El estudio de la semántica y de la pragmática, aunque centrado en enfoques distintos, debe alcanzar un mismo objetivo: analizar el discurso y los “macroactos de habla” para comprender su significado e interpretarlos a la luz de las “circunstancias de enunciación” y del “conocimiento de mundo” de los participantes en la interacción comunicativa (Pujals 1987 y 1992).

Complementando las anteriores explicaciones y postulados, debemos tener en cuenta también la perspectiva pragmática de la argumentación que aporta la *pragmadialéctica* (Van Eemeren y Grootendorst, 1984 y Van Eemeren *et al.*, 2006), una visión de la teoría de la argumentación, influenciada por Austin y Searle, “que trata de resolver una diferencia de opinión por medio de un intercambio metódico de *actos de habla*” entre dos interlocutores.

3.1.3.3 Estructura, esquemas y delimitación de categorías argumentativas

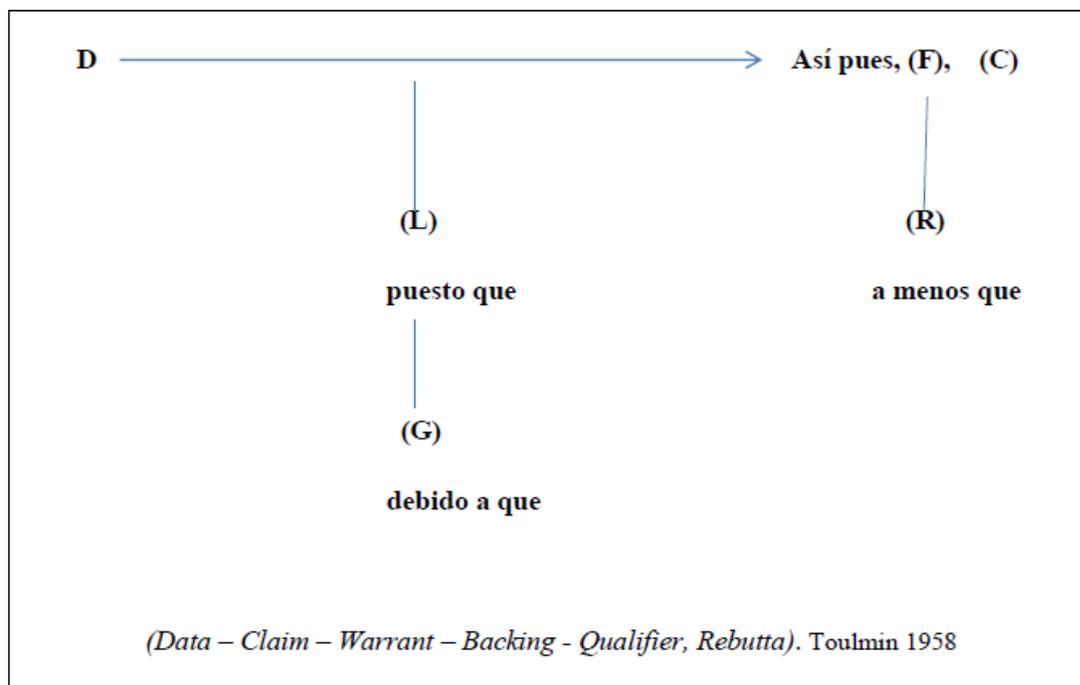
Si bien la argumentación es un tipo de discurso, oral o escrito, en que los interlocutores, de forma dialéctica, deben confrontar argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión, su textualización se desarrolla, como acto comunicativo, en base a las cuatro partes de la retórica clásica: *Exordium* (Introducción), *Narratio* (Hechos), *Argumentatio* (Argumentos) y *Peroratio* (Conclusión y epílogo).

Se ha constatado que hay distintos enfoques en el estudio de la argumentación, los cuales he tenido muy presentes en mis trabajos y análisis documental; entre ellos: las facetas inferenciales y relevantes de las informaciones explícitas e implícitas; las unidades de orientación, conexión y progresión temática, así como las expresiones de modalidad que matizan, en un sentido u otro, la fuerza argumentativa de los enunciados. Esquemas argumentativos de distintos autores tienen, por tanto, sesgos diferenciales.

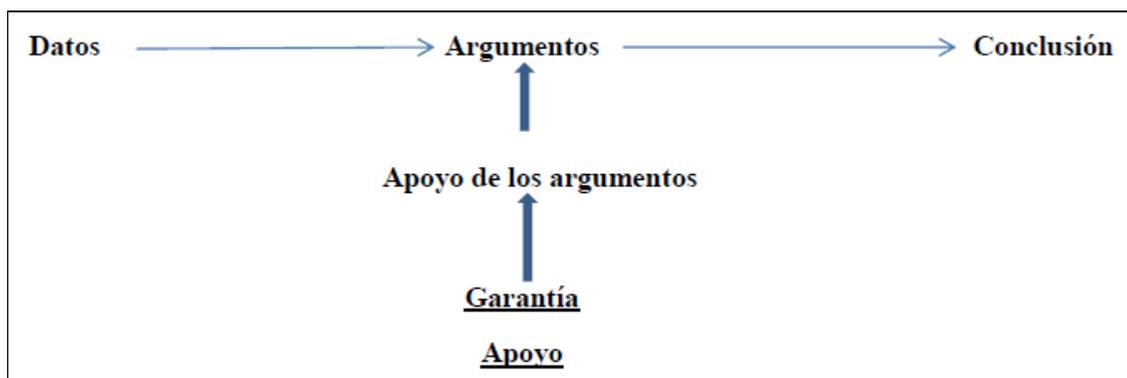
La elección del modelo de Toulmin para establecer las categorías del análisis de los documentos –exámenes de asignaturas de Derecho– se debe a que sus estudios surgieron en el marco del “discurso jurídico”, lo mismo que los de Perelman. La diferencia radica en que Perelman priorizaba el lenguaje del tribunal, que debe aportar racionalidad e influenciar a un auditorio de acuerdo con la noción de “lo justo” o “lo razonable”, sin demostraciones concluyentes ligadas a la noción de “verdad”. Toulmin, en cambio, pretendía aunar lógica y racionalidad –no formal– y presenta un modelo “semiveritativo” (Plantin, 1990). Aunque el esquema de Toulmin, en un principio, podría parecer monológico, puede considerarse también dialógico, tal como lo interpreto, y así lo apuntan investigaciones posteriores del autor. En los razonamientos, siempre hay una objeción potencial del locutor o proponente dirigida al interlocutor o destinatario, mediante el conector “a menos que...” y que cumple, por tanto, el principio de “argumentación/contraargumentación”.

El modelo, esencialmente *justificativo*, de Toulmin se presenta mediante un esquema metodológico en forma de red articulada lingüísticamente. Delimita seis categorías. En su encadenamiento, hay un locutor que pretende justificar una aseveración o propuesta (*Datos-D. Premisa o Tesis anterior*), puesta en duda por el interlocutor, lo cual suscitará críticamente una adhesión o contrapropuesta (*Conclusión-C*). La *justificación* se realizará mediante una argumentación inferencial (*Ley de paso-L*), que articulará mediante conectores argumentativos los dos enunciados “premisa-conclusión”, en la que

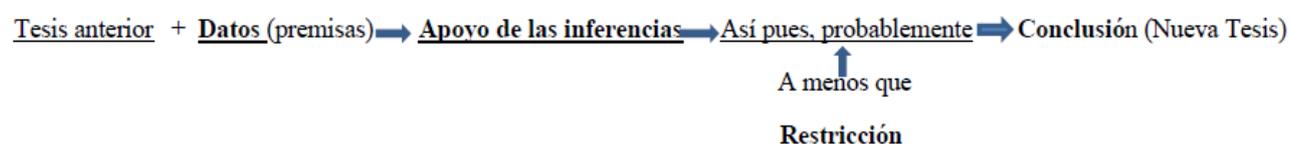
se podrán añadir otros argumentos que Toulmin denomina “Garantía” y “Reserva”, el primero relacionado con razonamientos causales –condiciones, causas, motivos, consecuencias– y el segundo, con la “modalidad discursiva”, que refuerza o atenúa la “fuerza argumentativa” (F). Los argumentos pueden ser explícitos o implícitos.



Para Toulmin, la *Ley de paso* o “regla general” –que yo denomino *inferencial*– es la verdadera “justificación” de la argumentación, ya que, fuera de las reglas deductivas del silogismo, considera que el concepto de *validez* deja de ser universal y debe pasar a considerarse *contextual*. Introduce también otras categorías, *Fuente* y *Calificador*, la primera equivalente a “fundamento de las *garantías*” (Lo Cascio, 1998: 123) y la segunda referida a las expresiones de *modalidad*. En mis categorías he optado por referirme a la categoría *Apoyo* como *soporte a las inferencias*, al igual que Adam (1992), y a otorgar el carácter de *Indicador de Fuerza* al *calificador/modalidad*.



Adam reformuló su esquema básico, en las mismas coordenadas que el esquema argumentativo más completo de Toulmin, en sentido *dialógico* y *recursivo*:



En la categoría *Indicador de fuerza* agrupé los elementos de *cohesión textual* y *orientación argumentativa* (Anscombe y Ducrot, 1983; Van Dijk 1980a y 1983a; Lo Cascio, 1991; Cuenca, 1995; (Montolío, 2001), que marcan la relación entre fragmentos de discurso –oracionales y textuales–, así como las *expresiones de modalidad*, que aumentan o atenúan la fuerza argumentativa de los enunciados. Ciñéndonos al discurso argumentativo destacamos como ejemplo los conectores **contrastivos** (*pero; en cambio; sin embargo...*), **causales y consecutivos** (*porque, puesto que, ya que; por consiguiente; así pues...*) y **distributivos** (*por un lado, por otro; en general; en caso de...*). En cuanto a la “modalidad”, adverbios y/o locuciones tales como *lamentablemente; probablemente; sin duda...* y verbos llamados “modales” (*podría, sería...*) cumplen la función antes señalada.

En el esquema categorial que presento, separo las *categorías Obligatorias*, de las *Opcionales*, apoyándome en Lo Cascio, y añadido un nuevo grupo que denominé *Matizadoras* por su carácter “impreciso”, ya sea por imprecisión de referentes enunciadore, imprecisiones de cohesión gramatical o bien incoherencias textuales y conceptuales, las cuales muestran falta de *competencia argumentativa* del estudiantado:

DELIMITACIÓN DE CATEGORÍAS ARGUMENTATIVAS

CATEGORIAS OBLIGATORIAS		
DATOS <i>(Opinión)</i> <i>(Premisa)</i> <i>(Tesis anterior)</i>	“D” ARGUMENTO INFERENCIAL <i>(Argumentos inferenciales)</i> <i>(Ley de Paso)</i> <i>“puesto que”</i>	CONCLUSIÓN “C” <i>(Confirmación o Refutación de la tesis)</i> <i>“así pues”</i>
CATEGORIAS FACULTATIVAS U OPCIONALES		
	GARANTÍA <i>“debido a que”</i> APOYOS	“G” INDICADOR DE FUERZA “IF” RESERVA <i>“a menos que”</i> “R”
CATEGORIAS “MATIZADORAS” AÑADIDAS PARA EL ANÁLISIS (GP)		
DATOS IMPRECISOS “D_Imprecisos” <i>(Inexistentes – Vacíos)</i> { }	INFERENCIA IMPRECISA “In_Imprecisa” GARANTÍA IMPRECISA “G_Imprecisa” <i>(Inexistente – Vacía)</i> { }	CONCLUSIÓN IMPRECISA C_Imprecisa <i>(Inexistente – Vacía)</i> { }

(Basadas en Toulmin (1958), Adam (1985 y 1986) y Lo Cascio (1991))

3.1.3.4 Los componentes de la argumentación

Toda argumentación es un *acto comunicativo* o *macroacto de habla* que se articula mediante leyes inferenciales: premisas que conducen a una conclusión. O también, según Moeschler (1985): “una confrontación de argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión” dentro de una estructura retórica y lógica, llevados a cabo mediante una “relación dialéctica entre un emisor y un receptor”, que tiene carácter dialógico. Todo ello no sucede en el vacío. Se deben dar, como ya hemos visto, unas ciertas condiciones de “cooperación”, “felicidad”, sinceridad”... para que el intercambio de pareceres, resolución del conflicto adhesión del auditori tenga éxito.

El *escenario* o *marco* donde ocurra el intercambio debe ser el adecuado; debe atender a los participantes o ponentes del acto, a los *contextos* específicos y *fases* en que se desarrolla la argumentación. Es preciso definir bien los *ejes temáticos* de la

conversación, polémica, demostración o pruebas que se aduzcan para convencer al oponente o adversario, de forma oral o escrita. Pongo por ejemplo la investigación realizada:

Descripción de los componentes del macroacto argumentativo

Se toman en consideración los siguientes componentes:

➤ Escenario o marco de la situación

El aula de un centro universitario, atendiendo a unas clases impartidas oralmente por el profesor y su posterior evaluación mediante un texto escrito en formato examen.

➤ Participantes /interlocutores

Profesorado y alumnado.

La investigadora como “observadora participante”

➤ El tema

Referido a la asignatura: *Teoría del Derecho*. Lenguaje y temática jurídica.

“La Norma jurídica”. Pregunta de examen: *Requisitos para la validez de una norma jurídica. Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean.*

➤ Los recursos de inconstitucionalidad

Habrá que responder a la pregunta del temario y, posteriormente, argumentar las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad planteados, en función del caso propuesto por el profesor y que se detalla a continuación: “Se promulga un decreto-ley que prescribe cinco años de prácticas como requisito para acceder al Colegio de Veterinarios y al libre ejercicio de la profesión. Ante el malestar creado entre estudiantes y profesorado se plantean tres posibles recursos de inconstitucionalidad basados en “el rechazo social de la norma”, “el agravio comparativo con la situación anterior y “la carencia de validez desde el punto de vista normativo”. En la argumentación deberá hacerse mención de la validez desde el punto de vista de: la materia objeto de regulación; del

proceso de elaboración normativo y del órgano, según el ordenamiento jurídico, con capacidad para su creación”.

De este modo, ante la descripción de un problema, se propondrán las soluciones pertinentes y más adecuadas, por escrito, en las que se deberá mostrar suficiente “competencia argumentativa”.

3.1.4 El contexto de la investigación y el corpus analizado: etapas del proceso

Una de las líneas de investigación en nuestra área, en su momento, fueron los “estudios de lengua con finalidades específicas”, de los que emanó el interés por analizar y comparar lingüísticamente textos de otras disciplinas. En aquel contexto, decidí ampliar los estudios y análisis de la argumentación, objeto de mi interés intelectual y docente, a los estudios jurídicos, concretamente utilizando textos-exámenes de estudiantes de Derecho de primer curso. Para ello trabajé conjuntamente con profesorado y alumnado de la Facultad de Derecho de la UB, cuyo trato académico resultó una experiencia muy gratificante.

De ahí que presente para mi investigación un estudio específico de análisis de un corpus de documentos escritos por estudiantes –exámenes– con el objetivo de *detectar dificultades de razonamiento conceptual y referencial*, en alumnos universitarios de dos asignaturas de los estudios de Derecho de la UB: *Història del Dret* y *Teoria del Dret* (esta última: *Fonaments del Dret*, desde el curso 2016-2017). El análisis, que responde a la pregunta de investigación que he formulado como hipótesis de trabajo, debería permitir valorar el *grado de comprensión y recepción de los discursos argumentativos*, con el fin de extraer orientaciones de intervención educativa para mejorar la *formación receptora* y el *pensamiento crítico*. Debo indicar que esa misma pregunta de investigación, un *leitmotiv* en el centro de mis preocupaciones pedagógicas y didácticas, la he venido planteando en el ámbito lingüístico-comunicativo y literario en investigaciones ya realizadas y publicadas, las cuales, algunas de ellas, he reelaborado e integrado en el capítulo IV sobre “Orientaciones Didácticas”. En lo que hace referencia a la investigación sobre la argumentación en estudios de Derecho, me he planteado la realización de mi Proyecto en cuatro etapas, que describo en los apartados siguientes.

3.1.4.1 Estudio exploratorio y de reflexión intelectual teórico-práctico: primera etapa del Proyecto

En esta primera etapa o fase del proceso exploratorio, el estudio incluye toda la reflexión argumentada y ya descrita en apartados anteriores sobre el planteamiento metodológico, principalmente en lo referente a los siguientes aspectos: innovación educativa y el profesor o profesora como investigador/a en el aula, y la relación entre cómo se enseña y como se investiga en el campo de la DLL (apartado 3.1.1); los paradigmas de la investigación educativa, la investigación cuantitativa *versus* cualitativa y sus diferentes técnicas y métodos, y la descripción de una herramienta eficaz para el análisis cualitativo de datos: el programa de base cognitiva *Atlas.ti9* (apartado 3.1.2). Y, como es obvio, también he incluido algunas facetas del marco teórico en la que esta se desarrolla (apartado 3.1.3).

Como todo proceso de investigación cualitativa, su desarrollo es recursivo. Obliga a una toma de decisiones de forma continuada. Siempre se tienen *in mente* las preguntas de investigación, el cómo identificar los problemas que se van creando, a medida que avanza el estudio; las obligadas revisiones de los marcos teóricos y de la base documental y bibliográfica, las fuentes diversas. Y todo ello, a la vez que se planifican los escenarios en los que deberá transcurrir la investigación, las estrategias metodológicas que se seguirán, así como los recursos y herramientas que deberán utilizarse.

3.1.4.2 Planificación / gestión de los escenarios y de la recogida de la información: segunda etapa del Proyecto

En esta segunda etapa del Proyecto he realizado la recopilación de los diferentes datos de que disponía. He planteado un *paradigma de investigación cualitativa*, en coherencia con la temática objeto de la investigación, con una orientación interpretativa comprensiva, dado que he considerado matices etnográficos como marco de referencia, mediante la observación directa de aquello que ocurre en las aulas durante la interacción profesor-a / alumnos/as. Y dispongo también de otros datos del contexto académico del estudiantado.

Para ello, me puse en contacto con los participantes de la intervención, el profesorado de las asignaturas y les expliqué mi proyecto. Tuvimos varias reuniones para delimitar los parámetros de la investigación, principalmente en relación con su objetivo principal: *analizar algunos textos-exámenes del alumnado, con el objetivo de detectar las dificultades de razonamiento conceptual y referencial*, en relación con el contenido de la

materia, es decir: la comprensión e interpretación de los contenidos temáticos expuestos en clase. Las clases serían “magistrales”, impartidas oralmente por medio de explicaciones del profesor, mediante las cuales se obtendría una “primera “comprensión lectora”, que se plasmaría en su toma de apuntes. Posteriormente los alumnos/as, complementarían los apuntes con la bibliografía y el estudio adecuado antes de realizar el examen correspondiente en la fecha señalada.¹⁸

Hago hincapié en el interés que mostraron por el tema de investigación los profesores participantes. Ellos también estaban preocupados por cómo expresaban los estudiantes el contenido de las materias que estudiaban, por cómo adquirían y lograban integrar el conocimiento demostrándolo por escrito, y por cómo quedaba reflejado su pensamiento en las razones que esgrimían en los redactados.

Una inquietud que les hacía participar en trabajos sobre estilo y argumentación que tuvieron ulterior publicación. De hecho era un interés extendido, en el ámbito de las titulaciones de distintas facultades de la UB, la necesidad de que el estudiantado adquiriera suficiente competencia lingüística y comunicativa. En el grado de Derecho, esta inquietud quedó recogida en una nueva asignatura de 6 créditos, impartida en el primer año de carrera, e integrada por vez primera en el plan docente de la nueva titulación puesta en marcha durante el curso 2016-2017: *Tècniques de treball i comunicació*.

En las reuniones también tratamos otros aspectos, referidos a las diferentes circunstancias: características del alumnado de primer curso; desarrollo de los temarios de las asignaturas; comentario sobre los temas y la bibliografía correspondiente. Finalmente se pactaron los temas de examen y otras circunstancias:

- Temas de examen de clases distintas: 1) *La libertad como valor jurídico*. 2) *La codificación civil*. 3) *Predicados de la Norma Jurídica*.
- Se acordaron los días en que se “dictarían las lecciones” y asistí como alumna “visitante” a dos de los temas, en varias sesiones (“La codificación Civil” y “Predicados de la Norma Jurídica”).

¹⁸ La intervención tuvo lugar en el curso académico 2000-2001, en el marco de un proyecto de innovación docente, en colaboración principalmente con el profesor de la Facultad de Derecho de la UB Dr. Carmelo José Gómez. Se informó a los participantes de los objetivos y planteamiento de la investigación, con el compromiso de que sus documentos serían usados manteniendo el anonimato de todos los participantes, compromiso que la autora de la tesis ha mantenido rigurosamente en todo momento.

- Realicé una pequeña reunión con alumnos/as en la que comentamos las distintas facetas implicadas y me cedieron apuntes propios, con lo que se convirtieron en “informantes”.
- Posteriormente, una vez corregidos los trabajos y hechas las distintas diligencias académicas por parte de los profesores, me prestaron copia de una selección de exámenes, totalmente anónimos, de cada uno de los temas que debía analizar, solo para uso restringido en la investigación en curso. Dada la gran cantidad de material, en principio transcribí, aleatoriamente, 25 textos de cada uno de los temas tratados en las asignaturas.
- De entrada hice una primera incursión del análisis manualmente, por medio de subrayados, y también mediante *software* informático, con la ayuda de una versión antigua del programa *Atlas.ti6*.

En todo el proceso de duración de las fases previas de la investigación, colaboramos y reflexionamos mutuamente con el profesorado implicado sobre los temas objeto de nuestras disciplinas, al mismo tiempo que poníamos las bases para introducir mejoras en el diseño de las asignaturas y en lo referido a la adquisición de suficientes *competencias lingüísticas y comunicativas*. Y, sobre todo, permitía poner el énfasis en la *competencia argumentativa* adquirida, la cual es básica para el desarrollo profesional del alumnado de Derecho y cuyo estudio se aborda y profundiza en distintas asignaturas del grado. En suma, tuvimos una magnífica y fructífera relación, que agradezco, y que permitió, posteriormente, introducir cambios en nuestras respectivas áreas de conocimiento, que redundaron en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas académicas.

3.1.4.3 Análisis de los documentos: tercera etapa del Proyecto

Reordenando los documentos objeto de análisis, y de acuerdo con las directrices del director de la tesis, se ha considerado adecuado analizar básicamente con metodología cualitativa 10 textos-exámenes del tema “Predicados de la Norma Jurídica”, dado que cada uno de los documentos consta de tres análisis referidos a los tres recursos que propone el profesor y, por lo tanto, nos encontramos trabajando con 30 variantes de los mismos. Elegimos el tema en función de que planteaba una pregunta argumentativa, muy precisa, de contenido más explícito para una argumentación canónica. De nuevo he continuado con el programa *Atlas.ti*, en su última versión *Atlas.ti9*, para la realización del

análisis cualitativo. Como fuente me he guiado por los apuntes que yo misma tomé y de alumnado de las clases a las que asistí, consignando una muestra de ellos como documento primario en mi Proyecto de *Atlas.ti9*. Me he documentado también con lecturas recomendadas y otras orientaciones académicas.

El detalle de todo el proceso seguido en el análisis de los textos y los resultados obtenidos, que constituyen el núcleo y la aportación fundamental de nuestra investigación, se muestra en el apartado **3.2 Resultados de la investigación**, complementado con los documentos que se reproducen en los **Anexos** y el **Apéndice**.

3.1.4.4 Valoración conceptual de los resultados: cuarta etapa del Proyecto

Una vez realizado el análisis y presentados de forma detallada los resultados para cada uno de los textos objeto de estudio, con comentarios y valoraciones que me han permitido extraer conclusiones y valoraciones individuales, he procedido, en la cuarta y última fase del Proyecto, a aplicar una mirada global al conjunto de textos analizados, profundizando en aspectos comparativos de los textos, extrayendo conclusiones que aporten una visión general en relación con el problema de investigación planteado. En el apartado **3.3 Valoración conceptual de los resultados**, junto a la síntesis valorativa de los resultados de la investigación, expongo también las fortalezas y carencias de nuestros análisis.

3.2 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1 Introducción

Una vez recogida y valorada toda la información en nuestro poder, pasamos al análisis intensivo y exhaustivo de los datos contenidos en los documentos: textos-exámenes relativos a la materia de Teoría del Derecho, objeto en cuestión. Para ello, se han tenido presentes los procesos que se generan en el análisis de datos cualitativos e, inspirándome en el modelo de Taylor y Bogdan (1987), he ido avanzando paso a paso, gradualmente, aunando la propia experiencia investigadora con cierta intuición, propia del pensamiento inductivo, a la cual he añadido el estudio de las implicaciones temáticas de “los predicados de la Norma Jurídica”: su alcance y limitaciones, así como su relación con el discurso argumentativo. En ese sentido, resumo y reseño las acciones siguientes:

1. He realizado todo tipo de anotaciones sobre los datos, lecturas y otras informaciones, así como reflexiones e ideas relacionadas con los mismos.
2. He reflexionado sobre las diferentes implicaciones temáticas de los “recursos de inconstitucionalidad”, que contienen los datos estudiados en el conjunto documental.
3. He descrito conceptos metodológicos y teóricos que unifican los parámetros, por medio de los cuales he situado el análisis de textos en el campo de la disciplina argumentativa.
4. He procedido a las operaciones textuales de *reducción de datos* con sus correspondientes tareas de segmentación, codificación y agrupación categorial para llegar a unas primeras conclusiones.
5. He utilizado el programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti 9*, que me ha ayudado en las “tareas intelectuales de elaboración conceptual: comparación, contrastación, búsqueda de casos de discrepantes” (Sandín, 2005), inherentes a todo el proceso analítico.

La realización de los trabajos descritos no ha seguido siempre un orden secuencial, sino a veces aleatorio y, en la mayoría de ocasiones, recursivo. He querido introducir en ellos el análisis de un indicador “exploratorio”, que pronto se convirtió en elemento de comparación: la forma clásica manual de reducir la información de los textos mediante el subrayado, o sombreado, para la aplicación posterior de las categorías delimitadas, a los que añadí finalmente un esquema comparativo de cada uno de los recursos y textos.

En consecuencia, cuando inicié el proceso de introducción de los datos en el programa, ya había analizado los textos varias veces y cambiado la asunción de categorías otras tantas. Ni que decir tiene que en el programa retoqué también los correspondientes segmentos de texto –citas– y los códigos –para mí, “categorías”. Y viceversa. Cada vez que se releen los textos vislumbramos nuevas relaciones, nuevas asociaciones mentales, que enriquecen las reflexiones previas y, por tanto, nuevas miradas con las que sacar conclusiones del análisis.

El hecho de acercarnos al proceso analítico mediante modelos, estrategias y miradas diferentes nos introduce en los procedimientos y las múltiples formas de la “triangulación”, lo cual *otorga al análisis un mayor criterio de rigor* en cuanto a los resultados obtenidos.

3.2.1.1 Los modelos

Tema de examen: *Predicados para la Norma Jurídica*

“Pregunta del Profesor”: *Requisitos para la validez de la norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente

Las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean.

- El profesor describió *in situ* el “caso” propuesto: El decreto-ley prescribe cinco años de prácticas como requisito para acceder al Colegio de Veterinarios y al libre ejercicio de la profesión. Ante el malestar creado entre estudiantes y profesorado se plantean tres posibles recursos de inconstitucionalidad basados en “el rechazo social de la norma”, “el agravio comparativo con la situación anterior” y “la carencia de validez desde el punto de vista normativo”. El profesor también pide que en la argumentación se haga mención a la validez desde el punto de vista de “la materia objeto de regulación”, “el proceso de elaboración normativo” y “el órgano, según el ordenamiento jurídico, con capacidad para su creación”.
- Para elaborar las respuestas, el alumnado disponía de las explicaciones y trabajo realizado en clase con el profesor de la asignatura, de la bibliografía recomendada consultada y/o estudiada, así como de su propia capacidad de comprensión, interpretación y asimilación de los conceptos nuevos estudiados.
- Antes de pasar al análisis de los textos, indico el esquema y nombre de categorías argumentativas, delimitadas con anterioridad. Añado otras categorías nuevas, las cuales, durante el transcurso del análisis y para una mayor eficacia, se han considerado útiles para matizar los argumentos expresados en los textos y comprender mejor el razonamiento seguido en la redacción de los exámenes. Para diferenciarlas, he llamado a las primeras “canónicas” y a las segundas las nombro como “matizadoras”. El hecho de trabajar con *Atlas.Ti*, en el que cualquier evidencia responde a un dato que ha debido de introducirse previamente en el programa, me ha hecho reflexionar sobre la incidencia de las categorías en los resultados que se pretenden obtener.

Categorías “canónicas”

D “Datos” - ArINF “Argumento inferencial” - C “Conclusión” - G “Garantía” - AP “Apoyo” - R “Reserva”

Categorías “matizadoras”

D_Imprecisos “Datos imprecisos” - In_Imprecisa “Inferencia imprecisa”
G_Imprecisa “Garantía imprecisa” - C_Imprecisa “Conclusión imprecisa”

{ } “Inexistente o vacía”.

Para todas las categorías

IF “Indicador de fuerza” (*modalizador, conector argumentativo u organizador del discurso*)

- En el análisis, sólo se ha tenido en cuenta el desarrollo de las argumentaciones sobre las posibilidades que tienen de prosperar cada uno de los *recursos de inconstitucionalidad*, si bien se ha dado una mirada conjunta a la totalidad de las respuestas. En ese sentido, y estudiado el tema con las explicaciones del profesor y la bibliografía recomendada, he elaborado un *modelo general* que engloba un esquema argumentativo de los tres recursos, constituido por los *macroargumentos* siguientes:

Tema	
<i>Requisitos para la validez de la norma jurídica y argumentación del caso concreto</i>	
“Hay malestar entre estudiantes y profesorado”	<u>D “Datos”</u> (Premisa, tesis anterior)
dado que “no podrán ejercer la profesión al acabar la carrera”,	IF “Indicador de fuerza” <u>ArINF “Argumento inferencial”</u>
debido a que “se ha promulgado un decreto ley que prescribe cinco años de práctica para ejercer la profesión”.	IF “Indicador de fuerza” – G “Garantía” (Ley general)
Así pues, probablemente, “los estudiantes deberán tener cinco años de práctica para poder ejercer la profesión”,	IF “Indicador de fuerza” (2) <u>C “Conclusión”</u>
a menos que “prosperare un recurso de inconstitucionalidad contra la norma”.	IF “Indicador de fuerza” R “Reserva”

Aparte de un modelo explicativo general, he elaborado también modelos de esquema argumentativo para cada uno de los “recursos de inconstitucionalidad”, basados en los requisitos exigidos para la *validez de una norma jurídica* en virtud de los distintos tipos de relaciones que expresan sus predicados, referidos a la validez *sociológica*, *axiológica* o *normativa*. A continuación los explico mediante macroestructuras textuales:

<u>Basado en su validez sociológica</u>	
<p>“Hay rechazo social de la norma” puesto que “no es aceptada por estudiantes y profesorado”, aunque “ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida”. Así pues, probablemente, “el recurso no podrá prosperar”, a menos que “un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su promulgación y su invalidez”</p>	<p><u>D “Datos”</u> (Premisa, tesis anterior) IF “Indicador de fuerza” <u>ArINF “Argumento inferencial”</u> IF “Indicador de fuerza” - G “Garantía” – IF “Indicador de Fuerza” IF “Indicador de fuerza”(2) – <u>C “Conclusión”</u> IF “Indicador de fuerza” - R Reserva”</p>
<u>Basado en su validez axiológica</u>	
<p>“Hay agravio comparativo con la situación anterior”, puesto que “la norma es injusta”, debido a que “en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se considera justa”. “Sería injusto impedir el acceso a la profesión”. Así pues, “el recurso podría prosperar”, siempre que “la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se están conculcando derechos fundamentales constitucionales”.</p>	<p><u>D “Datos”</u> (Premisa, tesis anterior) IF “Indicador de fuerza” <u>ArINF “Argumento inferencial”</u> IF “Indicador de fuerza” G “Garantía” AP “Apoyo” IF “Indicador de fuerza” - <u>C “Conclusión”</u> IF “Indicador de fuerza” R “Reserva” - IF “Indicador de Fuerza (2)</p>

<u>Basado en su validez normativa</u>	
<p>“El decreto carece de validez normativa” puesto que “no ha sido creado por el órgano competente”, debido a que “la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia. Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central. Así pues “el recurso puede prosperar”.</p>	<p><u>D “Datos” (Premisa, tesis anterior)</u> IF “Indicador de fuerza” <u>ArINF “Argumento inferencial”</u> IF “Indicador de fuerza” G “Garantía”</p> <p>AP “Apoyo”</p> <p>IF “Indicador de fuerza” <u>C “Conclusión”</u></p>

Si se leen con detenimiento las relaciones argumentativas que se expresan en los modelos anteriores, se convendrá que existe una gradación de menor a mayor en cuanto a las posibilidades que tienen de prosperar los recursos planteados, así como también una interrelación entre los tres tipos de validez desde la óptica de la normativa jurídica.

3.2.1.2 Análisis textual y conceptual de la documentación presentada

Al ser la *categorización* un procedimiento intelectual y, por tanto, conceptual, nos permite agrupar las categorías o códigos de un mismo ámbito temático de análisis. Analizando la información, he identificado los *fragmentos significativos* textuales y les he asignado los *códigos* correspondientes, los cuales en mi caso se corresponden con las *categorías argumentativas* previamente establecidas.

En el *Atlas.ti* he añadido otros códigos, que no he contemplado en el sistema de categorización general, dado que se refieren a la partícula o expresión concreta de cada uno de los “indicadores de fuerza” (conector o modal) del fragmento textual analizado. Sabido es que *Atlas.ti*, como programa informático de investigación cualitativa, permite realizar una variedad de operaciones de análisis y síntesis, de transformaciones, comprobaciones, reflexiones y de visualización conjunta de todos los apartados analizados, que permite avanzar en el análisis de forma más explicativa y comprensiva facilitando un mayor conocimiento de la realidad estudiada.

Una de las características más innovadoras de los programas cognitivos de análisis de datos cualitativos, como *Atlas.ti*, es la construcción de *redes semánticas*, que permiten *relaciones interactivas e hipertextuales*, representando gráficamente los conceptos e ideas que se van desarrollando con el objeto de elaborar pensamiento o construir teoría.

Siguiendo estas coordenadas, con innovaciones respecto a las herramientas que ofrece el programa, he podido desarrollar un mapa conceptual –o red conceptual– de cada uno de los textos analizados, articulados manualmente, el cual, a la vez que refleja el universo mental de cada autor o autora, aporta datos significativos para comprender e interpretar el funcionamiento de los procesos argumentativos, al tiempo que permite valorar tanto la competencia temática como acceder al “conocimiento de mundo” que posee el/la aprendiz.

Aunque ya he me he referido a los pasos que se siguen y los documentos que se generan en los análisis cualitativos mediante *Atlas.Ti9* (**apartado 3.1.2.2**), enumero secuencialmente a continuación las evidencias del trabajo de análisis, creación y experimentación realizado para la obtención de los resultados de la investigación.

He creado la denominada “**Unidad Hermenéutica (UH)** del Proyecto de investigación”: *Argumentación sobre la validez de una norma jurídica* (**Anexos 1 y 2**), cuyo contenido el Programa lo presenta agrupado, por defecto, en el ***Informe final*** (por su amplitud, lo reproduzco en el **Apéndice**). El informe final incluye los 18 documentos primarios (DP) siguientes, en los que baso los análisis documentales:

- A) 10 DP sobre los textos-examen analizados, correspondientes a cada uno de los alumnos o alumnas (nº 1-10)
- B) 1 DP informativo, relativo a la pregunta del profesor (nº 11)
- C) 1 DP informativo sobre “Introducción a la investigación” (nº 12) (Véase también **Anexo 3**)
- D) 1 DP informativo sobre la exposición del profesor en clase. Fuente: transcripción oral (apuntes alumna) (nº 24)
- E) 2 DP como fuente bibliográfica temática (J. de Lucas Martín (coord.) (1995). *Introducció a la Teoria del Dret*) (nº 26 y 27)
- F) 3 DP informativos, con comentarios, sobre: “Comparativa argumentaciones recursos de inconstitucionalidad (*macroestructuras y categorías*) de los análisis realizados, en relación con mi modelo inicial, a principio de la tabla, referidos a

cada una de las tres clases de validez: *sociológica*, *axiológica* y *normativa* (nº 29, 30 y 31)

El análisis completo se ha realizado sobre diez juegos/grupos de documentos (grupos de evaluación), que incluyo por orden correlativo (apartados **3.2.2 a 3.2.11**), conteniendo cada uno de ellos:

- TEXTO-EXAMEN con los *fragmentos significativos debidamente subrayados y categorizados*.
- DOCUMENTO PRIMARIO introducido en *Atlas.ti*, al que se le han realizado las operaciones de síntesis, con *identificación de fragmentos/citas y asignación de códigos* o *categorías* (en nuestro caso: palabra clave o conceptualización de la cita, que constituye la unidad básica de análisis).
- MAPA O RED CONCEPTUAL *de los recursos* de inconstitucionalidad estudiados, con separación de los mismos *en función de sus posibilidades de prosperar*, que se ha articulado manualmente con el fin de conseguir la visualización requerida para los propósitos del análisis.
- VALORACIÓN/CONCLUSIÓN de cada una de las aportaciones de los estudiantes, con indicación de *la competencia gramatical, textual y conceptual y de la competencia argumentativa*.

Merece destacarse la construcción de *networks* (mapas o redes conceptuales), una de las potencialidades más interesantes que ofrece *Atlas.ti*⁹, que me ha permitido realizar una importante aportación en mi trabajo de investigación: la elaboración de once *networks* específicos, uno para cada uno de los textos analizados (10), más otro construido como guía modelo (véase **Anexo 4**), los cuales son un exponente de la representación mental del alumnado. Cada uno de ellos agrupa el conjunto de objetos analizados del respectivo texto-examen de mi *Unidad Hermenéutica* (UH) y sus distintas conexiones (*links*), basados en segmentos de texto no secuenciado (*hipertexto*).

He realizado algunos *comentarios* y *anotaciones* sobre el Proyecto, que se encuentran reflejados en el Informe. En cambio, no he reproducido los “memos” (*memorándums*), ni he añadido más, por cuanto su contenido ya está incluido en el cuerpo teórico de la tesis. De hecho, los “memos”, de índole variada, reflejan el proceso y la

reflexión continuada sobre el contenido de la investigación; pueden ser: teóricos, de creación de ideas, explicativos y, finalmente, de elaboración de conclusiones. Los “memos” constituyen la información básica para dar sentido al Proyecto y elaborar el informe final, cuando únicamente se trabaja con el Programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*.

He utilizado también alguna de las herramientas y formatos de análisis que ofrece *Atlas.ti*⁹ para extraer resultados comparativos y, en alguna medida, introducir elementos cuantitativos para matizar las valoraciones cualitativas y obtener una radiografía más certera de los resultados (véase el apartado **3.3. Valoración conceptual de los resultados obtenidos**).

Finalmente, incluyo en los anexos, como muestra de análisis comparativa, los *diagramas* realizados con el modelo *Sankey*, si bien utilizando un número menor de conectores y modales (**Anexo 5**). Asimismo, es interesante destacar que *Atlas.ti* permite hacer listados de palabras de los documentos primarios (DP), también en forma de *nube*, para análisis cuantitativos posteriores; aportamos cuatro ejemplos de las muestras realizadas: tres de los DP 1, 8 y 10, más un cuarto, que engloba la totalidad de los 10 DP (**Anexo 6**).

En relación con los documentos que se presentan en los apartados siguientes, debo realizar algunas puntualizaciones sobre los textos-exámenes analizados manualmente:

1. El redactado en cursiva, entre corchetes, de los documentos se refiere a observaciones hechas por el profesor.
2. El subrayado y la cursiva indican las categorías del esquema argumentativo, excepto para los “indicadores de fuerza argumentativa” (**IF**).
3. Las palabras o expresiones sombreadas son “indicadores de fuerza argumentativa” (**IF**), que pueden ser *modalizadores*, *conectores argumentativos* u *organizadores del discurso*.
4. Las iniciales que representan las categorías se han resaltado en negrita.
5. Para el análisis sólo se toma en consideración la respuesta a la argumentación sobre las posibilidades que tienen de prosperar los tres “recursos de inconstitucionalidad”, si bien se realiza una mirada global al redactado del tema.

3.2.2 Análisis del documento nº 1

Texto 1

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

1

Se dice que las normas jurídicas posee[n] predicados que expresan relaciones materiales y [o] relaciones formales. Los predicados que expresan relaciones materiales hacen referencia a la relación de la norma con la sociedad; los predicados que expresan relaciones formales hacen referencia a la relación de la norma con su procedimiento de publicación, materia o regulación, etcétera, es decir, a la relación de la norma con otras normas.

Dentro de los predicados que expresan relaciones tenemos la validez. Para que una norma sea válida ha de cumplir unos requisitos determinados:

- Ha de regular sólo aquella materia que le corresponde, es decir, una materia que tenga que ser regulada por ley orgánica nunca podrá ser regulada por ley ordinaria y viceversa.
- Para que una norma sea válida, además, se requiere un procedimiento de aprobación. Así aquella norma que sea aprobada sin que halla [haya] la mayoría necesaria no podrá ser válida, se dirá que es una norma inválida.
- Cada norma ha de ser elaborada por el órgano competente para ello, es decir, un decreto – ley no puede ser elaborado por el poder legislativo sino que lo ha de hacer el poder ejecutivo, y una ley orgánica no la podrá hacer el ejecutivo, sino el legislativo.

Así, cuando decimos que una ley es inválida es porque tiene un defecto de forma. Cuando esto sucede se puede ir ante el Tribunal Constitucional.

Ante el caso que se nos propone podríamos decir que el primero de los recursos *no hace referencia a un defecto formal sino más bien material. (D_Imprecisos)* Es decir, para que una norma sea efectiva *requiere que sea aceptada por la mayoría de la sociedad a la que se dirige (ArINF) y esto no se da (C_Imprecisa) [pero no prospera]*

En el tercer caso se plantea recurso basado en que *la norma carece de validez desde el punto de vista normativo (D)*. Esto hace referencia a que *esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, (ArINF) porque así se establece, (G) Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. (AP) Por lo tanto, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos que se requieren para que una norma sea válida. (C) [sí] [falta 2º]. { }*

Documento Primario 1 – Fragmentos (Citas) y Códigos

Así, cuando decimos que una ley es inválida es porque tiene un defecto de forma. Cuando esto sucede se puede ir ante el Tribunal Constitucional.

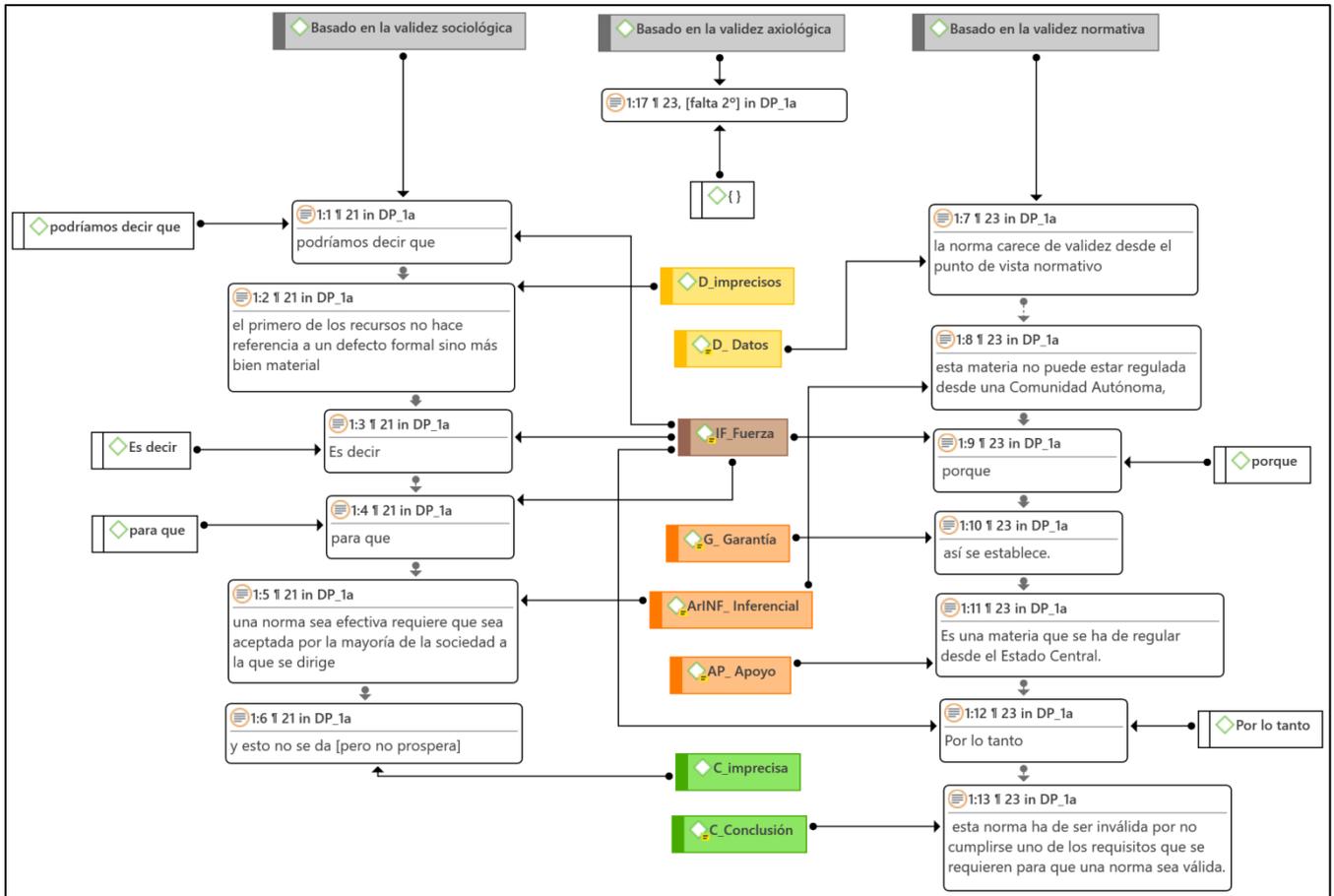
Ante el caso que se nos propone podríamos decir que el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino más bien material. Es decir, para que una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la sociedad a la que se dirige, y esto no se da *[pero no prospera]*

En el tercer caso se plantea recurso basado en que la norma carece de validez desde el punto de vista normativo. Esto hace referencia a que esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, porque así se establece. Por lo tanto, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos que se requieren para que una norma sea válida. *[sí] [falta 2º]*.

The screenshot displays a complex tree structure of legal codes and text fragments. The nodes are organized into several columns and rows, each with a unique code and a brief description of the legal concept or text fragment it represents.

- Column 1 (Left):**
 - 1:1... Basado en la validez sociológica
 - IF_Fuerza
 - podríamos decir que
 - 1:2 el primero de los recursos...
 - Es decir
 - IF_Fuerza
 - 1:2 el primero de los recursos...
 - 1:4 para que
 - C_imprecisa
 - 1:5 una norma sea efectiva re...
 - Basado en la validez normativa
 - D_Datos
 - 1:8 esta materia no puede est...
 - ArINF_Inferencial
 - 1:7 la norma carece de validez...
 - 1:9 porque
 - IF_Fuerza
 - porque
 - 1:8 esta materia no puede est...
 - 1:10 así se establece.
 - C_Conclusión
 - 1:12 Por lo tanto
 - { }
 - Basado en la validez axiológica
- Column 2 (Middle-Left):**
 - D_imprecisos
 - 1:1 podríamos decir que
 - 1:3 Es decir
 - IF_Fuerza
 - para que
 - 1:3 Es decir
 - 1:5 una norma sea efectiva re...
 - G_Garantía
 - 1:9 porque
 - 1:11 Es una materia que se ha...
 - IF_Fuerza
 - Por lo tanto
 - 1:11 Es una materia que se ha...
 - 1:13 esta norma ha de ser inv...
- Column 3 (Middle-Right):**
 - ArINF_Inferencial
 - 1:4 para que
 - 1:6 y esto no se da [pero no p...
 - AP_Apoyo
 - 1:10 así se establece.
 - 1:12 Por lo tanto

Network 1 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión: 1

Validez sociológica

“Podríamos decir que...”, “sino más bien...”, son *Indicadores de fuerza (IF)* que demuestran distanciamiento o inseguridad del locutor en relación a lo escrito y debilitan los argumentos; los “modalizan”. Por tanto, pierden fuerza argumentativa.

La premisa o los “datos” de los cuales se parte no indican de forma clara y específica que se trata de un “defecto material”. El punto de partida se hace, por tanto, por medio de unos *Datos imprecisos (D_imprecisos)*. Aunque haya una *argumentación inferencial (ArINF)* que precise que “una norma debe ser aceptada por la mayoría de la sociedad a la que se dirige”, no se expresa “explícitamente” que se está argumentando un “recurso sobre la validez sociológica”.

“Y eso no se da...” es una conclusión coloquial imprecisa (**C_imprecisa**) porque no justifica las posibilidades que el recurso tiene de prosperar, aunque le siga una explicación. (Véase nota del profesor).

Validez axiológica

Se omite argumentar un posible recurso sobre “la validez axiológica”.

Validez normativa

Los *Datos (D)* hacen referencia a la “premisa mayor”: “la norma carece de validez desde el punto de vista normativo” y desarrolla la argumentación con inferencias causales (**ArINF; G_Garantía; AP_Apoyo**) mediante “conectores implícitos o explícitos (debido a...; porqué...; dado que). La expresión “porque así se establece” posee un significado coloquial transparente. No obstante no explica suficientemente la “causa o la razón”, aunque en la siguiente frase se describa el *porqué*, a modo de justificación. La *Conclusión (C_Conclusión)* es correcta.

Valoración/Conclusión

Competencia gramatical, textual y conceptual:

3

Competencia argumentativa:

2 - 3

3.2.3 Análisis del documento nº 2

Texto 2

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

2

El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamentado por el amplio rechazo social del decreto ley (D) en entredicho, no tendría gran cantidad de posibilidades de éxito (C_Imprecisa) debido [debido] a que el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficiente a la hora de recurrir (ArINF) ya que el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inconstitucional [= inválido] (G_Imprecisa AP), no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] (AP)

El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injusta (ArINF), refiri/é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas (D_Imprecisos), nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la dificultad añadida a su licenciatura (G), pero no por ello) significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica sea inconstitucional (C_Imprecisa). [--- 1º pero aquí no]

El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor número de posibilidades de éxito debido [debido] a que se refiere a la validez normativa del decreto ley en cuestión (D). El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central (In_Imprecisa) y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma (G), todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano no capacitado para dicha función (AP), y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las posibilidades de éxito al justificar dicho recurso en este argumento (C_Imprecisa) (órgano no capacitado para dicha función). [sí] [Pero no habla de la validez]

Documento Primario 2 – Fragmentos (Citas) y Códigos

El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamentado por el amplio rechazo social del decreto ley en entredicho, no tendría gran cantidad de posibilidades de éxito debido [debid] a que el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficiente a la hora de recurrir, ya que el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inconstitucional, [≠ inválido] no significa que vaya contra los principios de la constitución. [S1]

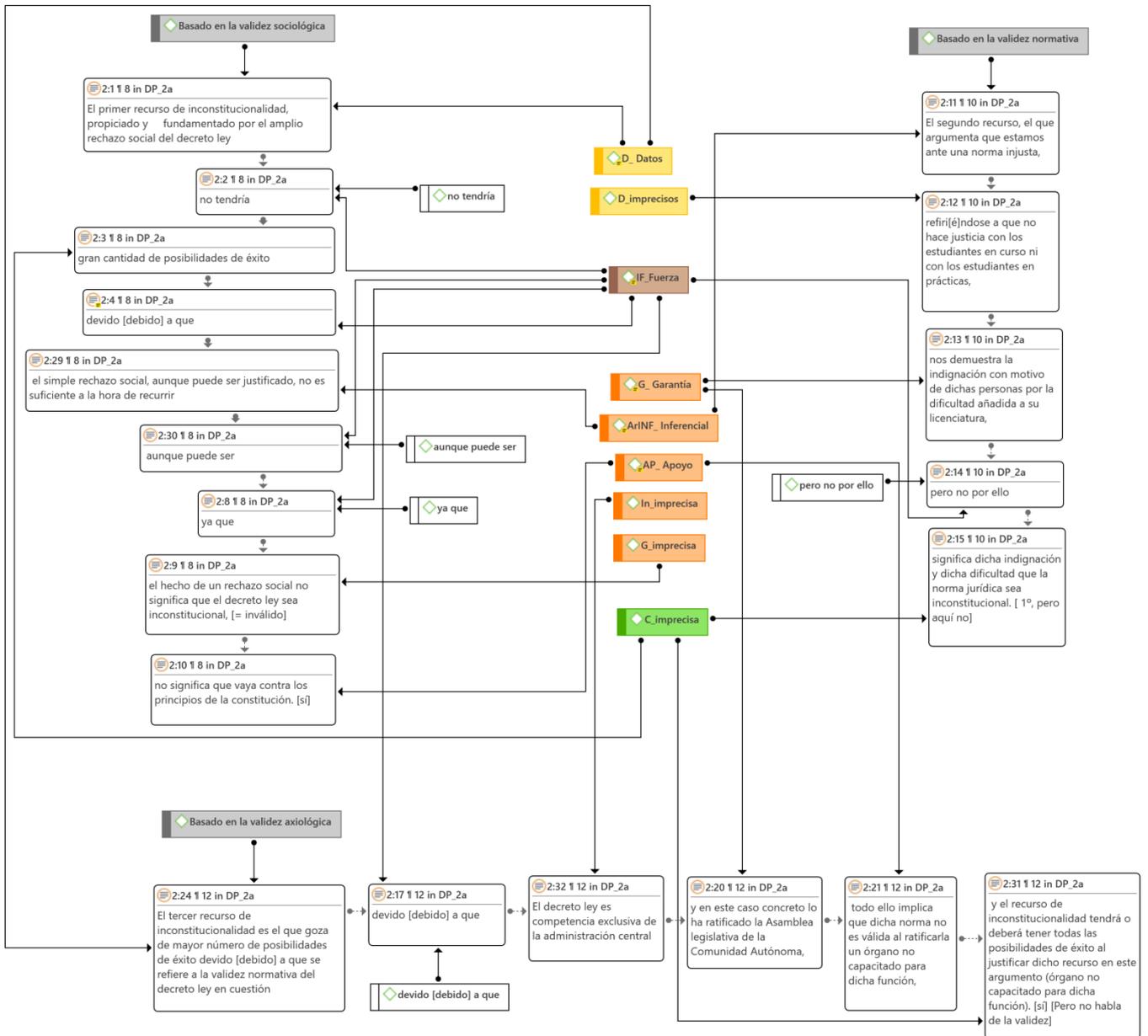
El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injusta, refiriéndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la dificultad añadida a su licenciatura, pero no por ello significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica sea inconstitucional. [1°, pero aquí no]

El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor número de posibilidades de éxito debido [debid] a que se refiere a la validez normativa del decreto ley en cuestión. El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano no capacitado para dicha función, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las posibilidades de éxito al justificar dicho recurso en este argumento (órgano no capacitado para dicha función). [S1] [Pero no habla de la validez]

The diagram illustrates a network of legal concepts and codes. The nodes are organized into several groups:

- Group 1 (Top Left):** Includes nodes like 'Basado en la validez sociológica', 'D_Datos', '2:2 no tendría', 'IF_Fuerza', '2:1 El primer recurso de inconstitucionalidad', '2:3 gran cantidad de posibilidades de éxito', '2:1 no tendría', '2:4 debido [debid] a que', '2:9 el hecho de un rechazo social', and '2:30 aunque puede ser'.
- Group 2 (Top Middle):** Includes 'C_imprecisa', '2:2 no tendría', '2:4 debido [debid] a que', 'G_imprecisa', '2:8 ya que', and '2:10 no significa que vaya contra'.
- Group 3 (Top Right):** Includes 'AriNF_Inferencial', '2:4 debido [debid] a que', '2:30 aunque puede ser', 'IF_Fuerza', '2:3 gran cantidad de posibilidades de éxito', '2:29 el simple rechazo social', 'aunque puede ser', '2:8 ya que', and '2:29 el simple rechazo social'.
- Group 4 (Middle Left):** Includes 'AriNF_Inferencial', 'Basado en la validez normativa', '2:12 refiriéndose a que no ha', 'G_Garantía', '2:12 refiriéndose a que no ha...', '2:14 pero no por ello', 'C_imprecisa', and '2:14 pero no por ello'.
- Group 5 (Middle Right):** Includes 'D_imprecisos', '2:11 El segundo recurso, el que...', '2:13 nos demuestra la indignación', 'IF_Fuerza', 'pero no por ello', '2:13 nos demuestra la indignación', and '2:15 significa dicha indignación'.
- Group 6 (Bottom Left):** Includes 'Basado en la validez axiológica', 'D_Datos', '2:17 debido [debid] a que', 'In_imprecisa', '2:17 debido [debid] a que', '2:20 y en este caso concreto L...', 'AP_Apoyo', '2:20 y en este caso concreto L...', and '2:31 y el recurso de inconstitucionalidad'.
- Group 7 (Bottom Middle):** Includes 'devido [debid] a que', 'IF_Fuerza', '2:24 El tercer recurso de inconstitucionalidad', '2:32 El decreto ley es competencia...', 'G_Garantía', '2:21 todo ello implica que dicho decreto ley es competencia...', and '2:32 El decreto ley es competencia...'.
- Group 8 (Bottom Right):** Includes 'C_imprecisa' and '2:21 todo ello implica que dicho decreto ley es competencia...'.

Network 2 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión: 2

Validez sociológica

Sigue el esquema lógico “Datos – Premisas – Conclusión”, pero las argumentaciones son *imprecisas*, principalmente porque no justifica de forma suficiente la *amplitud* de ese “rechazo social”. Para dirimir si el decreto es o no constitucional. (Reiteración en las conclusiones).

Validez axiológica

Esquema lógico correcto, pero con argumentaciones demasiado esquemáticas. Por ejemplo, se indica “*que no se hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas...*” (**D_imprecisos**) como un circunloquio de la “premisa implícita” de la cual se parte: “*hay un agravio comparativo*” y termina en una “Conclusión” que precisa muy poco (**C_imprecisa**).

Validez normativa

Hay imprecisión por la forma sintáctica en que se introduce el tema (**D_imprecisos**). La justificación inferencial, aunque no muy precisa (**In_imprecisa**), abarca todo el ámbito argumentativo (**G - AP**). Demuestra, por tanto, buena comprensión del camino jurídico, en materia reguladora, que debe recorrer para que prospere un recurso de inconstitucionalidad contra un Decreto-Ley.

Una redacción confusa, a veces, y reiterativa deslucen la exposición. No contesta la parte temática.

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual: **2-3**

Competencia argumentativa: **2-3**

3.2.4 Análisis del documento nº 3

Texto 3

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

3

La validez es uno de los predicados (atributos de la norma) de carácter formal. Una norma se considerará válida cuando ha sido elaborada por los órganos competentes para dictarla, cuando no tiene ningún defecto en su forma o contenido o en el caso de encontrarse ante una ley orgánica, regula derechos comprendidos entre los artículos 14 y 29 de la Constitución.

La validez en su sentido más estricto (el normativo) se encontrará relacionado con el principio o el término legalidad, dado que al ser válida pertenecerá al cuerpo legal. En cuanto se sobrepasan estos límites nos encontraríamos ante otra cuestión: la legitimidad.

De la validez o no de una norma pueden pronunciarse los órganos competentes por medio de un recurso de inconstitucionalidad.

PRÁCTICA

- El primer recurso, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tribunales, (R) dado que aunque la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cuenta a la hora de funcionar o poner en práctica sus políticas los poderes públicos, (ArINF) aunque no es suficiente. (C_Imprecisa)
- El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, (C_Imprecisa) dado que si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, (D_Imprecisos) es sin duda alguna, porque considera que es injusto (ArINF) (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley. (G)
- En términos de validez, será también probable que se aceptara, (C_Imprecisos) porque aunque el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificado por la asamblea legislativa, siempre podrá cuestionarse si era

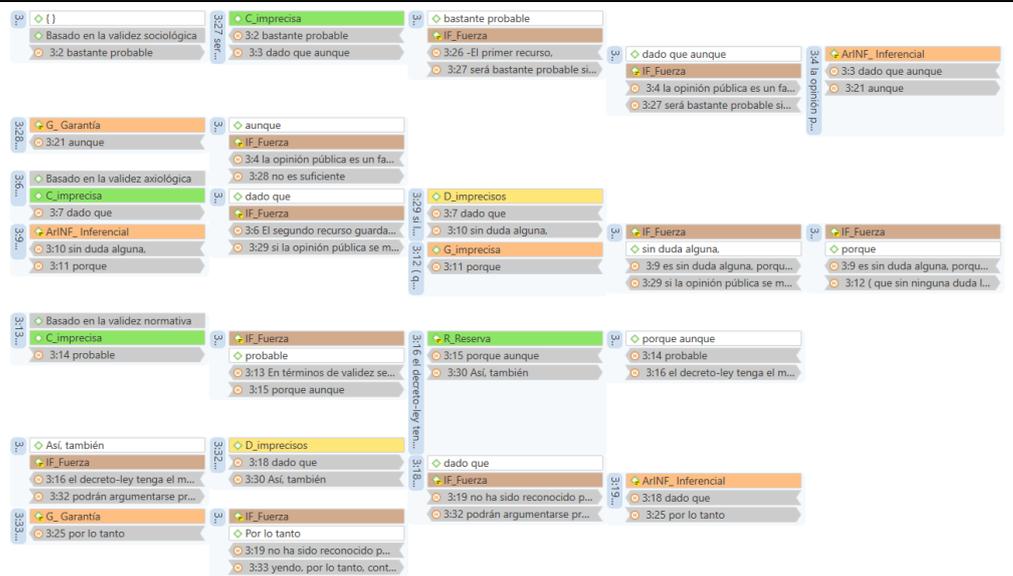
verdaderamente “urgente y necesaria” una regulación en materia del ejercicio de los veterinarios. [Argumentación no pertinente] Así, también podrán argumentarse problemas de la validez (D_Imprecisos) dado que no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder autónomico. (ArINF) yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE. [CA]. (G)

Documento Primario 3 – Fragmentos (Citas) y Códigos

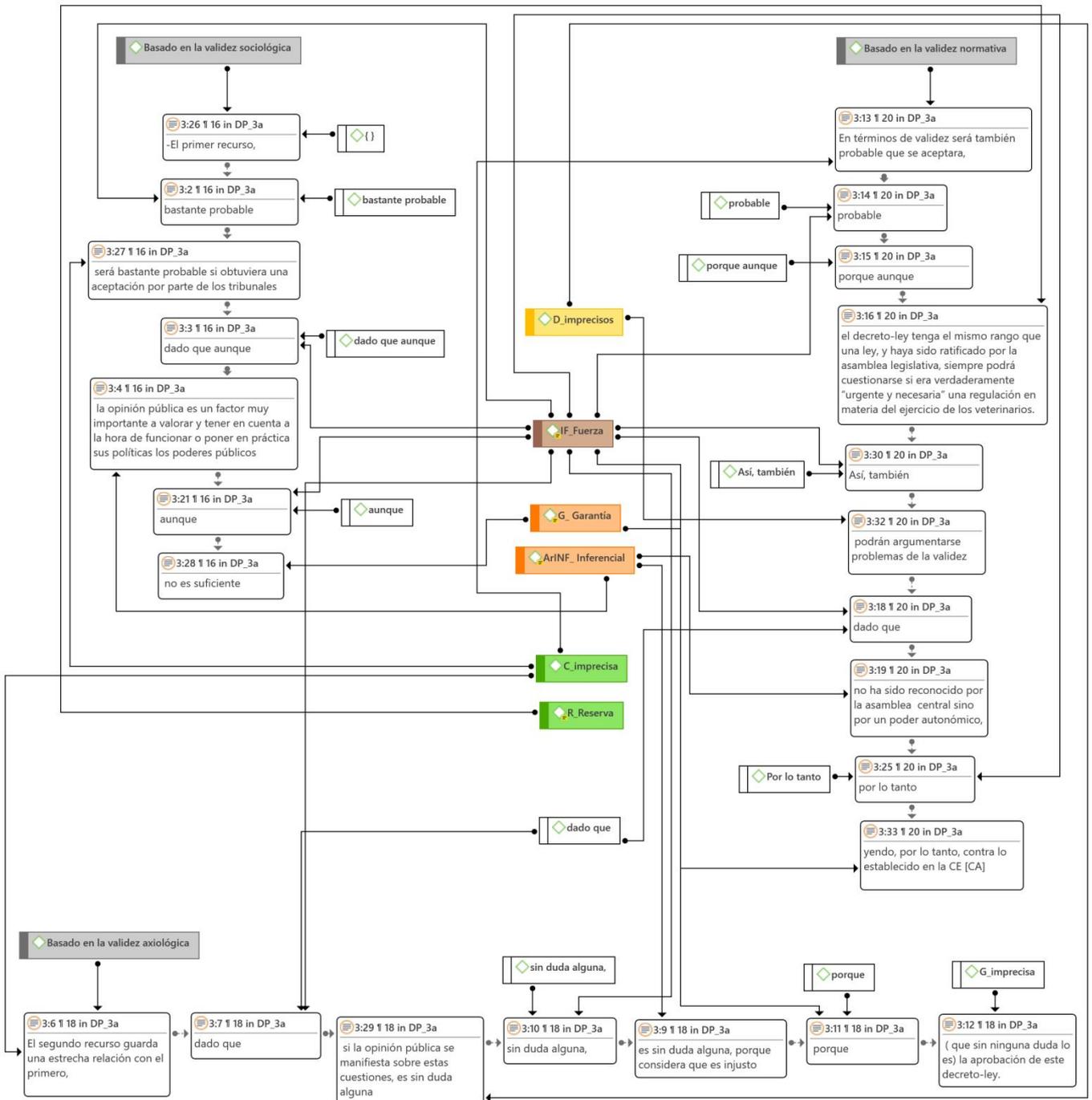
-El primer recurso, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tribunales, dado que aunque la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cuenta a la hora de funcionar o poner en práctica sus políticas los poderes públicos, aunque no es suficiente.

-El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, dado que si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin duda alguna, porque considera que es injusto (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley.

-En términos de validez será también probable que se aceptara, porque aunque el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificado por la asamblea legislativa, siempre podrá cuestionarse si era verdaderamente "urgente y necesaria" una regulación en materia del ejercicio de los veterinarios. Así, también podrán argumentarse problemas de la validez dado que no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder autonómico, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA]



Network 3 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión: 3

Validez sociológica

Carece de “premisa anterior, opinión o (**D_Datos**)” para introducir el razonamiento; empieza por una (**R_Reserva**): “*será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tribunales*”, sigue con utilización de conectores que se superponen, “*dado que aunque*”, para introducir una frase inferencial (**ArInf**) alambicada sobre la importancia de la “opinión pública”, que carece de significatividad. Y concluye con un: “*aunque no es suficiente*” (**C_imprecisa**). Se omiten referentes al texto.

Validez axiológica

Se da por hecho que el lector interlocutor ya sabe de lo que se habla. Aunque esté en el contexto, ¿debe de argumentarse el recurso! La premisa inicial (**D_Imprecisos**) vuelve a ser confusa. Habla de injusticia en cuanto a inferencialidad (**ArINF, G**), pero concluye “sin conclusión”: “*El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero*” (**C_Imprecisa**).

Validez normativa

Se alude esquemáticamente a la “probable aceptación” del recurso (**C_Imprecisa**) y los requisitos necesarios para que así sea con un razonamiento mínimo (**ArINF – G**) y con inexactitudes (*asamblea central; CE...*)

En general, una sintaxis deficiente condiciona la expresión del pensamiento y, por tanto, la capacidad argumentativa. No hay seguridad en las argumentaciones. Errores conceptuales y de comprensión.

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual: **1 - 2**

Competencia argumentativa: **1 - 2**

3.2.5 Análisis del documento nº 4

Texto 4

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

4

La validez ha sido definida desde distintos puntos de vista. Para los iusnaturalistas tomistas, había una validez axiológica: el derecho o la norma jurídica era válida si era justa.

Posteriormente la validez se considera desde un punto de vista normativo: la norma jurídica será válida si es aprobada por el procedimiento adecuado, por los órganos adecuados y si recoge las materias adecuadas. Este es el concepto de validez que acepta la posición doctrinal mayoritaria.

También está la validez sociológica: una norma jurídica es válida si es aceptada e interiorizada por sus destinatarios. Aquí coincide con la eficacia normativa.

Así, si nos quedamos con la validez normativa, una norma jurídica es válida si_

- a) Es aprobada siguiendo el procedimiento adecuado: por ejemplo, una ley ordinaria debe seguir todos los trámites procedimentales parlamentarios, desde que se elabora el proyecto hasta que se aprueba por las Cortes, se sanciona, promulga, publica...
- b) *Ha de ser dictada por el órgano adecuado:* Así, un real decreto debe ser aprobado por el Gobierno; una orden ministerial por el Ministro; etc.
- c) Ha de recoger la materia adecuada: una ley orgánica debe regular cada uno de los derechos fundamentales recogidos de los artículos 15 a 29 de la Constitución española, y sólo mediante ley orgánica.

Así, si se cumplen estos requisitos, una norma jurídica será válida. Lo deseable es que además de darse la validez normativa, se den también la validez axiológica (sea justa) y la validez sociológica (sea aceptada por sus destinatarios).

Así, si una Comunidad Autónoma dictara un decreto-ley para regular el acceso a una determinada profesión podrían darse tres circunstancias que hicieran inválido a ese decreto-ley.

