

**LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA (CAE) EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE
LAS LAJAS, PASTO**

DALIA AZUCENA ORTEGA OBANDO

VIVIANA OQUENDO LIZCANO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

SAN JUAN DE PASTO

2010

**LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA (CAE) EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE
LAS LAJAS, PASTO**

DALIA AZUCENA ORTEGA OBANDO

VIVANA OQUENDO LIZCANO

**Trabajo de grado para optar el título de: Licenciado en Lengua Castellana y
Literatura**

Asesor:

Magíster: Luis Manuel Velasco Oliva

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
SAN JUAN DE PASTO**

2010

Nota de aceptación

Mayo 19 de 2010

Meritoria

DR. ROBERTO RAMÍREZ BRAVO
Presidente del Jurado

MG. LUIS ERNESTO SANZ
Jurado

MG. HAROLD CALPA RIASCOS
Jurado

San Juan de Pasto, 27 de mayo de 2010

DEDICATORIA

Alcanzar un logro como este, me permite afirmar que existen en mi vida grandes seres que han hecho, directa o indirectamente, que mis potenciales internos afloren en este magno proceso de formación.

A esos grandes seres, Dios, mi madre, mi padre, mis hermanos, mi asesor, mis profesores y compañeros del Grupo GIA, quienes aportaron desde sus sentimientos, experiencias, conocimientos y valores, quiero manifestarles mis más sinceros agradecimientos y en honor a ello, presentarles este gran logro que no es sólo mío, es también de todos ustedes.

Dalia Azucena Ortega Obando

DEDICATORIA

A Dios por brindarme la vida, y la sabiduría para lograr mis metas.

A la memoria de mi madre María Cristina por ser mi protectora y compañera incondicional.

A mi compañero sentimental Eisenober, por su amor, comprensión y fortaleza para ayudarme a triunfar en los momentos difíciles.

A mi Padre Darwin, por inculcarme desde niña lo valioso que es el estudio, pues somos unos seres de continuo aprendizaje.

A todos ellos gracias por ayudarme a construir un camino de vida y por brindarme todo su apoyo.

Viviana Oquendo Lizcano

AGRADECIMIENTOS

Quiero presentar mis más profundos agradecimientos a todas las personas que han influido positivamente para que obtenga un logro más en mi existencia.

A todos ellos mil gracias y deseo que el Dios de las bendiciones los honre siempre.

Dalia Ortega Obando

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser la luz de mi vida y el sustento de mis metas.

A LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, por ser el centro de formación intelectual, donde logramos adquirir un crecimiento integral.

A LA FACULTAD DE EDUCACION, por brindarme un ambiente estimulante para el desarrollo del aprendizaje pedagógico y científico.

AL GRUPO DE INVESTIGACION GIA, por permitirnos adentrarnos más en el mundo de la investigación.

AL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LAS LAJAS, directivos docentes y estudiantes del grado quinto, porque sin su colaboración habría sido imposible esta investigación.

A ROBERTO RAMIREZ BRAVO, por su entrega y dedicación con sus estudiantes.

A LOS MAESTROS, porque sin ellos, habría sido más difícil escalar esta cima.

Viviana Oquendo Lizcano

NOTA DE RESPONSABILIDAD

El desarrollo de los contenidos de este trabajo de investigación, se asume como responsabilidad única de sus autoras.

Artículo 1º. Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado del honorable consejo directivo de la universidad de Nariño

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN.....	22
ABSTRACT	24
INTRODUCCIÓN	25
1. REFERENTES GENERALES.....	26
1.1 TÍTULO	26
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	26
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	27
1.4. PREGUNTAS ORIENTADORAS	27
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	28
1.6 PLAN DE OBJETIVOS.....	29
1.6.1 Objetivo general	29
1.6.2 Objetivos específicos	29
2. MARCO REFERENCIAL.....	30

2.1	MARCO LEGAL	30
2.1.1	Constitución Política de Colombia, 1991	30
2.1.2	Ley General de Educación. Ley 115	31
2.2.	MARCO CONTEXTUAL	32
2.2.1	Macrocontexto	32
2.2.1.1	Identificación y ubicación institucional	33
2.2.1.2	Sinopsis histórica del Colegio Nuestra Señora de las Lajas	33
2.2.1.3	Caracterización de la institución	34
2.2.1.4	Proyecto Educativo Institucional	34
2.2.1.5	Visión	34
2.2.1.6	Misión	34
2.2.1.7	Fines de la institución	35
2.2.1.8	Objetivos generales de la institución	35
2.2.1.9	Objetivos específicos de la institución	36
2.3	MICROCONTEXTO	37
3.	MARCO TEÓRICO	38
3.1	LA ARGUMENTACIÓN EN LA HISTORIA	38
3.1.2	La retórica en la argumentación	39
3.1.3	La retórica de Aristóteles	40
3.1.4	La retórica latina	41

3.1.5	La retórica en la Edad media	42
3.1.6	La retórica en el siglo XVI	43
3.1.7	La retórica del siglo XVII	43
3.1.8	La retórica en el siglo XVIII	43
3.1.9	La retórica en el siglo XIX	44
3.1.10	La retórica en el siglo XX	45
3.1.11	La retórica en la actualidad	46
3.2	ALGUNOS ENFOQUES DE ESTUDIO DE LA ARGUMENTACIÓN DESPUÉS DE 1950	47
3.2.1.	Nueva retórica (1952- 1958). Tipología de la argumentación común I. Perelman y Olbrechts Tyteca (1958)	47
3.2.2.	Retórica pragmática (1958). Tipología de la argumentación II deductiva. Toulmin (1984)	47
3.2.3.	Lógica pragmática. Vignaux (1976) y Geize (1971, 1982,1990)	48
3.2.4.	Pragmática sociológica y filosofía de la Acción comunicativa, Habermas (1981)	48
3.2.5.	La argumentación en el discurso, Meyer (1982), Moeschler (1985, 1994, 1996) y Reboult (1999)	49
3.2.6.	La argumentación en la lengua, Anscombe y Ducrot (1983, 1988, 1994). Ducrot (1990), Plantin (1991, 1998)	50
3.2.7.	La pragmática. Tipología de la argumentación común III. Van Eemeren y Grootendorst (1984, 1992, 2002)	50
3.3	ALGUNAS DEFINICIONES DE ARGUMENTACIÓN	50

3.4 ESTRUCTURA DE UN ARGUMENTO	54
3.5 MODELOS DE ARGUMENTACIÓN	67
3.5.1 Esquema de Argumentación de Toulmin (1958)	67
3.5.2 Modelo de Argumentación de Lo Cassio a partir de las categorías de Toulmin	67
3.5.3 Esquema de la Argumentación de T. A. Van Dijk	68
3.6 TIPOS DE ARGUMENTOS	68
3.6.1 Tipología de argumentos según Lo Cascio (1998[1991])	69
3.6.2 Tipos de argumentos según Weston (2001)	69
3.6.3 Tipología de argumentos según Villareal (2001)	73
3.6.4 Clases de argumentos según Álvarez Angulo (2001)	75
3.7 RECHAZO DE UN ARGUMENTO	75
3.8 EL TEXTO	76
3.9 EL TEXTO ARGUMENTATIVO	80
3.10 CONECTORES ARGUMENTATIVOS	85
3.11 FALACIAS ARGUMENTATIVAS	86
3.12 REGLAS EN UN PROCESO DE DISCUSIÓN CRÍTICA	92
3.13 MODELO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS. GRUPO DIDACTEXT	94

3.14. LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE ESCRITURA97
3.14.1 Aproximación al concepto de Secuencia Didáctica97
3.14.2 Secuencia Didáctica en la escritura102
3.14.3 Algunas recomendaciones para iniciar la SD103
3.14.4 Etapas en la producción de textos escritos104
4. DISEÑO METODOLÓGICO112
4.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN112
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA113
4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN113
4.3.1 Observación directa113
4.3.2 Entrevista a profundidad113
4.3.3 Encuesta a estudiantes113
4.3.4 Taller de lengua113
4.4. FUENTES DE INFORMACIÓN113
4.5. CARACTERIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN114
4.5.1 Entrevista a docentes114
4.5.2 Encuesta a estudiantes114
4.5.3 Taller para estudiantes sobre las tareas114

4.5.3.1 Propósitos del Taller	114
4.5.4 Observación directa en el aula de clase	114
4.5.4.1 Aspectos del docente	114
4.5.4.2 Aspectos de los estudiantes	115
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA	116
5.1 ENTREVISTA A DOCENTES	116
5.1.1 Categorización información entrevista a docentes	121
5.2 ENCUESTA A ESTUDIANTES	124
5.2.1 Categorización información encuesta a estudiantes	131
5.3 TALLER DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS	134
5.4 OBSERVACIÓN DIRECTA.....	139
5.4.1 Aspectos observados en los estudiantes	139
5.4.2 Aspectos observados en los docentes	140
6. CARACTERÍSTICAS ARGUMENTATIVAS DE LOS ESCOLARES VISTAS DESDE LA TEORÍA	143
7. PROPUESTA PEDAGÓGICA "ALGUNOS CAMINOS HACIA LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA"	150
7.1 PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIA ARGUMENTATIVA.	153

7.1.1	Introducción	153
7.1.2	Descripción	153
7.1.3	Justificación	153
7.1.4	Importancia del proyecto	154
7.1.5	Plan de Objetivos	154
7.1.5.1	Objetivo general	154
7.1.5.2	Objetivos específicos	154
7.1.6	Fundamentación	154
7.1.7	Marco Teórico	155
7.1.8	Estudio técnico	155
7.1.8.1	Ubicación sectorial	155
7.1.8.2	Capacidad del proyecto	156
7.1.8.3	Tiempo	156
7.1.8.4	Recursos	156
7.1.8.5	Capacitadoras	156
7.1.9	Metodología	156
7.1.10.	Proceso de transformación	163
7.1.11	Descripción de las herramientas de capacitación	163
7.1.11.1	Cartilla "El arte de la Argumentación en la Escuela"	164
7.1.11.2	CD 3D "Jugando a aprender Argumentación"	166
7.1.11.3	CD 2D "La Argumentación Escrita a partir de una estrategia didáctica multisensorial"	167

7.2 PROPUESTA DIDÁCTICA " LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA A PARTIR DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA MULTISENSORIAL	168
7.2.1 Introducción	168
7.2.2 Justificación	168
7.2.3 Plan de Objetivos	169
7.2.3.1 Objetivo general	169
7.2.3.2 Objetivos específicos	169
7.2.4 Naturaleza de la propuesta	169
7.2.5 Principios	170
7.2.6 Metodología	174
7.2.7 Recursos	176
7.2.8 Evaluación	176
7.2.9 Guía de trabajo en clase	177
8. CONCLUSIONES	189
9. RECOMENDACIONES	191

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Ejemplo de omisión de argumentos	66
Tabla 2. Modelo de argumentación de lo cascio	67
Tabla 3. Conectores estructura argumentativa causa- consecuencia	84
Tabla 4. Conectores estructura argumentativa problema-solución	84
Tabla 5. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos. Didactext, 2003	95
Tabla 6. Acceso al conocimiento e invención	105
Tabla 7. Planificación	106
Tabla 8. Textualización	108
Tabla 9. Evaluación-revisión	109
Tabla 10. Modelo de evaluación formativa	110
Tabla 11. Categorías inductivas. Entrevista a docentes	121
Tabla 12. Categorías inductivas. Encuesta a estudiantes	131
Tabla 13. Taller 1. Capacitación docente	158
Tabla 14. Taller 2. Capacitación docente	160
Tabla 15. Taller 3. Capacitación docente	162

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Esquema mínimo de argumentación. Plantin(1996).....	56
Gráfica 2. Esquema de argumentación de Toulmin (1958)	67
Gráfica 3. Esquema de argumentación T. Van Dijk.....	68
Gráfica 4. Falacia: negación del antecedente	88
Gráfica 5. Proceso socioeducativo de una Secuencia Didáctica	100
Gráfica 6. Contexto de una Secuencia Didáctica	101

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Cuestionario entrevista a docentes	196
Anexo B. Cuestionario encuesta para estudiantes del grado cinco uno.....	198
Anexo C. Respuestas cuestionario entrevista a docentes	202
Anexo D. Respuestas cuestionario encuesta a estudiantes	206
Anexo E. Algunos talleres de los estudiantes sobre las tareas	209

LISTA DE ABREVIATURAS

ART:	Artículo
C:	Concesión; Conclusión (Plantín)
C.A:	Causa A
C.A.E:	Competencia Argumentativa Escrita
C.B:	Causa B
Cd:	Condicionamiento de la Conclusión
CONACED:	Confederación Nacional Católica de Educación
D:	Dato
DIDACTEXT:	Didáctica del Texto
F:	Fundamentación
G:	Garante
I.A.P.:	Investigación Acción Participación
(L):	Ley
Op:	Oponente
P:	Punto de vista
Prob:	Problema
Prop:	Proposición
R:	Refutación
SD:	Secuencia Didáctica
D.F.:	Debilidades y Fortalezas

P.M.: Preguntas motivadoras

RESUMEN

En el ejercicio docente, es fundamental la puesta en práctica de metodologías de enseñanza -aprendizaje que conlleven al desarrollo de las competencias desde los niveles escolares primarios; de igual manera, es importante el proceso de capacitación que puede llevarse a cabo con los educadores respecto a ellas.

Los resultados en las pruebas de estado alcanzados por lo estudiantes, ponen de manifiesto la gran debilidad en el manejo práctico y contextual de las competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva. Los resultados ponen en evidencia la falta de implementación de estrategias por parte de los docentes para mejorar y desarrollar las competencias en los estudiantes y la escasa preparación de los docentes en dichos procesos.

Es notorio, desde el nivel escolar primario hasta la universidad, la dificultad de los estudiantes para construir discursos orales o escritos donde se evidencie un adecuado desarrollo de las competencias, entre ellas la argumentativa. Los estudiantes generalmente han escuchado hablar de la argumentación como competencia exigida y evaluada dentro de las actividades escolares, pero no conocen en realidad sus manejos e implicaciones desde la teoría. Por su parte, los docentes conocen de ella y refieren aplicarla con sus estudiantes, pero el desconocimiento que los educandos manifiestan, pone en evidencia su enseñanza asistemática, sin bases didácticas y quizá tardías.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el presente trabajo de investigación sobre Competencia Argumentativa Escrita presenta una propuesta pedagógica orientada hacia el mejoramiento y desarrollo de la competencia objeto de esta investigación. La propuesta pedagógica se consolidó a partir del análisis detallado de cada uno de los instrumentos de la recolección de información y de las características argumentativas que presentaron los escolares a partir de la teoría. Con ella, se pretende brindar, por una parte, un proyecto de capacitación docente en el manejo de algunas herramientas didácticas en cuanto a Competencia Argumentativa y, por otra parte, una propuesta didáctica con la cual se busca mejorar y fortalecer la competencia en los educandos.

La propuesta pedagógica que aquí se sugiere no pretende mostrarse como el único tratamiento sobre Competencia Argumentativa que cambiará definitivamente sus condiciones; más bien se constituye en un posible camino que parte de la realidad encontrada para ayudar de alguna manera a superarla.

Se asume que el docente como agente de cambio tiene la gran responsabilidad de orientar procesos integrales de formación, en los cuales la comunicación, la

expresión propositiva, interpretativa y sobre todo argumentativa, sean un factor determinante para enriquecer la vida de los niños y niñas futuros ciudadanos.

ABSTRACT

In the teaching practice is essential in implementing learning and teaching methodologies that lead to the development of skills from primary school levels, and training is also important that educators can do about them.

The results of state tests conducted by the students, show the greatest weakness in handling the practical and contextual skills assessed in the tests: interpretive, argumentative and purposeful. The results highlight the lack of implementation of strategies by teachers to improve and develop skills in students and the poor preparation of teachers in these processes.

It is apparent from the primary school level to university, the difficulty of students to practice oral or written statements which revealed the use of powers, including the argument. Students usually have heard the argument and evaluated as required competence in school activities, but not actually know his intrigues and implications from the theory. For its part, the teachers know about it and refer their students to apply, but the ignorance that learners show, shows its unsystematic teaching without teaching bases and perhaps later.

Given the foregoing, the present research on written arguments Competition a pedagogical oriented towards improvement and development of competition at this research. The pedagogical approach was consolidated from detailed analysis of each of the instruments for collecting information and arguments presented characteristics of schoolchildren from the theory. With it, is to provide, first, a teacher training project in the management of some teaching tools in terms of argumentative competence and on the other hand, a didactic proposal which seeks to improve and strengthen the competence in students.

The work suggested here is not intended as the only treatment shown on argumentative competence that will definitely change the conditions about it, but if it constitutes a possible path that part of reality found to help in any way to treat it and strengthen it.

It is assumed that the teacher as change agent has the great responsibility of guiding comprehensive training process in which communication, the term propositional, interpretative and argumentative especially, are a decisive factor to enrich the lives of children and future citizens girls.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación obedeció a la necesidad de identificar cuáles son los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE), en los estudiantes de quinto grado del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, ubicado en la ciudad de Pasto.

La temática, motivo de estudio, tuvo carácter investigativo, pedagógico y social por cuanto pretendió legitimar la investigación como una herramienta que facilita la formación humana en todos sus aspectos; además porque asumió la argumentación como una competencia básica en el discurrir académico y social, que no trata simplemente un asunto cognitivo, sino que se vislumbra como un espacio de confrontación social en el que se forman y reforman aspectos tales como la convivencia, la tolerancia, el respeto por las ideas del otro y la condición de sujeto que piensa y que produce sentido.

El paradigma en el cual se inscribió la investigación fue Cualitativo, puesto que el interés estuvo orientado hacia las acciones e interacciones humanas para la solución de sus dificultades, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la problemática social, cultural, educativa, psicológica e ideológica. Se buscó ante todo que el trabajo sea organizado y eficaz para el logro de los objetivos propuestos.

En general, se puede afirmar que este es un valioso aporte en beneficio de la institución y de la sociedad en general, puesto que visualiza el contexto educativo como un centro generador de potencialidades que ayuda a alcanzar un desarrollo pleno en una realidad cambiante que exige a cada persona estar en condiciones de asumir los retos que plantea la vida.

1. REFERENTES GENERALES

“Resolver un misterio no es como deducir a partir de primeros principios. Equivale más bien a encontrarse con uno, dos o tres datos particulares, que al parecer no tienen nada en común, y tratar de imaginar si pueden ser otros tantos casos de una ley general que todavía no se conoce, y que quizá nunca ha sido enunciada. Sin duda, si sabes, como dice el filósofo, que el hombre, el caballo y el mulo no tienen hiel y viven mucho tiempo, puedes tratar de enunciar el principio según el cual los animales que no tienen hiel viven mucho tiempo. Pero piensa en los animales con cuernos. ¿Por qué tienen cuernos? De pronto descubres que los animales con cuernos carecen de dientes en la mandíbula superior. Este descubrimiento sería muy interesante si no fuese porque, ¡ay!, existen animales sin dientes en la mandíbula superior que, no obstante, también carecen de cuernos, como el camello, por ejemplo.

Finalmente, descubres que todos los animales sin dientes en la mandíbula superior tienen dos estómagos. Pues bien, puedes suponer que cuando se tienen pocos dientes se mastica mal, y, por tanto, se necesita otro estómago para poder digerir mejor los alimentos”. Umberto Eco.

1.1 TITULO

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA (CAE) EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LAS LAJAS PASTO.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La educación colombiana ha sido criticada por dejar vacíos dentro de los postulados que ella misma promociona. A pesar de ello, el sistema educativo colombiano exige el desarrollo de las competencias comunicativas básicas – interpretar, argumentar y proponer-dentro de la escuela, al igual que las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir- que en la mayoría de instituciones educativas todavía no se desarrollan de una manera adecuada al grado y al nivel del estudiante. Desde esta perspectiva, se pone en evidencia el desinterés y la ausencia de capacitación del personal docente de los diferentes

niveles de educación básica, como también el poco interés por parte de los estudiantes en cuanto al desarrollo de estas habilidades y competencias.