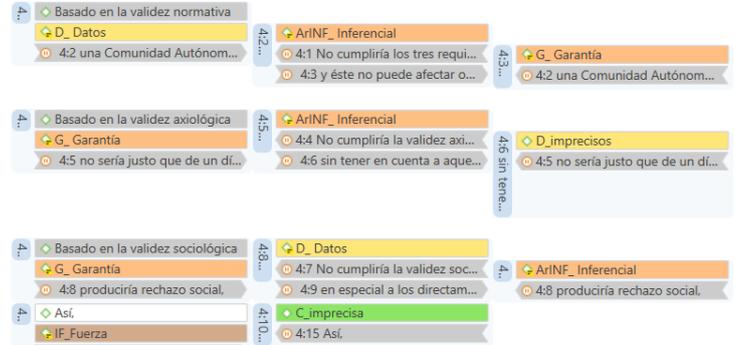
- No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa (D); una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley (ArINF) y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos fundamentales. (G)
- No cumpliría la validez axiológica: (C_Imprecisa) no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profesión (ArINF) sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectativas de ingresar antes de que se dictara esa norma. (D_Imprecisos)
- No cumpliría la validez sociológica: (C_Imprecisa) produciría rechazo social, (D) en especial a los directamente afectados. (ArINF)

Así, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional. (C), (C), (C) [Se refiere a los tres recursos]

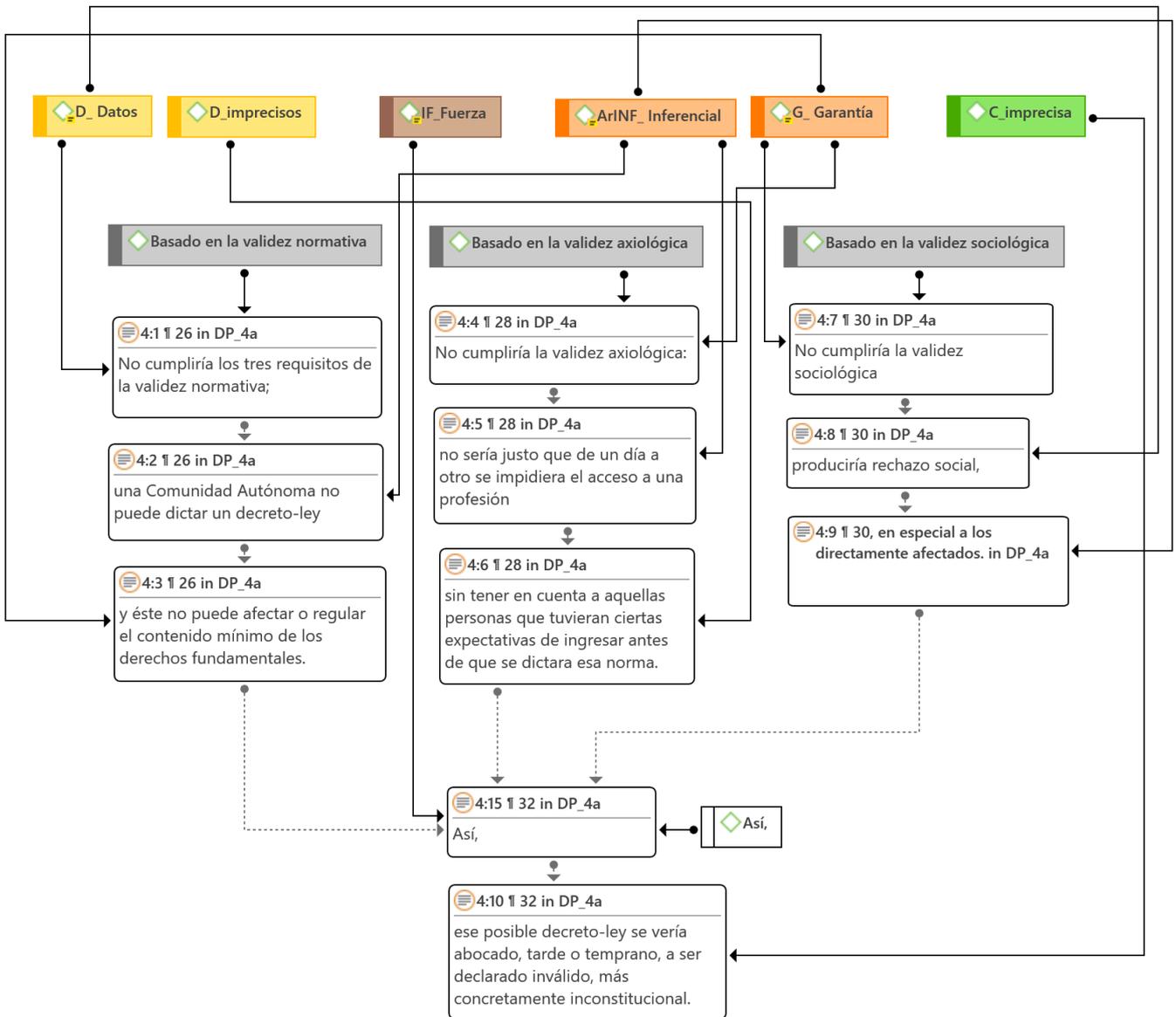
Documento Primario 4 – Fragmentos (Citas) y Códigos

- No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos fundamentales.
- No cumpliría la validez axiológica: no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profesión sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectativas de ingresar antes de que se dictara esa norma.
- No cumpliría la validez sociológica: produciría rechazo social, en especial a los directamente afectados.

Así, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional.



Network 4 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 4

Validez normativa / axiológica / sociológica

Argumentación *sui generis*, muy globalizada, en relación con los tres recursos. De hecho los argumentos se aportan en la parte temática de la pregunta.

Las argumentaciones inferenciales (**ArINF - G**) se describen de forma esquemática pero correcta. En cambio sólo hay una conclusión única **C_Imprecisa**), sin matizar, para los tres recursos. Da por supuesto que el Decreto-Ley será “declarado inválido” o inconstitucional, lo cual es seguro en el caso de la “validez normativa”. En los otros dos casos, no lo argumenta y, por tanto, tienen más visos de “no prosperar”.

Muy bien explicada la parte teórica introductoria.

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual:	3 - 4
Competencia argumentativa:	3 - 4

3.2.6 Análisis del documento n° 5

Texto 5

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

5

La validez en sentido impropio sería el grado de justificación de una norma jurídica, según la doctrina puede tener tres significados:

- Históricamente sería equivalente a una validez axiológica
- Validez normativa (toda norma correctamente hecha por el estado estaría justificada)
- Sociología jurídica de la validez sociológica, una norma sólo puede ser justificada si tiene alto grado de aceptación por sus destinatarios.

La validez puede situarse en cualquier de estos tres niveles que están interrelacionados porque lo ideal es que una norma jurídica sea válida desde el punto de vista formal , que responde a los valores sociales y con alto grado de aceptación social y de aplicación por las administraciones.

La mayor parte de la doctrina actual dice que la validez es la exigencia según la cual una norma jurídica ha sido creada de conformidad con las exigencias formales del sistema jurídico al que pertenecen. Hay tres requisitos formales para justificar la validez:

- Requisito procedimental: cada sistema jurídico establece uno u otro procedimiento.
- Razón del órgano: el órgano creador de la norma.

- Materia sobre la que versa la norma: Hay materias reservadas a ciertos órganos y normas.

Si una norma tiene los tres requisitos es válida y tiene obligatoriedad.

Caso práctico

El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechazo social, por lo que no cumple uno de los requisitos importantes de la validez, (D_Imprecisos) ya que para que una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación social. (ArINF) Será inválida (Validez sociológica) (C_Imprecisa)

El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comparativo, (D) la norma es injusta, (ArINF) por lo tanto no tendrá validez. (C_Imprecisa)

El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una norma que carece de validez desde el punto de vista normativo. (D) Por lo tanto este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez normativa que es un requisito vital para la validez de una norma jurídica. (Validez normativa) (C)

Documento Primario 5 – Fragmentos (Citas) y Códigos

El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechazo social, por lo que no cumple uno de los requisitos importantes de la validez, ya que para que una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación social. Será inválida (Validez sociológica)

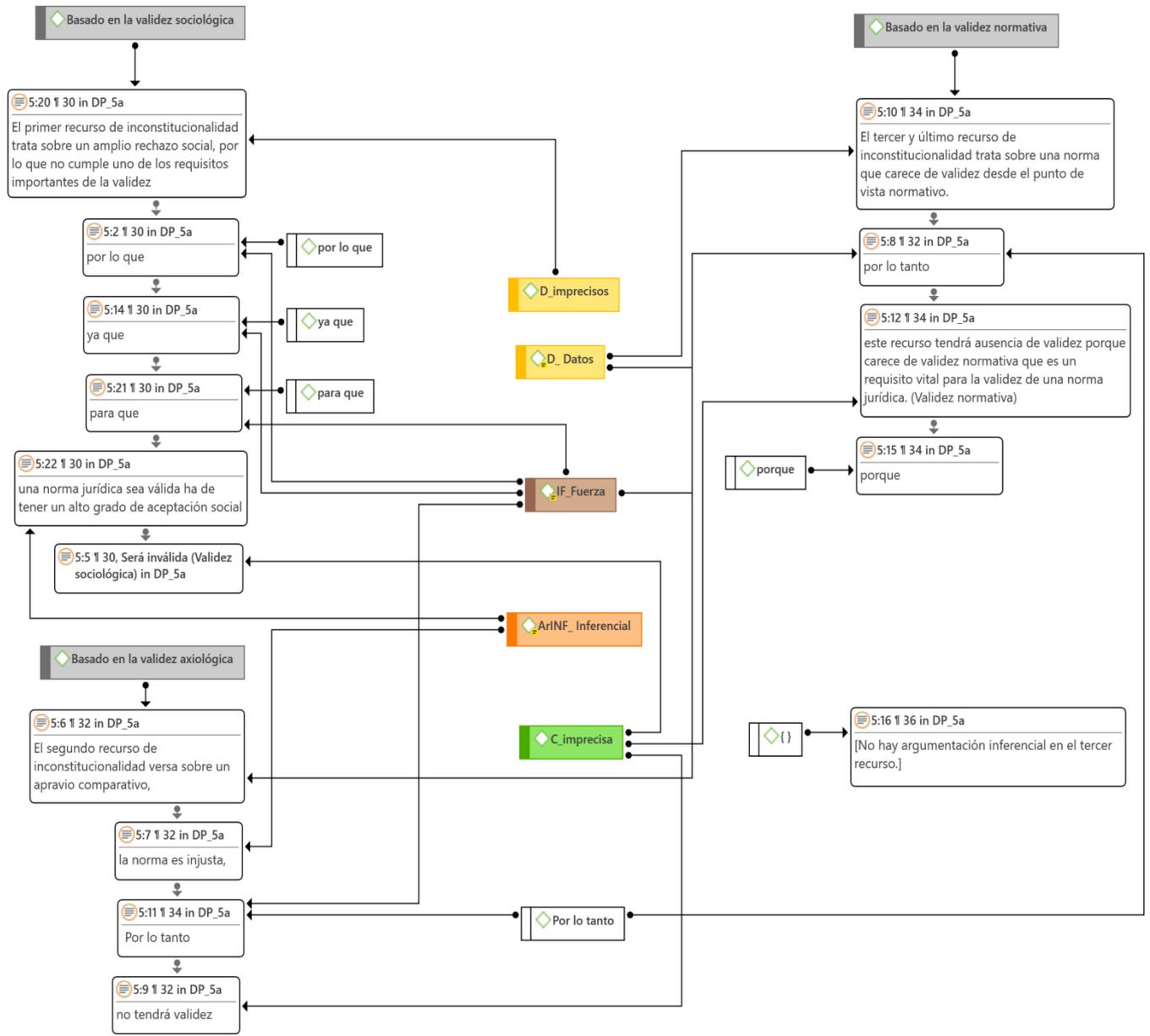
El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comparativo, la norma es injusta, por lo tanto no tendrá validez.

El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una norma que carece de validez desde el punto de vista normativo. Por lo tanto este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez normativa que es un requisito vital para la validez de una norma jurídica. (Validez normativa)

[No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.]



Network 5 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 5

Validez sociológica / validez axiológica

El primer y segundo recursos son esquemáticamente correctos en cuanto a las categorías delimitadas (**D – ArINF – C_Imprecisa**), pero no hay suficiente justificación de los argumentos. Es decir, se da por supuesto que el recurso “*será inválido*” (argumento débil) porque, de forma implícita, acepta que “no tendrá un alto grado de aceptación social” en el primer caso, y concluye que “no tendrá validez” en el segundo, únicamente basándose en que “*la norma es injusta*”, sin precisar si sería así en todos los casos. Faltan referentes gramaticales en las razones que se aducen.

Validez normativa

La justificación del tercer recurso es repetitiva e insuficiente por cuanto no deja entrever los motivos de la invalidez. Falta razonamiento inferencial (**ArInf**) y de comprensión del tema jurídico. Se desconoce o no se sabe explicar porque “...*tendrá ausencia de validez normativa...*”. Reitera el mismo argumento en la conclusión (**C_Imprecisa**) “...requisito vital para la validez de una norma jurídica”. Aunque esta vez sí acierte totalmente que este recurso podrá prosperar.

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual:	2
Competencia argumentativa:	2

3.2.7 Análisis del documento n° 6

Tema 6

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

6

El rechazo social de una norma, (D) por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la norma (ArINF), tiene escasas posibilidades de anularla. (C_Imprecisa) (Tal vez mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consenso de la población, pero debido a que la norma afecta, sólo, a este sector estudiantil y profesional, podría considerarse suficiente). (R)

Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito (C_Imprecisa) ya que la condición de que sea justa es necesaria (ArINF) aunque no suficiente para adolecer de nulidad. (G)

La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los requisitos formales para su promulgación, vulnerando algunos de estos requisitos. (AP)

Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años requeridos por la nueva norma, suponiéndoles la pérdida de su condición profesional, supone que esta norma tiene carácter retroactivo, adoleciendo de invalidez esta retroactividad que afecta a los veterinarios ya colegiados sin los cinco años de prácticas. (D_Imprecisos)

Documento Primario 6 – Fragmentos (Citas) y Códigos

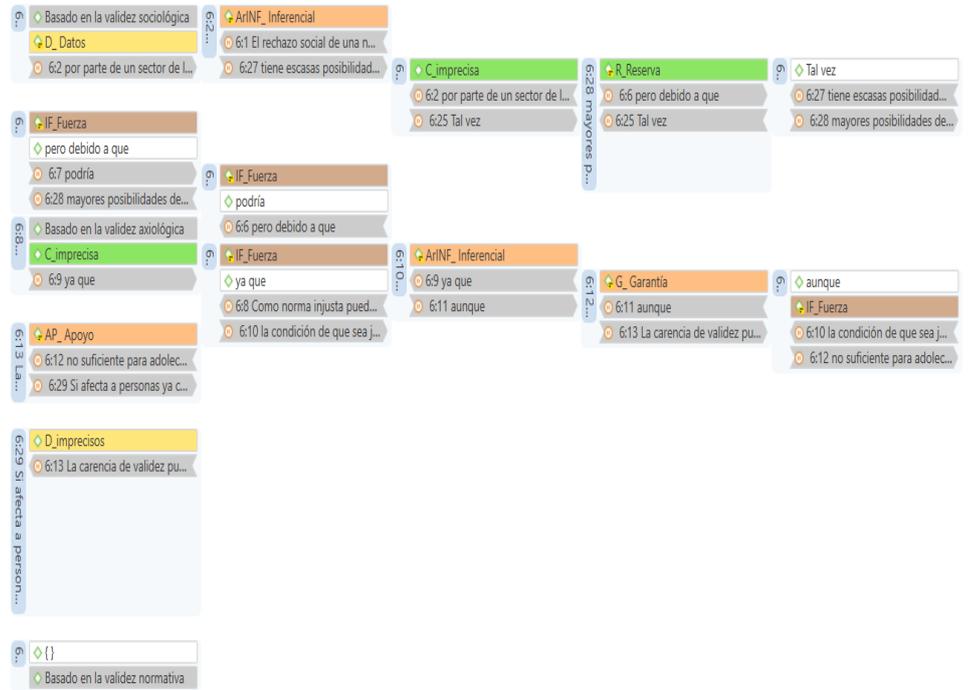
El rechazo social de una norma, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la norma, tiene escasas posibilidades de anularla. Tal vez mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consenso de la población, pero debido a que la norma afecta, sólo, a este sector estudiantil y profesional, podría considerarse suficiente.

Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito ya que la condición de que sea justa es necesaria aunque no suficiente para adolecer de nulidad.

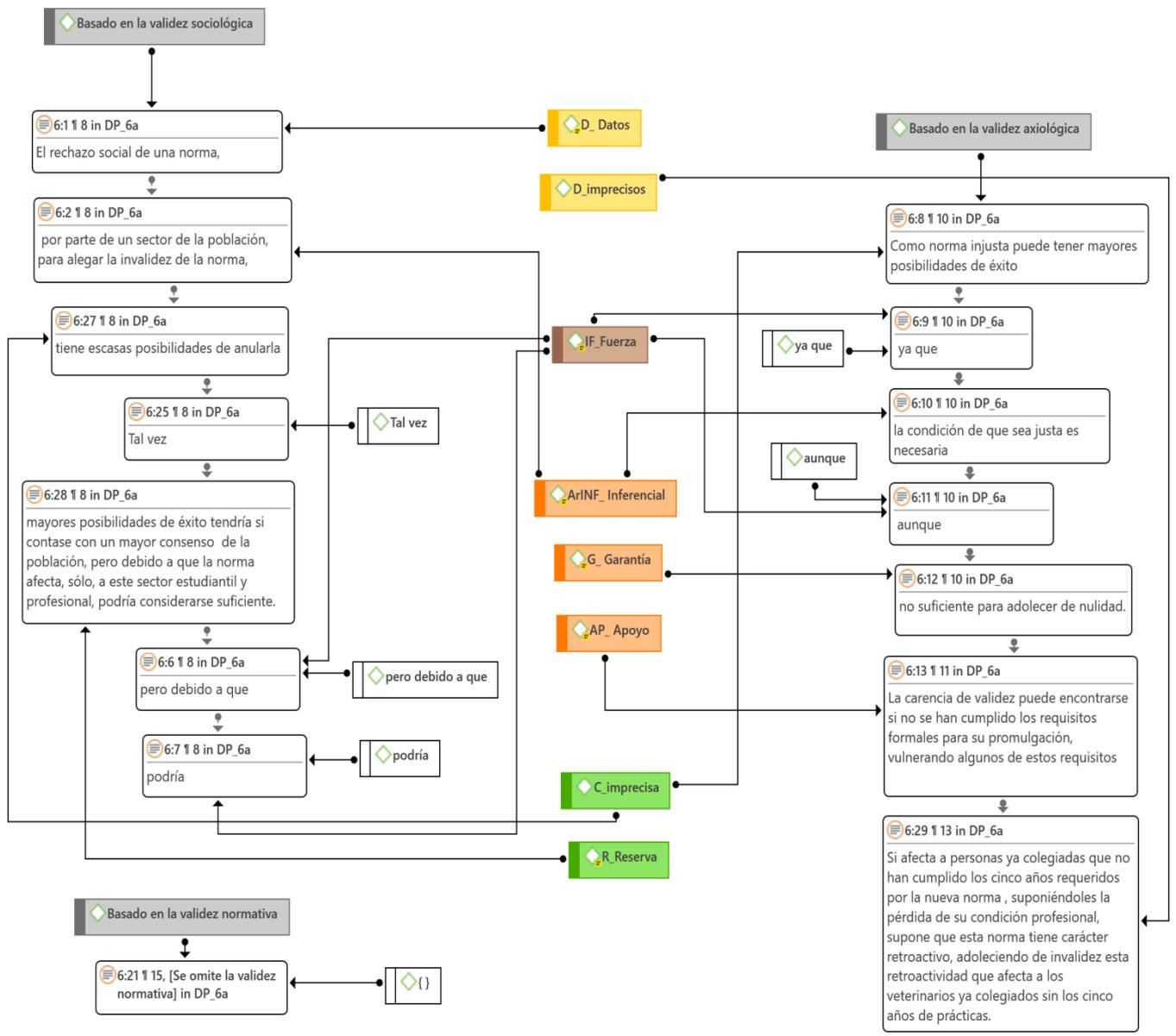
La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los requisitos formales para su promulgación, vulnerando algunos de estos requisitos.

Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años requeridos por la nueva norma, suponiéndoles la pérdida de su condición profesional, supone que esta norma tiene carácter retroactivo, adoleciendo de invalidez esta retroactividad que afecta a los veterinarios ya colegiados sin los cinco años de prácticas.

[Se omite la validez normativa]



Network 6 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 6

Validez sociológica

Flagrante contradicción entre las premisas, argumentos y conclusión (**D – ArINF – C_Imprecisa**), y la “reserva” (**R**), introducida mediante una expresión modal de duda “*tal vez*”, que debilita el argumento y una condición “si contase con un mayor consenso de la población”, pero que, a continuación “contraargumenta” y “contradice” lo dicho anteriormente, en un sinsentido: “*pero debido a que la norma afecta, sólo, a este sector estudiantil y profesional, podría considerarse suficiente*”.

Validez axiológica

Podría aceptarse someramente la argumentación inferencial del segundo recurso” (**ArINF – G – AP**), aunque no justifica el porqué de la “conclusión” (**C_Imprecisa**). En cuanto a los “datos” (**D_Imprecisos**), situados en el siguiente párrafo, se expresan mediante la redacción de unos enunciados muy alambicados en el plano sintáctico que perjudican la expresión del pensamiento y, por tanto, la comprensión.

Validez normativa

No se menciona el recurso sobre la “validez normativa”, aunque se incluyen razonamientos complementarios, extraídos de una hipotética respuesta sobre la parte teórica, que no ha realizado.

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual	1 - 2
Competencia argumentativa:	1 - 2

3.2.8 Análisis del documento nº 7

Texto 7

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

7

Tiene dos sentidos, uno amplio y otro estricto. En su sentido amplio hace referencia al poder imperativo de la norma, hasta qué grado obliga la norma. Podemos hablar de varios tipos de validez:

- 1) Validez axiológica: Una norma es válida si es justa y es inválida si es injusta. Se desprende del deber de obediencia al derecho justo y desobediencia al derecho injusto.
- 2) Validez normativa: Hace referencia al órgano del que emana la norma. Si la norma emana del Estado es obligatoria para todo el mundo.
- 3) Validez sociológica: Una norma es válida en función de la aceptación de la norma por los destinatarios.

Lo ideal es que una norma sea válida por la conjugación de los tres aspectos, es decir, por ser justa, exorada del Estado y que todos los ciudadanos a los que vincula la acepten.

Los requisitos acerca de la validez hacen referencia a:

- 1) El medio empleado para crearla: Cada norma debe ser creada en función de un procedimiento propio establecido por la Constitución Española.
- 2) Materia sobre la que versa: Debe concretarse la materia sobre la que versará la norma ya que determinadas normas jurídicas no pueden regular determinados aspectos.

- 3) Órgano del que emana la norma: Según la norma, ésta deberá ser creada por un órgano u otro del Estado. Por ejemplo: el decreto-ley deberá ser elaborado por el Gobierno.

PRÁCTICA

En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso (**C_Imprecisa**) ya que uno de los presupuestos de la validez de la norma es que esta sea apoyada y reconocida por la sociedad a la que afecta (**D_Imprecisos**). En este caso se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los afectados más directos, (**ArINF**) y cabe destacar que también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no es aceptada (**G**) por lo que este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como ya he dicho, la opinión pública sobre una determinada ley es un elemento esencial a tener en cuenta a la hora de aprobar las mismas (Validez sociológica). (**AP**)

En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axiológica (**D_Imprecisos**), desde este punto de vista, en mi opinión, el éxito del recurso es más escaso (**C_Imprecisa**) ya que el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el decreto-ley sea injusto para los estudiantes de veterinaria (**ArINF**) no quiere decir que todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera o incluso de los que están estudiando, lo vean así, (**G**) por lo que la posibilidad de éxito es más escasa. (**AP**)

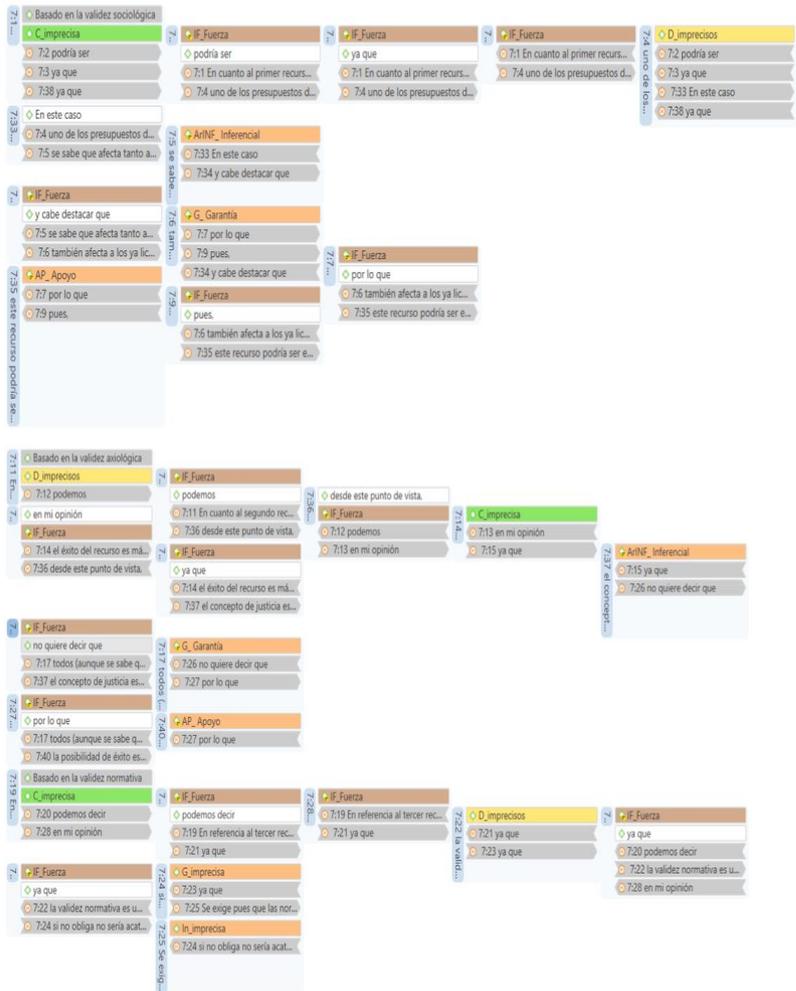
En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el de más peso, (**C_Imprecisa**) ya que la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de una norma (**D_Imprecisos**) ya que si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría de nada (**G**). Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obligatoriamente cumplidas por la sociedad. (**In_Imprecisa**)

Documento Primario 7 – Fragmentos (Citas) y Códigos

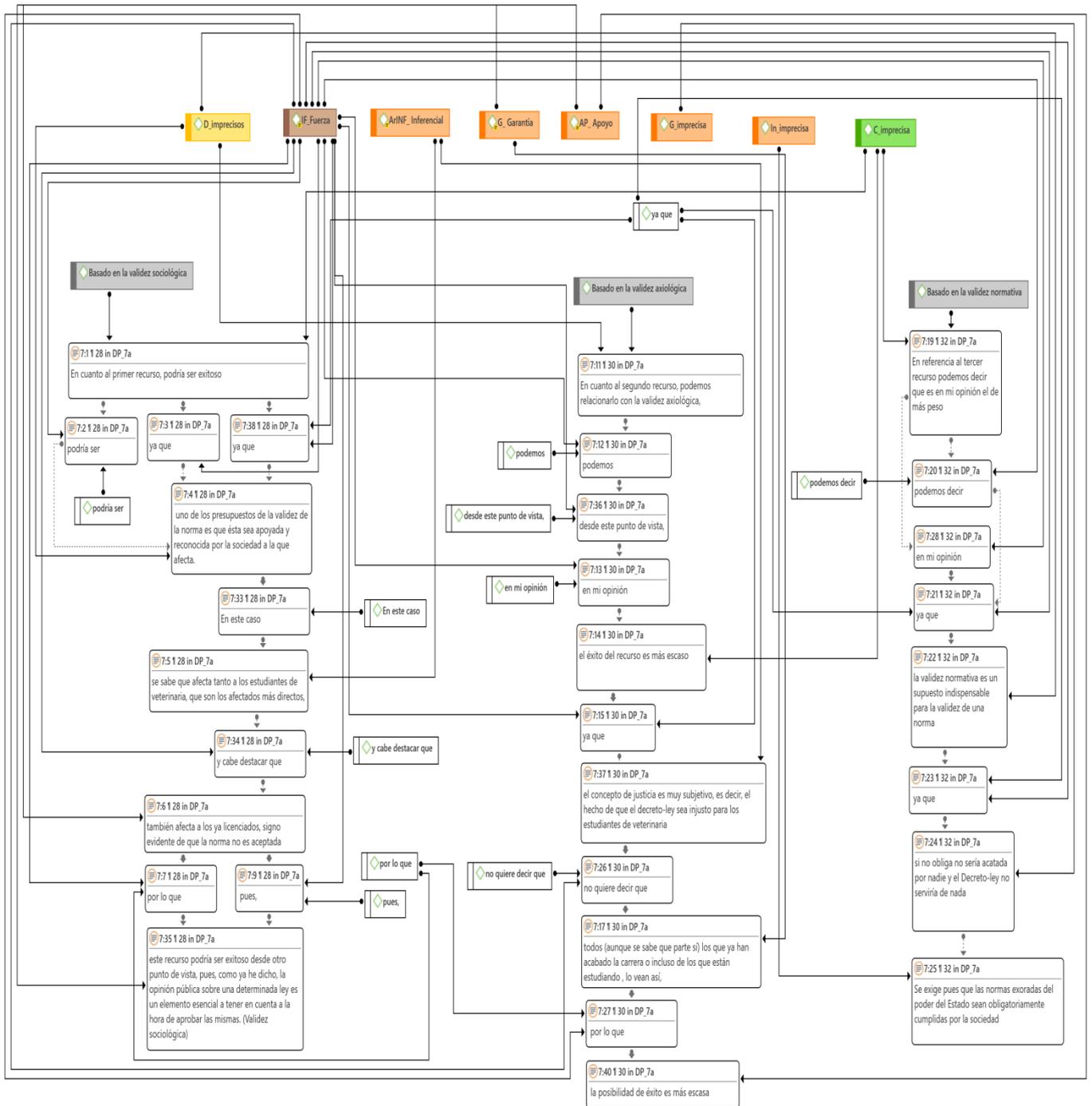
En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso ya que uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoyada y reconocida por la sociedad a la que afecta. En este caso se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los afectados más directos, y cabe destacar que también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no es aceptada por lo que este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como ya he dicho, la opinión pública sobre una determinada ley es un elemento esencial a tener en cuenta a la hora de aprobar las mismas. (Validez sociológica)

En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axiológica, desde este punto de vista, en mi opinión, el éxito del recurso es más escaso ya que el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el decreto-ley sea injusto para los estudiantes de veterinaria no quiere decir que todos (aunque se sabe que parte si) los que ya han acabado la carrera o incluso de los que están estudiando, lo vean así, por lo que la posibilidad de éxito es más escasa.

En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el de más peso, ya que la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de una norma ya que si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría de nada. Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obligatoriamente cumplidas por la sociedad.



Network 7 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 7

Validez sociológica

Aunque descrito de forma desordenada hay justificación sociológica de los razonamientos expuestos (**D_Imprecisos - ArINF – G – AP**). En cambio, se aducen dudas, expresados mediante un modal condicional “*podría*” en la “conclusión” respecto a las posibilidades de prosperar del recurso. (**C_Imprecisa**).

Validez axiológica

Continuando con la redacción poco precisa y comenzando por la “conclusión” se comenta que “*el éxito del recurso es más escaso*” (**C_Imprecisa**) por cuanto “*el concepto de justicia es muy subjetivo*”. Se prosigue la argumentación con inferencias lógicas alguna totalmente repetitiva (**ArINF – G – AP**).

Validez normativa

En cuanto a la validez normativa no se dan razones suficientes para justificar el recurso, sino más bien comentarios complementarios que no justifican totalmente la respuesta, desde el punto de vista temático (**D_Imprecisos – G_Imprecisa – In_Imprecisa**). No obstante, acierta en que el recurso “es el de más peso” para prosperar (implícito), expresado a principio del párrafo (**C_Imprecisa**).

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual

2 -3

Competencia argumentativa:

2 - 3

3.2.9 Análisis del documento nº 8

Texto 8

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

9

Existen básicamente tres requisitos, según la Constitución Española, que determinan la validez de una norma. Uno, independientemente del orden, ya que los tres son necesarios, es el de la materia que trata la norma.

Nuestra Constitución observa diferentes tipos de normas a las que adjudica unas materias o temas. Un ejemplo, es que los derechos fundamentales sólo pueden ser regulados por Ley orgánica, y así otros casos. De este modo, si una Ley o un Reglamento regulasen un tema que no les corresponda, y que la Constitución establezca que deben ser regulados por Ley orgánica, deberán ser declarados inválidos.

Otro requisito establecido constitucionalmente es que sólo de ciertos órganos podrán emanar ciertas leyes.

Una norma con rango de Ley, única y exclusivamente puede emanar del poder legislativo. Así, se reconoce al poder ejecutivo la competencia para elaborar un Decreto-ley (en casos de emergencia y siendo luego ratificado en Cortes) o un Decreto Legislativo (por delegación del Parlamento y de una manera tasada controlada).

Es decir, la Constitución establece competencias legislativas.

El último requisito válido, es aquel que obedece a una serie de pautas o pasos que establece la Constitución en el proceso de elaboración de una norma.

Se deben respetar todos y cada uno de ellos desde el inicio y presentación del proyecto, hasta la conclusión del procedimiento de elaboración y publicación, ya que, de no ser así, la norma podrá ser declarada inválida por ser inconstitucional.

PRÁCTICA

En lo referente al caso práctico que se nos plantea, considero que, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado de aceptación social de una norma **(D_Imprecisos)**. Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros recursos que se plantean **(In_Imprecisas)**.

Y digo que es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley. **(C_Imprecisa)** Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión o consideración pero no una invalidación de la norma. **(R)**

En cambio, el tercer recurso es el que tendría vía libre, **(C_Imprecisa)** pues dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: **(D)**

- La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma con rango de Ley. **(In_imprecisa)**
- La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho rango y materia a la administración central, y no a las Comunidades Autónomas. **(G)**

Documento Primario 8 – Fragmentos (Citas) y Códigos

PRÁCTICA

En lo referente al caso práctico que se nos plantea, considero que, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado de aceptación social de una norma. Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros recursos que se plantean.

Y digo que es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley. Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión o consideración, pero no una invalidación de la norma.

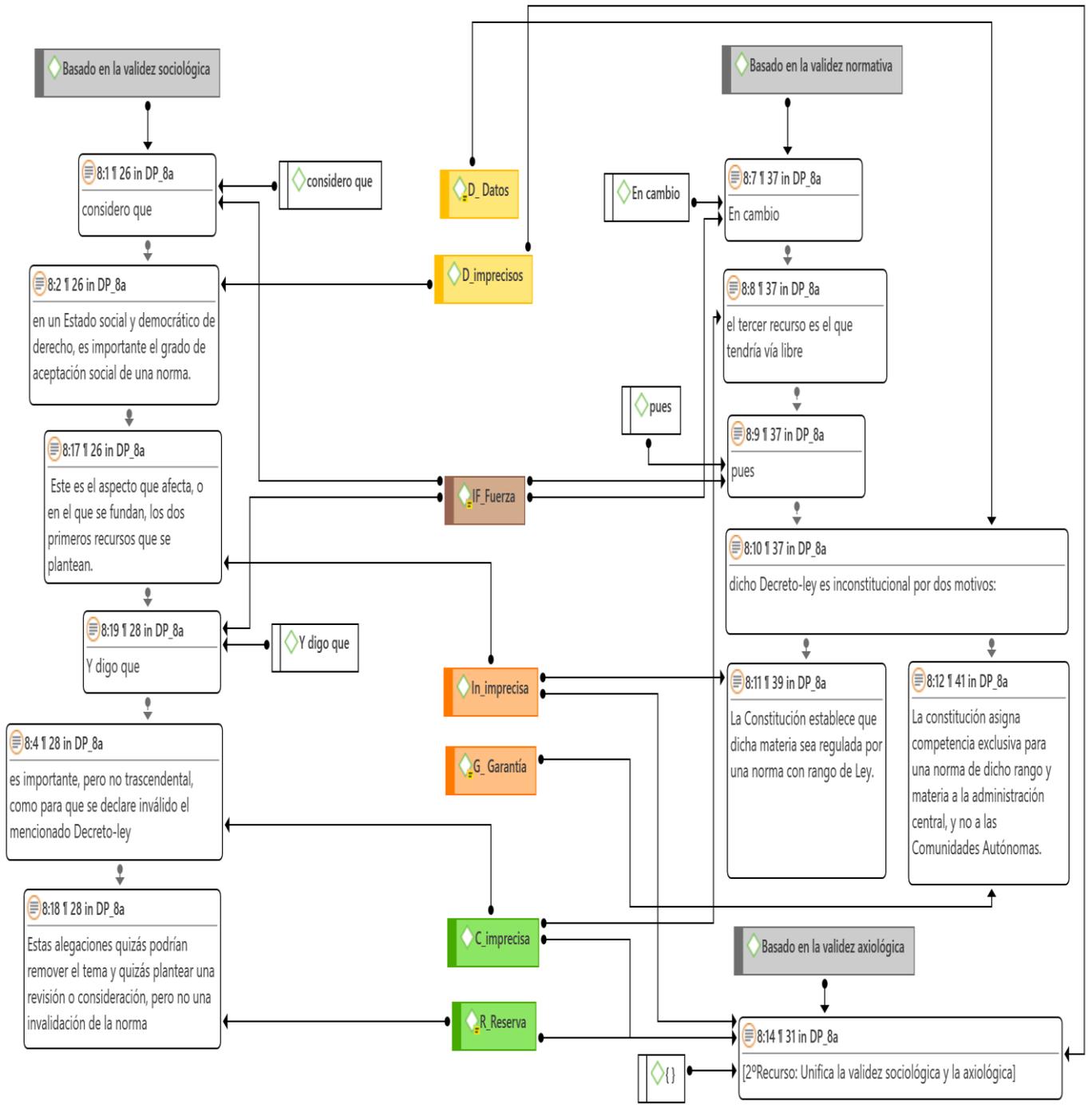
[2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica]

En cambio, el tercer recurso es el que tendría vía libre, pues dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos:

- La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma con rango de Ley.
- La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho rango y materia a la administración central, y no a las Comunidades Autónomas.



Network 8 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 8

Validez sociológica

Las secuencias argumentativas son poco precisas. Se han justificado conjuntamente los dos primeros recursos sobre “validez sociológica y “validez axiológica”, con atenuación de las afirmaciones mediante expresiones modales, y poca argumentación explícita. Los argumentos inferenciales se deducen de forma muy implícita. (**D_Imprecisos – In_Imprecisa – C_Imprecisa - R**). Se observa contradicción en la “reserva”: “... quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión”, pero “no una invalidación de la norma (Da a entender que, a pesar de todo podría prosperar)

Validez axiológica

Unificada con el recurso sobre la “validez axiológica”, pero sin argumentos referidos a la noción de justicia, ni “al agravio comparativo”

Validez normativa

La justificación del tercer recurso sobre la validez normativa es algo más precisa y la argumentación inferencial más evidente. (**D – C_Imprecisa - In_Imprecisa – G**)

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual	2-3
Competencia argumentativa:	2

3.2.10 Análisis del documento nº 9

Texto 9

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

11

Validez en tres sentidos:

- 1) Validez axiológica: en el sentido de obligatoriedad de las normas.
- 2) Validez normativa: La norma será válida siempre que esté correctamente creada. Está justificada por el hecho de estar correctamente creada.
- 3) Validez sociológica: Surge en nuestro siglo una nueva ciencia, la sociología, que dice que la norma es válida dependiendo de la aceptación o rechazo social en su caso.

La validez tiene unos requisitos:

- dependiendo del órgano que dicte la norma
- dependiendo de la función

Una norma será válida hasta que no sufra una derogación, o expresa o tácita. Hoy en día lo más normal son las derogaciones expresas. A veces, una norma no es válida hasta que no se ha dictado o desarrollado otra norma. Hay normas secundarias que desarrollan a normas primarias o de comportamiento.

- El primer recurso, que *se basa en el amplio rechazo social del Decreto, (D) hace referencia a la concepción sociológica de la validez. Una norma, se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad suficiente (requisito en España), será o bien aceptada o rechazada socialmente dependiendo de su contenido (In_Imprecisa). Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida,*

(C_Imprecisa) ya que no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. (C_Imprecisa)

- El segundo recurso se refiere a la concepción axiológica. La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano, y para los poderes públicos, (C_Imprecisa) así si sólo se aplica a los que se van a licenciar en un futuro en veterinaria, resultaría un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido que estar cinco años de prácticas antes de colegiarse. (D) Por un lado, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos (ArINF) pero por otro, aparte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los que ya están ejerciendo (G) y que son los que sufren el agravio comparativo. (AP)
- El tercer recurso que se basa en que la norma carece de validez desde el punto de vista normativ (D), hace referencia a esta concepción normativa, el decreto ley será válido (C_Imprecisa) siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboración no haya tenido vicios que lo adolezcan de nulidad. (R) Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elaboración y haber sido creada correctamente como resultado final, hace que esa norma sea válida para que el conjunto de la población; está justificada. (In_Imprecisa)

Vemos como dependiendo de la concepción de validez que utilicemos, el resultado varia notablemente.

Documento Primario 9 – Fragmentos (Citas) y Códigos

El primer recurso , que se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la concepción sociológica de la validez. Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad suficiente (requisito en España), será o bien aceptada o rechazada socialmente dependiendo de su contenido. Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida, ya que no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá.

El segundo recurso se refiere a la concepción axiológica. La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano, y para los poderes públicos, así si sólo se aplica a los que se van a licenciar en un futuro en veterinaria, resultaría un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido que estar cinco años de prácticas antes de colegiarse. Por un lado, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos pero por otro a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los que ya están ejerciendo y que son los que sufren el agravio comparativo.

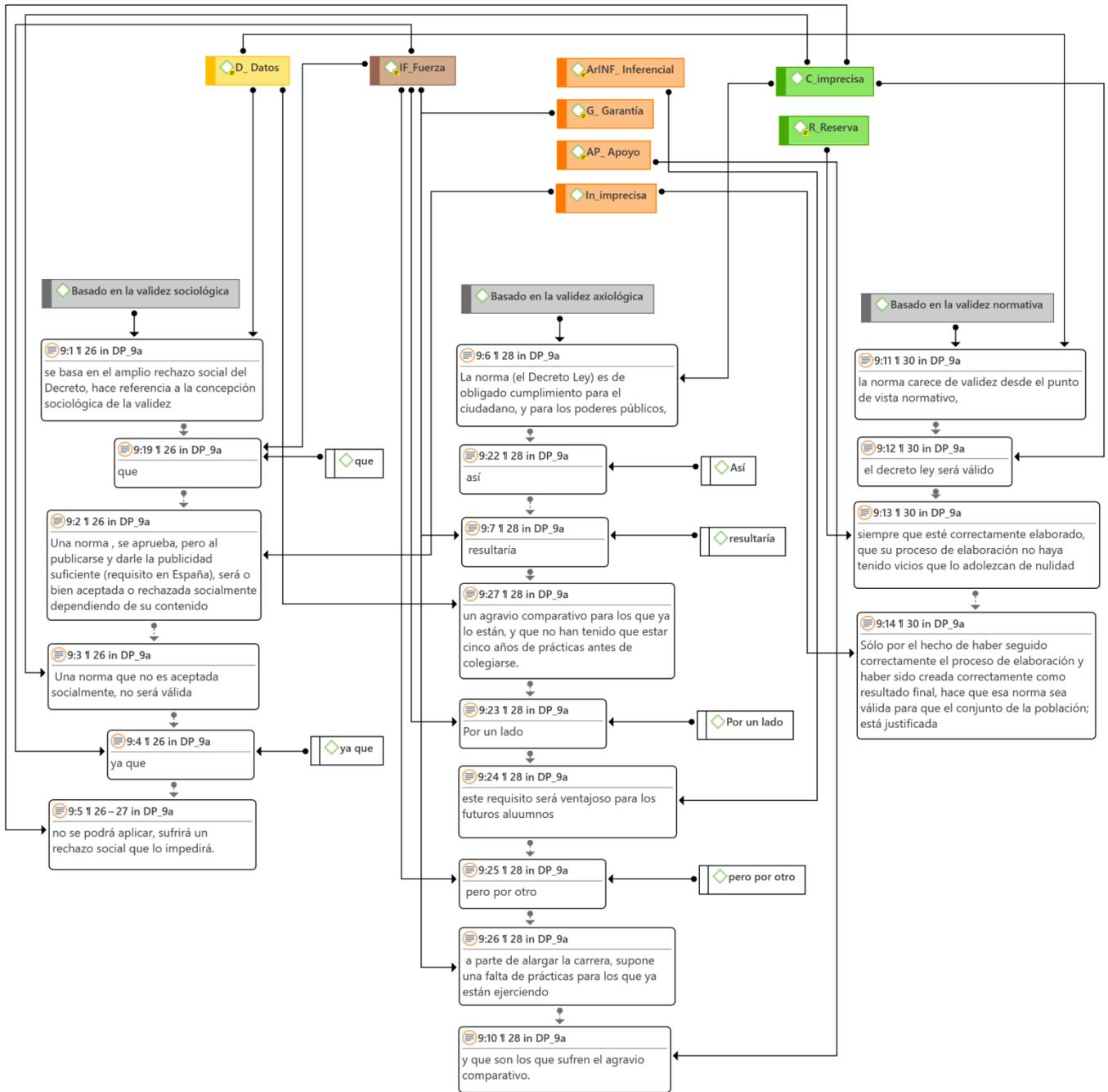
El tercer recurso que se basa en que la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, hace referencia a esta concepción normativa, el decreto ley será válido siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboración no haya tenido vicios que lo adolezcan de nulidad. Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elaboración y haber sido creada correctamente como resultado final, hace que esa norma sea válida para que el conjunto de la población; está justificada.

The diagram illustrates a network of relationships between various concepts and codes. The nodes are color-coded and labeled as follows:

- 9-1 D_Datos** (Yellow): 9:19 que
- 9-2 In_imprecisa** (Orange): 9:3 Una norma que no es ace..., 9:19 que
- 9-3 C_imprecisa** (Green): 9:2 Una norma , se aprueba, p..., 9:4 ya que
- 9-4 IF_Fuerza** (Brown): que, 9:1 se basa en el amplio recha..., 9:2 Una norma , se aprueba, p...
- 9-5 no s...** (Grey): 9:4 ya que
- 9-6 La n...** (Blue): 9:22 así
- 9-7 Así** (White): 9:6 La norma (el Decreto Ley)..., 9:7 resultaría
- 9-8 IF_Fuerza** (Brown): Por un lado, 9:24 este requisito será ventaj..., 9:27 un agravio comparativo...
- 9-9 IF_Fuerza** (Brown): resultaría, 9:22 así, 9:27 un agravio comparativo...
- 9-10 D_Datos** (Yellow): 9:7 resultaría
- 9-11 IF_Fuerza** (Brown): 9:23 Por un lado, 9:24 este requisito será ventaj..., 9:25 pero por otro
- 9-12 D_Datos** (Yellow): 9:27 un...
- 9-13 IF_Fuerza** (Brown): pero por otro
- 9-14 ArINF_Inferencial** (Orange): 9:23 Por un lado, 9:25 pero por otro
- 9-15 AP_Apoyo** (Orange): 9:26 a parte de alargar la carr..., 9:26 a parte de alargar la carr...
- 9-16 G_Garantía** (Orange): 9:10 y que son los que sufren..., 9:25 pero por otro
- 9-17 C_imprecisa** (Green): 9:11 la norma carece de valide..., 9:13 siempre que esté correct...
- 9-18 D_Datos** (Yellow): 9:12 el decreto ley será válido
- 9-19 R_Reserva** (Green): 9:12 el decreto ley será válido, 9:14 Sólo por el hecho de hab...
- 9-20 In_imprecisa** (Orange): 9:13 siempre que esté correct...

Arrows indicate the direction of the relationships between these nodes, showing a complex web of interconnections.

Network 9 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 9

Validez sociológica

Se parte de una correcta “premisa anterior” o “datos” (rechazo social de la norma). Pero la secuencia inferencial es reiterativa y poco explicativa: no indica referentes **(In_Imprecisa)** y concluye con la misma premisa inicial, sin ofrecer argumentos nuevos que justifiquen la consecuencia **(C_imprecisa)**.

Validez axiológica

La secuencia argumentativa se inicia con una “conclusión” muy taxativa: “*La norma es de obligado cumplimiento...*” **(C_Imprecisa)**, seguida de una serie de proposiciones que parten del “*agravio comparativo...*” con los ya licenciados **(D_Imprecisos)**. La justificación inferencial **(Ar_INF – G – AP)** que le han llevado a la “conclusión” inicial, se realiza únicamente por medio de argumentos reiterativos.

Validez normativa

Existe una gran contradicción al describir el tercer recurso: si se basa en que “la norma carece de validez normativa” **(D)**, el decreto-ley no puede ser válido como se indica **(C_Imprecisa)**”, “aunque hubiera sido creado correctamente” porque, además, no lo ha sido, tal como se especifica en la “reserva” **(R)**. No ha sido creado por el órgano competente, es decir, la Administración Central, aunque se diga que sí **(In_Imprecisa)**. Parece que confunde el “decreto-ley” con el “recurso de inconstitucionalidad”.

Valoración / Conclusión

Competencia: gramatical, textual y conceptual

2 - 3

Competencia argumentativa:

2 - 3

3.2.11 Análisis del documento n° 10

Texto 10

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: *Requisitos para la validez de una norma jurídica.*

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

13

Una norma es válida cuando su acto de creación es legal. Es decir su acto de creación es conforme a unas normas ya establecidas. La ley establece que según la materia de la que se trate una norma estará regulada por un tipo de ley u otro. Es decir, si se trata del desarrollo de un hecho fundamental el tipo de ley que utilizaremos será la ley orgánica. Otro requisito para que una norma sea válida es que se elabore por el órgano competente y además de la forma establecida en la Constitución. El ejemplo es que si por ejemplo se trata de aprobar una ley orgánica, esta se apruebe por una mayoría absoluta y no por mayoría simple ya que este sería el proceso de aprobación de una ley ordinaria.

Pero además, para que una ley sea válida debe cumplir un requisito fundamental y es el sistema piramidal en el que la Constitución se sitúa en la cima. Es decir, una norma para ser válida no debe ser contraria a la Constitución. Si el contenido de la ley es contrario a la Constitución, la ley será declarada inválida y como consecuencia de la invalidez surge la nulidad.

Es el Tribunal Constitucional quien tiene potestad en este país de declarar una norma inválida y por tanto nula.

La podrá declarar inválida siempre y cuando no se cumpla alguno de los requisitos antes nombrados.

Cuando el TC declara inválida una norma, esta desaparece del ordenamiento jurídico.

CASO PRÁCTICO

Concepciones sobre la validez

El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma (D_Imprecisos) creo que no es una justificación (C_Imprecisa) puesto que puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, (In_Imprecisa) aunque después en un segundo recurso se diga que es injusta (G_Imprecisa). El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requisitos. Es decir, si se vulneran o no unas normas en su creación. (AP)

El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría tener (D_Imprecisos) puesto que si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de ser regulado por ley, aquí vemos claramente que no se da, (In_Imprecisa) ya que es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad Autónoma con la que se aprueba esta norma. (G) La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que determinadas materias deben ser reguladas por ley. (C_Imprecisa)

El segundo recurso basado en la injusticia (ArINF) cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales (C_Imprecisa) y habría discriminación para los que han acabado ya. (D) Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas. (G)

Considero que dentro de la validez sólo podríamos meter el tercer recurso por no cumplir los requisitos legales para la creación de una norma.

Podemos decir por tanto que el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces establecidos para la creación de una norma (C) ya que según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de creación. (ArINF)

El acto de creación no es legal por tanto la norma debería ser inválida.

Documento Primario 10 – Fragmentos (Citas) v Códigos

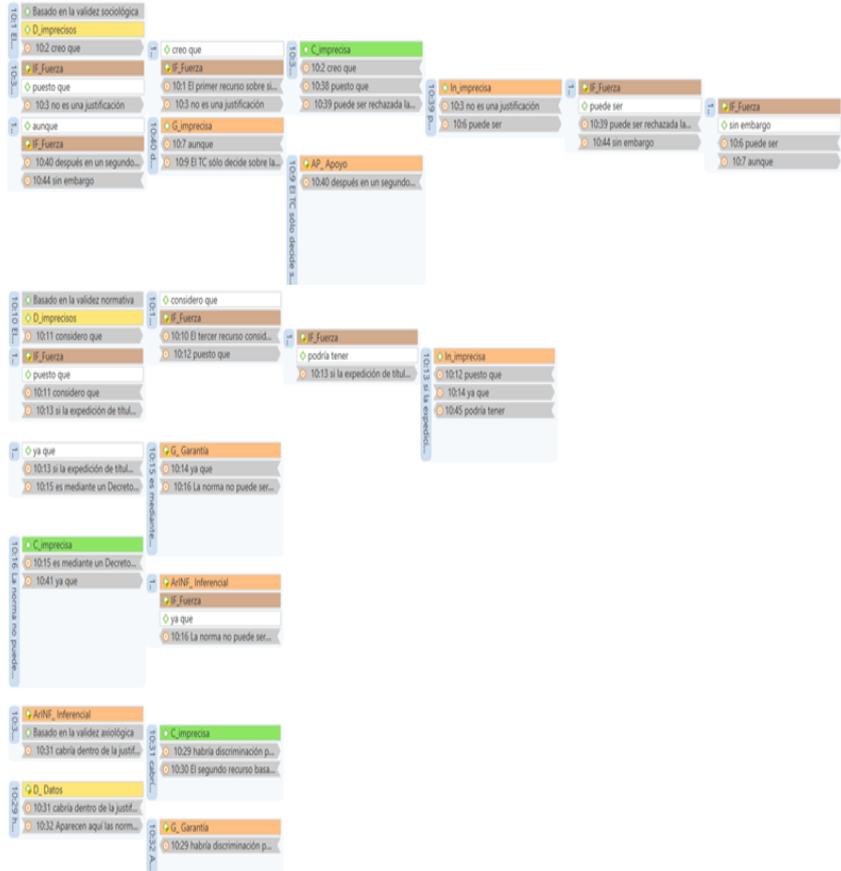
El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma creo que no es una justificación puesto que puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, aunque después en un segundo recurso se diga que es injusta. El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requisitos. Es decir, si se vulneran o no unas normas en su creación.

El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría tener puesto que si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de ser regulado por ley, aquí vemos claramente que no se da, ya que es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad Autónoma con la que se aprueba esta norma. La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que determinadas materias deben ser reguladas por ley.

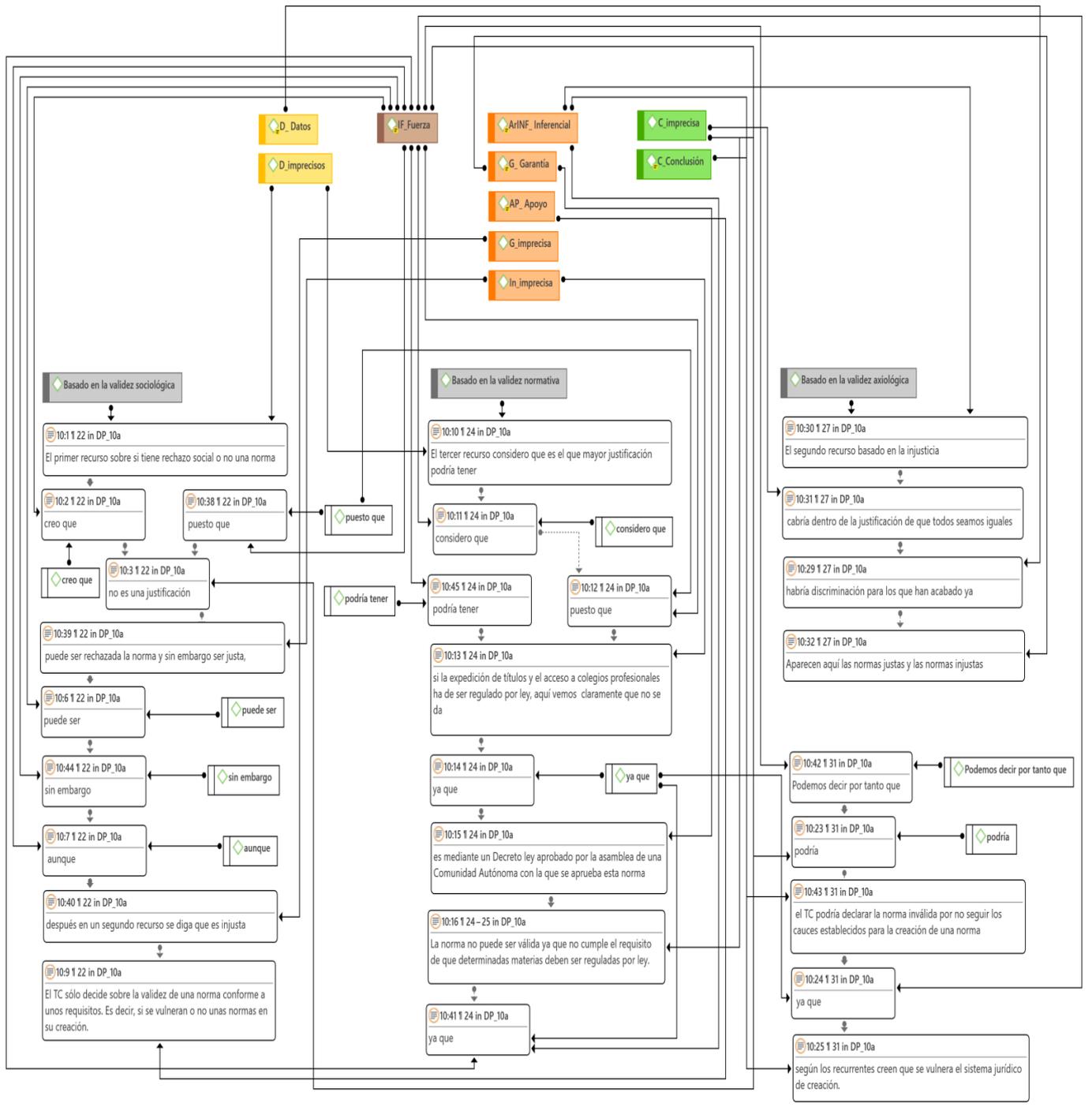
El segundo recurso basado en la injusticia cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales y habría discriminación para los que han acabado ya. Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas.

Considero que dentro de la validez sólo podríamos meter el tercer recurso por no cumplir los requisitos legales para la creación de una norma.

Podemos decir por tanto que el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces establecidos para la creación de una norma ya que según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de creación.



Network 10 – Red / Mapa Conceptual



Valoración / Conclusión 10

Validez sociológica

Se mezclan conceptos en la justificación de los recursos sobre “validez sociológica” con los de “validez axiológica”: *“puesto que puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, aunque después en un segundo recurso se diga que es injusta”*.

(D_Imprecisos – C_Imprecisa - In_Imprecisa – G – AP)

Las proposiciones que expresan las premisas son confusas. Falta una justificación adecuada y precisa del “rechazo social”.

Validez axiológica

La secuencia argumentativa es muy esquemática y desordenada (**ArINF - C_Imprecisa - D - G**). Las premisas muestran una falta evidente de argumentos inferenciales y conclusivos, entre ellos, la conclusión hipotética del recurso *“cabría dentro de la justificación de que todos somos iguales”*.

Validez normativa

De forma “implícita” se acepta que el Decreto-Ley “carece de validez normativa” (**D_Imprecisos**). Los razonamientos son correctos pero poco precisos y muestran falta de cohesión sintáctica (**In_Imprecisa – G – C_Imprecisa**).

Abunda en otro párrafo en el tema de la “validez normativa” para reiterar que: *“el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces establecidos para la creación de una norma, ya que según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de creación”* (**C – ArINF**).

Se interrelaciona el redactado de los tres recursos y, en ocasiones, no queda claro a cuál se refiere. A los párrafos reiterativos no se les ha asignado categoría. Aunque la redacción es deslavazada, en la parte teórica se expone un cierto conocimiento del tema.

Competencia: gramatical, textual y conceptual 2

Competencia argumentativa: 2

3.2.12 Observaciones y comentarios sobre el material analizado

Téngase en cuenta que mi labor ha tenido algunos condicionantes en los diferentes procedimientos utilizados para el análisis y valoración. Cito algunos.

En relación a la atribución de categorías:

- El nivel de *cohesión y coherencia textual* de los escritos ha dificultado la atribución de *categorías* a las secuencias argumentativas.
- El *encaje de categorías*, en ocasiones, ha podido resultar aleatorio debido a la organización de las macroestructuras textuales presentadas en los documentos.
- En alguno de los textos no se han asignado categorías a párrafos o fragmentos textuales por reiterativos.
- En ocasiones se ha optado por dejar en blanco alguna de las categorías, las cuales o bien se han omitido o están implícitas. Finalmente se han consignado con la categoría: { } **“Inexistente o vacía”**.

En relación con los documentos consignados en *Atlas.ti 9*:

- Ha existido la misma dificultad en la atribución de categorías a los documentos primarios.
- La facilidad que permite *Atlas.ti*, en cuanto a fragmentación y atribución de códigos o categorías a los documentos primarios, ha quedado mediatizada por la duplicidad en el análisis por procedimientos manuales: revisar, rehacer y comparar más veces los resultados obtenidos.
- La elaboración de los *networks* (redes o mapas conceptuales), verdadera innovación de *Atlas.ti*, ha tenido ciertas dificultades por cuanto se ha querido plasmar el resultado de los tres recursos en cada uno de los mapas. Además, la relación entre códigos y citas ha requerido cierta intervención manual y de adaptación.

En relación con los procedimientos de valoración de los textos:

- Hay que destacar la dificultad que ha comportado analizar, valorar e interpretar las estructuras mentales y razonamientos aportados en las secuencias textuales y

macroestructuras, en relación con las categorías asignadas. Los esquemas argumentativos básicos (*Datos/Opinión - Argumentos inferenciales – Conclusiones*) se encuentran en posiciones oracionales diferentes y, en ocasiones, han sido difíciles de delimitar. No obstante, después de un trabajo intelectual y analítico, preciso y continuado, se ha conseguido de forma bastante afinada deslindar las secuencias argumentativas y el proceso que ha seguido cada estudiante, en función de la comprensión realizada en clase y el estudio bibliográfico realizado.

- La valoración para cada uno de los textos también ha sido una acción delicada. Partiendo de los parámetros anteriores, se ha descrito y comentado, desde el punto de vista del enunciador/a, la idoneidad de las secuencias argumentativas escritas, con los aciertos y carencias detectadas: precisiones e imprecisiones en las inferencias, explícitas e implícitas, así como en las conclusiones. Los *indicadores de fuerza* (expresiones modales y de conexión textual) han ayudado a situar ese punto de vista en el marco de la *fuerza argumentativa* de los razonamientos.
- Como indicador de evaluación, en términos numéricos, se ha realizado una notación del 1 al 5, teniendo en cuenta el *nivel de cohesión y coherencia textual/conceptual*, así como la *competencia argumentativa*, con los valores sigüientes:

Indicador de Evaluación

E1: *Competencia gramatical, textual y conceptual deficientes.*

E1: *Competencia argumentativa deficiente.*

E2: *Competencia gramatical, textual y conceptual insuficientes.*

E2: *Competencia argumentativa insuficiente.*

E3: *Competencia gramatical, textual y conceptual suficientes.*

E3: *Competencia argumentativa suficiente.*

E4: *Buena competencia gramatical, textual y conceptual.*

E4: *Buena competencia argumentativa.*

E5: *Excelente competencia gramatical, textual y conceptual.*

E5: *Excelente competencia argumentativa.*

3.3 VALORACIÓN CONCEPTUAL DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

De todo el material analizado y presentado hasta el momento en esquemas, gráficos, mapas y Programa *Atlas.Ti*, he realizado comentarios y valoraciones que me han permitido extraer conclusiones y valoraciones individuales. Me gustaría, no obstante, aportar una mirada global a mis análisis; completar en alguna medida los razonamientos expresados mediante otras unidades; primero, ahondando en facetas comparativas de los textos; después, extrayendo conclusiones complementarias que permitan matizar, en su conjunto, sin dejar de lado facetas individuales, análisis de algunas inferencias, modalidades expresivas y elementos de conexión textual, que aporten significación a la comprensión global e interpretativa de los datos.

3.3.1 Comparativa de las argumentaciones sobre recursos de inconstitucionalidad

Siendo la *comparación* una de las principales estrategias de las que nos valemos los analistas para realizar nuestras tareas cognitivas e interpretar con más profundidad los datos obtenidos mediante análisis cualitativos, he querido analizar, resumir y plasmar en *esquemas comparativos* las argumentaciones descritas en cada uno de los textos, uno para cada tipo de recurso y aproximación: *sociológica, axiológica y normativa*, encabezado cada uno de ellos por el modelo que he elaborado como *base de comparación*.

De alguna forma representan otro procedimiento, otro tipo de mirada complementaria que busca acercarnos a la realidad con los mismos propósitos u objetivos: analizar, comprender e interpretar mediante la lectura inferencial los textos argumentativos escritos por el alumnado.

La tabla está dividida en los tres grandes apartados de las secuencias argumentativas: 1- *Premisa anterior; Datos, Opinión* / 2- *Premisas inferenciales: Argumentos inferenciales; Garantías y Apoyos* / 3- *Conclusiones y Reservas*. En cursiva encontramos los fragmentos significativos textuales relacionados con la categoría correspondiente en negrita, con inclusión de las categorías que he bautizado como “imprecisas” para matizar y profundizar en los procesos analíticos.

Los *indicadores de fuerza*, expresiones modales y de conexión textual que aportan la fuerza argumentativa, están sombreados. A la izquierda, en la primera columna, se

encuentra el número que he dado al documento detrás de la “T” de “texto” (del 1 al 10) y, en la columna de la derecha, hay una puntuación global competencial por cada uno de los recursos, del 1 al 5, de menor a mayor coherencia y cohesión textual y conceptual, encabezados por la letra E, de *evaluación*. He incluido también algún comentario valorativo entre corchetes y en negrita.