En este orden de ideas, el proyecto tuvo como fin asumir particularmente los problemas de los estudiantes de quinto grado de Educación básica del Colegio Nuestra Señora de las Lajas en el proceso de producción de textos argumentativos escritos. Dichos problemas se manifestaron en aspectos tales como: el desconocimiento de modelos y teorías que hacen alusión a la competencia argumentativa, inconsistencia en la construcción de párrafos y textos con cohesión y coherencia, desconocimiento de estrategias retórico-textuales para producir textos que confronten y argumenten críticamente temas de interés distintos, deficiencia en el uso de reglas gramaticales y de signos de puntuación básicos, entre otros. De igual forma, el proyecto asumió las inconsistencias de la formación del docente en cuanto al desarrollo de didácticas de la argumentación.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué fundamentos teóricos y qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita en los estudiantes del grado quinto de Educación Básica en el colegio Nuestra Señora de las Lajas, Pasto?

1.4 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué tipo de formación poseen los estudiantes del nivel en cuestión con respecto a la producción de textos argumentativos escritos?
- ¿Cuáles son las dificultades lingüísticas y textuales que presentan los estudiantes descritos en la producción de un texto argumentativo escrito?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que maneja el docente del grado quinto del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, en relación a la producción escrita?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que aplica el docente para favorecer la Competencia Argumentativa Escrita en el nivel señalado?
- ¿Qué tipo de capacitación requieren los docentes para el mejoramiento y desarrollo de la CAE?

1.5. JUSTIFICACIÓN

En nuestro país, la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje eficiente de la competencia argumentativa, en todas sus dimensiones, ha sido una constante tal como lo indica la Constitución Política de Colombia en el artículo 20; de igual forma lo hace la Ley General de Educación en el mismo artículo, refiriéndose al desarrollo de las habilidades comunicativas a saber: leer, comprender, escribir, escuchar y hablar; fundamentales para el desarrollo de la competencia argumentativa. Sin embargo, una de las dificultades latentes en la educación colombiana es la falta de implementación de procesos que lleven al desarrollo de las competencias comunicativas básicas en la formación integral de los educandos.

En este contexto, es evidente la falta de capacitación de docentes, especialmente en los niveles básicos de escolaridad, como también es indudable la escasa formación que reciben los estudiantes en estos procesos de desarrollo intelectual¹.

Con base en lo anterior, la presente investigación asumió, de manera particular, los problemas de los estudiantes del grado quinto de Educación Básica por cuanto es un grado en el que los niños presentan mayores características en el aspecto sociológico y psicológico. Sociológico porque necesitan sentirse identificados en un grupo social en el cual se comunican, y psicológico dado que entre los 11 y 12 años empiezan a desarrollar procesos más complejos de reflexión, deducen o formulan leyes, combinan ideas en forma de afirmaciones y negaciones; en otras palabras, el estudiante a esta edad es capaz de poner en ejecución operaciones abstractas, entre ellas la argumentación.

Dadas las consideraciones anteriores, la investigación se justificó ya que, por una parte, legitimó la investigación como una herramienta que facilita la formación humana en todos sus aspectos; por otra, porque asumió la argumentación como una competencia básica en el currículum académico y social que no trata simplemente un asunto cognitivo, sino que se muestra como un espacio de confrontación social en el que se desarrollan aspectos tales como la convivencia, la tolerancia, el respeto por las ideas del otro y la condición del sujeto que explora la realidad y piensa a partir de ella.

¹ Presentación del Grupo de Investigación en Argumentación –GIA-, Universidad de Nariño, Facultad de Educación, 2005. p. 4

1.6. PLAN DE OBJETIVOS

1.6.1. Objetivo General. Identificar los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que le permiten al docente favorecer el desarrollo de la argumentación escrita en los estudiantes del grado quinto del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, Pasto.

1.6.2. Objetivos Específicos

- a) Explicitar las dificultades lingüísticas y textuales que presentan los estudiantes en la producción de un texto argumentativo escrito.
- b) Describir los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que poseen los estudiantes del nivel en cuestión con respecto a la producción de textos argumentativos escritos.
- c) Identificar las estrategias didácticas que aplica el docente para favorecer la CAE en el nivel señalado.
- d) Identificar los fundamentos teóricos que maneja el docente en relación con la producción de textos argumentativos escritos.
- e) Presentar una propuesta y en ella una propuesta didáctica que permita visualizar la secuencia didáctica con la cual se podría mejorar la CAE.
- f) Estructurar un proyecto de capacitación para docentes orientado al manejo de una cartilla didáctica que facilitaría apropiarse de un marco didáctico para el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita.
- g) Facilitar y orientar a los docentes de la institución en el manejo de un material didáctico de apoyo, estructurado en multimedia, formato 3D y 2D, que facilitaría a los estudiantes, a través del juego, reconocer y superar sus falencias respecto a la competencia en cuestión, y a los docentes el adecuado manejo de la propuesta didáctica que se sugiere para este trabajo.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. MARCO LEGAL

La presente investigación se sustenta en las leyes sobre educación que promueve la Constitución Política de Colombia de 1991 (art. 67), los estatutos trazados en su conjunto por la ley 115 de 1994, los lineamientos curriculares y los estándares del área de Lengua castellana y literatura.

2.1.1. Constitución Política de Colombia. En la Constitución Política de Colombia se concibe la argumentación dentro de los derechos fundamentales en donde se determina:

“Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación”.

“Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura.”²

De acuerdo con el Artículo 67, la misma Constitución define la educación como:

“[...] un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”³.

“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo, y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.

En la Constitución Política de Colombia se concibe la argumentación dentro de los derechos fundamentales en donde se determina:

². COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, 1991, Medellín, Colombia: Editorial Cometa de Papel, 1996. Art. 20. p. 6

³ COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, 1991, Medellín, Colombia: Editorial Cometa de Papel, 1996. Art. 67. p. 18

“Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación”.

“Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura.”⁴

De acuerdo con el Artículo 67, la misma Constitución define la educación como:

“[...] un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”⁵.

“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo, y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.

2.1.2. Ley General de Educación. Ley 115. Por su parte, la Ley General de Educación, emanada del Ministerio de Educación Nacional, formula los siguientes fines de la educación en el país:

“La formación en el respeto a la vida, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”⁶.

“El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”⁷.

“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y

⁴ COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, 1991, Medellín, Colombia: Editorial Cometa de Papel, 1996. Art. 20. p. 6

⁵ COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, 1991, Medellín, Colombia: Editorial Cometa de Papel, 1996. Art. 67. p. 18

⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Santa fe de Bogotá, Colombia: Editorial LITO Imperio, 1998. Art. 5. p. 7.

⁷ Ibid.

al progreso social y económico del país”⁸.

La Ley General de Educación de Colombia plantea, respecto a los Objetivos generales de la Educación Básica (Art. 20) y a los objetivos Específicos de la Educación Básica en el Ciclo de Primaria⁹ (Art. 21), lo siguiente:

“El desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna”. Así mismo “El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”.

“Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y de la vida cotidiana”.

“Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo del ser humano”.

Como se puede inferir, la Constitución Política de Colombia al igual que la Ley General de Educación determinan, por una parte, que es de vital importancia desarrollar en los educandos la capacidad crítica, reflexiva y analítica frente a todo acto comunicativo y, por otra parte, manifiestan que es la escuela el lugar propicio para generar y desarrollar procesos argumentativos encaminados a la problematización de la realidad del contexto local, nacional y por supuesto mundial.

2.2 MARCO CONTEXTUAL

2.2.1. Macrocontexto. El Colegio Nuestra Señora de las Lajas de la Policía Nacional de Pasto, es una Institución Educativa considerada de régimen especial por resolución N° 06500 de Agosto 3 de 1994, emanada del Ministerio de Educación Nacional para Administración, la cual tiene autorización para cambio de calendario del B al A por resolución N° 120 de junio 4/01 por parte de Secretaria de Educación Municipal.

⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Santa fe de Bogotá, Colombia: Editorial LITO Imperio, 1998. Art. 5. p. 8

⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Santa fe de Bogotá, Colombia: Editorial LITO Imperio, 1998. Art. 20. p. 17

El Colegio Nuestra Señora De Las Lajas fue creado mediante Resolución N°6768 de diciembre 4/84 Emanada de la Policía Nacional. Tiene Escritura pública N° 2427 de septiembre 24/69 Notaria 2°, está inscrita en la S.E.M con número 352001016868.

2.2.1.1 Identificación y ubicación institucional. El Colegio Nuestra Señora de las Lajas está localizado en el Municipio de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, en la carrera 33 No. 2 Sur-08 Barrio Primavera. Se encuentra ubicado al Occidente de la ciudad de Pasto, pertenece al complejo Galeras, sus límites son:

Al Norte	:	Urbanización Villa Vergel.
Al Oriente	:	Avenida Panamericana.
Al Occidente	:	Hospital Siquiátrico, "El Perpetuo Socorro".
Al Sur	:	Barrio La Primavera

2.2.1.2 Sinopsis histórica del Colegio Nuestra Señora de las Lajas. El 24 de Octubre de 1.965 es fundada la escuela del bienestar social por el reverendo padre LIODORO SANTACRUZ, con el apoyo del comandante de Policía del departamento de Nariño, el coronel Hernando Marino Sánchez. En septiembre de 1.966 obtiene la licenciatura de funcionamiento con el nombre de COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LAS LAJAS BIENESTAR SOCIAL DE LA POLICIA NACIONAL, cuyo lugar de funcionamiento fue inicialmente la subestación El Carmen en el barrio el Tejar de Pasto.

En el mes de septiembre de 1.973 se inicia el primer grado de secundaria (sexto) con 43 estudiantes; años más tarde, en septiembre de 1985, se inicia el grado 11 de bachillerato comercial con la colaboración del comandante de policía, el Teniente Coronel Oscar Eduardo Peláez Carmona y el rector Héctor Martínez Salcedo.

El 4 de Septiembre de 1.989 se inaugura la jornada de la tarde, con los grados primero y segundo de primaria; el 3 de septiembre de 1.990 y el 2 de septiembre de 1.991 con los grados cuarto y quinto respectivamente.

En 1.994 se logra la preparación de agentes y suboficiales para la validación de bachillerato policial mediante las tutorías por parte de los profesores nombrados por la policía nacional en las diferentes áreas del conocimiento. Más tarde, en 1996, se establece el programa de instrucción Militar para los estudiantes del

grado noveno, según el cual los estudiantes de grado once, una vez finalicen sus estudios, pueden obtener la libreta militar.

2.2.1.3 Caracterización de la institución. El Colegio Nuestra Señora de las Lajas de Pasto es una Institución Educativa de carácter oficial de régimen especial, con cobertura de 600 estudiantes. Su currículo y plan de estudios se basa en la pedagogía transformadora de GIOVANNY IAFRANCESCO.

Es característico en el Colegio Nuestra Señora de las Lajas atender a la formación integral del estudiante mediante el desarrollo de la formación humanística.

2.2.1.4 Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Nuestra Señora de Las Lajas de La Policía Nacional de Pasto es una estrategia integradora de programas, pensamientos y directrices que definen qué es lo que se busca hacer y cómo se puede lograr.

El PEI del Colegio Nuestra Señora de Las Lajas es una estrategia que se vincula con el Proyecto Ambiental Educativo PRAE para facilitar el trabajo presente y futuro de la Institución.

El proceso de construcción es permanente, con significado, con sentido, con idoneidad y con identidad; se busca fundamentalmente transformar el ser, y el que hacer dando el conocimiento de manera pertinente para hacer praxis con el contexto y lograr un avance significativo en la transformación de la sociedad por construir y el hombre por formar; mejorando la calidad de vida de los individuos y su contexto.

El proyecto educativo del Colegio Nuestra Señora de las Lajas establece parámetros de: orientación, pedagogía y formación integral de los aspectos sociales, culturales y filosóficos dentro y fuera de las aulas de clase.

2.2.1.5 Visión. El Colegio Nuestra Señora de las Lajas inscribe su visión desde su compromiso con la formación de un ser humano íntegro, con un nivel ético, calidad académica, investigativa y de proyección social, capaz de enfrentar nuevos retos con idoneidad ética y moral, actitud crítica, analítica y reflexiva que le permita ser un facilitador del desarrollo social y cultural de su contexto.

2.2.1.5 Misión. Formar personas íntegras y competentes con calidad académica e investigativa, orientadas desde una formación humanística, analítica, crítica, reflexiva, creativa, con idoneidad ética y moral para el desarrollo de una

conciencia social que le permita asumir un liderazgo comprometido con el desarrollo de la comunidad y de su contexto en general, siendo así constructores del proceso de transformación de la sociedad.

2.2.1.7 Fines de la institución. De acuerdo a los postulados de la misión del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, éste se fundamenta en los siguientes fines:

- El pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, teniendo en cuenta la aceptación, el respeto a los derechos humanos, los principios cívicos y democráticos de una sana convivencia social, participación, solidaridad, justicia, tolerancia y libertad.
- La apropiación de los conocimientos científicos y técnicos en las áreas del conocimiento humano de acuerdo con las necesidades del medio y los avances de la ciencia y la tecnología, que le permitan mantener un competitivo desempeño laboral.
- La formación de una conciencia regional para el fortalecimiento de nuestra identidad y diversidad cultural.
- La capacidad crítica, creativa, reflexiva y analítica que permita el avance científico, tecnológico y humano de los estudiantes orientada hacia el liderazgo, mejoramiento cultural y calidad de vida de su contexto.
- Despertar conciencia ecológica para la conservación del medio ambiente.
- Facilitar al estudiante estrategias que le permitan acceder al conocimiento y su realización laboral y profesional según sus necesidades, intereses y posibilidades.
- La conformación de organizaciones y grupos juveniles para el desarrollo de aptitudes, estimulación de la creatividad y utilización correcta del tiempo libre.

2.2.1.8 Objetivos generales de la institución

- Propender una formación para el desarrollo integral de los estudiantes con calidad académica y espíritu humanístico, crítico, creativo, analítico y reflexivo comprometidos con la transformación de su contexto.

- Propiciar una formación integral con calidad académica basada en valores éticos y morales para proyectarse a su contexto y generar transformaciones.
- Fomentar actividades para el desarrollo integral del estudiante, llevando a cabo un modelo pedagógico que realice una praxis para la transformación social.

2.2.1.9 Objetivos específicos de la institución

- Infundir valores éticos y morales, mediante proyectos de ética y valores, para que el estudiante se concientice y practique los valores humanos, los derechos humanos, la convivencia social y el trabajo por la paz y la libertad.
- Vivenciar los valores cristianos como fundamento de su espiritualidad.
- Crear sentido de pertenencia con los valores culturales, regionales y nacionales como principios de unidad e identidad, respetando la pluralidad y diversidad de culturas.
- Propiciar el espíritu investigativo - científico - tecnológico, crítico - creativo, analítico - reflexivo y humanístico mediante procesos pedagógicos que lleven a una praxis para el desarrollo del saber, del saber hacer y el ser y por ende para la solución de problemas de su contexto conllevando al desarrollo de la sociedad.
- Fomentar el respeto y amor por la naturaleza, la protección y conservación del medio como factor fundamental de supervivencia.
- Integrar a la comunidad en la programación, ejecución y evaluación de actividades tendientes al desarrollo humano de los estudiantes.
- Utilizar adecuadamente el tiempo libre, mediante el desarrollo de proyectos de educación no formal.

La misión, visión y objetivos del Colegio Nuestra Señora de las Lajas se contextualizan para la pertinencia y pertenencia de la labor educativa y están inscritos dentro de la misión y visión del área educativa de los Colegios de la Policía Nacional del país.

2.3. MICROCONTEXTO

La investigación se desarrolló con el grupo del grado Cinco Uno, de Básica Primaria, compuesto por 20 niños entre los 11 y 12 años de edad. A partir de las experiencias obtenidas con el grupo, se puede afirmar que los estudiantes demostraron tener grandes cualidades que se manifestaron en la colaboración y en la amabilidad hacia los profesores y hacia las investigadoras.

3. MARCO TEÓRICO

“Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Así pues surge la conveniencia de crear situaciones reales o simuladas en que los niños o los jóvenes tengan posibilidades de llevar a cabo todas las operaciones propias de la argumentación y ejercitarse en las estrategias implicadas”. Dolz, J. (1995).

3.1. LA ARGUMENTACIÓN EN LA HISTORIA

Según Plantin (1996), los mitos fundacionales de la argumentación datan de los más antiguos, ya que se remontan al siglo V a.C. Se dice que en esta época Sicilia se encontraba gobernada por dos tiranos que se habían apoderado de las tierras para donarlas a sus soldados. Más adelante, en el año 467 a.C., los verdaderos propietarios reclamaron sus tierras, de ahí que se produjeran infinidad de procesos. Fue entonces en estas circunstancias cuando Córax y Tisias habrían compuesto el primer “método razonado” para hablar ante un tribunal, o en otros términos, el primer tratado de la argumentación.

Algunos relatos presentan a Tisias como discípulo de Córax. Córax habría aceptado enseñar sus técnicas a Tisias siempre y cuando éste le pagara por los resultados obtenidos: si Tisias gana su primer proceso, paga a su maestro; si lo pierde, no paga.

Tisias una vez termina sus estudios, entabla un proceso contra su maestro, en el que señala no deberle nada. En consecuencia, bien Tisias gana su primer proceso o bien lo pierde. Primera hipótesis, lo gana; entonces, según el veredicto de los jueces, Tisias no debe nada a su maestro. Segunda hipótesis, pierde; según el convenio establecido con su maestro éste no le debe nada. En las dos situaciones, Tisias no debe nada a Córax.

Córax en su defensa construye un contra- discurso retomando el discurso de su discípulo palabra por palabra, pero dándole la vuelta. Es así como en la primera hipótesis, Tisias gana el proceso, según el convenio que se hizo en privado,

entonces Tisias debe pagar. Con la segunda hipótesis Tisias pierde el proceso, según la ley, debe pagar por la enseñanza recibida. En ambos casos Tisias debe pagar.

Plantin (1996) señala que esta historia ilustra claramente los inicios de la argumentación, que en sí misma encierra varias implicaciones: por una parte, la consolida como un excelente ejercicio del pensamiento y muestra los alcances de este discurso en la vida práctica; por otra parte, muestra las dificultades que en algunos casos envuelven a este discurso académico y social.

3.1.2. La retórica en la argumentación. Ramírez (2008) señala que con frecuencia la teoría de la argumentación es considerada como la parte fundamental del sistema de la retórica. Algunas notas y traducciones (Rodríguez y Sandier, 1942; Tovar, 1953; Reyes, 1961; Hernández y García, 1994; Bernabé, 1998; entre otros)¹⁰ señalan a Empédocles de Agriento como el padre de la retórica, quien desarrolla una tendencia retórica denominada psicagógica o “conductora de almas”. La psicagógica es orientada por el filósofo para descifrar los poderes secretos e influyentes de las palabras. Es así como Empédocles afirma que la palabra puede crear o destruir universos mentales, de igual modo, puede crear y establecer estilos de prácticas discursivas cotidianas.

Los mismos tratados señalan a Córax de Siracusa como el primer autor de un texto de retórica que se consolida como un arma de defensa de los abusos contra la propiedad privada del momento.

Es así como Córax impulsa un discurso forense o judicial que se estructura en cinco partes¹¹:

- a). Proemio (prooimion). Orientado a captar la atención y benevolencia del jurado.
- b). Narración (diegesis). Presenta los acontecimientos con claridad
- c). Argumentación (pisteis). Presenta las pruebas (confirmación y refutación).
- d). Digresión (excursus). Ilustra sobre el caso y lo ubica en un plano general

¹⁰ RAMÍREZ, R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 16

¹¹ *Ibid.*, p. 18

e). Peroración o conclusión (epílogo). Resume los hechos del litigio procurando provocar las emociones del jurado.