Comparativa argumentaciones recursos de inconstitucionalidad (Categorías)

Basado en la validez sociológica				
T	“Hay rechazo social de la Norma” (D)	puesto que “no es aceptada por estudiantes y profesorado”, (ArINF) aunque “ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida”. (G)	Así pues, probablemente, “el recurso no podrá prosperar”, (C) a menos que “un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su promulgación y su invalidez”. (R)	E
T1	[No se especifica que es un defecto material] (D_Imprecisos)	Es decir “...requiere que sea aceptada por la mayoría de la sociedad a la que se dirige” (ArINF)	y “esto no se da” (C_Imprecisa)	E2
T2	...”fundamentado por el amplio rechazo social del decreto ley” (D)	devido [debido] a que “el simple rechazo social, (ArINF) aunque puede ser justificado, no es suficiente a la hora de recurrir” (G_Imprecisa) ...ya que “el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea nconstitucional” [=inválido] (AP)	...”no tendría gran cantidad de posibilidades de éxito”. (C)	E2
T3	{ }	dado que aunque la opinión pública es un factor muy importante a valorar... “ (ArINF) aunque “no es suficiente”. (G)	“...será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tribunales”. (C_Imprecisa)	E1-2

T4	<p>... "produciría rechazo social,"</p> <p>(D)</p> <p>[Buen razonamiento. Faltan argumentos]</p>	<p>... "en especial a los directamente afectados".</p> <p>(ArINF)</p> <p>"No cumpliría la validez sociológica".</p> <p>(G)</p>	<p>Así ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>[C_Imprecisa. És común a los tres recursos]</p>	E2-3
T5	<p>... "trata sobre un amplio rechazo social", por lo que no cumple uno de los requisitos importantes de la validez,</p> <p>(D_Imprecisos)</p>	<p>ya que para que "una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación social".</p> <p>(ArINF)</p>	<p>"Será inválida (Validez sociológica)</p> <p>(C_Imprecisa)</p>	E2-3
T6	<p>"El rechazo social de una norma,"</p> <p>(D)</p>	<p>por parte de "un sector de la población", para alegar la invalidez de una norma...</p> <p>(ArINF)</p> <p>[Hay contradicción total] [Afecta a la comprensión]</p>	<p>... "tiene escasas posibilidades de anularla."</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>(Tal vez "mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consenso de la población, pero debido a que la norma afecta, sólo, a este sector estudiantil y profesional, podría considerarse suficiente".</p> <p>(R)</p>	E2
T7	<p>ya que "uno de los presupuestos de validez de la norma es que esta sea apoyada y reconocida por la sociedad a la que afecta".</p> <p>(D_Imprecisos)</p> <p>[Implícito. Hay rechazo social de la norma]</p>	<p>En este caso se sabe que "afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los afectados más directos",</p> <p>(ArINF)</p> <p>y cabe destacar que también "afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no es aceptada"</p> <p>(G)</p> <p>por lo que "este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues como ya he dicho, la opinión pública sobre una determinada ley es un elemento esencial a tener en cuenta la hora de aprobar las mismas. (Validez sociológica)</p> <p>(AP)</p>	<p>En cuanto al <u>primer recurso</u> podría "ser exitoso"</p> <p>(C_imprecisa)</p>	E2-3

T8	<p>considero que, “es importante el grado de aceptación social de una norma.</p> <p>(D_Imprecisos)</p> <p>[Implícito. Hay rechazo social de La norma]</p>	<p>“Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros recursos que se plantean.”</p> <p>(In_Imprecisa)</p> <p>[Se unifican los recursos: sociológico y axiológico. Faltan argumentos inferenciales. En todo caso, están implícitos]</p>	<p>... ”importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley.</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión o consideración”, pero “no una invalidación de la norma”.</p> <p>(R)</p>	E2
T9	<p>... ”se basa en el amplio rechazo social del Decreto”</p> <p>(D)</p>	<p>Una norma, se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad suficiente, será o bien aceptada o rechazada socialmente dependiendo de su contenido”...</p> <p>(In_Imprecisa)</p> <p>[No se indica quién la rechaza] [Faltan referentes.]</p>	<p>Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida,</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>ya que no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que se lo impedirá.</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>[Dos conclusiones. Reiterativo]</p>	E3
T10	<p>...sobre si tiene “rechazo social o no una norma”</p> <p>(D_Imprecisos)</p>	<p>puesto que puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa,</p> <p>(In_Imprecisa)</p> <p>aunque después “en un segundo recurso se diga que es injusta”.</p> <p>(G_Imprecisa)</p> <p>El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requisitos. Es decir, si se vulneran o no unas normas en su creación.</p> <p>(AP)</p>	<p>creo que “no es una justificación”</p> <p>(C_Imprecisa)</p>	E1-2

Basado en la validez axiológica				
T	<p>“Hay agravio comparativo con la situación anterior”,</p> <p>(D)</p>	<p>puesto que</p> <p>“la norma es injusta”, (ArINF)</p> <p>debido a que</p> <p>“en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se considera justa”. (G)</p> <p>“Sería injusto impedir el acceso a la profesión”. (AP)</p>	<p>Así pues,</p> <p>“el recurso podría prosperar”, (C)</p> <p>siempre que</p> <p>“la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se están conculcando derechos fundamentales constitucionales”. (R)</p>	E
T1	{ }	{ }	{ }	E0
T2	<p>...”no hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas”</p> <p>(D_Imprecisos)</p>	<p>...”estamos ante una norma injusta”. (ArINF)</p> <p>...”nos demuestra la indignación... por la dificultad añadida a su licenciatura... (G)</p>	<p>pero no por ello “significa ... que la norma jurídica sea inconstitucional”. (C_Imprecisa)</p>	E2
T3	<p>dado que “si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones,”</p> <p>(D_Imprecisos)</p>	<p>es sin duda alguna, porque “considera que es injusto” (ArINF)</p> <p>(que sin ninguna duda lo es)...” (G)</p>	<p>“El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero...”, (C_Imprecisa)</p>	E1-2
T4	<p>...sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectativas de ingresar antes de que se dictara esa norma.”.</p> <p>(D_Imprecisos)</p>	<p>...”no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profesión”... (ArINF)</p> <p>“No cumpliría la validez axiológica:”... (G)</p>	<p>Así, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional. (C_Imprecisa) [Conclusión común de los tres recursos]</p>	E3-4
T5	<p>...”agravio comparativo”, (D)</p>	<p>...”la norma es injusta”, (ArINF)</p>	<p>por lo tanto “no tendrá validez”. (C_Imprecisa)</p>	E2-3
T6	<p>“Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años requeridos...supone que esta norma tiene carácter retroactivo...” (D_Imprecisos)</p>	<p>ya que “la condición de que sea justa es necesaria”, (ArINF)</p> <p>aunque “no suficiente para adolecer de nulidad”. (G)</p>	<p>“Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito”... (C_Imprecisa)</p> <p>[No justifica los casos en que sí podría.]</p>	E2

	Implícito: “agravio comparativo”			
T7	<p>“Podemos relacionarlo con la verdad axiológica,</p> <p>(D_Imprecisos)</p> <p>[No hay opinión o muy somera.]</p>	<p>ya que, “el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el decreto-ley sea injusto para los estudiantes de veterinaria”</p> <p>(ArINF)</p> <p>“no quiere decir que todos...lo vean así”,</p> <p>(G)</p> <p>por lo que “la posibilidad de éxito es más escasa”. (AP)</p>	<p>...”en mi opinión, el éxito del recurso es más escaso</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>[Presenta la “conclusión al principio]</p>	E2-3
T8	<p>(D_Imprecisos)</p> <p>[Axiológicamente es “un agravio comparativo”]</p>	<p>[Unifica la validez sociológica i axiológica]</p> <p>(In_Imprecisa)</p> <p>[No hay 2º recurso. Se repiten categorías]</p>	<p>...”importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley.</p> <p>(C_Imprecisa)</p> <p>Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión”,</p> <p>(R)</p> <p>pero “no una invalidación de la norma</p> <p>(C_Imprecisa)</p>	E1-2
T9	<p>Así ... “resultaría un agravio comparativo para los que ya lo están y que no han tenido que estar cinco años de prácticas antes de colegiarse”</p> <p>(D)</p>	<p>Por un lado, “este requisito será ventajoso para los futuros alumnos”,</p> <p>(ArINF)</p> <p>Pero por otro, aparte de “alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los que ya están ejerciendo”</p> <p>(G)</p> <p>y que son los que sufren el agravio comparativo”.</p> <p>(AP)</p>	<p>“La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano, y para los poderes públicos”,</p> <p>(C_Imprecisa)</p>	E3-4
T10	<p>...”y habría discriminación para los que han acabado ya”</p> <p>(D)</p> <p>[Agravio comparativo: Implícito]</p>	<p>...”basado en la injusticia”</p> <p>(ArINF)</p> <p>“Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas”. (G)</p>	<p>“cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales...”</p> <p>(C_Imprecisa).</p> <p>[Pero faltan argumentos]</p>	E3

Basado en la validez normativa				
T	<p>“El decreto carece de validez normativa”,</p> <p>(D)</p>	<p>puesto que</p> <p>“no ha sido creado por el órgano competente”,</p> <p style="text-align: right;">(ArINF)</p> <p>debido a que</p> <p>“la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia”.</p> <p>(G)</p> <p>“Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central”.</p> <p>(AP)</p>	<p>Así pues,</p> <p>“el recurso puede prosperar”.</p> <p style="text-align: right;">(C)</p>	E
T1	<p>...”la norma carece de validez desde el punto de vista normativo”.</p> <p>(D).</p>	<p>...”esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma,</p> <p style="text-align: right;">(ArINF)</p> <p>porque así se establece”. (G)</p> <p>Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. (AP)</p>	<p>Por lo tanto, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos que se requieren para que una norma sea válida. (C)</p>	E4
T2	<p>...”es el que goza de mayor número de posibilidades de éxito debido [debido] a que se refiere a la validez normativa del decreto ley en cuestión”.</p> <p>(D)</p> <p>[Implicito: “El decreto carece de validez normativa”.]</p>	<p>El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central</p> <p style="text-align: right;">ArINF)</p> <p>“y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma”.</p> <p>(G)</p> <p>...”dicha norma no es válida al ratificarla un órgano no capacitado para dicha función”.</p> <p>(AP)</p> <p>[Omito la frase “órgano no capacitado para dicha función” por su reiteración.]</p>	<p>...” tendrá o deberá tener todas las posibilidades de éxito al justificar dicho recurso en este argumento”.</p> <p style="text-align: right;">(C_imprecisa)</p>	E3
T3	<p>Así, también podrán argumentarse problemas de la validez</p> <p>(D_imprecisos)</p>	<p>“dado que no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder autonómico”,</p> <p style="text-align: right;">(In_Imprecisa)</p> <p>“yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE.” [?]</p> <p style="text-align: right;">(G_Imprecisa)</p>	<p>“En términos de validez será también probable que se aceptara”...</p> <p style="text-align: right;">(C_Imprecisa)</p> <p>...” porque aunque...haya sido ratificado por la asamblea legislativa,</p>	E1-2

		[Desconoce contenidos fundamentales: “Asamblea Central”, “CE”. Debe referirse a “Administración Central” y a “CA”.]	<i>siempre podrá cuestionarse si era verdaderamente “urgente y necesaria” una regulación en materia del ejercicio de los veterinarios”. (R)</i> [“Reserva” mal explicada]	
T4	<i>“No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa”;</i> (D) [No los nombra, pero están bien explicados en la parte teórica]	<i>...”una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley (ArINF)</i> <i>“y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos fundamentales”.</i> (G)	<i>Así, “ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional (C_ Imprecisa)</i> [Implicítamente nos dice que el recurso “puede prosperar”]	E4
T5	<i>...”carece de validez desde el punto de vista normativo”.</i> (D)	[No hay argumentación inferencial. No se dan razones del porqué “el recurso carece de validez normativa”. Además es erróneo. Se confunde el “recurso” con el “decreto-ley”. Por tanto, el recurso si puede prosperar.]	<i>Por lo tanto “este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez normativa que es un requisito vital para la validez de una norma jurídica. (Validez normativa)”.</i> (C_ Imprecisa)	E2
T6	{ }	{ }	{ }	E1
T7	<i>...ya que “la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de una norma”.</i> (D_ Imprecisos)	<i>ya que “si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría de nada. (G_ Imprecisa)</i> <i>Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obligatoriamente cumplidas por la sociedad”.</i> (In_ Imprecisa) [No se dan argumentos relevantes. No se justifica por qué no hay validez normativa]	<i>En referencia al “tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el de más peso”, (C_ Imprecisa)</i> [Razonamiento y conclusión implícitas]	E2
T8	<i>...pues ”dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos:</i> (D)	<i>“La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma con rango de Ley.”</i> (In_ Imprecisa)	<i>En cambio, “el tercer recurso es el que tendría vía libre”,</i> (C_ Imprecisa)	E3-4

		<p>“La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho rango y materia a la administración central, (G) y no a las Comunidades Autónomas”. (AP)</p>	<p>[“Tendría vía libre”: una frase hecha que aquí significa “el recurso prospera”]</p>	
T9	<p>...”la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, (D)</p>	<p>“Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elaboración y haber sido creada correctamente como resultado final, hace que esa norma sea válida para que el conjunto de la población; está justificada” (In_Imprecisa)</p> <p>[Contradicción flagrante entre la “tesis anterior”: los datos y las conclusiones. Parece que confunde el Decreto-Ley con el “recurso de inconstitucionalidad”.</p>	<p>...”el decreto ley será válido” (C_Impreciso)</p> <p>siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboración no haya tenido vicios que lo adolezcan de nulidad”. (R)</p> <p>[Argumentos repetitivos y no relevantes. No comprende bien el tema]</p>	E2
T10	<p>“El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría tener...” (D_Imprecisos)</p> <p>[Implicito: el Decreto carece de validez normativo]</p> <p>[Razonamientos correctos, pero interrelaciona el redactado de los tres recursos y no siempre queda claro a cuál se refiere. A los párrafos reiterativos no se les ha asignado categoría. Redacción deslavazada.]</p>	<p>puesto que “si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de ser regulado por ley, aquí vemos claramente que no se da”, (In_Imprecisa)</p> <p>ya que “es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad Autónoma con la que se aprueba esta norma.” (G)</p> <p>ya que “ según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de creación”. (ArINF)</p>	<p>“La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que determinadas materias deben ser reguladas por ley.” (C_Imprecisa)</p> <p>“Podemos decir por tanto que el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces establecidos para la creación de una norma”, (C)</p>	E2-3

3.3.2 Una mirada global al conjunto de textos analizados. Fortalezas y carencias

Hasta aquí el análisis de 10 textos de carácter argumentativo y dialógico y sus específicas “circunstancias de enunciación”, realizado en una investigación en la cual, además de actuar como “observadora participante”, he seguido principios metodológicos etnográficos y de investigación cualitativa.

He considerado el corpus como un macroacto argumentativo en el que han intervenido distintas voces enunciativas o polifónicas (Bajtín 1979, Ducrot 1984). De este modo, en el eje del emisor participante debe distinguirse entre el profesor (*sujeto empírico de la enunciación*), el alumno o la alumna (*locutor* que incorpora el “yo”, como sujeto responsable del enunciado-examen) y el *enunciador*, que representaría los distintos puntos de vista textuales, pero que, en nuestro caso, se refiere a cada uno de los *locutores/enunciadores* de los documentos dirigidos al profesor receptor (*interlocutor/enunciario*), para que los lea y actúe siguiendo los cánones establecidos.

He constatado que en el macroacto argumentativo que analizo hay un doble proceso comunicativo oral/escrito y lector/escritor que se superponen, lo cual añade un cierto grado de complejidad interpretativa a mis actuaciones como “lectora analista”.

Por un lado, teníamos al profesor que impartía oralmente una clase magistral a su alumnado, apoyado por elementos gráficos, con el correspondiente intercambio verbal de preguntas y respuestas, a las que añadió, además de la bibliografía general, otra específica para complementar el estudio del tema. Por el otro, al alumnado que participaba en un “acto de escucha”, en el que iba integrando informaciones nuevas de acuerdo con conocimientos previos sobre el tema, a la vez que ponía por escrito (apuntes) el resultado de la comprensión realizada. Una comunicación *in praesentia*, en la que intervenía un binomio secuencial oral-escrito con características similares a la que se realiza en el “proceso lector”.

Y el correspondiente *feed-back* dialógico llegaría cuando, una vez asimilados los conocimientos temáticos, siguiendo las pautas señaladas, cada uno de los alumnos (*locutores/enunciadores*) debería argumentar en diferido mediante un texto-examen la bondad de los argumentos aducidos, así como demostrar suficiente *competencia textual, conceptual y argumentativa*. Ahora si, en pleno proceso lector, el profesor destinatario identificaba mediante las marcas lingüísticas y discursivas la “implicación” de cada

alumno/a en los textos (*yo, nosotros*) o una tercera persona (no persona), indicando cierto distanciamiento, que remitía al profesor –o a otros expertos– la autoría de los enunciados, quien, en un proceso dialógico y recursivo, confrontaría de nuevo con el alumnado locutor.

Mi forma de acercarme a los textos ha sido distinta, como “observadora participante”, y de acuerdo con los objetivos, finalidades y preguntas de investigación propuestos, he planteado una serie de postulados que he ido desarrollando en el estudio. Describo, a continuación, reflexiones sobre algunos de los pasos dados en la investigación y reitero o complemento algunas de las facetas desarrolladas, basándome en el cuadro comparativo que he presentado.

3.3.2.1 Sobre la estructura y la categoría “Reserva” de la argumentación

Se han confrontado argumentos, que desde el punto de vista lógico discursivo están constituidos por una serie de *premisas* y una *conclusión*, en los que se pretende demostrar o refutar una tesis. Como hemos visto, en los textos no siempre está representada la estructura completa de la argumentación y, a menudo, para su interpretación correcta he tenido que reconstruir de forma implícita algún enunciado de la secuencia argumentativa. En cuanto a la *conclusión*, cabe decir que no siempre aparece al principio del texto, en estructura “regresiva”, propia de la comunicación oral (conclusión-inferencias-premisas), en lugar de la “consecutiva” (Adam, 1992; Cuenca, 1995), que es la dominante en la argumentación escrita.

La delimitación de categorías ha sido explicitada sobradamente en diferentes apartados de mi estudio. No obstante, hago mención expresa de la categoría *Reserva*, por cuanto es una muestra evidente de “contraargumentación” la cual, de alguna forma, *contradice* a enunciados anteriores. Se presenta mediante *conectores concesivos* de tipo restrictivo –*a menos que; a no ser que, siempre que...*– o equivalentes. Los conectores también tienen valor condicional en estructuras silogísticas, ya que introducen una condición para que se cumpla algo. (Ejemplos en “validez sociológica”: T6 y T8; y “validez normativa”: T3 y T9, con redacciones *sui generis* y comentadas específicamente para cada texto.)

3.3.2.2 *Sobre la argumentación inferencial y los indicadores de fuerza como mecanismo de conexión y coherencia textual*

Si bien individualmente hay una valoración/conclusión específica para cada texto, en virtud de diferentes procedimientos y recursos para observar y analizar la realidad, no siempre se han cumplido o demostrado en los textos las *condiciones* que deben avalar los razonamientos inferenciales, entre ellas, su intencionalidad.

En principio, los actos argumentativos que se plantean en los recursos de inconstitucionalidad comportan un proceso inferencial deductivo –a veces inductivo– en que el locutor/enunciador ha de defender y probar –demostrar y convencer– a un interlocutor que sus argumentos son acertados o *quasi verdaderos* (en un recurso jurídico el término “persuadir” no es el más apropiado). Pueden basarse en *Datos y/o premisas relevantes* (Sperber y Wilson, 1994) y también en *Garantías y Apoyos*, que aporten certezas a los argumentos expresados, mediante fuentes apropiadas: teóricas, de la legislación jurídica vigente y/o de algún otro conocimiento previo personal. Incluso así, no siempre se llega de forma coherente a la *Conclusión* adecuada. Los motivos pueden ser variados: no se ha entendido o estudiado bien el tema; no se han sabido textualizar adecuadamente, con cohesión y coherencia gramatical, los conceptos expresados, o bien ha habido una dificultad añadida: una *comprensión inferencial insuficiente* para pensar con nitidez el funcionamiento de las estructuras argumentativas. Por ello, en mi análisis, he añadido el término *categorías imprecisas*, para matizar los enunciados del estudiantado y dejar patentes las incoherencias en que incurren. Incluyo a continuación tabla referida al tema.

Categorías Imprecisas

	●◇ C_imprecisa ① 26	●◇ D_imprecisos ① 14	●◇ G_imprecisa ① 4	●◇ In_imprecisa ① 9	Totales
1: DP_1a ① 14	1	1			2
2: DP_2a ① 20	3	1	1	1	6
3: DP_3a ① 24	3	2	1		6
4: DP_4a ① 11	1	1			2
5: DP_5a ① 15	3	1			4
6: DP_6a ① 15	2	1			3
7: DP_7a ① 31	3	3	1	1	8
8: DP_8a ① 13	3	2		3	8
9: DP_9a ① 20	4			2	6
10: DP_10a ① 28	3	2	1	2	8
Totales	26	14	4	9	53

De los tres recursos presentados, el único que **prosperaría** con toda seguridad es el que hace referencia a la *validez normativa*. Los otros dos son más interpretables (sociológico y axiológico), aunque en principio no deberían prosperar. Es preciso insistir en que, excepto en la “validez normativa”, que es obvia, no se han valorado las *conclusiones* a las que ha llegado el alumnado sobre el hecho de si era cierto que prosperarían o no prosperarían los recursos, sino por la coherencia lógica de la argumentación expresada.

Los conectores textuales, como *indicadores de fuerza*, marcan la *orientación pragmática y argumentativa* del discurso y las *condiciones de conexión* entre argumentos, ya sean estos por la “causa”, “definición”, “analogía”, “autoridad”... (Plantin, 2002). En los documentos analizados presento una muestra de **conectores textuales**, “integrados” en la oración o “parentéticos” (Montolío 2001), de acuerdo con la siguiente tabla elaborada en *Atlas.Ti 9*, en el bien entendido que no pretende ser una muestra exhaustiva de los indicados en los textos.

	◇1: DP_1a 🗣️ 14	◇2: DP_2a 🗣️ 20	◇3: DP_3a 🗣️ 24	◇4: DP_4a 🗣️ 11	◇5: DP_5a 🗣️ 15	◇6: DP_6a 🗣️ 15	◇7: DP_7a 🗣️ 31	◇8: DP_8a 🗣️ 13	◇9: DP_9a 🗣️ 20	◇10: DP_10a 🗣️ 28	Totales
◇ aunque 🗣️ 3			1			1				1	3
◇ aunque puede ser 🗣️ 1		1									1
◇ dado que 🗣️ 2			2								2
◇ dado que aunque 🗣️ 1			1								1
◇ debido [debido] a que 🗣️ 1		1									1
◇ En cambio 🗣️ 1								1			1
◇ En este caso 🗣️ 1							1				1
◇ Es decir 🗣️ 1	1										1
◇ para que 🗣️ 2	1				1						2
◇ pero debido a que 🗣️ 1						1					1
◇ pero no por ello 🗣️ 1		1									1
◇ pero por otro 🗣️ 1									1		1
◇ por lo que 🗣️ 3					1		2				3
◇ Por lo tanto 🗣️ 4	1		1		2						4
◇ porque 🗣️ 3	1		1		1						3
◇ porque aunque 🗣️ 1			1								1
◇ pues 🗣️ 1								1			1
◇ pues, 🗣️ 1							1				1
◇ puesto que 🗣️ 2										2	2
◇ que 🗣️ 1									1		1
◇ sin embargo 🗣️ 1										1	1
◇ Tal vez 🗣️ 1						1					1
◇ y cabe destacar que 🗣️ 1							1				1
◇ ya que 🗣️ 11		1			1	1	4		1	3	11
Totales	4	4	8	1	6	4	9	2	4	7	49

La clasificación de Cuenca (1995) es adecuada en líneas generales para el propósito que me guía. En el grupo de los conectores **contrastivos/opositivos** –también **contraargumentativos**– tenemos a: *aunque, pero* y sus respectivas expresiones, *en cambio, sin embargo...* En el grupo de los **causales y consecutivos** se encuentran: los **causales** *dado que, debido a que, porque, puesto que, ya que...* Los **consecutivos**: *por lo que, por lo tanto, pues...* En el grupo de los **distributivos** –que prefiero nombrar **organizadores del discurso**– tenemos: *cabe destacar*. Habría que añadir aquellos de “estructura condicional” o **condicionales** tipo: *en este caso, tal vez...* O bien el “reformulador” *es decir...*

Insisto en la idea de que, si bien utilizar con corrección los conectores es de gran ayuda para el proceso escritor y aporta pistas para la comprensión e interpretación –y orientación argumentativa–, ello no obsta para creer que en la creación lingüística, lectora y escritora, intervienen otro tipo de conocimientos y de elaboración conceptual, muy

necesarios para lograr un texto coherente, tanto desde el punto de vista léxico-semántico y pragmático, como desde el comunicativo, de cohesión y coherencia textual. Es decir, el uso de conectores (Moeschler) no es siempre un indicador de “pensamiento eficaz”.

3.3.2.3 Sobre la expresión de modalidad

La fuerza o la debilidad de los argumentos se complementan en la *modalidad*, con juicios de valor u otras expresiones lingüísticas, de distinto orden, que aportan subjetividad al contenido proposicional de los enunciados que expresa el locutor, en una relación de “implicación”. Véanse algunas de las que aparecen en los documentos de la **tabla de expresiones de modalidad**, que también incluyo a continuación.

Expresiones de modalidad

	◇1: DP_1a 14	◇2: DP_2a 20	◇3: DP_3a 24	◇4: DP_4a 11	◇5: DP_5a 15	◇6: DP_6a 15	◇7: DP_7a 31	◇8: DP_8a 13	◇9: DP_9a 20	◇10: DP_10a 28	Totales
◇ bastante probable	1		1								1
◇ considero que	2							1		1	2
◇ creo que	1									1	1
◇ desde este punto de vi...	1						1				1
◇ en mi opinión	1						1				1
◇ no quiere decir que	1						1				1
◇ no tendría	1	1									1
◇ podemos	1						1				1
◇ podemos decir	1						1				1
◇ Podemos decir por ta...	1									1	1
◇ podría	2					1				1	2
◇ podría ser	1						1				1
◇ podría tener	1									1	1
◇ podríamos decir que	1	1									1
◇ probable	1		1								1
◇ puede ser	1									1	1
◇ resultaría	1								1		1
◇ sin duda alguna,	1		1								1
Totales	1	1	3	0	0	1	6	1	1	6	20

Podrá observarse en los ejemplos de los textos que, además de adverbios o expresiones de modalidad: *probable, bastante probable...*, la implicación en la opinión del “yo locutor” en: *considero que, creo que, desde este punto de vista, no quiere decir*

que, en mi opinión, contamos con los “verbos modales” *saber, deber, querer, soler*, u otros asimilables, y sus relaciones léxico-semánticas (Calsamiglia y Tusón, 1994). Los verbos modales constituyen una red prototípica de expresión modal: *no tendría, podemos decir, podría, podría ser, podría tener, podríamos decir que, puede ser, resultaría...* Así pues, la modalidad definida como categoría *indicador de fuerza*, en lugar de *calificador* como Toulmin y Lo Cascio, atenúa o fortalece la “fuerza argumentativa” expresada por los participantes del intercambio dialógico.

3.3.2.4 Sobre los resultados de la investigación cualitativa

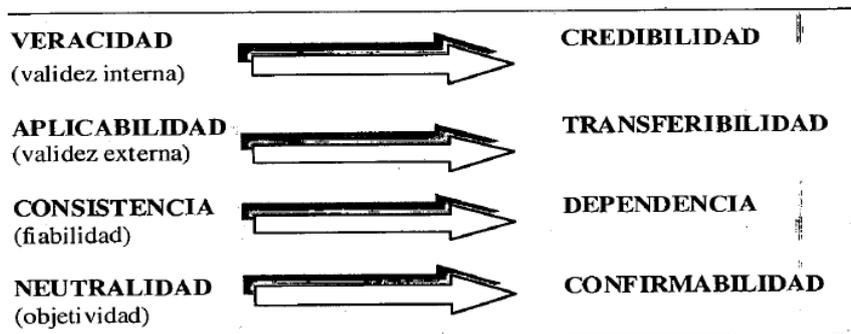
Es evidente que los datos obtenidos mediante los distintos enfoques cualitativos presentados tienden a ser más subjetivos que los cuantitativos, en tanto que apelan a una comprensión más global de la realidad educativa, con intención de mejorarla y/o cambiarla, en un proceso de toma de decisiones crítico-interpretativo y participativo.

Asimismo, estimo que los resultados presentados cumplen con los criterios adecuados para que los datos puedan ser validados (Guba, 1989; Sandín, 2003):

1. **Credibilidad** (evidencias reflejadas en la investigación; confrontación de procedimientos y recursos siguiendo el principio de *triangulación*).
2. **Transferibilidad** (posibilidad de aplicación de los resultados a otros contextos).
3. **Dependencia** (posibilidad de repetir resultados con los mismos sujetos o similares, en la misma situación o equivalente, estableciendo una “pista de revisión”).
4. **Confirmabilidad** (objetividad de la investigación en cuanto a resultados, participantes y escenarios).

Incluyo gráfico de los criterios de validación, elaborados por el mismo Guba, en el que establece una correlación entre enfoques cuantitativos aplicados a investigaciones cualitativas, que se consideraron básicos en las reelaboraciones de muchos metodólogos de la época y posteriores.

Criterios regulativos y metodológicos de investigación (Guba, 1983: 153).



(Bisquerra (coord.), 2004: 288)

En cuanto al acercamiento a los textos “auténticos” que he analizado, debe entenderse dentro de un marco en el que ha primado la investigación interdisciplinaria, la búsqueda de otras realidades en las que aplicar los conocimientos, las habilidades y los procedimientos de la disciplina de didáctica de la lengua y la literatura. Un nuevo escenario en el que he podido compartir experiencias con un gran equipo de profesorado, con el que me unía las mismas inquietudes: *mejorar la formación lingüística y argumentativa de los/las estudiantes.*

Soy consciente de que la producción de los textos escritos por parte del alumnado responde a una época –primer curso de la carrera–, a un momento concreto –asistencia a unas clases de teoría del derecho– y a unas circunstancias específicas –situación de evaluación en la que el resultado contaba para la nota final de curso–. Aun así, los resultados, en los diferentes procedimientos y recursos empleados, ofrecen una radiografía global y también individual del grupo notablemente aceptable para los objetivos propuestos, siguiendo la **valoración/conclusión individual** que he realizado para cada uno de los documentos.

Es sabido que toda investigación cualitativa utiliza también algunos procedimientos y técnicas de análisis cuantitativo, los cuales no invalidan la premisa mayor: la valoración cualitativa. No obstante, me he permitido otorgar una nota valorativa, con indicación de evaluación numérica, al conjunto de textos analizados, que reproduzco a continuación en una tabla (véanse los indicadores de evaluación en la tabla de la pág. 176).

VALORACIÓN / CONCLUSIÓN

	Competencia gramatical, textual y conceptual	Competencia argumentativa
DP1	3	2 - 3
DP2	2 - 3	2 - 3
DP3	1 - 2	1 - 2
DP4	3 - 4	3 - 4
DP5	2	2
DP6	1 - 2	1 - 2
DP7	2 - 3	2 - 3
DP8	2 - 3	2
DP9	2 - 3	2 - 3
DP10	2	2

Se trata de una evaluación indicativa, que podría haberse realizado por otros procedimientos, y no solamente de forma numérica, pero que cumple una importante función: ofrecer una visión general de la competencia escrita y argumentativa del alumnado, que ayude a reflexionar sobre los diferentes recursos valorativos utilizados en la investigación. En ese sentido, planteo matizaciones y comentarios conclusivos sobre algunas facetas de los resultados obtenidos:

- El resultado numérico obtenido muestra, de forma aproximada, un bajo nivel competencial, referido únicamente a la capacidad argumentativa de los recursos de inconstitucionalidad, sin tener en cuenta la parte teórica del examen. Una valoración global de las dos partes de la prueba hubiera mejorado notablemente la evaluación, dado que sólo se ha tenido en cuenta para el análisis la pregunta argumentativa. Este hecho corrobora uno de los presupuestos previos de la investigación:

Reproducir y describir conocimientos temáticos es mucho más fácil que relacionar conceptos, en los que deben plantearse argumentaciones inferenciales y llegar a conclusiones plausibles construyendo pensamiento nuevo.

- Intentando comparar las evaluaciones numéricas con la frecuencia de categorías imprecisas indicadas en cada texto, así como también la idoneidad del uso de conectores y expresiones modales de los mismos, he constatado que los resultados no eran suficientemente significativos para elaborar un modelo de evaluación global que implicara todas las valoraciones, de distinto orden, ya realizadas.

La finalidad de esta investigación educativa no ha sido presentar unos resultados cerrados, inamovibles, que cumplieran criterios de fiabilidad única sino que, como todo enfoque cualitativo, debía aproximarnos a una realidad existente entre nuestros/as estudiantes, referida a la importancia de dominar el *discurso argumentativo* para adquirir nuevos conocimientos, superar los estudios de sus respectivas disciplinas académicas y desenvolverse profesional y personalmente en el futuro. Sin duda, han quedado interrogantes abiertos; se han detectado algunas *carencias* pero también, en la “mirada global” realizada, se han apreciado destacables *fortalezas* que han inspirado mi actuación.

Y termino el **Capítulo III: Desarrollo de la investigación**, recordando que en los documentos valorativos presentados se encuentra suficiente información para confirmar el *objetivo general* planteado:

Detectar las dificultades de razonamiento conceptual y referencial, en relación con el problema de investigación planteado, en producciones escritas por estudiantes de primer curso universitario, de tipología examen, relativas a la comprensión y recepción de los discursos argumentativos, con el fin de orientar propuestas de intervención educativa que puedan mejorar la formación receptora de los aprendices.

IV. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y ESTUDIOS SOBRE COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN EL ÁMBITO LITERARIO

La búsqueda de la verdad que emprenden los filósofos podría compararse, quizás, con una historia policiaca... Cuando se trata de un verdadero misterio policiaco, puede que la policía llegue a descubrirlo algún día, también puede ocurrir que nunca lleguen a desvelar el misterio. No obstante, el misterio si tiene una solución.

JOSTEIN GAARDER

El Mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía
Madrid. Ediciones Siruela, 1994.

En este capítulo se introducen algunas orientaciones didácticas y estudios sobre la argumentación y la competencia argumentativa. Pero, sobre todo, se detallan algunas facetas de las experiencias relacionadas con la formación receptora y la competencia argumentativa de los estudiantes, en el ámbito literario. Se trata de estudios en el marco que me es propio, que complementan las bases teóricas, los análisis y las propuestas de trabajo realizadas y descritas.

4.1 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En los capítulos anteriores he ido aportando orientaciones y concretando pistas sobre las ideas fuerza que han impregnado la actividad investigadora, en relación con los fundamentos y presupuestos de la disciplina de didáctica la lengua y la literatura y la realización de la tesis. Principalmente, estableciendo nexos entre las etapas educativas; ofreciendo actividades de lectura crítica, de comprensión/interpretación y producción textual, encaminadas a favorecer la adquisición de las competencias lingüístico-comunicativas y argumentativas; y todo ello mediante un modelo de enseñanza

comprensiva, que priorice la formación receptora y el acceso al conocimiento intelectual, inductivo, en interacción profesorado-alumnado.

A continuación sugiero algunas líneas de intervención como modelo de orientación didáctica:

1. En las obras de Lipman (en Miranda, 1995) podemos apreciar una fuente de iniciativas y materiales para trabajar la argumentación dialógica en niños y jóvenes, una metodología para enseñar a razonar y a pensar desde la filosofía. Los conceptos básicos de la argumentación *lógica y dialéctica* mostrados en dos novelas –*El descubrimiento de Harry y Lisa*– para trabajar con la comunidad educativa en las aulas (Miranda 1995: 11).
2. *Estrategias de comprensión y producción textual*, oral y escrita, centradas en el componente argumentativo del discurso: procedimientos y categorías argumentativas, en las que podamos trabajar textos diversos con predominancia de las secuencias argumentativas: estructuras, tipos de argumento, palabras clave, marcas discursivas de la enunciación y todo tipo de operaciones lingüísticas y textuales de análisis y síntesis (Van Dijk 1980a, y 1983a, entre otros), que fomenten la comprensión textual e interpretativa. Desenmascarar *paradojas y argumentos falaces* constituye un fértil campo didáctico argumentativo (véase Hamblin, 1979; Walton, 1987; Piri, 2006; Tindale, 2007 y otras obras citadas en la bibliografía).
3. Introducción a los términos básicos y procedimientos del *lenguaje jurídico* argumentativo, un lenguaje técnico que hace referencia a las *normas jurídicas*, a las que se adapta o contradice, y en el que se usan máximas latinas descriptivas con las que es necesario familiarizarse. La interpretación de los hechos relevantes es fundamental para la interpretación jurídica.

En bachillerato introduciremos noticias periodísticas o lecturas sobre temas jurídicos actuales: juicios, sentencias, recursos... Propondremos debates polémicos en clase, simulando a los protagonistas del tribunal, o bien a la ciudadanía en general, contraponiendo argumentos no solo con demostraciones evidentes sino con la pretensión de convencer y/o persuadir a los oponentes. Inventaremos investigaciones detectivescas o interpretaremos lecturas sobre el género en las que puede participar alumnado desde la secundaria obligatoria. En el primer curso de

Derecho se profundizará en los temas y, en todos los casos, será fundamental proseguir trabajando las estrategias de comprensión y producción textual en las aulas.

4. Propuestas de lectura y análisis intertextual literarias que pongan de relieve la participación del receptor en el acto de lectura y de escucha para la comprensión e interpretación de significados: el intertexto lector (Mendoza, 2001, 2002 y 2003) con la aplicación de estrategias metatextuales y metacognitivas de lectura para activar el proceso de formación receptora (Pujals, 2003, 2008 y 2012).

Con referencia al último punto (4), en los tres apartados siguientes del presente capítulo presento algunas investigaciones, experiencias de lectura y análisis intertextual de lecturas literarias y propuestas didácticas, relacionándolas entre sí, en función de las facetas argumentativas estudiadas, de las que ya he dado detallado cumplimiento. Los estudios se basan en trabajos anteriores publicados, que he reeaborado y actualizado para su inclusión en la tesis (al inicio de cada apartado, en nota a pie de página, se hace constar la referencia de las publicaciones originales).

4.2 UN EJEMPLO ILUSTRATIVO DE INTERRELACIÓN ENTRE NARRACIÓN Y ARGUMENTACIÓN: *EL MUNDO DE SOFÍA*¹⁹

La propuesta de lectura y análisis intertextual de *El mundo de Sofía* (Gaarder, 1994) es un ejemplo ilustrativo aplicable principalmente a la enseñanza secundaria, que se ajusta a los parámetros educativos descritos en el “planteamiento” de la investigación (Capítulo D).

La obra, concebida en formato de relato de intriga, incita al lector o lectora a conocer el desarrollo de la trama de la mano de Sofía, la protagonista del mundo de la ficción. El inicio de la intriga viene dado por unas insólitas cartas, escondidas en un rincón secreto del jardín de su casa, que proponen a Sofía un viaje por el mundo del pensamiento occidental, una introspección en la historia de la filosofía que la hace reflexionar sobre las grandes preguntas/enigmas que se plantea todo ser humano: ¿quién soy?, ¿de dónde

¹⁹ Para la redacción de este apartado me he basado en: Pujals, G. (2008). El porqué de los enigmas: Apuntes intertextuales sobre *El mundo de Sofía*. En A. Mendoza (coord.). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori, pp. 133-141.

vengo?, ¿a dónde voy?, cuya resolución, o verdad en las respuestas aportadas, depende tanto del pensamiento de cada escuela filosófica como de la concepción del mundo que se postule.

La historia que se cuenta en *El mundo de Sofía* está construida como un gran enigma, en el que los procesos deductivos y la resolución de problemas que plantea el maestro filósofo a Sofía no se pueden deslindar de la trama narrativa. Si bien las *expectativas de lectura* varían de época a época, nuestro *lector modelo* posee unos saberes intertextuales que activará y reconocerá fácilmente, durante el proceso de lectura, gracias a múltiples referencias discursivas, literarias, históricas y culturales: citas, alusiones, pistas e indicios, así como a la verificación significativa de las anticipaciones lectoras realizadas.

4.2.1 Sinopsis de la obra y planteamiento de la experiencia

Poco antes de su decimoquinto cumpleaños, Sofía recibe una carta anónima en la que se le formulan una serie de preguntas sobre el origen, el sentido y el porqué del universo. Las misivas, enviadas por un misterioso filósofo, que se convertirá en su maestro, continúan llegando para asombro de la joven, quien a la luz del contenido de las mismas inicia un canónico viaje por la historia de la filosofía y el pensamiento occidental (que coincide con el índice temático del libro). Planteada como una novela de misterio, Sofía debe descubrir la identidad de los personajes que intervienen en el relato, a la vez que recorre el propio camino que la conducirá al conocimiento filosófico y a la maduración personal del *yo*. Una ingeniosa trama narrativa empareja a Sofía con su amiga Hilde, y al maestro filósofo –Albert Knox– con el padre de Hilde –el Mayor Albert Knag–, en un sueño onírico que sólo adquirirá su sentido al final del relato.

El papel del docente –profesor o profesora– consiste en orientar el proceso lector y plantear actividades de lectura interpretativa y de formación receptora, en diálogo interactivo y al hilo del desarrollo narrativo de la novela. Aunque en este análisis interpretativo no se pretendía presentar un formato de guía didáctica de lectura, es importante señalar que el contenido de todo el libro está concebido como si así lo fuera, por lo que permite plantear secuencias didácticas pluridisciplinarias, interdisciplinarias e,

incluso, transdisciplinarias²⁰. El relato contiene todos los ingredientes necesarios para motivar a la lectura de la obra:

- Una intriga misteriosa que precisa de la complicidad del lector o lectora para interpretar el relato. Personajes adolescentes que se interrogan sobre los profundos misterios de la humanidad, y que alientan al lector para que se identifique con ellos.
- El tratamiento, capítulo a capítulo y en orden cronológico, de las grandes etapas filosóficas y de los filósofos que han destacado en cada época, cuya presentación escalonada facilita la lectura reflexiva e interpretativa.
- Paratextos motivadores, con tipos de letra diferenciados, hacia la mitad de la obra, que remiten a distintos puntos de vista narrativos: el de Sofía y el de Hilde, el personaje contrapunto, y que aportan sin duda una mayor legibilidad que facilita la comprensión lectora.

El objetivo didáctico de este estudio es mostrar de qué modo se puede acompañar, o incitar, la lectura de *El mundo de Sofía*, por capítulos, a modo de “investigación filosófica”, según palabras del “autor implicado” –en boca del maestro Alberto Knox–, en sus vertientes teóricas y prácticas, haciendo emerger evidencias lectoras que remitan a otros textos: elementos intertextuales que activan la comprensión y el *conocimiento de mundo* literario y cultural del alumnado, dejando también el camino abierto a educadores de otras materias para que complementen la propuesta desde su propio ámbito disciplinar.

4.2.2 Arte de razonar, argumentación causal y conocimiento ²¹

En el libro, el misterioso filósofo mentor de Sofía, el remitente de las misivas, ilustra a la joven –así como a los lectores motivados para ello– en el arte de razonar por sí misma aceptando u objetando los argumentos aportados por las grandes corrientes filosóficas del mundo occidental. Desde las que emergen de la antigua Grecia, imperio romano y tradición judeocristiana, pasando por la Edad Media, Renacimiento, Barroco, Ilustración y Romanticismo, hasta el Marxismo y Existencialismo de la modernidad, que culmina en nuestra época con la “New age”, término cajón de sastre que recoge ideologías diversas,

²⁰ La *transdisciplinariedad* entendida, como indica el prefijo “trans”, *entre y a través* de las diferentes disciplinas, en un intento de comprender el mundo global y de alcanzar la unidad del conocimiento.

²¹ Los ejemplos de razonamiento causal se ciñen, básicamente, al periodo clásico de la antigua filosofía griega.

no solo los movimientos alternativos, sino, como alerta el maestro de Sofía, también “el engaño y la charlatanería” –“neorreligiosidad”, “neoocultismo” o “superstición moderna” (Gaarder, 1994: 572).

Preguntarse a uno mismo es un hábito intelectual relacionado con el *razonamiento causal*, una forma de pensamiento que establece conexiones o vínculos por las *causas*; busca explicaciones e indaga sobre el *porqué* de las cosas: las *causas* en que se apoyan los *hechos* que analizamos; las *condiciones* que deben concurrir para que un *hecho* se produzca; la fiabilidad de las razones en que apoyamos nuestros argumentos para establecer conclusiones verdaderas... El *razonamiento causal*, como parte integrante de las teorías del conocimiento, ha sido objeto de estudio por parte de diferentes áreas del saber. En los filósofos de la antigua Grecia encontramos los orígenes del pensamiento razonado occidental:

¿Quién eres? y ¿De dónde viene el mundo?

He aquí las primeras preguntas que aparecen escritas en las misteriosas notas que recibe Sofía y que la obligan a plantearse tales cuestiones, así como la identidad del emisor, hasta que descubre que forman parte del primer eslabón del *Curso de filosofía*, que le anuncia su instructor...

lo único que necesitamos para convertirnos en buenos filósofos es la capacidad de asombro... (Gaarder, 1994:11)

Con estas palabras instruye el narrador en el segundo capítulo de la novela. Un esquema que se repite, mediante el cual el lector va aprendiendo, junto a Sofía, que el método mejor para acercarse a la filosofía es cuestionarse el *porqué* de las cosas: De dónde viene el mundo, sí, pero también ¿de dónde vienen las cartas en la ficción narrativa?

La filosofía es algo que concierne a todos los seres humanos, nos impulsa a indagar los enigmas de la existencia. Conocer lo que los filósofos han escrito puede ser una valiosa ayuda para el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes lectores. Sofía va interiorizando que, a necesidades y épocas distintas, siempre habrá respuestas diferentes, de acuerdo también con los avances científicos de los tiempos. No obstante, es consciente de que cada uno de nosotros ha de encontrar su propia respuesta a las preguntas cruciales que la humanidad se ha hecho a lo largo de la historia:

¿Cómo se creó el mundo? ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede? ¿Hay otra vida después de la muerte? ¿Cómo podemos solucionar problemas de este tipo? Y, ante todo: ¿cómo debemos vivir? (Gaarder, 1994: 4)

Con argumentos, contrargumentos y alusiones a la ficción literaria, el lector curioso encontrará cumplida respuesta a las preguntas que se formulan, sobre todo si, siguiendo el ejemplo que propone el filósofo, es capaz de mirar más allá de la piel del conejo blanco que el prestidigitador se saca de la chistera para enredarnos en su juego de magia:

La búsqueda de la verdad que emprenden los filósofos podría compararse, quizás, con una historia policíaca... Cuando se trata de un verdadero misterio policíaco, puede que la policía llegue a descubrirlo algún día, también puede ocurrir que nunca lleguen a desvelar el misterio. No obstante, el misterio sí tiene una solución (Gaarder, 1994: 15).

Estrategias de lectura como la *anticipación*, la *formulación de expectativas* y el *establecimiento de inferencias* interaccionan entre el texto y el lector y permiten recomponer la coherencia lógica de los discursos para que el lector acceda a la comprensión e interpretación de los significados textuales e intertextuales expresados. En ese contexto, interrogarse sobre las cuestiones fundamentales que se plantean en las teorías filosóficas implica profundizar en las relaciones que se establecen entre nociones básicas del discurso argumentativo, tales como *causa*, *razón*, *argumento*, *intención*, *consecuencia*, *meta*, *finalidad*, *motivo*, *móvil*..., que los alumnos de secundaria han de adquirir y aprender a manejar para desenvolverse en cualquier reflexión intelectual.

Sócrates, el filósofo racionalista que intentaba adquirir verdadera sabiduría²², desenmascaraba la debilidad de los razonamientos de sus interlocutores. Partía del supuesto de que no sabía nada; por ello su método era formular preguntas, ya que las preguntas, según apunta el maestro instructor, a veces suelen ser más importantes e incómodas que las mismas respuestas. En ese punto, la referencia al cuento de Hans Christian Andersen *El traje nuevo del Emperador* (Gaarder, 1994: 82) es un buen ejemplo de intertexto lector: como el filósofo, sólo un niño se atreverá a decir la verdad, a proclamar la desnudez del Emperador.

²² “Sofía” en griego significa “sabiduría”, por lo que la transparencia del nombre de la joven evoca a la adquisición de conocimientos filosóficos que ella misma está realizando (Gaarder, 1994: 81).

En el relato, a Platón se le presenta personificado en un vídeo donde planteará cuatro ejercicios a Sofía. Ésta cuestiona las preguntas que le propone el filósofo, atendiendo a sus propias reflexiones y experiencias, y aventura respuestas lógicas y razonadas (Gaarder, 1994: 92-97):

1. *¿Cómo un pastelero puede hacer cincuenta pastas completamente iguales?* Porque utilizaba un MOLDE, como su madre hacía cuando cocinaba en Navidad. Esa era la CAUSA.
2. *¿Por qué todos los caballos son iguales?* Sofía aplica el mismo razonamiento que en la pregunta anterior: A pesar de sus diferencias, un caballo siempre será un caballo, y no otro tipo de animal. Tienen la misma forma; la CAUSA era parecida.
3. *¿El ser humano tiene un alma inmortal?* Esa pregunta era mucho más difícil de contestar. Las opiniones están fundamentadas en creencias. Sofía aduce RAZONES: si el alma es inmortal, entonces el ser humano habría de tener dos partes distintas, el cuerpo que se destruye y un alma que pervive. Razonamiento parecido al MOTIVO que dio su abuela, quien le dijo una vez que, aunque su cuerpo envejeciese, por dentro se sentía como la muchacha de siempre. Sofía plantea, por tanto, objeciones a las teorías de Platón sobre la inmortalidad del alma.
4. *¿Los hombres y las mujeres tienen la misma capacidad de razonar?* Respecto a la capacidad de razonar de las mujeres, Sofía no estaba muy segura, aunque recordó que Sócrates había dicho que *“todos los seres humanos pueden llegar a entender las verdades filosóficas si utilizan su razón”* (Gaarder, 1994: 96). En este caso, por ANALOGIA con saberes aprendidos, Sofía tomaría conciencia de que no todos los filósofos pensaban igual, empezando por Aristóteles, MOTIVO que traería CONSECUENCIAS negativas para las mujeres a lo largo de la historia.

La explicación del PORQUÉ de las cosas entraña *causas, motivos, razones, efectos y consecuencias*. Así lo va entendiendo Sofía, cuando siguiendo a Hermes, el perro que le trae las misteriosas misivas –que lleva el nombre del dios griego *Hermes*, mediador entre dioses y hombres– descubre la casa del bosque –la llamada Cabaña del Mayor–, un espacio mágico en el que, como en los cuentos, deben de ocurrir hechos extraordinarios. Allí encontrará una nueva nota en la que se le formulan nuevas preguntas,

que introducen el pensamiento de Aristóteles, y en las que implícitamente se objeta a su predecesor, Platón:

1. *¿Qué fue primero: la gallina o la idea de gallina?* “Sin huevo no hay gallina, pero sin gallina tampoco hay huevo”, reza una antigua adivinanza²³. Una relación que une la CAUSA y el EFECTO. Huevo y gallina son tan inseparables como el cuerpo y el alma.
2. *¿Nace el ser humano ya con alguna idea?* Sofía descubre que para Aristóteles no hay “ideas innatas” como en Platón, aunque sí una “razón o inteligencia innata”, que solo es percibida por medio de los “sentidos” y que también nos permite ordenar nuestras sensaciones en grupos y clases.
3. *¿Cuál es la diferencia entre una planta, un animal y un ser humano?* Sofía ve con claridad que las plantas no tienen movimiento, pero cree que algunos animales sí que piensan, como su gato Sherekan, aunque admite que no piensan filosóficamente. Pero ¿cómo se reconocen las cosas en el mundo? Según Aristóteles, gracias a la relación de conceptos que se establece y a la clasificación exhaustiva en categorías (cosas vivas, cosas inanimadas...), que tienen en cuenta la distinción entre la “forma” o cualidades de las cosas –aquello que es común a todos los caballos, por ejemplo– y la “materia, es decir, lo que singulariza o hace diferente a cada caballo, y que nombramos como “la materia” del caballo.
4. *¿Por qué llueve?* La respuesta es un razonamiento causal que Sofía ha estudiado en el colegio. Pero no es tan sencillo responder a la pregunta. Algo sucede cuando llueve, pero no hay una CAUSA única. De la respuesta: *porque el vapor de agua de las nubes se enfría y se condensa formando gotas de agua que caen al suelo debido a la acción de la gravedad*, pueden inferirse, según Aristóteles, cuatro causas:²⁴

²³ Según Aristóteles, la realidad está compuesta de una serie de cosas individuales que constituyen un conjunto de materia y forma. La “materia”, o material del que está hecho una cosa, y la “forma”, las cualidades específicas de la cosa. La gallina aletea, cacarea y pone huevos, pero si muere pierde la “forma” y deja de existir, la “materia” deja de ser gallina (Gaarder, 1994: 131).

²⁴ La teoría aristotélica de las *causas* pervivió hasta el inicio de la ciencia moderna con Galileo. El científico mantendría únicamente el significado de “*causa eficiente*” como tipo fundamental de explicación científica. Además, incorporó al concepto de causa el *razonamiento*, que incluía las condiciones que han de concurrir para que un hecho se produzca y que describió como “condición necesaria” y “condición suficiente” (Pozo, 1987: 26-27).

- a. *Causa material*: Vapor de agua en las nubes en el momento en que se enfrió el aire.
- b. *Causa eficiente*: El hecho de enfriarse el vapor de agua.
- c. *Causa formal*: “La forma” o la naturaleza del agua es caer al suelo.
- d. *Causa final*: *Llueve porque las plantas y los animales necesitan el agua de la lluvia para poder crecer*. Causa, esta última, por la que Aristóteles atribuye INTENCIONALIDAD a la lluvia o, en todo caso, a un ser supremo que la dirige (Gaarder, 1994: 134-135)

En muchos de los razonamientos causales aducidos, existe una “intencionalidad” explícita o implícita. Volviendo a las acciones de Sofía: ¿por qué le ha entrado ahora la fiebre de ordenar su habitación? Las *causas* pueden ser variadas: encontrar las cosas con mayor facilidad; tener la ropa siempre a punto..., aunque su INTENCIÓN sea otra: poner en práctica las enseñanzas del filósofo. Sofía ha comprendido que, de la misma manera que ordena sus cosas, debe poner también en orden los conceptos y las ideas en la mente.

Con Aristóteles nace la ciencia de la lógica o la lógica aristotélica que impregnará el pensamiento occidental y constituirá la base de toda retórica científica. Haciendo símiles con juegos, si a Demócrito se le ejemplifica como al inventor de las piezas de *lego*,²⁵ y a Platón se le asocia con el “escondite en la oscuridad”,²⁶ a Aristóteles podemos atribuirle, según el maestro Knox, el invento del juego *Adivina qué es... o quién es...*, cuyas reglas exigen que uno de los miembros del grupo se ausente y, a su vuelta, adivine “la cosa” o “el personaje” propuestos mediante una conversación en que tan solo se le contesta con los monosílabos “sí” o “no”: *¿Es algo concreto? (Sí), ¿Pertenece al reino mineral? (No), ¿Es algo vivo? (Sí)* (Gaarder, 1994: 136-137), y así sucesivamente hasta dar con la solución. Un juego, este último, que evoca la propuesta de clasificación aristotélica por categorías, que distingue entre la “forma” y la “materia” en cosas, animales y seres humanos.

²⁵ Demócrito (460-370 aprox. a.C.), filósofo de la naturaleza que no creía que ésta sufriera cambios reales, ya que suponía que “todo tenía que estar construido por unas piecitas pequeñas e invisibles –que llamó átomos–, cada una de ellas eterna e inalterable” (Gaarder, 1994: 52).

²⁶ Hace referencia a la parábola de Platón: *el mito de la caverna* o camino conceptual que recorre el filósofo hasta alcanzar las “verdaderas ideas que se encuentran tras los fenómenos de la naturaleza” (Gaarder, 1994: 109).

Para Aristóteles saber no era únicamente discernir o definir, sino también DEMOSTRAR, conocer el PORQUÉ de las cosas por sus causas y principios. El hábito de pensar, de reflexionar críticamente llevará a Sofía a profundizar en el conocimiento del mundo y de su propio yo.

De ese modo, a través de la duda y el cuestionamiento –la pregunta es a veces más importante que la respuesta, según Sócrates–, Sofía se aproxima a las ideas y reflexiones de los filósofos más importantes de la historia y descubre que la filosofía no es necesariamente una ciencia difícil, reservada únicamente para mentes privilegiadas: genios, locos o elegidos por los dioses, sino que la filosofía implica a los diferentes estratos sociales, al conjunto de la humanidad. Todos los sistemas de creencias, ideologías y valores por los que nos regimos en la vida están relacionados con esa disciplina del pensamiento.

4.2.3 Hacia la resolución del enigma: hipótesis, anticipaciones, inferencias lectoras y ficción literaria

A medida que se avanza en la lectura, van apareciendo otros elementos que aportan pistas e indicios nuevos al lector o lectora para ayudarle a resolver el enigma que plantea la trama argumental de la novela: ¿Quién es quién y qué papel juegan los personajes en la ficción literaria? La acción la protagonizan:

1. Dos personajes principales, Sofía Hamsund y el misterioso autor del curso de filosofía, Alberto Knox, cuya identidad no llegará a conocerse hasta la visualización del vídeo sobre Atenas, en el que introduce las ideas de Platón.
2. El contrapunto de ambos, los personajes de Hilde Möller Knag, nacida el mismo día que Sofía, y su padre Albert Knag,²⁷ oficial de las Naciones Unidas, destinado en el Líbano, verdadero escritor del libro en la trama de ficción –y *alter ego* del narrador omnisciente de la novela–, que maneja la acción de los personajes a su antojo, aunque ello no salga a relucir hasta el capítulo en el que se exponen los postulados del filósofo Berkeley:

²⁷ Adviértase el paralelismo y juego de asonancias entre los nombres de Alberto Knox y Albert Knag.

—¿Quieres decir que Albert Knag nos está hablando de Hilde? —pregunta Sofía a su maestro.

—O escribiendo sobre nosotros. Porque no podemos percibir la sustancia de la que nuestra realidad está hecha, eso ya lo sabemos. No podemos saber si nuestra realidad exterior está hecha de ondas de sonido o de papel y de escritura. Según Berkeley sólo podemos saber que somos espíritu. (Gaarder, 1994: 346)

En el penúltimo capítulo de la novela, hipótesis e inferencias lectoras se confirman. Está encabezado con el significativo título de *Contrapunto*: una referencia intertextual que alerta no únicamente de que coexisten dos tramas encabalgadas –Sofía y maestro, Hilde y su padre–, sino que aporta, además, otras connotaciones culturales y literarias. En musicología, *contrapunto* significa “dos o más melodías que suenan al mismo tiempo” (Gaarder, 1994: 596). En literatura, “distintos haces narrativos cuya acción se desarrolla paralelamente”. Una técnica narrativa, la de *contrapunto*, que introdujo el gran escritor Aldoux Huxley en la novela que lleva el mismo nombre y que, por mencionar otro ejemplo, Camilo José Cela utilizó en su libro *La Colmena*.

Dos historias –la de Sofía y su maestro, la de Hilde y su padre– que fluyen al unísono en la lectura a partir del capítulo titulado *Bjerkely* –nombre de la “vieja villa en las afueras de la pequeña ciudad de Lillesand” –. Un juego de asonancias entre *Berkeley*, nombre del filósofo irlandés, y la palabra noruega “Bjerkeley”, que significa “al abrigo de abedules” (Gaarder, 1994: 117) en alusión quizás a la “cabaña del Mayor”, a la “buhardilla de la casa de Hilde” o al “escondite de la caverna” platónico.

Un relato de dos historias paralelas, el de dos muchachas de la misma edad, escrito mediante la técnica narrativa de contrapunto, con algún matiz diferenciado: transcurren en un mismo capítulo, aunque cada haz narrativo se presente mediante un tipo de letra distinto para facilitar la comprensión lectora. El hilo conductor de su relación, no obstante, continúa siendo el aprendizaje de la historia de la filosofía.

Lo que antes solo era un conjunto de intuiciones que permitía avanzar hipótesis de lectura sobre quién era la Hilde de las postales, enviadas por el Mayor a Sofía, ahora se narra explícitamente en el relato. El narrador, que lo sabe todo acerca de sus personajes por su condición de *omnisciente*, manipula a conciencia tiempos, espacios y situaciones y crea una similitud entre la vieja cabaña del Mayor, descubierta por Sofía en el bosque junto al lago, y la buhardilla de la casa de Hilde (Gaarder, 1994: 348), lugar en el que ésta encontrará el regalo sorpresa de papá:

El regalo era algo que <crecía y crecía>, había dicho [papá] en una postal. Luego había insinuado sobre una chica a la que pronto conocería (346)

–Sofía, claro está.

A Hilde, en su decimoquinto cumpleaños, de papá... ¡Era una carpeta grande de anillas! (350) –aquella que tan amorosamente Sofía había clasificado y ordenado siguiendo las enseñanzas de Aristóteles.

Una rápida ojeada reveló que la carpeta estaba llena de hojas escritas a máquina” (350) –¡Le había escrito un libro entero!: EL MUNDO DE SOFÍA, según ponía con letras mayúsculas escritas a mano. E Hilde, acomodada en la cama, empieza a leer el primer capítulo.

El lector percibirá que hay una regresión en el tiempo, un “flash back” narrativo en el modo en que se introduce la historia de Hilde, aunque los saltos de tiempos y espacios, en el terreno de la ficción literaria, tengan carácter aleatorio. Todo es producto de la imaginación del escritor, tal como lo atestiguan las numerosas citas y referencias a personajes de cuentos maravillosos (*Caperucita, Alicia, La niña de los fósforos o Aladino*, entre otros), que salpican con sus apariciones en la cabaña del Mayor los encuentros de Sofía con el maestro filósofo: su función es señalar los espacios del relato que remiten al mundo de la fantasía, en contraposición al mundo racional del pensamiento filosófico.

El Mundo de Sofía está representado mediante una trama compleja que aporta un sinfín de pistas e indicios para profundizar en el conocimiento intelectual, interrelacionando pasajes de la historia de la filosofía con las acciones que realizan los personajes del relato. Hay una búsqueda del por qué existimos, un plantearse preguntas sobre la humanidad, que nos aporta “algo de sabiduría”, en un paradigma de pensamiento crítico, ejemplificado en la rebelión de Sofía y su maestro Alberto, personajes que toman vida propia y escapan de la mirada de su creador, el escritor que dirige los hilos de sus vidas en la ficción:

Ahora sabemos que vivimos nuestras vidas en un libro que el padre de Hilde manda a su casa como regalo de cumpleaños... Bueno, en realidad no fui en absoluto yo quien lo dijo...

Si todo esto es verdad –dice Sofía–, intentaré escaparme del libro y escoger mi propio camino.

Al final del relato se produce una *metaficción*: los personajes literarios desean una identidad y vida propias, independiente de la mente del escritor²⁸ que los ha inventado (Gaerner, 1994:32); quieren existir de verdad y no solo en la conciencia o subconsciente del Mayor, el padre de Hilda. Coexisten, por tanto, diferentes planos de lectura que se entrecruzan: el filosófico, el histórico y el literario, que tienen múltiples interrelaciones.

Planteado como si de un gran misterio se tratara, el contenido de la obra ya se ha desvelado: ha llegado a su fin. Todavía es susceptible de análisis ulteriores; ha sido ésta una aproximación que no agota, ni mucho menos, las líneas de estudio apuntadas. “No hay narración sin síntomas ni indicios” –decía Peirce, el creador de la semiótica–. Algunas inferencias argumentativas y otras referencias que han activado el intertexto lector han permitido, como se pretendía, reconstruir el significado de la intriga literaria, reflexionar de forma razonada y crítica, así como iniciarse en el conocimiento del pensamiento universal. El protagonismo recaerá ahora en el alumnado y el profesorado en el aula.

4.3 LÓGICA, CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y NARRACIÓN DETECTIVESCA²⁹

Hay un género arquetípico, injustamente considerado *menor*, en que los procedimientos lógicos y la acción de los personajes de la ficción están entrelazados. Se trata del género detectivesco, que abarca un tipo de relatos, denominados también de misterio o enigma, en los que los procesos deductivos y la resolución de problemas no se pueden deslindar de la trama narrativa.

Este tipo de narración arquetípica, en que los elementos intertextuales son fácilmente reconocibles, permite plantear actividades de lectura interpretativa y de formación receptora, no únicamente circunscritas al ámbito del discurso verbal, sino extensibles a otros discursos audiovisuales como la narración fílmica. La interrelación de lenguajes favorece la recepción lectora, es decir, la práctica narrativa entre jóvenes

²⁸ Como el Augusto Pérez, de la novela de Miguel de Unamuno *Niebla*, personaje que se rebela contra el supuesto escritor y sale de la obra para poder suicidarse.

²⁹ Para la redacción de este apartado me he basado en: Pujals, G. (2003). Sherlock Holmes y *El perro de Baskerville* como pretexto para la formación del intertexto lector. En A. Mendoza y C. Carrillo (coords.) *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha. pp. 225-264.

lectores y lectoras y su intertexto lector, a la vez que permite mostrar paralelismos y diferencias entre las variedades estilísticas de diferentes géneros textuales o discursivos.

Los relatos sobre el detective Sherlock Holmes, de sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), constituyen el pretexto en que me baso para sustentar *mis argumentos*. Su estructura narrativa sigue un esquema canónico clásico del género detectivesco o policíaco que permite múltiples relaciones intertextuales.

En las denominadas “aventuras” de Holmes (1990), de fórmula repetitiva, se plantea una miscelánea de casos misteriosos, algunos bastante pintorescos, que el detective resuelve empleando ingeniosos razonamientos hipotético-deductivos, que exigen la complicidad del lector. El interés del lector no radica tanto en la captura del presunto culpable, como verse inmerso en la reconstrucción de una historia, partiendo de pistas, datos e informaciones, sin aparente relación, que le conducirán al descubrimiento del enigma planteado.

Sherlock Holmes encarna al héroe mítico y racional que puso en práctica el método de la detección del crimen científico; a “la máquina de razonar y observar más perfecta” que Watson ha conocido (*Escándalo en Bohemia*);³⁰ al detective que apoya sus investigaciones en análisis químicos y de toxicólogos, así como en diagnósticos muy parecidos a los usados en la ciencia médica, como los que Doyle aprendió en Edimburgo, bajo la tutela de su profesor de medicina, el Dr. Joseph Bell, en quien se inspiró para crear a su personaje.

Estudio en escarlata junto con *El signo de los cuatro* (1890), en que se expone “la ciencia de la deducción”, y *El sabueso de los Baskerville* (1902), donde se añaden elementos de terror propios de las novelas góticas, forman un conjunto de narraciones que pueden tipificarse de novelas, a las que también se podría añadir *El valle del terror* (1915), dos relatos cortos unidos entre sí, en que se investigan historias escalofriantes.

Doyle escribió unos sesenta relatos, publicados entre 1887 y 1927, con un paréntesis de diez años entre *El problema final* (1982), último relato corto de la serie, según pretendía el autor, y *La aventura de la casa deshabitada* (1902), que inauguró *El retorno de Sherlock Holmes*. Un personaje que tomó vida propia y que Doyle se vio

³⁰ Doyle, Arthur Conan (1950): *Sherlock Holmes, Obras completas*. 3 volúmenes, Barcelona: Ediciones Orbis, 1987.

obligado a resucitar y a continuar escribiendo nuevas aventuras, ante la gran demanda de sus lectores.

El antecedente más próximo del *método deductivo* desarrollado por Holmes se encuentra en el inventor del relato-problema de la literatura criminal moderna, Edgar Allan Poe, con su pareja protagonista: el detective Auguste Dupin y su observador-cronista, probable fuente de inspiración del doblete de investigadores científicos Holmes-Watson. Las primeras referencias se encuentran en el capítulo dos de *Estudio en escarlata* (1887: *Study in Scarlet*), titulado “La Ciencia de la Deducción”, el relato pionero de la saga, donde se inicia la exposición del *método* y se alude a los antecedentes literarios detectivescos, cuando Watson lee un escrito presuntamente de Holmes:

Quien se guíase por la lógica podría inferir de una gota de agua la posibilidad de la existencia de un Océano Atlántico o de un Niágara sin necesidad de haberlos visto u oído hablar de ellos. Toda la vida es, asimismo, una cadena cuya naturaleza conoceremos siempre que nos muestre uno solo de sus eslabones. La ciencia de la deducción y del análisis, al igual que todas las artes, puede adquirirse únicamente por medio del estudio prolongado y paciente, y la vida no dura lo bastante para que ningún mortal llegue a la suma perfección en esa ciencia. Antes de lanzarse a ciertos aspectos morales y mentales de esta materia que representan las mayores dificultades, debe el investigador empezar por dominar problemas más elementales. Empiece, siempre que es presentado a otro ser mortal por aprender a leer de una sola ojeada cuál es el oficio o profesión a que pertenece. Aunque este ejercicio pueda parecer pueril, lo cierto es que aguza las facultades de observación y que enseña en qué cosas hay que fijarse y qué es lo que hay que buscar. (A. C. Doyle, 1950, vol. I: 26-27)

Se atribuye la profesión de “detective-consultor”, según él, “el único en el mundo que la profesa”:

Me exponen todos los elementos que han logrado reunir, y yo consigo por lo general, encauzarlos debidamente gracias al conocimiento que poseo de la historia criminal, y si usted sabe al dedillo y en detalle un millar de casos pocas veces deja usted de poner en claro el mil uno. [...] A la mayoría de ellos los envían las agencias particulares y de investigación. Se trata de personas que se encuentran en alguna dificultad y que necesitan un pequeño consejo. Yo escucho lo que ellos me cuentan, ellos escuchan los comentarios que yo les hago y, acto continuo, les cobro mis honorarios. (A. C. Doyle, 1950: 27)

Se manifiesta también *conocedor de otros textos* de la literatura del género, por lo que afirma su superioridad sobre los investigadores que le han precedido:

Aquel truco suyo [de Dupin] de romper el curso de los pensamientos de sus amigos con una observación que venía como anillo al dedo, después de un cuarto de hora de silencio, resulta en verdad muy petulante y superficial. Sin duda que poseía un algo de genio analítico; pero no era, en modo alguno, un fenómeno, según parece imaginárselo Poe.

[...] Lecoq –el detective de Gaboriau– era un chapucero indecoroso que sólo tenía una cualidad recomendable: su energía. El tal libro me ocasionó una verdadera enfermedad. Se trataba del problema de cómo identificar a un preso desconocido. Yo habría sido capaz de conseguirlo en veinticuatro horas. A Lecoq le llevó cosa de seis meses. Podría servir de texto para enseñar a los detectives que es lo que no deben hacer. (A. C. Doyle, 1950: 27)

Como ejemplo, véase el razonamiento que sigue para inferir los hechos partiendo de sus deducciones:

Por la fuerza de un largo hábito, el curso de mis pensamientos es tan rígido en mi cerebro, que llegué a esa conclusión sin tener siquiera conciencia de las etapas intermedias [...]. He aquí un caballero que responde al tipo de hombre de Medicina, pero que tiene un aire marcial. Es, por consiguiente, un médico militar, con toda evidencia. Acaba de llegar de países tropicales, porque su cara es de un fuerte color oscuro, color que no es el natural de su cutis, porque sus muñecas son blancas. Ha pasado por sufrimientos y enfermedad, como lo pregona su cara macilenta. Ha sufrido una herida en el brazo izquierdo. Lo mantiene rígido y de una manera forzada... ¿En qué país tropical ha podido un médico del Ejército inglés pasar por duros sufrimientos y resultar herido en un brazo? Evidentemente, en Afganistán. (A. C. Doyle, 1950: 27-28)

Nuestro detective-consultor pretende *impactar* al auditorio, en la resolución de los casos que se le plantean; como si de un juego se tratara, intenta que el lector no tenga toda la información del problema para que su superioridad quede manifiesta y, de este modo, poder demostrar sus *capacidades de inferencia* y sus dotes para la observación. Mediante *conjeturas e hipótesis*, Doyle construye unos relatos arquetípicos en los que convergen los *procedimientos lógicos* y la *acción de los personajes*. Así, pues, instancias lógicas y argumentativas aparecen interrelacionadas con las categorías o esquemas de la narración (*estructura narrativa, trama, personajes y escenarios*) y condicionan el análisis del relato.

4.3.1 Vigencia de la ciencia de la deducción holmesiana

Además de los ejemplos aducidos, algunos estudios (Eco y Sebeok (eds.), 1989), basados en la obra del filósofo y semiótico Charles S. Peirce (1839-1914), sitúan la *ciencia de la*

deducción holmesiana a medio camino entre la *deducción* y la *inducción*, las dos formas más importantes del razonamiento lógico, y se indican paralelismos entre el método de Holmes y la semiótica, según la entendía Peirce, quien consideraba que “no hay narración sin síntomas ni indicios”. Peirce, además de utilizar los *razonamientos deductivos* (que parten de una premisa general y se aplican a un caso particular), y los *inductivos* (que parten de una premisa o caso particular y se generalizan), introdujo la noción de *abducción* (o *retroducción* = inferencia hipotética), cuyo razonamiento depende de la capacidad de formular una predicción general, sin garantía en el éxito del resultado. Es decir, permite adivinar, antes o después, las condiciones en las que aparece un tipo de fenómeno: se trata de una *capacidad analítica de razonar hacia atrás* (Eco y Sebeok (eds.), 1989: 305):

[...] lo principal es la capacidad para razonar hacia atrás... En los asuntos de la vida cotidiana, es más útil razonar hacia delante, y por eso la otra manera se descuida. Existen cincuenta personas que pueden razonar sintéticamente por cada una que puede razonar analíticamente [...]. La mayoría [...], si se les describe una sucesión de hechos, le anunciarán (deducirán) cuál va a ser el resultado [...]. Sin embargo, son pocas las personas que, si se les cuenta el resultado, son capaces de extraer de lo más hondo de su propia conciencia los pasos que condujeron a este resultado. (“Estudio Escarlata”)

Por medio de abducciones o hipótesis, que se contraponen a otras hipótesis, el detective busca la alternativa posible:

[...] una vez eliminado todo lo imposible, lo que queda, por improbable que sea, tiene que ser la verdad. Puede ocurrir que queden varias explicaciones, en ese caso, se van poniendo a prueba hasta dar con la que tiene un valor convincente de validez. (“El soldado de la piel decolorada”)

El *método* descrito por Holmes es equiparable al *razonamiento hipotético-deductivo* que se utiliza para la resolución de casos. En el canon, no obstante, se hace un uso abusivo del término *deducción*, ya que pocas de las hipótesis obtenidas por *abducción* se verifican externamente; muchos de los razonamientos se encadenan en la narración con discursos brillantes: inteligentes, irónicos y precisos, aunque poco rigurosos desde el punto de vista del análisis lógico. La poca consistencia argumentativa que presentan algunos razonamientos se ha parodiado en diversos medios, sin que ello haya restado un ápice al valor literario del personaje y a su posterior incidencia en el mundo de la

investigación criminal policíaca. El escritor Enrique Jardier Poncela nos ha dejado magníficas muestras de intertextualidad paródica (Jardiel Poncela, 1958).

Pero el gran éxito de la mejor novela de Doyle, superior a las obras de los grandes autores de la época, solo es explicable por las alusiones intertextuales del relato, que apelan al conocimiento del lector y forman parte de la *enciclopedia* de sus conocimientos literarios sobre el personaje: *Sherlock Holmes*, el detective privado por antonomasia, el héroe racional y lógico, con atisbos románticos, que adquirió rango de mito clásico, a pesar de los deseos de su propio creador. Un mito que ha dejado huella en la literatura de todo el planeta y que el cine ha difundido en imágenes evocadoras, impregnando el imaginario literario infantil y juvenil y revitalizando un género literario: la novela de detectives.

Aparte de las reelaboraciones *holmesianas*, disponemos hoy de numerosos títulos, clásicos y contemporáneos, de colecciones literarias, tanto de literatura traducida como de autores autóctonos, y de una considerable filmografía sobre la narración detectivesca. Las tramas, casi siempre recurrentes, conducen al descubrimiento de un enigma o de un crimen por parte de un detective, agente de la autoridad o jóvenes investigadores, en algunas narraciones infantiles y juveniles.

Además de disfrutar de su lectura o de seguir los juegos lúdicos que ofrecen, se pueden utilizar en el aula para trabajar los razonamientos hipotético-deductivos, basados en la resolución de casos o problemas, y ejercitarse en el componente argumentativo del discurso. Asimismo, la narración de detectives contemporánea, destinada a los más jóvenes, ha incorporado en su temática algunos elementos formativos del *realismo crítico*, los cuales, a la vez que incitan a los lectores a identificarse con los sucesos o infortunios que viven los protagonistas de las historias, dan pistas para la reflexión y la solución de los propios problemas.

4.3.2 Sherlock Holmes y *el Sabueso de Baskerville*: una lectura de texto

Sherlock Holmes y *El sabueso de Baskerville* sirven de pretexto para analizar algunos elementos que forman parte del intertexto lector contemporáneo. Sherlock Holmes es el gran maestro de un género literario arquetípico, la narración de aventuras de detectives, que integra aspectos de gran valor pedagógico para pequeños y jóvenes lectores: despierta la imaginación y aporta pistas para el razonamiento científico. Considero que su lectura,

interrelacionando elementos lógicos y de la ficción narrativa, permite reconstruir fácilmente los significados de las historias en el proceso de formación receptora, tanto literaria como fílmica.

El sabueso de los Baskerville (The Hound of the Baskervilles), la excelente y más famosa novela de sir Conan Doyle, irrumpió en el *Strand Magazine*, mediante entregas mensuales, en agosto de 1901, como prelude de la resurrección de Sherlock Holmes. Surgió mientras Doyle se reponía en Cromer, Norkfolk, en compañía de su amigo el periodista Fletcher Robinson, de la fatiga y enfermedad causada por su estancia en Sudáfrica como corresponsal de la guerra anglo-bóer. El mal tiempo obligaba a los amigos a permanecer en el interior del hotel y, en una de tantas veladas, Robinson contó la leyenda del sabueso fantasma que rondaba por los páramos de Dartmoor, basada, según parece, en el caso de un perro auténtico que había aterrorizado a los habitantes del Condado. Los dos amigos, entusiasmados por el proyecto de escribir una novela, inspirada en la historia, recorrieron los escenarios reales de la leyenda; tomaron el nombre, Henry de Baskerville, de un cochero del padre de Robinson, que los acompañaba en sus excursiones, y se pusieron manos a la obra. Pero lo que se concibió inicialmente como una novela de terror fue adquiriendo la forma canónica de una aventura de la saga en *flash back* narrativo, ya que la acción ocurría antes de la muerte del detective.