Por otro lado, Tisias, discípulo de Córax, propone un arte (Techne) que explica la técnica del *eikós* que hace creíble lo probable. Tisias pone en consideración fórmulas para exponer los hechos y presentar las pruebas.

A decir de Ramírez (2008), Gorgias de Leontino define la retórica como un saber fundamental dentro de la vida social y dentro de lo que constituye la defensa de aquellos que tienen el poder de la persuasión o el poder de condenar a muerte.

Según Gorgias, el poder de la palabra estriba en su función persuasiva, teniendo en cuenta la oportunidad *kairós*- y la probabilidad del argumento –*eikós*-, las dos generadas en el discurso.

Por su parte, Isócrates relaciona de manera auténtica la enseñanza de discursos elegantes y persuasivos con la educación para la vida misma. Destaca la oratoria como el fuerte influyente en la formación ética y moral del hombre.

Desde otra perspectiva, Platón propone otro tipo de retórica que rechaza la de Gorgias, por cuanto la considera “un truco” que carece de contenido propio, además de tener la habilidad de producir solo placer.

Refiere Ramírez (2008) Platón mira en la retórica una manera de engañar al pueblo ante el verdadero objeto del saber que no era otra cosa que la formación del ser.

3.1.3. La retórica de Aristóteles. Ramírez (2008) refiere que Aristóteles se preocupa, básicamente, por ordenar los argumentos de Gorgias, (al igual que su maestro Platón), en vista que su atención se fija en los elementos emocionales. Más adelante, Aristóteles estudia sus planteamientos y los de su maestro y concluye que la retórica debe estar incorporada en un sistema de conocimientos.

Según el autor, la retórica adquiere una forma definitiva con la introducción de los entimemas, palabra proveniente del griego *enthymema* y que significa “lo que se siente en el espíritu”¹². Con frecuencia los entimemas se entienden como la manera con que los hombres expresan sus razonamientos; en Aristóteles, el entimema es un silogismo que consta de premisas probables y es utilizado para la persuasión y no para la instrucción.

¹² *Ibíd.*, p. 23

Al respecto Ramírez (2008) sostiene que: “la retórica aristotélica se configura, ante todo, como una retórica del raciocinio, cuyo instrumento central es el entimema o silogismo aproximativo, que se funda en premisas verosímiles suministradas por la opinión común”¹³

Aristóteles plantea que existen cuatro clases de argumentos en el diálogo¹⁴:

- a) Didáctico: razona desde las proposiciones verdaderas de cada materia y no desde las opiniones.
- b) Examinativo: resulta de las premisas aceptadas por quien responde y que además está obligado a saber lo tratado.
- c) Dialéctico: mediante el cual se razona a partir de premisas generalmente aceptadas a la contradictoria de una tesis dada. Y
- d) Erístico: se razona o al menos parece razonar desde premisas que parecen aceptadas pero no los son.

De igual manera, hace una distinción entre los argumentos¹⁵ que pertenecen y no pertenecen a la disciplina. Entre ellos están:

- Los referidos a la personalidad del orador: son aquellos que determinan la impresión que dejan en quien los escucha.
- Los referidos al oyente: son los que sitúan al oyente en una determinada actitud emocional.
- Los referidos al discurso: son los que permiten presentar los hechos como verdaderos o como probables.

3.1.4. La retórica latina. Ramírez (2008) señala que la retórica latina, sustentada en la retórica griega, desarrolla conceptos globales como modelo educativo, sin embargo, debilita sus propios contenidos, además de su carácter interdisciplinario y filosófico.

¹³ *Ibid.*, p. 24

¹⁴ *Ibid.*, p. 26

¹⁵ *Ibid.*

Entre los autores que se destacan en la retórica latina están: Marco Tulio Cicerón, quien plantea las partes del discurso: el exordium o introducción, la narratio o enunciado de la cuestión, la partitio o divisio o enunciado de los aspectos según los cuales se plantea el caso, la confirmatio o presentación de los argumentos y, por último, la refutatio o impugnación de pruebas contrarias¹⁶.

Refiere el autor que Cicerón concibe la retórica como una forma de sabiduría y un arte de pensar, en el que el orador debe estar provisto de la mayoría de cualidades que caracterizan a los profesionales de la palabra: la agudeza de análisis de los dialécticos, la profundidad de pensamiento de los filósofos, la habilidad verbal de los poetas, la memoria de los jurisconsultos, la voz de los trágicos, el gesto expresivo de los actores, entre otras.

Según Ramírez (2008), este tipo de retórica entra en decadencia por la caída de la República y por la consolidación del absolutismo imperial. Su enseñanza y práctica se limita a la repetición de discursos y a la imaginación de cosas irreales o imposibles.

Sostiene el autor que Marco Fabio Quintiliano, ofrece significativas orientaciones para formar oradores desde la infancia, con una enseñanza basada, por una parte, en la lectura y comentario de textos de historiadores y, por otra, en la práctica de la redacción y la autocorrección. Da especial relevancia a los ejercicios de memorización y declamación. Propone la formación cualitativa del orador y pone atención a los aspectos emotivos del discurso.

Ramírez (2008) señala que es con Quintiliano que la retórica se concibe como el arte del bien decir y se da prioridad a la estética y la ornamentación, en lugar de los recursos persuasivos y argumentativos en el discurso.

3.1.5. La retórica en la Edad media. Ramírez (2008) describe la retórica de la Edad Media como una época mediatizada por una formación religiosa- cristiana, que influye en las prácticas de la enseñanza.

Refiere que en esta etapa de la retórica, la mayor preocupación es el estudio del estilo y no del contenido, consolidándose la retórica como un instrumento de poder.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 30

La Edad Media es entonces el momento en el que se honra a Dios, se recupera el legado de los clásicos y hay un surgimiento de nuevas disciplinas como la filología clásica, la arqueología y la epigrafía. En esta época se consolida la estructura textual de la retórica.

3.1.6. La retórica en el siglo XVI. El autor antes citado, sostiene que en esta etapa la retórica adquiere preponderancia en cuanto a la enseñanza y a la cultura, especialmente, con una proyección hacia la formación holística del sujeto, partiendo de los postulados de autores latinos como Cicerón y Quintiliano; griegos como Platón, Aristóteles, entre otros.

En ella se destaca la enseñanza de las teorías retóricas, de la lengua latina y el conocimiento de los clásicos. Aquí la lengua castellana vernácula evoluciona; el castellano es la lengua hablada por el común de la gente, y el latín es, en cambio, la lengua estudiada, la lengua de las obras y de las cátedras en la universidad.

En este contexto, surge la gramática de Elio Antonio de Nebrija (1492)¹⁷, la cual tiene como objetivo principal la enseñanza del arte de hablar y escribir correctamente. Dicha gramática se estructura en dos partes: una parte metodológica que señala las reglas y otra histórica, referida al estudio de los autores que deben seguirse para hablar bien.

3.1.7. La retórica del siglo XVII. Afirma Ramírez (2008) que es en este siglo cuando la retórica adquiere una función pragmática, además de ubicarse entre la lógica, la ética y la política. Debido a la presencia de jesuitas en la enseñanza, la retórica adquiere un carácter noble. Así pues, la enseñanza de la retórica y de la gramática se utiliza para el estudio de las Sagradas Escrituras.

En sí, es en esta época que la enseñanza se ve mediatizada por lo religioso. Los estudios sobre retórica disminuyen dando un impulso al racionalismo con propósitos definidos: demostrar con el discurso la verdad de los fenómenos que son objeto de estudio¹⁸.

3.1.8. La retórica en el siglo XVIII. Ramírez (2008) caracteriza el siglo XVIII, como la época en la que reaparece la retórica filosófica con las propuestas de

¹⁷ *Ibíd.*, p.35

¹⁸ *Ibíd.*, p. 40

Fenelon, quien se basa en la retórica griega, además del resurgimiento de autores griegos como Platón, Aristóteles, de autores latinos como Cicerón y Quintiliano.

Postula a Hume (1711- 1776)¹⁹ como el autor que señala la inferioridad de la elocuencia y de la retórica moderna frente a la de los griegos y romanos y que manifiesta que la retórica no puede estar al mismo nivel de la sabiduría, pero que puede ser realmente útil para demostrar la verdad.

A decir de Ramírez (2008), Campbell (1709- 1796)²⁰ cimienta su teoría de acuerdo a cuatro principios: a). La naturaleza es el modelo del comportamiento humano. b) La observación es la guía de la crítica artística. c) los procedimientos literarios se deben confrontar con lo que le produce al oyente; y d). el discurso se debe adecuar de acuerdo a la situación en la cual tiene lugar.

Así mismo, señala que Diderot (1713- 1784)²¹ plantea que es con la observación como la memoria, la imaginación y el ingenio se enriquecen, además de conseguir un sentido o instinto retórico para organizar los argumentos apoyándose en ejemplos apropiados.

Según el autor, en Italia, Vico (1668- 1744)²² defiende el discurso argumentativo en unión a la lógica, pero también recupera lo opinable y lo verosímil. Defiende los ideales humanistas y la formación integral del hombre.

Refiere el autor que dentro de la retórica española, se destacan: Luzan (1702-1754), quien propone una obra de cuatro capítulos distribuidos así: intellectio, inventio y dispositio; elocutio; pronunciatio; exercitatio; con los cuales hace énfasis en el carácter persuasivo del lenguaje coloquial; Mayans y Siscar (1699-1781) quienes defienden la perfección del hablar; Hornero (1815), quien propone un tipo de retórica apta para niños y adultos que no poseen conocimientos sobre el latín y sobre las técnicas de la elocuencia; y Capmany (1741-1813) quien sugiere un estilo lingüístico acorde con el tiempo²³.

3.1.9. La retórica en el siglo XIX. Describe Ramírez (2008) el siglo XIX como la época en la que tiene auge la retórica europea, que se destaca por autores como

¹⁹ Ibíd.

²⁰ Ibíd.

²¹ Ibíd., p. 41

²² Ibíd.

²³ Ibíd.

el inglés Whately, quien hace referencia al entendimiento desde el funcionamiento, a la voluntad desde la actividad y a la acción desde el estilo; el alemán Kleutgen sugiere un estudio de la retórica teniendo como base los principios filosóficos. El francés Fontanier estudia los tropos desde sus características y funciones dentro del discurso. El italiano Fornari quien afirma que el estudio principal de la retórica es la argumentación, que abarca campos de estudio como la lógica, la historia, la ética y la estética. El español Sánchez Barbero presenta la elocuencia como el lenguaje de la pasión y de la imaginación. El español Gómez Hermosilla quien afirma que el habla pretende provocar un efecto en el ánimo de quien escucha (fin que persigue la retórica: persuasión del auditorio).

El autor en cuestión, sintetiza la evolución de la retórica de esta época al afirmar que la retórica en Europa tiene una tendencia a fusionarse con la poética, además de un marcado intento por asumir los géneros discursivos: demostrativo, deliberativo, judicial y la elocuencia sagrada.

3.1.10. La retórica en el siglo XX. Ramírez (2008) sostiene que la retórica de este siglo conserva ideales de la época anterior que tienen que ver con una educación formalista. Pero esta retórica resurge con funciones e intereses semejantes a los de los griegos, especialmente en la cultura norteamericana del comercio, con anuncios que tienen que ver con el triunfo en los negocios, con el éxito de hablar en público, con la importancia de ganar amigos, entre otros.

Precisa que es a mediados del siglo cuando surge la nueva retórica o neoretórica, caracterizada por una visión descriptiva, inductiva, científica, lógica, hermenéutica, ética y poética. En esta nueva retórica se impulsa el concepto de razonar no solamente en el cálculo sino también en el campo de la argumentación.

Trae a mención a Perelman y Olbrechts Tyteca quienes proponen que: “debemos abordar la idea de evidencia, como caracterizadora de la razón, si queremos dejarle un sitio a una teoría de la argumentación, que admita el uso de la razón para dirigir nuestra acción y para influir en los demás”²⁴.

Precisa que la neoretórica retoma la distinción de Aristóteles entre la lógica, la dialéctica y la retórica; la primera como ciencia de la demostración y, la segunda, como ciencias de lo probable; en otras palabras, ciencias de la argumentación.

²⁴PERELMAN, O, TYTECA. (2000[1958]). P. 33. Citado por: RAMIREZ, R. Breve Historia y Perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 44.

Refiere además que la argumentación retórica y la argumentación filosófica tienen direcciones distintas: mientras la argumentación retórica se dirige a un auditorio en particular al que intenta persuadir, la argumentación filosófica está destinada a un auditorio universal e ideal al que intenta convencer.

Según Ramírez (2008), con el tiempo los sistemas masivos de comunicación han logrado que la retórica tenga un resurgimiento desde la publicidad y desde la política, las dos centradas en la persuasión del receptor.

3.1.11. La retórica en la actualidad. Es definida por Ramírez (2008) como la retórica que centrada en el lector oyente y en las leyes de la lógica, genera modelos descriptivos con una visión práctica. Señala el autor que Klinkenberg (1990) pone de manifiesto dos retóricas nuevas: la de la persuasión, creada por Perelman y Olbrechts-Tyteca en 1958, al cual asume de manera directa la propaganda política y comercial y la retórica de las figuras, que nace con un enfoque estético²⁵. En el mismo orden, plantea que García Berrío (1994) enfatiza en que la retórica actual debe entenderse como “una retórica general que construye intereses en las estructuras textuales y extratextuales del discurso lingüístico; que colabora entre otros aspectos, con la poética lingüística y con el estudio del texto literario y del hecho literario, como fenómenos de producción y recepción textuales”²⁶.

Manifiesta el autor que otros autores como Lausberg (1968[1960]) consideran la retórica como un arte por cuanto exige la organización de ciertas exigencias para la construcción de discursos con fines persuasivos; Albaladejo (1993[1991]) refiere que la retórica hace parte de una ciencia general del texto junto con la lingüística textual y la teoría literaria. Por su parte, Pozuelo Yvancos señala en la retórica las siguientes líneas de investigación: la retórica de la argumentación, basada en el razonamiento y en la estructuración argumentativa; la retórica de base estructuralista, basada en el neoformalismo y en los estudios literarios estructuralistas; y la retórica general de carácter textual que rescata las operaciones retóricas, especialmente la inventio, la dispositio y la elocutio.

Según Ramírez (2008), en los actuales momentos, la dispositio y la elocutio, partes básicas de un discurso, han sido estudiadas de manera más cuidadosa, mientras que la memoria, la actio o pronunciatio, que se realizan sobre el discurso, han estado olvidadas.

²⁵ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 45

²⁶ BERRIO.1994. citado por. RAMIREZ. R. Breve Historia y Perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p.45

3.2. ALGUNOS ENFOQUES DE ESTUDIO DE ARGUMENTACIÓN DESPUÉS DE 1950²⁷

3.2.1. Nueva retórica (1952- 1958). Tipología de la argumentación común I. Perelman y OlbrechtsTyteca (1958). Argumentación Cuasi lógica, es próxima a los razonamientos formales que admiten controversia. Los paralogismos se definen como aquellas deducciones o consecuencias que pueden surgir de causas muy genéricas; las tautologías se entienden como aquellos enunciados que intentan justificarse entre ellos, por ejemplo, afirmar “la vida es la vida, el amor es el amor”. Este tipo de argumentos recurren a estructuras lógicas como la contradicción, la identidad y la transitividad.

Argumentación basada en la estructura de lo real. Utiliza una relación conocida entre cosas. Se presentan argumentaciones de las causas de las personas y de los lazos simbólicos. Complementaria a la demostración, la argumentación se radicaliza en el tipo de auditorio para demostrar algo, su valor. Este tipo de argumentos basados en la estructura de lo real apelan a estructuras matemáticas como menor con mayor y relaciones de frecuencia.

Según Ramírez (2008), Perelman (2000[1958]) se inclina por la teoría clásica del conocimiento, de la demostración y de la definición de la evidencia. En palabras de este autor, la teoría de Perelman deja algunas dudas porque resulta muy arriesgado decir que los procesos argumentativos avanzan a grandes pasos en la política, en la publicidad y hasta en la justicia, a sabiendas que los discursos “mantienen la condición narrativa, explicativa y de manera muy sutil la condición argumentativa, la cual, en algunos casos, es ausente”²⁸.

3.2.2. Retórica pragmática (1958). Tipología de la argumentación II deductiva. Toulmin (1984). Se presenta un uso del razonamiento natural. La argumentación es el producto de un contra discurso real o virtual. Hay distinción de la argumentación de orden lógico.

Esquema de argumentación: Afirmación, Fundamento (incluye garantías y refuerzos) y Conclusiones.

²⁷ Este apartado se realizó con base en los apuntes tomados en algunas sesiones del Grupo de Investigación GIA, (2007) de la Universidad de Nariño y, por otra parte, con la teoría desarrollada en el libro “Breve Historia y Perspectivas de la Argumentación de la autoría de RAMÍREZ, R. (2008).

²⁸ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 98

Se presentan los siguientes argumentos: Clasificación Analogía, Generalización, Signo, Causa, Autoridad, Dilema.

Ramírez (2008) manifiesta que Toulmin (1984[1958])²⁹ concibe los argumentos como construcciones que no pueden plantearse como un silogismo. Refiere que, al igual que Perelman, su modelo trasciende la lógica bivalente porque la considera insuficiente para ahondar en las distintas formas de argumentar de las disciplinas que no se sustentan en el modelo que propone la lógica formal, como el derecho, la ética y la crítica de arte.

3.2.3. Lógica pragmática. Vignaux (1976) y Geize (1971, 1982,1990). Es dominio de la argumentación: la verosimilitud y las plausibilidades (lo probable). Se estructura en proposiciones o tesis.

Dimensión cognitiva de la argumentación: reflexión, explicación, demostración; despliegue de la intuición, identificación de causas.

El proyecto del sujeto es inducir a que su discurso se reproduzca.

En el modelo, el discurso argumentativo dificulta el pleno desarrollo de los procesos persuasivos y de las intenciones a través de razonamientos.

A decir de Ramírez (2008), Vignaux (1976) relaciona el discurso con dos características principales: la primera, tiene que ver con la estructuración de proposiciones o tesis las cuales se consolidan como razonamientos que traducen directa o indirectamente determinada posición del hablante; y la segunda, refiere que el discurso remite siempre a otro, ya sea individualizado, señalado o no especificado.

Según Ramírez (2008), Vignaux (1976) presenta un análisis en el que resalta el desempeño de sus actores y el significado construido por las relaciones entre oraciones.

3.2.4 Pragmática sociológica y filosofía de la Acción comunicativa, Habermas (1981). Su estudio se basa en la pretensión de validez que puede tener un enunciado en uno o en otro contexto. Es susceptible que sea racional (plenamente lógico) pero no razonable (asume la condición y la complejidad del ser humano).

²⁹ *Ibíd.*, p. 99

El programa de la teoría de la ciencia se limita de acuerdo con dos intenciones: interés emancipatorio de la razón y la comprensión y auto comprensión de las ciencias sobre el contexto en que se aplica.

Ramírez (2008) señala que Habermas pretende una ética de la argumentación que se basa en la rectitud de las palabras y su valor significativo. Manifiesta además que este autor potencializa la transparencia del enunciado sobre la base de la razón.

3.2.5. La argumentación en el discurso, Meyer (1982), Moeschler (1985, 1994, 1996) y Reboul (1999). La argumentación se plantea como un problema de contenido y de contextualización, como una relación entre lo explícito y lo implícito en la que subyacen procesos de inferencia. Aquí, la argumentación se define por tres características: carácter intencional, valor convencional y carácter institucional.

Su carácter dialógico estriba en la relación dialéctica entre los participantes.

Ramírez (2008) sostiene que “los autores de este enfoque resaltan la relación entre lo implícito y lo explícito y los procesos de inferencia que se pueden dar en un determinado contexto y no dan tanta importancia a las estructuras del enunciado”³⁰

Por su parte, Moeschler precisa el acto argumentativo teniendo en cuenta las características que a continuación se presentan:

- Carácter intencional: un enunciado A sirve para apoyar una conclusión, un enunciado C.
- Valor convencional: expuesto en el marco de lo axiológico, en el de los operadores argumentativos y de los conectores argumentativos.
- Carácter institucional: refiere el grado de afectación que tiene el emisor y el receptor en las intenciones discursivas.