La renuncia de Robinson a continuar colaborando favoreció el cambio de estructura y adjudicó la autoría de la novela, en solitario, a sir Arthur Conan Doyle; no obstante, Doyle reconoció siempre en sus ediciones que debía la idea a su amigo Fletcher Robinson. Una polémica curiosa sobre este hecho, que ha sido reabierto últimamente, ha obligado a Scotland Yard a investigar las extrañas circunstancias de la muerte de Robinson.

Fueran cuales fueran las *circunstancias de enunciación* (Eco, 1981) de la obra, en *El sabueso de los Baskerville* se reúnen motivos propios de la novela de terror: creencias sobrenaturales, bestias terroríficas, escenarios misteriosos y sobrecogedores, con elementos arquetípicos de las aventuras holmesianas que el lector tiene incorporados en su conocimiento literario. Por ello, su publicación tuvo un éxito tan extraordinario que convirtió al sabueso de los Baskerville en el perro más famoso de toda Inglaterra; el *Strand Magazine* aumentó su tirada en muchísimos ejemplares y las primeras ediciones, tanto inglesas como americanas, ilustradas por Sidney Padget, se agotaron rápidamente.

En su incesante difusión, la obra ha sido reeditada sin intermitencia para edades jóvenes y adultas, y traducida incluso a lenguas minoritarias. El propio Umberto Eco, en su novela best seller *El nombre de la rosa* –con una excelente versión fílmica–, juega con la intertextualidad holmesiana, llamando al fraile protagonista “Guillermo de *Baskerville*” y, a su joven ayudante, “*Adso*”.

El sabueso saltó a otros medios, y las versiones teatrales, cinematográficas y televisivas, con sus vicisitudes para conseguir un animal de ojos llameantes que causara pavor, son también numerosas. De cita obligada son dos versiones fílmicas antológicas de *The Hound of the Baskervilles*. La primera versión (1939), de Sidney Lanfield, la más genuina, interpretada por el Holmes y el Watson del cine, Basil Rathbone y Nigel Bruce, es una adaptación bastante fiel de la novela, con excepción de Beryl (Wendy Barrie), que sigue siendo la hermana de Stapleton, un motivo imprescindible para un final feliz al estilo Fox de la época; a sir Henry (Richard Greene) se le otorga el papel de protagonista.

La segunda versión (1959), de Terence Fisher, es el primer film en color de la Hammer –productora inglesa de films de terror–, de extraña belleza y atmósfera nocturna, propia del cine gótico, que añade un magnífico prólogo con la historia del antepasado malvado, sir Hugo, que dio origen a la leyenda. Un elegante Christopher Lee interpreta a sir Henry, mientras Peter Cushing encarna a Holmes; la muchacha, que ha adoptado el nombre de Cecile (Maria Landi), en el film se transforma en una mujer de bajas pasiones y encubridora del maleficio. Muchas otras versiones fílmicas hasta la actualidad han aparecido en nuestras pantallas.

4.3.2.1 Elementos que configuran el intertexto lector: estructura de la narración

A) En una primera lectura de la obra –*lectura global o panorámica*–, la *competencia literaria* permite al lector o lectora situar el texto (*hipertexto*), en relación con otros textos (*hipotextos*) del mismo género detectivesco, y comprobar que se enfrenta a una trama recurrente, con elementos arquetípicos, en la que se plantea un problema –crimen o extorsión– que será resuelto mediante un proceso de investigación, conducido por el maestro de los detectives, Sherlock Holmes, cuyo personaje y aventuras forman parte de su *conocimiento lector*.

B) En segunda instancia, se puede analizar estructural y literariamente la obra aplicando categorías narrativas de análisis (Propp, Genette, van Dick, Mendoza, Pujals).

En la muestra que presentamos a continuación se ha conservado la división por **capítulos** y **títulos** del propio autor; se han indicado los **escenarios** donde se desarrolla la acción y se han estructurado, en secuencias textuales lógicas y coherentes (**macroestructuras**), las acciones relevantes de los personajes, de tal modo que den cuenta del significado global de la historia y permitan, mediante inferencias, realizar una lectura textual resumida.

C) Las *interrogaciones sugeridoras*, indicadas como subtítulo en cada capítulo, funcionan como marcas de anticipación lectora, que ayudan a seguir el hilo narrativo a los jóvenes lectores y les permiten, mediante formulación de hipótesis, inferir el significado textual, comprenderlo e interpretarlo adecuadamente, tal como puede verse en la recapitulación siguiente:

Capítulo	Título	Anticipación lectora mediante la interrogación sugeridora
1	<i>El señor Sherlock Holmes</i>	¿Cuál es la procedencia del bastón y quién es su propietario?
2	<i>El castigo de los Baskerville</i>	¿Murió sir Charles Baskerville realmente de muerte natural?
3	<i>El problema</i>	¿A quién esperaba sir Charles junto a la puerta que da al páramo, y de qué o quién huía?
4	<i>Sir Henry Baskerville</i>	¿Quién -y por qué- quiere extorsionar a sir Henry Baskerville?
5	<i>Tres hilos rotos</i>	¿Qué peligros aguardan a sir Henry en el Palacio de Baskerville?
6	<i>El Palacio Baskerville</i>	¿Podrá Watson proteger, él solo, a sir Henry de Baskerville?
7	<i>Los Stapleton de la Casa de Merripit</i>	¿Por qué teme a su hermano, Beryl Stapleton?
8	<i>Primer informe del doctor Watson</i>	¿Se confirmarán los temores de Watson?
9	<i>Una luz en el páramo (Segundo informe del doctor Watson)</i>	¿Se capturará al asesino de Notting Hill?
10	<i>Extracto del diario del doctor Watson</i>	¿Quién es el misterioso personaje que ronda por el páramo?
11	<i>El hombre de la colina rocosa</i>	¿Qué implicaciones tiene en el caso, Laura Lyons?
12	<i>Una muerte en el páramo</i>	¿Por qué estaba Selden tan aterrorizado?
13	<i>Colocando las redes</i>	¿Lograrán capturar al culpable?
14	<i>El sabueso de los Baskerville</i>	¿Ha muerto realmente Stapleton y con él la maldición de los Baskerville?
15	<i>Ojeada retrospectiva</i>	A modo de epílogo

D) Sinopsis. El relato comienza en el escenario familiar de Baker Street, con Holmes y Watson haciendo conjeturas sobre la identidad del propietario del bastón olvidado por el doctor Mortimer –*razonamiento del bastón*–: forma canónica habitual de iniciar las aventuras con la que Holmes demuestra sus capacidades *deductivas* y alecciona sobre el método (*situación inicial*: Cap. 1). Todo sigue igual que antes: la lectura del periódico; el humo del tabaco...; las excentricidades de Holmes y la ingenuidad de Watson.

En su visita, El Dr. Mortimer manifiesta su inquietud por sir Henry, el heredero de sir Charles de Baskerville, muerto en extrañas circunstancias, y solicita los servicios del detective. Planea la leyenda de un sabueso infernal y la maldición que pesa sobre la familia de los Baskerville. Delimitado *el problema*, Holmes inicia la investigación del caso y aparecen los primeros *hechos* sospechosos de extorsión: a sir Henry le envían un anónimo, le roban una bota vieja y le sigue un misterioso espía. Se trata de un *caso criminal*, según apreciaciones de Holmes, por lo que pide a Watson acompañe a sir Henry a Dartmoor al Palacio de los Baskerville, ya que a él le retienen en Londres otros compromisos (*Planteamiento y Complicación de la intriga*: Cap. 2,3 y 4,5).

Watson toma, pues, el relevo de Holmes en el protagonismo de una aventura que transcurre ahora en los páramos de Dartmoor, un paisaje inhóspito y desolador, en el que se oyen, de vez en cuando, los lastimeros aullidos del sabueso de la leyenda. De este modo, *el relato detectivesco se transforma en una novela gótica*, cuyos hechos, cada vez más extraños y complejos, corren a cargo de misteriosos personajes que tienen mucho que ocultar: Stapleton, el entomólogo, y su hermana Beryl; los Barrymore, el presidiario Selden y Laura Lyons. Puntualmente, Watson refiere por escrito a Holmes todo lo que sucede, hasta el menor detalle: según lema del maestro, informando del resultado de sus pesquisas. (*Nudo: desarrollo de la intriga*: Cap. 6, 7,8,9,10 y 11).

Reaparece Sherlock Holmes en el *escenario del crimen*. Para sorpresa de Watson, confiesa que estaba de incógnita en el Condado para no levantar las sospechas del presunto culpable. Ayudado por un mozalbete de la *cartería* –reminiscencia de los *irregulares de Baker Street*–, les había seguido muy de cerca realizando sus propias investigaciones, hasta el punto de que había descubierto que Beryl, era la mujer de Stapleton y el anzuelo para seducir a sir Henry.

A continuación, escenas pavorosas en el páramo producidas por los ataques del perro infernal causan la muerte del Selden, si bien en el último momento se consigue salvar la vida de sir Henry. Todo apunta ya a Stapleton, dueño del fantasmal sabueso, a quien Holmes ha identificado en un retrato de familia como descendiente de la estirpe de los Baskerville. Gracias al detective, que como siempre mantiene el *suspense* hasta el último momento, y con las *pruebas* en la mano, *no sólo con conjeturas*, el cerco se va cerrando en torno a Stapleton, quien acorralado y denunciado por una Beryl despechada y víctima de malos tratos, se hunde irremisiblemente en el lodo de la ciénaga de Grimpen (*Resolución del enigma* y *Desenlace*: Cap. 12,13 y 14).

Una vez *descubierto el enigma*, vuelve la paz al apartamento de Baker Street, con Sherlock Holmes, en una noche neblinosa y a requerimiento de su leal y querido compañero, desovillando todos los detalles de la terrible historia, en un alarde de su capacidad de penetración y razonamiento hipotético-deductivo. (*Epílogo*: Cap. 15).

4.3.2.2 *Análisis retórico de El sabueso de Baskerville*

En el análisis retórico que se presenta a continuación se añadieron *fragmentos significativos* del texto, referidos a cada uno de los capítulos. Obsérvese que las frases marcadas con negrita se refieren a descripciones físicas o psíquicas de los personajes, o bien a elementos intertextuales significativos para la trama. Asimismo, con letra mayúscula, se han reflejado las frases que exponen *razonamientos lógicos* propios del *discurso argumentativo* que utiliza Sherlock Holmes.

El Sabueso de Baskerville

Capítulo 1	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>El señor Sherlock Holmes</i> ± ¿Cuál es la procedencia del bastón y quién es su propietario?</p>	<p>En la vivienda del detective Sherlock Holmes y el Doctor John Watson: habitaciones del apartamento número 21 de Baker Street.</p>	<p>A) Sherlock Holmes y Watson conjeturan acerca de la entidad del propietario del bastón marcado con la inscripción: “1884. A James Mortimer, M.R.C.S., de sus amigos del C.C.H.”</p> <p>B) El Dr. James Mortimer desvela que le regalaron el bastón cuando dejó el Charing Cross Hospital, con motivo de su boda, y solicita los servicios del detective.</p>

Fragmentos significativos

A)

Watson: - ¿Se me pasó algo por alto...?

S. H.: - Sospecho, mi querido Watson, que LA MAYOR PARTE DE SUS CONCLUSIONES ERAN EQUIVOCADAS. Al decirle yo que usted me servía de estímulo, voy a serle franco, quise darle a entender que LAS FALACIAS SUYAS ME GUIABAN, en ocasiones, HACIA LA VERDAD. (212)
-... es mucho más probable que a un médico se le haga un regalo de homenaje en un hospital que en un Club de caza. Al figurar las iniciales C.C. delante de la palabra hospital, cae de su peso que se refieren al de Charing Cross.

W.: - Y suponiendo que “C.C.H.” signifique *Charing Cross Hospital*, ¿QUÉ NUEVAS INFERENCIAS SACAMOS DE AHÍ?

S.H.: - ... USTED CONOCE MIS MÉTODOS. ¡APLÍQUELOS!

-... ¿La ocasión que pudo motivar el que sus amigos se reuniesen para ofrecerle una prueba de su afecto? Con toda evidencia, esa ocasión debió ser el momento en que el doctor Mortimer se retiró del servicio del hospital, a fin de establecerse y trabajar con independencia... Creemos que existió un traslado de actividades desde un hospital de la capital a un puesto de médico en provincias. ¿SERÍA IR DEMASIADO LEJOS EN NUESTRAS DEDUCCIONES EL AFIRMAR QUE EL REGALO LE FUE HECHO CON MOTIVO DE ESE TRASLADO?... Si servía en el hospital y no pertenecía a la plantilla, sólo podía ser un cirujano interno..., es decir, poco más que un estudiante del último curso. Y abandonó el hospital hace cinco años, como lo indica la fecha que ostenta el bastón...

- En la Guía de Médicos } No se cita para nada a ese Club de caza, Watson; pero sí que es un médico rural, como usted hizo notar astutamente. CREO ESTAR BIEN JUSTIFICADO EN MIS DEDUCCIONES.

En cuanto a los **calificativos**, creo que dije, si mal no recuerdo **simpático, sin ambiciones y olvidadizo**. Por lo que yo tengo observado, SÓLO RECIBEN EN ESTE MUNDO OBSEQUIOS DE HOMENAJE LOS HOMBRES SIMPÁTICOS; ÚNICAMENTE UN HOMBRE FALTO DE AMBICIONES ES CAPAZ DE RENUNCIAR A HACER CARRERA EN LONDRES, PARA HACERLA EN UN MEDIO RURAL, y SÓLO UN OLVIDADIZO DEJA SU BASTÓN y NO SU TARJETA DE VISITA, DESPUÉS DE HABER ESTADO ESPERÁNDONOS UNA HORA EN NUESTRO CUARTO. (212-214)

B)

W.: - ... nuestro visitante...era **muy alto, delgado y su nariz daba la impresión de un pico que arrancaba de entre dos ojos grises agudos, poco distantes entre sí, y que centelleaban vivamente detrás de los cristales de unas gafas de montura de oro. Vestía al estilo de su profesión, pero bastante desaseado, porque su levita cruzada era ajada y los bordes de sus pantalones estaban deshilachados. Aunque joven, tenía ya cargadas sus anchas espaldas, y al caminar echaba hacia delante su cabeza con el aspecto general de quien pide benevolencia.** (214)

Dr. Mortimer: - Señor Holmes, usted ha despertado en mí un gran interés. No me lo había imaginado a usted **tan dolicocefalo, ni tampoco con un desarrollo tan marcado de los supra orbitales.** ¿Tendría usted inconveniente en que recorra con mi dedo la fisura parietal? **Una impronta del cráneo de usted constituiría un ornato en cualquier museo antropológico, mientras no se pueda disponer del original...**

- ... Acudí a usted, señor Holmes, porque reconozco que soy hombre que carece de sentido práctico y porque me he visto enfrentado súbitamente con un problema de lo más serio y extraordinario. Y reconociendo, como lo reconozco, que **usted es el segundo de los grandes especialistas que hay en Europa...**

S.H.: - ¿De veras, señor? ¿Y podría yo preguntar quién es el que tiene el honor de ser el primero?

Dr. Mortimer: - **A los hombres de mentalidad estrictamente científica** tiene que atraerles siempre con gran fuerza la obra de monsieur Bertillon... Pero es cosa **universalmente reconocida que como hombre de sentido práctico en los asuntos, no hay otro como usted...** (214-216)

Capítulo 2	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>El castigo de los Baskerville</i> ± ¿Murió Sir Charles Baskerville realmente de muerte natural?</p>	<p>En la vivienda del detective Sherlock Holmes y el Doctor John Watson: habitaciones del apartamento número 21 de Baker Street. Holmes, Watson y el Dr. Mortimer.</p>	<p>C) El Dr. Mortimer muestra a Sherlock Holmes el manuscrito de 1742, legado de los Baskerville, y lee la leyenda sobre la aparición del sabueso y el castigo de los Baskerville.</p> <p>D) El Dr. Mortimer lee la reciente crónica del <i>Devon County Chronicle</i> sobre la repentina muerte de sir Charles Baskerville, el vástago de la familia que se enriqueció en Sudáfrica y devolvió al condado su grandeza.</p> <p>E) A sir Charles le sobrevino la muerte en su paseo nocturno alrededor del palacio, en el páramo.</p> <p>F) Holmes conocía los <i>hechos</i> de dominio público por los periódicos y se interesa por los <i>hechos</i> de dominio privado.</p> <p>G) Mortimer cuenta que sir Charles mantenía una relación muy estrecha con las personas cultas de la región; sufría una lesión cardíaca y le aterrizzaba tanto la leyenda del sabueso que no creía que, nada del mundo, le hubiera hecho salir de noche a la paramera.</p> <p>H) Mortimer, conmovido, afirma que vio cerca del cadáver huellas de pies de un sabueso gigante.</p>

Fragmentos significativos

A)

Dr. Mortimer: "... los más audaces, o quizá los de borrachera mayor, lanzaron sus caballos cañada abajo. Desembocaba ésta en una ancha explanada, en la que **se alzaban dos grandes piedras, que aún hoy se ven allí, y que fueron asentadas donde están por ciertos pueblos olvidados que hubo hace muchísimo tiempo...** Y en el centro mismo yacía la desdichada doncella en el sitio donde había caído, muerta de miedo y de fatiga...; lo que les espeluznó fue que, apoyado encima de Hugo, y forcejeando, con los dientes clavados en su cuello, había **un ser repugnante, una bestia corpulenta, negra, de la forma de un sabueso, pero de volumen mucho mayor.** (219)

B)

Dr. Mortimer: [Lectura del *Devon County Chronicle*] "...Como él no tenía hijos, su deseo, abiertamente manifestado, era el de que su buena suerte beneficiase en vida suya a toda la región circundante, y han de ser muchos los que tengan razones personales para lamentar su fin prematuro... No puede afirmarse que la investigación judicial ha puesto por completo en claro las circunstancias que rodean la muerte de sir Charles; pero al menos se ha hecho lo suficiente para acabar con ciertos rumores que han tenido nacimiento en supersticiones reinantes en la localidad. **NO EXISTE RAZÓN ALGUNA** para sospechar que se haya cometido un acto malvado, ni para imaginarse que su muerte pueda obedecer a causas que no sean naturales...". (221)

C)

Dr. Mortimer: "... Ha quedado inexplicada la afirmación que hizo Barrymore [el despensero] de que **LAS HUELLAS DE LOS PIES DE SU AMO CAMBIARON DE CARÁCTER DESDE EL INSTANTE EN QUE CRUZÓ LA PUERTA DE LA PARAMERA; DESDE ALLÍ EN ADELANTE PARECÍA QUE HUBIESE CAMINADO SOBRE LAS PUNTAS DE LOS PIES.** Cierta individuo llamado Murphy, gitano y tratante de ganados... manifiesta que oyó gritos, pero no puede asegurar de qué dirección venían. No se advirtieron en el cuerpo de sir Charles señales de violencia, y aunque la declaración del médico daba a entender de que existía una distorsión facial casi increíble...

SE DIO LA EXPLICACIÓN DE QUE SEMEJANTE SÍNTOMA NO ES EXTRAORDINARIO EN CASOS DE DISNEA Y DE MUERTE POR AGOTAMIENTO CARDÍACO... Según parece, el pariente más próximo es el señor Enrique Baskerville, si es que vive... y se están realizando investigaciones para informarle de su buena suerte. (221-222)

Capítulo 3	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>El problema</i> ± ¿A quién esperaba sir Charles junto a la puerta que da al páramo, y de qué o quién huía?</p>	<p>En la vivienda del detective Sherlock Holmes y el Doctor John Watson: habitaciones del apartamento número 21 de Baker Street. Holmes, Watson y el Dr. Mortimer.</p> <p><u>De noche</u>, en el apartamento de Baker Street, con luz borrosa y el salón lleno de espesa humareda. Holmes y Watson.</p>	<p>A) Holmes formula una sucesión de preguntas encadenadas sobre las supuestas huellas referidas al sabueso y el lugar y condiciones en que se encontraron.</p> <p>B) El Dr. Mortimer informa sobre los incidentes del sabueso, difíciles de conciliar con el orden establecido de la naturaleza, y anuncia sus temores ante la llegada del único heredero de sir Charles: sir Henry Baskerville.</p> <p>C) S.H. pide veinticuatro horas para estudiar el caso y cita a Mortimer junto con sir Henry para la mañana siguiente, en Baker Street.</p> <p>D) S.H. ruega a Watson que le deje sólo durante el día para poder meditar y sacar sus propias conclusiones.</p> <p>E) Al regreso de Watson, Holmes adivina que este pasó todo el día en el Club y acto seguido le expone las conclusiones a que ha llegado en su investigación.</p>

Fragmentos significativos

A)

Dr. Mortimer: - LAS HUELLAS ESTABAN A UNAS VEINTE YARDAS DE DISTANCIA DEL CADÁVER, y nadie pensó ni por un momento en ellas... (224)

S.H.: - ¡Válgame, Dios! Pero ¿NO HUBO NADIE QUE EXAMINASE ESE LUGAR?

Dr. Mortimer: - Todo estaba allí muy confuso. Sir Charles había permanecido evidentemente en aquel sitio cinco o diez minutos.

S.H.: - ¿Cómo lo sabe usted?

Dr. Mortimer: - PORQUE SE LE HABÍA CAÍDO POR DOS VECES LA CENIZA DE SU CIGARRO.

S.H.: - ¡Magnífico! Watson, aquí tenemos un colega a gusto nuestro... (225-226)

B)

Dr. Mortimer: - He descubierto que, antes del terrible suceso, varias personas habían visto en el páramo a un animal que responde a la descripción de este **demonio de Baskerville**, y que no puede ser ninguno de los animales conocidos por la ciencia... **corpulento, voluminoso, horrible y fantasmal**. (226)

... piense en que todos los Baskerville que van a vivir allí, acaban de un modo siniestro... (227)

C)

W.: “Yo sabía que **la soledad y el aislamiento eran muy necesarios a mi amigo durante las horas de intensa concentración mental** en que... SOPESABA TODAS LAS PARTÍCULAS DE LAS PRUEBAS, CONSTRUÍA TEORÍAS ALTERNATIVAS, LAS CONTRAPESABA, Y LLEGABA A UNA DECISIÓN EN FIRME SOBRE LOS PUNTOS QUE ERAN ESENCIALES Y LOS QUE RESULTABAN ACCESORIOS”. (229)

D)

S.H.: - Hay en todo usted Watson, **una ingenuidad deliciosa** que hace que resulte un placer el ejercitar a sus expensas las pequeñas facultades que yo poseo. UN CABALLERO SALE A LA CALLE EN UN DIA

DE CHUBASCOS Y DE FANGO. REGRESA POR LA NOCHE SIN MÁCULA ALGUNA, Y CON EL SOMBRERO Y LAS BOTAS TAN BRILLANTES COMO CUANDO SE FUE. NO CABE, PUES, DUDA DE QUE EN TODO EL DIA NO SE HA MOVIDO DEL MISMO SITIO... EL MUNDO ESTÁ LLENO DE COSAS EVIDENTES, en las que nadie se fija ni por casualidad. (229)

- Sí; he meditado mucho acerca del mismo [caso] en el transcurso del día.

- ... ¿POR QUÉ RAZÓN IBA UN HOMBRE A CAMINAR DE PUNTILLAS POR UNA AVENIDA DE UN PARQUE?... Ese hombre iba corriendo, Watson...; corría como un desesperado, corría para salvar su vida, **CORRIÓ HASTA QUE LE ESTALLÓ EL CORAZÓN Y CAYÓ MUERTO DE CARA AL SUELO.**

- ... Se comprende el que diese un paseo vespertino, pero esa noche el suelo estaba húmedo y el tiempo era inclemente... **LAS PRUEBAS INDICAN QUE ESTE HOMBRE EVITABA EL PÁRAMO. LA NOCHE EN CUESTIÓN ESTUVO ESPERANDO ALLÍ. AL DÍA SIGÜIENTE IBA A SALIR PARA LONDRES. WATSON, LA COSA VA TOMANDO FORMA; SE HACE COHERENTE. Y, ahora, ¿me permite pedirle que me alcance mi violín...?** (230-231)

Capítulo 4	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Sir Henry Baskerville</i></p> <p>±</p> <p>¿Quién - y por qué- quiere extorsionar a sir Henry Baskerville?</p>	<p>En la vivienda del detective Sherlock Holmes y el Doctor John Watson: habitaciones del apartamento número 21 de Baker Street.</p> <p>Sherlock Holmes en batín, después de desayunar.</p> <p>Holmes, Watson, Mortimer y el <i>baronet</i>: Sir Henry Baskerville.</p> <p>En las calles de Baker Street, Oxford Street y Regent Street.</p> <p>Casa de Mensajeros del Distrito</p>	<p>A) Sir Henry Baskerville ha recibido un anónimo en su hotel alertándolo de que se mantenga alejado del Páramo, si en algo valora su vida.</p> <p>B) Holmes deduce que la carta ha sido redactada, aprovechando letras recortadas de una página del <i>Times</i>, y que el emisor o emisora tuvo que acabar rápidamente su tarea.</p> <p>C) Sir Henry informa que le ha desaparecido del Hotel una de sus botas del par que tenía sin estrenar.</p> <p>D) El Dr. Mortimer alerta a sir Henry sobre los sucesos acaecidos en Dartmoor y del peligro que corre.</p> <p>E) Sir Henry manifiesta su resolución de ir al Palacio de los Baskerville, aunque pide tiempo para reflexionar; les invita a a almorzar en su hotel a las 14h. y se despiden.</p> <p>F) Holmes y Watson siguen a pie al Dr. Mortimer y a sir Henry cuando avistan un coche <i>hansom</i> detenido al otro lado de la calle, cuyo viajero ordena reanudar la marcha al verse observado.</p> <p>G) Holmes acude a la Casa de Mensajeros del Distrito y encarga al mozalbete Cartwright buscar, en la basura de los hoteles de la zona, la página central del <i>Times</i> agujereada con tijeras.</p>

Fragmentos significativos

A)

W.: “El *baronet* era un hombre corto de estatura, vivaracho, de ojos negros; tendría treinta años, era muy fornido, con cejas negras y tupidas, rostro de facciones fuertes y expresión acometedora. Vestía traje de tela gruesa de mezcla, de tinte rojizo, y su aspecto era el de un hombre curtido que se h pasado la mayor parte de su vida al aire libre, ofreciendo, sin embargo, un algo de firmeza de su mirada y en el sereno aplomo de su porte que delataban al caballero”. (231)

Sir Henry: - ... lo raro del caso señor Sherlock Holmes es que... yo habría venido por propia iniciativa. Tengo entendido que USTED AVERIGUA PEQUEÑOS ACERTIJOS, y esta mañana se me ha presentado uno que requiere más meditaciones para su aclaración que las que yo pueda dedicarle. (232)

B)

Dr. Mortimer: - Estamos metiéndonos en la ZONA DE LAS SUPOSICIONES...

S.H.: - Diga más bien que estamos metiéndonos en una ZONA EN LA QUE CONTRAPESAMOS PROBABILIDADES Y NOS QUEDAMOS CON LA SUPOSICIÓN MÁS LÓGICA. ES ESE UN EMPLEO CIENTÍFICO DE LA IMAGINACIÓN, PERO SIEMPRE DISPONEMOS DE ALGUNA BASE CONCRETA DESDE QUE INICIAR NUESTRAS ESPECULACIONES.

Usted lo llamará BARRUNTO, pero yo tengo casi la seguridad de que esta dirección ha sido escrita en un hotel. (235)

C)

Sir Henry: - Es poco todavía lo que conozco de la vida inglesa, ya que **casi toda la mía la he pasado en los Estados Unidos y en el Canadá**. Sin embargo, yo supongo que el perder una bota sola no formará parte de la rutina corriente de la vida a este lado de mar. (235)

D)

Sir Henry: - Vaya: por lo visto, entro en posesión de una herencia que lleva implícito un castigo. Como es natural he oído hablar del sabueso desde los tiempos en que yo vivía en el cuarto de los niños. Es la leyenda preferida de la familia, aunque jamás la tomé en serio antes de ahora...

S.H.: - ... la cuestión concreta que ahora tenemos que decidir, sir Henry, es la de si ES O NO ACONSEJABLE QUE VAYA USTED AL PALACIO DE LOS BASKERVILLE... PARECE QUE HAY PELIGRO EN ELLO. (236-237)

E)

Sir Henry: - ... Señor Holmes, no hay demonio en el infierno ni hombre sobre la faz de la tierra que sea capaz de impedirme que vaya al hogar de los míos, y puede usted tener por seguro que esta es mi contestación final... (237)

F)

S.H.: - Ahí va nuestro hombre, Watson ¡Adelantémonos! Podremos, por lo menos, examinarlo bien, ya que no podemos hacer otra cosa.

W.: “En aquel instante **advertí una barba negra poblada y que dos ojos penetrantes nos miraban** por la ventanilla lateral del carruaje... Entonces, y por entre el torrente de tráfico, se lanzó en loca persecución, pero la ventaja era demasiado grande, y ya el coche *hansom* desapareció de la vista”.

S.H.: - Mi querido Watson, a pesar de lo torpe que he sido, con seguridad que no se imaginará en serio que me haya descuidado en tomar el número. El de nuestro cochero es el dos mil setecientos cuatro... (238-239)

G)

S.H.: - ... HAY UN NÚMERO ENORME DE PROBABILIDADES DE QUE NO LO ENCUENTRES [la página con agujeros del *Times*]... Y ahora Watson, sólo nos queda enterarnos por telégrafo de la personalidad del cochero..., y hecho eso nos dejaremos caer por una de las exposiciones de cuadros de Bond Street... (240)

Capítulo 5	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Tres hilos rotos</i> ± ¿Qué peligros aguardan a sir Henry en el Palacio de Baskerville?</p>	<p>En el Hotel Northhumberlant. Habitaciones de Sir Henry.</p> <p>Sentados en un coche de alquiler, de regreso al hogar.</p> <p>Antes de cenar, en Baker Street.</p>	<p>A) Furioso, sir Henry manifiesta que le han robado una bota vieja, negra.</p> <p>B) Holmes se interesa por Barrymore, el criado de los Baskerville, y se entera que sir Henry es el único heredero de la gran fortuna legada por sir Charles.</p> <p>C) Temiendo por su seguridad, Holmes pide a Watson que acompañe a sir Henry a Dartmoor.</p> <p>D) Sir Henry encuentra la bota nueva que también había desaparecido.</p> <p>E) Watson y Holmes comentan los extraños sucesos.</p> <p>F) Holmes recibe dos telegramas informando que Barrymore está en el Palacio de los Baskerville, y que no se ha encontrado la hoja recortada del Times.</p> <p>G) Reciben la visita del cochero del hansom y les comunica que el caballero que alquiló el coche se llamaba Sherlock Holmes.</p>

Fragmentos significativos

A)

Sir Henry: - [El robo de mi bota vieja] Me parece la cosa más disparatada y extraña que me ha ocurrido en la vida... ¿Cómo la interpreta usted?

S.H.: - Verá: todavía no me jacto de entenderlo...Pero TENEMOS EN NUESTRO PODER TRES HILOS Y, SEGÚN TODA PROBABILIDAD UNO U OTRO DE ELLOS NOS LLEVARÁ HASTA LA VERDAD... (242).

B), C)

Sir Henry: - Doctor Watson, me hará usted con ello un verdadero favor ...Si usted quiere venir al palacio de Baskerville y acompañarme hasta el final, no lo olvidaré nunca. (245)

D), E)

W.: - ... Aun poniendo de lado por completo la tétrica historia de la muerte de sir Charles, teníamos toda una sucesión de INCIDENTES INEXPLICABLES ...: LA CARTA IMPRESA, EL ESPÍA DE LA BARBA NEGRA DEL COCHE *HANSOM*, LA PÉRDIDA DE LA BOTA NUEVA, LA PÉRDIDA DE LA BOTA VIEJA, y, ahora, LA APARICIÓN DE LA BOTA NUEVA...

S.H.: - Allá SE ME FUERON DOS HILOS Watson... Nos queda todavía el cochero que llevó en su coche al espía. (246)

F), G)

S.H.: - ¡Allí SALTÓ NUESTRO TERCER HILO, y veníamos a acabar en el sitio mismo que habíamos empezado! ¡El muy **canalla y astuto!**... Le digo, Watson, que por esta vez **nos hemos encontrado con un adversario que no desmerece nuestro acero. Me han dado jaque mate** en Londres. Sólo me queda deseárselo a usted suerte mejor en Devonshire...

S.H.: - ... El negocio este, Watson, es feo y peligroso, y CUANTO MÁS VOY DESCUBRIENDO menos me gusta Sí, **querido compañero:** ríase, pero le doy mi palabra de que **me sentiré muy alegre cuando vuelva a verlo a usted otra vez en Baker Street sano y salvo.** (248)

Capítulo 6	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>El Palacio Baskerville</i></p> <p>±</p> <p>¿Podrá Watson proteger, él solo, a sir Henry de Baskerville?</p>	<p>En la estación de tren de Paddington, <u>por la mañana</u></p> <p>Verdes campiñas del condado de Devonshire y estación de llegada.</p> <p>De camino, cruzando el páramo, en el <u>ocaso de la tarde</u>.</p> <p>Llegada, <u>al atardecer</u>, al Palacio de Baskerville y comedor de la mansión.</p> <p><u>De noche</u>, Watson, en su habitación.</p>	<p>A) Holmes acompaña a Watson a la estación y le hace una serie de recomendaciones.</p> <p>B) El tren parte con el Dr. Mortimer, sir Henry y Watson, y, a su llegada, les espera un carruaje para conducirlos al Palacio de Baskerville.</p> <p>C) Los viajeros divisan un soldado a caballo sosteniendo un rifle, que está buscando a Selden, el asesino de Notting Hill, escapado del presidio de Princetown.</p> <p>D) Son recibidos y atendidos por los Barrymore, aunque el marido manifiesta el deseo de establecerse por su cuenta.</p> <p>E) Desvelado, en su dormitorio, Watson oye el sollozo incontinente de una mujer.</p>

Fragmentos significativos

A)

S.H.: - Watson, no quiero apuntarle **TEORÍAS O SOSPECHAS QUE CONSTITUYAN UN PREJUICIO EN SU MANERA DE VER LAS COSAS...** Deseo tan sólo que me tenga al corriente de los hechos con la mayor amplitud posible, **DEJANDO DE CUENTA MÍA EL TEORIZAR.**

Watson: - ¿No haríamos bien, para empezar, desembarazándonos del matrimonio Barrymore?

S.H.: - En modo alguno, sería la mayor equivocación que usted podría cometer. **SI SON INOCENTES, CONSTITUIRÍA ESTA MEDIDA UNA INJUSTICIA CRUEL, Y SI SON CULPABLES, RENUNCIARÍAMOS ASÍ A TODA PROBABILIDAD CON DEMOSTRÁRSELO....** (249)

B), C)

Dr. Mortimer: - ¿Qué ocurre, Perkins?...

Perkins: - Se ha escapado un preso del presidio de Princetown, señor.

De eso hace ya tres días, y los guardianes vigilan todas las carreteras, y todas las estaciones, sin que hasta ahora lo hayan descubierto.

S.H.: “Yo recordaba el caso, porque Holmes se había interesado en el mismo debido a la **ferocidad característica del crimen y a la salvaje brutalidad con que el asesino se había conducido.** Se le conmutó la pena de muerte por existir ciertas **dudas acerca de que rigiese bien su cerebro...** (252)

D)

Sir Henry: - Es tal y como lo había imaginado... ¡Y pensar que en este mismo vestíbulo han vivido por espacio de quinientos años mis ascendientes! Pensando en ello **experimento una sensación de solemnidad.**

W.: “Observé como **su cara morena se encendía de infantil entusiasmo** al mirar en torno suyo. La luz se proyectaba sobre él en ese momento, pero **largas sombras cruzaban** de arriba abajo las paredes y colgaban **por encima de sir Henry lo mismo que un palió negro... Barrymore... tenía el aspecto sumiso de un servidor bien entrenado.** Era hombre de aspecto notable: **alto, bello, de negra barba encuadrada y facciones pálidas y distinguidas.** (254-255)

E)

W.: “... Y de pronto, en lo más cerrado de la noche, llegó hasta mis oídos un sonido claro, vibrante e inconfundible. **Era el sollozo de una mujer, el grito de angustia ahogada y ahogadora de quien se siente desgarrado por un dolor imposible de dominar...** (256).

Capítulo 7	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Los Stapleton de la Casa de Merripit</i> ± ¿Por qué teme a su hermano, Beryl Stapleton?</p>	<p>Desayunando en el comedor de palacio, en la <u>soleada mañana</u>. En el pasillo de palacio.</p> <p>De visita por la aldea.</p> <p>Andando por el sendero que cruza el páramo, bordea la ciénaga y con el poblado neolítico en la colina.</p> <p>Cerca de la Casa de Merripit</p>	<p>A) Barrymore niega haber oído ningún llanto durante la noche.</p> <p>B) Aparece la señora Barrymore con ojos enrojecidos e hinchados.</p> <p>C) Paseando por la aldea, Watson conoce a Stapleton, de la Casa de Merripit.</p> <p>D) Stapleton le invita a pasar por su casa, se confiesa conoedor de sus relatos y le alerta sobre los peligros de la ciénaga.</p> <p>E) Se oye un lamento largo y apagado.</p> <p>F) Stapleton huye de repente en pos de un insecto.</p> <p>G) Aparece una mujer, Beryl, y recomienda a Watson que regrese inmediatamente a Londres por su bien.</p> <p>H) Al darse cuenta de que no se trataba de sir Henry, Beryl ruega a Watson que no diga nada a su hermano porque se pondría furioso.</p>

Fragmentos significativos

A), B)

W.: “Y, sin embargo, mintió al decirlo... me tropecé con la **señora Barrymore** en el largo pasillo, y en el momento en que el sol le daba de lleno en el rostro. **Era mujer voluminosa, impasible, de facciones muy marcadas y de labios de expresión dulce y firme.** Pero sus ojos delatores estaban rojos y me miraron por entre sus párpados hinchados”. (257)

C)

W.: “Mis pensamientos se vieron, de pronto interrumpidos por el ruido de los pies de alguien que corría detrás de mí, y por una voz que me llamó por mi apellido... vi con sorpresa que era un desconocido quien me perseguía. **Era un hombre pequeño, delgado, completamente afeitado, de cara relamida, cabellos blondos y mandíbula finas, de treinta a cuarenta años de edad, vestido con traje gris y con sombrero de paja en la cabeza. Colgaba de su hombro una caja de hojalata para guardar muestras botánicas, y llevaba en su mano una red verde para cazar mariposas.**” (259)

D)

Stapleton: - ... **Sus relatos, en los que constan las actividades de su detective, han llegado hasta aquí.** No era posible que usted lo hiciera famoso a él, sin hacerse conocer usted mismo...

- Esa es la ciénaga de Grimpen. **Un paso en falso dado más allá equivale a la muerte** para los hombres y los animales. ... (260-261).

E)

Stapleton: - Los campesinos aseguran que **se trata del sabueso de los Baskerville que reclama su presa.** Lo he oído antes una o dos veces, pero nunca tan ruidosamente como ahora. (262)

F), G)

W.: “... No había contraste mayor entre el hermano y la hermana, porque **Stapleton era de un color indefinido, cabellos claros y ojos grises,** mientras que **ella era una morena de tez más oscura** de las que yo he visto en Inglaterra; **esbelta, elegante, alta. Su rostro era de expresión altiva, de rasgos finamente dibujados y tan regulares que habría parecido impasible, a no ser por la boca, llena de sensibilidad, y por los ojos negros, hermosos y expresivos...**” (264)

H)

Beryl: - ... Si usted ejerce alguna influencia sobre sir Henry, lléveselo de un lugar que siempre fue fatal para su familia. El mundo es muy ancho. **¿Por qué empeñarse en vivir en un lugar de peligro?**

W.: "Se volvió y desapareció en pocos minutos entre los peñascos desparramados por el páramo, mientras yo seguía mi camino hacia el Palacio de Baskerville con el alma lleno de confusos temores. " (267)

Capítulo 8	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Primer informe del doctor Watson</i> ± ¿Se confirmarán los temores de Watson?</p>	<p>Watson, en su habitación, escribiendo a Sherlock Holmes sobre los acontecimientos y temores que alberga.</p>	<p>I) Cree que el presidiario ya ha salido del páramo y teme por la seguridad de los Stapleton, que viven alejados del pueblo</p> <p>J) Se ha percatado de la atracción que sir Henry siente por Beryl.</p> <p>K) Stapleton los llevó, a él y a sir Henry, a visitar el lugar donde se supone que sucumbió el malvado sir Hugo, abatido por el sabueso.</p> <p>L) Ha observado que Barrymore, durante la noche, sostiene misteriosamente una vela junto a la ventana que da al páramo.</p>

Fragmentos significativos

A), B)

W.: ... Hay en ella algo de tropical y de exótico, que contrasta de un modo extraño con la manera de ser, fría y poco emotiva, de su hermano. Sin embargo, también este produce la sensación de fuegos ocultos, porque me he fijado en que, cuando ella habla, mira continuamente a su hermano como buscando la aprobación de este para las cosas que ella dice..." (269)

C)

W.: "... Fue una excursión de varias millas a través del páramo hasta un sitio tan desolador que bien pudo dar pie a la narración. Nos encontramos en una cañada, con peñascos a uno y otro lado, cubierto de plantas juncáceas de blancos penachos. En el centro del calvero se alzan dos grandes piedras que el tiempo y la intemperie han ido desgastando y afilando hasta darles la apariencia de enormes colmillos en pico, que pertenecieron a alguna fiera monstruosa..." (269)

D)

W.: "...Por el pasillo se arrastraban una sombra larga y negra. La proyectaba un hombre que caminaba con mucho tiento, llevando en las manos una vela... Apenas si yo pude ver su silueta, pero su estatura me indicó que se trataba de Barrymore..." (272)

Capítulo 9	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Una luz en el páramo</i> (Segundo informe del doctor Watson)</p> <p>±</p> <p>¿Se capturará al asesino de Notting Hill?</p>	<p>Palacio de Baskerville, 15 de octubre.</p> <p>Watson sigue relatando a Sherlock Holmes los acontecimientos.</p>	<p>A) Observó que Stapleton, curiosamente, se mostró iracundo cuando sorprendió a sir Henry y a su hermana paseando juntos, aunque se disculpó más tarde</p> <p>B) Contó a sir Henry las andanzas nocturnas de Barrymore y juntos descubrimos que hacía señales desde la ventana a un puntillo de luz lejano.</p> <p>C) Al verse descubiertos, la señora Barrymore confesó que Selden, el fugitivo, era su hermano y que le proporcionaban ropa y alimentos.</p> <p>D) Salió él, con sir Henry, a apresar al asesino, cuando les sorprendió un ladrido largo y profundo que resonó una y otra vez.</p> <p>E) No pudieron alcanzar al presidiario, que escapó corriendo.</p> <p>F) La luz de la luna le mostró la figura de un hombre arriba en el peñasco.</p>

Fragmentos significativos

A)

W.: "... Yo no conseguía hacerme una idea del sentido de aquella escena, pero me pareció que Stapleton insultaba a sir Henry, y que este se disculpaba, aunque sus excusas se iban haciendo más irritadas al ver que el otro no las aceptaba..." (276)

B), C)

W.: "... AQUEL HOMBRE CONSTITUÍA UN PELIGRO PARA LA COMUNIDAD; era **un pillastre redomado que no merecía compasión ni tenía excusa**. Al arriesgarnos a llevarlo otra vez al lugar en que no pudiese hacer daño alguno, NOSOTROS NOS LIMITÁBAMOS A CUMPLIR CON NUESTRO DEBER..." (283)

D), E)

W.: "... El aire de la noche estaba cargado de aromas de humedad y de podredumbre... Se alzó de pronto de la inmensa lóbreguez del páramo **aquel extraño grito que yo había escuchado estando al borde de la Gran Ciénaga de Grimpen...**" (283)

"... Se adelantó **un rostro maligno, amarillento; era la cara de un animal terrible. Toda ella llena de cicatrices y marcada con los rasgos de ruinas pasiones...** La luz que tenía debajo se reflejaba en sus ojos pequeños y astutos... Pude entrever su figura, corta de estatura, achaparrada, fornida, cuando se puso en pie de un salto y echó a correr..." (285)

F)

W.: "Y en ese momento fue cuando ocurrió la cosa más sorprendente e inesperada... Allí, **silueteada lo mismo que negra estatua de ébano sobre aquel fondo brillante, distinguí sobre el peñasco la figura de un hombre...** Por lo que pude ver, la figura era la de un hombre alto y delgado. Se hallaba de pie, con las piernas un poco abiertas, los brazos cruzados, la cabeza inclinada... Quizá fuera el espíritu mismo de aquel lugar terrible. (286)

Capítulo 10	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Extracto del diario del doctor Watson</i></p> <p>±</p> <p>¿Quién es el misterioso personaje que ronda por el páramo?</p>	<p>Watson reanuda el relato, basándose en sus recuerdos y en las anotaciones de su diario.</p> <p>16 de octubre</p> <p><u>Por la mañana</u>, después del desayuno.</p> <p>17 de octubre</p> <p><u>De noche</u> lloviendo, Watson se pasea por el páramo.</p> <p>Tomando café en la biblioteca de palacio.</p>	<p>A) Rechaza por irracional la creencia sobre el sabueso de Baskerville.</p> <p>B) Recuerda los incidentes de Londres y se pregunta dónde estarán ahora los amigos y protectores de sir Henry.</p> <p>C) Piensa averiguar quién es la figura humana que vio en el peñasco, tan distinta de todos los individuos que ha conocido en Devon</p> <p>D) John Barrymore les ruega que no delaten a Selden, que esperan embarcarlo rumbo a Sudamérica.</p> <p>E) En agradecimiento, Barrymore confiesa que sir Charles, el día de su muerte, esperaba a una mujer.</p> <p>F) El doctor Mortimer, muy disgustado, comunica a Watson que le ha desaparecido el perro.</p> <p>G) Barrymore comunica a Watson de que otro hombre se esconde en una <i>choza de piedra</i> del Páramo, ayudado por un mozalbete.</p>

Fragmentos significativos

A), B), C)

W.: "... Algunos extractos de este último [el diario] servirán para llevarme a aquellas escenas que se hallan grabadas de un modo indeleble y con todos los detalles en mi memoria..." (287)

D), E)

Barrymore: - Por amor de Dios, señor; yo le suplico que no ponga usted en conocimiento de la policía que él se encuentra todavía en el páramo...No podría usted hablar de él sin meternos en dificultades a mi esposa y a mí...

Sir Henry: - Me imagino, Watson, que nos estamos haciendo cómplices y ocultadores de un delito, ¿no es cierto? Pero yo **no me sentiría con fuerzas, después de lo que hemos oído, para entregar a este hombre**, de modo que no se hable más del asunto...

Barrymore: - El tío de usted recibió aquella mañana una carta. De ordinario recibía muchas... PERO AQUELLA MAÑANA DIO LA CASUALIDAD DE QUE SÓLO RECIBIÓ ESA CARTA, Y ELLO FUE MOTIVO QUE YO REPARASE EN ELLA. **Procedía de Coombe Tracy, y EL SOBRE ESTABA ESCRITO CON LETRA DE MUJER...** Hará unas semanas estaba ella [la señora Barrymore] limpiando el despacho de sir Charles... encontró restos de una carta quemada... y podía leerse lo que en ella estaba escrito, si bien **la escritura resultaba gris sobre un fondo negro...**" *Por favor, por favor, puesto que usted es un caballero, queme esta carta y acuda a las diez de la noche a la puerta barrera. L.L" ...* Tenemos a Laura Lyons... pero vive en Coombe Tracey. (288-290)

F)

W.: "Este se había metido por el páramo y ya no había vuelto. Lo consolé lo mejor que pude, pero pensé en el caballito de la ciénaga de Grimpen y **no creo que el doctor vuelva a ver a su perrito.**" (292)

G)

Barrymore: - ... **¡Alguien juega sucio**, se está cociendo alguna negra canallada, lo juraría! **¡Cuánto me alegraría yo, señor, de ver a sir Henry camino otra vez de Londres!**

Capítulo 11	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>El hombre de la colina rocosa</i></p> <p>±</p> <p>¿Qué implicaciones tiene en el caso, Laura Lyons?</p>	<p>18 de octubre <u>Mañana</u>, en la sala de trabajo de Laura Lyons, en Coombe Tracey.</p> <p>De vuelta a Dartmoor.</p> <p>En la puerta del jardín de la casa de Frankland, de nuevo en Dartmoor.</p> <p><u>Anocheciendo</u>, en la colina del páramo.</p> <p>Dentro de la choza de piedra.</p>	<p>A) Para evitar el escándalo, Laura Lyons confiesa a Watson que escribió la carta, pero únicamente para pedir ayuda económica a sir Charles.</p> <p>B) Watson decide ir en busca del hombre que vive en el Peñasco Negro, y que relaciona con el espía de Regent Street.</p> <p>C) Conversando con Frankland, padre de Laura, se entera que un mozalbete lleva un paquete diariamente en dirección al pedregal.</p> <p>D) Se encamina hacia la colina rocosa y, ya en el círculo, penetra en la choza que tiene cobertizo y decide esperar al misterioso desconocido.</p> <p>E) Por fin entra el ocupante de la choza: es Sherlock Holmes....</p>

Fragmentos significativos

A)

W.: “La primera impresión fue de admiración. Pero la segunda fue de examen crítico. **Había en aquella cara algo sutilmente torcido, una cierta rudeza de expresión, algo de dureza quizá en la mirada, una flojedad de los labios que estropeaban su perfecta belleza...**

B), C), D), E)

W.: “... Pero HABÍA ABUNDANTES INDICIOS DE QUE NO HABÍA SEGUIDO UNA PISTA EQUIVOCADA. Allí era, sin duda, donde el hombre vivía. Sobre la losa misma en que había dormido el hombre neolítico veíanse unas mantas enrolladas en un impermeable... Al volver a colocarlo encima de la piedra, después de haberlo examinado, **me dio un vuelco el corazón, porque vi debajo un papel con algo escrito.** Lo levanté, y he aquí lo que leí *El doctor Watson ha venido a Coombe Tracey*”...

“... Me llegó desde lejos el agudo chasquido de una bota que golpeó en una piedra. Luego otro y otro, cada vez más cerca. Me recogí en el rincón más oscuro, alcé dentro del bolsillo el percutor del arma... Sucedió un largo silencio, que indicaba que él se había parado. Otra vez **volvieron a aproximarse los pasos, y una sombra se proyectó sobre la abertura de la choza. Y una voz que yo conocía bien dijo:** “Querido Watson, hace un anochecer encantador. Creo verdaderamente que estará usted mucho más a gusto fuera que dentro. “ (299-305)

Capítulo 12	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Una muerte en el páramo</i></p> <p>±</p> <p>¿Por qué estaba Selden tan aterrizado?</p>	<p>En la colina, cerca de la choza de piedra.</p> <p>Corriendo por el páramo.</p> <p>En el páramo, <u>anochece</u>.</p> <p>Holmes y Watson, con disimulo, y Stapleton acercándose y uniéndose al grupo.</p>	<p>A) Para sorpresa de Watson, este descubre que el ocupante de la choza es Sherlock Holmes.</p> <p>B) S.H. explica que ha estado escondido todo el tiempo, investigando por su cuenta, para no levantar sospechas en los malhechores.</p> <p>C) Ante el resentimiento de Watson, Holmes elogia su labor y las certeras deducciones expuestas en los informes, que recogía puntualmente.</p> <p>D) S.H. cuenta a Watson la relación íntima que existe entre Laura Lyons y Stapleton y aclara que Beryl es la señora Stapleton y no su hermana.</p> <p>E) Las sospechas de Watson se hacen realidad: fue Stapleton quien les seguía en Londres; Beryl quien alertó a sir Henry; y Laura Lyons piensa divorciarse de su marido...</p> <p>F) Se oyen gritos procedentes del páramo, mezclados con el sonido atribuido al sabueso.</p> <p>G) Ven a un hombre de bruces sobre el suelo, con el cráneo destrozado, que identifican, consternados, como a sir Henry.</p> <p>H) Lanzando un grito de alegría, Holmes reconoce que lleva la ropa usada de sir Henry, pero la barba delata al presidiario, Selden.</p> <p>I) Aparece Stapleton creyendo que algo había sucedido a sir Henry, alertado por los gritos.</p> <p>J) Holmes y Watson le informan de lo sucedido y evitan mostrar sospechas para no ponerle sobre aviso.</p>

Fragmentos significativos

A), B), C), D), E)

W.: - ¡Holmes! – exclamé -. ¡Holmes!

- Salga usted y tenga cuidado con el revólver – me dijo.

S.H.: - ... CUANDO VEO UNA PUNTA DE CIGARRILLO CON LA MARCA BRADLEY, OXFORD STREET, YA SÉ QUE MI AMIGO WATSON ANDA POR LOS ALREDEDORES.

- Me traje conmigo a Cartwright, ya recordará, el muchachito de las Mensajerías Express, y él ha cuidado de atender a mis sencillas necesidades de una hogaza de pan y un cuello de camisa limpio...

- Sus informes están aquí, querido amigo, y muy manoseados, además, se lo aseguro. Lo dispuse todo perfectamente y sólo me han llegado con un día de retraso...

- Esto Watson, significa asesinato, con refinamiento y sangre fría. No me pregunte detalles. MIS REDES SE VAN CERRANDO ALREDEDOR DE ESE HOMBRE, DE IGUAL MANERA QUE ÉL VA CERRANDO LAS SUYAS EN TORNO A SIR HENRY... Otro día más, dos a lo sumo, y HABRÉ ATADO TODOS LOS CABOS, pero hasta entonces habrá usted de guardar a su hombre como la madre más amorosa guardó nunca a su hijo enfermo. (305-309)

F), G), H)

W.: “Brotó del silencio del páramo **un terrible alarido, un grito prolongado de horror y de angustia...** Holmes se había puesto en pie de un salto. **Vi dibujarse en la puerta de la choza su oscura y atlética silueta, con la espalda encorvada, la cabeza echada hacia delante y el rostro como si quisiese penetrar en la oscuridad con la mirada**” ... ¿Dónde es? –cuchicheó Holmes, y la vibración de su voz me indicó que **él, el hombre férreo, estaba conmovido hasta lo hondo del alma**”.

“Otra vez el **grito corrió por la noche silenciosa**, con mayor fuerza y más próximo a nosotros que nunca...”

S.H.: - ¡El sabueso! ...¡Sígame, Watson, sígame! ¿Llegaremos demasiado tarde, Santo Dios?

W.: “... Súbitamente, de algún sitio, enfrente de nosotros..., nos llegó **un último alarido desesperado**, luego se oyó un golpe apagado, de un objeto de gran peso...”

S.H.: - Nos derrotó, Watson. Hemos llegado demasiado tarde... ¡Qué disparate hice no actuando antes!

W.: “La luz de la cerilla que encendió Holmes brilló sobre los dedos agarrotados y el horrendo charco que se iba dilatando con la sangre que se salía del cráneo destrozado de la víctima..., ¡el cadáver de sir Henry Baskerville!”

“...**Holmes dejó escapar un gemido, y al ponerse blanco su rostro se destacó en la oscuridad.**”

W.: - ¿Por qué no le echamos mano ahora mismo?

S.H.: - LAS PRUEBAS DE NUESTRA ACUSACIÓN NO ESTÁN AÚN COMPLETAS...LO QUE IMPORTA NO ES LO QUE SABEMOS, SINO LO QUE PODEMOS DEMOSTRAR...

W.: “Holmes había dejado escapar una exclamación y se había inclinado sobre el cadáver. Luego **se puso a bailar, a reír, a retorcerse las manos...**”

S.H.: - ¡Barba! ¡barba! ¡Este hombre tiene barba!... ¡No es el *baronet*...; es mi convecino, el presidiario! (309-311)

I), J)

S.H.: - ... ¡Hay que ver la sangre fría de este hombre! ¡Qué bien se rehízo... cuando descubrió que no era el hombre que él buscaba quien había caído víctima de su trampa!...

- NO TENEMOS NI SOMBRA DE PRUEBAS, TODO SON HIPÓTESIS Y CONJETURAS. SE REIRÍAN DE NOSOTROS EN EL TRIBUNAL SI NOS PRESENTÁSEMOS CON UNA LEYENDA COMO ÉSTA Y CON UNA PRUEBA COMO ÉSTA. (314-315)

Capítulo 13	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>Colocando las redes</i> ± <i>¿Lograrán capturar al culpable?</i></p>	<p><u>De noche</u>, en el Palacio de Baskerville</p> <p>Después de cenar, Holmes, Watson con sir Henry y los Barrymore.</p> <p>En la galería de retratos de la familia Baskerville.</p> <p>Temprano, <u>a la mañana siguiente</u>, Holmes y Watson</p>	<p>A) Para alivio de sir Henry, Watson aparece acompañado de Sherlock Holmes.</p> <p>B) Ambos informan a sir Henry y Los Barrymore sobre la muerte de Selden.</p> <p>C) Sir Henry les muestra el retrato de sir Hugo, el malvado personaje que dio origen a la leyenda.</p> <p>D) Holmes reconoce en el lienzo el rostro de Stapleton y augura a Watson que, antes de la noche del día siguiente, caería en su red.</p> <p>E) Anuncian que deben partir a Londres e indican a sir Henry que acuda a la cena de Merripit y regrese a pie, por la carretera de Grimpen.</p> <p>F) Cuentan a Laura Lyons que recaen sospechas de asesinato sobre Stapleton.</p> <p>G) Acuden a la estación a recibir el inspector Lestrade, que trae una orden de detención en blanco.</p> <p>H) Holmes, Watson y Lestrade se dirigen a Dartmoor donde esperan sorprender a su presa.</p>
<p>Fragmentos significativos</p> <p>A), B), C), D) S.H.: - ¡Por vida mía! [ante el cuadro de sir Hugo] Parece hombre bastante tranquilo y de maneras suaves, pero me atrevo a afirmar que en sus ojos estaba agazapado el demonio...”.</p> <p>W.: - ¡Santo Dios!...</p> <p>S.H.: - ¡Ajajá! ¡Ahora lo ve usted! MIS OJOS ESTÁN ENTRENADOS PARA ESTUDIAR LAS CARAS Y NO SUS ATAVÍOS. LA PRIMERA CUALIDAD QUE HA DE TENER UN INVESTIGADOR CRIMINAL ES LA DE PODER VER A TRAVÉS DE UN DISFRAZ. (317-318)</p> <p>E), F) Laura Lyons: - ¡Su mujer!... Él no es casado. - ... Aseguré que lo nuestro era muy misterioso, y que si se hacían públicos los hechos sospecharían de mí...</p> <p>S.H.: - Me parece que, bien mirado todo, se ha escapado usted de una buena... (322).</p> <p>G), H) S.H.: - NUESTRA PRUEBAS SE VAN PULIENDO, Y LAS DIFICULTADES SE CLAREAN UNA TRAS OTRA... PRONTO PODRÉ FORMAR UN ÚNICO RELATO COHERENTE del más extraño y sensacional crimen de los tiempos modernos.</p>		

Capítulo 14	Escenarios	Macroestructuras
<p><i>El sabueso de los Baskerville</i> ± ¿Ha muerto realmente Stapleton y con él la maldición de los Baskerville?</p>	<p><u>De noche</u>, en el páramo. Holmes, Watson y el inspector Lestrade.</p> <p><u>Noche despejada</u> y estrellada y un banco de niebla que avanza desde la Casa de Merripit Sir Henry con Holmes, Watson y Lestrade, escondidos.</p> <p>Holmes, Watson y Lestrade, horrorizados ante la visión.</p> <p>Holmes y Watson disparando armas de fuego.</p> <p>Holmes corriendo y descargando su revólver. En la Casa de Merripit</p> <p>Holmes y Watson de regreso con sir Henry. En el Palacio de Baskerville.</p> <p><u>A la mañana siguiente</u>. En el pantano, Holmes y Watson conducidos por Beryl.</p>	<p>A) El carruaje les lleva al Palacio de Baskerville, se apean, y se dirigen a pie a la Casa de Merripit.</p> <p>B) Se esconden y observan los movimientos de sir Henry y Stapleton en la casa, a través de la ventana.</p> <p>C) Temiendo que la espesa niebla les alcance y cubra la salida de sir Henry, se alejan de la casa.</p> <p>D) Sir Henry sale de la niebla y dirige sus pasos cuesta arriba, de regreso al Palacio de Baskerville.</p> <p>E) A sir Henry le sigue una gran nube de niebla de la que emerge el enorme sabueso negro avanzando a largos saltos.</p> <p>F) Aunque herido por las balas, el animal se abalanza sobre sir Henry y le arroja al suelo rasgándole el cuello.</p> <p>G) Abatida la bestia por las balas de Holmes, sir Henry salva la vida.</p> <p>H) Registran la casa y encuentran a Beryl, maniatada y con señales de malos tratos.</p> <p>I) Beryl se alegra de saber que sir Henry está a salvo y les indica el camino de la antigua mina de la ciénaga, el escondite de Stapleton.</p> <p>J) Llevan a sir Henry al Palacio y le informan de la historia de los Stapleton.</p> <p>K) Sir Henry enferma, y con el Doctor Mortimer, decidirá emprender un viaje alrededor del mundo para reponerse.</p> <p>L) En el pantano, encuentran la bota vieja de sir Henry y el esqueleto roído del perro del doctor Mortimer.</p> <p>M) Sin huellas de Stapleton, suponen que la niebla le impidió encontrar el refugio y que se hundió irremediablemente en la gran Ciénaga de Grimpen.</p>

Fragmentos significativos

A)

W.: “Uno de los defectos de Sherlock Holmes... **era que siempre andaba muy reacio a comunicar a nadie sus proyectos completos hasta el momento mismo que los había de poner en ejecución...** A mí **me había hecho sufrir con frecuencia**, pero nunca tanto como durante nuestro largo trayecto en coche, rodeados de oscuridad. Nos hallábamos ante la prueba suprema... y cada giro de ruedas nos iba acercando más y más a nuestra suprema aventura. (323-324)

B), C), D), E), F), G)

Watson: “... Agazapados entre las piedras, clavamos nuestros ojos en la masa de niebla bordeada de plata que teníamos delante. Los pasos se fueron oyendo cada vez con más fuerza, y el hombre que esperábamos surgió de la niebla, como si saliese de detrás de una cortina...” (326)

“... La nube se alzaba a cincuenta yardas de donde nosotros estábamos, y los tres la contemplábamos con ojos muy abiertos... Yo estaba junto al codo de Holmes; clavé un instante mis ojos en su cara. **Pálida y jubilosa, brillábanle vivamente los ojos con la luz de la luna.** Pero súbitamente, **se alargaron en un**

mirar rígido, fijo, y sus labios se abrieron de asombro. Lestrade dejó escapar al mismo tiempo un chillido de terror y se tiró de bruces contra el suelo... Era un sabueso, sí; un enorme sabueso de color negro carbón... **Salía fuego por su boca abierta, sus ojos resplandecían** con brillo apagado. **El hocico, la papada, la morra se dibujaban con una luz titilante...**" (327).

S.H.: - Fuese lo que fuese, está ya muerto. HEMOS MATADO DE UNA VEZ Y PARA SIEMPRE EL FANTASMA DE LA FAMILIA. (328)

H), I)

Beryl: - ¡Pero esto no es nada...! **Son mi alma y mi cerebro los que ha torturado y profanado.** Yo era capaz de soportarlo todo, los malos tratos, la soledad, una vida de desilusión, todo, en tanto que pudiera aferrarme a la esperanza **de que era yo dueña de su amor,** pero ahora sé que también en este punto me ha engañado y no he sido otra cosa que un instrumento suyo.

- Sólo existe un lugar al que haya podido huir. En una isla que hay en el corazón de la ciénaga existe una antigua mina de estaño. En ella guardaba el sabueso y en ella también se había preparado un refugio..."

W.: "El banco de niebla estaba pegado a la ventana como una masa de lana blanca. Holmes **proyectó hacia él la luz de su lámpara** y dijo:

- Fíjese. NO HAY QUIEN PUEDA ESTA NOCHE METERSE EN LA CIÉNAGA DE GRIMPEN SIN EXTRAVIARSE. "(328)

J), K), L), M)

W.: "Voy ahora a llegar rápidamente al término de este extraordinario relato, en el que **me he esforzado para que el lector comparta LOS SOMBRÍOS TEMORES Y LAS VAGAS SUPOSICIONES QUE DURANTE TANTO TIEMPO ENSOBRECIERON NUESTRAS VIDAS Y QUE DE MANERA TAN TRÁGICA ACABARON.**" (330)

"... al menor paso en falso nos hundía más de una vez hasta el muslo en el fango negro y tembloroso... Su presión tenaz tiraba de nuestros talones al caminar, y cuando nos hundíamos en él, **parecía como si una mano malvada se esforzase por arrastrarnos a aquellas hediondas profundidades...**" (331)

Capítulo 15	Escenarios	Macroestructuras
<p style="text-align: center;"><i>Ojeada retrospectiva</i> ± A modo de epílogo</p>	<p>Fines de noviembre, en Londres, apartamento de Baker Street. <u>Noche cruda y con bruma,</u></p> <p>Holmes y Watson sentados ante el fuego del hogar de la sala de estar, reconstruyendo los hechos.</p>	<p>A) Watson pide detalles sobre el misterio de los Baskerville:</p> <p>B) Stapleton era un Baskerville, hijo de Rogelio Baskerville, hermano menor de sir Charles, huido a América por su mala reputación.</p> <p>C) Perseguido por malversación de fondos, el hijo de Rogelio cambió su apellido por el de Vandeleur y se fugó a Inglaterra con su esposa, Beryl.</p> <p>D) Los Vandeleur fundaron una escuela en el este de Yorkshire, que cayó en el descrédito, y decidieron partir hacia el sur de Inglaterra cambiando su apellido por el de Stapleton.</p> <p>E) Los Stapleton se instalaron en Devonshire, haciendo pasar a Beryl como hermana en lugar de esposa, con intenciones de hacerse con la herencia de los antepasados.</p> <p>F) Con un perro adquirido en Londres, que guardaba en la ciénaga de Grimpen, Stapleton actualizó la leyenda y asesinó a sir Charles.</p> <p>G) Enterado de la llegada de sir Henry, los Stapleton trasladaron su actuación a Londres, pero Beryl no le secundaba en sus planes criminales.</p> <p>H) Stapleton espiaba los pasos de sir Henry y consiguió que le robaran una bota vieja para poder usarla como cebo.</p> <p>I) La intervención de Sherlock Holmes obligó a los Stapleton a regresar a Dartmoor.</p> <p>J) Sospechando de Stapleton, Holmes se trasladó en secreto a Devonshire, con Cartwright como ayudante, para vigilarles.</p> <p>K) Cuando Watson lo localizó, Holmes ya poseía un conocimiento completo del asunto, pero todavía carecía de pruebas suficientes.</p> <p>L) Para incriminar a Stapleton, Holmes tuvo que poner en peligro la vida de sir Henry.</p> <p>M) Stapleton se equivocó en sus cálculos, ya que Beryl le echó en cara los crímenes y le denunció.</p>

Fragmentos significativos

A)

W.: “Había estado yo esperando pacientemente una oportunidad así, porque me daba cuenta de que ÉL NO PERMITIRÍA QUE UNOS CASOS SE SOBREPUSIESEN A OTROS, NI QUE SU INTELIGENCIA DESPEJADA Y LÓGICA, SE APARTASE DE SU TAREA ACTUAL PARA OCUPARSE EN RECUERDOS DEL PASADO...”

S.H.: - El curso de los acontecimientos desde el punto de vista del individuo que se hacía llamar Stapleton, era sencillo y claro, aunque a NOSOTROS, QUE NO TENÍAMOS AL PRINCIPIO ELEMENTOS PARA SABER LOS MÓVILES DE SUS ACCIONES Y ÚNICAMENTE PODÍAMOS CONOCER PARCIALMENTE LOS HECHOS, SE NOS APARECÍA COMO EXTRAORDINARIAMENTE COMPLICADO...Hallará usted algunas notas sobre el asunto en la división B de mi índice de casos. (333)

B), C), D), E)

S.H.: -... LA CONCENTRACIÓN MENTAL INTENSA TIENE UNA CURIOSA MANERA DE BORRAR LO YA PASADO ... Cada uno de mis casos desplaza al anterior, ... Sin embargo, por lo que se refiere al caso de sabueso, voy a relatarle los hechos lo más aproximadamente que pueda... MIS INVESTIGACIONES DEMUESTRAN, SIN GÉNERO DE DUDA ALGUNA, QUE EL RETRATO DE LA FAMILIA NO MENTÍA Y QUE EL INDIVIDUO AQUÉL ERA, EN EFECTO, UN BASKERVILLE...

- En el Museo británico me informaron de que [Vandeleur] **estaba considerado como una autoridad en la materia, y que se ha bautizado de manera permanente con el nombre de Vandeleur a cierta polilla que fue el primero en describir durante el tiempo que permaneció en Yorkshire.** (333-334)

F)

S.H.: - **El cerebro ingenioso de Stapleton** le sugirió en el acto el medio de matar al *baronet*, sin posibilidad alguna de que se atribuyese la culpabilidad al verdadero asesino... Un maquinador vulgar habría quedado satisfecho con valerse de un sabueso salvaje. El emplear recursos artificiales para convertir el animal en un ser diabólico, fue un **golpe genial** por parte suya...

- Se negó ella [Beryl] a enzarzar al anciano en un apego sentimental que sirviera para ponerlo en manos de su enemigo. Fracásó en su empeño de manejarla con amenazas e incluso, me apena decirlo, a fuerza de golpes... Para salir de sus dificultades aprovechó la oportunidad de que sir Charles, que había concebido amistad hacia él, lo utilizó como administrador de su caridad en el caso de aquella desdichada señora Laura Lyons. Presentándose a ésta como soltero, adquirió completa influencia sobre su ánimo, y la dio a entender que se casaría con ella si lograba obtener el divorcio de su marido...

- ... El perro azulado por su amo saltó por encima de la puerta barrera y persiguió al desdichado *baronet*, que huyó dando alaridos por la avenida de los tejos. Debió ser, sin duda, un espectáculo espantoso... el del animal de mandíbulas llameantes y ojos inflamados persiguiendo a su víctima. MIENTRAS LA VÍCTIMA CORRÍA POR EL CAMINO, EL SABUESO CORRÍA POR LA FRANJA DE CÉSPED, Y POR ESO NO QUEDARON OTRAS HUELLAS QUE LAS DEL HOMBRE. PROBABLEMENTE, VIENDO AL ANCIANO CAÍDO EN EL SUELO INMÓVIL, SE ACERCÓ PARA OLISCARLE, ENCONTRÁNDOLE MUERTO, SE APARTÓ DE ÉL Y SE ALEJÓ. FUE ENTONCES CUANDO DEJÓ LAS HUELLAS DESCUBIERTAS POR EL DOCTOR MORTIMER. El sabueso acudió entonces a la llamada de su amo, y éste se apresuró a llevarlo a su cubil de la ciénaga de Grimpen... (334-335)

G), H), I)

S.H.: - ... quiso la casualidad que la primera bota que le proporcionaron no hubiese sido estrenada, de modo que no le servía para sus fines. Entonces la hizo devolver y se procuró otra, incidente muy aleccionador, y que me convenció de que nos las teníamos que ver con un auténtico sabueso, PORQUÉ NO HABÍA OTRA HIPÓTESIS QUE PUDIERA EXPLICAR EL EMPEÑO EN HACERSE CON UNA BOTA USADA Y LA INDIFERENCIA POR LA BOTA NUEVA. CUANTO MÁS EXAGERADO Y GROTESCO ES UN INCIDENTE, MÁS CUIDADOSAMENTE DEBE SER EXAMINADO, Y EL DETALLE MISMO QUE PARECE COMPLICAR EL CASO, CUANDO SE LE EXAMINA DEBIDAMENTE Y SE LE MANEJA DE UN MODO CIENTÍFICO, ES EL QUE MÁS PROBABILIDADES TIENE DE ACLARAR LA INCÓGNITA.

- ... Quizás pueda recordar usted que cuando yo examiné el papel que contenía las palabras impresas, busqué con gran cuidado la filigrana. Al hacer eso, lo aproximé hasta unas pulgadas de mis ojos, y percibí un débil aroma del perfume que llaman jazmín blanco. EXISTEN SETENTA Y CINCO PERFUMES QUE ES PRECISO QUE EL ESPECIALISTA EN CRIMINOLOGÍA SEA CAPAZ DE DIFERENCIAR, Y YO SÉ DE MÁS DE UN CASO QUE HA DEPENDIDO DE SU RÁPIDA IDENTIFICACIÓN. EL PERFUME HACIA PENSAR EN LA INTERVENCIÓN DE UN MUJER, Y DESDE ESE MOMENTO MIS PENSAMIENTOS TOMARON LA DIRECCIÓN DE LOS STAPLETON. (336-337)

J), K), L)

S.H.: - ... Mientras yo vigilaba a Stapleton, era frecuente que Cartwright lo vigilase a usted, Y ASÍ TENÍA YO TODOS LOS HILOS ENTRE MIS MANOS. Ya le tengo dicho que sus informes venían a mis manos rápidamente, porque así que llegaban a Baker Street me eran reexpedidos a Coombe Tracey.

- ... Ni siquiera la tentativa que Stapleton realizó aquella noche contra sir Henry y que acabó con la muerte del desdichado presidiario, no ayudó mucho en el empeño de acusar de asesinato a nuestro hombre. NO PARECÍA EXISTIR OTRA SOLUCIÓN QUE LA DE ARREGLARLO CON LAS MANOS MANCHADAS DE SANGRE, Y PARA ELLO TENÍAMOS QUE HACER ACTUAR A SIR HENRY COMO CEBO, SOLO Y, EN APARIENCIA, SIN PROTECCIÓN.

- ... Conseguimos nuestro objetivo a costa de algo que tanto el especialista como el doctor Mortimer me aseguran que es cosa pasajera. Un largo viaje permitirá quizá que nuestro amigo se recobre no sólo del desquicio de sus miembros, sino también de **sus sentimientos lastimados. El amor que sentía por aquella mujer era profundo y sincero, y lo más lamentable para él de todo este tétrico asunto fue verse engañado por ella...** (338)

M)

S.H.: - ... No cabe duda de que Stapleton ejercía sobre ella una **influencia que bien pudiera nacer del amor o también del miedo** y muy posiblemente de una cosa y de otra, ya que **no son incompatibles ambas emociones...** Stapleton le hizo saber por vez primera que tenía una rival en su amor. **La lealtad de la mujer se convirtió instantáneamente en odio exacerbado**, y Stapleton comprendió que lo traicionaría. La amarró, pues, para que no tuviese ocasión de prevenir a sir Henry. Confió, sin duda, en que cuando todos los habitantes de la región atribuyesen la muerte del *baronet* a la maldición que pesaba sobre la familia... conseguiría él que su mujer se reconciliase, aceptando los hechos consumados y guardando silencio... Yo supongo que en este cálculo se equivocaba... UNA MUJER DE SANGRE ESPAÑOLA NO PERDONA TAN A LA LIGERA SEMEJANTE OFENSA. Bueno, **mi querido Watson, no me es posible dar cuenta a usted más detallada de este curioso caso sin consultar mis notas. NO CREO QUE ME HAYA DEJADO SIN EXPLICAR NINGUN HECHO ESENCIAL.**

- ... MIS INVESTIGACIONES ALCANZAN A LOS HECHOS PASADOS Y A LOS HECHOS ACTUALES, pero ES DIFÍCIL CONTESTAR A LA PREGUNTA DE LO QUE UN HOMBRE HARÁ O NO HARÁ...y ahora, **mi querido Watson..., tengo un palco para *Les Huguenots*... ¿Podríamos de paso detenernos en el Marcini para hacer una comidita arregladita?** (338-340)

La realización de una lectura comprensiva, significativa e intertextual de *El sabueso de los Baskerville* es posible si se aúnan todos los elementos señalados en el análisis retórico. Hay continuas alusiones a hipotextos de la saga, sobre todo referidas a la notoriedad, personalidad, aficiones, pensamiento y modo de razonar del detective. Las *formas dialógicas de la narración* siguen el esquema clásico: batería de *interrogaciones encadenadas*, que permiten a Holmes realizar inferencias y formular hipótesis, en un lenguaje rápido y directo, salpicadas por el relato autobiográfico de Watson; no obstante, la novela experimenta un cambio de estilo, más moroso, en los capítulos en que se narran las aventuras de Dartmoor y la aparición de la encarnación del mal –el sabueso–, incorporando bellísimas y plásticas descripciones del paisaje y de sus habitantes, donde la luz y los claroscuros son evocados con asiduidad, quizás debido a los antecedentes artísticos del abuelo de Doyle, conocido pintor y caricaturista, matices que las versiones cinematográficas más famosas de la obra han sabido plasmar visualmente.

El gran éxito de la mejor novela de Doyle, superior a las obras de los grandes autores de la época, sólo es explicable por las alusiones intertextuales del relato, que apelan al conocimiento del lector y forman parte de la *enciclopedia* de sus conocimientos literarios sobre el personaje: *Sherlock Holmes*, el detective privado por antonomasia, el héroe racional y lógico, con atisbos románticos, que adquirió rango de mito clásico, a pesar de los deseos de su propio creador. Un mito que ha dejado huella en la literatura de todo el planeta y que el cine ha difundido en imágenes evocadoras, impregnando el imaginario literario infantil y juvenil y revitalizando un género literario: la novela de detectives.

Y, desde la óptica del estudio que realizo, nos hallamos principalmente ante un relato que permite trabajar de forma muy motivada el *componente argumentativo del discurso*.

4.4 GÉNERO DETECTIVESCO: REESCRITURAS Y METAFICCIÓN³¹

Continuando con el género detectivesco y su arquetipo Holmes, las múltiples reelaboraciones del género me permitieron ahondar mi estudio en la modalidad discursiva

³¹ Para la redacción de este apartado me he basado en: Pujals, G. (2012). Lectura hipertextual e inferencias lectoras. Ejemplos en álbumes ficcionales. En A. Mendoza (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro, pp. 135-148.

hipertextual del álbum ficcional –*artefacto* artístico al que podemos atribuir algunos de los rasgos inherentes a la crítica literaria y estética postmoderna–. Como muestra, presento la reescritura³² detectivesca de dos álbumes ficcionales –*Detective John Chatterton*, de Ivan Pommaux, y *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava*, adaptación de Rosa Moya y Roger Olmos del relato *The blue Carbuncle*–, cuyo análisis me permitió relacionar retórica e inferencias textuales.

En el *Detective John Chatterton*³³, de Ivan Pommaux, un título transparente –en el que el apellido “Chatterton” alude a un juego de palabras entre “chat”, gato en francés, y el escritor británico Chesterton, creador del detective Padre Brown– acompaña la atractiva cubierta del libro, con la ilustración de un gato protagonista que encuentra un zapatito rojo extraviado. Unos textos y paratextos que motivan a la lectura del libro.

El nombre de *Chatterton* señala al mismo tiempo que tenemos enfrente a una obra literaria, un libro infantil ilustrado, que utiliza el juego paródico del lenguaje y que, al adentrarnos en su lectura, nos lleva a reconocer en la interacción ilustración-texto a clásicos literarios universales, en clave de humor. Se produce así un distanciamiento de las historias que se cuentan, un proceso de desmitificación de los personajes, un continuo interrogarse sobre qué es o qué puede ser real y el lugar que ocupa el mundo de la fantasía en los fragmentados y condensados haces narrativos.

Estamos hablando de características literarias que entroncan con formas culturales del postmodernismo y que ha hecho suyas el álbum *metaficcional*, en su modernización de la literatura infantil y juvenil. Su lectura permite acceder a significados interpretativos diversos gracias a la red de conexiones y de relaciones intertextuales que el *lector implicado* puede inferir de algunos de los rasgos formales, constitutivos del libro-álbum.

En *Detective John Chatterton*, la *intertextualidad narrativa* es entendida como “el resultado del conjunto de producciones artísticas diversas e intencionadamente vinculadas” (Mendoza, 2008:15); nos acerca a la estructura de un cuento tradicional infantil, concretamente el relato de *Caperucita Roja*, transformado en una historia de detectives que parodia el cine negro americano de los años cincuenta. Predominan las

³² Categoría fundamentada en las propuestas de Díaz-Plaja (2002) y Juri (2010).

³³ Véase la crítica literaria de Maite Carranza: <http://www.imaginaria.com.ar/08/4/chatterton.htm>

alusiones y referencias visuales en un juego semiótico de conexiones literarias y culturales, en un *collage* temático que mezcla géneros populares.

La reescritura de *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava* (*The blue Carbuncle*) es una adaptación para jóvenes lectores de la obra original de Arthur Conan Doyle³⁴, un álbum ficcional de bellísimas ilustraciones que recrea escenarios míticos holmesianos. Sherlock Holmes es un héroe literario del mundo victoriano que ha influenciado el imaginario colectivo de generaciones de niños, jóvenes y adultos y condicionado su intertexto lector, incluso en aquellos aspectos considerados “menos educativos”.

Convertido en un clásico moderno de las historias de detectives, los relatos narrados por su *alter ego*, el Dr. Watson, continúan cosechando lectores ávidos de aventuras³⁵, sin importarles que estas muestren un estilo discursivo propio de otra época.

El cine ha contribuido poderosamente a la difusión y recreación del personaje del detective. Algunos de los films rodados son antológicos; están interpretados por magníficos actores que confieren al personaje una personalidad incluso más sugestiva que en la obra original. Las diferentes versiones cinematográficas de Holmes, junto con las realizadas sobre Auguste Dupin, el detective creado por Edgar Allan Poe (1809-1849), inauguraron el género detectivesco cinematográfico, que evolucionaría posteriormente alumbrando el *cine negro de detectives, gánsteres y policías*.

En *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava*, Watson relata una historia “canónica” de la saga detectivesca en la que investigan el robo de una piedra preciosa, una pieza única de incalculable valor, desaparecida misteriosamente de un cofre, en una habitación del Hotel Cosmopolitan de Londres, y hallada por sorpresa en el buche de un ganso. Mediante encadenamiento de una serie de pistas, marcas o indicios del presunto culpable, en las que intervienen el propietario de un viejo sombrero negro, un tabernero, el vendedor del mercado una granjera y el encargado del hotel, Holmes resolverá el caso felizmente.

³⁴ Conan Doyle (1987): *Sherlock Holmes. Obras completas*. 3 vol. Barcelona: Ediciones Orbis, (1950)

³⁵ Existen, en la actualidad, sociedades y círculos holmesianos, coleccionistas y mitómanos, repartidos en todo el mundo, y se reivindica la tesis sobre la influencia que los métodos de la ciencia analítica, relatada en el *canon*, han ejercido en la investigación policial y criminal moderna.

El relato forma parte de la red de hipertextos que constituye la obra completa sobre Holmes y muestra algunos de los rasgos recurrentes del personaje: personalidad arquetípica, física y psicológica; aplica la racionalidad y el ingenio para solucionar las situaciones conflictivas; tiene un *alter ego*, su incondicional amigo, el Dr. Watson; vive en un escenario mítico y ritual: número 221B de la Baker Street; utiliza la lupa para investigar los casos; fuma en pipa, toca el violín y muestra una gran humanidad bajo su frialdad aparente. Sobre todo, el argumento es el resultado de un proceso hipotético-deductivo en el que convergen procedimientos lógicos y acciones de los personajes. Cierra el álbum una somera información sobre el autor, Arthur Conan Doyle, y los libros más importantes de la saga.

Una de las facetas del tipo de literatura contenida en los álbumes ficcionales que destaca es la *ironía intertextual y paródica* –también la *burla*. Está relacionada con las formas textuales en que el narrador se distancia y modaliza el discurso narrado, mediante copresencias sugeridas entre dos o más textos, implícita o explícitamente: alusiones, plagios, citas literales y otros procedimientos narrativos, como algunos de los ejemplos que ya se han mostrado.

4.4.1 Análisis metaficcional y retórico: *Detective John Chatterton*

En el contexto metaficcional y retórico se enmarca la trama argumental de la narración. La ilustración de la portada –Chatterton encontrando un zapato rojo perdido–, entre otros paratextos, anticipa las acciones que este llevará a cabo para descubrir el paradero de la niña desaparecida y nos da pie, ojeando las primeras páginas del álbum, a presuponer una primera lectura del significado global del texto: *Una madre desesperada por la desaparición de su hija, cuando esta iba a visitar a la abuela, requiere los servicios de un detective para que investigue el caso.*

Cabe decir que los niños identifican muy pronto la estructura de un relato ya que poseen el esquema narrativo de los cuentos infantiles interiorizado desde edad muy temprana. En la infancia y en la adolescencia, la interacción lingüística, si bien conduce y favorece las situaciones comunicativas cotidianas, se precisa de la palabra narrada como historia, donde alguien cuenta y un niño, niña o joven escucha relatos fantásticos y aventuras con enigmas y misterios asombrosos que se entretajan en la actividad humana, los cuales encontramos como géneros literarios en libros y álbumes infantiles y juveniles.

La historia contada en el álbum *Detective John Chatterton* sirve para analizar la estructura retórica de un relato, formada por diferentes componentes textuales e intertextuales,³⁶ y relacionarla con principios de la metodología basada en protocolos verbales de preguntas-respuesta, durante la lectura *on-line* y *off-line*, en la que predominan los “por qué”, “cómo”, “qué pasará después” (León (coord.), 2003: 106-112) y demás preguntas relacionadas con el esquema comunicativo de los *mass media* (Qué – Quién/es – Cómo – Dónde – Cuándo – Con qué finalidad – Para qué). Un proceso de comprensión inferencial de tipo estratégico, explicativo-causal, predictivo o asociativo, relacionado con el desarrollo del pensamiento humano.

Presentamos a continuación un fragmento de análisis retórico del álbum *Detective John Chatterton*, proyectado en cuatro secuencias, que contempla los estadios de la estructura del relato y las relaciones intertextuales que activaría un lector modelo. En el ejemplo seleccionado se muestra el análisis de la **Secuencia A – Presentación y planteamiento de la historia - “POR QUÉ”**:

³⁶ Véase: G. Pujals (2003):

ESTRUCTURA RETÓRICA

- PRESENTACIÓN: Anticipación y formulación de hipótesis: *¿Qué es?, ¿de qué trata?, ¿qué cuenta el relato? (por qué, cómo, qué pasará)*. Descripción: imágenes y títulos (paratextos).
- PLANTEAMIENTO: Descripción de la situación inicial: *¿Cómo empieza la intriga?* Presentación de los personajes: *¿Quiénes son los personajes y a quien te recuerdan?* Motivo principal que desencadena la acción: conflicto o problema: *¿Qué ocurre en la historia que se cuenta; encuentras semejanzas con otras historias?*
- NUDO: *¿Qué más ocurre?* Desarrollo de la acción de los personajes: *¿Qué hacen, piensan y dicen los personajes?* Reacción de los personajes: *¿Qué ven, miran y encuentran los personajes?, ¿Encuentras parecidos con escenas de otros cuentos?* Motivos que hacen evolucionar la trama: *¿Qué ocurrirá finalmente?* Núcleo de la intriga. Clímax
- DESENLACE: *¿Cómo termina la historia?* Resolución positiva o negativa del problema planteado.

Detective John Chatterton

Secuencia A – Presentación y planteamiento de la historia - “POR QUÉ”

¿De qué trata el libro?; ¿Qué historia nos relata?; ¿Qué nos cuentan los personajes que aparecen en los primeros dibujos?: cómo son y qué expresan; ¿qué acciones se disponen a hacer?; ¿Encuentras semejanzas con otras historias?

<u>Escenario</u>	<u>Acciones y diálogos</u>	<u>Intertexto lector</u>
Ilustraciones	Texto	Inferencias
<p>Escena 1</p> <p>Chatterton en su despacho leyendo el periódico, con los pies encima de la mesa. Oye la llamada del timbre. Se vislumbra la sombra de una mujer detrás de la puerta</p>	<p><i>Situación inicial</i></p> <p>Invitación a entrar.</p> <p>Onomatopeya: ¡RRING!</p> <p>—¡Pase adelante!</p>	<p>Comienzo de algunas películas americanas del cine negro de los años 50. El libro que vemos encima de la mesa, titulado <i>Célebres casos criminales</i>, y la lectura del periódico también pueden aludir al inicio de casos por los que se interesa el genuino y mítico detective Sherlock Holmes.</p>
<p>Escena 2</p> <p>Consta de dos planos.</p> <p>En el primero, aparece ante el detective una señora elegantemente vestida, de figura casi entera, con expresión y gesto muy atribulados.</p> <p>En el segundo, en plano medio, la mujer está sentada frente a un Chatterton de espaldas al lector.</p>	<p><i>Problema o conflicto</i></p> <p><i>Motivo principal</i> que lo origina: el anuncio de la desaparición de la hija. Chatterton se dispone a escuchar el caso.</p> <p>—Señor Chatterton, ¡ha sucedido algo espantoso!... ¡Mi hija ha desaparecido!</p> <p>—Tome asiento, señora, y cuénteme todo.</p> <p>—He llamado a casa de sus amigas, a casa de su abuela... Y no la consigo (encontrar) en ningún lugar.</p>	<p>Una historia típica de detectives o investigación policíaca. Se reconoce porque se plantea un problema que hay que resolver.</p>
<p>Escena 3</p> <p>En las dos viñetas que siguen, también de plano medio e intercalando la imagen frontal del detective y de la mujer, vemos a Chatterton, la mirada expectante, pluma en ristre y tomando notas en una libreta.</p>	<p><i>Inicio de la intriga</i></p> <p><i>Interrogatorio.</i> El detective pregunta datos sobre el caso y recibe información.</p>	<p>Búsqueda de información retroactiva (hacia atrás), que explica el porqué de la desaparición y permite hacer predicciones: inicio de la investigación. El razonamiento hipotético-deductivo confirma el tipo de texto: relato de detectives.</p>

	<p>—¿Dónde vive esta abuela?</p> <p>—Nº 12, Calle Vieja.</p> <p>—Muy bien... ¿Y usted? —Nº 21, Calle Nueva.</p> <p>—¿Y cómo estaba vestida su hija la última vez que la vio?</p> <p>- Toda de rojo, de pies a cabeza: sandalias rojas, medias rojas, pantalón rojo, camisa roja, un lazo rojo en el cabello...</p>	<p>Juego de palabras: calle <i>Vieja/Nueva</i> e inversión numérica: <i>12/21</i>, en alusión a la dualidad (madre-abuela e hija-madre).</p> <p>Los personajes de una madre, una abuela y una niña “toda vestida de rojo” recuerdan a un famoso cuento infantil, conocido universalmente por la mayoría de los lectores infantiles y población en general: <i>Caperucita Roja</i>.</p>
--	--	--

En el estudio se concluyó que la experiencia era transferible a niveles educativos superiores. Acceder al conocimiento mediante una lectura hipertextual, que conlleva multitud de referencias, debe ser una finalidad y a la vez un reto alcanzable por la mayoría de los estudiantes de secundaria. El hipertexto, en su función educativa, debe convertirse en *instrumento formativo y didáctico* para facilitar la comprensión de otros mundos culturales, literarios y estéticos, mediante la incursión en textos cuyas huellas evoquen experiencias lectoras relacionadas. En ese sentido, el álbum metaficcional, por sus rasgos característicos, proporciona al lector la posibilidad de interactuar con múltiples códigos y recursos narrativos: escritos, visuales y digitales e inferir la polivalencia de significados expresados.

No todos los lectores harán el mismo trayecto de comprensión durante el recorrido por las páginas de un álbum, ni responderán con la misma mirada a los estímulos que ofrece una lectura fundamentada en facetas o categorías hipertextuales: *reescrituras literarias; diálogo ilustración/texto e interrelación de lenguajes; ironía intertextual y paródica; estructura retórica* de los relatos... El viaje lector estará influenciado por el modo de ejercer la lectura: más literal o semántica, o más interpretativa y crítica y, también, por la capacidad de captar la significación de referencias, ya sean propias de la literatura popular y cultura de masas, o aquellas que apelan a un conocimiento más erudito, que implique un mayor bagaje cultural. En cualquier caso, la lectura hipertextual conlleva siempre un proceso de reflexión y de metacognición, de comprensión inferencial —*inferencias lógicas, pragmáticas, estratégicas...*—, que procura desvelar lo ignoto, lo desconocido y hacerlo patente, confirmando expectativas, para disfrute y goce estético del que lee.

V. CONCLUSIONES GENERALES

Presento el Capítulo de punto final de la tesis, las conclusiones, en el que hago una somera revisión global de los estudios e investigaciones implicados, y en las que pretendo reflejar todo el trabajo realizado, los argumentos expuestos y las reflexiones críticas en torno al discurso argumentativo y su enseñanza.

5.1 ARGUMENTOS

Los porqués, expuestos en el Capítulo I, han sido un acicate personal para reflexionar sobre el largo camino recorrido y afianzarme en la idea inicial de que merecía la pena añadir unos meses más de “confinamiento” y esfuerzo físico e intelectual para terminar de elaborar un trabajo de investigación que ha culminado en mi tesis doctoral.³⁷

Soy consciente de que el tema que ha constituido durante años mi objeto de estudio –la *argumentación*– tiene variables de toda índole, entre ellas, la filosófica, la lingüística y la pedagógica. Precisamente esta última, la relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, en los niveles educativos de bachillerato y educación universitaria, ha sido el motor que me ha acompañado durante muchos años en mi actividad como profesora e investigadora.

En ese contexto, se fue detectando el problema sobre la falta de hábitos de razonamiento lógico y discursivo del estudiantado y su repercusión en la adquisición de nuevos conocimientos, relacionados con las diferentes disciplinas que cursaban. De ahí nació la idea de investigar y experimentar en los procesos de comprensión y producción textual e interpretación de lecturas argumentativas, cuyos resultados también he querido incorporar a la tesis (básicamente en el Capítulo IV), y que culminaría con la elaboración de una investigación específica que constituye el núcleo de la tesis doctoral. Desde un

³⁷ Quiero remarcar que la colaboración en tiempos difíciles, tanto de mi director y tutor, el Dr. Joan Perera, en las facetas intelectuales y académicas, como de la Comisión Académica del programa de doctorado y del personal administrativo del departamento y de la facultad –en especial, la Sra. Carmen Núñez–, en las burocráticas, han sido de ayuda inestimable para que esta tesis llegara a buen fin.

principio se planificó realizar una investigación cualitativa, comprensiva, de análisis textual, y con matices etnográficos, que se extendió a la línea de investigación “estudios lingüísticos con fines específicos”, en colaboración con profesorado de la Facultad de Derecho de la UB, y siguiendo un enfoque de “innovación educativa”. El resultado está descrito, analizado y valorado en su totalidad en el Capítulo III.

No es una investigación al uso académico generalizado, propia del mundo científico en los diferentes ámbitos, que estudia, analiza y profundiza en un solo tema para demostrar descubrimientos y nuevos avances de la ciencia, que valoro en todas sus dimensiones. Se trata de una tesis surgida en el campo de la investigación educativa, concretamente de la *enseñanza en didáctica de la lengua y la literatura*, con características multifuncionales. A las muchas ramificaciones teóricas y prácticas que convergen en la investigación de la disciplina, y a la amplitud de la temática de la tesis que presento sobre la *argumentación*, debe añadirse la elaboración de la misma, fragmentada en el tiempo, por razones ya explicadas (Capítulo I). Estas circunstancias, en algunas facetas, podrían conferir a la tesis una apariencia de “compendio”, pero no es así, las investigaciones previas en mi área de conocimiento son complementarias.

He presentado una investigación original (Capítulo III), que empezó a realizarse tiempo atrás, cuyo material es analizado y valorado a la luz de la actualidad y con el *leitmotiv* de la *innovación educativa*. A ello hay que añadir el bagaje teórico-práctico, representado por las investigaciones y experiencias realizadas en el propio campo de la formación lingüística y literaria, que se incluyen en la tesis como cimientos y base inspiradora de la misma, principalmente en el Capítulo II. Por tanto, ahora sí, voy a referirme a las conclusiones que he podido extraer de todo el trabajo realizado, en sus múltiples y variadas elaboraciones.

5.1.1 Sobre la confirmación de hipótesis y el cumplimiento de objetivos de la investigación

Las hipótesis, que reproduzco como recordatorio, surgen del problema planteado y descrito sobre el bajo rendimiento académico de estudiantes, en la lectura, grado de comprensión y de interpretación de textos o discursos, con cierta complejidad discursiva, como los argumentativos:

1. *Una mayor/mejor comprensión global del significado conceptual y referencial de textos o discursos argumentativos en las diferentes disciplinas científicas facilitará al estudiantado de primeros cursos universitarios la formulación de hipótesis interpretativas sobre el contenido temático de las informaciones y lecturas y, por tanto, le ayudará a mejorar la capacidad crítica y la adquisición de conocimiento*
2. *Un diseño de intervención didáctica centrado en los procedimientos lógicos y retóricos, en la definición y aplicación de estrategias de lectura, mejorará el grado de comprensión/interpretación y posterior producción textual de los estudiantes, según se desprende de trabajos previos realizados en discursos literarios.*

Una atenta relectura del contenido de la tesis reafirma las hipótesis planteadas y las confirma: con la ejemplificación de las estrategias y procedimientos argumentativos (Capítulo III), así como la ejecución y realización de experiencias formativas en torno a lectura literaria argumentativa, textual e intertextual (Capítulo IV).

Destacamos también que la muestra documental específica investigada, en el ámbito jurídico, objeto de la tesis, nos ha permitido extraer de los textos analizados evidencias sobre el grado de comprensión realizado por el alumnado, lo que ha de permitir la construcción sistemática de un discurso razonado.

En cuanto a los objetivos de la investigación, considero que se han cumplido ampliamente. El objetivo general, derivado de las hipótesis y preguntas de investigación, cambiando únicamente la forma gramatical de los tiempos verbales en que ha sido redactado, se convierte en una de las conclusiones de la tesis:

Se han detectado las dificultades de razonamiento conceptual y referencial, en relación con el problema de investigación planteado, en producciones escritas por estudiantes de primer curso universitario, de tipología examen, relativas a la comprensión y recepción de los discursos argumentativo, con el fin de orientar propuestas de intervención didáctica que puedan mejorar la formación receptora de los aprendices.

El cumplimiento de los objetivos específicos se ha descrito y comprobado ampliamente. Los detallo a continuación, en el orden expuesto, acompañando un breve comentario explicativo:

- *Delimitar categorías de análisis, argumentativas e inferenciales [...].* Además de delimitar y adaptar las categorías argumentativas (Toulmin 1958 y 1979; Pujals, 1992, 1996 y 2002; Adam, 1992; Lo Cascio, 1998), he introducido

modificaciones, dentro del marco teórico preestablecido, que precisan mejor el alcance de las categorías utilizadas.

- *Analizar cualitativamente algunos procedimientos argumentativos utilizados en los textos exámenes [...], con ayuda del programa de análisis de textos Atlas.ti.* Atlas.ti, como herramienta de carácter cognitivo, me ha permitido avanzar en el análisis de forma más explicativa y comprensiva facilitando un mayor conocimiento de la realidad estudiada. La construcción de “redes semánticas” o *Networks* es una de las características más innovadoras del programa, ya que éstas han hecho posible las *relaciones interactivas e hipertextuales*, representando gráficamente los conceptos e ideas que se van desarrollando, con el objeto de elaborar pensamiento o construir teoría.
- *Valorar críticamente los resultados obtenidos [...].* Es uno de los apartados más comprometidos de la investigación, en el que he presentado, analizado y evaluado críticamente cada uno de los textos, aportando comentarios y valoraciones individuales, que me han permitido extraer conclusiones generales que corroboran las hipótesis de trabajo.
- *Ejemplificar estrategias de lectura y recepción [...].* Véanse los ejemplos sobre *procedimientos argumentativos* (Capítulos II y IV), de índole distinta, con intencionalidad didáctica, tanto referidos a técnicas argumentativas como a estrategias de lectura y recepción para la comprensión, interpretación y posterior producción textual.
- *Describir algunas experiencias de intervención didáctica [...].* Véanse las experiencias descritas (Capítulo IV) en el ámbito del discurso literario y de la formación receptora, construidas como una interrelación de relatos donde confluyen procedimientos argumentativos y entramados de lectura literaria. Por ejemplo: la *argumentación causal*, en *El mundo de Sofía*, y los *razonamientos hipotéticos deductivos*, en la narración detectivesca, con propuestas de mejora del rendimiento académico, especialmente para alumnado de bachillerato y de universidad.

5.1.2 Sobre la elección y descripción de los marcos teóricos

La elección de los marcos teóricos sobre el discurso argumentativo y su relación con la enseñanza no ha sido tarea fácil (Capítulo II). En principio elegí las teorías lingüísticas, pragmáticas y pedagógicas más relacionadas con el ámbito de la lengua y la literatura. Hice algunas incursiones con el material que ya tenía redactado, pero enseguida recabé en la complejidad teórica de la *argumentación* –que incluye *lógica*, *dialéctica* y *pragmática*–, al beber de muchas fuentes, entre ellas la filosófica. Si no quería presentar unas bases conceptuales inabarcables, dentro del límite razonable de la tesis que estaba redactando, tenía que reordenar la estructura de mi exposición y ceñirme, aunque con ramificaciones interdisciplinarias, a unas líneas teóricas básicas.

Mi conclusión ha sido hacer una primera presentación “retórica” sobre el concepto, funciones y estrategias del discurso argumentativo (apartado 2.1), acudiendo a las fuentes clásicas de la filosofía aristotélica. Así pues, me he introducido en un campo que no es el propio, aunque sea el “principio de todas las cosas”: el de la filosofía del lenguaje, si no es que todo lenguaje por naturaleza es filosófico. Posteriormente, he dividido en tres grandes apartados el Capítulo II, según expongo a continuación.

En el primer apartado (2.2 *Un poco de historia. Escuelas y enfoques*, y), he querido describir algunos conceptos teóricos de los iniciadores clásicos de la *argumentación* (Aristóteles, sofistas...) y la ruptura posterior del contenido del término o, cuando menos, el proceso de desvirtuarlo en sus técnicas, procesos y funciones originales, durante varios siglos. Fue a mediados del XX cuando el resurgir de la llamada “nueva retórica”, sus impulsores y creadores, desde miradas distintas, quisieron ir más allá de la demostración científica y recuperar la noción de probabilidad, racionalidad del razonamiento y eficacia. Se acuñó el nombre genérico de “lógica informal” para denominar el conjunto de teorías contrapuestas a los principios de la “lógica formal”.

La *pragmática* (apartado 2.3 *La pragmática, el nuevo paradigma*) ha sido otra de mis elecciones por cuanto, como disciplina independizada de la *lingüística*, si bien asociada a sus diferentes enfoques, ha propiciado el encuentro entre filósofos y lingüistas y la convergencia en sus investigaciones sobre la argumentación, mediante la “teoría de los actos de habla” y el estudio de las *inferencias*,

Las facetas socio-históricas y contextuales han estado presentes en mis reflexiones teóricas. He procurado que hubiera una ilación entre épocas históricas, corrientes y contextos en que aquellas se han desarrollado, aunque fuera mínimamente, atendiendo a la filosofía del lenguaje, la lingüística y a los enfoques cognitivos.

El tercer gran apartado (2.4 *Competencia argumentativa y estrategias textuales*) pone el énfasis en el receptor –oyente o lector– y en la *competencia argumentativa adquirida* (también comunicativa y lingüística) para formular expectativas y comprender e interpretar mensajes relacionados con todo tipo de lectura –disciplinar y literaria–, así como incidir también en los aspectos de la producción textual. Mi intención ha sido ofrecer pistas sobre estrategias metatextuales y metacognitivas, las cuales han de permitir captar los significados relevantes y ejercitarse en algunos de los *procedimientos argumentativos*, lógicos y dialécticos, reseñados.

He apostado por profundizar el ignoto mundo de la *lectura inferencial*, referido tanto a facetas textuales, intertextuales como hipertextuales, ya que en la lectura, al producirse una activación de los conocimientos enciclopédicos, puede lograrse la reconstrucción mental de los significados e integración de los nuevos conocimientos. Añado también la necesidad de considerar el componente social y crítico de la lectura en la formación de los receptores.

En conjunto, definiendo la coherencia demostrada en la elección de las teorías presentadas y la buena interrelación existente entre ellas. Asimismo, los variados ejemplos descritos constituyen una base de las experiencias realizadas (véase Capítulo IV) y una demostración de cumplimiento de los objetivos específicos.

5.2 VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Pongo en valor, como conclusión, el buen desarrollo de la investigación y los logros obtenidos durante su realización (Capítulo III), lo cual, a mi entender, responde a un diseño inicial bien planteado y a las decisiones tomadas en cada etapa. Como en todo proyecto de investigación educativa, los referentes metodológicos y científicos que orientan el quehacer investigador son básicos para su certera ejecución. En mi caso, derivan de mis antecedentes profesionales como docente y del interés en conjugar

enseñanza, innovación docente, investigación y reflexión didáctica (tal como ha quedado consignado en el apartado 3.1.1).

Otro aspecto importante a destacar radica en la correcta elección del paradigma de investigación educativa y los planteamientos metodológicos cualitativos, propios también de la tradición en investigación en didáctica de la lengua y la literatura, una de cuyas finalidades responde a “la evaluación por competencias del alumnado” y, por ende, incluida en la investigación, a la evaluación de la competencia argumentativa

Una decisión acertada que tomé en su momento: la realización de una investigación cualitativa, de principios etnográficos, orientada a la comprensión, descubrimiento e interpretación de la realidad, que propugna “la interacción social entre participantes” y que tiene en cuenta factores de la “teoría crítica”: atender al pensamiento reflexivo y crítico, que hace tomar conciencia de la realidad, orienta cambios sociales y mejora la docencia desde la propia práctica.

Principios todos ellos que puse en práctica con éxito durante el proceso de planificación y ejecución de la investigación, en sus distintas fases: exploratoria y reflexiva; de “observadora participante” y trabajo de campo; y de análisis del material recogido, en cuyo transcurso han intervenido también otros elementos: los contenidos temáticos, las creencias propias así como las del profesorado de la Facultad de Derecho, colaborador del Proyecto.

Consideraciones metodológicas de investigación aparte, hago mención expresa de los siguientes apartados, en que valoro: el marco teórico utilizado; el proceso de ejecución y extracción de resultados del análisis de textos, así como el papel que ha jugado *Atlas.ti* como factor de innovación educativa.

5.2.1 Sobre los presupuestos teóricos de la documentación analizada

Para la realización del análisis argumentativo de los textos-exámenes, me he basado en las siguientes coordenadas teóricas:

1. Carácter dialógico y comunicativo de la argumentación: forma de discurso, oral o escrito, en que los interlocutores, de manera dialéctica, confrontan argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión. Su textualización se desarrolla en

cuatro partes: *Exordium* (Introducción), *Narratio* (Hechos), *Argumentatio* (Argumentos) y *Peroratio* (Conclusión y epílogo).

2. Ponderación de la pragmática como disciplina que estudia usos y acciones del lenguaje, primordialmente “los actos de habla”, con los que convergen lingüistas y filósofos. Aunque independizada de la lingüística, se asocia a sus diferentes enfoques textuales.
3. Atención expresa al lenguaje jurídico, un tipo de texto que presenta marcas lingüísticas y discursivas específicas –tecnicismos, términos arcaicos, léxico culto, expresiones protocolarias...–, así como a la temática objeto de análisis: los requisitos para la validez de una norma jurídica.
4. Estudio de los implícitos e inferencias del discurso argumentativo, así como de los mecanismos lingüísticos de conexión textual (conectores) y de expresión modal (modalizadores), causantes de la mayor o menor fuerza argumentativa de las secuencias argumentativas (premisas-conclusión).
5. Consideración del análisis de los textos-exámenes como un macroacto argumentativo –*macroestructura pragmática* o *acto global de habla* (Van Dijk, 1980a)–, donde se muestran las intenciones del emisor/a-estudiante para evidenciar sus conocimientos y provocar una reacción positiva en el receptor/a-profesor/a, lo cual constituye una demostración de las relaciones que se establecen entre los “actos de habla”, dentro de la interacción comunicativa.
6. Adopción del esquema argumentativo de Toulmin (1958, 1979), de base semiveritativa y justificativa, con algunas modificaciones, articulado mediante un encadenamiento lingüístico, donde un *locutor* pretende justificar una aserción o propuesta (*Datos o Tesis anterior*) a un *interlocutor*, el cual responderá con una adhesión o bien, poniéndola en duda, mediante una contrapropuesta (*Conclusión*).

Asunción, con modificaciones, por tanto, de la red secuenciada de categorías delimitadas para el análisis de Toulmin: *Datos-D. Premisa, o Tesis anterior; Conclusión-C*, ambas justificadas inferencialmente mediante una *Ley de Paso-L₂* que denomino argumento inferencial “ArINF”, articuladas por conectores argumentativos, a las que el autor añade otras categorías: *Garantía-G*, relacionada con argumentos causales y condicionales..., y *Reserva-R*, con argumentos que

atenúan o refuerzan la “fuerza argumentativa”. Asimismo, a los conectores y modalizadores los nombro como “*Indicadores de fuerza-IF*” (Lo Cascio, 1998, Pujals, 1992; Adam, 1992).

Modificación del modelo de Toulmin con introducción de “categorias matizadoras”, que denomino “imprecisas”, para atenuar la rotundidad de los enunciados (véase el cuadro con el detalle de las categorías establecidas –obligatorias, facultativas u opcionales, y matizadoras– en la pág. 112).

5.2.2 Sobre el proceso de análisis y valoración de la documentación presentada

Se trata del proceso más decisivo de la investigación, que, a pesar de las dificultades que siempre aparecen y hay que dirimir durante el análisis, en mi opinión he resuelto acertadamente. De hecho me he inspirado en el modelo de procesamiento de datos cualitativos de Taylor y Bogdan (1987) que me ha hecho avanzar, gradualmente, de forma inductiva, con anotaciones de datos, lecturas y otras informaciones sobre el alcance y limitaciones del tema analizado (“Los predicados de la norma jurídica”) y las posibilidades que tenían de prosperar los recursos de inconstitucionalidad planteados por el alumnado.

Partiendo del marco teórico argumentativo antes descrito, he procedido a realizar las operaciones textuales de *reducción de datos* –segmentación, codificación y agrupación en *categorías*–, tantas veces como ha sido necesario para una óptima realización, en la que en cada retoque se vislumbraban nuevas asociaciones mentales y nuevas miradas para extraer conclusiones. Para ello me he servido del Programa de Análisis de Datos Cualitativos *Atlas.ti*⁹, que me ha ayudado en las “tareas intelectuales de elaboración conceptual: comparación, contrastación, búsqueda de casos discrepantes” (Sandín, 2005), propias de todo proceso analítico.

También he analizado los textos manualmente, mediante la técnica del subrayado o sombreado, durante el proceso de reducción de la información y aplicación de las categorías argumentativas previamente delimitadas; primero como análisis exploratorio y, posteriormente, como elemento de comparación, añadiendo un esquema comparativo de cada uno de los textos y de los tres tipos de recursos de inconstitucionalidad (validez: *sociológica, axiológica y normativa*), cuyo análisis se ha basado en mi modelo explicativo de secuenciación en macroestructuras textuales. Se trata de un acercamiento

analítico con modelos y estrategias diferentes que podría considerarse una forma de “triangulación”, otorgando un mayor criterio de rigor a los resultados obtenidos.

Al realizar una valoración global de los textos analizados, he constatado una serie de condicionantes, básicamente en la atribución de categorías a las secuencias argumentativas, así como en la interpretación inferida de los esquemas mentales, expresados textualmente por el alumnado, lo cual, de algún modo, se refleja en el resultado de la evaluación de los escritos. Citaré algunos: nivel de cohesión y coherencia textual; encaje de categorías, aleatorio en ocasiones; fragmentos textuales reiterativos; categorías omitidas o implícitas.

En cuanto a la dificultad que ha comportado analizar, valorar e interpretar las estructuras mentales y razonamientos expresados en las secuencias textuales –macroestructuras–, se ha conseguido de forma bastante afinada deslindar las secuencias argumentativas y atender al proceso que ha seguido cada estudiante, en función de la comprensión realizada en clase y del estudio bibliográfico.

En el apartado siguiente, se analizan los resultados de la investigación realizada con el Programa *Atlas.ti9*, se complementa la información valorativa de los textos-exámenes y se aportan conclusiones adicionales.

5.2.3 Sobre los resultados obtenidos con *Atlas.ti9* y la innovación educativa

En el Capítulo III (apartado 3.1.2.2), he proporcionado cumplida información sobre los antecedentes científicos, estructura, funcionamiento y ejemplos del programa informático de análisis de datos *Atlas.ti9*, de base cognitiva, el cual, en mi investigación, representa el cumplimiento de uno de mis objetivos específicos: el factor de innovación educativa.

Hay que recordar que *Atlas.ti*, como programa informático de investigación cualitativa, me ha permitido efectuar múltiples operaciones de análisis y síntesis y comprobaciones, así como realizar una reflexión global –y también visualizar– sobre las distintas facetas implicadas. En suma, me ha permitido avanzar en el análisis de una forma más explicativa y comprensiva de manera que he tenido un mayor conocimiento de la realidad estudiada.

En mis argumentos para defender las conclusiones generales, insisto en reflexionar sobre facetas cruciales relacionadas con *Atlas.ti9*, como la *categorización*: un

procedimiento intelectual/conceptual que permite agrupar las categorías o códigos de un mismo ámbito temático, asignándolos a fragmentos significativos de los textos analizados. Debo puntualizar y recordar, asimismo, que, además de las categorías argumentativas delimitadas previamente, he introducido en *Atlas.ti* otro tipo de códigos, creados sobre la marcha, de forma inductiva, referidos a partículas o expresiones concretas de cada uno de los “indicadores de fuerza” (conector o modal) del fragmento textual analizado.

Me he referido ya de forma pormenorizada, en los apartados correspondientes del Capítulo III, al proceso seguido en los análisis y he detallado el conjunto de documentos que han servido de base para la obtención de los resultados. Únicamente retomaré aquí, para que las conclusiones sean más nítidas, las evidencias fundamentales del trabajo de análisis, creación y experimentación realizado con el programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*⁹.

Para cada uno de los textos analizados, he destinado un Grupo de Evaluación (cuatro documentos), agrupando: **a)** un texto-examen con los fragmentos significativos debidamente subrayados y categorizados. **b)** un documento primario (DP), introducido en *Atlas.ti*, al que he aplicado las operaciones de síntesis: identificación de fragmentos / citas y asignación de códigos. **c)** un *network (red conceptual)* con los *links (enlaces)* correspondientes, articulado manualmente, con el fin de conseguir la visualización requerida, que reproduce el pensamiento de cada alumno o alumna, en función de las posibilidades de prosperar que tiene cada recurso de inconstitucionalidad presentado. **d)** una valoración / conclusión de cada una de las aportaciones, en las que reflexiono y evaluo, tanto las competencias gramatical, textual y conceptual, como la argumentativa.

El nivel de cohesión y coherencia textual, conceptual y argumentativa de los textos analizados ha sido valorado, atendiendo a todas las facetas, para cada uno de los textos analizados. A pesar de que, en algunos casos, la atribución de categorías, reiteración de segmentos textuales o discernimiento de las premisas implícitas han dificultado el análisis, el resultado ha sido coherente con las expectativas iniciales.

Se han descrito y comentado, desde la óptica del enunciador/a, los aciertos y las carencias expuestos en las secuencias argumentativas: precisiones e imprecisiones en: datos (D); argumentaciones inferenciales (ArINF); conclusiones (C)..., así como el papel jugado por conectores y modalizadores en relación a la fuerza argumentativa de los

enunciados. Todo ello finalmente valorado mediante una notación numérica (del 1 al 5), como indicador de evaluación orientativo para complementar las valoraciones cualitativas.

5.3 A MODO DE SÍNTESIS Y DE PROYECCIÓN EDUCATIVA

Las conclusiones las he ido desgranando poco a poco, ordenamente, en los apartados anteriores del presente capítulo, resumiendo y aportando argumentos para singularizar mi trabajo, dentro del común denominador de investigaciones similares. El discurso argumentativo y su enseñanza: dos *leitmotivs* esenciales en mi vida profesional, que han orientado mi tesis doctoral. Sólo me resta destacar las ideas fuerza que contienen las investigaciones realizadas y las concreciones que resaltan y diferencian mis aportaciones.

A) En cuanto a la investigación y docencia

- He considerado que la enseñanza y el aprendizaje deben realizarse dentro de un modelo comprensivo y significativo, de un proceso de formación receptora que provoque el conocimiento intelectual mediante el procedimiento inductivo y colaborativo, entre profesorado-alumnado, fomentando la actividad creadora y la innovación metodológica.
- La investigación básica de las propias disciplinas del discurso y la docencia deben tener una concepción integradora y poner a disposición del alumnado metodologías didácticas multimodales y multifuncionales, que integren las aportaciones epistemológicas y educativas experimentadas de forma científica.
- La tesis ha surgido en el campo de la investigación educativa, concretamente del área de didáctica de la lengua y la literatura, y contiene experiencias de investigación e innovación docente, llevadas a cabo en el ámbito de estudio del discurso argumentativo, dirigidas principalmente a los niveles educativos de bachillerato y primeros cursos de la enseñanza universitaria.
- El Proyecto específico de investigación de la tesis nace de la transposición a otras disciplinas, como el Derecho, de investigaciones y experimentaciones sobre dificultades lectoras de comprensión, interpretación y de producción textual, en

procesos argumentativos debido a *falta de hábitos de razonamiento lógico y discursivo del estudiantado y su repercusión en la adquisición de nuevos conocimientos.*

B) En cuanto a la elección del marco teórico

- Dentro del fecundo enjambre del mundo teórico sobre acercamientos filosóficos, lingüísticos y del discurso, así como didácticos y educativos, considero acertada mi elección por cuanto me he ceñido, tanto al objeto de análisis de la tesis *–El discurso argumentativo en los primeros cursos de la enseñanza superior–*, como a la coherencia y magnitud de la investigación realizada.
- “El principio de todas las cosas”, la filosofía, ha sido mi fuente inspiradora sobre la argumentación. Y así lo he trasladado acudiendo a los orígenes, principios y presupuestos aristotélicos y a algún que otro argumento en el debate de la sofística.
- Consciente de la importancia de la nueva retórica en el advenir de los estudios sobre la argumentación del siglo XX, he querido singularizar las nuevas teorías que se alejan de la lógica formal y reintroducen la retórica en el sentido clásico. Yo misma he fundamentado mis análisis en las teorías de Toulmin.
- De las teorías lingüísticas y afines, he elegido la pragmática por cuanto convergen en ella filósofos y lingüistas mediante la “teoría de los actos de habla” –extensión de las teorías sobre la comunicación–, y fundamenta estudios posteriores sobre los implícitos y las inferencias del discurso, también con enfoques cognitivos. Algunos de sus conceptos fundamentan mi investigación.
- Para una mayor comprensión de la relación entre hechos teóricos, he incorporado, en mis reflexiones como investigadora del discurso argumentativo, principios de correlación social e histórica entre épocas, corrientes y contextos, en los que las distintas teorías se han desarrollado.
- He descrito estudios, experiencias y ejemplos suficientes sobre la adquisición de la competencia argumentativa, mostrando procedimientos argumentativos y estrategias metatextuales y metacognitivas, tanto de lectura inferencial como de producción escrita, que lleven a integrar los conocimientos enciclopédicos y las nuevas informaciones de forma significativa.

- He señalado también la necesidad de considerar el componente social y crítico de la lectura en la formación de los receptores, atendiendo a las necesidades de cada colectivo, en cuanto a temáticas, niveles de madurez lectora y exigencias de las propias disciplinas académicas.

C) En cuanto al procesamiento de datos y los resultados obtenidos en la investigación

- He considerado el corpus de diez textos-examen analizado un “macroacto” argumentativo, de carácter dialógico, en respuesta a “las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad”, en cuya investigación, además de actuar como observadora participante, he seguido principios metodológicos etnográficos y de investigación cualitativa y colaborativa (con participación de profesorado de Derecho).
- He constatado que en el macroacto argumentativo que analizo hay un doble proceso comunicativo: oral/escrito y lector/escritor que se superponen, lo cual ha añadido un cierto grado de complejidad interpretativa a mis actuaciones como “lectora analista”.
- En mi propuesta categorial de análisis, he denominado “canónicas” a aquellas categorías delimitadas previamente (Toulmin y adaptaciones) y “matizadoras” a las categorías nuevas introducidas por mí para matizar los argumentos expresados y dejar patente las inconsistencias en que se ha incurrido durante el proceso de redacción. He incluido también la categoría “vacía” o “inexistente”. Los “indicadores de fuerza” (IF) se emplean para todas las categorías (véase el cuadro de la pág.121).
- De acuerdo con el tema estudiado (explicaciones del profesor y bibliografía recomendada), he elaborado un modelo general de esquema argumentativo para los tres tipos de recurso de inconstitucionalidad (de validez sociológica, axiológica y normativa), tanto para los “macroargumentos” de la tabla comparativa como para los *networks* o mapas conceptuales de *Atlas.Ti*.
- Además de investigar mediante los recursos de *Atlas.ti*, he analizado los textos manualmente de forma exploratoria y, posteriormente, como material de comparación para cada uno de los recursos de inconstitucionalidad, cuyo análisis se ha basado en mi modelo explicativo de secuenciación de macroestructuras textuales.

- El acercamiento analítico realizado, con modelos y estrategias diferentes de análisis, es decir, con superposición de miradas, puede considerarse una forma de triangulación, lo cual otorga un mayor criterio de rigor a los datos y resultados obtenidos.
- A pesar de algunos condicionantes, he podido valorar e interpretar las estructuras mentales subyacentes y los razonamientos expresados en las secuencias textuales analizadas: delimitar secuencias y categorías argumentativas (datos/premisas – inferencias – conclusiones), argumentos implícitos, falta de cohesión o incoherencias...
- He incluido un factor numérico de evaluación cuantitativa para complementar la valoración cualitativa de las diferentes competencias –gramatical, textual, conceptual– que otorgan cohesión y coherencia a los textos analizados y, sobretodo, la argumentativa.

D) En cuanto al factor *Atlas.ti*9 – *Qualitative Data Analysis*

- La utilización del Programa *Atlas.ti*, de base cognitiva, ha sido uno de los objetivos específicos de la investigación que había propuesto como innovación educativa y, por tanto, creo que lo he cumplido con holgura, aplicando los recursos y operaciones de reducción de la información semántica: citas y códigos y, principalmente, con el proceso de categorización, enlaces y redes.
- Quiero significar la construcción expresa de los *networks* o mapas conceptuales que he elaborado, singularizados como evidencias para cada uno de los textos, que representan el pensamiento del alumnado. Se trata de una metodología significativa muy útil como herramienta de aprendizaje (técnica, recurso y procedimiento), idónea para la estructuración, representación y comunicación del conocimiento. Se puede utilizar en todos los niveles de la enseñanza y también en los procesos de investigación como medio de resolver problemas.
- En los Anexos ya citados, pueden verse muestras de los recursos del programa, modelos de análisis y ejemplos de los documentos elaborados. Asimismo se aporta un Apéndice conteniendo el Informe de todo el trabajo realizado en *Atlas.ti*9.
- Cabe decir que, en mi doble aportación hermenéutica, he utilizado procedimientos variados para analizar los datos; sin embargo, he primado en mi proyecto el uso del

software y potencialidades analíticas de *Atlas9* en sus variadas facetas. Ello no quiere decir que haya utilizado todos los recursos que ofrece un programa de análisis de datos cualitativos de gran complejidad como el *Atlas.ti9*, pero muy útil para investigadores, sobre todo en los casos en que se tenga que manejar una gran cantidad de datos.

Finalizo la **síntesis / conclusión final** con la asunción global de las hipótesis confirmadas:

- 1) La investigación presentada en la tesis es la constatación de las dificultades que padece el estudiantado, en relación con la comprensión y producción de textos/discursos de gran complejidad cognitiva, como los argumentativos, en las distintas disciplinas académicas, lo cual interfiere en su aprendizaje y requiere una enseñanza específica.
- 2) La comprensión global del significado conceptual y referencial de textos o discursos argumentativos, en las diferentes disciplinas científicas, facilita al estudiantado de primeros cursos universitarios formular hipótesis interpretativas sobre el contenido temático de lecturas e informaciones, al mismo tiempo que favorece la adquisición de conocimientos y potencia su capacidad crítica.
- 3) Un diseño de intervención didáctica centrado en los procedimientos lógicos y retóricos, en la definición y aplicación de estrategias metatextuales y metacognitivas de lectura, mejorará el grado de comprensión/interpretación y posterior producción textual de los estudiantes, según se desprende de trabajos previos realizados en discursos literarios.

La investigación realizada en la tesis sigue principios cualitativos: guía hacia la comprensión, el descubrimiento y la interpretación de la realidad. Asimismo, propugna la interacción social entre participantes y, siguiendo postulados de la teoría crítica, atiende al pensamiento reflexivo y crítico, a la toma de conciencia de la realidad, orienta cambios sociales y propone mejorar la docencia desde la propia práctica.

Certes i incertes, dos conceptes “líquids” que obliguen a repensar teories, creences i actituds. L’única veritat avui, aquí i ara, és que he conclòs la tesi, no així els estudis sobre l’argumentació, que m’han acompanyat sempre.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Adam, J.M. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans le Monde*, n° 192, pp. 39-43.
- Adam, J.M. (1986). Orientation argumentative, cohésion et progression du texte. *Cahiers de Linguistique Française*, n° 7, pp. 295-320.
- Adam, J.M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, n° 56, pp. 54-79.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.
- Álvarez. J. M. (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinaria*, Madrid: Akal.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Barcelona: Octaedro.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1976). L'argumentation dans la langue. *Langages*, n° 42, pp. 5-27.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1981). Interrogation et argumentation. *Langue française*, n° 52, pp.5-21.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Pierre Mardaga Éditeur (Trad. *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos, 1994).
- Arbós, X. (1992). Problemes de la Didàctica del llenguatge jurídic. En M.P. Battaner y E. Sanahuja, *El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pp.185-206.
- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea.
- Aristóteles (1982). *Tratados de lógica (Órganon) I: Categorías y tópicos sobre las refutaciones sofísticas*. Madrid: Gredos (trad. de M. Candel).
- Aristóteles (1985-1998). *Ética nicomáquea; Ética eudemia*, Madrid: Gredos (trad. y notas de Julio Pallí Bonet).
- Aristóteles (1988). *Tratados de lógica (Órganon) II: Sobre la interpretación. Analíticos primeros. Analíticos segundos*. Madrid: Gredos (trad. de M. Candel).
- Aristóteles (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos (Libro I, capítulos I, II y III, pp. 160-197).

- Arnold, A. (1985). *El secreto de la pirámide* (película de Steven Spielberg), Barcelona: Ediciones Versal.
- Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*, Madrid: Editorial Trotta.
- Austin, J. L. (1975). *Ensayos filosóficos*, Madrid, Revista de Occidente, 1975.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós (*How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press, 1962).
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Washington: Grune & Stratton.
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la Narrativa*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Barthes, R. (1969). *Crítica i veritat*, Barcelona: Llibres de Sinera (*Critique et vérité*, París: Éditions du Seuil).
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, nº 20 (2), pp. 7-36.
- Battaner, M. P. (1987). Dar cuenta y razón. En Battaner, M.P. y J. Gutiérrez (eds), *Gramàtica i expressió escrita*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. Caixa de Barcelona, pp. 32-50.
- Battaner, M. P. (1997). Los exámenes de las materias curriculares analizadas desde la didáctica del texto escrito. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 37-45.
- Battaner, M. P. y Pujals, G. (eds.) (1990). *El vocabulari i l'escrit. VII Jornades de redacció i escola*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Battaner, M. P. y Sanahuja, E. (coords.) (1992). *El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Baumann, J. F. (ed.) (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*, Madrid: Visor Aprendizaje.
- Beaugrande, R. (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Norwood: N.J., Ablex (Advances in Discours Processes XI).
- Beaugrande, R. (1985). *Writing step by step. Easy Strategies for Writing and Revising*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

- Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Benedito, V. (coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Benveniste, É. (1971 y 1977). *Problemas de lingüística general*, México: Siglo XXI, 2 Vols. (*Problèmes de linguistique générale*, Paris: Gallimard, 1966, 1974).
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. Filadelfia: University Press.
- Bisquerra R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: Muralla Editorial.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla Editorial, pp. 20-49.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston
- Boissinet, A. (1992). *Les textes argumentatifs*, Toulouse: Bertrand-Lacoste, CRDP de Toulouse.
- Bordwell, D. (1996). Culpa, crimen y narración. En *La narración en el cine de ficción*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Brandon, R. B. (2002). *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bronckart, J. P. Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. y Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia*, Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buty, Ch., Plantin, Ch. et al (dir.) (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Buzán, T. (1996). *El libro de los mapas mentales: Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- Cairney, T. H. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata, 1992.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Camps, A. (1994). L'argumentació. En *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Editorial Barcanova, pp. 161-296.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua; una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Mendoza, A., *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*: Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language Pedagogy. En Richards y Smith, *Language and Communication*. Routledge, pp. 2-27.
- Cantero, F. J. y Arriba, J. (1997). *Psicolingüística del discurso*, Barcelona: Octaedro.
- Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Capdevila, A. (2004). *El discurso persuasivo. La estructura retórica de los spots electorales en televisión*. Bellaterra, Castelló, Barcelona, València: UAB. Servei de Publicacions; Publicaciones de la Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra; Publicaciones de la Universitat de València.
- Caro, M. T. (2015). El desarrollo dialógico de la argumentación informal en el comentario de texto. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 19, nº 1, pp. 494-510.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Madrid: Martínez Roca (1983. *Becoming Critical: Knowing through Action Research*, Victoria, Deakin University Press y Philadelphia: Falmer Press).
- Casanova C. J. y Pavón, F. (2002). *Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos*, Cádiz: UCA. Universidad de Cádiz, pp. 1-13.
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6616/Nuevas_herramientas.pdf?sequence=2 [Consultado en red el 25 de julio de 2021]
- Casares, J. (1959). *Diccionario Ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Casas, Q. (1999). *Extraños en un tren. La parada de los monstruos*, Barcelona: Libros Dirigido.
- Cock, T y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- Colson, J. (1987). *De l'art de raisonner et de rédiger*. Bruxelles: De Boeck Université, Éditions Saint-Martin.
- Comajuncosas, M. (2002). Detectius a la catalana. *Faristol*, nº 42.

- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. París: Crédif-Hatier-Didier.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*, New York: Palgrave Macmillan.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lengua y Educación*, nº 25, pp. 23-40.
- Cuevas, A., Méndez, S. y Hernández, R. (2014). *Manual de introducción al ATLAS.ti y Atlas.ti7*. Celaya (México): Universidad de Celaya e Instituto Politécnico Nacional.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica (*Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 1997).
- Chacon, E. (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. En *I Jornadas Universitarias JUTEDU: Competencias socio-profesionales en las titulaciones de educación*, Madrid: UNED, 29 y 30 octubre, 2004.
- Charolles, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques*, nº 28, pp. 7-44.
- Charolles, M. (1986). La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. *Pratiques*, nº 49, pp. 87-99.
- De Lucas, J. (coord.) (1995). *Introducció a la teoria del Dret*, Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 60-77.
- Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIOÛC.
- Deladalle, G. (1996). *Leer a Pierce hoy*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz-Plaja, A. (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. En T. Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE, UAB.
- Dixon, R. (2001-2002). La clave del misterio. El ritual de los Musgrave a través de los Ilustradores. En *Agony Column*, Barcelona: Anuario del Círculo Holmes.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*, París: Les Éditions de Minuit.

- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama. (*Dire et ne pas dire. Principes de Sémantique linguistique*, París: Hermann, 1972).
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona: Paidós. (*Le dire et le dit*. París: les Éditions de Minuit, 1984).
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística, en M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas*. Barcelona: Montesinos (*L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004).
- Ducrot, O. et al (1980). *Les mots du discours*, París: Les Éditions de Minuit.
- Eco, U. (1981). *Lector in Fabula*. Barcelona: Editorial Lumen (Casa Editrici Valentino Bompiani, 1979).
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR Editorial (*Sulla letteratura*, Milano: Bompiani).
- Eco, U. y Sebeok, T. A. (eds.) (1989). *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*, Barcelona: Editorial Lumen.
- Elliott, J. (1988). Teachers as Researchers: implications for Supervision and Teacher Education. En *American Education Research Association (AERA)*: Nueva Orleans.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Technos.
- Fillmore, Ch. (1976). Las presuposiciones. En V. Sánchez de Zabala (comp.), *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria / 2*, Madrid: Alianza Editorial.
- Fischman, J.A. (1968). *Readings in the Sociology of Language*, La Haya: Mouton.
- Fogelin, R. J. (1978). *Understanding arguments*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*, Barcelona: Laia.
- Franz Rosell, J. (1999): La narrativa detectivesca. Tradición y renovación. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 112, pp. 7-16.
- Gadamer, H. G. (1977 y 2000). *Verdad y método I y II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Madruga, J. A. y Martín, J. I. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: ICE Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, M. (1975). *¡Ajá! Paradojas. Paradojas que hacen pensar*, Barcelona, Labor, 1989 (1975).
- Gardner, R. (1968). Presupposition in Philosophy and Linguistics. En Fillmore C. J. y Langendoen, D. T. (eds.), *Studies in linguistic semantics*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 23-42.
- Garrido, M., J. (1988). *Lógica y lingüística*, Madrid: Síntesis.
- Gennette, G. (1984). *L'intertextualité: Intertexte, autotexte, intratexte, Texte 2*, Toronto: Éditions Trintexte.
- Gennette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra, 1993 (*Nouveau discours du récit*, Éditions du Seuil, 1993).
- Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp. 166-187.
- Gimeno, J. (1984). Prólogo. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, pp. 9-24.
- Gimeno, J. y Pérez, A (1983). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal,
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, MEC (*Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1988).
- Grice, H. P. (1975a). Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, 511-530.
- Grice, H. P. (1975b): Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41–58.
- Grice, H. P. (1978). Further Notes on Logic and Conversation. En P. Cole *et al.*, *Sintaxis and Semantics 9: Pragmatics*, Berkeley: University of California, pp. 113-128.
- Grice, H. P. (1981). Presupposition and Conversational Implicature. En P. Cole *et al.*, *Sintaxis and Semantics 9: Pragmatics*, Berkeley: University of California, pp. 183-198.
- Grize, J. B. (1974). Argumentation, schématisation et logique naturelle. *Revue Européenne de Sciences sociales*, n° 32, pp. 183-200.
- Grize, J. B. (1982). *De la logique a l'argumentation*. Ginebra: Droz.
- Grize, J. B. (1984). *Sémiotique du raisonnement*. Berna: Lang.

- Gómez López, C. (2003). *Significado y libertad. Un ensayo en filosofía del lenguaje.*, Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- González, F. y Rivera, M. (coords.) (2011). *Mundos representados: Lectura y escritura de los estudiantes universitarios.* México: Universidad de Antofagasta; Universidad de Sonora; Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Grupo U (1987). *Retórica general.* Barcelona: Paidós Comunicación (*Réthorique Générale*, París: Éditions du Seuil, 1982).
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Gubern, R. (2002). La razón y los monstruos. Auguste Dupin (1841), Sherlock Holmes (1887), Hank Quinlan (1958). En *Máscaras de la ficción*, Barcelona: Anagrama.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Hamblin, Ch. L. (1970), *Fallacies*. London: Methuen.
- Hockett, Ch. F. (1958). *A course in Modern Linguistics*, Nueva York, Macmillan. (*Curso de Liguística Moderna*, Buenos Aires: Eudeba, 1971).
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Londres: Open University Press.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative Competence*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press (reimpreso en J. J. Gumperz & D. H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, Toronto: Holt, Rinehart & Winston).
- Ibeas, M. (2000). Las aventuras de Sherlock Holmes. *Cuadernos de Literatura Infantil y juvenil*, nº 132 (Monográfico sobre Arthur Conan Doyle).
- Iser, W. (1975). El proceso de lectura. En R. Warning (1989). *Estética de la recepción*, Madrid: Visor, pp. 149-164.
- Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación acción*, Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid: Taurus
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión. Un enfoque cognitivo.* Madrid: Visor.
- Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 5, pp. 81-92.
- Jorba, J. y Casellas, E. (eds.) (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges.* Barcelona: ICE de la UAB.

- Jorba, J.; Gómez, I., y Prat, A. (eds.) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Juri, S. (2010): Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares. E A. Mendoza y C. Romea (coords.), *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*, París: Armand Colin.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, nº 85, pp. 363-394.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*, Madrid: Fundamentos.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T.S (1984). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Madrid: Tecnos.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leech, G. (1977). *Semántica*, Madrid: Alianza Editorial.
- León, J. A. (coord.) (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*, Barcelona: Teide (*Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983).
- Lipman, M. 1990. *La descoberta de l'Aristòtil Mas*. Vic: Eumo.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial (*Grammatica dell'argomentare. Strategie et strutture*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1991).
- Lozano, J.; Peña-Marín, C. y Abril, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.
- Llovet, J. (ed.) (1996).. *Teoria de la literatura*, Barcelona, Columna.

- Maingueneau, D. (1986). *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. París: Bordas.
- Marías, J. (1941). *Historia de la filosofía*, Madrid: Manuales de la Revista de Occidente.
- Mayoral, J. A. (comp.) (1987). *Estética de la recepción*. Madrid, Arco/Libros.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En A. Mendoza y P. Cerrillo (coords.): *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. pp. 17-60.
- Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 29, nº 1: pp. 31-79.
- Mendoza, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori.
- Mendoza, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Editorial Horsori
- Mendoza, A. y Romea, C. (coords.), (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona, Horsori.
- Meyer, M. (1987). *Lógica, lenguaje y argumentación*. Buenos Aires: Hachette.
- Meyer, M. (1994). *Rhetoric, Language and Reason*, Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- Meyer, M. (ed.) (1989). *Norms in Argumentation. Proceedings of the Conference on Norms 1988. Pragmatics and Discourse Analysis*. Dordrecht: Foris Publications.
- Meyer, M. y Lempereur, A. (eds.) (1990). *Figures et conflits rhetoriques*, Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Miranda, T. (1995). *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Miranda, A. (2002). *Argumentos*. Alcoy: Editorial Marfil,
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.

- Moeschler, J. (1994). Structure et interprétabilité des textes argumentatifs, *Pratiques* n° 84, pp. 93-111.
- Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. París: Armand Collin.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona, Ariel.
- Muhr, T. y Friese, S. (2004) *User's manual for ATLAS. Scientific Software Development*, Berlin.
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y Aguascalientes (México): Universidad Autónoma de Aguascalientes.
<http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.html>
<http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf> [Consultado en red el 25 de julio de 2021].
- Narváez, M. D. (2019). La nueva retórica de Chaïm Perelman como teoría de la racionalidad práctica. *EIDOS* n° 30, pp. 104-129. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14482/eidos.30.168> [Consultado en red el 25 de setiembre de 2021].
- Nicodeme, B. y Biville, E. (1998). *Dictionnaire du roman policier*. París: Hachette Jeunesse.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Oléron, P. (1983). *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Osgood, C. E; Sebeok, T. (1974). *Psycholinguistics, a survey of theory and research problem*. Baltimore: Waverly Press.
- Owens, C. (1998). El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo. En H. Foster (ed.), *La posmodernidad*, Barcelona: Kairós, pp. 93-124.
- Perelman, Ch. (1989). *Rhétoriques*, Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteka, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid: Gredos.
- Perera, J. (2010). Recursos web sobre educación plurilingüe. *Aula de innovación educativa*, pp.: 50-51

- Perera, J. ; Aparici, M.; Rosado, E. y Salas, N. (eds.) (2016). *Written and spoken language development across the lifespan: essays in honor of Liliana Tolchinsky*. Cham. Switzerland: Springer..
- Pérez Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott (Introd.). En J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, pp. 9-19
- Pérez, E. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Petőfi, J. S. y García Berrio, A. (1978). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Alberto Corazón, editor.
- Pino, A. L. (2007). El concepto de auditorio universal en la teoría de la argumentación de Perelman, *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, nº 17, pp. 34-62. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/225/532> [Consultado en red el 25 de setiembre de 2021]
- Pirie, M. (2006). *How to win every argument. The use and abuse of logic*. Londres, Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. París: Éditions Kimé.
- Plantin, Ch. (2002). *La argumentación*. Barcelona: Ariel. (Éditions de Seuil, 1996).
- Popper, K. R. (1971). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor Libros.
- Pritchard, D. (2006). *What is this thing called knowledge?* New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Propp, V. y Mélétinski, E. (1968). *Morfología del cuento*, Madrid: Editorial Fundamentos (*Morfologi ja Skazky*, Leningrado: Nauka 1928).
- Pujals, G. (1987). *Análisis del discurso aplicado a una muestra de cuentos maravillosos*. Tesis de licenciatura no publicada, Departamento de Filología Hispánica, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pujals, G. (1991). Operaciones de análisis y síntesis para la comprensión de textos en la enseñanza superior. En *La Pedagogía Universitaria. Un reto en la enseñanza superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp.313-322.

- Pujals, G. (1992). La argumentación en el texto escrito: implicaciones en la Enseñanza Secundaria. En M. P. Battaner y E. Sanahuja (coords.). *Saber de Letra I*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 39-76.
- Pujals, G. (1994). A favor dels clàssics d'aventures en la literatura infantil i juvenil. *Temps d'Educació*, nº 12, pp. 157-176 (trad. cast: A favor de los clásicos de aventuras de la literatura juvenil, *Primeras Noticias: literatura infantil y juvenil*, nº 132 (1995), pp. 40-51).
- Pujals, G. (1995). La comunicación escrita con fines comerciales. En Ruiz J.M.; Serrín P. y González-Cascos, E. (eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (AESLA), Valladolid: Asociación Española de Lingüística Aplicada y Universidad de Valladolid.
- Pujals, G. (1996). La lectura de *Caperucita en Manhattan*: texto y gramática. En B. Mantecón y F. Zaragoza (eds.), *La gramática y su didáctica*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, Universidad de Málaga, pp. 278-288.
- Pujals, G. (1998). Sobre la noción de estilo y la función de los manuales de estilo. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL - ICE Universitat de Barcelona - Horsori, pp. 323-330.
- Pujals, G. (2002a). Lo complejo y lo cotidiano de la enseñanza de la lengua en la educación infantil. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 14, Madrid: Universidad Complutense, pp. 273-290.
- Pujals, G. (2002b). Una mirada a Sherlock Holmes, un héroe lógico y científico de la ficción narrativa. En *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 363-377.
- Pujals, G. (2003). Sherlock Holmes y *El perro de Baskerville* como pretexto para la formación del intertexto lector. En A. Mendoza y P. Cerrillo (eds.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, pp. 225-264.
- Pujals, G. (2007). La complejidad del discurso argumentativo: estrategias para mejorar la formación receptora en la enseñanza secundaria". En A. Díez M. y J. Mas (coords), *Didáctica de la lengua y la literatura: desde la atalaya del siglo XXI*. Alicante: SEDLL e Instituto de Cultura Juan Gil Albert, Universitat d'Alacant. Publicación digital.
- Pujals, G. (2008). El porqué de los enigmas: Apuntes intertextuales sobre *El mundo de Sofía*. En A. Mendoza (coord), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona: Editorial Horsori, pp.133-141.
- Pujals, G. (2012). Lectura hipertextual e inferencias lectoras. Ejemplos en álbumes ficcionales. En A. Mendoza (coord.), *Leer Hipertextos (Del marco hipertextual a la formación del lector literario)*. Barcelona: Octaedro, pp. 135-148.