³⁰RAMÍREZ, R. Op cit. p.106.

3.2.6. La argumentación en la lengua, Anscombe y Ducrot (1983, 1988, 1994). Ducrot (1990), Plantin (1991, 1998). Afirma Ramírez (2008) que la argumentación se inscribe en las mismas fases de la lengua. Lo informativo se deriva de lo argumentativo; “no se argumenta con la lengua sino en la lengua”³¹.

Anscombe, Ducrot y Plantin, señalan respecto a los topoi que “hablar no es describir el mundo, sino construir una forma lógica del mismo”. Por su parte, Ramírez (2008) describe los topoi como lugares comunes que dicen algo de la ideología a la cual pertenecen.

Con los autores se afirma que las palabras conducen a dos niveles: presupuesto y sobreentendido.

- El presupuesto: habla de una lógica del enunciado; y
- El sobreentendido: refiere un problema cultural

Ramírez (2008) afirma que el enfoque da cuenta de la argumentación como un proceso en el que se manifiestan como mínimo dos segmentos: el argumento y la conclusión.

3.2.7. La pragmática. Tipología de la argumentación común III. Van Eemeren y Grootendorst (1984, 1992, 2002). Se fundamenta en los actos de habla; tiene un enfoque crítico racionalista. Interpreta los enfoques descriptivos del discurso junto con la normativa.

Aquí se consideran las estrategias usadas en la selección del potencial tópico disponible.

El modelo reúne intuiciones pragmáticas relativas a los actos del habla e intuiciones dialécticas relativas a la discusión crítica- reglas de una discusión crítica-.

3.3. ALGUNAS DEFINICIONES DE ARGUMENTACIÓN

Calsamiglia y Tusón (2002[1999]:294) definen la argumentación de la siguiente manera:

³¹RAMÍREZ, R. Op cit. p. 109

”Secuencia textual, ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada, aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada. Se argumenta en la vida cotidiana, en una entrevista para conseguir un empleo, en una tertulia, en una mesa redonda, en un debate, en un coloquio, en un juicio, en una asamblea, en un mitin, en una alocución parlamentaria, en la publicidad, en un artículo editorial, en fin, en cualquier situación en la que se quiere convencer o persuadir de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad”³².

Por su parte, Cuenca (1995)³³, relaciona la argumentación con las tres funciones del lenguaje presentadas por Bühler: la expresiva, la cual manifiesta la opinión del emisor; la apelativa, que intenta incidir sobre el receptor y la representativa, que habla sobre el mundo.

Villareal (2001), concibe la argumentación como la manera de persuadir y convencer a un auditorio mediante el uso de la palabra oral o escrita, con los recursos de que disponen uno y otro medio de expresión. Entonces, la intención comunicativa de ese acto argumentativo es lograr la adhesión del auditorio a la tesis propuesta por el orador; en otras palabras, lograr el acuerdo del mayor número de personas, con el propósito de influir en su manera de pensar, y en consecuencia, en su manera de actuar.

Plantin (1996) define la argumentación como una palabra del uso diario de la lengua, que tiene la misma función en red de las palabras comunes de la lengua natural.

El mismo autor define este discurso de la siguiente manera:

“La argumentación tiene una cara cognitiva: argumentar es ejercer un pensamiento justo. Para llevar a cabo un recorrido analítico y sintético se estructura un material; después, se examina un problema, se reflexiona, se explica, se demuestra, a través de argumentos, de razones, de pruebas. Se proporcionan causas. La conclusión de la argumentación es un descubrimiento, produce una innovación o, al menos, conocimiento”³⁴

³²CASAMILGLIA. TUSON. (2002[1999]). p. 294. Citado por. RAMIREZ. R. Breve Historia y Perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 90.

³³ RAMIREZ. R. Op cit. p. 91.

³⁴PLANTIN, CH. La argumentación, Barcelona, Ariel, 1996. p. 25

Plantin (1996), en su tratado sobre argumentación, presenta definiciones que, como lo afirma, entraña una nueva definición, del término argumentación. Las definiciones tienen que ver con las oposiciones:

Cuestión 1: Lenguaje/Pensamiento

La argumentación es una actividad lingüística que es acompañada por una actividad de pensamiento, del mismo modo, la argumentación es una actividad propia del pensamiento que se acompaña de la lingüística.

Cuestión 2: Lengua/ Discurso

La lengua en sí es argumentativa. Pero la argumentación como un hecho del discurso, tiene dos horizontes: por un lado, el habla como la concreción necesariamente argumentativa, dado que a través de todo enunciado se intenta influir sobre el destinatario; por otro lado, sólo algunos discursos son argumentativos. Respecto a esta última afirmación, señala que la argumentatividad debe buscarse en la organización de los discursos.

Cuestión 3: Monólogo/ Diálogo

La argumentación puede ser estudiada desde el discurso monológico, en vista que de él pueden ser extraídas las principales estructuras.

Desde otro ángulo, se afirma que el estudio de la argumentación debe realizarse desde la situación dialógica, utilizando principalmente el análisis de las interacciones verbales.

Cuestión 4: Consenso/ Disenso

Se afirma que el objetivo de la argumentación es el consenso, la resolución de las diferencias de opinión. En contraposición a esto, se sostiene que la actividad argumentativa tiene como fin la activación y profundización del disenso, entendida como una manifestación de una renovación producida en el pensamiento.

En el tratado de la argumentación de Plantin (1996)³⁵, la argumentación es definida como:

- Una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado, llamado argumento, para llegar a un enunciado llamado conclusión.
- El conjunto de técnicas que permiten legitimar las creencias y los comportamientos. En este caso, la argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos de la persona o personas que son su objetivo.

Ramírez (2008) concibe la argumentación como un discurso que forma parte de la vida diaria; como una realización que puede convertirse en ventaja o desventaja para quien argumenta.

Dicho autor sostiene que argumentar es ejercer un pensamiento justo. Quien argumenta despliega su intuición y su dominio de la lengua con la cual expresa su pensamiento, que bien puede ser correcto, seductor, serio o irónico, sin dejar de ser coherente.

Señala la argumentación como un discurso puesto en situación, pero perteneciente a la vida corriente; que está en la vida social en contacto con la economía (permite hacer publicidad, ayuda a vender), con la jurídica (procesos), con la política y con el poder. Advierte que se argumenta en las situaciones en las que se hace necesario emitir un discurso propio, con el fin de contestar, justificar, comprometerse y tomar decisiones justas.

Destaca que quien argumenta, además de manifestar un examen crítico, pone en evidencia sus capacidades en el debate de ideas, donde las opiniones se confrontan y se refutan.

Por su parte, A. Weston (2001) refiere que dar un argumento consiste en ofrecer un conjunto de razones o de pruebas para apoyar una conclusión. Para este autor, un argumento no es únicamente afirmar sobre ciertas opiniones, pues los argumentos son intentos por apoyar con razones ciertas opiniones. Desde esta perspectiva, se dice que los argumentos son bastante esenciales, si se tiene en cuenta, por una parte, que es una manera de saber qué opiniones son mejores que otras y, por otra parte, porque es un medio de indagación.

³⁵ Ibid., p.39

Weston (2001) manifiesta que un buen argumento se estructura con razones y pruebas, de tal suerte que otras personas pueden formarse, por sí mismas, sus propias opiniones.

3.4. ESTRUCTURA DE UN ARGUMENTO

Plantin (1996), propone un esquema básico para lo que él llama “El diálogo y el monólogo argumentativo”; de tal suerte que cada uno de ellos posee su propio esquema, así:

a) El diálogo argumentativo

Primer estadio: una proposición

Al principio, la argumentación se desarrolla en situaciones de diálogo, con reflexiones como la siguiente:

Prop. –“¡Habrá pocas frambuesas este año!”³⁶

En este ejemplo, se produce un discurso breve en el que se expresa un punto de vista, es decir, una proposición; entendida aquí como un ofrecimiento.

Según el autor, algunos discursos pueden estar formados por una sola proposición que al estar apoyada por datos, se convierte en una conclusión (C).

Pero puede ocurrir que el interlocutor acepte la proposición emitida y diga:

1. ¡Qué más queda, comeremos cerezas!
2. ¡Por supuesto!

Segundo estadio: una oposición

Puede suceder que quien haya emitido esta proposición sea incomprendido o rechazado en su aseveración, en consecuencia, tal vez el oponente emita una expresión irónica como:

³⁶ Ibid., p.33

3. Op: ¿Por qué dices eso?
4. ¿Y eso?
5. ¿Ah sí? ¿Por qué?
6. Pues yo pienso que habrá en abundancia.

Plantin (1996) afirma que en los procesos argumentativos es importante que exista duda, en consecuencia, que se cuestione o problematice alguna proposición. "Sólo puede haber argumentación si hay desacuerdo sobre una posición, es decir, confrontación entre un discurso y un contradiscurso"³⁷.

Tercer estadio: un problema

Al emitirse una oposición, la proposición se problematiza, por tanto, surge un tema de debate: un problema.

Problema: ¿Habrá pocas frambuesas este año?

Ante la pregunta, la posible contestación del Proponente será "¡sí!", caso contrario al del Oponente, quien dirá "¡no!"

Cuarto estadio: los argumentos

Ante la situación, el proponente puede defender su punto de vista recurriendo a hechos que le den la razón. Para ello, debe presentar un cierto número de datos (D) que justifican su proposición inicial:

7. Prop: Así lo creo
8. Lo he leído en el periódico
9. Lo he leído en las estrellas
10. Este año no hay fruta
11. Las fresas llevan retraso
12. Ha helado
13. Las importaciones están bloqueadas
14. El hielo de finales de febrero ha destruido los frambuesos.

³⁷ Ibíd., p.35

Los enunciados nueve a quince, se presentan como hechos que apoyan la proposición número 1 (“¡Habrá pocas frambuesas este año!”).

Sin embargo, puede suceder que el oponente no logre captar la relaci3n entre el dato y la conclusi3n 1, por ejemplo, que no pueda comprender la relaci3n que existe entre “¡Habrá pocas frambuesas este año!” y “Las fresas llevan retraso”, o “Ha helado”.

El salto del Dato a Conclusi3n se da por cuanto es el proponente quien facilita una ley (L), regla o principio general, capaz de funcionar, en palabras del autor, como una especie de “puente” entre el dato o premisa y la conclusi3n.

Ley o principio general: el hielo destruye las frambuesas

Principio general: las frambuesas son como las fresas

Es así como los datos adquieren un estatus de argumento y la proposici3n un estatus de conclusi3n toda vez que estos elementos se apoyen en una “ley de paso” adecuada.

La ley de paso es definida por el autor como un “puente”, una “licencia para inferir” lo que une el enunciado del argumento y el enunciado de la conclusi3n. Tiene la funci3n de transferir a la conclusi3n la aceptaci3n que se le ha dado al argumento. Esta Ley de paso permite a la persona que argumenta apoyar lo que dice a partir de un principio, de una convenci3n que ha sido aceptada por una comunidad, o lo que comúnmente se llama los lugares comunes o topoi.

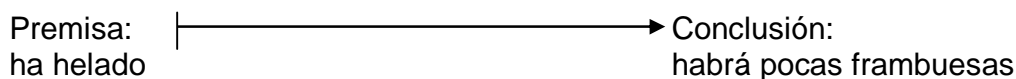
(b) El mon3logo argumentativo. El esquema argumentativo mínimo

En este punto, Plantin (1996) analiza de manera detallada el discurso que emite el proponente, tomando como ejemplo el caso anterior.

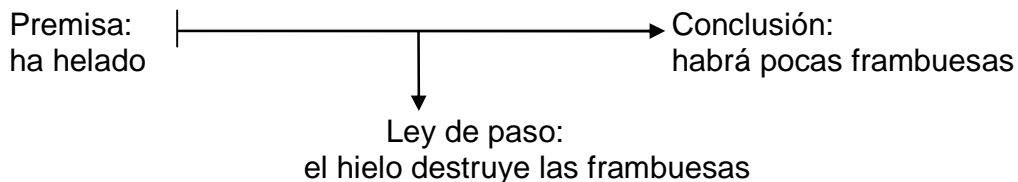
Habrá pocas frambuesas este año. Ha habido fuertes heladas.

En el ejemplo, la Premisa y la Conclusi3n resulta ser:

Gráfica 1. Esquema mínimo de argumentaci3n. Plantin (1996)



Al determinar la ley de paso, el esquema argumentativo mínimo se estructura de la siguiente manera:



Según Díaz Rodríguez (2002), la sustentación de una tesis está conformada por una cadena de argumentos, en la que cada argumento está conformado por premisas (proposiciones del silogismo) que sustentan una conclusión o un punto de vista. Es así entonces como una tesis, para su sustentación, requiere de varios argumentos.

Un argumento tiene una organización interna coherente, en la que sus elementos al mantener una relación lógica, forman una estructura caracterizada por la interdependencia de sus elementos.

Sostiene el autor, que para evaluar si un argumento está bien configurado, es conveniente "desmontarlo" en sus elementos constitutivos; sólo así se puede apreciar con mayor claridad la relación lógica que guardan esos elementos en el argumento, y cuáles por el contrario, son irrelevantes con lo que se pretende.

En los argumentos que requieren mayor sustentación, identifica seis elementos, tres obligatorios y tres opcionales:

- Obligatorios: Punto de Vista o Conclusión (P), Fundamentación (F) y Garante (G).
- Opcionales: Condicionamiento de la conclusión (Cd), Concesión (C) y Refutación (R).

Punto de vista o conclusión (P)

El punto de vista o conclusión de un argumento es la idea central que bien puede aparecer explícita o implícita pero que expresa una convicción (actitud o creencia de algo) a favor de una tesis que se defiende.

La conclusión de un argumento no tiene una posición fija: puede aparecer al comienzo, en la mitad o al final. En muchas ocasiones, la conclusión está implícita,

pero el lector puede encontrar suficientes datos de la sustentación que le permiten inferirla.

Según Toulmin, (P) es la proposición que mejor responde a estas preguntas³⁸:

- ¿Cuál es la opinión que defiende el autor en su argumento?
- ¿De qué cosa pretende persuadir?
- ¿Qué desea demostrar el autor?
- ¿Cuál es la conclusión que el autor ha sacado sobre el tópico de discusión?

Ejemplo de punto de vista: “Del mismo modo como las leyes justifican que un individuo actúe en defensa propia y pueda matar antes de que lo maten, el Estado tiene el derecho a condenar a muerte a aquellos miembros que ponen en peligro su subsistencia”.

“Nuestra selección nacional de fútbol fracasó en los juegos olímpicos porque se acostumbró a no correr riesgos y a abusar del juego lateral y hacia atrás”.

Como se dijo anteriormente, el punto de vista no siempre está señalado en el texto, pero puede identificarse con la ayuda de algunos conectivos, tales como: en consecuencia, de ahí que, por consiguiente, luego, por tanto, de modo que, en conclusión. En el ejemplo de las leyes, el punto de vista se precisa, por ejemplo, utilizando el conectivo de ahí que, así: “Las leyes justifican que un individuo actúe en defensa propia y pueda matar antes de que lo maten, *de ahí que* el Estado tiene derecho a condenar a muerte a aquellos miembros que ponen en peligro su subsistencia”.

También existen frases con las que se introducen conclusiones o puntos de vista, tales como: en mi opinión, mi punto de vista al respecto es que, lo que yo creo es que... Ejemplo: “Nuestra selección de fútbol fracasó en los juegos olímpicos, *en mi opinión*, esto ocurrió porque se acostumbró a no correr riesgos y a abusar del juego lateral y hacia atrás”.

Además existen conectivos que enfatizan o destacan conclusiones, por ejemplo: es evidente que, obviamente, sin lugar a dudas.

³⁸ DÍAZ RODRÍGUEZ. La argumentación escrita, Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002. p. 64

Fundamentación (F)

La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican (P) (punto de vista) para que merezca la confianza y aceptación del destinatario.

Existen varios sinónimos para designar éste elemento indispensable de un argumento: Fundamento, motivación, justificación o respaldo.

Se afirma que las razones que están a favor de un argumento logran su propósito persuasivo sólo si el auditorio está de acuerdo con ellos o es propenso a estarlo. Según el autor, el hecho de que quien argumente crea que lo que dice es lógico en sus fundamentos, no es razón suficiente para que el destinatario los acepte. Por ejemplo decir: "los niños colombianos de raza blanca tienen un mayor coeficiente intelectual que los de raza negra"; puede ser aceptado por un gran sector pero no compartido por otro.

La justificación o fundamento de un argumento responde a estas preguntas³⁹:

- ¿Qué lo motiva a pensar así?
- ¿Qué razones tiene a favor de esta posición?
- ¿En qué apoya su apreciación?
- ¿Qué hechos ilustran su apreciación?
- ¿Qué experiencias le permiten ilustrar su posición?

Según Díaz Rodríguez (2002), no todo lo que se dice en un argumento tiene el carácter de (P) o de (F), ya que numerosas oraciones de un argumento tiene como función proporcionar información que aporte mayor claridad a las premisas para que el lector las comprenda mejor. Por ejemplo: "muchos padres de familia matriculan a sus hijos en colegios militares con el propósito de que puedan obtener su libreta militar sin necesidad de cumplir el año de servicio en el ejército o en la policía. Otros lo hacen con la intención de que castiguen a su hijo por las faltas que a menudo comete, ya que ellos no han podido disciplinarlo".

³⁹ Ibid., p. 66

Las anteriores oraciones no son premisas ni conclusiones, pero sin esa información no se puede saber por qué algunos padres envían a sus hijos a estudiar en colegios militares.

A decir del autor, la fundamentación de un punto de vista depende del conocimiento del mundo del destinatario, del prestigio y honorabilidad de la fuente de argumentación y de los hechos y evidencias que ilustran las premisas.

- Fundamentos basados en el conocimiento del mundo del destinatario

Los argumentos resultan convincentes en la medida en que se apoyen en premisas que se adaptan al auditorio. Por tanto, si no hay acuerdos mínimos entre la fuente de argumentación y el destinatario, no hay garantías para lograr una conclusión.

Perelman (1989) sostiene que: "Las posibilidades de un argumento dependen de lo que cada uno está dispuesto a conceder, de los valores que reconoce; por consiguiente, toda argumentación es *ad hominen* o *ex concessis*"⁴⁰. Para no confundir una argumentación *ad hominen* con una *ad personam*, Perelman señala que la primera (*ad hominen*) se basa en lo que el destinatario admite; mientras que la segunda se basa en un ataque al adversario con el fin de descalificarlo. Si, por ejemplo, el destinatario sabe que cada vez que aumentan los precios de la gasolina aumenta el valor del transporte, y que esto ocasiona una alza en el valor de los alimentos que provienen del campo, ese conocimiento puede ser utilizado por quien argumenta para obtener una adhesión a (P): "El reajuste de salarios que hizo el gobierno no es equitativo frente al alto costo de vida que se avecina debido al aumento en los precios de gasolina".

Si quien argumenta supone que el auditorio no posee este conocimiento, tiene la opción de evitarlo o de explicarlo.

- Fundamentos basados en el Ethos de la fuente.

Refiere el autor, que desde los tiempos de la retórica clásica, se llama Ethos a la confianza y respeto que inspira la fuente de argumentación en el auditorio. Dicha confianza se basa en el prestigio, la honorabilidad y la credibilidad de la fuente. Por ejemplo, lo que diga Manuel Elkin Patarroyo sobre aspectos relacionados con las vacunas es digno de credibilidad.

⁴⁰ PERELMAN. 1989. p 98. citado por DIAZ RODRIGUEZ. La argumentación escrita, Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002, p. 70.

Refiere el autor, que para Aristóteles, el Ethos es uno de los más poderosos instrumentos de persuasión. Las investigaciones actuales sobre persuasión coinciden en que la credibilidad de la fuente podría ser el principal elemento y tal vez el único del que depende el éxito de la argumentación.