- Pujals G. (2013). Reconstruyendo elementos de crítica literaria feminista en la red: aproximación didáctica. En C. Servén D. y N. Martín (coords.), *Didácticas Específicas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp.120-147.
- Pujals, G. y De Yebra, J. L. (2006). Innovación educativa en los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura. *Lenguaje y Textos*, nº 23-24, pp. 171-185.
- Pujals, G. y De Yebra, J.L. (2012). Competències i avaluació d'activitats per a l'aprenentatge de didàctica de la llengua i la literatura. En A. Ambròs, J. Perera y M.M. Suárez (coords.), *Didàctica de la llengua i la literatura, experiències d'innovació docent a la universitat*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona, pp. 151-164 (publicación digital).
- Pujals, G. y Romea, C. (2001b): Una película, una lectura de texto. Análisis de la recepción de *El Perro del Hortelano*. En Pujals, G. y Romea, C. (coords.), *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pujals, G. y Romea, C. (2004). La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el primer ciclo de la Educación Primaria. En VVAA, *Educación Primaria primer ciclo. Orientaciones didácticas y propuestas curriculares*. 3 vols, Barcelona: Editorial Paidotribó, pp. 5-154.
- Pujals, G. y Romea, C. (coords.) (2001a). *Cine y literatura. Relación y posibilidades Didácticas*, Barcelona: ICE-Horsori.
- Pujals, G. y Sanahuja, E. (1997). Recursos i materials de suport per a la reforma a l'àrea de llenguatge. En *Saber de Lletres V*, Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- Rigau, G. (1981). *Gramàtica del discurs*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, G.; García, E. y Jiménez, J. (1996). *Metodología de la investigación educativa*, Archidona: Aljibe.
- Romea, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza y P. Cerrillo (eds.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, pp. 399-430.
- Romea, C. (2012). Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años. En A. Mendoza (coord.), *Leer Hipertextos (Del marco hipertextual a la formación del lector literario)*, Barcelona: Octaedro, pp. 246-261.
- Sabariago, M.; Vilà, R. y Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, nº 7 (2), pp. 119-133. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sáez, F. (2003). *Comunicació i argumentació*, Barcelona: Universitat Ramon Llull, Trípodos.

- Sandín, M. P. (2003a). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 21, pp. 37-52.
- Sandín, M. P. (2003b). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sandín, M. P. (2005). Introducción al Programa de Análisis de Datos Cualitativos *Atlas.ti 5.0*. Documento de trabajo. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Saussure, Ferdinand de (1945). *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Editorial Losada (*Curs de lingüistique générale*. París: Payot, 1916).
- Schram, D.; Witte, T. y Rijlaarsdam, G. (2012). An empirically grounded theory of literary development. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, nº 12, pp. 1-34.
- Schneuwly, B. y Commission Pédagogie du Texte (1988). Pédagogie du texte et argumentation. En *Contributions à la Pédagogie du Texte II. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* nº 52. Ginebra: Université de Genève, pp. 3-10.
- Shand, John (2000). *Arguing well*. London, New York: Routledge.
- Searle, J. R. (1975). Indirect Speech Acts. En P. Cole y J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, pp. 59-82.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*, Madrid: Cátedra (*Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969).
- Searle, J. R. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza Editorial (*Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*, 1998).
- Searle, J. R. (2005). *Libertad y neurobiología. Reflexiones sobre el libre albedrío, el lenguaje y el poder político*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. R.; Kiefer, F. y Bierwisch, M. (eds.) (1980). *Speech Acts Theory and Pragmatics*, Dordrecht: Reidel.
- Sebeok, T. A. y Sebeok, J. U. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce: El método de la investigación*, Barcelona: Paidós Comunicación.
- Simonet, R. y Simonet, J. (1990). *Argumentation. Stratégie et tactiques*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Slobin, D. I. (1974). *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos Aires: Paidós (*Psycholinguistics*, Glenview : Foresman and Co., 1971).

- Spang, K. (2005). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor (*Relevance*, Harvard University Press, 1986).
- Stalnaker, R. C. (1970). Pragmatics. *Synthese*, nº 22, pp. 272-289.
- Stalnaker, R. C. (1977). Pragmatic Présupposition, en A. Rogers *et al*, pp. 135-148.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tindale, C. W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torner, S. y Battaner, P. (eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992. Estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada Universitat Pompeu Fabra.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An Introduction to reasoning* (2ª edición). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Trubetzkoy, N. (1973). *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel, 1973 (*Grundzüge der Phonologie*. Praga: Cercle Linguistique de Prague, 1939).
- Van Dijk, T. A. (1980a). *Texto y contexto* Madrid: Cátedra (*Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London: Longman, 1977).
- Van Dijk, T. A. (1980b). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, London: Academic Press Inc.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*, Dordrecht: Foris Publications.

- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Kmiger, T. (1987): *Handbook of Argumentation*, Dordrecht: Foris Publications.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck H. F. (2006). *Argumentación. Análisis – evaluación – presentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Jackson, S. y Jacobs, S. (2003). Argumentación. En Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 305-333.
- Vega, L (2003). *Si de argumentar se trata*. Buenos Aires: Editorial Montesinos.
- Vega, L (2014). El renacimiento de la teoría de la argumentación. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. Nº 9, pp 1-41.
<https://revistas.uam.es/ria/article/view/8157> [Consultado en red el 24 de julio de 2021]
- Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- VVAA (1981). *Nueva Enciclopedia Larousse*, Barcelona, Planeta.
- VVAA (1989). La négation: contreargumentation et contradiction. En *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, nº 57, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- VVAA (1993). *El Proyecto Curricular de Centro: definición, contexto y elaboración*. Madrid: Escuela Española, IX-93.
- VVAA (2021). *Diccionario de términos clave de ELE: 1997-2021*, Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
 [Consultado en red el 24 de julio de 2021]
- Walton, D. (1987). *Informal Fallacies*. Amsterdam: Benjamins.
- Walton, D. (1989). *Informal logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. (1992). *Slippery slope arguments*. Oxford: Clarendon Press.
- Warburton, N. (2005). *Pensar de la A a la Z*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*, Munich: Fink.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Ariel.
- Widdowson, H. G. (1992). Innovation in Teacher Development. En *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 260-275.

- Wittgenstein, L. (1983). *De la certesa*. Barcelona: Edicions 62 (*Ueber Gewissheit*, Oxford: Blackwell, 1969).
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo (*Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell, 1953).
- Woodcock, A. y Davis, M. (1986). *Teoría de las catástrofes*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

6.2 OBRAS LITERARIAS CITADAS

- Andersen, Hans Christian (1837). *El traje nuevo del emperador*. Madrid: Alfaguara, 2005. (Publicado en Dinamarca por vez primera en *Eventyr, Fortalte for Born – Cuentos de hadas contados para niños*).
- Andersen, Hans Christian (1846). *La niña de los fósforos (Den lille Pige med vovlstikkerne)*. Véase: *La pequeña cerillera y otros cuentos*. Tomo 2. Ilustraciones Javier Sáez Castán, Madrid: Anaya, 2004.
- Asch, Frank & Asch, Devin (2004). *El Ratón del señor Maxwell*. Barcelona: Juventud.
- Carroll, Lewis (1865). *Alicia en el país de las maravillas*. Traducción de Jaime Ojeda (*Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas -Alice's Adventures in Wonderland-*. Ilustraciones de la 1ª edición: Sir John Tenniel), Madrid: Ediciones Siruela, 2004.
- Carroll, Lewis (1872). *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas. A través del espejo. (Alicia a través del espejo: Through the Looking-Glass, and what Alice found there)*. Colección El Club Diógenes. Madrid: Ediciones Valdemar, 2006.
- Cela, Camilo José (1951). *La Colmena*. Edición, introducción y notas Darío Villanueva. Estudio de la obra e índice de personajes: M. Ángeles Rodríguez Fontela. Ilustración Tito Gatagán, Barcelona: Vicens Vives, 1996.
- Crichton, Michael (1993). *Jurassic Park*, Barcelona: Plaza & Janés.
- Doyle, Arthur Conan (1950). *Sherlock Holmes. Obras completas*. 3 volúmenes, Barcelona: Ediciones Orbis, 1987.
- Doyle, Arthur Conan (1950). Estudio en Escarlata. En *Sherlock Holmes. Obras completas*. 3 volúmenes, Barcelona: Ediciones Orbis, 1987. Vol. I, pp. 26-27.
- Doyle, Arthur Conan (1987). *El signe dels quatre*. Barcelona: Els Llibres de Glauco.
- Doyle, Arthur Conan (1988). *Las memorias de Sherlock Holmes*. Madrid: Anaya.
- Doyle, Arthur Conan (1989). *El sabueso de los Baskerville*. Madrid: Anaya.
- Doyle, Arthur Conan (1990). *Les aventures de Sherlock Holmes*. Barcelona: Laertes.
- Doyle, Arthur Conan (1992). *El gos dels Baskerville*. Barcelona: Barcanova.
- Doyle, Arthur Conan (1994). *El gos dels Baskerville*. Barcelona: Vicens Vives.
- Doyle, Arthur Conan (1999). *El sabueso de los Baskerville*. Barcelona: Edicomunicación.
- Doyle, Arthur Conan (s. f.). *El perro de Baskerville*. Portada de Penagos. Valencia: Editorial Prometeo.

- Ferrer, Antonio y Barrena, Pablo (1978). *Multiaventura. El Sabueso del infierno*. Ingelek Juvenil.
- Folch i Torres, J. M. (1930). *En Bolavà, detectiu. Memòries íntimes d'un detectiu eixerit*, Dibujos de Joan G. Junceda, Barcelona: Josep Baguñá, Editor.
- Gaarder, Jostein (1994): *El Mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. Trad. Kirsti Baggethun y Asunción Lorenzo. Madrid: Ediciones Siruela, 1995 [*Sofies Verden. Roman om filosofiens historie*. The author and H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1991].
- García, Ciro (2003 [1941]). *El mundo es ancho y ajeno*, Madrid: Alianza Editorial.
- Grimm, Jacob y Wilhelm (1812). *Caperucita roja y otros cuentos*, Colección: Cuentos completos I, Madrid: Anaya 2006. (Véase: “Rotkäppchen”– también, “Rotkäppchen un der Wolf” - *en Kinder- und Hausmärchen*, número 26, 1811).
- Huxley, Aldous (1928). *Contrapunto (Point Counter Point)*, Barcelona: Editorial Edhasa, 1988.
- Jardiel Poncela, Enrique (1958). *Los 38 asesinatos y medio del castillo de Hull*. Libros de humor “El Gorrión”, Barcelona: Ediciones G.P.
- Jonas, Anne (2005). *Aladino y la lámpara maravillosa*. Ilustradora Anne Buguet, Barcelona, Parramon Ediciones. (Adaptación de la narración medieval que forma parte de la compilación de historias árabes, persas e hindúes): *Las mil y una noches*. Fue incorporada por su traductor francés: Antoine Gallard: 1709-1710).
- Martín Gaité, C. (1990). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Micó, Joaquim (1990). *221-B Baker Street*. Barcelona: La Maladeta.
- Moya, Rosa (Adaptación); Roger Olmos (Ilustraciones) (2008). *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava. Basat en l'obra original d'Arthur Conan Doyle*. Barcelona: Lumen.
- Perrault, Charles (1697). *Caperucita roja*; ilustrado por Sarah Moon; trad. Joëlle Eyheramonno, Madrid: Anaya, 1984 (Véase: « Le petit Chaperon rouge ». Recopilación de ocho cuentos de hadas, publicado en 1697, bajo el título *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités : Contes de ma mère l'Oye*. Illustration de Gustave Doré).
- Perrault, Ch. (1986). *Cuentos de antaño*. Madrid: Editorial Gaviota.
- Pommaux, Ivan (2000). *Detective John Chatterton*. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Serrano, S. (1988 [1985]). *La paradoxa*. Barcelona: Editorial Planeta, pp. 93.
- Unamuno, Miguel de (1914). *Niebla*, Col. Austral nº 99. Madrid: Espasa-Calpe, 1971 (1939).

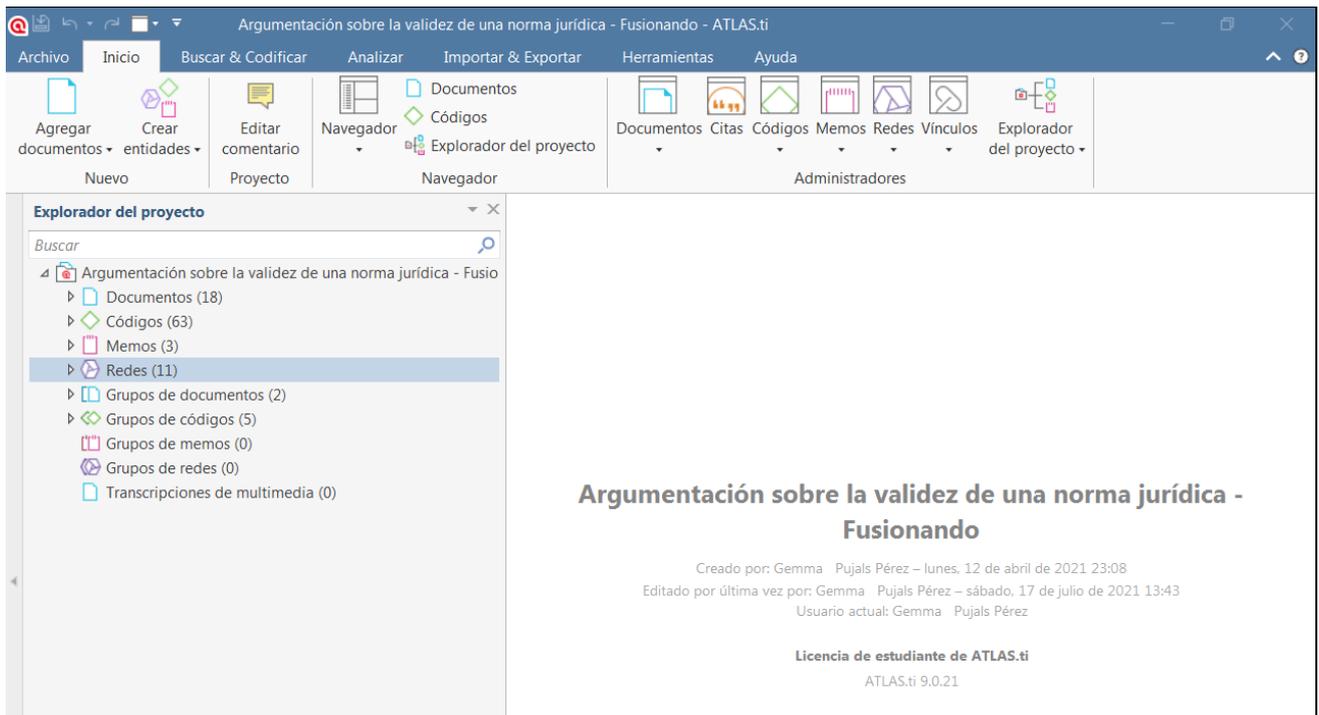
ANEXOS

Índice

Anexo 1. Interfaz: Argumentación sobre la validez de una “norma jurídica”	293
Anexo 2. Interfaz: Predicados de la norma jurídica (DP + códigos)	294
Anexo 3. Interfaz: Introducción a la investigación	295
Anexo 4. Modelo de <i>Network</i> (red) o mapa conceptual	296
Anexo 5. Diagramas Sankey	297
5.1. Ejemplo de <i>categorías imprecisas</i>	297
5.2. Ejemplo de <i>categorías inferenciales</i>	298
5.3. Ejemplo de <i>conectores y organizadores del discurso</i>	299
5.4. Ejemplo de <i>expresión de modalización</i>	300
Anexo 6. Nubes de palabras	301
6.1. Documento Primario 1	301
6.2. Documento Primario 8	302
6.3. Documento Primario 10	303
6.4. Nube de palabras global	304

ANEXO 1

INTERFAZ: ARGUMENTACIÓN SOBRE LA VALIDEZ DE UNA “NORMA JURÍDICA”



ANEXO 2

INTERFAZ: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA (DP + CÓDIGOS)

The screenshot displays a software interface for legal analysis. The main window shows a document titled "TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA" with the following text:

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica. Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

2

El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamentado por el amplio rechazo social del decreto ley en entredicho, no tendría gran cantidad de posibilidades de éxito debido [devido] a que el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficiente a la hora de recurrir, ya que el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inconstitucional, [= inválido] no significa que vaya contra los principios de la constitución. [si]

El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injusta, refiriéndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la dificultad añadida a su licenciatura, pero no por ello significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica sea inconstitucional. [1º, pero aquí no]

El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor número de posibilidades de éxito debido [devido] a que se refiere a la validez normativa del decreto ley en cuestión. El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano no capacitado para dicha función, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las posibilidades de éxito al justificar dicho recurso en este argumento (órgano no capacitado para dicha función). [si] [Pero no habla de la validez]

The interface includes a top menu bar with options like "Archivo", "Inicio", "Buscar & Codificar", "Analizar", "Importar & Exportar", "Herramientas", "Ayuda", "Documento", "Herramientas", "Transcripciones", and "Vista". A sidebar on the left shows a "Explorador del proyecto" with a tree view of documents and codes. A right-hand panel displays various legal predicates such as "Basado en la validez sociológica", "Basado en la validez normativa", and "Basado en la validez axiológica", each with associated categories and sub-predicates.

ANEXO 3

INTERFAZ: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Administrador de memos Memo - Introducción Investigación

Introducción a la investigación “Argumentación sobre la validez de una norma jurídica”

La investigación tiene como objetivo justificar la hipótesis de trabajo planteada en la tesis: “**Discurso argumentativo en los primeros cursos de la enseñanza superior**”. En ella, sostengo que la comprensión y recepción de los discursos argumentativos dificultan el aprendizaje de las diferentes materias en cualquier disciplina académica.

Por ello realizo el presente análisis de documentos, tipo examen, de estudiantes de primeros cursos universitarios de la “Facultad de Dret” de la UB, concretamente de “Teoría del Derecho” sobre el tema: *La norma jurídica y condiciones de validez de la misma*, para demostrar el problema que planteo y poder tomar decisiones posteriores en cuanto a la mejora de la enseñanza de la argumentación.

En primer lugar, y como contexto teórico del que parte el análisis, indico:

Los componentes del acto argumentativo

Escenario o marco de la situación:
El aula de un centro universitario atendiendo a una clase impartida oralmente por el profesor y su posterior evaluación mediante un texto escrito en formato examen.

Participantes:
Profesor y alumnado.

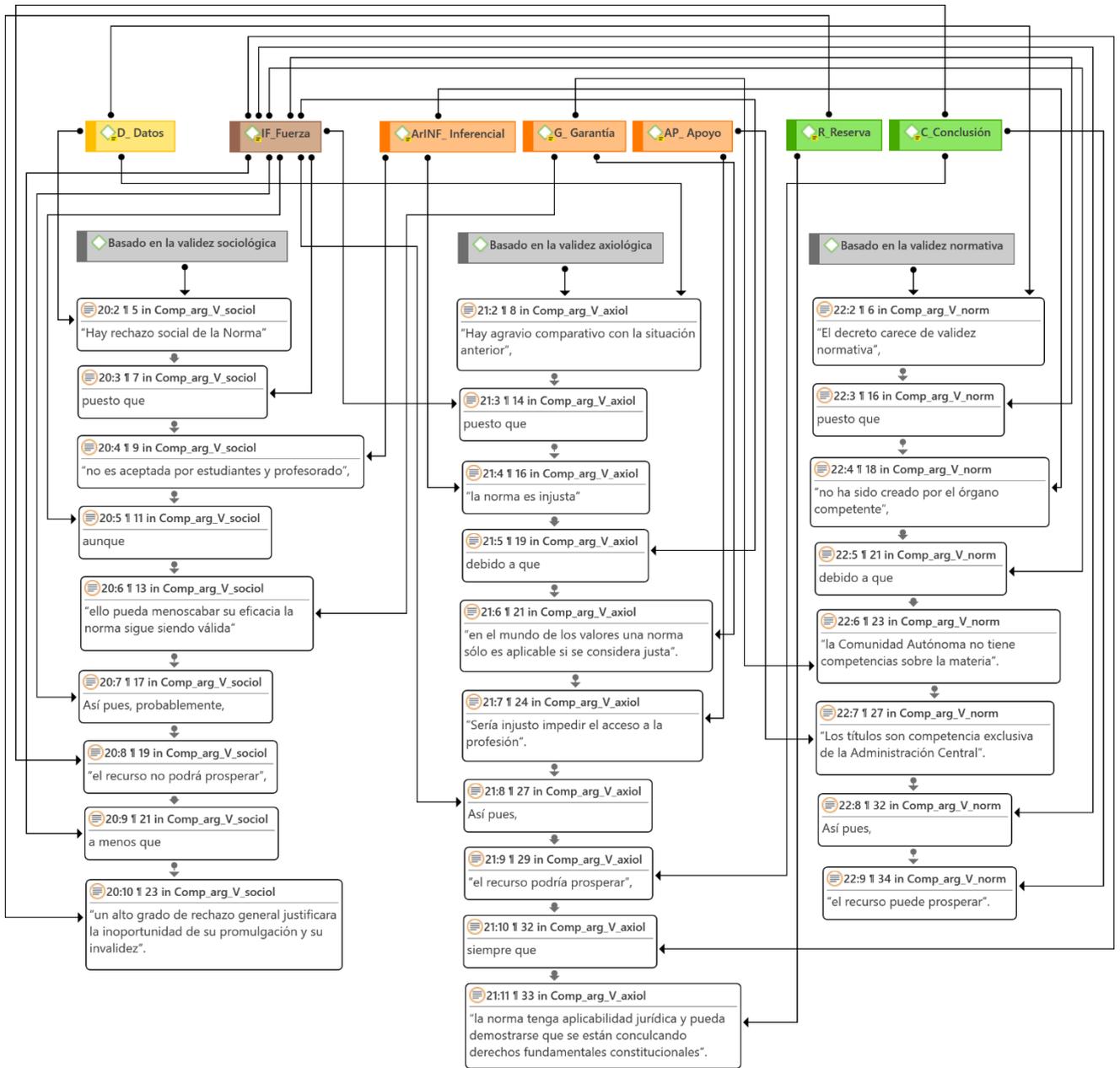
El tema:
Sobre la asignatura: *Teoría del Derecho*. “La Norma jurídica”. Pregunta de examen: *Requisitos para la validez de una norma jurídica. Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean.*

Así como también los esquemas argumentativos en que me baso para delimitar las categorías de análisis.

La elección del modelo de Toulmin para el análisis de los documentos - exámenes de asignaturas de Derecho- se debe a que sus estudios surgieron en el marco del “discurso jurídico”, lo mismo que los de Perelman. La diferencia radica en que Perelman priorizaba el lenguaje del tribunal, que debe aportar

ANEXO 4

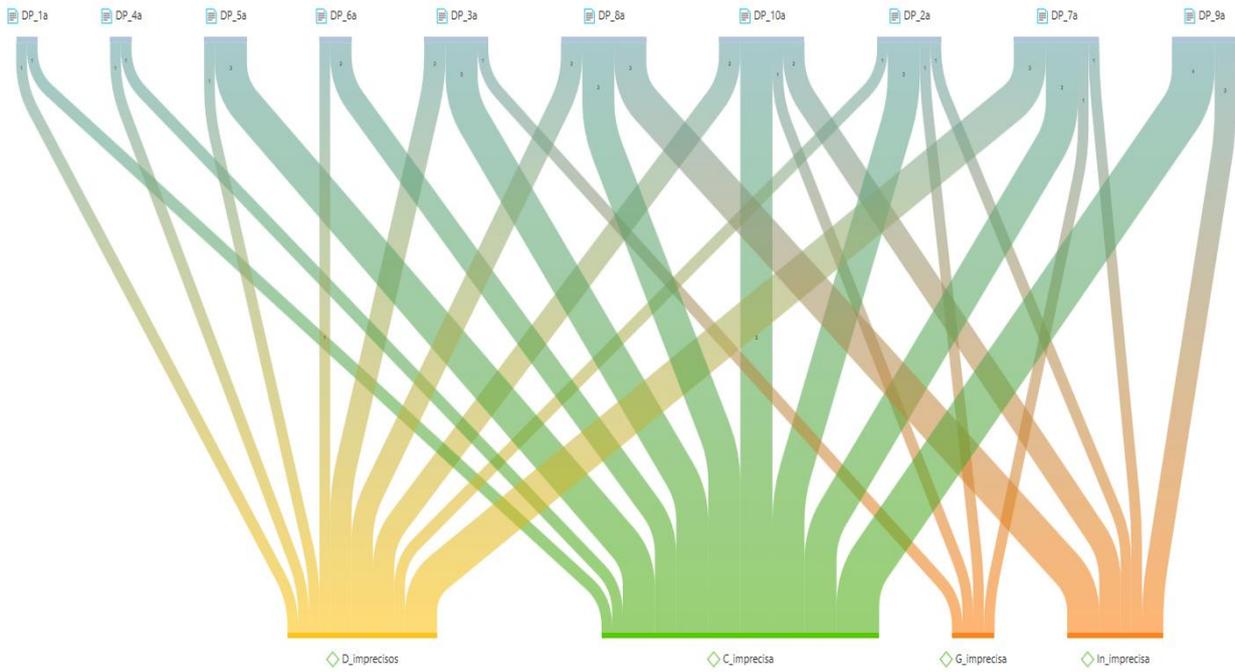
MODELO DE NETWORK (RED) O MAPA CONCEPTUAL



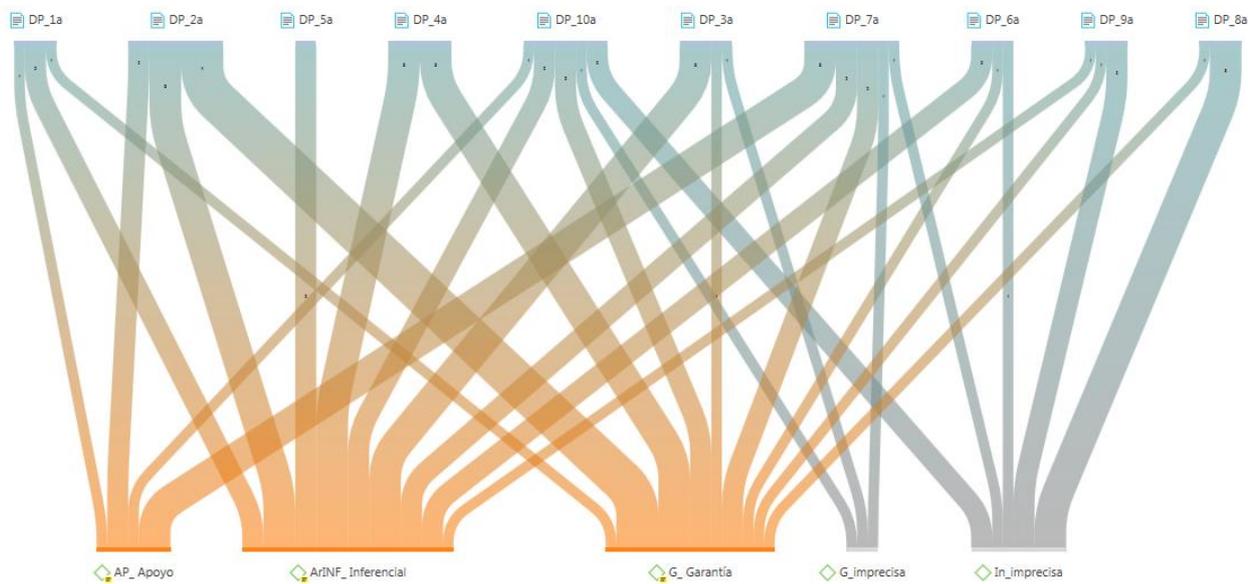
ANEXO 5

DIAGRAMAS SANKEY

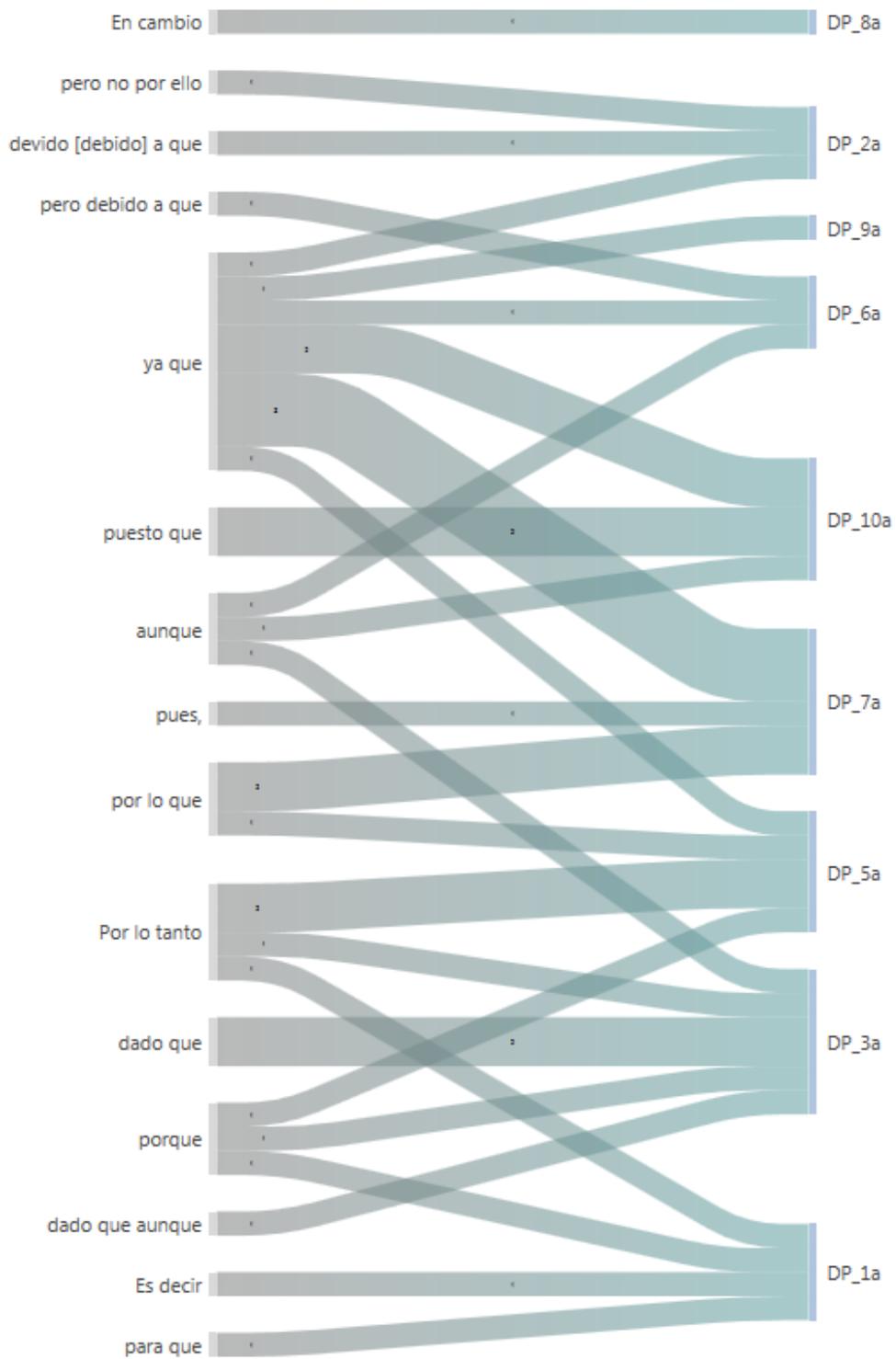
5.1. EJEMPLO DE *CATEGORÍAS IMPRECISAS*



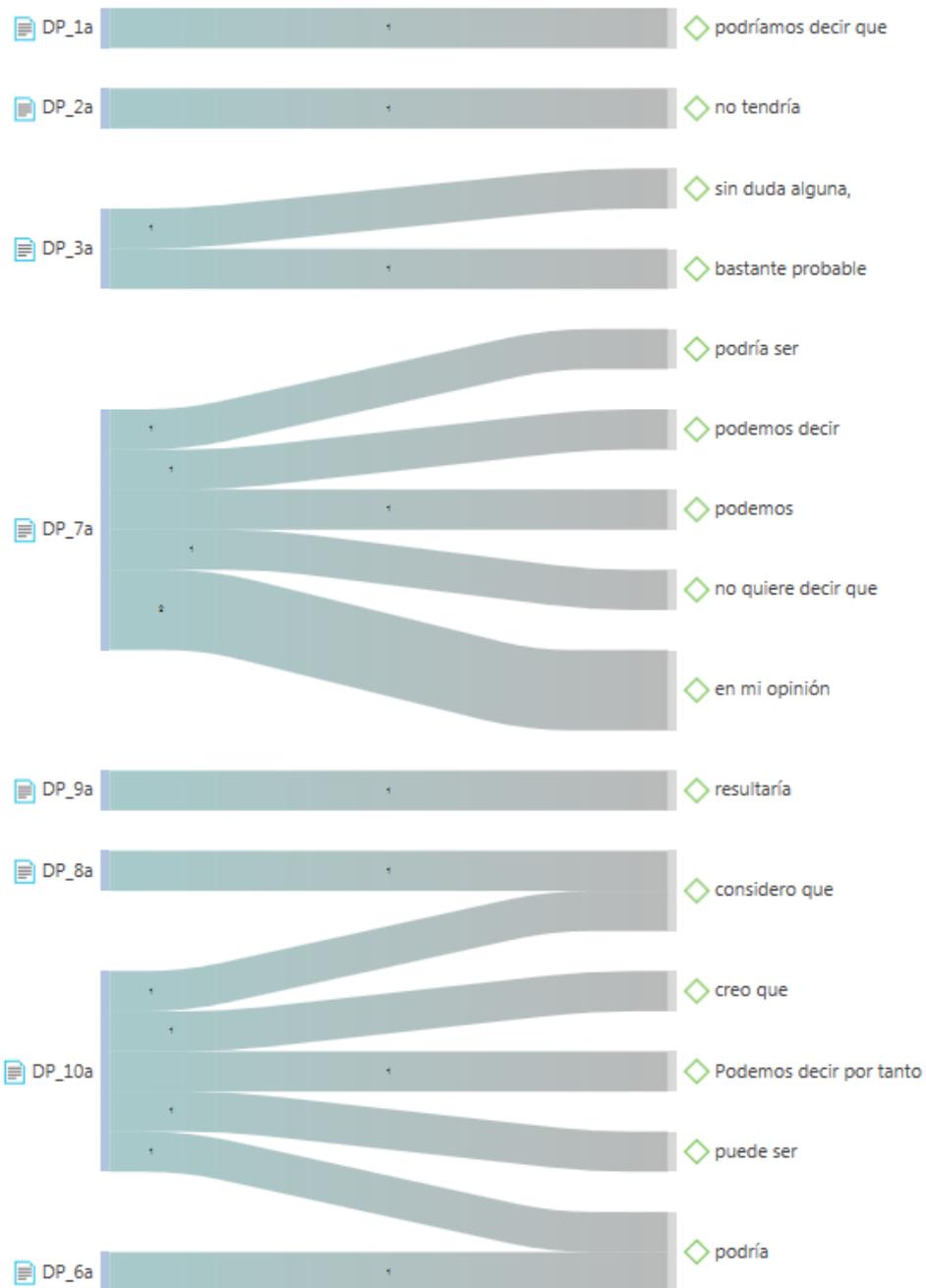
5.2. EJEMPLO DE CATEGORÍAS INFERENCIALES



5.3. EJEMPLO DE *CONECTORES Y ORGANIZADORES DEL DISCURSO*



5.4. EJEMPLO DE *EXPRESIÓN DE MODALIZACIÓN*



6.4. NUBE DE PALABRAS GLOBAL

regulados puesto publicación
 declarada competente administración doctrina
 estas personas ordinaria hora estar establecido era injusto contraria probable
 debido ratificado pueden aprueba aprobada ese ejecutivo dos debido considera
 fundamental práctico población asamblea establece autónoma aprobación aquella cuanto artículos
 poderes ciertos pues aprobado normativo hecho dicha creada como estricto competencia dictara
 dificultad significa justicia siempre nos correctamente regular podrá aquí segundo cumplir cinco condición
 comparativo comunidad porque aunque tienen sólo referencia pero éxito debe está adecuado bien primero
 públicos agravio regulada según posibilidades requisitos ser sea su otro argumente sin acceso aprobar
 cumplido unos considero amplio tercer este tres ya recurso decreto para válida da sobre creación sociedad veterinaria
 plantea acabado relaciones ante injusta cada normas tc asíal uno se ley inválida tanto hasta proceso legal ciertas
 aspectos basado cuenta todos parte inconstitucionalidad del la en jurídica plantean afecta sistema pública refiere
 esté afectados carece sería órganos tc asíal uno se ley inválida tanto hasta proceso legal ciertas orden
 darse cumpliría trata función constitución más es por lo decir será hace grado práctica importante quizás
 indignación basa hacer suficiente aceptada materia primer recursos ha con una un caso normativa axiológica forma legislativo profesional
 carácter defecto además dependiendo vista puede órgano ejemplo predicados tiene c.a prosperar rechazo punto sido sus expresan dentro mediante
 capacitado sentido carrera española central opinión estado podría rango aceptación tiene c.a prosperar rechazo punto sido sus expresan dentro mediante
 elaborada casos formal dado podría rango aceptación tiene c.a prosperar rechazo punto sido sus expresan dentro mediante
 constitucional ésta hacen concepción están formales pregunta inconstitucional procedimiento punto sido sus expresan dentro mediante
 cortes falta destinatarios contenido acto derecho día sino ello estudiantes deberá necesaria otra rechaza
 mayores cumple invalidez tendrá son derechos elaboración estos hay relación mi justo muy rechazada
 determinada competentes elaborado mayoría deben enora fundamentales jurídicas podrían obligatoriedad
 determinados emanar legislativa haber ideal determinadas exclusiva gobierno obligatoriedad
 encontrarse justificar materiales nulidad obliga

APÉNDICE

INFORME DE INVESTIGACIÓN

ARGUMENTACIÓN SOBRE LA VALIDEZ DE UNA NORMA JURÍDICA



Proyecto (Argumentación sobre la validez de una norma jurídica - Fusionando)

Informe creado por Gemma Pujals Pérez en 03/09/2021

Informe de documentos

Índice

A) Documentos primarios sobre los 10 textos analizados	307
B) Documento primario informativo, relativo a la pregunta del professor	368
C) Documento primario informativo sobre “introducción a la investigación”	372
D) Documento primario informativo sobre la exposición del profesor en clase. Fuente: transcripción oral (apuntes alumna)	375
E) Documentos primarios como fuente bibliográfica temática (J. de Lucas Martín (coord.) (1995). <i>Introducció a la Teoria del Dret</i>)	380
F) Documentos primarios informativos, con comentarios, sobre: comparativa argumentaciones recursos de inconstitucionalidad (<i>macroestructuras y categorías</i>) de los análisis realizados, referidos a cada una de las tres clases de validez: <i>sociológica, axiológica y normativa</i>	411

A) DOCUMENTOS PRIMARIOS SOBRE LOS 10 TEXTOS ANALIZADOS

1 DP_1a

Documento de texto, 14 citas

TEMA: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

1

Se dice que las normas jurídicas posee[n] predicados que expresan relaciones materiales y [o] relaciones formales. Los predicados que expresan relaciones materiales hacen referencia a la relación de la norma con la sociedad; los predicados que expresan relaciones formales hacen referencia a la relación de la norma con su procedimiento de publicación, materia o regulación, etcétera, es decir, a la relación de la norma con otras normas.

Dentro de los predicados que expresan relaciones tenemos la validez. Para que una norma sea válida ha de cumplir unos requisitos determinados:

- Ha de regular sólo aquella materia que le corresponde, es decir, una materia que tenga que ser regulada por ley orgánica nunca podrá ser regulada por ley ordinaria y viceversa.
- Para que una norma sea válida, además, se requiere un procedimiento de aprobación. Así aquella norma que sea aprobada sin que halla [haya] la mayoría necesaria no podrá ser válida, se dirá que es una norma inválida.
- Cada norma ha de ser elaborada por el órgano competente para ello, es decir, un decreto – ley no puede ser elaborado por el poder legislativo sino que lo ha de hacer el poder ejecutivo, y una ley orgánica no la podrá hacer el ejecutivo, sino el legislativo.

Así, cuando decimos que una ley es inválida es porque tiene un defecto de forma. Cuando esto sucede se puede ir ante el Tribunal Constitucional.

Ante el caso que se nos propone podríamos decir que el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino más bien material. Es decir, para que una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la sociedad a la que se dirige, y esto no se da [pero no prospera]

En el tercer caso se plantea recurso basado en que la norma carece de validez desde el punto de vista normativo. Esto hace referencia a que esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, porque así se establece. Es una materia

que se ha de regular desde el Estado Central. Por lo tanto, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos que se requieren para que una norma sea válida. [sí] [falta 2º].

14 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 1:13 ¶ 23, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos q... in DP_1a / 1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a

17 Códigos:

- {}

5 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 5:16 ¶ 36, [No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.] in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a /

29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_Conclusión

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

C "Conclusión" Es la adhesión o contrapropuesta a la que se llega mediante una "argumentación inferencial" que articula el binomio "Premisa-Conclusión".

5 Citas:

1:13 ¶ 23, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos q... in DP_1a / 10:43 ¶ 31, el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces estab... in DP_10a / 29:4 ¶ 19, "el recurso no podrá prosperar", in Comp_arg_V_sociol / 30:8 ¶ 29, "el recurso podría prosperar", in Comp_arg_V_axiol / 31:3 ¶ 34, "el recurso puede prosperar". in Comp_arg_V_norm

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aserción o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-

ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

○ Es decir

1 Citas:

1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ para que

2 Citas:

1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a

○ podríamos decir que

1 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a

○ Por lo tanto

4 Citas:

1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a

○ **porque**

3 Citas:

1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 5:15 ¶ 34, porque in DP_5a

2 DP_2a

Documento de texto, 20 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

2

El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamentado por el amplio rechazo social del decreto ley en entredicho, no tendría gran cantidad de posibilidades de éxito debido [debido] a que el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficiente a la hora de recurrir , ya que el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inconstitucional, [= inválido] no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí]

El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injusta, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la dificultad añadida a su licenciatura, pero no por ello significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica sea inconstitucional. [1º, pero aquí no]

El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor número de posibilidades de éxito debido [debido] a que se refiere a la validez normativa del decreto ley en cuestión. El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano no capacitado para dicha función, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las posibilidades de éxito al justificar dicho recurso en este argumento (órgano no capacitado para dicha función). [sí] [Pero no habla de la validez]

20 Citas:

2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:9 ¶ 8, el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inco... in DP_2a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una

norma injust... in DP_2a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgan... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 2:32 ¶ 12, El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central in DP_2a

17 Códigos:

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgan... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El

segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, “no es aceptada por estudiantes y profesorado”, in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, “la norma es injusta” in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, “no ha sido creado por el órgano competente”, in Comp_arg_V_norm

○ aunque puede ser

1 Citas:

2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, “Hay agravio comparativo con la situación anterior”, in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, “El decreto carece de validez normativa”, in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, “Hay rechazo social de la Norma” in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica

s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

● D_ Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aseveración o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_social / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

○ debido [debido] a que

1 Citas:

2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a

● G_ Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

○ G_imprecisa

4 Citas:

2:9 ¶ 8, el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inco... in DP_2a / 3:12 ¶ 18, (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley. in DP_3a / 7:24 ¶ 32, si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría d... in DP_7a / 10:40 ¶ 22, después en un segundo recurso se diga que es injusta in DP_10a

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in

DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ In_imprecisa

9 Citas:

2:32 ¶ 12, El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central in DP_2a / 7:25 ¶ 32, Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obliga... in DP_7a / 8:11 ¶ 39, La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:17 ¶ 26, Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros... in DP_8a / 9:2 ¶ 26, Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad sufic... in DP_9a / 9:14 ¶ 30, Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elabora... in DP_9a / 10:13 ¶ 24, si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de... in DP_10a / 10:39 ¶ 22, puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, in DP_10a

○ no tendría

1 Citas:

2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a

○ pero no por ello

1 Citas:

2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a

○ ya que

11 Citas:

2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que

3 DP_3a

Documento de texto, 24 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

3

La validez es uno de los predicados (atributos de la norma) de carácter formal. Una norma se considerará válida cuando ha sido elaborada por los órganos competentes para dictarla, cuando no tiene ningún defecto en su forma o contenido o en el caso de encontrarse ante una ley orgánica, regula derechos comprendidos entre los artículos 14 y 29 de la Constitución.

La validez en su sentido más estricto (el normativo) se encontrará relacionado con el principio o el término legalidad, dado que al ser válida pertenecerá al cuerpo legal. En cuanto se sobrepasan estos límites nos encontraríamos ante otra cuestión: la legitimidad.

De la validez o no de una norma pueden pronunciarse los órganos competentes por medio de un recurso de inconstitucionalidad.

PRÁCTICA

-El primer recurso, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tribunales, dado que aunque la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cuenta a la hora de funcionar o poner en práctica sus políticas los poderes públicos, aunque no es suficiente.

-El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, dado que si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin duda alguna, porque considera que es injusto (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley.

-En términos de validez será también probable que se aceptara, porque aunque el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificado por la asamblea legislativa, siempre podrá cuestionarse si era verdaderamente “urgente y necesaria” una regulación en materia del ejercicio de los veterinarios. Así, también podrán argumentarse problemas de la validez dado que no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder autonómico, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA]

24 Citas:

3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:12 ¶ 18, (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley. in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:15 ¶ 20, porque aunque in DP_3a / 3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a

21 Códigos:

- {}

5 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 5:16 ¶ 36, [No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.] in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Así, también

1 Citas:

3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a

○ aunque

3 Citas:

3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

○ bastante probable

1 Citas:

3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refir[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

○ dado que

2 Citas:

3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a

○ dado que aunque

1 Citas:

3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

○ G_imprecisa

4 Citas:

2:9 ¶ 8, el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inco... in DP_2a / 3:12 ¶ 18, (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley. in DP_3a / 7:24 ¶ 32, si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría d... in DP_7a / 10:40 ¶ 22, después en un segundo recurso se diga que es injusta in DP_10a

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in

DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ Por lo tanto

4 Citas:

1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a

○ porque

3 Citas:

1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 5:15 ¶ 34, porque in DP_5a

○ porque aunque

1 Citas:

3:15 ¶ 20, porque aunque in DP_3a

○ probable

1 Citas:

3:14 ¶ 20, probable in DP_3a

○ R_Reserva

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

R "Reserva" Las categoria facultativa u opcional "Reserva", introducida por Toulmin junto con la de "Garantía", refuerza o atenúa los argumentos concluyentes.

7 Citas:

3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 9:13 ¶ 30, siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 29:8 ¶ 23, "un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in

○ **sin duda alguna,**

1 Citas:

3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a

4 DP_4a

Documento de texto, 11 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

4

La validez ha sido definida desde distintos puntos de vista. Para los iusnaturalistas tomistas, había una validez axiológica: el derecho o la norma jurídica era válida si era justa.

Posteriormente la validez se considera desde un punto de vista normativo: la norma jurídica será válida si es aprobada por el procedimiento adecuado, por los órganos adecuados y si recoge las materias adecuadas. Este es el concepto de validez que acepta la posición doctrinal mayoritaria.

También está la validez sociológica: una norma jurídica es válida si es aceptada e interiorizada por sus destinatarios. Aquí coincide con la eficacia normativa.

Así, si nos quedamos con la validez normativa, una norma jurídica es válida si_

a. Es aprobada siguiendo el procedimiento adecuado: por ejemplo, una ley ordinaria debe seguir todos los trámites procedimentales parlamentarios, desde que se elabora el proyecto hasta que se aprueba por las Cortes, se sanciona, promulga, publica,...

b. Ha de ser dictada por el órgano adecuado: Así, un real decreto debe ser aprobado por el Gobierno; una orden ministerial por el Ministro; etc.

c. Ha de recoger la materia adecuada : una ley orgánica debe regular cada uno de los derechos fundamentales recogidos de los artículos 15 a 29 de la Constitución española, y sólo mediante ley orgánica.

Así, si se cumplen estos requisitos, una norma jurídica será válida. Lo deseable es que además de darse la validez normativa, se den también la validez axiológica (sea justa) y la validez sociológica (sea aceptada por sus destinatarios).

Así, si una Comunidad Autónoma dictara un decreto-ley para regular el acceso a una determinada profesión podrían darse tres circunstancias que hicieran inválido a ese decreto-ley.

- No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos fundamentales.

- No cumpliría la validez axiológica: no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profesión sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectativas de ingresar antes de que se dictara esa norma.

- No cumpliría la validez sociológica: produciría rechazo social, en especial a los directamente afectados.

Así, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional.

11 Citas:

4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a

10 Códigos:

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los

recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ **Así,**

1 Citas:

4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a

○ **Basado en la validez axiológica**

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ **Basado en la validez normativa**

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ **Basado en la validez sociológica**

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● **C_imprecisa**

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

● D_ Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aserción o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso

sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

● G_ Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de

vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

5 DP_5a

Documento de texto, 15 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

5

La validez en sentido impropio sería el grado de justificación de una norma jurídica, según la doctrina puede tener tres significados:

- Históricamente sería equivalente a una validez axiológica
- Validez normativa (toda norma correctamente hecha por el estado estaría justificada)
- Sociología jurídica de la validez sociológica, una norma sólo puede ser justificada si tiene alto grado de aceptación por sus destinatarios.

La validez puede situarse en cualquier de estos tres niveles que están interrelacionados porque lo ideal es que una norma jurídica sea válida desde el punto de vista forma, que responde a los valores sociales y con alto grado de aceptación social y de aplicación por las administraciones.

La mayor parte de la doctrina actual dice que la validez es la exigencia según la cual una norma jurídica ha sido creada de conformidad con las exigencias formales del sistema jurídico al que pertenecen. Hay tres requisitos formales para justificar la validez:

- Requisito procedimental: cada sistema jurídico establece uno u otro procedimiento.
- Razón del órgano: el órgano creador de la norma.

- Materia sobre la que verse la norma: Hay materias reservadas a ciertos órganos y normas.

Si una norma tiene los tres requisitos es válida y tiene obligatoriedad.

Caso práctico

El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechazo social, por lo que no cumple uno de los requisitos importantes de la validez, ya que para que una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación social. Será inválida (Validez sociológica)

El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comparativo, la norma es injusta, por lo tanto no tendrá validez.

El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una norma que carece de validez desde el punto de vista normativo. Por lo tanto este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez normativa que es un requisito vital para la validez de una norma jurídica. (Validez normativa)

[No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.]

15 Citas:

5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:15 ¶ 34, porque in DP_5a / 5:16 ¶ 36, [No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.] in DP_5a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a

14 Códigos:

● {}

5 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 5:16 ¶ 36, [No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.] in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a /

2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aseveración o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_social / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los

presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ para que

2 Citas:

1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a

○ **por lo que**

3 Citas:

5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a

○ **Por lo tanto**

4 Citas:

1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a

○ **porque**

3 Citas:

1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 5:15 ¶ 34, porque in DP_5a

○ **ya que**

11 Citas:

2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 10:14 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a

6 DP_6a

Documento de texto, 15 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

6

El rechazo social de una norma, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la norma, tiene escasas posibilidades de anularla. Tal vez mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consenso de la población, pero debido a que la norma afecta, sólo, a este sector estudiantil y profesional, podría considerarse suficiente.

Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito ya que la condición de que sea justa es necesaria aunque no suficiente para adolecer de nulidad.

La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los requisitos formales para su promulgación, vulnerando algunos de estos requisitos.

Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años requeridos por la nueva norma, suponiéndoles la pérdida de su condición profesional, supone que esta norma tiene carácter retroactivo, adoleciendo de invalidez esta retroactividad que afecta a los veterinarios ya colegiados sin los cinco años de prácticas.

[Se omite la validez normativa]

15 Citas:

6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 6:25 ¶ 8, Tal vez in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a

17 Códigos:

- {}

5 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 5:16 ¶ 36, [No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.] in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial

(ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ aunque

3 Citas:

3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aserción o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, Un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8,

"Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte si) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza

argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ pero debido a que

1 Citas:

6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a

○ podría

2 Citas:

6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a

○ R_Reserva

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

R "Reserva" Las categoria facultativa u opcional "Reserva", introducida por Toulmin junto con la de "Garantía", refuerza o atenúa los argumentos concluyentes.

7 Citas:

3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 9:13 ¶ 30,

siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 29:8 ¶ 23, "un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in Comp_arg_V_sociol / 30:6 ¶ 33, "la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se está... in Comp_arg_V_axiol

○ Tal vez

1 Citas:

6:25 ¶ 8, Tal vez in DP_6a

○ ya que

11 Citas:

2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 10:14 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a

7 DP_7a

Documento de texto, 31 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

7

Tiene dos sentidos, uno amplio y otro estricto. En su sentido amplio hace referencia al poder imperativo de la norma, hasta qué grado obliga la norma. Podemos hablar de varios tipos de validez:

1. Validez axiológica: Una norma es válida si es justa y es inválida si es injusta. Se desprende del deber de obediencia al derecho justo y desobediencia al derecho injusto.
2. Validez normativa: Hace referencia al órgano del que enora la norma. Si la norma enora del Estado es obligatoria para todo el mundo.
3. Validez sociológica: Una norma es válida en función de la aceptación de la norma por los destinatarios.

Lo ideal es que una norma sea válida por la conjugación de los tres aspectos, es decir, por ser justa, enorada del Estado y que todos los ciudadanos a los que vincula la acepten.

Los requisitos acerca de la validez hacen referencia a:

1. El medio empleado para crearla: Cada norma debe ser creada en función de un procedimiento propio establecido por la Constitución Española.
2. Materia sobre la que versa: Debe concretarse la materia sobre la que versará la norma ya que determinadas normas jurídicas no pueden regular determinados aspectos.
3. Órgano del que enora la norma: Según la norma, ésta deberá ser creada por un órgano u otro del Estado. Por ejemplo: el decreto-ley deberá ser elaborado por el Gobierno.

PRÁCTICA

En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso ya que uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoyada y reconocida por la sociedad a la que afecta. En este caso se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los afectados más directos, y cabe destacar que también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no es aceptada por lo que este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como ya he dicho, la opinión pública sobre una determinada ley es un elemento esencial a tener en cuenta a la hora de aprobar las mismas. (Validez sociológica)

En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axiológica, desde este punto de vista, en mi opinión, el éxito del recurso es más escaso ya que el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el decreto-ley sea injusto para los estudiantes de veterinaria no quiere decir que todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera o incluso de los que están estudiando, lo vean así, por lo que la posibilidad de éxito es más escasa.

En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el de más peso, ya que la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de una norma ya que si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría de nada. Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obligatoriamente cumplidas por la sociedad.

31 Citas:

7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:24 ¶ 32, si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría d... in DP_7a / 7:25 ¶ 32, Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obliga... in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:33 ¶ 28, En este caso in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a

22 Códigos:

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo

recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

○ desde este punto de vista,

1 Citas:

7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a

○ En este caso

1 Citas:

7:33 ¶ 28, En este caso in DP_7a

○ en mi opinión

1 Citas:

7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte si) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia

la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

○ G_imprecisa

4 Citas:

2:9 ¶ 8, el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inco... in DP_2a / 3:12 ¶ 18, (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley. in DP_3a / 7:24 ¶ 32, si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría d... in DP_7a / 10:40 ¶ 22, después en un segundo recurso se diga que es injusta in DP_10a

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ In_imprecisa

9 Citas:

2:32 ¶ 12, El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central in DP_2a / 7:25 ¶ 32, Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obliga... in DP_7a / 8:11 ¶ 39, La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:17 ¶ 26, Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros... in DP_8a / 9:2 ¶ 26, Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad sufic... in DP_9a / 9:14 ¶ 30, Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elabora... in DP_9a / 10:13 ¶ 24, si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de... in DP_10a / 10:39 ¶ 22, puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, in DP_10a

○ no quiere decir que

1 Citas:

7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a

○ podemos

1 Citas:

7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a

○ podemos decir

1 Citas:

7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a

○ podría ser

1 Citas:

7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a

○ por lo que

3 Citas:

5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a

○ pues,

1 Citas:

7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a

○ y cabe destacar que

1 Citas:

7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a

○ ya que

11 Citas:

2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 10:14 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a

8 DP_8a

Documento de texto, 13 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

9

Existen básicamente tres requisitos, según la Constitución Española, que determinan la validez de una norma.

Uno, independientemente del orden, ya que los tres son necesarios, es el de la materia que trata la norma .

Nuestra Constitución observa diferentes tipos de normas a las que adjudica unas materias o temas. Un ejemplo, es que los derechos fundamentales sólo pueden ser regulados por Ley orgánica, y así otros casos. De este modo, si una Ley o un Reglamento regulasen un tema que no les corresponda, y que la Constitución establezca que deben ser regulados por Ley orgánica, deberán ser declarados inválidos.

Otro requisito establecido constitucionalmente es que sólo de ciertos órganos podrán emanar ciertas leyes.

Una norma con rango de Ley, única y exclusivamente puede emanar del poder legislativo. Así, se reconoce al poder ejecutivo la competencia para elaborar un Decreto-ley (en casos de emergencia y siendo luego ratificado en Cortes) o un Decreto Legislativo (por delegación del Parlamento y de una manera tasada controlada).

Es decir, la Constitución establece competencias legislativas.

El último requisito válido, es aquel que obedece a una serie de pautas o pasos que establece la Constitución en el proceso de elaboración de una norma.

Se deben respetar todos y cada uno de ellos desde el inicio y presentación del proyecto , hasta la conclusión del procedimiento de elaboración y publicación, ya que, de no ser así, la norma podrá ser declarada inválida por ser inconstitucional.

PRÁCTICA

En lo referente al caso práctico que se nos plantea, considero que, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado de aceptación social de una

norma. Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros recursos que se plantean.

Y digo que es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley. Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión o consideración, pero no una invalidación de la norma.

[2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica]

En cambio, el tercer recurso es el que tendría vía libre, pues dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos:

- La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma con rango de Ley.
- La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho rango y materia a la administración central, y no a las Comunidades Autónomas.

13 Citas:

8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 8:11 ¶ 39, La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma... in DP_8a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:17 ¶ 26, Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros... in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a

16 Códigos:

- {}

5 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 5:16 ¶ 36, [No hay argumentación inferencial en el tercer recurso.] in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no

ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, “no es aceptada por estudiantes y profesorado”, in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, “la norma es injusta” in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, “no ha sido creado por el órgano competente”, in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, “Hay agravio comparativo con la situación anterior”, in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, “El decreto carece de validez normativa”, in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, “Hay rechazo social de la Norma” in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

○ considero que

2 Citas:

8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a

● D_ Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aseveración o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_ imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶

20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

○ En cambio

1 Citas:

8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a

● G_ Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ In_imprecisa

9 Citas:

2:32 ¶ 12, El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central in DP_2a / 7:25 ¶ 32, Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obliga... in DP_7a / 8:11 ¶ 39, La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:17 ¶ 26, Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros... in DP_8a / 9:2 ¶ 26, Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad sufici... in DP_9a / 9:14 ¶ 30, Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elabora... in DP_9a / 10:13 ¶ 24, si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de... in DP_10a / 10:39 ¶ 22, puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, in DP_10a

○ pues

1 Citas:

8:9 ¶ 37, pues in DP_8a

○ R_Reserva

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

R "Reserva" Las categoria facultativa u opcional "Reserva", introducida por Toulmin junto con la de "Garantía", refuerza o atenúa los argumentos concluyentes.

7 Citas:

3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a /

8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 9:13 ¶ 30, siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 29:8 ¶ 23, "un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in Comp_arg_V_sociol / 30:6 ¶ 33, "la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se está... in Comp_arg_V_axiol

○ Y digo que

1 Citas:

8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a

9 DP_9a

Documento de texto, 20 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

11

Validez en tres sentidos:

- 1) Validez axiológica: en el sentido de obligatoriedad de las normas.
- 2) Validez normativa: La norma será válida siempre que esté correctamente creada. Está justificada por el hecho de estar correctamente creada.
- 3) Validez sociológica: Surge en nuestro siglo una nueva ciencia , la sociología, que dice que la norma es válida dependiendo de la aceptación o rechazo social en su caso.

La validez tiene unos requisitos :

- dependiendo del órgano que dicte la norma
- dependiendo de la función

Una norma será válida hasta que no sufra una derogación, o expresa o tácita.

Hoy en día lo más normal son las derogaciones expresas. A veces, una norma no es válida hasta que no se ha dictado o desarrollado otra norma. Hay normas secundarias que desarrollan a normas primarias o de comportamiento.

- El primer recurso , que se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la concepción sociológica de la validez. Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad suficiente (requisito en España), será o bien aceptada o rechazada socialmente dependiendo de su contenido. Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida, ya que no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá.

- El segundo recurso se refiere a la concepción axiológica. La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano, y para los poderes públicos, así si sólo se aplica a los que se van a licenciar en un futuro en veterinaria, resultaría un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido que estar cinco años de prácticas antes de colegiarse. Por un lado, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos pero por otro a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los que ya están ejerciendo y que son los que sufren el agravio comparativo.

- El tercer recurso que se basa en que la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, hace referencia a esta concepción normativa, el decreto ley será válido siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboración no haya tenido vicios que lo adolezcan de nulidad. Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elaboración y haber sido creada correctamente como resultado final, hace que esa norma sea válida para que el conjunto de la población; está justificada.

Vemos como dependiendo de la concepción de validez que utilicemos, el resultado varía notablemente.

20 Citas:

9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:2 ¶ 26, Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad sufici... in DP_9a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano... in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 9:13 ¶ 30, siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 9:14 ¶ 30, Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elabora... in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:22 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a

17 Códigos:

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Así

1 Citas:

9:22 ¶ 28, así in DP_9a

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20,

En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aseveración o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No

cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

● G_ Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20,

por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ In_imprecisa

9 Citas:

2:32 ¶ 12, El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central in DP_2a / 7:25 ¶ 32, Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obliga... in DP_7a / 8:11 ¶ 39, La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:17 ¶ 26, Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros... in DP_8a / 9:2 ¶ 26, Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad sufici... in DP_9a / 9:14 ¶ 30, Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elabora... in DP_9a / 10:13 ¶ 24, si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de... in DP_10a / 10:39 ¶ 22, puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, in DP_10a

○ pero por otro

1 Citas:

9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a

○ Por un lado

1 Citas:

9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a

○ que

1 Citas:

9:19 ¶ 26, que in DP_9a

○ R_Reserva

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

R "Reserva" Las categoria facultativa u opcional "Reserva", introducida por Toulmin junto con la de "Garantía", refuerza o atenúa los argumentos concluyentes.

7 Citas:

3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 9:13 ¶ 30, siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 29:8 ¶ 23, "un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in Comp_arg_V_sociol / 30:6 ¶ 33, "la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se está... in Comp_arg_V_axiol

○ resultaría

1 Citas:

9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a

○ ya que

11 Citas:

2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 10:14 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a

10 DP_10a

Documento de texto, 28 citas

TEMA : PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

PREGUNTA: Requisitos para la validez de una norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean

13

Una norma es válida cuando su acto de creación es legal. Es decir su acto de creación es conforme a unas normas ya establecidas. La ley establece que según la materia de la que se trate una norma estará regulada por un tipo de ley u otro. Es decir, si se trata del desarrollo de un hecho fundamental el tipo de ley que utilizaremos será la ley orgánica. Otro requisito para que una norma sea válida es que se elabore por el órgano competente y además de la forma establecida en la Constitución. El ejemplo es que si por ejemplo se trata de aprobar una ley orgánica, esta se apruebe por una mayoría absoluta y no por mayoría simple ya que este sería el proceso de aprobación de una ley ordinaria.

Pero además, para que una ley sea válida debe cumplir un requisito fundamental y es el sistema piramidal en el que la Constitución se sitúa en la cima. Es decir, una norma para ser válida no debe ser contraria a la Constitución. Si el contenido de la ley es contrario a la Constitución, la ley será declarada inválida y como consecuencia de la invalidez surge la nulidad.

Es el Tribunal Constitucional quien tiene potestad en este país de declarar una norma inválida y por tanto nula.

La podrá declarar inválida siempre y cuando no se cumpla alguno de los requisitos antes nombrados.

Cuando el TC declara inválida una norma, esta desaparece del ordenamiento jurídico.

CASO PRÁCTICO

Concepciones sobre la validez

El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma creo que no es una justificación puesto que puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, aunque después en un segundo recurso se diga que es injusta. El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requisitos. Es decir, si se vulneran o no unas normas en su creación.

El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría tener puesto que si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de ser regulado por ley, aquí vemos claramente que no se da, ya que es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad Autónoma con la que se aprueba esta norma. La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que determinadas materias deben ser reguladas por ley.

El segundo recurso basado en la injusticia cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales y habría discriminación para los que han acabado ya. Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas.

Considero que dentro de la validez sólo podríamos meter el tercer recurso por no cumplir los requisitos legales para la creación de una norma.

Podemos decir por tanto que el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces establecidos para la creación de una norma ya que según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de creación.

El acto de creación no es legal por tanto la norma debería ser inválida.

28 Citas:

10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:13 ¶ 24, si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de... in DP_10a / 10:14 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos

seamos iguales in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:39 ¶ 22, puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, in DP_10a / 10:40 ¶ 22, después en un segundo recurso se diga que es injusta in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:43 ¶ 31, el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces estab... in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a

23 Códigos:

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ **aunque**

3 Citas:

3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a

○ **Basado en la validez axiológica**

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

○ **Basado en la validez normativa**

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ **Basado en la validez sociológica**

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● **C_Conclusión**

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

C "Conclusión" Es la adhesión o contrapuesta a la que se llega mediante una "argumentación inferencial" que articula el binomio "Premisa-Conclusión".

5 Citas:

1:13 ¶ 23, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos q... in DP_1a / 10:43 ¶ 31, el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces estab... in DP_10a

/ 29:4 ¶ 19, "el recurso no podrá prosperar", in Comp_arg_V_sociol / 30:8 ¶ 29, "el recurso podría prosperar", in Comp_arg_V_axiol / 31:3 ¶ 34, "el recurso puede prosperar". in Comp_arg_V_norm

● C_imprecisa

26 Citas:

1:6 ¶ 21, y esto no se da [pero no prospera] in DP_1a / 2:3 ¶ 8, gran cantidad de posibilidades de éxito in DP_2a / 2:15 ¶ 10, significa dicha indignación y dicha dificultad que la norma jurídica s... in DP_2a / 2:31 ¶ 12, y el recurso de inconstitucionalidad tendrá o deberá tener todas las p... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 3:27 ¶ 16, será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tr... in DP_3a / 4:10 ¶ 32, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser decl... in DP_4a / 5:5 ¶ 30, Será inválida (Validez sociológica) in DP_5a / 5:9 ¶ 32, no tendrá validez in DP_5a / 5:12 ¶ 34, este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez norma... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 6:27 ¶ 8, tiene escasas posibilidades de anularla in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 7:14 ¶ 30, el éxito del recurso es más escaso in DP_7a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:4 ¶ 28, es importante, pero no trascendental, como para que se declare inválid... in DP_8a / 8:8 ¶ 37, el tercer recurso es el que tendría vía libre in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:3 ¶ 26, Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida in DP_9a / 9:5 ¶ 26 – 27, no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que lo impedirá. in DP_9a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 9:12 ¶ 30, el decreto ley será válido in DP_9a / 10:3 ¶ 22, no es una justificación in DP_10a / 10:16 ¶ 24 – 25, La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que dete... in DP_10a / 10:31 ¶ 27, cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales in DP_10a

○ considero que

2 Citas:

8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a

○ creo que

1 Citas:

10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aseveración o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social

del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

○ D_imprecisos

14 Citas:

1:2 ¶ 21, el primero de los recursos no hace referencia a un defecto formal sino... in DP_1a / 2:12 ¶ 10, refiri[é]ndose a que no hace justicia con los estudiantes en curso ni... in DP_2a / 3:29 ¶ 18, si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones, es sin dud... in DP_3a / 3:32 ¶ 20, podrán argumentarse problemas de la validez in DP_3a / 4:6 ¶ 28, sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectati... in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:29 ¶ 13, Si afecta a personas ya colegiadas que no han cumplido los cinco años... in DP_6a / 7:4 ¶ 28, uno de los presupuestos de la validez de la norma es que ésta sea apoy... in DP_7a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 7:22 ¶ 32, la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de u... in DP_7a / 8:2 ¶ 26, en un Estado social y democrático de derecho, es importante el grado d... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

○ G_imprecisa

4 Citas:

2:9 ¶ 8, el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea inco... in DP_2a / 3:12 ¶ 18, (que sin ninguna duda lo es) la aprobación de este decreto-ley. in DP_3a / 7:24 ¶ 32, si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría d... in DP_7a / 10:40 ¶ 22, después en un segundo recurso se diga que es injusta in DP_10a

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ In_imprecisa

9 Citas:

2:32 ¶ 12, El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central in DP_2a / 7:25 ¶ 32, Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obliga... in DP_7a / 8:11 ¶ 39, La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma... in DP_8a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:17 ¶ 26, Este es el aspecto que afecta, o en el que se fundan, los dos primeros... in DP_8a / 9:2 ¶ 26, Una norma , se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad sufici... in DP_9a / 9:14 ¶ 30, Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elabora... in DP_9a / 10:13 ¶ 24, si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de... in DP_10a / 10:39 ¶ 22, puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa, in DP_10a

Podemos decir por tanto que

1 Citas:

10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a

podría

2 Citas:

6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a

podría tener

1 Citas:

10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a

puede ser

1 Citas:

10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a

puesto que

2 Citas:

10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a

sin embargo

1 Citas:

10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a

ya que

11 Citas:

2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 10:14 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a

B) DOCUMENTO PRIMARIO INFORMATIVO, RELATIVO A LA PREGUNTA DEL PROFESOR

11 DP_examen_coment

Documento de texto, 0 citas

Documentos Primarios (DP) – Textos-examen

Tema: Predicados de la Norma Jurídica

Pregunta del Profesor:

Requisitos para la validez de la norma jurídica.

Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley por la C.A. (Comunidad Autónoma): Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean.

El profesor describió “in situ” el “caso propuesto”. El decreto-ley prescribe cinco años de prácticas como requisito para acceder al Colegio de Veterinarios y al libre ejercicio de la profesión. Ante el malestar creado entre estudiantes y profesorado se plantean tres posibles recursos de inconstitucionalidad basados en “el rechazo social de la norma”; “el agravio comparativo con la situación anterior y “la carencia de validez desde el punto de vista normativo”.

El profesor también pide que en la argumentación debe hacerse mención de la validez desde el punto de vista de: la materia objeto de regulación; el proceso de elaboración normativo y el órgano, según el ordenamiento jurídico, con capacidad para su creación”.

Así pues, se describe un problema y se proponen soluciones: tres recursos de inconstitucionalidad que pueden prosperar o no prosperar.

Comentarios previos sobre el examen propuesto

Para elaborar las respuestas el alumnado disponía de las explicaciones y trabajo realizado en clase con el profesor de la asignatura, de la bibliografía recomendada, consultada y/o estudiada, así como de su propia capacidad de comprensión, interpretación y asimilación de los conceptos nuevos estudiados.