Cuando el Ethos es cuestionado o se pone en duda es muy difícil recuperarlo, por ejemplo, lo que les sucede a los políticos, quienes por su falta de compromiso respecto a las promesas de sus campañas políticas, han perdido la confianza de la gente.

La presentación de un orador o el prólogo de un libro, tienen como función resaltar el Ethos de quien va a ser escuchado o leído. De esta forma, se predispone al destinatario para que escuche o lea atentamente lo que se va a plantear. Ejemplo:

(P): Una teoría sobre el lenguaje que ignore su función comunicativa sólo podrá proporcionar una explicación incompleta del lenguaje.

(F): La comprensión de los hechos sintácticos requiere la comprensión de su función en la comunicación puesto que el lenguaje es enteramente una cuestión de comunicación (John Searle)⁴¹.

Para que el anterior argumento sea aceptado, el auditorio debe reconocer que John Searle es una autoridad reconocida en el campo de la pragmática del discurso.

- Fundamentos basados en hechos y evidencias.

A decir del autor, un hecho o acontecimiento se puede reconocer por su evidencia, por la posibilidad de su comprobación.

Los hechos no se pueden refutar, lo que si puede ser objeto de discusión es la interpretación y la valoración.

Díaz Rodríguez (2002) define una evidencia como una manifestación material, social o psíquica de la ocurrencia de un hecho. Las evidencias se manifiestan con tal claridad que resulta difícil dudar de su certeza.

Afirma que los argumentos adquieren mayor validez cuando están respaldados con hechos y evidencias.

⁴¹ DIAZ RODRIGUEZ. Op cit. p. 71.

Este aspecto del argumento responde a los siguientes interrogantes⁴²:

- ¿Qué hechos o evidencias ilustran la posición que usted asume?
- ¿Qué hechos concretos le permiten pensar de esa manera?
- ¿En qué hechos se basa para concluir eso?

Para que un hecho pueda utilizarse como la fundamentación de un punto de vista, es necesario que haya ocurrido anteriormente, porque si no es así, se trata entonces de una hipótesis que no tiene el mismo poder persuasivo de un hecho.

El Garante (G)

Es el principio explícito que se establece entre (P) y (F) y que se presume está aceptado en una sociedad.

Los garantes se basan en leyes, normas sociales, convenciones culturales y en conclusiones fruto de la experiencia. Ejemplo: al día siguiente, cuando los dueños de la casa despertaron, se dieron cuenta que habían robado de su casa cosas de valor. Uno de ellos afirma: los ladrones tienen que ser conocidos porque el perro no ladró en toda la noche.

El garante, o como lo llaman otros autores, topoi, que subyace en este argumento es: "los perros guardianes ladran solo a desconocidos".

El garante responde a preguntas tales como⁴³:

- ¿En qué principio razonable se apoya la relación entre (P) y (F)?
- ¿Cuál es el nexa que existe entre (P) y (F)?

La siguiente es una lista de garantes que subyacen en algunos argumentos:

- Ningún compromiso se adquiere con quien nada se ha pactado
- Se aprende mejor un idioma extranjero cuando se estudia en un país que lo utiliza como lengua oficial.

⁴² *Ibíd.*, p. 72

⁴³ *Ibíd.*, p. 73

- Los hombres se revelan cuando se les oprime

Oswald Ducrot (1988)⁴⁴ propone las siguientes características de los garantes o de lo que él llama topos:

- Se utiliza como si fuese compartido por los interlocutores
- Se basa en un principio general
- Es de carácter gradual
- El garante se presenta como si fuese compartido culturalmente

Según el autor, existen principios (garantes) socioculturales que han sido creados y aceptados como conclusiones lógicas para esa sociedad. Si un número de la comunidad recurre a uno de esos garantes, supone que los otros integrantes de la colectividad lo aceptarán como válido. Ejemplo: cuando llueve en Barranquilla todo el tráfico se paraliza porque crecen los arroyos y al aumentar el nivel del agua es imposible. Entonces, si un estudiante tiene que presentar un examen a las 2:00 PM y el aguacero pasa 20 minutos antes, desde luego, él recurrirá al aguacero para excusarse de no haber presentado el examen. Es así como el estudiante ha recurrido al principio aceptado por esa comunidad (cuando llueve en Barranquilla todo se paraliza por más de una hora) para justificar su ausencia en el examen; pero si el mismo estudiante se encuentra en otra ciudad, el garante puede ser inválido.

- El garante se basa en un principio general

El garante se basa en un principio general cada vez que se presenten situaciones que por analogía se puedan evaluar de forma similar.

Según lo anterior, el garante que subyace en el argumento del aguacero en Barranquilla puede resultar aceptable para justificar el incumplimiento de otros compromisos (una cita, una promesa, un trabajo, etc.).

- El garante es de carácter social

En un garante se ponen en relación dos propiedades graduales. En el ejemplo de Barranquilla, el garante tiene mayor validez si el aguacero es más intenso; pero si

⁴⁴ Ibid., p.78.

por el contrario, el aguacero no es tan intenso, menos poder persuasivo tiene dicho garante.

Tipos de Garantes:

- Garantes basados en el Ethos de la fuente

Cuando el garante proviene de una fuente honesta, seria, digna de prestigio, de confianza, entonces el auditorio tiende a confiar en todo lo que se afirma. Ejemplo: si Alberto Quijano Vodniza emite un discurso sobre la proximidad de algún planeta respecto a la tierra, es muy creíble ya que Quijano Vodniza es una fuente de confianza en temas de astronomía. Sin embargo, el auditorio puede tener razones para no aceptar el garante de la fuente sobre todo si no se reconoce el ethos de la fuente de argumentación (si no sabe que Alberto Quijano Vodniza es una persona importante en el campo de la astronomía en Colombia y en el mundo).

- Garantes basados en los afectos del destinatario

Cuando los garantes tienen en cuenta los valores, los intereses, las emociones del destinatario. Ejemplo: "Nadie puede enseñar nada a otro cuando se tiene que implantar conocimientos o técnicas a un estudiante pasivo". Garante: nadie aprende nada si no colabora o si se niega a aprender.

- Garantes basados en hechos o en situaciones

Según el autor, todo evento que ocurre en la realidad tiene relación con otro. Por tal motivo, se puede identificar un garante en uno de los siguientes tipos de relaciones:

- Relación casual: efecto y causa
- Relación signíca: coexistencia entre dos cosas, ejemplo: si está haciendo mucho calor y las nubes están oscuras, es porque va a llover.
- Relación por analogía: cuando se razona por analogía se asume que si dos cosas son parecidas en su esencia o en su funcionamiento o en varios aspectos, probablemente también lo serán en otros.

Condicionamiento del punto de vista o conclusión (Cd)

Refiere Díaz Rodríguez (2002) que existen argumentos en los que es necesario expresar un condicionamiento del punto de vista para delimitar la validez de su alcance, ya que hay determinadas circunstancias que si no se mencionan, lo

invalidan. Por tanto, un argumento puede ser válido en determinadas ocasiones pero no en otras.

El (Cd) de un punto de vista responde a estos interrogantes⁴⁵:

- ¿Qué aspecto particular no contempla (P)?
- ¿Qué factor específico limita el alcance de (P)?
- ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta para no invalidar (P)?
- ¿Qué circunstancias podrían invalidar el alcance de (P)?

El autor propone algunos ejemplos⁴⁶:

La pena de muerte no intimida sino a las personas honestas que temen verse implicadas en un crimen. (Cd) Condición del argumento

La pena de muerte se justificaría si con ella desaparecieran las causas de la criminalidad. (Cd)

El (Cd) de un punto de vista se señala con conectivos que denotan una restricción: salvo, a no ser que, en caso de, sólo si, a menos que...

La Concesión (C) y la Refutación (R)

La concesión es el reconocimiento de una posición contraria a la que se defiende.

El propósito de la concesión es mostrar que la posición se conoce pero no se comparte, porque se considera ilimitada o falsa, y en cambio, hay otra mucho más conveniente y verdadera.

Por su parte, la Refutación (R) de un argumento es definida como la parte del argumento en la que se invalida o rechaza la concesión pero de una forma racional; en otras palabras, con buenos argumentos.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 65

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 65.

Afirma el autor que una refutación efectiva requiere conocimiento del tema, precisión en el manejo del vocabulario y de las categorías utilizadas.

El autor sostiene que ignorar deliberadamente los argumentos de la oposición es peligroso porque el destinatario puede pensar que la fuente no está lo suficientemente documentada y que ignora la existencia de otros puntos de vista.

Cita el siguiente ejemplo:

Tabla 1. Ejemplo de omisión de argumentos opuestos o del punto de vista⁴⁷

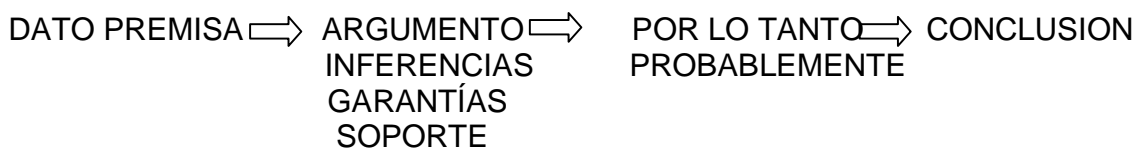
(P)	
Es una sustentación interpretar la propagación del sida como una maldición bíblica	
(C)	(R)
Para muchas personas la propagación del sida es un castigo bíblico similar al de Sodoma y Gomorra, mandado para condenar y purificar a la civilización ganada por el hedonismo.	Quienes así piensan, sin embargo, no son conscientes de lo irracional de una posición basada en temores y leyendas impropios de una civilización moderna. La tesis de la maldición se debilita al preguntarnos: ¿por qué si el sida es castigado, quedan indemnes otros crímenes mucho más graves que las prácticas sexuales tales como las violaciones sistemáticas de los derechos humanos, el narcotráfico y el terrorismo? Nadie será tan cerrado que repruebe a los homosexuales más que a los violentos de todo tipo, para que aquellos y no a éstos corresponda un flagelo divino. La homosexualidad no es delito. ¿Por qué habrían de ensañarse contra ella Dios o los dioses, dejando impunes a los verdaderos criminales?

⁴⁷ DIAZ RODRIGUEZ. La argumentación escrita, Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002. p.86. Fragmento: "la Maldición".

.3.5. MODELOS DE ARGUMENTACIÓN

3.5.1. Esquema de la Argumentación de Toulmin (1958). Afirmación, Fundamentación y Conclusión

Gráfica 2. Esquema de argumentación de Toulmin (1958)



3.5.2. Modelo de Argumentación de Lo Cascio a partir de las categorías de Toulmin

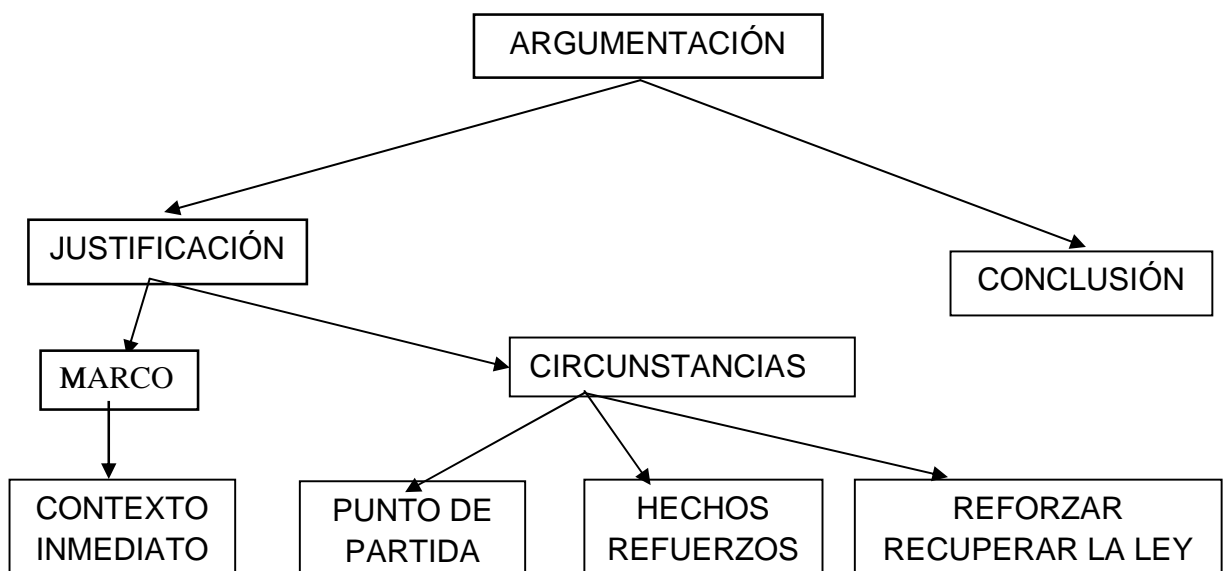
Tabla 2. Modelo de Argumentación de Lo Cascio

No hay transporte público	O (Opinión)
Está nevando intensamente	DI (Dato)
De hecho, cuando está nevando intensamente las vías se obstruyen	RG (Regla General)
Lo han dicho los medios de comunicación	F (Fuente)
Eso creo	C (Calificador o modalizadores)
Sin embargo, puede suceder	re (reserva)
Que no haya transporte público	O (Opinión)
Los conductores están en huelga	D2 (Dato)

Según Ramírez (2008), el modelo, en su secuencia, resulta ideal; sin embargo, puede haber diferencia de orden en los elementos, por ejemplo, tomar primero un dato y después una regla general y así sucesivamente.

3.5.3. Esquema de la Argumentación de T. A. Van Dijk

Gráfica 3. Esquema de argumentación de T. A. Van Dijk



3.6. TIPOS DE ARGUMENTOS

Existen muchas clasificaciones que obedecen a la dificultad que presenta la argumentación (simple, compleja, múltiple y arracimada) o a la presencia o ausencia de los interlocutores. En estas circunstancias, las tipologías son:

3.6.1. Tipología de argumentos según Lo Cascio (1998[1991])⁴⁸

- Argumentación simple: aquel tipo de estructura lingüística que está formada por una opinión y un argumento, ejemplo: "El martes ve a cine porque la entrada es más barata".
- Argumentación compleja: aquella argumentación formada por una opinión pero con más argumentos, ejemplo: "Llegué tarde porque perdí el bus y además porque estaba enferma".
- Argumentación múltiple y arracimada: ocurre cuando una opinión se apoya en varios argumentos que, a su vez, son afirmaciones de una argumentación implícita, en cuanto que tales argumentos constituyen la opinión. "No vayas a esa discoteca porque la entrada es muy cara y además es muy peligrosa; desde luego te cobran la entrada y no te dan garantías en los precios de las bebidas, tampoco te aseguran tranquilidad".
- Argumentación objetiva: es aquella que se toma de la realidad y que responde a leyes innegables. Es frecuente en las ciencias exactas y empíricas. Ejemplo: "Los alimentos proveen al cuerpo de varias vitaminas y nutrientes necesarios".
- Argumentación subjetiva: se plantea de acuerdo al tipo de público y de gustos o valores personales. Ésta se convierte en una opinión. Ejemplo: "Está haciendo mucho frío, seguramente la gente está bien cubierta".

3.6.2. Tipos de argumentos según Weston (2001). Por otra parte, Weston propone los siguientes tipos de argumentos:

- Argumentos mediante ejemplos, los cuales ofrecen uno o más ejemplos en apoyo a una generalización.

"En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en Romeo y Julieta de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el

⁴⁸RAMÍREZ, R. Op cit. p.149

Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes⁴⁹.

El anterior argumento generaliza a partir de tres ejemplos: Julieta, las mujeres judías en la Edad Media y las mujeres romanas durante el Imperio romano. Las premisas de este argumento son:

P1: Julieta, en la obra de Shakespeare, aún no tenía catorce años.

P2: las mujeres judías, durante la Edad Media, estaban casadas normalmente a la edad de trece años.

P3: muchas mujeres romanas durante el Imperio romano estaban casadas a los trece años, o incluso más jóvenes.

Conclusión: Por tanto, muchas mujeres, en épocas pasadas, se casaban muy jóvenes.

Desde luego, se requiere que los ejemplos sean ciertos: que Julieta haya tenido alrededor de catorce años, que la mayoría de mujeres romanas o judías hayan estado casadas a los trece años o antes. Según el autor, no basta con tener a mano un solo ejemplo, se hace necesario reunir varios ejemplos que den prueba de lo dicho.

Weston (2001) sugiere no confiar en el primer ejemplo que llega a la mente, propone hacer algunas lecturas y buscar contraejemplos ya que con éstos se puede comprobar las generalizaciones, por ejemplo:

- La guerra de Peloponeso fue causada por el deseo de Napoleón de dominar Grecia.
- Las guerras napoleónicas fueron causadas por el deseo de Napoleón de dominar Europa.
- Las dos guerras mundiales fueron causadas por el deseo de los fascistas de dominar Europa⁵⁰.

⁴⁹WESTON, A. Las claves de la argumentación. Traducción de Jorge Malem Seña, Barcelona, Ariel, 2001. p.33.

⁵⁰ Ibíd., p. 43

Según el autor, las anteriores afirmaciones pueden llevar a pensar que todas las guerras son causadas por un deseo de dominación territorial, lo cual no resulta cierto si se tiene en cuenta que las revoluciones han tenido otras causas.

Finalmente, Weston (2001) recomienda al evaluar los argumentos de otras personas buscar contraejemplos. Es de gran utilidad preguntar si las conclusiones de la otra persona tienen que ser revisadas, limitadas o retiradas por completo. Lo principal es aplicar la misma regla a los argumentos propios como a los ajenos.

- Argumentos por analogía. Este tipo de argumentos son los que “discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico”⁵¹. En otras palabras, se trata de este tipo de argumentos cuando se acentúa en las semejanzas entre casos.

El siguiente ejemplo citado por el autor da cuenta del argumento por analogía:

“La gente lleva su coche a arreglar y a revisar cada pocos meses sin rechistar. ¿Y por qué no prodigan los mismos cuidados a su propio cuerpo?”⁵²

En el ejemplo, las premisas y la conclusión que se extraen son:

La gente tiene conocimiento de que los carros necesitan una revisión periódica para evitar daños más graves en adelante.

Los cuerpos de las personas son similares a los de los carros ya que si no se hace un chequeo médico a tiempo, posteriormente, las enfermedades se pueden tornar más graves.

Por lo tanto, la gente debería ir al médico de manera más frecuente.

En el caso de la segunda premisa aparece la palabra *similares*, la cual indica la relación de analogía entre uno y otro caso. Pero en esta tipología de argumentos, no se necesita necesariamente que el ejemplo sea absolutamente igual al ejemplo de la conclusión (los cuerpos humanos no son idénticos a los carros), basta con que tengan algunas similitudes muy relevantes.

⁵¹ Ibid., p. 47.

⁵² Ibid.

- Argumentos de autoridad

En este tipo de argumentos se recurre a alguna fuente de conocimiento documentada sobre el tema que necesita ser defendido.

“X” (alguna fuente de conocimiento) dice que “Y”. Entonces, “Y” es verdad.

Es fundamental que las fuentes sean cualificadas, por ejemplo, es conveniente recurrir a los médicos o pediatras u otras personas que trabajen en salud para defender un punto de vista en común con dichas fuentes.

Señala el autor que una fuente bien informada no tiene que corresponder necesariamente con el modelo general de lo que es un argumento de autoridad, incluso, una persona que se adapte al modelo puede no ser una fuente bien informada.

Además refiere que algunas autoridades en algún tema pueden no serlo en otros, por ejemplo, Elkin Patarroyo es una autoridad en ciertas cuestiones de salud, pero no en asuntos de política.

Weston (2001) sugiere no fiarse de una sola autoridad; antes de citar alguna persona u organización se debe probar que otras personas u organizaciones igualmente cualificadas e imparciales estén de acuerdo.

De todas maneras, es aconsejable buscar fuentes cualificadas, que estén bien informadas y que sean apoyadas por otras autoridades que sean igual de fiables.

- Argumentos acerca de las causas

A decir del autor, cuando se piensa que A causa B, no sólo se infiere que los dos están relacionados, sino que también se piensa que tiene sentido que A cause B. Refiere que los buenos argumentos no sólo se detienen en la correlación existente entre A y B, sino también en el por qué tiene sentido que A cause B.

Precisa el autor que la correlación no determina necesariamente la dirección de la causalidad. Si A se correlaciona con B, puede ser que A cause B, o que B cause A.

Se dice con frecuencia que la televisión daña la moral de las personas, pero puede suceder que la situación sea a la inversa, es decir, que la actual moral arruine la televisión.

Weston (2001) trae a mención un ejemplo en el área de medicina para afirmar que los argumentos estadísticos y más formales sobre las causas, también necesitan suplir las conexiones entre las causas y los efectos que postulan: “Los médicos no se detienen ante la prueba que demuestra solamente que tomar un desayuno completo está correlacionado con un mejoramiento de la salud; también quieren saber *por qué* tomar un desayuno completo mejora la salud”⁵³.

Según el autor, encontrar una casusa posible no es suficiente, se debe dar un paso más y mostrar que esa es la causa más probable y para saberlo, se debe preferir las explicaciones que son más compatibles con las creencias personales mejor apoyadas.

3.6.3. Tipología de argumentos según Villareal (2001). A decir de la autora, en el proceso argumentativo existen estrategias de uso frecuente que sirven para la puesta en práctica de la competencia argumentativa.

Considera como estrategias argumentativas las siguientes:

Argumentos que fundamentan la estructura de la realidad:

- Argumentación por analogía: la analogía es definida por la autora, como un recurso para sustentar conclusiones conceptualizaciones complejas. Además las define como una “ semejanza de relación” entre los términos de la conclusión y los de la premisa, en la que se puede explicar, mediante términos de fácil comprensión, los términos de difícil comprensión que conforman la conclusión.

Señala que en el pensamiento político es usual la argumentación por analogía para sustentar el orden de los sistemas. Por ejemplo, Thomas Hobbes apoya su famosa tesis sobre el despotismo “el hombre es un lobo para el hombre”⁵⁴ en el principio de selección natural propio del comportamiento animal (el pez grande se como al pez chico).

⁵³ *Ibíd.*, p. 70.

⁵⁴ VILLARREAL, M. La argumentación. Artículo tomado del libro *El valor de la palabra en la expresión y la comunicación*, Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana, 2001. p. 248

- Argumentación por el modelo: define un modelo como un referente de imitación. Refiere como principales motivos de imitación las personas, los grupos de personas y las instituciones que poseen prestigio social. Sostiene que fuese cual fuese el modelo escogido, su finalidad es servir de premisa para validar una pauta de comportamiento digno de imitar.

A decir de la autora, el modelo escogido goza siempre de alto grado de valoración entre un grupo social y corresponde con el estereotipo de un valor o de un conjunto de valores privilegiados socialmente.

Manifiesta que cuando se argumenta por el modelo, la finalidad es subrayar la cualidad o conjunto de cualidades de quien o quienes sirven o de aquello que sirve de modelo. El grado de validez de este tipo de premisas depende de su correspondencia con la valoración social que en una época dada se imponga sobre las personas, los hechos y las cosas. De tal modo que la argumentación por el modelo está supeditada a las condiciones de cambio de los juicios de valor.

Es así como lo que fue modelo en una época puede convertirse en antimodelo en otra. Entonces, el antimodelo sirve de premisa para refutar los valores dados a un determinado estereotipo. Se concibe como un medio eficaz de contra argumentar las premisas contenidas en un aparente modelo.

La autora trae a mención a Napoleón, como un modelo del héroe histórico romántico por su condición social y por las circunstancias personales que marcaron su condición de soldado, pero al mismo tiempo, como un antimodelo desde el punto de vista político, porque desde la visión humanista, sus acciones a favor del imperialismo son reprochables.

En la argumentación por el modelo, sugiere la autora que es conveniente tener presente el tipo de cualidades a destacar, además de percatarse si tales atributos pueden pasar inadvertidos o ser opacados por atributos contrarios, porque de no escogerse un modelo adecuado a la generalización, puede ser rebatido por un contraargumento por el anti-modelo.

- Argumentación por el ejemplo: se realiza para explicar o aclarar una generalización. Según la autora, es conveniente aclarar que la argumentación mediante ejemplos no es confiable, cuando se utilizan con el propósito de que sirvan de base a una generalización. En esos casos, el grado de validez o invalidez de esta clase de argumento debe orientarse según el procedimiento inductivo sobre las relaciones de causa y efecto entre las premisas y la conclusión.

- Argumentos basados en la estructura de la realidad (de causa-efecto). Según Villarreal (2001), esta clase de argumentos se fundamentan en el principio de causalidad en el que “lo que es o comienza a ser (estado o suceso) es resultado o efecto de una causa o de un conjunto de causas desencadenantes”⁵⁵.

Afirma que las proposiciones sobre las posibles causas del hecho hacen las veces de premisas o antecedentes y su función es, en este caso, explicar por qué algo ocurrió o por qué puede suceder.

Sostiene que esta estrategia argumentativa es eficaz para explicar por qué se presenta un fenómeno, con el fin de evitar su aparición.

La autora señala en última medida que la validez de esta clase de argumentación se determina por el grado de objetividad al establecer las causas, las cuales pueden establecerse con mayor exactitud al apoyarse en el raciocinio científico que en el práctico.

3.6.4. Clases de argumentos según Álvarez Angulo (2001). Ramírez (2008) expone la clasificación que hace Álvarez Angulo⁵⁶ respecto a la argumentación: argumentación oral coloquial, argumentación oral formal; argumentación escrita, publicitaria e impresa, publicitaria audiovisual y argumentación para demostrar.

3.7. RECHAZO DE UN ARGUMENTO. DÍAZ RODRÍGUEZ (2002)

Díaz Rodríguez (2002) sostiene que quien argumenta no sólo tiene que sustentar su tesis con suficientes argumentos sino también estar preparado para refutar los opuestos.

Plantea las siguientes razones por las que un argumento puede ser rechazado⁵⁷:

- Cuando la aceptación del argumento obliga al destinatario a adoptar puntos de vista que no comparte. Ejemplo: el comunismo, el catolicismo.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 252

⁵⁶ RAMÍREZ, R. *Op cit.* p. 142.

⁵⁷ DIAZ RODRIGUEZ. *Op cit.* p. 91

- El argumento enuncia como absoluta verdad lo que es verdadero para ciertas personas o en determinadas circunstancias. Ejemplo: "Los colegios privados ofrecen mejor formación académica que un colegio público".
- Cuando el argumento se apoya en premisas falsas. Ejemplo: "Noam Chomsky es el principal representante del estructuralismo".
- Cuando el garante no es compartido socio-culturalmente. Ejemplo: "Es responsabilidad de la mujer velar en el hogar por la educación de los hijos".
- Cuando la fuente de argumentación carece de ethos. Ejemplo: cuando un político se ha caracterizado por enriquecerse ilícitamente a costa del pueblo y presenta su candidatura diciendo: "Doy fiel testimonio de que mi único propósito es trabajar por los más necesitados, sacrificando mi bienestar y mi vida si es necesario".

3.8. EL TEXTO

Rodrizaes (2007) define el texto como "un hecho humano que: "encarna una idea, un propósito, posee una intencionalidad, un proyecto"⁵⁸

El autor sostiene que el texto es un producto de la expresión de las ideas y de los propósitos de las personas materializados en palabras.

Según Ricoeur: "son cuatro los aspectos característicos del texto: la fijación del significado, la autonomía respecto a la intención del autor, la referencia y la universalidad de los destinatarios"⁵⁹.

Por otro lado, Martínez (1994) sostiene que el texto se estructura con base en proposiciones relacionadas entre sí, las cuales ayudan a determinar el significado del mismo. Dichas proposiciones realizan actos ilocutivos que establecen un desarrollo ilocutivo adecuado a la situación e intenciones del hablante y, a la vez, determinan el valor que toman dichas proposiciones: de una descripción, de una conclusión, de una propuesta, etc.

⁵⁸RODRIZALES, J. La voz imaginada, Pasto, Colombia: Editorial "XEXUS EDITA", 2007. p.116.

⁵⁹RICOEUR. Citado por: RODRIZALES. La voz imaginada, Pasto, Colombia: Editorial "XEXUS EDITA", 2007. p.114

La autora propone dos tipos de procedimientos metodológicos complementarios para el análisis textual: la cohesión y la coherencia.

La cohesión la define como la manera en que los usuarios de una lengua organizan el contenido de sus proposiciones en un texto; entendida una proposición como la idea de un evento que conlleva una información vieja y una información nueva.

En dicha propiedad semántica, Martínez (1994) identifica dos tipos de enlaces:

- Enlaces de cohesión lexical
- Enlaces de cohesión gramatical

En el estudio de la cohesión lexical determina las siguientes categorías:

a) La Reiteración, subdividida en:

- La sinonimia
- La repetición
- La súper-ordenación
- La generalización

b) La Coocurrencia, en la que presenta las siguientes categorías:

- La referencia
- La sustitución y
- La elipsis

La cohesión lexical, perteneciente al tejido semántico del texto, se define como el nivel de análisis que hace referencia a la manera cómo el escritor utiliza diferentes palabras para referirse a una o varias cosas. Martínez (1994) enfatiza en la compatibilidad que debe existir entre las expresiones y, desde luego, en la existencia de una vinculación semántica; además señala que las expresiones deben ser de alguna manera homogéneas, en el sentido que deben pertenecer o ubicarse en un mismo marco o dimensión, como por ejemplo, los términos frío-calor, que son expresiones opuestas pero que pertenecen a la dimensión conceptual sobre la temperatura. Según la autora, una palabra está asociada de algún modo con otra palabra en una proposición anterior porque es una repetición de ella o porque tiende a ocurrir en el mismo contexto.

Como se dijo anteriormente, la cohesión lexical tiene en cuenta ciertas categorías, entre ellas la Reiteración, que es definida como la repetición de un concepto. Dicha categoría se subdivide en:

La repetición, que consiste en repetir un mismo término varias veces, sin hacer variación lexical. Martínez cita el siguiente ejemplo tomado de un pasaje de ciencias naturales, en el cual el término “La Tierra” aparece en repetidas veces:

“La Tierra

La Tierra se encuentra a una distancia de 149.5 millones de kilómetros del sol. Su único satélite la Luna, parece tener un tamaño desproporcionado en relación con la misma Tierra.

La Tierra ocupa el quinto lugar en tamaño en el sistema solar y el tercero en cercanía al sol [...]”⁶⁰

La sinonimia, la cual tiene lugar debido a que quien escribe, por razones de estilística o por funciones pedagógicas (enriquecimiento de vocabulario, ampliación del concepto), no repite el mismo término y lo reemplaza por otro, pero seleccionado porque posee una significación semejante o porque tiene una relación directa con el término que se busca reemplazar. La autora presenta el siguiente ejemplo:

“Desplazamiento de los seres vivos.

El movimiento es una cualidad muy notoria de los seres vivos, pero no todos tienen la capacidad de desplazarse o cambiar de lugar.

La mayoría de los organismos que viven en el suelo y en el agua se pueden desplazar libremente. Sin embargo, otros como las ostras y las hidras viven adheridas en las rocas [...]”⁶¹.

En el texto, la relación de sinonimia se presenta entre: seres vivos- organismos; y desplazarse- cambiar de lugar.

Por su parte, la superordenación ocurre cuando se utilizan términos que establecen una relación asimétrica entre ellos, con el objetivo de analizar y reforzar la expresión del concepto. En este marco, el significado de un término está incluido en el significado de otro y la asociación que se da entre ellos se lleva a cabo por una relación de inclusión, como por ejemplo, la que existe entre manzana y fruta.

⁶⁰ MARTÍNEZ, MA. C. Análisis del discurso. Lengua y Cultura, Santiago de Cali, Colombia: Facultad de Humanidades, 1994. p. 38

⁶¹ *Ibíd.*, p. 39

A decir de la autora, la generalización ocurre toda vez que el escritor, para dar una variación elegante a un término ya utilizado, utiliza metáforas y sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen en una clase mayor de sustantivos. Entre los sustantivos generalizadores, cita los siguientes, de acuerdo con los rasgos semánticos de las palabras que reemplaza:

Para designar humano:	gente, persona (hombre, mujer, niño...)
Animado:	criatura
Lugar:	puesto, sitio
Hecho:	problema, idea, fenómeno

Propone a su vez el siguiente ejemplo:

“La Ilustración fue un movimiento intelectual e ideológico que se desarrolló en Europa durante todo el siglo XVIII...
Fue un fenómeno cultural con proyección universal que repercutió en lo político, lo social y lo económico⁶²

En el ejemplo anterior, los generalizadores son: movimiento intelectual y fenómeno cultural.

Por otro lado, la coocurrencia, como parte de la cohesión léxica, se refiere al proceso de asociación en el que el autor de un texto utiliza términos que están relacionados unos con otros por pertenecer al mismo campo semántico. Hacen parte del mismo marco o dimensión los siguientes términos complementarios que pueden relacionarse:

- Por contraste: grande/pequeño, hombre/mujer
- Por función: hilo/aguja

Por otro lado, Álvarez Angulo (2001^a)⁶³ entiende el texto como:

a) elemento de comunicación con autonomía como producto y proceso; b) conjunto no limitado de frases; c) producto conexo, cohesivo y coherente; d) estructura fundamental heterogénea; e) estructura superficial y estructura profunda; f) constructo que realiza un potencial ilocutivo; g) producto que se inserta dentro de una concepción interactiva del uso del lenguaje.

⁶² *Ibid.*, p. 41

⁶³ ÁLVAREZ, ANGULO, T. 2001. p. 27. Citado por: RAMÍREZ, R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 68.

Por su parte, Ramírez (2008) delimita la definición de texto de acuerdo al punto de vista que se adopte, por ejemplo, texto puede ser “el proceso y el producto de un fenómeno de comunicación con autonomía y clausura semántica”; “el conjunto no limitado de frases con cohesión y coherencia”; “el producto conexo, cohesivo y coherente”; “la estructura secuencial fundamentalmente heterogénea” y además “el acto semiótico con carácter holístico”⁶⁴.

Precisa que el texto es una unidad comunicativa que posee su propio significado y extensión, en la cual son determinantes las intenciones, las particularidades formales y las situaciones concretas en las que tiene lugar su realización.

3.9. EL TEXTO ARGUMENTATIVO

“En la actualidad, el texto argumentativo ha cobrado vigencia como objeto de estudio desde diversas perspectivas y ha ganado importancia prácticamente en la elaboración o producción de todo tipo de discurso y en la gran mayoría de actividades comunicativas que realiza el usuario de una lengua.” Ramírez (2008).

Ramírez (2008) considera que uno de los autores que afronta el problema de la argumentación, desde un punto de vista lingüístico, sintáctico, textual semántico y pragmático es Lo Cascio 1998[1991])⁶⁵, quien hace una distinción entre la forma y el contenido del mensaje, define los escenarios, los ambientes, los lugares y las situaciones que determinan la organización del mensaje. Además, propone las siguientes características en la estructura y categorías del texto argumentativo:

- Un tema para ser discutido
- Un protagonista y un antagonista
- Un razonamiento para convencer de la validez de una opinión
- Como mínimo una opinión y uno o más argumentos
- Argumentos elegidos de acuerdo a los interlocutores
- Fases en las que las opiniones se reafirman o cambian y

⁶⁴ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 68.

⁶⁵ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 122

- Una conclusión

Por su parte, Brassart, (1995) sostiene que la estructura de un texto argumentativo, puede describirse mínimamente, como una relación de apoyo, es decir, como una relación entre un enunciado –argumento- y el enunciado conclusión, que es apoyado por el argumento, en ocasiones, sin forma de probarlo. Según el autor, el paso del argumento a la conclusión de produce por un tercer momento llamado Topos, tópico o lugares comunes.

Por otro lado, Ramírez (2008) concibe el texto argumentativo como una actividad cognitiva que tiene la particularidad de ser dialógica en vista de que quien escribe, de una u otra forma, prevé las posibles objeciones del destinatario.

Sostiene el autor que el texto argumentativo, como cualquier otro tipo de texto, se estructura con base en las relaciones de coherencia, cohesión, micro y macroestructuras textuales:

La microestructura del texto determina los significados locales y las relaciones que se dan entre ellos. En el texto argumentativo, corresponde a cada uno de los argumentos que apoyan o contraargumentan determinada teoría.

La macroestructura semántica obedece a la organización del tema, el asunto o la idea relevante del texto. Este tipo de estructura permite al lector determinar la coherencia global, es decir, el significado global del texto o el significado más relevante, que para el caso del texto argumentativo, es la hipótesis de discusión o la tesis en la cual concluye el debate.

Por su parte, la superestructura textual argumentativa señala cómo están organizados los elementos del texto, determina qué información es relevante, a qué tipo de texto obedece su estructura; además favorece la lectura y la comprensión de la información.

La coherencia, como elemento importante dentro del texto argumentativo, es definida por el autor como una propiedad semántica que se basa en la relación de interpretación que se da entre los elementos. Además, es definida como la relación entre una idea y otra en la que se destacan intenciones como las de persuadir, disuadir, demostrar, explicar, informar, entre otras. Puede ser intratextual cuando se encuentra en la propia estructura del texto; local si se refiere a la microestructura –frases y oraciones-; lineal cuando la conexión se da entre las proposiciones de modo secuencial, y global si se refiere al contenido general del texto.

Afirma que la coherencia hace posible que se presenten en el texto relaciones adecuadas entre los significados que lo construyen y el contexto en el que aparece. Para el caso del texto argumentativo, se tiene en cuenta: la relación entre

la intención comunicativa y el interlocutor, los argumentos y la hipótesis; todos mediados por el contexto en el que tiene lugar la argumentación escrita.

Por su parte, Albaladejo y García Berrío (1983)⁶⁶ señalan algunos tipos de coherencia, tales como:

- Coherencia basada en la realidad denotada, que parte de una intención comunicativa e interviene en la estructuración del texto.
- Coherencia basada en la relevancia. Se dice que un texto es relevante en un contexto cuando lo afecta de alguna manera.
- Coherencia basada en la identidad, la cual se presenta en la estructura superficial a través de las recurrencias, de la presuposición, de la identidad gramatical y de la identidad fónica.
- Coherencia basada en las relaciones anafóricas y catafóricas, en la que se identifican nexos y elementos deícticos.
- Coherencia basada en la conexión, que permite el enlace entre los elementos. A este tipo de coherencia pertenecen los conectores, los ordenadores del discurso, los enlaces extraoracionales, los elementos de cohesión, entre otros.

Por su parte, la cohesión es entendida por el autor como la propiedad que organiza el texto en su estructura superficial. Widdowson (1990)⁶⁷ define la cohesión como los lazos que se utilizan para unir una información nueva y una información existente o como lo afirma Martínez (1994), una información vieja con una información nueva.

Halliday y Hasan (1977)⁶⁸ señalan que la cohesión es aquella organización explícita y formal del texto que se manifiesta a través de enlaces léxicos y gramaticales. Entre los enlaces de cohesión léxica proponen:

- a) La reiteración o repetición de un concepto que puede manifestarse a través de:
 - La repetición: un término se repite varias veces

⁶⁶ RAMIREZ. R. Op cit. p.71

⁶⁷ RAMIREZ. R. Op cit. p.75

⁶⁸ RAMIREZ. R. Op cit. p. 73

- La sinonimia: no repite el mismo término sino otro que tenga idéntica significación y que tenga una relación simétrica.
 - La superordenación, son términos que establecen una relación asimétrica-incluso de significados o semas.
 - La generalización que utiliza la metáfora y ciertos sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen dentro de una clase mayor de sustantivos. Y
- b) La coocurrencia o relación entre términos asociados por pertenecer al mismo campo semántico.