Antes de pasar al análisis de los textos indico las categorías delimitadas previamente:

Obligatorias

D “Datos”. ArINF “Argumento inferencial”.

G “Conclusión”.

Facultativas

G "Garantía". AP "Apoyo". R "Reserva".

IF "Indicador de fuerza" (conector argumentativo u organizador del discurso; modalizador).

Matizadoras (Añadidas posteriormente por G. Pujals)

D "Datos Imprecisos"

In "Inferencia imprecisa"

G "Garantía imprecisa"

C "Conclusión imprecisa"

{ } "Vacía"

En el análisis, sólo se ha tenido en cuenta el desarrollo de las argumentaciones sobre las posibilidades que tienen de prosperar cada uno de los recursos de inconstitucionalidad. En ese sentido, y estudiado el tema con las explicaciones del profesor y la bibliografía recomendada, se han inferido previamente una serie de macroargumentos relacionados con los diferentes tipos de validez: sociológica, axiológica y normativa, que han servido de base para el análisis.

Tema:

“Requisitos para la validez de la norma jurídica y argumentación del caso concreto”

Considero que hay una gradación de menor a mayor en cuanto a las posibilidades que tienen de prosperar los recursos que a continuación se plantean. Existe también una interrelación entre los tres tipos de validez.

Planteamiento de los tres recursos de inconstitucionalidad

1) -Basado en la validez sociológica

“Hay rechazo social de la norma”

D “Datos” (Premisa, tesis anterior)

puesto que

“no es aceptada por estudiantes y profesorado”,

ArINF “Argumento inferencial”

IF “Indicador de fuerza”

aunque

“ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida”.

G. Garantía

IF "Indicador de fuerza"(2)

Así, pues, probablemente

“el recurso no podrá prosperar”,

Conclusión”

IF “Indicador de fuerza” (2)

a menos que

“un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su promulgación y su invalidez”

R "Reserva"

IF "Indicador de Fuerza"

2) -Basado en la validez axiológica

“Hay agravio comparativo con la situación anterior”,

D “Datos” (Premisa, tesis anterior)

puesto que

“la norma es injusta”,

ArINF “Argumento inferencial”

IF “Indicador de fuerza”

debido a que

“en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se considera justa”.

G. “Garantía”

IF "Indicador de Fuerza"

“Sería injusto impedir el acceso a la profesión”.

AP “Apoyo”

IF “Indicador de fuerza”

Así pues

"el recurso podría prosperar"

Conclusión

IF “Indicador de fuerza”

siempre que

“la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se están conculcando derechos fundamentales constitucionales”.

-

R “Reserva”

IF “Indicador de fuerza” (2)

3) -Basado en la validez normativa

“El decreto carece de validez normativa”

D “Datos” (Premisa, tesis anterior)

puesto que

“no ha sido creado por el órgano competente”,

ArINF “Argumento inferencial”

IF “Indicador de fuerza”

debido a que

“la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia.

G “Garantía”

IF "Indicador de fuerza

Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central.

AP “Apoyo”

Así pues

“el recurso puede prosperar”.

Conclusión

IF "Indicador de Fuerza"

0 Citas

0 Códigos

C) DOCUMENTO PRIMARIO INFORMATIVO SOBRE “INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN”

12 M_Introd_investig

Documento de texto, 0 citas

Introducción a la investigación “Argumentación sobre la validez de una norma jurídica”

La investigación tiene como objetivo justificar la hipótesis de trabajo planteada en la tesis: "Discurso argumentativo en los primeros cursos de la enseñanza superior". En ella, sostengo que la comprensión y recepción de los discursos argumentativos dificultan el aprendizaje de las diferentes materias en cualquier disciplina académica.

Por ello realizo el presente análisis de documentos, tipo examen, de estudiantes de primeros cursos universitarios de la "Facultat de Dret" de la UB, concretamente de "Teoría del Derecho" sobre el tema: La norma jurídica y condiciones de validez de la misma, para demostrar el problema que planteo y poder tomar decisiones posteriores en cuanto a la mejora de la enseñanza de la argumentación.

En primer lugar, y como contexto teórico del que parte el análisis, indico:

Los componentes del acto argumentativo

Escenario o marco de la situación:

El aula de un centro universitario atendiendo a una clase impartida oralmente por el profesor y su posterior evaluación mediante un texto escrito en formato examen.

Participantes:

Profesor y alumnado.

El tema:

Sobre la asignatura: Teoría del Derecho. “La Norma jurídica”. Pregunta de examen: Requisitos para la validez de una norma jurídica. Ejemplo de un caso de promulgación de decreto-ley. Argumente las posibilidades que tienen de prosperar los tres recursos de inconstitucionalidad que se plantean.

Así como también los esquemas argumentativos en que me baso para delimitar las categorías de análisis.

La elección del modelo de Toulmin para el análisis de los documentos - exámenes de asignaturas de Derecho- se debe a que sus estudios surgieron en el marco del "discurso jurídico", lo mismo que los de Perelman. La diferencia radica en que Perelman priorizaba el lenguaje del tribunal, que debe aportar racionalidad e influenciar a un auditorio de acuerdo con la noción de "lo justo" o "lo razonable", sin demostraciones concluyentes ligadas a la noción de "verdad". Toulmin, en

cambio, pretendía aunar lógica y racionalidad - no formal - y presenta un modelo "semiveritativo". Aunque el esquema de Toulmin, en un principio, podría parecer monológico, puede considerarse también dialógico, tal como lo interpreto y, así, lo apuntan investigaciones posteriores del autor. En los razonamientos, siempre hay una objeción potencial del locutor o proponente dirigida al interlocutor o destinatario, mediante el conector "a menos que..." y que cumple, por tanto, el principio de "argumentación / contra argumentación".

El modelo, esencialmente justificativo de Toulmin, se presenta mediante un esquema metodológico en forma de red articulada lingüísticamente. Delimita seis categorías. En su encadenamiento, hay un locutor que pretende justificar una aserción o propuesta (Datos-D. Premisa, o Tesis anterior), puesta en duda por el interlocutor, lo cual suscitará críticamente una adhesión o contrapropuesta (Conclusión-C). La justificación se realizará mediante una argumentación inferencial (Ley de paso-L), que articulará mediante conectores argumentativos, los dos enunciados "premisa-conclusión", en la que se podrán añadir otros argumentos que Toulmin denomina: "Garantía" y "Reserva", el primero relacionado con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos, consecuencias; y, el segundo, con la "modalidad discursiva", que refuerza o atenúa la "fuerza argumentativa" (F); hay que señalar que los argumentos pueden ser explícitos o implícitos.

(D) ----- Así pues, (F), (C)

Dado que

(L) (R)

puesto que a menos que

(G)

debido a que

Implemento la información con otros autores en apartados sobre "información teórica y metodológica". Y se prosigue con el desarrollo de la argumentación y la delimitación de categorías:

CATEGORIAS OBLIGATORIAS

DATOS "D"

(Opinión)

(Premisa)

(Tesis anterior)

ARGUMENTO INFERENCIAL "ArINF"

(Argumentos inferenciales)

(Ley de Paso)

"puesto que"

CONCLUSIÓN "C"

(Confirmación o
Refutación de la tesis)

“así pues”

CATEGORIAS FACULTATIVAS U OPCIONALES

GARANTÍA “G”

“debido a que”

APOYOS “AP”

INDICADOR DE FUERZA “IF”

RESERVA “R”

“a menos que”

(Basadas en Toulmin, Adam, Lo Cascio y adaptación Pujals)

CATEGORIAS ESPECÍFICAS PARA MATIZAR

EL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS

TEXTUALES - EXÁMENES

DATOS IMPRECISOS

“D_Imprecisos”

INFERENCIA IMPRECISA

“In_Imprecisa”

GARANTÍA IMPRECISA

“G_Imprecisa”

CONCLUSIÓN IMPRECISA

C_Imprecisa

{ }

(Inexistente – Vacía)

0 Citas

0 Códigos

D) DOCUMENTO PRIMARIO INFORMATIVO SOBRE LA EXPOSICIÓN DEL PROFESOR EN CLASE.

Fuente: transcripción oral (apuntes alumna)

24 t.fuente apunt-prof(transc.oral)2

Documento de texto, 0 citas

TEMA 12: PREDICADOS DE LA NORMA JURÍDICA

Las normas relativas al comportamiento humano y en particular la norma jurídica revisten características diferentes a las normas de naturaleza (ya que estas se expresan en un lenguaje descriptivo y por ello se puede decir que son verdaderas o falsas).

Todo el lenguaje prescriptivo y el derecho o las normas jurídicas se sustraen a este tipo de predicación a este tipo de verificación. Partiendo de esta diferenciación, en la medida que estos últimos no se someten a ese tipo de verificación (verdadero o falso) pero si corresponden a las normas jurídicas otros tipos de predicados. Básicamente según la dimensión con que se analice el derecho. A una norma jurídica le puede concernir los predicados siguientes:

- 1- Desde la dimensión normativa, la norma puede ser válida o inválida.
- 2- Desde la dimensión fáctica, la norma puede ser eficaz o ineficaz.
- 3- Desde la dimensión valorativa, la norma puede ser justa o injusta.

Los predicados formales que consideran al derecho una relación estructural que guardan las normas entre sí, son predicados a priori no necesitan distanciamiento del analista al momento de entrada de la norma.

Los predicados materiales que considera al derecho necesariamente vivido, son predicados a posteriori precisan un cierto distanciamiento del analista al momento de entrada de la norma. Precisan que la norma haya sido dictada, aprobada y esté en circulación tenga una vigencia efectiva en el grupo social al que va dirigido. Los predicados materiales como la eficacia o la efectividad son analizados por los sociólogos del derecho.

VIGENCIA Y APLICABILIDAD JURÍDICA

La validez: según el ámbito de la doctrina de que se trate puede ser entendida en un sentido amplísimo (impropio) o en un sentido estricto. En el primer sentido se ve el grado de justificación, el grado de obligatoriedad de una norma jurídica, según la óptica doctrinal desde la cual se ve que la validez tendría tres significados:

- a) Históricamente: plano de los valores (validez axiológica) = corriente iusnaturalista hasta el siglo XVIII, tradición aristotélico tomista. Una norma sólo

obliga cuando es justo, sino generaría un deber de desobediencia. = derecho natural = plan del creador.

b) Normativa: si la validez es el Estado, toda norma correctamente creada por el ordenamiento jurídico del que participa y generará obligación.

c) Sociológica jurídica: validez sociológica, una norma sólo se justificaría en la medida en que tenga un alto grado de aceptación por sus destinatarios. El derecho se crea para lograr una vida social pacífica, si tiene un rechazo generaría inseguridad y no tendría justificación. Los tres aspectos de la validez están interrelacionados ya que lo deseable es que una norma jurídica sea válida desde el punto de vista formal (proceso de creación) que la mismo tiempo responde a los valores sociales dominantes y que tenga un alto grado de aceptación social y una aplicación de los funcionarios encargados de esa tarea (si cae alguno de los tres aspectos, se resienten los restantes).

Prima la validez material sobre el ámbito de validez normativa (si la solución es correcta no importa el procedimiento) (ej. Alcalde de Zalamea).

Pero se puede afirmar que la mayor parte de la doctrina actual de nuestro siglo suele identificar la validez con la exigencia, en virtud de la cual, una norma jurídica ha sido creada de conformidad con las exigencias formales del sistema jurídico al que pertenece, o lo que es lo mismo una aceptación estricta de la validez se corresponde con la validez normativa. Así se da n tres:

REQUISITOS DE CARÁCTER FORMAL para justificar la obligatoriedad o la validez de una norma.

1- **CARÁCTER PROCEDIMENTAL:** Cada sistema jurídico dependiendo del tipo de norma, establece uno u otro procedimiento. Ej. La norma legal, ha de someterse al “iter legis”, camino que debe recorrerse para llegar a ser ley y que concluye con la publicación de la norma. Si no se han recorrido estas etapas, la norma adolecerá del requisito de la validez. Tendrá un vicio de carácter formal.

2- **POR RAZÓN DEL ÓRGANO:** Hace referencia al órgano creador de la norma. Ej. Una norma legal no la puede aprobar el gobierno, la deberá aprobar el parlamento correspondiente. Si no la norma será tachada de inválida.

3- **MATERIA SOBRE LA QUE VERSA LA NORMA:** Nos referimos no sólo al fondo de la misma, sino que hay materias que quedan reservadas a determinadas normas y determinados órganos. Cuando en 1979 el gobierno aprobó un decreto-ley sobre leyes antiterroristas, éste entró en vigor al mes, pero fue declarado inconstitucional y se citó de inválida la norma. Ya que estos temas están ubicados dentro de los derechos fundamentales, derechos y libertades públicas y por ello han de ser desarrolladas por leyes orgánicas obligatoriamente.

Muchos sistemas jurídicos por ello, poseen tribunales constitucionales para demostrar la validez de las normas de rango legal. Ej. EEUU, con su Tribunal Supremo formado por 12 jueces, que es de más poder del mundo (hace las funciones de Supremo y de Constitucional a la vez).

La validez va ligada a un segundo requisito que se desdobra de ella misma es:

LA VIGENCIA: Es el ámbito espacio personal y temporal, para el cual las normas pretenden valer u obligar en definitiva.

Los derechos modernos han combinado criterios de territorialidad y consanguinidad, por ello se llamaron derechos romano-germánicos. La inmensa mayoría de derechos orientales suelen establecer criterios básicos según los cuales algunas cuestiones se resuelven vía criterio personal o vía criterio territorial. Ej. Lo que hace referencia al Estatuto de las personas físicas y jurídicas se rige por la nacionalidad “ius sanguinis” = criterio personal, aunque hay excepciones. Las normas propias del derecho público (derecho penal y derecho procesal) se rigen por el criterio territorial. Cada Estado es competente en aplicación del principio de soberanía de su ámbito.

Las normas propias del derecho privado (propiedad y bienes inmuebles) se rigen por influencia del derecho romano, por las normas del lugar donde están los sitios. En caso de ejercicios procedimentales los requisitos de los contratos, negocios jurídicos, se rigen por el principio latino del lugar donde se celebren. Art. 8 al 12 del Código Civil = requisitos de los contratos privados, el art. 148 y 149 de la Constitución, competencias de las CC.AA y las exclusivas de la Administración Central.

El ámbito temporal: a partir de cuando las normas son válidas?, los son desde el momento en que entran en vigor. Se establecen dos criterios:

- Derecho anglosajón: exigencia de un solo requisito (promulgación y sanción de las normas) una vez una norma es promulgada entra en vigor al día siguiente, no se exige una ulterior publicidad ni siquiera de las normas con rango de ley.
- Derecho continental: además de la promulgación (proceso formal de regulación de una norma), se exige el requisito de la publicidad suficiente, difiere según el rango de la norma jurídica en cuestión y se dan tres normas:

1- Legales o con rango de ley: publicidad suficiente, que se consigue con la publicación en el órgano correspondiente (BOE).

2- Norma aprobada por el parlamento de la Comunidad Autónoma: se publica en el órgano correspondiente y se da un período de “Vacatio legis”, que es de 20 días a partir de su completa publicación, si en ellas no se dispone otra cosa. Ej. En el Código Penal se estipuló otra entrada en vigor y por ej. Un decreto de reforma del plan de estudios, tiene un período de “vacatio legis”, de todo un curso, inicialmente supone un período de garantía pero basada en la ficción.

3- Normas reglamentarias: procedentes del poder ejecutivo o de cualquiera de sus órganos, suele entrar en vigor si no se prevé otra cosa al día siguiente de su publicación.

4- Normas jurídicas individualizadas / actos administrativos, sentencias judiciales: surten efectos desde el momento de recepción por parte del interesado. (la notificación o recepción = suficiente publicidad). Se publica en los juzgados ante la situación de imposible localización del interesado o en el BOE, también se dan procedimientos de embargo ante la infracción de ordenanzas municipales.

La vigencia de una norma, dura mientras es válida, por ello la validez se pierde cuando se pierde su vigencia = derogación de la norma jurídica. En el derecho histórico se adoptan dos modalidades: derogación expresa y derogación tácita. Era tradicional que la nueva ley no tuviera que establecer normas de derogación expresa. Pero si en la actualidad se indican que normas o apartados de normas

precedentes se derogan = derogación expresa. En las disposiciones transitorias se establecen períodos intermedios paulatinos y progresivos de derogación de ciertas materias. Pero también se da derogación tácita, cuando automáticamente cuando la ley posterior deroga a la anterior, en virtud de que se contradicen.

IRRETROACTIVIDAD DE LAS NORMAS: (supone o está dentro del ámbito temporal): en principio las normas jurídicas se proyectan hacia el futuro no hacia el pasado. Pero hay que distinguir el ámbito del derecho privado de el ámbito del derecho penal, es evidente que las normas penales no tienen efectos retroactivos si pueden perjudicar al reo. Pero si pueden tenerlos si le favorecen.

También se dan dos tipos de acciones: **PRESCRIPCIÓN Y CADUCIDAD** (suponen el ámbito territorial), hacen referencia al ejercicio de acciones en relación a normas, posibilidad de instar una reclamación, una acción, la prescripción hace referencia al ámbito privado, la caducidad al ámbito público, la primera se da a instancia de parte, la segunda de oficio, la primera puede interrumpirse y, la segunda no puede interrumpirse.

LA APLICABILIDAD JURÍDICA: es de ámbito territorial , y supone la aplicación del derecho y es también un predicado formal de las normas y puede suceder que nos encontremos con una norma válida, que ha entrado en vigor pero que carece de aplicabilidad jurídica. Ej. La Constitución reconoce nuevos derechos por ej. El art. 30 sobre objeción de conciencia , y se refiere a una ley orgánica que desarrolla este derecho y por ej. Esta segunda norma no se ha dictado, por lo que no tiene aplicabilidad jurídica a pesar de que se encuentre en vigor.

LOS REQUISITOS MATERIALES:

1- **EXISTENCIA:** Es un requisito material, cuando ha sido aprobada, dictada por el órgano que tiene poder para ello, entonces la norma existe. La norma no existe hasta ser perfeccionada, no vale con ser un proyecto. Muchas veces la doctrina hace significar y coincidir existencia con validez.

2- **EFICACIA:** Vigencia social, sólo son analizadas a posteriori y hacen relación a la función de las normas se crean para ser aplicadas, se verá si lo son o no. Algunas veces se han generado actitudes de rechazo. Las normas básicas las apueba el parlamento, las reglamentarias se supone que son un despliegue de las normas básicas y a veces se producen, en las segundas, campañas para favorecer la adhesión que suele ser espontáneo de la mayoría de las normas (es común de las democracias occidentales).

El realismo jurídico escandinavo hablaba de la adhesión espontánea de la mayoría a las normas como un proceso social, se aceptaba en grado de intimidación del poder que daba la norma. Con el transcurso del tiempo (carácter mimético de la sociedad) esas conductas interesadas se vuelven desinteresadas y se aceptan como monotonía y dependen según las área geográficas (uso del casco). La eficacia inicialmente se limita a la aceptación social pero luego los destinatarios siendo (Ihering y Kelsen, normas primarias, sanción que establecen) los jueces y tribunales, deben obligar a cumplirlas en caso de infracción se deben de obligar a cumplir.

3- **EFFECTIVIDAD:** Capella invierte los términos, pero la mayoría de la doctrina da como definición el despliegue de la eficacia, que atiende a un criterio de función del derecho. Se dice que una norma es eficiente cuando la norma consigue el propósito/os en virtud de los cuales se creó, pero, puede tener otras funciones de

globalidad (creación de trabajos), se puede por ello, hacer un balance a posteriori con un plazo prudencial para ver si se consigue lo cumplido.

0 Citas

0 Códigos

E) DOCUMENTOS PRIMARIOS COMO FUENTE BIBLIOGRÁFICA TEMÁTICA

(J. de Lucas Martín (coord.) (1995). *Introducció a la Teoria del Dret*)

26 de lucas 1

Documento de texto, 0 citas

Capítol 5

LA NORMA JURÍDICA *

SUMARI: 1. PRESCRIPCIONS I NORMES.- 11. ESTRUCTURA I CLASSES DE LES NORMES JURÍDIQUES: 11.1. Introducció. 11.2. El caràcter: normes Imperatives i normes permissives.II.3. Consideració especial de les normes permissives.II.4. El contingut: normes abstractes i concretes. 11.5. La condició d'aplicació: supòsit de fet i conseqüència jurídica. 11.6. Les classes de normes jurídiques segons l'autoritat. 11.7. El/s subjectes normatius: normes generals i particulars. 11.8. L'ocasió: marc territorial i temporal d'aplicació de les normes jurídiques. 11.9. La promulgació: normes escrites i consuetudinàries. 11.10. El problema de la sanció.- 11.11. NORMES DE CONDUCTA I NORMES D'ORGANITZACIÓ: LLUR DIVERSA FUNCIO.

En la primera part del llibre hem dut a terme una primera aproximació a la realitat jurídica. Hem vist que aquesta presenta tres dimensions essencials: una dimensió normativa, una dimensió social i una dimensió valorativa. Hem examinat llurs relacions amb la resta d'ordres normatius, amb la societat i amb l'Estat. I ens hem referit així mateix a les funcions del Dret. Ara, en aquesta segona part del llibre, durem a terme una anàlisi més detinguda del vessant normatiu del Dret. Per a aquest objecte estudiarem en primer lloc les normes jurídiques, llur estructura i llurs classes, per passar després a l'examen de l'ordenament jurídic, la seua noció, la seua unitat, la seua plenitud i la seua coherència. I finalment un capítol sobre els conceptes jurídics fonamentals, i dels elements bàsics de Dret públic i privat.

1. PRESCRIPCIONS I NORMES

Si, com sabem, el Dret és un ordre normatiu, això significa que és compost de normes. Ara bé, l'estudi de la norma jurídica ens remet a la noció de norma gene-

[136]

ral. Ja en el capítol segon duguerem a terme una primera aproximació a la noció de norma en subratllar la seua pertinença al món d'haver d'ésser. Ara, i per tal de perfilar millor la noció de norma, pot resultar-nos d'utilitat partir de l'anàlisi dels distints usos o funcions del llenguatge.

És evident que no sempre emprem el llenguatge amb la mateixa intenció, de la mateixa manera, sinó que podem distingir diversos usos o funcions del llenguatge entre les quals destaquen les següents:

1. Funció descriptiva o informativa: té lloc quan el llenguatge s'empra per descriure certs estats de coses, per subministrar informació sobre la realitat, la qual pot ésser vertadera o falsa. Les proposicions que tenen aquesta funció s'anomenen proposicions descriptives, informatives o assertòries. També se les denomina assercions. Per exemple, «Està plovent».

2. Funció expressiva o emotiva: té lloc quan el llenguatge s'utilitza per tal de manifestar estats d'ànim, sentiments o emocions i/o per tal de suscitar-los en l'interlocutor. Per exemple, «Tant de bo deixes de ploure!».

3. Funció executiva, operativa, constitutiva o performativa: es dona en aquells casos en els quals pronunciar certes paraules en determinades condicions implica alhora fer quelcom, realitzar l'acció a la qual aqueixes paraules es refereixen. Aquesta funció del llenguatge és molt freqüent i important en el marc del Dret

Penseu en les paraules amb les quals els contraents manifesten llur consentiment en l'acte de celebració del matrimoni o en les paraules amb les quals les parts expressen el seu consentiment en l'acte de celebració d'un contracte i, en general, qualsevol altra proposició amb la qual una persona, de conformitat amb les normes vigents, crea relacions de pretensió o obligació o de les quals sorgeixen expectatives o responsabilitats.

4. Funció prescriptiva o directiva: es produeix quan el llenguatge s'empra amb la intenció d'influir en el comportament d'un altre o uns altres per tal de modificar-lo. Ales proposicions que tenen aquesta funció hom les sol anomenar proposicions prescriptives i també directives. Per exemple, «Hauries d'agafar el paraigua».

Les normes i en particular les normes jurídiques (un article d'una llei, la decisió d'una sentència, una clàusula d'un contracte) es presenten, des d'aquesta perspectiva dels usos o funcions del llenguatge, com a proposicions prescriptives, com a directives.

Ara bé, les directives poden presentar molta diversa intensitat. Poden consistir a suggerir, recomanar, aconsellar, indicar, demanar, pregar, reclamar, suplicar, ordenar, manar, imposar, etc... Hom sol dir que, en general, les normes s'inclouen en les directives més fortes a les quals se sol denominar «prescripcions». Això no obstant, convé tenir en compte que no totes les prescripcions són normes (en espe-

[137]

cial, no ho són les que es basen en la mera superioritat física com, per exemple, l'ordre que l'assaltant dirigeix a la seua víctima), ni tampoc tota norma no és prescripció (així, és dubtós que ho siguin els permisos que ocupen, tanmateix, un lloc important dins les normes i, en particular, dins les normes jurídiques).

ESTRUCTURA I CLASSES DE LES NORMES JURÍDIQUES

11.1. Introducció

Entrant ja en l'estudi de les normes jurídiques i pel que fa a llur estructura, podem assenyalar que en el marc de la teoria general del Dret hom sol dir que les normes

jurídiques s'estructuren al voltant de dos elements: el supòsit de fet o condició d'aplicació i la conseqüència jurídica. Això s'expressa gràficament amb la fórmula: «si és A (supòsit de fet), ha d'ésser B (conseqüència jurídica).

El supòsit de fet és la hipòtesi o condició l'actualització de la qual desencadena les conseqüències jurídiques previstes en la norma.

El nexa que uneix la conseqüència jurídica al supòsit de fet no és un nexa de causalitat necessària com el que existeix entre causa i efecte en el marc dels fenòmens naturals. Quan es produeix el supòsit de fet la conseqüència jurídica no té lloc automàticament en el món de la realitat. Si.. una persona comet un delictes, això no vol dir que automàticament es veja sotmesa a una pena. El nexa entre el supòsit de fet i la conseqüència jurídica és un nexa establert per la norma jurídica. La conseqüència jurídica es presenta així com una resposta de l'ordenament jurídic a un determinat supòsit de fet (Díez Picazo). Al supòsit de fet i a la conseqüència jurídica ens referirem de nou més endavant.

Però per a un estudi més detallat de l'estructura de les normes jurídiques, ço és, dels seus elements, pot servir-nos de fil conductor les anàlisis de Von Wright sobre els elements de la classe de normes que ell anomena prescripcions (tenint en compte que Von Wright inclou també els permisos dins les prescripcions). Les anàlisis de Von Wright sobre les prescripcions són en gran mesura aplicables a les normes jurídiques (Atienza), ja que es pot dir (Nino) que la major part d'aquestes, tot i que no totes, pertanyen a la mena de normes que Von Wright anomena prescripcions.

Von Wright enumera com a elements de les prescripcions els següents: el caràcter, el contingut, la condició d'aplicació, l'autoritat, el o els subjectes normatius, l'ocasió, la promulgació i la sanció.

[138]

A partir de les anàlisis de Von Wright sobre els elements de les prescripcions podem abordar l'examen de l'estructura de les normes jurídiques. A més cada element ens permetrà distingir diversos tipus de normes. Ambdues coses (l'estudi de l'estructura i de les classes de les normes jurídiques) ens permetran comprendre millor el que són les normes jurídiques.

11.2. El caràcter: normes imperatives i normes permissives

D'acord amb les anàlisis de Von Wright el caràcter d'una norma depèn del fet que aquesta estableix que determinades accions o activitats hagen d'ésser fetes, o no hagen d'ésser fetes o puguen ésser fetes.

Així, d'acord amb llur caràcter, pot haver-hi normes d'obligació, de prohibició i permissives o facultatives (Von Wright):

Doncs bé, pel que fa a llur caràcter, les normes jurídiques poden ésser tant de prohibició, com d'obligació, com permissives o facultatives.

En efecte, el Dret consta de dos tipus fonamentals de normes:

-De normes anomenades imperatives que imposen obligacions de fer (obligacions en sentit estricte) o de no fer (prohibicions). En el primer cas hom parla d'imperatius positius o preceptes positius i en el segon d'imperatius negatius o preceptes negatius.

-I de normes permissives o facultatives que confereixen potestats, facultats o poders (es tracta dels anomenats «drets subjectius» als quals es feia referència en el tema primer) privats o públics.

Thomasius mantingué que un dels trets distintius del Dret respecte de la moral resideix en el fet que mentre la moral consisteix en un conjunt de preceptes positius, d'obligacions, el Dret, en canvi, constaria tan sols de preceptes negatius, de prohibicions. Però aquesta postura de Thomasius fou criticada ja per Leibniz i molt més recentment per Bobbio, qui assenyala que la funció del Dret no és sols la de fer possible la coexistència de les llibertats externes de les persones, per a la qual cosa certament n'hi hauria prou amb els preceptes negatius, amb les prohibicions, sinó que al Dret correspon també la funció de promoure la recíproca cooperació entre les persones que conviuen i per a això són necessàries també les obligacions positives (Bobbio).

Això a part, és un fet que els ordenaments jurídics reals contenen normes que imposen obligacions (preceptes positius) i normes que estableixen prohibicions (preceptes negatius). Ambdues classes de preceptes són presents en totes les branques del Dret, i en predominen uns o els altres segons el sentit sancionador o

[139]

promocional del sector jurídic de que es tracte. Així, les normes penals tenen quasi sempre el caracter de normes proli bitives. L'estructura de les normes penals consisteix en la imputació d'una pena a un determinat comportament. Per exemple, l'art. 407 del CP segons el qual: «El qui mate a un altre serà castigat, com a homicida, amb la pena de reclusió menor». D'aquesta estructura de les normes penal es es dedueix fàcilment i com un antecedent lògic d'aquestes, la prohibició de realitzar el comportament (matar, robar, falsificar moneda, falsificar documents, etc.) al qual s'imputa una pena. Però també trobem normes prohibitives en altres dominis del Dret. Penseu en la prohibició de l'abús de dret que estableix l'art. 7,2 del Cc. o en normes prohibitives tan quotidianes com les de trànsit: prohibició de passar davant d'un cotxe amb ratlla contínua, de circular en direcció prohibida, etc.

Pel que fa a les normes d'obligació, també trobem moltes normes d'aquest tipus en els ordenaments jurídics positius. Per exemple, les normes que imposen l'obligació de pagar els impostos (els diversos impostos); en el marc del Dret civil, les que imposen l'obligació de pagar els dubtes i en general de complir les obligacions vàlidament conretes, o les nombroses normes que estableixen obligacions en el marc del Dret de família (entre els cònjuges, entre pares i fills, etc.). Fins i tot en el marc del Dret Penal hi ha preceptes que impliquen obligacions positives. Així, per exemple, de la penalització de l'omissió del deure de socórrer (art. 489 del CP) es desprén que existeix l'obligació positiva de socórrer la persona que es trobe «desemparada i en perill manifest i greu» quan siga possible fer-ho «sense risc propi ni de tercers».

A més, junt amb les normes que estableixen preceptes, positius (obligacions) o negatius (prohibicions), el Dret comprén també normes que contenen permisos, ço és, que confereixen facultats, potestats, poders o drets. Són normes permissives les normes constitucionals que reconeixen els drets i llibertats fonamentals (llibertat ideològica, religiosa i de culte; llibertat d'elecció de residència i de circulació; llibertat d'expressió; drets de reunió i manifestació; d'associació; de participació política; de sindicació, etc.); les normes que concedeixen i regulen les facultats de

celebrar negocis jurídics (contractes, testaments, etc.) a través de la qual l'«autonomia privada» estableix i configura lliurement relacions jurídiques dins de certes condicions i límits molt amplis que la llei estableix, etc.

11.3. Consideració especial de les normes permissives

És important aclarir que respecte de multitud de comportaments la permissió resulta de la mera absència de norma de conformitat amb el postulat segons el qual «Tot el que no és prohibit, ni és obligatori, és permés», però en aquests casos

[140]

no existeixen pròpiament normes permissives. El problema de les normes permissives es planteja respecte d'aquelles normes que expressament atribueixen facultats o concedeixen permisos (Bobbio, Capella, Díez Picazo).

Fet aquest aclariment previ, direm que els permisos poden ésser permisos de fer (permisos positius) i permisos de no fer (permisos negatius).

Amb freqüència es diu que les normes permissives no fan sinó derogar, limitar o exceptuar d'una norma imperativa (d'obligació o de prohibició). Així, els permisos positius (de fer) serien la negació d'una prohibició. Per exemple, l'eximent de legítima defensa seria una norma permissiva que establiria una excepció a la norma que prohibeix matar (Capella). I els permisos negatius (de no fer) serien la negació d'una obligació. Per exemple, l'art. 492 del Cc. conté una norma permissiva negativa segons la qual l'obligació de l'usufructuari de prestar fiança abans d'entrar a gaudir dels béns (obligació imposada en l'art. 491, 2º) «no és aplicable al venedor o donant que s'haja reservat l'usdefruit dels béns venuts o donats ni als pares usufructuaris dels béns dels fills, ni al cònjuge sobrevivent respecte de la quota legal usufructuària si no contrauen els pares o el cònjuge ulterior matrimoni». La norma permissiva negativa de l'art. 492 estableix una excepció, respecte de determinades persones i en determinades circumstàncies, a l'obligació de prestar fiança de l'art. 491, 2º.

Tanmateix, és evident que no tots els permisos deroguen una prohibició o una obligació preexistent. Però, fins i tot en aquests casos, seria vàlida la interpretació donada per Von Wright i acollida per Capella segons la qual quan l'autoritat permet un comportament el que fa en realitat és comprometre's a no interferir-se en aqueix comportament.

Això a part, se sol cridar l'atenció (Bobbio, Díez Picazo) sobre el fet que les normes que imposen deures o obligacions (positius o negatius) i les normes que concedeixen facultats, potestats o drets es troben tan íntimament entrelaçades que en rigor constitueixen un únic fenomen vist des de dos angles, en la mesura que el dret i el deure no són sinó les dues cares de la relació jurídica. Una norma que imposa un deure a una persona atribueix alhora a una altra o a la societat en el seu conjunt el dret d'exigir-ne el compliment. De la mateixa manera, una norma que atribueix un dret imposa alhora a un altre o a uns altres un deure, ja siga positiu o el merament negatiu de respectar el lliure exercici d'aqueix dret i de permetre'n l'execució.

11.4. El contingut: normes abstractes i concretes

Von Wright assenyala com a segon element de les prescripcions el contingut que és l'acció, accions o activitats (per exemple, pagar, matar a un altre, fer propaganda política, etc.) que la norma declara obligatòries, prohibides o permeses.

[141]

Des d'aquest punt de vista, hom distingeix dins les normes jurídiques entre normes -abstractes que es refereixen no a aquesta o a aquella acció, sinó a categories o classes d'accions (el pagament dels impostos, la prestació d'aliments entre parents, l'homicidi, la falsificació de documents, el dipòsit, el mandat, etc.) i normes concretes que es refereixen a accions específiques. Les normes legals solen ésser -abstractes, mentre que les decisions de les sentències solen ésser concretes.

11.5. La condició d'aplicació: supòsit de fet i conseqüència jurídica

El tercer element de les prescripcions que assenyala Von Wright és la condició d'aplicació. Es tracta de les circumstàncies que s'han de donar perquè existesca l'oportunitat de realitzar el contingut de la norma.

Segons la condició d'aplicació les normes es classifiquen en categòriques i hipotètiques.

Són categòriques aquelles normes les condicions d'aplicació de les quals són tan sols les que sorgeixen de llur propi contingut. Per exemple, la norma «Tanqueu la porta» és categòrica perquè no preveu més condicions d'aplicació que les que es desprenen del seu propi contingut -que la porta siga oberta-.

Són hipotètiques aquelles normes que preveuen condicions d'aplicació addicionals que no es desprenen del seu contingut. Per exemple, «Si plou, tanqueu la porta». Una norma és hipotètica quan estableix condicions no ja per a la realització de l'acció, sinó perquè aqueixa realització pugui qualificar-se com a obligatòria, prohibida o permesa.

Doncs bé, pel que fa a la condició d'aplicació, hom sol dir que les normes jurídiques són sempre hipotètiques en la mesura que contenen, com abans véiem, un supòsit de fet o condició d'aplicació i una conseqüència jurídica, de manera que l'atribució de la conseqüència jurídica que la norma preveu se sotmet a la condició que es realitzi el supòsit de fet o condició d'aplicació.

El supòsit de fet pot consistir en un fet jurídic o en un acte jurídic.

Els fets jurídics són esdeveniments purament naturals, independents de tota acció humana, als quals l'ordenament jurídic atribueix conseqüències jurídiques, per exemple l'abandonament del llit d'un riu per variar naturalment el curs de les aigües. A aquest esdeveniment natural l'art. 370 del Cc atribueix conseqüències jurídiques en regular com es distribuirà la propietat del llit abandonat entre els propietaris riberencs.

[142]

En altres ocasions el supòsit de fet és un acte jurídic, ço és, una acció o un comportament humà al qual hom atribueix conseqüències jurídiques. Els actes jurídics poden ésser lícits o il·lícits. Els primers poden ésser deguts o obligats per exemple, complir una obligació vàlidament contra: la conseqüència jurídica que el Dret lliga a aquest acte és l'extinció de l'obligació (art. 1156 del Cc) - i poden ésser

també actes lliures (permesos) que la persona pot realitzar o no, com per exemple vendre una cosa. La categoria més important dels actes jurídics lliures la constitueixen els anomenats negocis jurídics (com el contracte i el testament) la conseqüència jurídica dels quals consisteix en la creació de drets i obligacions. De vegades, el supòsit de fet consisteix en un comportament que normalment es presenta com a opcional, ço és, com a lliure, no com a obligatori, però que l'ordenament jurídic desitja promoure i per a això estableix com a conseqüència jurídica de la realització de dit comportament l'atribució d'avantatges: premis, recompenses, exempcions o deduccions fiscals, etc. (açò és el que Bobbio anomena sancions *po si ti ves* a les quals ens referirem més endavant) als qui les duguen a terme.

El supòsit de fet pot consistir també en un acte il·lícit, ço és, en una conducta que viola un precepte de l'ordenament jurídic. L'acte il·lícit pot ésser penal (delictes i faltes) o civil (com, per exemple, l'incompliment d'obligacions contractuals, com ara el comprador que no paga el preu, l'arrendador que no paga la renda, etc.). Quan el supòsit de fet és un acte il·lícit, la conseqüència jurídica és una sanció (negativa en aquest cas): pena (en el supòsit d'il·lícits penals), indemnització de danys i perjudicis, etc.

11.6. Les classes de normes jurídiques segons l'autoritat

L'autoritat és qui dicta la norma.

Segons l'autoritat que dicta la norma, hom distingeix, dins les normes jurídiques, entre lleis en sentit estricte (dictades pel poder legislatiu, ço és, les Corts Generals i en el seu cas les Assemblees Legislatives de les Comunitats Autònomes); decrets lleis (dictats per l'Executiu amb la posterior ratificació del Legislatiu); decrets legislatius (dictats per l'Executiu amb la delegació prèvia del Legislatiu); reglaments, que són les disposicions emanades del poder executiu i dins dels quals se'n distingeixen diversos tipus precisament per l'autoritat que els dicta; decrets del Consell de Ministres, -ordres de les Comissions delegades de Govern, ordres ministerials i disposicions d'autoritats i òrgans inferiors. Tot açò s'estudia amb major deteniment en el tema de les fonts del Dret.

[143]

11.7. Els subjectes normatius: normes generals i particulars

Un altre dels elements de les prescripcions que assenyala Von Wright és el o els subjectes normatius que són els destinataris de les normes.

Segons el destinatari, hom distingeix dins les normes jurídiques entre normes generals, que es dirigeixen a tots els subjectes d'una classe, a tots els subjectes que es troben en una mateixa situació (el comprador, el venedor, el menor, el major d'edat, etc.) i no a un individu concret, i normes particulars o individuals, que es dirigeixen a un subjecte o subjectes determinat(s). Les normes legals en sentit ampli solen ésser generals. Casos típics de normes particulars o individuals són les sentències, els negocis jurídics, els actes administratius, etc.

Això no obstant, en el pla teòric es discuteix el caràcter de normes de les normes individuals, perquè de vegades hom manté que la individualitat és incompatible amb la normativitat.

A part d'això, l'exigència que les normes legals siguen generals obeeix a postulats de justícia, d'acord amb els quals el principi d'igualtat demana que les lleis tracten de la mateixa manera tots els que es troben en la mateixa situació.

11.8. L'ocasió: marc territorial i temporal d'aplicació de les normes jurídiques

Un altre dels elements de les prescripcions segons Von Wright és l'ocasió que és la localització espacio-temporal en que ha de complir-se el contingut de la norma.

Segons l'ocasió espacial, podem distingir dins les normes jurídiques entre normes vigents en tot el territori d'un Estat, en una comunitat autònoma, en un municipi, etc.

Quant a l'ocasió temporal, i pel que fa a les normes legals (entenent com a tals no són les lleis en sentit estricte, sinó també les disposicions generals emanades del poder executiu), el seu marc temporal d'aplicació comença amb la seua entrada en vigor.

Una vegada entren en vigor, la regla general és que les normes continuen vigents fins que són derogades. Això no obstant, existeixen lleis temporals o transitòries donades per a un determinat termini o per a una certa situació, la vigència de les quals cessa quan transcorre el termini o desapareix la situació.

[144]

11.9. La promulgació: normes escrites i consuetudinàries

La promulgació en el sentit de Von Wright és la formulació de la norma, la seua expressió en algun llenguatge perquè el (els) destinatari(s) pugui (puguin) conèixer-la. No s'ha de confondre aquest sentit de la paraula «promulgació» amb el seu sentit técnico-jurídic al qual hom fa referència en el capítol 9.

Segons la promulgació, la classificació més important de les normes jurídiques és la que distingeix entre normes escrites i consuetudinàries.

Això de banda, la promulgació de les normes legals (escrites) exigeix certes formalitats, com ara la publicació en el Butlletí Oficial de l'Estat.

0 Citas

0 Códigos

27 de lucas 2

Documento de texto, 0 citas

Capítol 6

EL DRET COM A ORDENAMENT JURÍDIC*

SUMARI: 1. LA NOCIÓ D'ORDENAMENT JURÍDIC.-II. SOBRE LA UNITAT DE L'ORDENAMENT JURÍDIC: 11.1. Introducció. La noció de validesa. 11.2. La solució de la Jerarquia normativa i la norma fonamental (KELSEN). 11.3. El criteri

de la regla de reconeixement (HART). 11.4. El criteri del reconeixement per part dels òrgans d'aplicació.- 111. SOBRE LA PLENITUD I LA COHERÈNCIA DE L'ORDENAMENT JURÍDIC: 111.1. El problema de les llacunes Ilur Integració. 111.2. Les antinòmies Ilurs criterls de resolució.- IV. A PROPOSIT DELS PRINCIPIS.

1. LA NOCIÓ D'ORDENAMENT JURÍDIC

La presència del segon tipus de normes a que féiem referència en el darrer epígraf del capítol anterior (ço és, les normes d'organització o normes secundàries en el sentit de Hart) fa que el dret aparega no ja com un simple agregat de normes col·locades unes al costat de les altres, sinó com un conjunt organitzat de normes, ço és, com un ordenament jurídic.

Els primers a cridar l'atenció sobre la realitat de l'ordenament jurídic foren els partidaris de la teoria del dret com a institució i, en particular, Santi Romano, que el 1971 publicà una obra titulada L'ordenamiento jurídic que constitueix un text clàssic sobre el tema.

La teoria institucional es presentà com a oposada a la teoria normativa. En efecte, els partidaris de la concepció institucional del dret, entre els quals destaquen, a França, Hauriou -que pot considerar-se com l'iniciador de la teoria del dret com a institució- i, a Itàlia, Santi Romano, titlaren d'inadequada i d'insuficient la concepció del dret com a norma o sistema de normes, i adduïren que el dret no sols està integrat per normes, sinó per altres elements encara més essencials i característics com són els institucionals i els d'organització.

[150]

Així, segons Hauriou, constitueix un error centrar la concepció del dret en la regla jurídica i oblidar que el vertader element objectiu del sistema jurídic és la institució. Segons ell són les institucions les que fan les regles de dret i no aquestes regles les que fan les institucions, de manera que aquestes últimes són essencialment el centre i la font de la juridicitat.

Pel que fa al concepte d'institució en Hauriou, hom pot dir que per a ell una institució és un grup social que té una idea, una finalitat comuna: la d'una obra o empresa que ha de realitzar-se en comú i duradora en el temps. Per a la realització d'aquesta idea s'organitza un poder que la dota d'òrgans. D'altra banda, entre els membres del grup social interessat en la realització de la idea tenen lloc manifestacions comunitàries dirigides pels òrgans del poder i regulades per procediments. No obstant això, no s'ha d'oblidar que, com recorda Treves, en una primera etapa del seu pensament Hauriou insisteix més en l'element del poder, en tant que en una segona època dóna més importància als elements espirituals de la finalitat o idea.

Santi Romano, de la seua banda, concep l'ordenament jurídic no sols i no tant com un conjunt de normes, sinó com a institució. Ara bé, segons assenyala el mateix Santi Romano, la seua concepció es diferencia de la de Hauriou en el fet que aquell no creu que la institució siga font del dret i que aquest siga un efecte, un producte de la primera, sinó que per a ell existeix una perfecta unitat, una perfecta identitat entre el concepte d'institució i el d'ordenament jurídic. D'acord amb aquesta concepció del dret com a ordenament jurídic o com a institució, els elements essencials del dret seran per a Santi Romano: 1r. La societat --en el doble sentit que,

d'una banda, l'existència del dret pressuposa l'existència de la societat i que, d'altra banda, en tota societat es manifesta el fenomen jurídic, per bé que, com després veurem, només els grups socials organitzats produeixen llur propi dret en la concepció de Santi Romano-. 2n. L'ordre social i 3r. L'organització. En efecte, l'ordre social que el dret estableix, si bé no exclou l'existència de normes és, abans que norma, organització, estructura, situació de la mateixa societat en que el dret es manifesta i a la qual constitueix com a unitat. En suma, l'ordenament jurídic s'identifica per a Santi Romano amb la institució entenent com a tal un ens o cos social organitzat, el sistema social organitzat. Ara bé, entre les manifestacions de l'ordenament jurídic, que és organització, es troba també la de posar normes, però l'organització és anterior a les normes.

A part d'això, la concepció institucional del dret implica la defensa del pluralisme jurídic. Aquest suposa negar el monopoli estatal de la producció jurídica i afirmar la capacitat dels grups socials no estatals per generar llur propi dret. Ara bé, els institucionalistes, com ara Hauriou o Santi Romano, i també autors com ara Lombardi, el qual, com més endavant veurem, accepta, si més no parcialment, la concepció institucional del dret, entenen que només els grups socials

[151]

organitzats són institucions i generen per tant llur propi Dret. Això diferenciaria la teoria institucional del Dret d'altres manifestacions del pluralisme jurídic, com per exemple les mantingudes per Gierke i Gurvitch, per a qui no sols els grups socials organitzats, sinó també els inorganitzats tenen capacitat per produir llur propi Dret.

Si, com acabem de veure, els primers a cridar l'atenció sobre la realitat de l'ordenament jurídic foren els partidaris de la teoria del Dret com a institució i, en particular, Santi Romano, no és menys cert que altres autors que es mouen dins una concepció normativa del Dret han arribat també a la noció d'ordenament jurídic, però el conceben no com Santi Romano, sinó com un conjunt de normes. En efecte, dins la concepció normativa del Dret s'ha produït una evolució interna que troba potser en el mateix Kelsen el seu punt de partida, però deguda sobretot a les aportacions de Han i Bobbio, gràcies a la qual hom ha passat de la consideració amada de les normes a la teoria de l'ordenament jurídic la base de la qual la constitueix el concepte de sistema normatiu (E. Díaz). En aquests casos, la teoria de l'ordenament jurídic, lluny d'oposar-se a la concepció normativa, constitueix la culminació i la continuació de la teoria de la norma jurídica. Així, segons aquests autors, en l'examen de la dimensió normativa del Dret no podem limitar-nos a una consideració amada de les normes en que consisteix la teoria de la norma jurídica, sinó que cal integrar la teoria de la norma jurídica en una teoria de l'ordenament jurídic la base de la qual constitueix el concepte de sistema normatiu.

La caracterització de la noció de sistema és d'una gran complexitat i dificultat, tant que ha donat lloc a una disciplina particular: la teoria dels sistemes. Ara no podem entrar en un examen en profunditat de la noció de sistema, que, d'altra banda, ha estat objecte d'una detinguda anàlisi en el capítol 3, on a més s'examinen les distintes accepcions d'aquesta. El que ara convé subratllar és que quan hom apel·la a la noció de sistema per tal de caracteritzar l'ordenament jurídic, utilitza aquesta noció en el seu sentit lògic-formal. A part d'això, hi ha certs requisits o propietats que solen exigir-se per poder parlar de sistema, des del punt de vista lògic. Sol entendre's que la primera condició perquè es pugui parlar d'un sistema qualsevol i,

per tant, de sistema normatiu, és que es troben determinats els criteris que permeten establir quins elements penanyen al sistema. Així, la concepció de l'ordenament jurídic com a sistema implica l'exigència -teòrica, en principi de comptar amb criteris per a la identificació de les normes que componen un determinat conjunt normatiu, un determinat ordenament o sistema jurídic. Més concretament, per tal de definir un determinat sistema jurídic és necessari, segons Caracciolo: a)

Proporcionar un criteri de pertinença de les normes independents (que són aquelles la pertinença de les quals al sistema no depèn de llur relació amb altres normes i que fan un paper semblant als enunciats primitius d'un sistema teòric). Aquest criteri pot consistir en la seua mera indicació extensiva, ço és, en

[152]

l'enumeració d'aquestes, o bé requerir que les normes tinguen una certa propietat com a condició de pertinença. b) Definir la relació o relacions que permeta establir la pertinença de les normes dependents (que són aquelles la pertinença de les quals es determina per llur relació amb altres normes del sistema). Es tracta del problema de la unitat de l'ordenament jurídic sobre el qual tomarem en l'epígraf 11.1. També hom sol considerar com a propietats necessàries per a poder parlar de sistema en un sentit lògic-formal, la plenitud i la coherència. Unitat, plenitud i coherència serien ideals racionals que, en principi i independentment d'actituds valoratives, hom pretén que ha de satisfer un sistema normatiu, i fins i tot qualsevol sistema d'enunciats. D'aquí que la consideració de l'ordenament jurídic com un sistema ens oblige a plantejar els problemes de la seua unitat, de la seua plenitud i de la seua coherència, i així ho farem en els apartats següents d'aquest mateix capítol.

Entre els autors que es mouen dins una concepció normativa del Dret i que conceben l'ordenament jurídic com a sistema normatiu es troba en primer lloc Kelsen, a la noció d'ordenament jurídic del qual ens referirem més endavant en abordar el problema de la unitat de l'ordenament jurídic; Hart, el qual caracteritza, com sabem, l'ordenament jurídic com a unió de regles primàries i secundàries; i Bobbio, per a qui «solament es pot parlar de Dret quan existesca un complex de normes que formen un ordenament... el Dret no és norma, sinó conjunt coordinat de normes... una norma jurídica no es troba mai sola, sinó lligada a altres normes amb les quals forma un sistema normatiu» (Bobbio). Bobbio formula una tesi de l'ordenament jurídic com a sistema normatiu complex que pot considerar-se com una reelaboració de la tesi de Hart

Bobbio distingeix entre sistemes normatius simples, semicomplexos i complexos.

Sistemes normatius simples són aquells que es componen solament de normes primàries i de la norma o de les normes per a la identificació del sistema, les quals estableixen un criteri o criteris en base als quals hom pot determinar quines normes pertanyen al sistema. La norma o normes per a la identificació del sistema es corresponen amb la norma de reconeixement de Hart. Aquestes normes d'identificació són necessàries perquè es pugui parlar de sistema normatiu, perquè, com abans hem vist, «la primera condició perquè hom pugui parlar d'un sistema qualsevol és la determinació dels anomenats criteris de pertinença dels ens al sistema».

Sistemes normatius semicomplexos són els que comprenen, a més de les normes primàries i de la norma o normes per a la identificació del sistema, un o un altre

tipus de normes de segon grau (o les normes sobre la sanció o les normes sobre la producció de normes).

[153]

Sistemes complexos són els que comprenen ambdós tipus de normes de segon grau. L'ordenament jurídic és un sistema normatiu complex amb normes de segon grau sobre la sanció i la producció jurídica. Les primeres, que es corresponen amb les normes d'adjudicació o d'aplicació de Hart, són les que duen a terme l'anomenada institucionalització de la sanció, tendeixen a evitar la ineficàcia del sistema, en regular la resposta a la violació de les normes de primer grau. Tenen per objecte la conservació del sistema. Les segones, que es corresponen amb les normes de canvi de Hart, tendeixen a impedir la rigidesa de les normes de primer grau, en establir els mecanismes per a la modificació conscient i oportuna de les normes de primer grau. Tenen per objecte la transformació del sistema.

Bobbio afirma que la seua tesi de l'ordenament jurídic com a sistema normatiu complex «pot considerar-se com una transcripció en termes normatius de la teoria del Dret com a institució». I ho argumenta de la següent manera: les normes a les quals es referia Santi Romano per tal de mostrar la insuficiència de la definició del Dret com a norma o conjunt de normes eren -diu Bobbio- les normes de conducta. Bobbio està d'acord amb Santi Romano que un ordenament jurídic no pot reduir-se a un conjunt de normes, si per normes hom entén només les normes de conducta. Però manté que allò que Santi Romano considerava com a elements d'organització i que segons aquest no són normes, constitueixen també normes (normes de segon grau), encara que siguen distintes de les normes de conducta (Bobbio).

D'altra banda, resulta interessant l'intent de conciliació entre la concepció normativa i la concepció institucional del Dret dut a terme per Lombardi, que defineix l'ordenament jurídic com a «sistemes de normes... que organitza un cos social». D'aquesta manera, Lombardi, a diferència de Santi Romano, no identifica el Dret amb el cos social, sinó que el concep, a la manera de Kelsen i de Bobbio, com a conjunt de normes. Però afegeix que, si bé el Dret no és grup social, es caracteritza també per organitzar un grup social. De manera que el fi o resultat d'organitzar un cos social és una característica essencial de la juridicitat d'un sistema normatiu. En definitiva, per a Lombardi l'ordenament jurídic és un conjunt o sistema de normes pel que fa a la seua estructura i organització d'un cos social quant a la seua funció (Lombardi).

Aquesta concepció de l'ordenament jurídic implica per part de Lombardi l'acceptació de les tesis del pluralisme jurídic en la línia dels defensors de la teoria institucional del Dret.

Això de banda i per finalitzar aquest apartat convé assenyalar que tot i que l'ordenament jurídic constitueix un sistema normatiu, això no significa que aquest estiga integrat només per normes. Per contra, avui diversos autors, entre els quals destaquen Alchourrón i Bulygin, posen de manifest que en l'ordenament jurídic hi

[154]

ha, a més de normes, enunciats que no són normes. Entre aquests enunciats que no són normes s'inclouen principalment les definicions i els principis. Exemples de definicions legals els troben en l'art. 142 del Codi Civil que defineix el que hom entén per «aliments» a l'efecte del Codi, etc. Dins dels principis s'inclouen els

enunciats programàtics en els quals s'estableixen objectius, metes, propòsits socials, econòmics, polítics (com per exemple els del Capítol III del Títol 1 de la Constitució en el qual s'estableixen «els principis rectoris de la política social i econòmica») i els principis en sentit estricte que són exigències morals o de justícia positivitzades (com per exemple els valors superiors de l'art. 1,1 de la Constitució). Ha estat sobretot Ronald Dworkin qui més ha insistit recentment en el fet que el Dret consta no sols de normes sinó també de principis, i ha cridat l'atenció sobre la importància dels principis en el context del Dret.

11. SOBRE LA UNITAT DE L'ORDENAMENT JURÍDIC

11.1. Introducció. La noció de validesa*

Com abans apuntàvem, un dels principals problemes que planteja l'ordenament jurídic és el de la seua unitat. Què és el que fa que un conjunt de normes constitueixca un sistema unitari diferent d'altres? Es tracta del problema de trobar un criteri que permeta saber quan una norma pertany a un cert sistema jurídic i quan no i que permeta, per tant, identificar, individualitzar el sistema jurídic en qüestió, fixar-ne els límits. Aparentment la millor resposta és el criteri de validesa.

L'expressió «validesa» és extremadament ambigua quan s'usa en relació amb les normes jurídiques ja que pot assumir almenys tres significats distints:

1) Pot utilitzar-se com a equivalent a existència. Ara bé, l'existència normativa pot designar dues situacions diferents.

1.1) Validesa com a existència fàctica. Així quan diem que la norma X existeix en un grup social, afirmem que aqueixa norma es troba en vigor en el grup de referència, és a dir, que aqueixa norma és eficaç en quant és obeïda pel citat grup.

1.2) Validesa com a existència formal. En aquest cas «existència» designa el fet que una norma ha estat creada per una autoritat competent seguint un procediment preestablert.

[155]

Dit això, cal assenyalar que no es pot confondre validesa formal amb existència normativa. Dir que una norma existeix no equival a dir que aquesta norma és vàlida. Una norma pot existir i ésser invàlida. El cas més il·lustratiu sobre això és el d'una llei inconstitucional. Una llei promulgada pel legislador que vulnere clarament els preceptes constitucionals existeix com a tal llei. Ningú no diria que una llei inconstitucional no existeix. Precisament perquè existeix hi ha juristes i polítics interessats en la seua anul·lació.

2) L'expressió «validesa» pot ésser equivalent a pertinença d'una norma a un determinat sistema jurídic. Una norma pertany a un sistema jurídic si la seua creació ha estat autoritzada per una altra norma que ja pertany al sistema. En aquest sentit, per tal de determinar si una norma pertany a un sistema hem d'esbrinar si forma part d'alguna cadena de validesa. J. Raz defineix una «cadena de validesa» com: «El conjunt de totes aquelles normes tal que: 1) cadascuna autoritza la creació d'una de les restants excepte una que no autoritza la creació de cap; 2) la creació de cadascuna és autoritzada per una norma del conjunt amb excepció d'una la creació de la qual no es troba autoritzada per cap altra de la cadena».

3) El terme «validesa» pot ésser equivalent a força obligatòria de les normes o al deure d'obeir les normes jurídiques. En aquest sentit dir que una norma és vàlida al·ludeix a la seua justificabilitat, ço és, implica dir que aquesta és una raó per justificar una acció o una decisió. En aquest context, la noció de validesa és una noció normativa o valorativa.

En aquest apartat utilitzarem un concepte descriptiu de validesa. En principi direm que les normes jurídiques són vàlides quan formen part d'un ordenament o sistema jurídic, és a dir, quan són creades tenint en compte els mateixos criteris de producció de normes que l'ordenament estableix. Els criteris per tal de jutjar la pertinença d'una norma a un ordenament vénen determinades per l'ordenament mateix. En aquest sentit, Wróblewski ha desenvolupat el concepte de validesa sistèmica, on la validesa d'una norma queda determinada per la pertinença a un sistema jurídic (validesa=pertinença). Conforme a aquest plantejament una norma N és vàlida, és a dir, pertany al sistema jurídic Sj si i sols si:

- (1) N ha estat promulgada conforme a una norma vàlida en el sistema Sj;
- (2) N no és derogada per normes vàlides en el sistema Sj;
- (3) N és coherent amb les normes vàlides en el sistema Sj;
- (4) Si N no és coherent amb les normes vàlides en el sistema Sj; aleshores: o bé no perd la seua validesa segons les regles acceptades en matèria de conflicte de normes, o bé N és interpretada de manera que deixa d'ésser incoherent amb les normes en qüestió;

[156]

- (5) N és una conseqüència formal acceptada de normes vàlides en Sj;
- (6) N és una conseqüència interpretativa acceptada de normes vàlides en el sistema Sj.

D'aquí que pertanyeran al sistema jurídic Sj no sols les normes formulades, sinó també les conseqüències formals d'aquestes disposicions i les conseqüències interpretatives. Aquestes últimes dependran de les directrius d'interpretació jurídica que s'usen, dels valors assumits per l'interpret i dels arguments utilitzats per tal de trobar el significat de la norma interpretada, o per tal de justificar una decisió interpretativa. L'activitat interpretativa del material jurídic comporta la realització d'una sèrie d'operacions sobre el conjunt de paraules que constitueix aqueix material, a més d'una sèrie de connexions sistemàtiques en virtut de les quals poden construir-se preceptes nous a través de transformacions del material normatiu tal com fou elaborat pel legislador. Una transformació en el Dret és un «salt» (Peczenik), des de les fonts jurídiques a una norma jurídica singular a través de la interpretació (justificació); el resultat de la interpretació no és totalment una conseqüència deductiva, sinó que l'interpret es mou des del material bàsic a la conclusió intercalant-hi diverses premisses de tal manera que la conclusió és 1) racionalment reflexionada i 2) generalment acceptable (raonable).

La interpretació implica una transformació dels enunciats normatius (disposicions) en enunciats interpretats (és a dir, resultants de la interpretació), al quals hem convingut a denominar normes.

TRANSFORMACIÓ

Disposició Norma Interpretació

Disposició D

Directrius d'Interpretació D.I

Valoracions V

Arguments A

Interpretació I

= Norma

La teoria dels sistemes normatius desenvolupada per Alchourron i Bulygin, resulta un instrument extremadament útil per tal d'analitzar els problemes de

[157]

pertinença de les normes a un sistema jurídic. Per a aquests autors, el sistema s'entén, seguint Tarski, com a sistema deductiu, és a dir, com un conjunt d'enunciats tals que entre les seues conseqüències hi ha almenys una norma. No s'exigeix, per tant, que en el conjunt hi haja solament normes.

Un primer problema que es planteja és el de determinar la base axiomàtica del sistema. «Els juristes anomenen vàlids els enunciats que es consideren admissibles per figurar en la base d'un sistema jurídic i també les conseqüències d'aquests enunciats. Per tal d'identificar els enunciats vàlids els juristes usen certs criteris que anomenarem criteris d'identificació. Els criteris d'identificació estableixen quins requisits ha de reunir un enunciat jurídic perquè siga vàlid. La noció de validesa és, per tant, relativa a un o diversos criteris d'identificació. Els criteris d'identificació comprenen dos tipus de regles: a) regles d'admissió, que estipulen les condicions sota les quals un enunciat és vàlid, i b) regles de rebuig, que estableixen quan un enunciat de Dret, vàlid d'acord amb les regles d'admissió, deixa d'ésser-ho. Les regles d'admissió assenyalen les distintes fonts de producció del Dret.

Els criteris d'identificació solen expressar-se en regles d'admissió. Aquestes poden considerar-se com a normes sobre la producció jurídica que estableixen una condició suficient perquè un enunciat siga jurídic. Aquestes regles determinen que els enunciats normatius que provenen d'una autoritat normativa A, que hagen estat creats d'acord amb el procediment P i referents a la matèria M són vàlids. Ara bé, si considerem els sistemes jurídic com a sistemes deductius, és a dir, com a conjunts d'enunciats que contenen totes les seues conseqüències lògiques, entre les quals hi ha almenys una norma, caldrà admetre que formen part del sistema jurídic tots aquells enunciats que siguen conseqüències lògiques de la base axiomàtica del sistema, de la qual cosa s'infereix que el sistema estarà integrat per normes formulades (enunciats normatius o disposicions) i per normes derivades. Per normes derivades entendrem, segons aquests autors, aquelles normes que són conseqüència lògica d'altres normes del sistema. Així podem caracteritzar un determinat ordre jurídic a través del criteri de deduïbilitat de la següent forma:

1. Tots els enunciats que pertanyen al conjunt C (una Constitució) pertanyen a l'ordenament jurídic OJ;
2. Si un enunciat que pertany a OJ autoritza l'òrgan O a formular l'enunciat E i O formula E, aleshores E pertany a OJ;

3. Tots els enunciats que s'infereixen lògicament dels enunciats de OJ pertanyen a OJ.

[158]

De l'anterior es desprén que els sistemes jurídics són alhora sistemes dinàmics i sistemes lògics. D'aquí, com ha assenyalat Caracciolo, que hom puga parlar de dos criteris de pertinença de les normes a un sistema jurídic. Aquests criteris són: 1) el de deduïbilitat i 2) el de legalitat.

El criteri C1 (deduïbilitat), es pot formular així: «Si N pertany a S, i NI és una conseqüència lògica de N, aleshores NI pertany a S».

El criteri C2 (Legalitat), es pot formular com segueix: «Si N pertany a S, i N autoritza a X la promulgació de NI, i X ha promulgat NI, aleshores NI pertany a S».

Hom pot caracteritzar un determinat sistema jurídic (a través d'una definició recursiva de pertinença conforme a l'esquema que veurem a continuació. Les definicions recursives consten d'una sèrie d'enunciats construïts de tal manera que cadascun al·ludeix a tots els precedents, de manera que s'aconsegueix la definició en tenir el tot.

(I) El conjunt de normes C pertany a a.

(II) Si hi ha una norma P que autoritza o confereix un poder o competència a una autoritat x per dictar la norma Q, i P pertany a a, i x dicta Q, aleshores Q pertany a a, si no ha estat derogada per una autoritat competent.

(III) Totes les normes que són conseqüències lògiques de les normes que pertanyen a a també pertanyen a a.

Les regles (I), (II) i (III) determinen conjuntament les condicions en les quals una norma pertany a un sistema normatiu a. La regla (I) subministra el criteri de pertinença per a les normes primitives del sistema indicant quines normes formen part de la primera Constitució (C). La regla (II) estableix el criteri de legalitat com a criteri de pertinença en virtut del qual es poden incorporar noves normes i eliminar normes que formaven part del sistema. La regla (III) fixa el criteri de deduïbilitat com a criteri de pertinença (Bulygin).

Els criteris de deduïbilitat i de legalitat són insuficients per tal de donar compte de la pertinença de totes les normes del sistema, car pressuposa que el sistema ja té normes, la pertinença de les quals no depèn de cap dels dos criteris, aquestes normes serien normes independents.

Una reconstrucció sistemàtica del Dret permet assenyalar l'existència de diferents classes de normes jurídiques atenent als criteris de pertinença assenyalats:

1. Normes independents en el sistema S_j: són aquelles normes la pertinença de les quals al sistema no depèn de la pertinença d'altres normes al sistema S.

2. Normes dependents en el sistema S: són aquelles normes la pertinença al sistema de les quals està determinada per la pertinença d'altres normes a S.

[159]

Un sistema que sols admet la relació de deduïbilitat com a condició necessària i suficient de pertinença de les normes seria un sistema estàtic. Un sistema que

només admetés la relació de legalitat com a condició necessària i suficient de pertinença de les normes seria un sistema diàmic. Un sistema jurídic és mixt si els seus criteris de pertinença estan constituïts, conjuntament, pels criteris de deduïbilitat i de legalitat.

A continuació examinarem algunes de les propostes teòriques més rellevants pel que fa al tema que ens ocupa.

11.2. La solució de la jerarquia normativa i la norma fonamental

(Kelsen)

Per a alguns autors, entre els quals destaquen Kelsen i Hart, l'element que confereix unitat a l'ordenament jurídic es troba constituït per una norma suprema: la norma fonamental o bàsica en el cas de Kelsen i la norma de reconeixement en el cas de Hart.

Kelsen concep l'ordenament jurídic com un sistema dinàmic, en el qual la unitat entre els elements s'aconsegueix a través del principi de jerarquia normativa o construcció en graus de l'ordenament jurídic que culmina en la norma fonamental, sobre la qual descansa la validesa de tot l'ordenament i que confereix unitat a aquest.

Kelsen distingeix entre sistema estàtic i sistema dinàmic com a dos models possibles i diferents d'unitat dels sistemes normatius. En el sistema estàtic la unitat del sistema és una unitat lògica. Les normes més particulars es dedueixen de les normes més generals, són aplicacions o explicacions de les normes de grau superior, ço és, de les normes més generals. Les normes estan lligades les unes a les altres i constitueixen, per tant, una unitat, sobre la base de llur contingut. Serien sistemes d'aquest tipus els sistemes deductius de «dret natural» i, en general, els sistemes ètics. En canvi, en el sistema dinàmic, com ho és l'ordenament jurídic, les normes formen part de l'ordenament no en virtut de llur contingut, sinó en virtut del seu model de producció. Una norma és vàlida, ço és, pertany a l'ordenament jurídic de que es tracte, si ha estat produïda de conformitat amb una norma de grau superior que estableix el mode de producció d'aquella i, en especial, si ha estat creada per l'òrgan competent per fer -ho, és a dir, per l'òrgan autoritzat per a això per la norma de grau superior. Per tant, les normes de grau inferior resten lligades a les de grau superior i formen una unitat amb aquestes no pels seus continguts, sinó pel seu mode de producció. Les lleis, per exemple, formen una

[160]

unitat amb la Constitució no tant per allò que diuen, sinó per haver estat produïdes de conformitat amb les normes constitucionals sobre producció de les lleis.

Per a Kelsen una norma és vàlida si és conforme amb la norma de grau superior en virtut de la qual és creada, ço és, si l'ha dictada l'òrgan competent per crear-la d'acord amb la norma superior, conforme al procediment establert en la norma superior (en el cas que s'establezca) i respectant els límits de contingut imposats per la norma de grau superior (en el cas que s'imposen). L'ordenament jurídic es presenta així com una construcció jeràrquica (o construcció en graus) en la qual cada norma obté la seua validesa d'una norma de grau superior i alhora atorga validesa a les normes de grau inferior. Així, per exemple, una sentència és vàlida si ha estat creada de conformitat amb les lleis, ço és, per un jutge competent per

dictar-la, després d'un procés regular desenvolupat amb observança de les lleis de procediment, etc. Al seu torn, les lleis són vàlides si han estat establertes per l'òrgan competent que la Constitució estableix.

Però, una vegada arribats a la Constitució, s'obre un nou interrogant: ¿d'on deriva la seua validesa la mateixa Constitució? Doncs bé, segons Kelsen la validesa d'una Constitució podrà si de cas recolzar en la validesa d'una altra Constitució anterior, els procediments de modificació de la qual s'hagen respectat. Però, en darrer terme, arribarem a una Constitució que siga punt d'arrancada, que es considere com la primera històricament. Per tal de fonamentar aquesta primera Constitució Kelsen recorre a la seua cèlebre norma fonamental (Grundnorm o basic norm), la qual no es fonamenta al seu torn sobre una altra norma, i sobre la qual tanmateix descansa la validesa de la primera Constitució i a través d'aquesta la de tot l'ordenament i que confereix unitat a aquest. D'acord amb aquesta norma fonamental cal obrar de conformitat amb la primera Constitució. D'altra banda, aquesta norma fonamental no és una norma realment o historicament existent, no és una norma posada per una autoritat, sinó una norma pressuposada. És una norma que els jutges pressuposen per admetre com a vàlid tot l'ordre jurídic. En aquest sentit és una norma «hipotètica».

Això de banda, la norma fonamental no deriva la seua validesa de cap altra norma, sinó que és una norma que es pressuposa com l'última i més elevada. Però de les anàlisis de Kelsen es desprén que la norma fonamental recolza al seu torn en un fet: el fet que l'ordenament jurídic que en deriva la seua validesa siga eficaç (ço és, que siga efectivament observat en general pels components del grup). Això es posa de manifest quan Kelsen aborda el problema de com distingir entre un Estat i una banda de lladres. A aquest propòsit diu que perquè, en relació amb un determinat ordre de força, hom pressuposa una norma fonamental, d'acord amb la qual s'hauria d'obrar de conformitat amb aqueix ordre, i que funde la seua validesa objectiva, cal que aqueix ordre siga eficaç de manera duradora. Aquesta seria la diferència entre l'Estat i el seu Dret, d'una banda, i una banda de lladres i l'ordre

[161]

que hi regeix, d'una altra. Aquestes anàlisis de Kelsen han donat lloc al fet que hom subratlle sovint (Latorre, Peces-Barba, Rodríguez Paniagua) que, en darrera instància, en Kelsen la validesa global de l'ordenament jurídic depèn de la seua eficàcia global.

Aquesta tesis de Kelsen de la norma fonamental com a element sobre el qual descansa la validesa de l'ordenament jurídic en conjunt i que confereix unitat a aquest, ha estat objecte de nombroses crítiques a causa de la seua obscuritat i el seu caràcter artificiosos i per no servir realment per a les funcions que suposadament se li assignen.

11.3. El criteri de la regla de reconeixement (Hart)

De la seua banda, Hart recorre per tal d'explicar la unitat de l'ordenament jurídic a la regla de reconeixement.

Per a Hart una regla és vàlida, ço és, pertany al sistema jurídic de que es tracte quan satisfà els criteris establerts en la regla de reconeixement.

Amb aquest criteri basat en la regla de reconeixement Hart evita algunes de les objeccions que suscitava la tesi de Kelsen de la norma fonamental. I això, entre altres raons, perquè la regla de reconeixement de Hart no és, a diferència de la norma fonamental de Kelsen, una norma pressuposada, una mera hipòtesi del pensament jurídic, sinó que és una norma positiva, una regla social. En efecte, la regla de reconeixement existeix com una pràctica generalment concordant per part dels òrgans d'aplicació (jutges i tribunals, en sentit ampli) d'identificar el Dret per referència al criteri o criteris establerts en la regla de reconeixement. Per a l'existència de la regla de reconeixement és necessari, a més, que els jutges i tribunals en conjunt accepten com a vinculants aqueixos criteris, de manera que les desviacions respecte d'aquests siguin apreciades críticament, en general, pels tribunals del sistema com a desviacions de criteris vigents i vinculants.

Això no obstant, la tesi hartiana de la regla de reconeixement com a element en el qual se situa el principi d'unitat del sistema jurídic no deixa de suscitar certs problemes. Entre aquests, destaquen el problema de la circularitat entre la regla de reconeixement i les regles d'adjudicació; el de la unitat o pluralitat de regles de reconeixement i el de la seua capacitat o no per a la identificació dels principis com a elements, junt amb les normes, del sistema jurídic.

Pel que fa al problema de la circularitat, aquest es planteja en els següents termes. L'existència de la regla de reconeixement consisteix que els jutges i tribunals en conjunt accepten com a vinculants i usen concordantment uns mateixos criteris

[162]

de validesa jurídica. Però, d'acord amb Hart, per tal de saber quins són jutges i tribunals del sistema hem d'anar a les regles d'adjudicació que són les que confereixen la potestat jurisdiccional. I al seu torn, per tal de determinar si aquestes regles d'adjudicació són vàlides (pertanyen al sistema) cal anar als criteris de validesa establerts en la regla de reconeixement (ço és, als criteris de validesa acceptats com a vinculants i usats concordantment pels jutges i tribunals en conjunt).

D'entre les diverses propostes per tal de trencar aquesta circularitat, destaca la que suggereix caracteritzar els jutges no sobre la base de regles l'existència de les quals depèn de llur conformitat amb els criteris de validesa establerts en la regla de reconeixement, com s'esdevé amb les regles d'adjudicació, sinó en base al criteri del reconeixement social. D'acord amb aquesta caracterització, són jutges aquelles persones (o grups de persones) a qui, en virtut de regles socials acceptades, hom considera titulars dels deures i poders normatius que defineixen el paper judicial: el deure de jutjar els casos que es presenten davant d'ells, el deure de fer-ho sobre la base d'estandards o regles preexistents i el poder de dictar decisions dotades d'autoritat, ço és, decisions obligatòries per a les altres persones. Dit en termes més simples, són jutges aquells qui són reconeguts socialment com a tals, ço és, com a titulars dels deures i poders normatius que defineixen el rol judicial (Ruíz Manero, reelaborant una proposta anterior de McCormick i corregint-ne les deficiències).

Al voltant de la regla de reconeixement de Hart s'ha suscitat també el problema de la unitat o pluralitat de regles de reconeixement. Malgrat que Hart, de vegades, parla en plural de «regles de reconeixement», hom pot dir que la tesi de la unitat de la regla de reconeixement és una de les tesis central de la seua teoria del Dret, d'acord amb aquesta, cada sistema jurídic posseeix una i només una regla última de

reconeixement. Ara bé, que la regla de reconeixement siga una no implica que estabesca un únic criteri últim de validesa jurídica. En els sistemes jurídics desenvolupats la regla de reconeixement sol tenir un caràcter complex i sol establir diversos criteris últims de validesa jurídica, però «classificat en un ordre de subordinació i primàcia relatives» (Hart). D'aquesta manera els distints criteris resten «unificats per llur posició jeràrquica», raó per la qual Hart prefereix parlar en aquest cas d'«una regla» (Hart).

Enfront d'aquesta tesi hartiana de la unitat de la regla de reconeixement, diversos autors mantenen la tesi de la pluralitat. Entre ells, P.M.S. Hacker, que manté que pot haver-hi «regles de reconeixement derivades», i J. Raz, per a qui no hem d'assumir que hi haja només una regla de reconeixement, sinó tantes com criteris últims de validesa s'estabesquen (Raz).

Ara bé, enfront d'aquestes tesis que sostenen la pluralitat de regles de reconeixement, hom ha argumentat el següent. En primer lloc, que si aquesta

[163]

pluralitat s'entén com a pluralitat de «regles de reconeixement derivades», i s'al·ludeix amb això a disposicions jurídicament vàlides -la validesa i pertinença al sistema de les quals depén, en última instància, de la seua adequació als criteris de validesa jurídica continguts en la regla última de reconeixement- que, al seu torn, estableixen criteris derivats de validesa jurídica, això no resulta incompatible amb la tesi hartiana de la unitat de la regla última de reconeixement, de la qual segons Hart, no es pot predicar la seua validesa o invalidesa i que estableix els criteris últims de validesa jurídica. En segon lloc, hom ha argumentat que parlar d'una pluralitat de regles últimes de reconeixement -referida cadascuna d'aquestes a un criteri últim de validesa- jerarquitzades entre si, equival, en definitiva, a parlar, com prefereix fer Hart, d'una única regla última de reconeixement en la qual apareixen jerarquitzats els diversos criteris últims de validesa jurídica. Això de banda, en el cas d'una pluralitat de regles de reconeixement últimes incoherents entre si, ço és, en el supòsit que els tribunals es troben dividits sobre quins són els criteris últims de validesa jurídica i/o sobre quina és la seua jerarquia relativa, sembla clar -s'ha mantingut- que ja no es pot parlar d'un mateix sistema jurídic, sinó més aviat de dos o més sistemes que competeixen entre si (Ruíz Manero).

No podem concloure aquesta anàlisi sumària dels problemes que s'han suscitat al voltant de la tesi hartiana de la regla de reconeixement sense referir-nos a la crítica de Ronald Dworkin. Dworkin, que -com sabem- manté que un sistema jurídic no està integrat només per normes sinó també per principis, ha objectat a Hart que la regla de reconeixement no serviria com a criteri de reconeixement dels principis. En conseqüència -continua Dworkin- si s'entén -com ell ho entén que els principis formen part del Dret, cal rebutjar la tesis de l'existència d'una regla de reconeixement que determina quins elements penanyen al Dret d'una comunitat. A aquesta crítica de Dworkin ens referirem amb una mica més de deteniment en el darrer apartat d'aquest capítol en examinar la qüestió dels principis com a elements distints de les normes, i que integren, junt amb aquestes, el Dret.

11.4. El criteri del reconeixement per part dels òrgans d'aplicació

Les dificultats que plantegen les doctrines d'aquells autors que com Kelsen i Hart busquen l'element unificador d'un ordenament jurídic en una certa norma suprema,

han portat al tres autors com ara Alf Ross i Joseph Raz a adoptar un criteri diferent: el del reconeixement per part dels òrgans que apliquen el Dret (els jutges en sentit ampli). D'acord amb aquesta postura, formen part d'un mateix sistema jurídic totes les normes acceptades com a vàlides pels seus tribunals. Això no obstant, aquesta postura planteja també problemes. Fonamentalment que són

[164]

les normes del sistema les que determinen qui són els jutges i els confereixen llurs competències i facultats, amb la qual cosa hom corre el risc de caure en un cercle viciós. A banda d'això, hi ha autors, com és el cas de Nino, que sostenen bàsicament aquesta postura, pero introduint-hi certes correccions amb la qual cosa s'intenta evitar els problemes que aquesta planteja.

III. SOBRE LA PLENITUD I LA COHERÈNCIA DE L'ORDENAMENT JURÍDIC

Després d'haver examinat en l'epígraf anterior el problema de la unitat de l'ordenament jurídic, ens referirem ara a les qüestions de la plenitud i de la coherència de l'ordenament jurídic. A aquest efecte, cal aclarir abans de tot què s'entén per plenitud i què s'entén per coherència de l'ordenament jurídic.

Atés que les modalitats deontiques fonamentals són les d'allò obligatori, allò prohibit i allò permés, hom diu que un ordenament normatiu és ple si permet qualificar amb una de dites modalitats qualsevol comportament i que és coherent (unívoc) si no permet més d'una classificació per a qualsevol comportament.

Per plenitud s'entén la propietat per la qual un ordenament jurídic té una norma per tal de regular qualsevol cas. Atés que la falta d'una norma se sol anomenar «llacuna» (aquestes són les llacunes pròpiament dites), plenitud significa absència de llacunes.

De la seua banda, la coherència de l'ordenament jurídic consisteix en l'absència d'antinòmies, en el fet que en aquest no hi ha antinòmies, ço és, normes que siguin incompatibles entre si.

L'origen del dogma de la plenitud de l'ordenament jurídic es pot remuntar -com ho fa Bobbio- a la tradició romanista medieval en que el Dret romà en la versió justiniana (el Corpus iuris) anà a poc a poc essent considerat com el Dret per excel·lència que contenia totes les regles amb les quals el bon intèrpret podia resoldre tots els problemes jurídic que se li presentaren. Es pressuposava que constituïa un sistema potencialment complet.

Això no obstant, el dogma de la plenitud de l'ordenament jurídic en la seua formulació moderna i referit a l'ordenament jurídic estatal es troba íntimament lligat a la concepció estatista del Dret, ço és, a aquella concepció que redueix el Dret al Dret positiu de l'Estat i afirma la preeminència de la llei estatal com a font del Dret. Dins d'aquesta concepció estatista del Dret hom afirma la plenitud de

[165]

l'ordenament jurídic estatal, car, en cas contrari, si hom admetés que l'ordenament jurídic estatal no és complet, que existeixen llacunes, el jutge hauria de recórrer a fonts extraestatals com el costum, la naturalesa de les coses, l'equitat, etc..., la qual cosa suposaria trencar el monopoli estatal de la producció jurídica. Les grans

codificacions del XIX són expressió d'aquesta voluntat de plenitud de l'ordenament jurídic estatal, necessària per tal de mantenir el seu monopoli jurídic amb el qual hom pretenia assegurar la certesa jurídica.

Aquesta recerca de la certesa i, més àmpliament, de la seguretat jurídica apareix íntimament lligada a l'afirmació de la supremacia del poder legislatiu, com a expressió de la sobirania popular, sobre el poder judicial. Això es correspon a més amb el principi de la divisió de poders. En aquest sentit, hom pot dir que la transcendència pràctica del dogma de la plenitud de l'ordenament jurídic estatal resideix a imposar al jutge l'obligació d'extraure sempre de l'ordenament jurídic estatal la solució per a qualssevol casos que se li assignen.

De la seua banda, junt amb aquesta recerca de la certesa i, més àmpliament, de la seguretat jurídica, l'afirmació del monopoli jurídic de l'Estat i del seu Dret, suposadament complet i coherent, realitzava una important funció ideològica. Es tractava -com sovint se subratlla- d'un instrument al servei del manteniment de l'ordre jurídic i social establert i de la defensa dels interessos que aquest encarnava.

A part d'això, la creença en la plenitud i en la coherència de l'ordenament jurídic descansaria sobre el dogma d'una suposada racionalitat del legislador.

Tanmateix, la realitat es troba molt lluny d'aquesta pretesa racionalitat del legislador i d'aquests ideals de plenitud i de coherència de l'ordenament jurídic i, en especial, de l'ordenament jurídic estatal. En els ordenaments jurídics reals, realment existents, hi ha llacunes, ço és, sectors sense regulació jurídica dins l'ordenament i, en particular, dins l'ordenament jurídic estatal, i hi ha antinòmies, és a dir, normes incompatibles entre si. I així ho reconeix avui la major part de la doctrina. Això ens porta a examinar, d'una banda, el problema de les llacunes i els mitjans per a la integració d'aquestes i, d'una altra banda, el problema de les antinòmies i els criteris per a llur resolució.

111.1. El problema de les llacunes i llur integració

Pel que fa al problema de les llacunes, cal tenir en compte que de llacunes es parla en dos sentits distints. En un primer sentit, s'entén per llacunes els sectors sense regulació jurídica dins l'ordenament, de manera que poden presentar-se ca-

[166]

sos per als quals no hi haja una solució jurídica dins l'ordenament. Aquestes són les llacunes propiament dites i a les quals ací ens referirem i que cal distingir de les «falses llacunes» (també anomenades llacunes «axiològiques», «crítiques» o «de política jurídica») les quals no suposen absència de normes jurídiques, sinó una inadequació d'aquestes a certes exigències externes, per exemple, casos per als quals existeix una solució jurídica, però que hom no considera justa, adient o admissible.

D'altra banda, es pot distingir entre llacunes de llei i llacunes de l'ordenament jurídic. Si al segle XIX una gran part de la doctrina negava l'existència de les primeres en mantenir la teoria de la plenitud de la llei escrita, avui se sol reconèixer l'existència de llacunes de la llei i com a màxim es nega l'existència de llacunes de l'ordenament jurídic en sostenir el principi de la plenitud de l'ordenament jurídic.

En efecte, ni la llei estatal, ni les altres fonts reconegudes com a tals per aquesta han pogut preveure i regular expressament la totalitat dels casos possibles. És evident que l'ordenament jurídic estatal no és complet en el sentit que tots els casos possibles s'hi troben expressament regulats i, més concretament, en la llei. Això no obstant, hom ha tractat de mantenir el principi de la plenitud de l'ordenament jurídic, encara que en un sentit distint de l'anterior, per mitjà de diverses teories.

Destaca, en primer lloc, la teoria anomenada de l'«espai jurídic buit» de Karl Bergbohm, segons la qual allò no regulat per l'ordenament jurídic és jurídicament irrellevant i no cal, per tant, parlar de llacunes, sinó de límits de l'ordenament jurídic.

Major acceptació han tingut les teories, substancialment coincidents, tot i que amb algunes variants, formulades per Zitelmann, Donati i Kelsen per tal de defensar la plenitud de l'ordenament jurídic. D'acord amb aquestes teories, els supòsits no regulats expressament per les normes jurídiques particulars quedarien dins el marc d'aplicació d'una «norma fonamental, general i negativa» (Zitelmann), d'una «norma general excloent» (Donati) o d'una «regla negativa» (Kelsen) que declararia com a jurídicament lícit o permès allò no prohibit, o, més en general, com de lliure disposició allò no prescrit.

Ara bé, enfront d'aquest segon tipus de teories, hom pot objectar -com subratlla Bobbio- que l'expedient de la norma general excloent, consistent a resoldre la causa no regulada de manera oposada a la regulada, no és l'únic al qual es pot recórrer per tal de completar l'ordenament jurídic, sinó que aquest pot completar-se acudint a altres procediments, un dels quals és l'analogia, l'aplicació del qual, com veurem, condueix a resultats contraris als de l'aplicació de la norma general excloent.

[167]

Això ens condueix precisament al problema de la integració de les llacunes, respecte del qual Bobbio, partint del fet que l'ordenament jurídic estatal no és complet en el sentit que tots els casos possibles hi siguin expressament regulats i, més concretament, en la llei, assenyala que per completar-se un ordenament jurídic pot recórrer, a banda de l'expedient de la norma general excloent, a dos mètodes distints, als quals denomina, seguint la terminologia de Camelutti, d'autointegració i d'heterointegració, respectivament.

L'autointegració consistiria en la complexa integració de l'ordenament jurídic a través del mateix ordenament i en el marc de la mateixa font dominant (la llei), sense recórrer a al tres ordenaments i amb el mínim recurs a fonts distintes de la font dominant. Serien procediments d'autointegració l'analogia i el recurs als principis generals del Dret positiu.

Quant a l'analogia, pot dir-se (Atienza) que no existeix un únic concepte d'analogia, sinó una pluralitat de conceptes rellevants en marcs tals com el de l'ètica, la lògica, la teologia, la filosofia de la ciència, la lingüística, la biologia i, per descomptat, el Dret. Tot i això, tots aquests tenen quelcom en comú: la idea de semblança o similitud.

Centrant-nos ja en el marc jurídic, direm que s'hi sol entendre per analogia un procediment argumentatiu o raonament que permet aplicar una norma jurídica a un cas que la norma no regula, però que s'assembla al cas regulat per aquesta. Es tracta de l'existència de dos supòsits de fet, un regulat normativament i un altre no, entre

els quals existeix una igualtat jurídica essencial, una semblança o similitud, una >identitat de raó» d'acord amb l'expressió clàssica recollida pel nostre Codi civil. Procedirà aleshores aplicar la norma al supòsit mancat de solució. L'esquema del procediment analògic seria el següent (Díez Picazo).

Premissa major: si és S (supòsit de fet de la norma), ha d'ésser C (conseqüència jurídica).

Premissa menor: H (el cas donat) no és S, pero és semblant a S.

Conclusió: per a H ha d'ésser C.

Pot dir-se que l'argument per analogia, a simili, o a pari, és un dels raonaments més característicament jurídics.

Aquest procediment d'autointegració es troba expressament admés en l'article 4.1 del nostre Codi civil, d'acord amb el qual: «Procedirà l'aplicació analògica de les normes quan aquestes no contemplen un supòsit específic, però en regulen un altre de semblant entre els quals hom aprecie identitat de raó».

Com apuntàvem abans, les conseqüències de l'aplicació de l'analogia són precisament les contràries a les de l'aplicació de la norma general excloent. Si

[168]

hom aplica la norma general excloent, els casos no regulats són resolts de manera oposada al cas regulat. Si s'aplica l'analogia, el cas no regulat, però semblant al regulat, es resol de manera idèntica al cas regulat. L'aplicació d'una o altra depén del fet que es considere o no que el cas no regulat és similar al cas regulat, decisió que, en darrer terme, correspon a l'interpret (Bobbio). Això no obstant, hi ha contextos on queda exclós el recurs a l'analogia. Concretament, segons l'article 4.2 del nostre Codi civil: «Les Lleis penals, les excepcionals i les de marc temporal no s'aplicaran a supòsits ni en moments distints dels compresos expressament en aquestes». A més, com recorda Díez Picazo, la pràctica jurídica se serveix en aquesta matèria de certes regles d'experiència que exclouen l'aplicació de l'analogia fins i tot en contextos més amplis que els assenyalats. Així, generalment, hom no admet l'aplicació analògica de les lleis prohibitives, ni de les sancionadores, ni de les limitadores de la capacitat de la persona o dels drets subjectius, car totes aquestes es consideren com a disposicions odioses, que han d'entendre's de manera restrictiva i no ampliar-les per analogia. En els contextos en els quals resta exclós el recurs a l'analogia, desplega tota la seua eficàcia la norma general excloent.

Fins ara ens hem referit a l'anomenada analogía legís, que seria l'analogia pròpiament dita, el que avui s'entén bàsicament per analogia. Però, junt amb aquesta, es troba l'anomenada analogía íuris, consistent en el recurs als principis

generals del Dret positiu per integrar les llacunes. L'analogía íuris s'identifica per tant amb el segon dels procediments d'autointegració a que al·ludeix Bobbio: el recurs als principis generals del Dret positiu que són aquells que es poden extraure per un procediment d'abstracció de les normes del mateix ordenament positiu i que, en particular, han de buscar-se en les normes constitucionals.

Pel que fa a la distinció entre analogia (analogía legís) i recurs als principis generals del Dret positiu (analogía íuris), hom sol dir que l'analogía legís procedeix d'allò

particular a allò particular, mentre que en l'analogia iuris es procedeix primer d'allò particular a allò general i després novament d'allò general a allò particular. En l'analogia legis hom pren com a premissa major o punt de partida una sola norma jurídica concreta que regula un cas semblant al que cal resoldre i que l'ordenament jurídic no regula. En canvi, en l'analogia iuris, el punt de partida del raonament el constitueix no una sola norma, sinó una sèrie de normes, de les quals s'indueix un principi general. 1 aquest principi general és el que s'aplica per tal de resoldre el cas que l'ordenament jurídic no regula expressament.

Es pot pensar (en aquest sentit Bobbio) que l'analogia (analogia legis) i el recurs als principis generals del Dret positiu (analogia iuris) són procediments lògics distints. En l'analogia hi hauria una relació de semblança entre cas i cas. En els principis generals del Dret, en canvi, es donaria una relació de subsumció entre el cas no regulat i el principi general invocat per regular-lo. L'analogia i els

[169]

principis generals del Dret compliran la mateixa funció (la d'integrar les llacunes), però tindrien una estructura lògica distinta.

Es pot pensar en canvi (Bobbio. En un sentit semblant, Rodríguez Paniagua) que el procediment analògic i el recurs a un principi general impliquen un mateix tipus d'argumentació. Un procediment de subsumció d'un cas particular en un principi general, per bé que en el primer supòsit es tracta d'una subsumció indirecta (a través del cas semblant) i en el segon, d'una subsumció directa.

De la seua banda, el procediment d'heterointegració consistiria en la integració de l'ordenament jurídic a través del recurs a fonts distintes de la font dominant (principalment, el costum, la jurisprudència, l'equitat, la doctrina científica) o bé, mitjançant el recurs a altres ordenaments (per exemple, el Dret romà -així ho fa la Compilació de Dret civil foral de Navarra, llei 1 in fine- o el Dret natural).

111.2. Les antinòmies i llurs criteris de resolució

En relació amb les antinòmies es plantegen dos problemes distints. El primer d'aquests és el de determinar quan existeix una antinòmia, ço és, quan existeix un conflicte de normes. El segon és el de fixar els criteris per tal de resoldre les antinòmies una vegada que s'ha establert llur existència, perquè quan dues normes són antinòmiques (incompatibles), no poden aplicar-se les dues al mateix cas, sinó que és necessari triar-hi, i per a això cal recórrer a un criteri d'elecció.

Quant al primer problema, ço és, el d'establir quan existeix una antinòmia, pot dir-se que existeix antinòmia o conflicte de normes quan dues o més normes imputen al mateix cas solucions incompatibles entre si, de manera que l'aplicació simultània d'aquestes normes resulta impossible.

Així doncs, la primera condició perquè existisca una antinòmia, és que les normes en qüestió establisquen solucions lògicament incompatibles. La determinació de quines solucions normatives són incompatibles i quines no dependrà de la lògica deontològica que hom pressupose. Això no obstant, en general es pot acceptar que existeix incompatibilitat entre una obligació i una prohibició que tinguen el mateix objecte, ço és, referides al mateix comportament, entre una obligació i un permís negatiu que tinguen el mateix objecte i entre una prohibició i un permís positiu que tinguen un mateix objecte.

Perquè hi haja antinòmia, és necessari, a més, que les normes incompatibles es referesquen al mateix cas, a les mateixes circumstàncies o condicions fàctiques. Per a això cal que els respectius marcs de validesa o camps d'aplicació de les

[170]

normes incompatibles coincideixen en tot o en part, de manera que hi haja almenys una situació a la qual siguin aplicables totes les normes.

Hom pot distingir quatre contextos de validesa d'una norma: temporal, espacial, personal i material. Pot dir-se que no existeix antinòmia entre dues o més normes els marcs de validesa temporal, espacial, personal o material de les quals no coincideixen ni totalment ni parcial (Bobbio).

D'altra banda, segons el grau de superposició dels respectius camps d'aplicació de les normes en conflicte, Alf Ross distingeix tres tipus d'antinòmies, o més exactament d'«inconsistències» segons la terminologia emprada per ell.

1) La inconsistència total-total, a la qual també denomina, en termes més simples, inconsistència total o incompatibilitat absoluta, es dona quan els camps d'aplicació d'ambdues normes coincideixen totalment, de manera que en cap cas pot ésser aplicada cap de les dues normes sense entrar en conflicte amb l'altra. Si simbolitzem els respectius camps d'aplicació de cada norma mitjançant un cercle, en aquest cas ambdós cercles coincideixen o se superposen totalment

2) La inconsistència total-parcial o inconsistència entre la regla general i la particular, es dona quan el camp d'aplicació d'una norma és inclòs totalment en el de l'altra, però aquesta darrera comprén, a més, casos addicionals. La primera norma no pot aplicar-se en cap cas sense entrar en conflicte amb la segona, mentre que aquesta té un camp addicional d'aplicació en el qual no entra en conflicte amb la primera. En aquest supòsit els respectius camps d'aplicació de les normes en conflicte poden simbolitzar-se com a dos cercles concèntrics, un dels quals es troba dins l'altre. Ross posa com a exemple d'aquest segon tipus d'antinòmia la que es donaria entre una regla que disposés que els estrangers no tenen dret a pescar en les aigües territorials d'un país marítim i una altra que establís que els estrangers amb més de dos anys de residència en el país tenen aqueix dret.

3) La inconsistència parcial-parcial o, en termes més simples, inconsistència parcial, es dona quan una de les dues normes té un camp d'aplicació en el qual entra en conflicte amb l'altra, però té també un camp addicional d'aplicació en el qual no es produeixen conflictes. Es pot representar aquesta inconsistència amb dos cercles secants.

Perquè existesca antinòmia, cal a més, segons Bobbio, que les normes incompatibles pertanyen al mateix ordenament jurídic. Tanmateix, altres autors mantenen que les antinòmies poden donar-se entre normes pertanyents a ordres normatius distints que hagen d'aplicar-se simultàniament a una mateixa hipòtesi. Però en aquest cas es tracta, en realitat, d'un conflicte entre sistemes de normes.

Pel que fa al segon problema, el dels criteris per resoldre les antinòmies, s'afirma habitualment que els jutges compten per tal de resoldre les antinòmies amb uns

[171]

principis o criteris de caràcter tradicional, elaborats i transmesos per la tradició jurídica i que com a tals els jutges accepten. Aquests criteris no sempre es troben expressament recollits en la legislació, però de vegades sí, si no tots, almenys alguns, i si no explícitament, almenys implícitament.

Aquests criteris tradicionals per tal de resoldre les antinòmies són, principalment, els següents:

-El criteri jeràrquic segons el qual la norma de rang jeràrquic superior preval sobre la de rang inferior. Així la Constitució preval sobre la llei i la llei sobre totes les altres normes.

Aquest criteri es troba recollit en el nostre ordenament jurídic. L'article 9.3 de la Constitució consagra expressament el principi de jerarquia normativa. A més, implícitament recullen aquest criteri tots aquells preceptes en els quals hom estableix la jerarquia normativa, tals com l'article 1, apartats 1, 2, 3 i 4 i l'article 2,2 del Cc i l'article 23 de la LRJAE segons el qual «Cap disposició administrativa no podra vulnerar els preceptes d'una altra superior».

-El criteri cronològic segons el qual la norma posterior deroga l'anterior.

En el nostre ordenament jurídic aquest criteri es recull expressament en l'article 2,2 del Cc, quan diu que «Les Lleis sols es deroguen per altres posteriors. La derogació tindrà l'abast que expressament s'hi dispose i s'estendrà sempre a tot allò que en la llei nova, sobre la mateixa matèria, siga incompatible amb l'anterior...».

-1 el criteri d'especialitat segons el qual la norma especial (la que té menor extensió material i/o personal) preval sobre la norma general.

Bobbio assenyala que aquests criteris es caracteritzen per ésser criteris objectius en tant que es refereixen a fets més o menys fàcilment comprovables, però, en tot cas, a fets comprovables, i que, per consegüent, poden utilitzar-se sense fer intervenir valoracions personals per part del jutge.

Però cal tenir en compte que en alguns casos es pot produir un conflicte entre aquests mateixos criteris per resoldre les antinòmies. Això succeeix quan en presència d'un conflicte de normes, si apliquem un criteri resulta aplicable la primera norma, mentre que si n'apliquem un altre resulta aplicable la segona norma. La solució a aquests conflictes de criteris resideix en la jerarquitització d'aquests. Però aquesta jerarquitització no necessàriament es troba establerta d'una manera explícita en l'ordenament jurídic. I, des d'un punt de vista doctrinal, si bé hi ha certa prelación entre aquests principis -per exemple, el criteri jeràrquic tendeix a predominar sobre els altres dos-, no hi ha regles de segon grau per tal de resoldre mecànicament els conflictes entre si (sobretot entre els criteris cronològic i d'especialitat). Concretament, Bobbio afirma que el conflicte entre criteri jeràrquic

[172]

i criteri cronològic (que es produeix quan es dona una antinòmia entre una norma superior i anterior i una norma inferior i posterior) es resol en favor del criteri jeràrquic. Tanmateix, en els supòsits de conflicte entre criteri cronològic i criteri d'especialitat i entre criteri jeràrquic i criteri d'especialitat, la solució dependrà del judici que hom emeta sobre la norma especial. Si hom considera que la norma especial respon a una exigència d'equitat en quant és adaptació de la norma a les

particularitats dels seus destinataris, prevaldrà el criteri d'especialitat sobre el cronològic i fins i tot sobre el jeràrquic. Per contra, si hom considera que la norma especial atempta contra la igualtat en consagrar privilegis injusts, el criteri jeràrquic i fins i tot el cronològic prevaldran sobre el d'especialitat. Cal reconèixer doncs que en aquest cas la solució depèn en gran mesura de la valoració del jutge.

I això mateix s'esdevé quan els criteris indicats són insuficients per resoldre l'antinòmia, perquè no se'n pot aplicar cap. Això succeeix quan les normes incompatibles tenen el mateix rang jeràrquic, són contemporànies i tenen la mateixa extensió material i personal. En aquest cas el jutge pot recórrer per tal de decidir quina de les normes aplica a criteris tals com el dels principis generals de l'ordenament, el dels interessos que respectivament tutel·len les normes en conflicte, el de la preferència de la llei favorable (la que estableix un permís) sobre la llei odiosa (la que imposa obligacions o prohibicions), etc... També pot tractar de conciliar les normes modificant-les parcialment (Bobbio).

Per finalitzar assenyalarem que en el nostre ordenament jurídic la vigent Constitució de 1978 ha introduït l'anomenat criteri de competència, establert en l'article 149,3 de la Constitució, segons el qual, «Les matèries no atribuïdes expressament a l'Estat per aquesta Constitució podran correspondre a les Comunitats Autònomes en virtut dels Estatuts respectius. La competència sobre les matèries que no hagen estat assumides pels Estatuts d'Autonomia correspondrà a l'Estat, les normes del qual prevaldran, en cas de conflicte, sobre les de les Comunitats Autònomes en tot allò que no haja estat atribuït a la competència exclusiva d'aquestes darreres. En qualsevol cas, el Dret estatal serà supletori del Dret de les Comunitats Autònomes».

Hom pot pensar que aquest és un nou criteri per a la resolució d'antinòmies específicament aplicable als conflictes entre normes de l'Estat i de les Comunitats Autònomes. No obstant això, com veurem amb més deteniment en el tema 12, molts autors entenen que en el supòsit que una norma tracte de regular una matèria la regulació de la qual no li correspon segons la norma que distribueix les competències, no existeix pròpiament un conflicte de normes, sinó que la norma en qüestió serà invàlida per violació de la norma que distribueix les competències (la Constitució).

[173]

IV. A PROPOSIT DELS PRINCIPIS

Hom pot dir que en les versions més recents del positivisme jurídic, en la línia d'autors com Hart i Bobbio, el sistema jurídic és, almenys en l'essencial, un sistema de regles (rules) -terminologia emprada per Hart i usual en el marc anglosaxó- o de normes -expressió aquesta més comuna en la doctrina espanyola i italiana-, el qual, tenint en compte la imprecisió del llenguatge jurídic, la presència en el sistema jurídic de llacunes, d'antinòmies, etc., és sempre un sistema obert que deixa un cert marge per a la discrecionalitat del jutge, per exemple, en els casos de llacunes o d'antinòmies no susceptibles d'ésser resolts de manera inequívoca i intersubjectivament obligatòria a través de la metodologia jurídica.

Davant aquest model de regles, altres autors, entre els quals excel·leix Dworkin, han destacat la importància dels principis com a elements en els quals es pot cercar la solució del procés en aquells supòsits en que les regles no la proporcionen. Sense

que puguem entrar ara en l'exàmen de la tesi dworkiniana de l'«única resposta correcta» que és un dels problemes més discutits en l'actual Filosofia del Dret, sí que sembla convenient que ens referim, per tal de completar la nostra sumària anàlisi del sistema jurídic, al problema de la dualitat normes-principis en el marc del Dret.

Ja Esser crida l'atenció sobre la distinció entre principis i normes per tal de posar en relleu les insuficiències del positivisme legalista, i subratlla la falta de realisme de la concepció del Dret positiu com a mer conjunt de normes «posades».

Ara bé, com apuntàvem abans, la distinció entre principis i normes l'ha posada d'actualitat, més recentment, Dworkin, el qual sosté, com sabem, que el Dret no està integrat només per normes, sinó també per principis. Dins dels principis en sentit ampli inclou, d'una banda, les «directrius polítiques» o «mesures polítiques» (policies) que estableixen objectius socials que han d'assolir-se i que es consideren socialment beneficiosos (per exemple, la directriu política segons la qual és menester disminuir els accidents d'automòbil) i, d'una altra banda, els principis en sentit estRICTE que responen a exigències de justícia, d'equitat o, en general, a exigències morals (com, per exemple, el principi que ningú no pot beneficiar-se dels seus propis actes il·lícits). Però Dworkin s'ha preocupat, sobretot, de subratllar les diferències entre els principis en sentit ampli i les normes o, més exactament, les regles (rules) d'acord amb la terminologia que ell empra.

Les normes tipifiquen supòsits o conductes concretes i determinades als quals atribueixen conseqüències jurídiques precises. Les normes tenen un caràcter taxatiu i s'apliquen en forma de «o -tot-o -res-». O s'apliquen en la seua integritat o no poden aplicar-se. Si es dona el supòsit de fet previst en la norma, aleshores, o bé la regla és vàlida, i en aquest cas la resposta que dona ha d'acceptar-se (han

[174]

d'aplicar-se les conseqüències jurídiques que aquesta estableix), o bé no ho és, i en aquest cas no contribueix gens a la decisió, ço és, la norma no s'aplica.

Els principis, en canvi, no operen així. Abans de tot, els principis no exigeixen ni tipifiquen comportaments concrets i específics. Els principis no estableixen conseqüències jurídiques que hom segueisca indefectiblement quan se satisfan les condicions previstes. Els principis proporcionen raons per tal de decidir en un determinat sentit, però sense imposar una decisió en particular. Els principis poden conjuminar-se amb altres principis que en matisen l'abast A més, quan es produeix un conflicte entre distints principis que poden aplicar-se per a la resolució d'un supòsit, l'aplicació d'un o de l'altre dependrà del seu pes específic, de la seua importància relativa en el cas concret, de manera que hom donarà valor decisor al principi que en el cas concret tinga un pes relatiu major, però sense que per això reste invalidat el principi amb pes relatiu menor. En altres contextos el pes podria repartir-se de manera oposada. En canvi, en un conflicte entre regles, almenys una ha d'ésser invalidada.

De la seua banda, Roben Alexy parteix de la distinció entre regles i principis tal com és traçada per Dworkin, però hi aprofundeix més i sosté que el nucli de la diferència entre regles i principis, que explica perquè unes i altres xoquen entre si de manera diferent, resideix en el següent. Els principis són normes que ordenen que hom realitze quelcom en la major mesura possible, en relació no sols amb les

possibilitats tàctiques, sinó també jurídiques, les quals estan determinades a través de principis i regles que juguen en sentit contrari. Els principis són mandats d'optimització que es caracteritzen perquè poden complir-se en diversos graus. Les regles, en canvi, són normes que exigeixen una determinada mesura de compliment, ni més ni menys, i que, en aquest sentit, exigeixen un compliment ple, de manera que només poden complir-se o incomplir-se.

D'altra banda, segons Dworkin, mentre que les normes s'identifiquen (ço és, hom pot determinar quines són les normes vàlides pertanyents a un cert sistema jurídic) a través del criteri de l'origen o procedència (el que Dworkin denomina «test del seu pedigree o del seu origen»), els principis en canvi no s'identifiquen per llur origen, sinó per llur contingut, per la seua força argumentativa, per la convicció de llur conveniència o oportunitat. Com se sap, aquesta és la raó per la qual Dworkin rebutja la tesi hartiana de la regla de reconeixement com a regla mestra de la qual depén la validesa de totes les normes del sistema jurídic i que confereix unitat a aquest, perquè la regla de reconeixement que identifica les normes a través del «test del seu pedigree o del seu origen» no serveix per a la identificació dels principis, si bé davant d'això hom ha argumentat que res no obsta perquè la regla de reconeixement pugui contenir, junt amb criteris de validesa jurídica basats en el pedigree, criteris de validesa basats en el contingut (Ruiz Manero).

[175]

Això de banda, no falten els qui relativitzen l'abast de la distinció entre principis i normes, en sostenir allò que Alexy designa com la «tesi feble de la separació» entre regles i principis que sols veu entre les unes i els altres una diferència de grau, enfront de la «tesi feble de separació» que seria la sostinguda per Dworkin i el mateix Alexy entre altres, segons la qual la diferència entre regles i principis no és simplement de grau, sinó de tipus qualitatiu.

En definitiva, hom pot dir que la distinció entre principis i normes se'ns presenta avui com una distinció bàsica de la teoria del Dret, segons la qual caldria reconèixer l'existència de dos tipus d'elements jurídics (i vinculants) amb diverses incidències pràctiques: les normes i els principis (Ollero).

Hom pot distingir, seguint Pérez Luño, tres dimensions o funcions fonamentals dels principis jurídics:

1. - El seu significat metodològic, com a criteris orientadors per al coneixement, interpretació i aplicació de les restants normes jurídiques. En aquest sentit, l'art 1.4 del Codi civil es refereix al seu «caràcter informador de l'ordenament jurídic». També quan els principis apareixen com a finalitats o objectius perseguits per les normes tenen un significat metodològic i han d'orientar-ne la interpretació.

2.- Els principis del Dret tenen també una dimensió ontològica, com a principia essendi als quals remet l'ordenament jurídic en qualitat de fonts del Dret (així el C.c. espanyol, ano 1.1 i 1.4).

3.- Per últim, els principis presenten una dimensió axiològica com a axiomes o postulats ètics que han d'inspirar tot l'ordre jurídic.

La segona de les dimensions al·ludides dels principis jurídics, ço és, llur caràcter de fonts del Dret, s'examina amb més deteniment en el capítol 8 dedicat al tema de les fonts del Dret.

Això de banda, aquestes tres dimensions dels principis jurídics no s'han d'entendre com a compartiments estancs, car nombrosos principis poden operar simultàniament o successivament, depenent de les circumstàncies i del context que determinen llur aplicació, com a criteris hermenèutics, com a fonts normatives o com a pautes de valoració.

0 Citas

0 Códigos

**F) DOCUMENTOS PRIMARIOS INFORMATIVOS, CON
COMENTARIOS, SOBRE: COMPARATIVA ARGUMENTACIONES
RECURSOS DE INCONSTITUCIONALIDAD
(MACROESTRUCTURAS Y CATEGORÍAS) DE LOS ANÁLISIS
REALIZADOS, REFERIDOS A CADA UNA DE LAS TRES CLASES
DE VALIDEZ: SOCIOLOGICA, AXIOLÓGICA Y NORMATIVA**

29 Comp_arg_V_sociol

Documento de texto, 10 citas

Comparativa argumentaciones recursos de inconstitucionalidad (Categorías)

Basado en la validez sociológica

T

“Hay rechazo social de la Norma”

(D)

puesto que

“no es aceptada por estudiantes y profesorado”,

(ArINF)

aunque

“ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida”.

(G)

Así pues, probablemente,

“el recurso no podrá prosperar”,

(C)

a menos que

“un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su promulgación y su invalidez”. (R)

E

T1

[No se especifica que es un

defecto material]

(D_Imprecisos)

“...requiere que sea aceptada por la mayoría de la sociedad a la que se dirige”
(ArINF)

y “esto no se da”

(C_Imprecisa)

E2

T2

...”fundamentado por el amplio rechazo social del decreto ley”

(D)

devido [debido] a que “el simple rechazo social, (ArINF)

aunque puede ser justificado, no es suficiente a la hora de recurrir”

(G_Imprecisa)

...ya que “el hecho de un rechazo social no significa que el decreto ley sea
inconstitucional”[=inválido] (AP)

...”no tendría gran cantidad de posibilidades de éxito”. (C)

E2

T3

{ }

dado que aunque la opinión pública es un factor muy importante a valorar

(ArINF)

aunque “no es suficiente”.

(C_Imprecisa)

...”será bastante probable si obtuviera una aceptación por parte de los tribunales”.

(R)

E1-2

T4

...”produciría rechazo social,”

(D)

[Buen razonamiento. Faltan argumentos]

...”en especial a los directamente afectados”. (ArINF)

“No cumpliría la validez sociológica”.

(G)

Así ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional

(C_Imprecisa)

[Se trata de una C_Imprecisa. És común a los tres recursos]. [

E2-3

T5

...”trata sobre un amplio rechazo social”, (D)

ya que para que “una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación social”. (ArINF)

“Será inválida (Validez sociológica) (C_Errónea)

E2-3

T6

“El rechazo social de una norma,” (D)

por parte de “un sector de la población”... (ArINF)

pero debido a que la norma afecta, sólo, a este sector estudiantil y profesional, (ArINF)

podría “considerarse suficiente”).

(G_Imprecisa)

...”tiene escasas posibilidades de anularla.” (C)

(Tal vez “mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consenso de la población”)

(R)

[Hay contradicción total.]

[Afecta a la comprensión.]

E2

T7

ya que ... “esta sea apoyada y reconocida por la sociedad a la que afecta”.

(D_Imprecisos)

[Implícito. Hay rechazo social de La norma]

En este caso se sabe que “afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los afectados más directos”,

(ArINF)

y cabe destacar que también “afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no es aceptada”... (G)

En cuanto al primer recurso podría “ser exitoso”

(C_Errónea)

E2-3

T9

considero que, “es importante el grado de aceptación social de una norma.

(D_Imprecisos)

[Implícito. Hay rechazo social de La norma]

(In_Imprecisa)

[Se unifican los recursos: sociológico y axiológico. Faltan argumentos inferenciales. En todo caso, están implícitos]

[Dos conclusiones]

...”importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley.

(C_Imprecisa)

Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión”,

(R)

pero “no una invalidación de la norma”. (C_Imprecisa)

E2

T11

...”se basa en el amplio rechazo social del Decreto”

(D)

Una norma, se aprueba, pero al publicarse y darle la publicidad suficiente, será o bien aceptada o rechazada socialmente”...

(In_Imprecisa)

[No se indica quién la rechaza]

[Faltan argumentos.]

Una norma que no es aceptada socialmente, no será válida, (C_Imprecisa)

ya que no se podrá aplicar, sufrirá un rechazo social que se lo impedirá.

(C_Imprecisa)

[Dos conclusiones. Reiterativo]

E3

T13

...sobre si tiene “rechazo social o no una norma”

(D_Imprecisos)

puesto que puede ser rechazada la norma y sin embargo ser justa,

(ArINF)

aunque después “en un segundo recurso se diga que es injusta”. (G)

El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requisitos. Es decir, si se vulneran o no unas normas en su creación. (AP)

creo que “no es una justificación”

(C_Imprecisa)

E1-2

10 Citas:

29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:3 ¶ 5, “Hay rechazo social de la Norma” in Comp_arg_V_sociol / 29:4 ¶ 19, “el recurso no podrá prosperar”, in Comp_arg_V_sociol / 29:5 ¶ 9, “no es aceptada por estudiantes y profesorado”, in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:7 ¶ 13, “ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida” in Comp_arg_V_sociol / 29:8 ¶ 23, “un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

7 Códigos:

● ArINF_Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, “no es aceptada por estudiantes y profesorado”, in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, “la norma es

injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez sociológica

12 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 3:26 ¶ 16, -El primer recurso, in DP_3a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 5:20 ¶ 30, El primer recurso de inconstitucionalidad trata sobre un amplio rechaz... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 7:1 ¶ 28, En cuanto al primer recurso, podría ser exitoso in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 10:1 ¶ 22, El primer recurso sobre si tiene rechazo social o no una norma in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 29:10 ¶ 3, Basado en la validez sociológica in Comp_arg_V_sociol

● C_Conclusión

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

C "Conclusión" Es la adhesión o contrapropuesta a la que se llega mediante una "argumentación inferencial" que articula el binomio "Premisa-Conclusión".

5 Citas:

1:13 ¶ 23, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos q... in DP_1a / 10:43 ¶ 31, el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces estab... in DP_10a / 29:4 ¶ 19, "el recurso no podrá prosperar", in Comp_arg_V_sociol / 30:8 ¶ 29, "el recurso podría prosperar", in Comp_arg_V_axiol / 31:3 ¶ 34, "el recurso puede prosperar". in Comp_arg_V_norm

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aseveración o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in

DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ R_Reserva

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

R "Reserva" Las categoria facultativa u opcional "Reserva", introducida por Toulmin junto con la de "Garantía", refuerza o atenúa los argumentos concluyentes.

7 Citas:

3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 9:13 ¶ 30, siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 29:8 ¶ 23, "un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in Comp_arg_V_sociol / 30:6 ¶ 33, "la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se está... in Comp_arg_V_axiol

30 Comp_arg_V_axiol

Documento de texto, 11 citas

Comparativa argumentaciones recursos de inconstitucionalidad (Categorías)

Basado en la validez axiológica

T

“Hay agravio comparativo con la situación anterior”,

(D)

puesto que

“la norma es injusta”,

(ArINF)

debido a que

“en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se considera justa”.

(G)

“Sería injusto impedir el acceso a la profesión”.

(AP)

Así pues,

“el recurso podría prosperar”,

(C)

siempre que

“la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se están conculcando derechos fundamentales constitucionales”.

(R)

E

T1

{ }

{ }

{ }

E0

T2

...”no hace justicia con los estudiantes en curso ni con los estudiantes en prácticas”

(D_Imprecisos)

...”estamos ante una norma injusta”.

(ArINF)

...”nos demuestra la indignación... por la dificultad añadida a su licenciatura”.

(G)

pero no por ello “significa ... que la norma jurídica sea inconstitucional”.

(C_Imprecisa)

E2

T3

dado que “si la opinión pública se manifiesta sobre estas cuestiones,”

(D_Imprecisos)

es sin duda alguna, porque “considera que es injusto” (ArINF)

(que sin ninguna duda lo es)...” (G)

“El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero...”, (C_Imprecisa)

E1-2

T4

...sin tener en cuenta a aquellas personas que tuvieran ciertas expectativas de ingresar antes de que se dictara esa norma.”.

(D)

...”no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profesión”

(ArINF)

“No cumpliría la validez axiológica:”...

(G)

Así, ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional.

(C_Imprecisa)

[Conclusión común de los tres recursos]

E3-4

T5

...”agravio comparativo”, (D)

...”la norma es injusta”, (ArINF)

por lo tanto “no tendrá

validez”.

(C_Imprecisa)

E2-3

T6

(D_Imprecisos)

[Muestra de caso en el que ni se comprende ni se ha estudiado.]

ya que “la condición de que sea justa es necesaria”, (ArINF)

aunque “no suficiente para adolecer de nulidad”. (G)

“Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito”... (C_Imprecisa)

[No justifica los casos en que sí podría.]

E2

T7

“Podemos relacionarlo con la verdad axiológica,

(D_Imprecisos)

[No hay opinión o es muy somera.]

ya que, el hecho de que “el decreto-ley sea injusto para los estudiantes de veterinaria” (ArINF)

“no quiere decir que todos...lo vean así”, (G)

por lo que “la posibilidad de éxito es más escasa”. (AP)

...”en mi opinión, el éxito del recurso es más escaso

(C_Imprecisa)

[Presenta la “conclusión al principio.]

E2-3

T9

(D_Imprecisos)

[Axiológicamente es “un agravio comparativo.]

[Unifica la validez sociológica i axiológica] (In_Imprecisa)

[No hay 2º recurso. Se repiten categorías]

...”importante, pero no trascendental, como para que se declare inválido el mencionado Decreto-ley.

(C_Imprecisa)

Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una revisión”,

(R)

pero “no una invalidación de la norma (C_Imprecisa)

E1-2

T11

...”resultaría un agravio comparativo” (D)

...”alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los que ya están ejerciendo”... (In_Imprecisa)

...”y que son los que sufren el agravio comparativo”. (G)

“La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadano, y para los poderes públicos”,

(C_Imprecisa)

E3-4

T13

...”y habría discriminación para los que han acabado ya”

(D)

[Agravio comparativo: Implícito]

...”basado en la injusticia” (ArINF)

“Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas”. (G)

“cabría dentro de la justificación de que todos seamos iguales

(C_Imprecisa).

[Pero faltan argumentos]

11 Citas:

30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 30:6 ¶ 33, "la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se está... in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 30:8 ¶ 29, "el recurso podría prosperar", in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol

8 Códigos:

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, "Sería injusto impedir el acceso a la profesión". in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, "Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central". in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28,

este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez axiológica

12 Citas:

1:17 ¶ 23, [falta 2º] in DP_1a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 3:6 ¶ 18, El segundo recurso guarda una estrecha relación con el primero, in DP_3a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 6:8 ¶ 10, Como norma injusta puede tener mayores posibilidades de éxito in DP_6a / 7:11 ¶ 30, En cuanto al segundo recurso, podemos relacionarlo con la validez axio... in DP_7a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 9:6 ¶ 28, La norma (el Decreto Ley) es de obligado cumplimiento para el ciudadan... in DP_9a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 30:3 ¶ 4, Basado en la validez axiológica in Comp_arg_V_axiol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol

● C_Conclusión

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

C "Conclusión" Es la adhesión o contrapropuesta a la que se llega mediante una "argumentación inferencial" que articula el binomio "Premisa-Conclusión".

5 Citas:

1:13 ¶ 23, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos q... in DP_1a / 10:43 ¶ 31, el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces estab... in DP_10a / 29:4 ¶ 19, "el recurso no podrá prosperar", in Comp_arg_V_sociol / 30:8 ¶ 29, "el recurso podría prosperar", in Comp_arg_V_axiol / 31:3 ¶ 34, "el recurso puede prosperar". in Comp_arg_V_norm

● D_Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su asección o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un apravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8, "Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

● G_ Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte si) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a /

9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

○ R_Reserva

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

R "Reserva" Las categoria facultativa u opcional "Reserva", introducida por Toulmin junto con la de "Garantía", refuerza o atenúa los argumentos concluyentes.

7 Citas:

3:16 ¶ 20, el decreto-ley tenga el mismo rango que una ley, y haya sido ratificad... in DP_3a / 6:28 ¶ 8, mayores posibilidades de éxito tendría si contase con un mayor consens... in DP_6a / 8:14 ¶ 31, [2ºRecurso: Unifica la validez sociológica y la axiológica] in DP_8a / 8:18 ¶ 28, Estas alegaciones quizás podrían remover el tema y quizás plantear una... in DP_8a / 9:13 ¶ 30, siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboració... in DP_9a / 29:8 ¶ 23, “un alto grado de rechazo general justificara la inoportunidad de su p... in Comp_arg_V_sociol / 30:6 ¶ 33, “la norma tenga aplicabilidad jurídica y pueda demostrarse que se está... in Comp_arg_V_axiol

31 Comp_arg_V_norm

Documento de texto, 9 citas

Comparativa argumentaciones recursos de inconstitucionalidad (Categorías)

Basado en la validez normativa

T

“El decreto carece de validez normativa”,

(D)

puesto que

“no ha sido creado por el órgano competente”,

(ArINF)

debido a que

“la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia”.

(G)

“Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central”.

(AP)

Así pues,

“el recurso puede prosperar”.

(C)

E

T1

...”la norma carece de validez desde el punto de vista normativo”. (D).

...”esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, (ArINF) porque así se establece”. (G)

Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. (AP)

Por lo tanto, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos que se requieren para que una norma sea válida. (C)

E4

T2

...”es el que goza de mayor número de posibilidades de éxito debido [debido] a que se refiere a la validez normativa del decreto ley en cuestión”.

(D)

[Implícito: “El decreto carece de validez normativa”.]

El decreto ley es competencia exclusiva de la administración central

ArINF)

“y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma”. (G)

...”dicha norma no es válida al ratificarla un órgano no capacitado para dicha función”. (AP)

[Omito la frase “órgano no capacitado para dicha función” por su reiteración.]

...”tendrá o deberá tener todas las posibilidades de éxito al justificar dicho recurso en este argumento”.

(C_imprecisa)

E3

T3

Así, también podrán argumentarse problemas de la validez

(D_

imprecisos)

“dado que no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder autonómico”,

(In_Imprecisa)

“yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE.” [?]

(G_Imprecisa)

[Desconoce contenidos fundamentales: “Asamblea Central”, “CE”. Debe referirse a “Administración Central” y a

“CA”.]

“En términos de validez será también probable que se aceptara”... (C_ Imprecisa)

...” porque aunque... haya sido ratificado por la asamblea legislativa, siempre podrá cuestionarse si era verdaderamente “urgente y

necesaria” una regulación en

materia del ejercicio de los veterinarios”. (R)

[“Reserva” (?) mal explicada.]

]

E1-2

T4

“No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa”;

(D)

[No los nombra, pero están bien explicados en la parte teórica.]

...”una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley

(ArINF)

“y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos fundamentales”.

(G)

Así, “ese posible decreto-ley se vería abocado, tarde o temprano, a ser declarado inválido, más concretamente inconstitucional

(C_ Imprecisa)

[Implícitamente nos dice que el recurso “puede prosperar”.]

E4

T5

...”carece de validez desde el punto de vista normativo”.

(D)

{ }

[No hay argumentación inferencial. No se dan razones del porqué “el recurso carece de validez normativa”. Además es erróneo. Se confunde el “recurso” con el “decreto-ley”. Por tanto, la conclusión es errónea.]

Por lo tanto “este recurso tendrá ausencia de validez porque carece de validez normativa que es un requisito vital para la validez de una norma jurídica. (Validez normativa)”.

(C_Errónea)

E2

T6

{ }

{ }

{ }

E1

T7

...ya que “la validez normativa es un supuesto indispensable para la validez de una norma”.

(D_Imprecisos)

ya que “si no obliga no sería acatada por nadie y el Decreto-ley no serviría de na da. (G_Imprecisa)

Se exige pues que las normas exoradas del poder del Estado sean obligatoriamente cumplidas por la sociedad”. (In_Imprecisa)

[No se dan argumentos relevantes. No se justifica por qué no hay validez normativa]

En referencia al “tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el de más peso”,

(C_Imprecisa)

[Razonamiento y Conclusión implícitas.]

E2

T9

...pues ”dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: (D)

La Constitución establece que dicha materia sea regulada por una norma con rango de Ley. (ArINF)

La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho rango y materia a la administración

central, (G)

“y no a las Comunidades Autónomas”.

AP)

En cambio, “el tercer recurso es el que tendría vía libre”,

(C)

[“Tendría vía libre”: una frase hecha que aquí significa “el recurso prospera”.]

E3-4

T11

...”la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, (D)

“Sólo por el hecho de haber seguido correctamente el proceso de elaboración y haber sido creada correctamente como resultado final, hace que esa norma sea válida para que el conjunto de la población; está justificada”

(In_Imprecisa)

[Contradicción flagrante entre la “tesis anterior”: los datos y las conclusiones. Ni sabe ni comprende.]

...”el decreto ley será válido”

(C_Erróneo)

“siempre que esté correctamente elaborado, que su proceso de elaboración no haya tenido vicios que lo adolezcan de nulidad”. (R)

[Contradicción y argumentos repetitivos y no relevantes]

E2

T13

“El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría tener...”

(D_Imprecisos)

[Implícito: Carece de validez normativa.]

[Comprensión de los conceptos, pero interrelaciona el redactado de los tres recursos y no siempre queda claro a cuál se refiere. A los párrafos reiterativos no se les ha asignado categoría. Redacción deslavazada.]

puesto que “si la expedición de títulos y el acceso a colegios profesionales ha de ser regulado por ley, aquí vemos claramente que no se da”,

(In_Imprecisa)

ya que “es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad Autónoma con la que se aprueba esta norma.” (G)

ya que “según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de creación”. (ArINF)

“La norma no puede ser válida ya que no cumple el requisito de que determinadas materias deben ser reguladas por ley.”

(C_Imprecisa)

“Podemos decir por tanto que el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces establecidos para la creación de una norma”, (C)

E2-3

9 Citas:

31:1 ¶ 23, “la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia”. in Comp_arg_V_norm / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:3 ¶ 34, “el recurso puede prosperar”. in Comp_arg_V_norm / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, “El decreto carece de validez normativa”, in Comp_arg_V_norm / 31:7 ¶ 27, “Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central”. in Comp_arg_V_norm / 31:8 ¶ 18, “no ha sido creado por el órgano competente”, in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm

7 Códigos:

● AP_ Apoyo

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

AP "Apoyo": Categoría facultativa del esquema argumentativo, añadida por Vincenzo Lo Cascio en Gramática de la Argumentación. Apoya o sustenta la categoría G "Garantía".

10 Citas:

1:11 ¶ 23, Es una materia que se ha de regular desde el Estado Central. in DP_1a / 2:10 ¶ 8, no significa que vaya contra los principios de la constitución. [sí] in DP_2a / 2:21 ¶ 12, todo ello implica que dicha norma no es válida al ratificarla un órgano... in DP_2a / 6:13 ¶ 11, La carencia de validez puede encontrarse si no se han cumplido los req... in DP_6a / 7:35 ¶ 28, este recurso podría ser exitoso desde otro punto de vista, pues, como... in DP_7a / 7:40 ¶ 30, la posibilidad de éxito es más escasa in DP_7a / 9:10 ¶ 28, y que son los que sufren el agravio comparativo. in DP_9a / 10:9 ¶ 22, El TC sólo decide sobre la validez de una norma conforme a unos requis... in DP_10a / 30:5 ¶ 24, “Sería injusto impedir el acceso a la profesión”. in Comp_arg_V_axiol / 31:7 ¶ 27, “Los títulos son competencia exclusiva de la Administración Central”. in Comp_arg_V_norm

● ArINF_ Inferencial

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

ArINF "Argumento Inferencial" Categoría obligatoria del esquema o estructura argumentativa. Se trata de la "justificación" de los argumentos que sostienen tesis u opiniones. Toulmin la llama "Ley de Paso". También "Regla General" o "Garantías". En mi estudio la nombro Argumentación Inferencial (ArINF) puesto que argumentar es un proceso en el cual se derivan conclusiones partiendo de ciertas premisas mediante un proceso inferencial.

24 Citas:

1:5 ¶ 21, una norma sea efectiva requiere que sea aceptada por la mayoría de la... in DP_1a / 1:8 ¶ 23, esta materia no puede estar regulada desde una Comunidad Autónoma, in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 2:29 ¶ 8, el simple rechazo social, aunque puede ser justificado, no es suficien... in DP_2a / 3:4 ¶ 16, la opinión pública es un factor muy importante a valorar y tener en cu... in DP_3a / 3:9 ¶ 18, es sin duda alguna, porque considera que es injusto in DP_3a / 3:19 ¶ 20, no ha sido reconocido por la asamblea central sino por un poder auton... in DP_3a / 4:2 ¶ 26, una Comunidad Autónoma no puede dictar un decreto-ley in DP_4a / 4:5 ¶ 28, no sería justo que de un día a otro se impidiera el acceso a una profe... in DP_4a / 4:9 ¶ 30, en especial a los directamente afectados. in DP_4a / 5:7 ¶ 32, la norma es injusta, in DP_5a / 5:22 ¶ 30, una norma jurídica sea válida ha de tener un alto grado de aceptación... in DP_5a / 6:2 ¶ 8, por parte de un sector de la población, para alegar la invalidez de la... in DP_6a / 6:10 ¶ 10, la

condición de que sea justa es necesaria in DP_6a / 7:5 ¶ 28, se sabe que afecta tanto a los estudiantes de veterinaria, que son los... in DP_7a / 7:37 ¶ 30, el concepto de justicia es muy subjetivo, es decir, el hecho de que el... in DP_7a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:24 ¶ 28, este requisito será ventajoso para los futuros alumnos in DP_9a / 10:25 ¶ 31, según los recurrentes creen que se vulnera el sistema jurídico de crea... in DP_10a / 10:30 ¶ 27, El segundo recurso basado en la injusticia in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 29:5 ¶ 9, "no es aceptada por estudiantes y profesorado", in Comp_arg_V_sociol / 30:4 ¶ 16, "la norma es injusta" in Comp_arg_V_axiol / 31:8 ¶ 18, "no ha sido creado por el órgano competente", in Comp_arg_V_norm

○ Basado en la validez normativa

12 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:11 ¶ 10, El segundo recurso, el que argumenta que estamos ante una norma injust... in DP_2a / 3:13 ¶ 20, En términos de validez será también probable que se aceptara, in DP_3a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:21 ¶ 15, [Se omite la validez normativa] in DP_6a / 7:19 ¶ 32, En referencia al tercer recurso podemos decir que es en mi opinión el... in DP_7a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 10:10 ¶ 24, El tercer recurso considero que es el que mayor justificación podría t... in DP_10a / 31:2 ¶ 3, Basado en la validez normativa in Comp_arg_V_norm / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

● C Conclusión

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

C "Conclusión" Es la adhesión o contrapuesta a la que se llega mediante una "argumentación inferencial" que articula el binomio "Premisa-Conclusión".

5 Citas:

1:13 ¶ 23, esta norma ha de ser inválida por no cumplirse uno de los requisitos q... in DP_1a / 10:43 ¶ 31, el TC podría declarar la norma inválida por no seguir los cauces estab... in DP_10a / 29:4 ¶ 19, "el recurso no podrá prosperar", in Comp_arg_V_sociol / 30:8 ¶ 29, "el recurso podría prosperar", in Comp_arg_V_axiol / 31:3 ¶ 34, "el recurso puede prosperar". in Comp_arg_V_norm

● D Datos

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

D "Datos" "Premisa" o "tesis anterior" que realiza el locutor para justificar su aserción o propuesta ante su interlocutor o auditorio. Categoría obligatoria de la articulación argumentativa, conjuntamente con la "argumentación inferencial" o "ley de paso" y la "Conclusión".

16 Citas:

1:7 ¶ 23, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo in DP_1a / 2:1 ¶ 8, El primer recurso de inconstitucionalidad, propiciado y fundamenta... in DP_2a / 2:24 ¶ 12, El tercer recurso de inconstitucionalidad es el que goza de mayor núme... in DP_2a / 4:1 ¶ 26, No cumpliría los tres requisitos de la validez normativa; in DP_4a / 4:8 ¶ 30, produciría rechazo social, in DP_4a / 5:6 ¶ 32, El segundo recurso de inconstitucionalidad versa sobre un agravio comp... in DP_5a / 5:10 ¶ 34, El tercer y último recurso de inconstitucionalidad trata sobre una nor... in DP_5a / 6:1 ¶ 8, El rechazo social de una norma, in DP_6a / 8:10 ¶ 37, dicho Decreto-ley es inconstitucional por dos motivos: in DP_8a / 9:1 ¶ 26, se basa en el amplio rechazo social del Decreto, hace referencia a la... in DP_9a / 9:11 ¶ 30, la norma carece de validez desde el punto de vista normativo, in DP_9a / 9:27 ¶ 28, un agravio comparativo para los que ya lo están, y que no han tenido q... in DP_9a / 10:29 ¶ 27, habría discriminación para los que han acabado ya in DP_10a / 29:3 ¶ 5, "Hay rechazo social de la Norma" in Comp_arg_V_sociol / 30:7 ¶ 8,

"Hay agravio comparativo con la situación anterior", in Comp_arg_V_axiol / 31:6 ¶ 6, "El decreto carece de validez normativa", in Comp_arg_V_norm

● G_Garantía

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

G "Garantía" Categoría facultativa junto con "apoyos", y "reserva". Está relacionada con razonamientos causales: condiciones, causas, motivos y consecuencias... Tiene que ver básicamente con la veracidad de la "fuente" que se alude o cita.

18 Citas:

1:10 ¶ 23, así se establece. in DP_1a / 2:13 ¶ 10, nos demuestra la indignación con motivo de dichas personas por la difi... in DP_2a / 2:20 ¶ 12, y en este caso concreto lo ha ratificado la Asamblea legislativa de la... in DP_2a / 3:28 ¶ 16, no es suficiente in DP_3a / 3:33 ¶ 20, yendo, por lo tanto, contra lo establecido en la CE [CA] in DP_3a / 4:3 ¶ 26, y éste no puede afectar o regular el contenido mínimo de los derechos... in DP_4a / 4:4 ¶ 28, No cumpliría la validez axiológica: in DP_4a / 4:7 ¶ 30, No cumpliría la validez sociológica in DP_4a / 6:12 ¶ 10, no suficiente para adolecer de nulidad. in DP_6a / 7:6 ¶ 28, también afecta a los ya licenciados, signo evidente de que la norma no... in DP_7a / 7:17 ¶ 30, todos (aunque se sabe que parte sí) los que ya han acabado la carrera... in DP_7a / 8:12 ¶ 41, La constitución asigna competencia exclusiva para una norma de dicho r... in DP_8a / 9:26 ¶ 28, a parte de alargar la carrera, supone una falta de prácticas para los... in DP_9a / 10:15 ¶ 24, es mediante un Decreto ley aprobado por la asamblea de una Comunidad A... in DP_10a / 10:32 ¶ 27, Aparecen aquí las normas justas y las normas injustas in DP_10a / 29:7 ¶ 13, "ello pueda menoscabar su eficacia la norma sigue siendo válida" in Comp_arg_V_sociol / 30:2 ¶ 21, "en el mundo de los valores una norma sólo es aplicable si se consider... in Comp_arg_V_axiol / 31:1 ¶ 23, "la Comunidad Autónoma no tiene competencias sobre la materia". in Comp_arg_V_norm

● IF_Fuerza

Comentario: por Gemma Pujals Pérez

"IF" Indicador de Fuerza" La mayor o menor fuerza de un argumento dependerá de los "indicadores argumentativos" que lo sustentan. Como Lo Cascio, los denominamos "Indicadores de Fuerza" Entre ellos sobresalen los "conectores argumentativos", explícitos o implícitos. Al poner en relación dos proposiciones mediante un conector, el locutor o proponente "orienta la conclusión de su argumentación" (Ducrot). Las "modalidades discursivas" con mención especial a las expresiones modales refuerzan o atenuan la "fuerza argumentativa" de los enunciados. De ahí que puedan llamarse "argumentos débiles o fuertes"

80 Citas:

1:1 ¶ 21, podríamos decir que in DP_1a / 1:3 ¶ 21, Es decir in DP_1a / 1:4 ¶ 21, para que in DP_1a / 1:9 ¶ 23, porque in DP_1a / 1:12 ¶ 23, Por lo tanto in DP_1a / 2:2 ¶ 8, no tendría in DP_2a / 2:4 ¶ 8, debido [debido] a que in DP_2a / 2:8 ¶ 8, ya que in DP_2a / 2:14 ¶ 10, pero no por ello in DP_2a / 2:17 ¶ 12, debido [debido] a que in DP_2a / 2:30 ¶ 8, aunque puede ser in DP_2a / 3:2 ¶ 16, bastante probable in DP_3a / 3:3 ¶ 16, dado que aunque in DP_3a / 3:7 ¶ 18, dado que in DP_3a / 3:10 ¶ 18, sin duda alguna, in DP_3a / 3:11 ¶ 18, porque in DP_3a / 3:14 ¶ 20, probable in DP_3a / 3:18 ¶ 20, dado que in DP_3a / 3:21 ¶ 16, aunque in DP_3a / 3:25 ¶ 20, por lo tanto in DP_3a / 3:30 ¶ 20, Así, también in DP_3a / 4:15 ¶ 32, Así, in DP_4a / 5:2 ¶ 30, por lo que in DP_5a / 5:8 ¶ 32, por lo tanto in DP_5a / 5:11 ¶ 34, Por lo tanto in DP_5a / 5:14 ¶ 30, ya que in DP_5a / 5:21 ¶ 30, para que in DP_5a / 6:6 ¶ 8, pero debido a que in DP_6a / 6:7 ¶ 8, podría in DP_6a / 6:9 ¶ 10, ya que in DP_6a / 6:11 ¶ 10, aunque in DP_6a / 7:2 ¶ 28, podría ser in DP_7a / 7:3 ¶ 28, ya que in DP_7a / 7:7 ¶ 28, por lo que in DP_7a / 7:9 ¶ 28, pues, in DP_7a / 7:12 ¶ 30, podemos in DP_7a / 7:13 ¶ 30, en mi opinión in DP_7a / 7:15 ¶ 30, ya que in DP_7a / 7:20 ¶ 32, podemos decir in DP_7a / 7:21 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:23 ¶ 32, ya que in DP_7a / 7:26 ¶ 30, no quiere decir que in DP_7a / 7:27 ¶ 30, por lo que in DP_7a / 7:28 ¶ 32, en mi opinión in DP_7a / 7:34 ¶ 28, y cabe destacar que in DP_7a / 7:36 ¶ 30, desde este punto de

vista, in DP_7a / 7:38 ¶ 28, ya que in DP_7a / 8:1 ¶ 26, considero que in DP_8a / 8:7 ¶ 37, En cambio in DP_8a / 8:9 ¶ 37, pues in DP_8a / 8:19 ¶ 28, Y digo que in DP_8a / 9:4 ¶ 26, ya que in DP_9a / 9:7 ¶ 28, resultaría in DP_9a / 9:19 ¶ 26, que in DP_9a / 9:20 ¶ 28, así in DP_9a / 9:23 ¶ 28, Por un lado in DP_9a / 9:25 ¶ 28, pero por otro in DP_9a / 10:2 ¶ 22, creo que in DP_10a / 10:6 ¶ 22, puede ser in DP_10a / 10:7 ¶ 22, aunque in DP_10a / 10:11 ¶ 24, considero que in DP_10a / 10:12 ¶ 24, puesto que in DP_10a / 10:23 ¶ 31, podría in DP_10a / 10:24 ¶ 31, ya que in DP_10a / 10:38 ¶ 22, puesto que in DP_10a / 10:41 ¶ 24, ya que in DP_10a / 10:42 ¶ 31, Podemos decir por tanto que in DP_10a / 10:44 ¶ 22, sin embargo in DP_10a / 10:45 ¶ 24, podría tener in DP_10a / 29:1 ¶ 17, Así pues, probablemente, in Comp_arg_V_sociol / 29:2 ¶ 21, a menos que in Comp_arg_V_sociol / 29:6 ¶ 7, puesto que in Comp_arg_V_sociol / 29:9 ¶ 11, aunque in Comp_arg_V_sociol / 30:1 ¶ 32, siempre que in Comp_arg_V_axiol / 30:9 ¶ 14, puesto que in Comp_arg_V_axiol / 30:10 ¶ 19, debido a que in Comp_arg_V_axiol / 30:11 ¶ 27, Así pues, in Comp_arg_V_axiol / 31:4 ¶ 32, Así pues, in Comp_arg_V_norm / 31:5 ¶ 16, puesto que in Comp_arg_V_norm / 31:9 ¶ 21, debido a que in Comp_arg_V_norm