Entre los enlaces de cohesión gramatical refieren:

- c) La referencia o relaciones de interdependencia semántica y relaciones graduales de sentido referencial.

En este contexto, los autores antes mencionados destacan una referencia textual o “referencia endofórica” que se divide en: i) anafórica retrospectiva, que se utiliza para referirse a algo ya mencionado y así evitar la repetición; a ella pertenecen los pronombres personales, los artículos definidos, los adjetivos demostrativos y posesivos, los adverbios de lugar, los verbos conjugados, entre otros; y ii) catafórica –prospectiva-, se utiliza para referirse a la información que aparecerá en el texto. Ésta genera expectativas en el lector, además de despertar interés por el contenido del discurso. Entre las referencias catafóricas citan: por eso, por ejemplo, lo siguiente, por tanto.

Por otro lado, la editorial Santillana para grado 11⁶⁹ señala que un texto tiene forma argumentativa cuando las ideas que lo componen se presentan de manera ordenada, estableciendo así relaciones lógicas entre ellas. Refiere como tipos de relaciones argumentativas las de causa- consecuencia, consecuencia-causa, definición-ejemplo, ejemplo-definición, problema-causa, problema-consecuencia.

Cita el siguiente ejemplo en el que se encuentran tres ideas expresadas en oraciones, en las cuales se pueden establecer las relaciones de: Problema (oración 1), Causa A (oración 2), Causa B (oración 3).

Prob: “Muchas especies de delfines corren serio peligro de extinción. C.A: Ello es debido fundamentalmente a la sobrepesca y a las capturas que se producen al

⁶⁹ CASTRO, A, et al. El texto argumentativo, Santa fe de Bogotá, Colombia: Editorial Santillana, 2005. p. 170

intentar capturar otras especies marinas. C.B: También la contaminación de los mares está provocando la muerte masiva de los delfines...”⁷⁰

La editorial en cuestión sostiene que los textos argumentativos pueden presentar, entre otros, dos tipos de estructura: la estructura de causa-consecuencia y la estructura de problema solución.

La estructura de causa-consecuencia se enmarca dentro de los textos cuya finalidad es analizar las causas de un determinado hecho o las consecuencias de ese hecho. Se determinan los siguientes conectores en este tipo de estructura:

Tabla 3. Conectores estructura argumentativa Causa- consecuencia

DE CAUSA	DE CONSECUENCIA
Porque, ya que, puesto que, debido a, por ello, por este motivo...	Por consiguiente, en consecuencia, así que, luego, por tanto, de ahí se deriva que...

Por su parte, la estructura de problema-solución se caracteriza por ser una estructura propia de los textos que aportan soluciones a hechos o situaciones adversas como los incendios forestales, las enfermedades, las crisis económicas, el hambre, entre otros. Como conectores propios de la estructura, se indican los siguientes:

Tabla 4. Conectores estructura argumentativa problema-solución

<i>La primera medida, otra solución, de esta manera, así se espera que...</i>

⁷⁰ Ibid., p. 171

3.10. CONECTORES ARGUMENTATIVOS

En un acápite anterior se hace una breve aproximación a este tópico. En el momento, se aborda la concepción de Plantin (1996) y de Ramírez (2008) respecto al tema. Plantin (1996) define un conector como una palabra de relación y de orientación que se encarga de articular las informaciones y las argumentaciones existentes en un texto. Sostiene que su función principal es poner la información de un texto al servicio de la intención argumentativa del mismo.

Por su parte, Ramírez (2008) enfatiza en que la función de estas formas lingüísticas es servir de enlace entre los enunciados y de señalar el papel de estos en el discurso. Según el autor, algunos de estos conectores se encargan de destacar la tesis, la regla general, la fuente, la reserva, los datos o los argumentos.

Señala que algunos de ellos son categorías verbales (supongo que, considero que, me pregunto si...) otros son categorías adverbiales (puesto que, dado que) o también formas extralingüísticas (los acentos, la entonación, etc).

El autor en cuestión presenta los siguientes elementos que se distinguen en los indicadores de fuerza⁷¹ según lo propuesto por Lo Cascio (1998[1991])⁷²:

- Los que introducen el macroargumento, como: ahora me explico, ahora se demuestra por qué, el razonamiento es éste.
- Los que introducen un argumento o un dato: justificadores tales como: puesto que, en efecto, ya que es cierto que, porque considerando que, partiendo del hecho que, esos es porque, dado que...)
- Los que introducen la tesis o conclusión: por consiguiente, por tanto, se sigue que, por ello, así pues, entre otros.
- Los que introducen la regla general. En ellos se encuentran los generalizadores como: a partir de, eso porque, dice que.

⁷¹ Es importante señalar que para RAMÍREZ (2008), los nombres de los conectores varían dependiendo del enfoque de estudio. Es así como GILI GAYA (1961); y CORTÉS (1991) los llaman conectores enunciativos; Lo Cascio los denomina indicadores de fuerza.

⁷²LOCASCIO.1998. p. 203. Citado por RAMIREZ. R. Breve Historia y Perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 132

- Los que introducen la modalidad o el calificador. Los modales como por ejemplo: quizá, probablemente, necesariamente
- Los que introducen la fuente, la autoridad: los garantes como dice, según...
- Los que introducen una reserva, como los relativizadores: salvo que, excepto que, aunque.
- Los que introducen un refuerzo para la justificación presentada: los refuerzos tales como: si se tiene en cuenta el hecho que, observemos que, a pesar de que, si bien...
- Los que introducen una contra opinión: los alternantes sin embargo, a pesar de que, no obstante que.

Ramírez (2008) enfatiza en que los indicadores de fuerza sirven para determinar la orientación argumentativa de los enunciados.

3.11. FALACIAS ARGUMENTATIVAS

Según Díaz Rodríguez (2002), el defecto de este tipo de razonamiento puede radicar en su estructura formal o en el contenido de las premisas. Afirma que quien argumenta, cree que sus razonamientos son coherentes. Asegura que se incurre en falacias debido a la falta de conocimiento en el lenguaje, además porque se prioriza más el aspecto emocional que el racional, de manera consciente o inconsciente. Señala que las falacias se clasifican de acuerdo al tipo de circunstancia que ofrezca su presencia.

Por su parte, Weston, A. (2001) define las falacias como “[...] otra manera de decir que viola una de las reglas de los buenos argumentos”⁷³

El autor propone dos grandes falacias que tienen que ver con la violación de ciertas reglas de la construcción de un argumento:

⁷³ WESTON, A. Op Cit. p.123.

a) La falacia de la generalización a partir de una información incompleta.

Se dice que una de las tentaciones más comunes es extraer conclusiones de muestras que son demasiado pequeñas. Por ejemplo, decir que todos los santandereanos son bravos porque alguno de ellos es de mal genio. Al aplicar la regla número ocho y nueve se obtiene que se necesita más de un ejemplo y que además se requiere ejemplos representativos: no se puede extraer la conclusión de que todos los santandereanos son malgeniados a partir de uno o dos amigos que tengan este genio.

b) La segunda falacia se relaciona con el olvido de alternativas

Weston (2001) señala que es frecuente olvidar que existen más alternativas de las que se tiene en mente. Normalmente, no suele pensarse que porque A y B están relacionados, B pudo causar A, o alguna cosa pudo causar a ambos; o que A causó a B y que B pudo causar A o que los dos no están relacionadas.

El autor en su tratado sobre argumentación trae a mención la experiencia de uno de los estudiantes de Jean Paul Sartre, citada en el famoso ensayo titulado “El existencialismo es un humanismo”. Cuenta Sartre que en Francia, durante la ocupación nazi en la segunda guerra mundial, su estudiante tuvo que decidir entre hacer un peligroso viaje a Francia Libre o quedarse en París para cuidar a su madre. Weston (2001) señala que Sartre menciona como alternativa del joven estudiante tomar el vuelo a Inglaterra y dejar de lado a su madre o cuidar de ella y abandonar la idea de enfrentarse a los nazis. Precisa Weston (2001) que en realidad el joven estudiante tenía más posibilidades de las que Sartre señalaba, por ejemplo, quedarse con su madre y trabajar para la Francia Libre en París o quedarse con su madre hasta que ella logre estabilizarse y después marcharse.

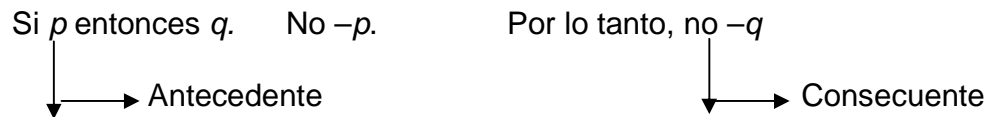
A partir del ejemplo, Weston (2001) invita a hacer una revisión detallada de otras posibilidades, de otras alternativas que existen para no caer en el error de sujetarse a una sola explicación.

A diferencia de Ramírez (2008), Weston (2001) presenta las siguientes falacias:

- Descalificar la fuente. Consiste en usar un lenguaje emotivo para menospreciar un argumento, incluso antes de mencionarlo.
- Falso dilema. Se reducen a dos las opciones que se analizan, con frecuencia, de manera drástica e injusta para la persona contra quien se expone el dilema. Ejemplo: “Estudias o trabajas”.

- Negar el antecedente. Una falacia deductiva de la forma:

Gráfica 4. Falacia: negación del antecedente



Niega el antecedente, en consecuencia, se obtiene una forma falsa.

- Pista falsa. Consiste en hacer referencia a algo irrelevante o de poca importancia para de ese modo desviar la atención en la cuestión principal. Con frecuencia, la pista falsa refiere una cuestión acerca de la cual las personas tienen opiniones contundentes, para que nadie perciba cómo se desvía la atención. Es un ejemplo de pista falsa en una discusión sobre la seguridad en las diferentes marcas de carros, la cuestión de qué carros son fabricados en el país y cuáles son importados.
- Preguntas complejas. Radica en utilizar una pregunta de tal suerte que la otra persona no pueda evadir o contradecir. Por ejemplo: Con esta pregunta se logra que la persona a pesar de que quizás tenga verdaderas razones para no poder colaborar, se sienta innoble ante la situación.

Ramírez (2008), presenta las falacias que violan las reglas de discusión crítica obedeciendo a los criterios de asociación que hace Van Eemeren y Grootendorst (2002[1992])⁷⁴

1. Falacias de la etapa de confrontación (violación regla 1):
 - a) Presentar y poner en duda arbitrariamente los puntos de vista del oponente
 - b) Presionar sobre el oponente o impedir para que hable
 - c) Atacar al oponente poniendo en duda su inteligencia, carácter y buena fe.
2. Falacias en la distribución de los roles de la discusión (violación la regla 2):

⁷⁴ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 119.

- a) Evadir el peso de la prueba, de tal manera que no tenga objeto cuestionar el punto de vista.
 - b) Desplazar el peso de la prueba o intentar que sea el retador quien comience por probar por qué el punto de vista que él ha puesto en duda es incorrecto.
3. Falacias en la representación de los puntos de vista (violación regla 3):
- a) Atribuirle al oponente un punto de vista ficticio, con estructuras como: prácticamente todos, la mayoría, como todos saben, otros.
 - b) Distorsionar el punto de vista del oponente o atacar los puntos débiles ignorando los fuertes.
4. Falacias en la elección de los medios de defensa (violación de la regla 4):
- a) Manipular las emociones de la audiencia recurriendo a la seguridad en si mismos, a la lealtad, al miedo, a la vergüenza.
 - b) Enumerar las cualidades propias y reforzar el punto de vista incluyendo los propios títulos o el estatus en el que se desempeñe.
5. Falacias en el tratamiento de las premisas implícitas (violación la regla 5):
- a) Exaltar una premisa implícita o ir más allá del sentido que provee el contexto verbal y no verbal del punto de vista, aprovechándose de una audiencia desatenta.
 - b) Negar una premisa implícita o evadir la responsabilidad de sostenerla cuando ésta ha sido puesta en evidencia, con estructuras como: eso no fue lo que dije, nunca he dicho eso, etc.
6. Falacias en la utilización de los puntos de partida (violación de la regla 6):
- a) Presentar falsamente una premisa como punto de partida común o dar la impresión de que una proposición no necesita ser defendida. Normalmente se introduce estas premisas con frases tales como: no es necesario ni siquiera mencionar que [...]
 - b) Negar una premisa que representa un punto de partida aceptado o negar al protagonista la oportunidad de defender su punto de vista.

El citado autor, presenta otras falacias que se identifican en el esquema de la argumentación. Estas falacias son:

- a) En la etapa de la argumentación (violación regla 7): i) basarse en un esquema argumentativo inapropiado o elección inapropiada de una argumentación analógica, instrumental, sintomática. ii). Usar incorrectamente un esquema argumentativo apropiado. (Violan la regla 8): iii) confundir condiciones necesarias y suficientes; iv) confundir las propiedades de la parte y del todo.
- b) En la etapa de discusión (violan la regla 10): i) manipular la falta de claridad y ii) manifestar ambigüedad.
- c) En la etapa de clausura (violan la regla 9): obstaculizar el éxito de la defensa; y ii) obstaculizar el fracaso de la defensa.

Ramírez (2008) señala que es posible encontrar las falsas argumentaciones o falacias previstas o imprevistas que se pueden generar a través de la ambigüedad, la incomprendibilidad de los enunciados, los enunciados aparentemente significativos y la manipulación de los hechos, entre otros.

Así mismo, afirma que es posible encontrar argumentos falsos que se pueden construir desde las circunstancias afectivas, sociales, económicas, etc, de los protagonistas. El autor en cuestión presenta las siguientes falacias obedeciendo a la división que hace la retórica antigua.⁷⁵

- a. Argumentum ad personam. Trata de ganar presionando al adversario poniendo en tela de juicio sus argumentos o invalidándolos completamente. Ejemplo: “lo que acabas de decir solo a ti se te ocurre”. Se pretende desprestigiar al oponente y restarle credibilidad a las opciones que esa persona defiende ironizando, ridiculizando o invalidando el argumento. Por ejemplo: “usted dice que sabe cocinar, pero no puede preparar un arroz”.
- b. Argumentum ad hominem (atacar a la persona y sus cualificaciones). Ataca el universo del protagonista específico; falta valor universal y, por tanto, no es plenamente compartido por el sujeto que argumenta o por el interlocutor. Se devuelve la ofensa al acusador sin formular argumentos para refutar la acusación (y tú también). Ejemplo: “en tu condición es mejor que no digas nada”

⁷⁵ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 147.

- c. *Argumentum ad verecundiam* (a la verdad). Defiende o rebaja un argumento basado en la autoridad de una fuente, en muchos casos, no muy representativa. Ejemplo: “hoy hace sol, anoche vimos muchas estrellas en el cielo”. Se pretende respaldar un argumento recurriendo al testimonio de una supuesta autoridad en la materia que se discute.
- d. *Argumentum ad baculum* (Apelar al báculo). Convince al oponente no por el razonamiento sino por la amenaza, sobre todo si proviene de alguien que tiene alguna jerarquía social. Ejemplo: “para mañana tienen que traer el valor de la matrícula, porque de lo contrario, no se los deja entrar” Se recurre al poder que detenta para presionar al destinatario a que acepte determinada conclusión.
- e. *Argumentum ad misericordiam* (apelar a la piedad). Pretende que el oponente se adhiera a una tesis, no por el convencimiento de razón sino, por el sentimiento de compasión. Ejemplo: “no lo trate mal, él ha dicho que va a cambiar”. En este razonamiento se recurre a palabras cargadas de fuerza emotiva dirigidas más a las emociones y sentimientos del auditorio que a su raciocinio, con el propósito de que acepte o comparta determinadas posiciones. Para ello el argumentante recurre a estructuras que denoten compasión y piedad.
- f. *Argumentum ad populum* (apelar al pueblo o a la masa). Son argumentos que se apoyan en las ventajas que pueda tener un grupo con respecto a otro. Se apela a las emociones de la multitud. Ejemplo: “si de verdad queremos cambiar el país, sigamos con las reformas que hizo en la constitución y las que va a hacer el partido liberal”.
- g. *Argumentum ad consequentiam* (apelar a la consecuencia). Juzga negativamente una afirmación por las consecuencias que pueda derivar de ella y mediante argumentos externos. Ejemplo: “si no dicen quién fue, nos sancionan a todos.”
- h. *Argumentum ad ignorantiam* (apelar a la ignorancia). La hipótesis se sostiene por el hecho de que no hay pruebas que puedan referir lo contrario. Ejemplo: “debe haber fantasmas porque nadie ha comprobado que no existen”. La falta de prueba se considera como evidencia. La tendencia es a trivializar e inutilizar la noción de evidencia.
- i. *Petitio principii* (petición de principio, reformular la pregunta, razonamiento circular); presenta como demostrando aquello que se quiere o debe demostrar (política, publicidad etc.) Ejemplo: “como todos saben, esta es la mejor institución del país”. Quien recurre a esta falacia se limita a repetir en su conclusión lo mismo que plantea en la premisa de sustentación. Aristóteles

mira en este caso una falla contra la demostración lógica y Perelman la asume como una falla contra la argumentación (concierno a la adhesión del auditorio).

- j. Ignoratio alenchi (argumentación irrelevante). No pone en discusión la tesis que se defiende sino que se habla de otras informaciones procedentes, en especial, del oponente para defender lo que se ha dicho. Ejemplo: “se dijo que no le van a confirmar la reelección, pero sería importante analizar los títulos que posee y la procedencia familiar.” Este tipo de razonamiento tiene como propósito distraer la mente del interlocutor al apartarlo del problema sobre el cual se argumenta.
- k. Post hoc ergo propter hoc (después de esto, por tanto, debido a esto). Se configura a partir del supuesto de que, si una cosa precede a otra, la primera es causa de la última. Ejemplo: “dijo que iba a llamar, pero hasta ahora no ha llamado, debe ser que no le interesa”. En otros términos, se presume que si un evento ocurrió antes que otro, el primero es única o verdadera causa del segundo. El propósito de recurrir a esta falacia es convencer al interlocutor que una causa dominante produjo determinado resultado.
- l. Non sequitur. En este caso la tesis puede ser válida y el argumento corresponder a la realidad pero le falta la regla general que justifique la relación entre argumento y tesis. Ejemplo: “me gusta conducir por eso voy a compararme un Trooper”.

Ramírez (2008) refiere que Van Eemeren y Grootendorst (2002[1999])⁷⁶ plantean diez reglas de discusión crítica que permiten identificar que la violación de una de ellas implica la evidencia de una falacia. Las reglas son:

3.12. REGLAS BÁSICAS EN UN PROCESO DE DISCUSIÓN CRÍTICA

- Los participantes de la disputa no deben crearse impedimentos recíprocamente en la posibilidad de expresar dudas o reservas.
- Quien expresa un punto de vista debe estar dispuesto a defenderlo.

⁷⁶ RAMÍREZ, R. Op cit. p. 118

- El oponente debe centrarse en el punto de vista que lo ha propuesto el protagonista sin tergiversarlo ("dar papaya" cuando no se tiene en cuenta el aspecto menos "irrelevante")
- El punto de vista debe defenderse con argumentos relacionados con el mismo.
- Los participantes deben aceptar las consecuencias de las premisas que dejan implícitas y asumir la acometida sobre las mismas.
- Un participante no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.
- Un punto de vista no ha sido defendido concluyentemente si la defensa no ha aplicado un modelo de argumentación correctamente (es posible que el modelo no se haya aplicado correctamente, pero se recurrió a otros elementos poco probables.
- Los argumentos utilizados en una discusión deben permitir hacer explícitas las premisas que hayan quedado implícitas.
- Una defensa perdedora debe aceptar cambiar su posición, mientras que la vencedora debe hacer que el antagonista se retracte de sus dudas sobre el punto de vista defendido por el sujeto argumentante.
- Todos los participantes deben argumentar.

Refiere el autor que estas reglas son un código que enmarca los procesos argumentativos desde la dignidad y la honestidad.

3.13. MODELO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS GRUPO DIDACTEXT (2003)

El modelo Didactext ⁷⁷ es definido por Ramírez (2005) como un modelo con una construcción de carácter teórico que “intenta representar la naturaleza y trabajo de algunos objetos dominantes”.⁷⁸

Según el autor, dicho constructo teórico se caracteriza por:

- La diversificación, dado que busca consolidar los dominios más importantes y por cuanto se constituye como un soporte que da cuenta de la relación entre disciplinas.
- El consenso, puesto que suscita el acuerdo entre la investigación en curso y las ya definidas.
- Lo dinámico, en vista de que enfoca los constructos teóricos para el procesamiento del saber y acuerda con procesos y operaciones en un contexto natural.
- La validez ecológica porque interactúa con el mundo habitual.

El autor en cuestión afirma que la propuesta del Grupo Didactext acoge los postulados que maneja la teoría de Hayes (1986)⁷⁹ sobre la producción de textos escritos. En dicha propuesta, la producción textual se concibe como un macroproceso en el que intervienen “factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales”⁸⁰.

Refiere la importancia del modelo por la interacción de éste con factores culturales y sociales y por la intervención del mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al mejoramiento de la práctica educativa.

A decir del autor, el modelo plantea la teoría pero a la vez sugiere herramientas que se pueden aplicar en los distintos contextos.

⁷⁷ Didáctica del Texto. Es el resultado del estudio investigativo del Grupo Didactext de España, dentro de la línea de investigación denominada La didáctica de la escritura.

⁷⁸ RAMIREZ. R. Aproximación al análisis de algunos modelos cognitivos de producción textual. EN: Revista Textos. Universidad de Barcelona, España, 2005. p. 1.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 39

⁸⁰ *Ibíd.*

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el modelo se establece como un constructo que resalta los diversos contextos en los que se puede generar la producción textual: contexto situacional, contexto social y el contexto físico.

Dichos contextos, de una u otra manera, reivindican la importancia de la motivación extrínseca “que brindan los aspectos extratextuales en la construcción de la escritura”⁸¹.

El modelo señala algunas estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas para el proceso de escritura. Las operaciones mentales que se desarrollan en cada fase le permiten al docente proponer algunas actividades didácticas que conlleven a la construcción del texto.

En el siguiente cuadro se presentan los procesos de cada una de las Fases, obedeciendo a ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas que se deben tener en cuenta para la producción escrita.

Tabla 5. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos (Didactext, 2003)⁸²

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
1. Acceso al conocimiento. (Leer el mundo)	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar ideas para los posibles temas. - Indagar sobre la información que está en la memoria, en los conocimientos anteriores y en distintos documentos. - Identificar el público y definir la intención - Recordar planes, modelos de redacción, géneros y tipos de textos. - Hacer inferencias para prever resultados y/o completar información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de escritura. - Examinar factores ambientales. - Evaluar posibles estrategias conducentes a adquirir sentido y a recordarlo. - Analizar variables personales.

⁸¹Ibíd., p. 40

⁸²Ibíd., p.41

Tabla 5. (Continuación)

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
<p>2. Producción textual. (Leer para escribir)</p> <p>Producto: borradores o textos intermedios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar según: los géneros discursivos, los tipos textuales, las normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); los mecanismos de organización textual, las marcas de enunciación, adecuación, voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. - Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones, creando analogías, haciendo inferencias, buscando ejemplos y contraejemplos. - Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. - Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.

Tabla 5. (Continuación)

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
<p>3. Revisión. (Leer para criticar y revisar).</p> <p>Producto: texto producido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leer para resolver e identificar problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados), a través de la comparación, el diagnóstico y la supresión, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos - Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

3.14. LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE ESCRITURA

“Probablemente hablar de secuencia SD para la producción de textos escritos en Colombia es un asunto relativamente nuevo; sin embargo, también es factible que en algunos de los contextos educativos del país se haya trabajado, desde tiempo atrás, con estrategias correlativas a este modelo didáctico”. Ramírez (2006).

3.14.1. Aproximación al concepto de Secuencia Didáctica. Según el autor, la Secuencia Didáctica (SD) o trabajo por proyectos es un camino que facilita la organización de las tareas lingüísticas de los estudiantes y del docente, permite profundizar en el conocimiento del contexto y/o contextos en que se produce y la limitación de los objetivos y de los contenidos.

El autor refiere los siguientes principios didácticos que guían la SD:

- a) La selección y adaptación de información relevante que permite dar respuestas a las propias necesidades. Busca adecuar los contenidos a los contextos en los que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.
- b) La significación del acto educativo. Se pretende proporcionar espacios en el que los saberes previos se relacionen con los nuevos conceptos para que el aprendizaje centre al estudiante en la aplicación de esquemas de comprensión y razonamiento.
- c) La autonomía progresiva. Dicho principio refiere la necesidad de los estudiantes por seguir aprendiendo. La autonomía es entendida como la oportunidad para reafirmar la estima y las visiones del mundo.
- d) El reequilibrio personal que amplía y promueve la comprensión del mundo sociocultural en el que se desarrolla el estudiante. Según el autor, comprender el contexto sugiere el desarrollo de un proceso fenomenológico que comprende un modo de ser, un modo de encontrarse para poder afirmar algo de algo. Enfatiza en que este proceso de comprensión del mundo es el primer paso para construir sobre él.
- e) La actividad constante que hace que el estudiante participe, evalúe y promueva su propio aprendizaje en interacción con sus compañeros. En este punto, la acción tiene sentido en la medida en que lo enfrenta al estudiante consigo mismo respecto a lo dicho y a lo hecho y le permite descubrir las capacidades y dificultades para luego superarlas.
- f) Los procesos evaluadores. En palabras del autor, la evaluación se constituye como una búsqueda de información, como un proceso de seguimiento que favorece la detección de debilidades y fortalezas (DF) en las actividades de los estudiantes.

Por otro lado, el autor pone en consideración elementos conceptuales que integran el marco socioeducativo, los cuales contribuyen a especificar el marco epistemológico de la Secuencia Didáctica. Entre los elementos conceptuales socioeducativos refiere:

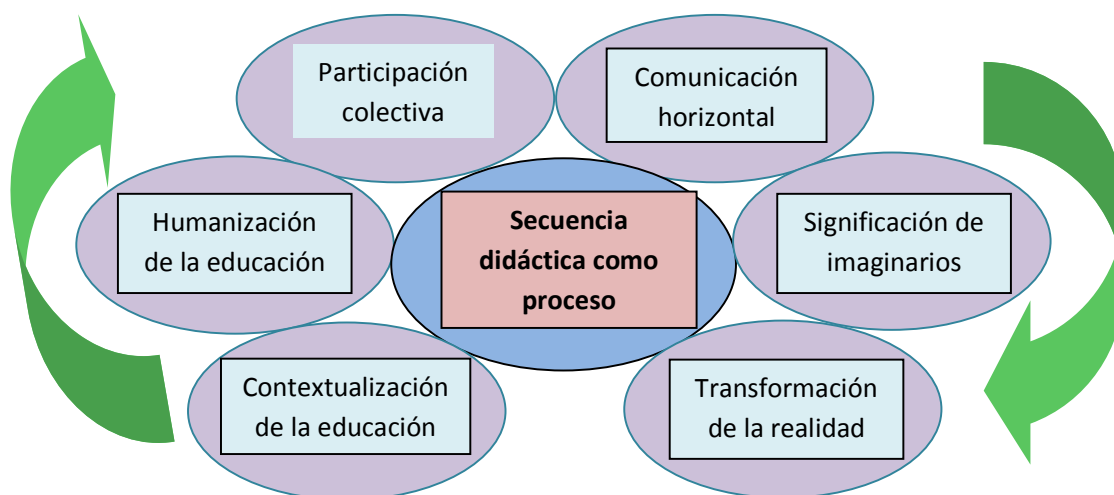
- i) El maestro. Considerado como el sujeto social; un intelectual que genera interés, que integra los saberes, las actividades y el poder. Se caracteriza por ser un intelectual mediador entre el saber y las condiciones del medio social y cultural para que el estudiante comprenda el concepto y lo relacione con la cotidianidad y los avances del grupo social.

- ii) El estudiante. Es el agente de transformación social que no siendo pasivo produce y construye historia. En la SD, el estudiante es el protagonista del proceso que, con la intervención del maestro, identifica problemas, analiza sus antecedentes y sus efectos.
- iii) El tema u objeto de análisis. Respecto a este punto, Ramírez (2006) señala pertinente que los actores del proceso educativo analicen el tema tanto en las dimensiones teóricas como prácticas, de tal manera que promueva relaciones de tipo conceptual en la escuela y origine alternativas de solución a los conflictos cotidianos.
- iv) La escuela. Se considera una entidad de carácter social que tiene como misión principal construir y proponer nuevos y mejores destinos y estilos de vida a una comunidad. El autor en cuestión vivifica a la escuela como un proyecto político que se sustenta en la reflexión del conocimiento para ponerlo al servicio de la vida y de las relaciones entre los seres con la naturaleza.
- v) La crisis institucional. Según Ramírez (2006), la Secuencia Didáctica bien puede inscribirse en el marco de la pedagogía crítica en vista de que va más allá de los límites que le impone la propia academia para sumergirse en la crisis cultural, en la crisis política y la crisis educativa.

A partir de lo anterior, Ramírez (2006) enfatiza en que la SD se estructura con base en la relación escuela y sociedad, en la que el problema, la temática de estudio y los actores del proceso (maestro y estudiante), en conjunto, se consolidan como ejes vitales en la visibilidad de dicha relación.

El autor propone el siguiente esquema en el que se evidencia el proceso socioeducativo.

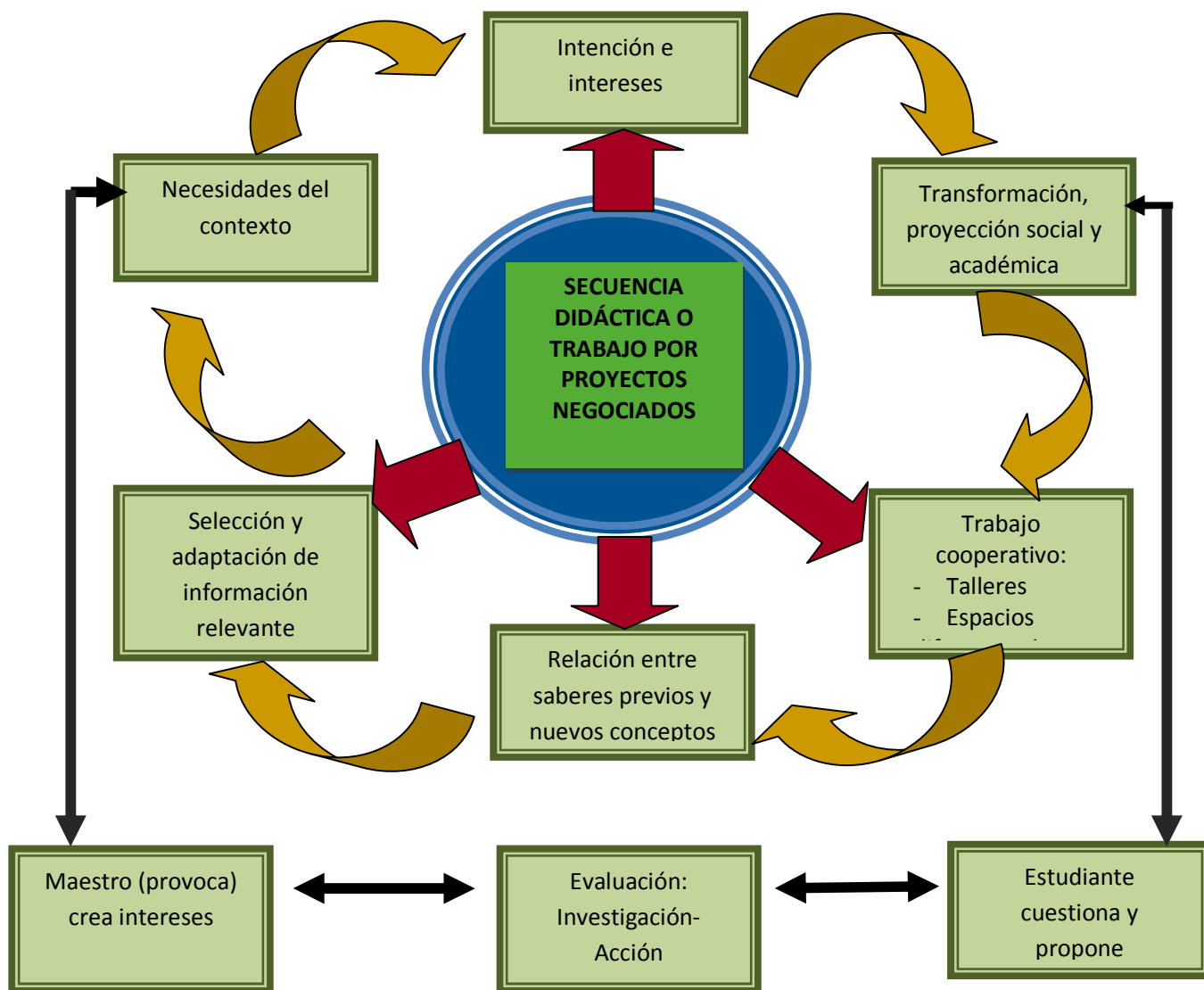
Gráfica 5. Proceso socioeducativo de una Secuencia Didáctica⁸³



Además del anterior esquema, el autor presenta la siguiente gráfica en la que se resume el contexto global de la Secuencia Didáctica.

⁸³RAMIREZ. R. Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura. Didactic sequence (DS) in the teaching-learning processes of writing. EN: Revista Folios, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, 2006. No. 16. p. 7

Gráfica 6. Contexto de una Secuencia Didáctica⁸⁴



⁸⁴Ibíd., p. 8

3.14.2. Secuencia Didáctica en la escritura. Ramírez (2006) señala que la estructura de la Secuencia Didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura obedece al tipo de textos que se desea trabajar (llámese narrativo, argumentativo, expositivo, etc) y al tipo de género (cuento, ensayo artículo, carta, otros) que se quiere construir. Según el autor, la SD se constituye en varias actividades en las que previamente se encuentran respuestas a las preguntas: ¿quién escribe?, ¿qué?, ¿a quién?, ¿con qué propósito?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, y ¿cómo?.

A decir del autor, en el contexto de la Secuencia Didáctica, la construcción de un texto escrito “[...] supone la integración de las cuatro destrezas (habla, escucha, lectura, escritura) en relación con los aspectos funcionales y formales de la lengua; implica resolución de las dificultades retóricas y el dominio de actividades específicas, tales como: planificar, reformular, integrar informar, regular las marcas enunciativas, los conectores lógicos y los organizadores textuales”⁸⁵.

Dicho autor enmarca su desarrollo en la producción escrita en tres fases: primero, producir un borrador para destacar las fortalezas y debilidades de quien escribe; segundo, identificar las teorías y la metodología que maneja en su producción escrita y, tercero, producir un texto final en el que se haya revisado aspectos concernientes a la estructura del texto (forma y contenido).

Define el borrador inicial como un acontecimiento que le permite al estudiante tomar conciencia de las capacidades que posee, de las exigencias que tiene la producción escrita y de las carencias que tiene respecto a ésta.

Sobre el segundo momento de la secuencia, el autor enfatiza en la importancia de no divagar sobre asuntos teóricos generales, precisa que es más provechoso trabajar sobre aspectos puntuales de la dificultad del estudiante. Sobre este último, presenta algunas alternativas de solución a las dificultades de expresión del alumno, a saber: i) asumir el concepto de transposición didáctica; ii) ayudar a la elaboración de los contenidos y su respectiva organización en un plan textual; iii) facilitar la elección y la utilización de las unidades lingüísticas más adecuadas para la producción textual final.

⁸⁵ DIDACTEXT, 2003. Citado por: RAMÍREZ, R. Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura. EN: Revista Folios, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, 2006. No. 16. p. 9

La tercera fase es entendida como la posibilidad que tiene el alumno para poner en práctica las nociones y las habilidades elaboradas en los talleres de aprendizaje.

Afirma que el texto final no es un ejercicio calificable, es, más bien, un documento que tiene lectores que pueden problematizar lo que se plantea en él; es una producción que muestra la creatividad y la posición respecto a un tema de interés.

Por otro lado, refiere que para la realización de la Secuencia Didáctica es fundamental motivar la escritura, a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes. El profesor es quien coordina las intervenciones, guía los procesos de producción y crea un ambiente adecuado para el aprendizaje a través de preguntas motivadoras (PM).

En el proceso, la evaluación se caracteriza por ser: i) permanente, por cuanto identifica avances y carencias; ii) integral, puesto que asume el proceso en su multidimensionalidad; iii) sistemática, ya que guarda estrecha relación con los principios pedagógicos, los contenidos y los objetivos; iv) flexible, porque tiene en cuenta las capacidades y los ritmos de trabajo individuales; v) interpretativa, en vista que permite encontrar el significado de los procesos y de los resultados; vi) participativa, en cuanto favorece la evaluación y la coevaluación; vii) formativa, dado que de manera oportuna reorienta el proceso.

3.14.3. Algunas recomendaciones para iniciar la SD. Ramírez (2006)⁸⁶ presenta las siguientes recomendaciones para iniciar el desarrollo de la Secuencia Didáctica. Las define como puntos de referencia que pueden adecuarse a las necesidades de los estudiantes, de los docentes y del contexto en el que va a tener lugar el proceso. Las recomendaciones son:

- Determinar la estructura de la SD. Se debe presentar los temas y las actividades generales y específicas que se van a llevar a cabo.
- Puntualizar que la SD incluye preguntas motivadoras orientadas a incrementar la participación. De igual manera, sugiere determinar la función de las preguntas motivadoras o del pretexto de la discusión. Enfatizar en la importancia de escuchar las participaciones.

⁸⁶ RAMÍREZ, R. Op cit. p.12

- Validar los conocimientos previos de los estudiantes, al igual que la variedad de discursos con sus formas de expresión. Abordar las dificultades lingüísticas y textuales y la correspondencia del texto argumentativo con el objeto de análisis –el problema-.
- Reunir al molesto de la clase, al curioso, al tímido para trabajar un tema de discusión. Considera conveniente idear estrategias para promover la participación, al igual que escribir las preguntas motivadoras en el tablero, antes de iniciar la sesión, para que los estudiantes las interioricen; tener en cuenta las sugerencias de los estudiantes de posibles PM, informar las actividades la próxima sesión y presentar las respectivas preguntas motivadoras.
- Desarrollar la secuencia didáctica partiendo del hecho que los docentes escriben sus propios textos, despiertan intereses, coordinan las actividades, leen cuidadosamente los escritos de los estudiantes y dejan que los estudiantes sean quienes evalúen el proceso.

El autor señala que las anteriores recomendaciones facilitan el trabajo en el desarrollo de la SD, por consiguiente, se puede recurrir a ellas cuando las circunstancias lo requieran.

3.14.4. Etapas en la producción de textos escritos. Ramírez (2006) presenta los procesos que deben desarrollarse en cada una de las etapas de la producción de textos escritos del modelo Didactext (2003) visto anteriormente. Además, propone un tipo de evaluación para cada una de las fases del modelo; precisa que el proceso de evaluación puede llevarse a cabo con una muestra aleatoria de estudiantes circunscritos al proceso de SD y una vez haya terminado cada etapa.

El grupo Didactext (2003) propone las siguientes etapas:

- Acceso al conocimiento
- Planificación
- Textualización y
- Evaluación

Tabla 6. Acceso al conocimiento e invención⁸⁷

Acceso al conocimiento e invención	
<p>El estudiante identifica los saberes previos y las experiencias argumentativas que desarrolla cotidianamente. Diferencia el texto argumentativo de otro tipo de textos.</p>	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia la argumentación de otros tipos de discursos. • Reconoce situaciones sociales y académicas en las cuales argumenta. • Reconoce las palabras que más se usan cuando de argumentar y contraargumentar se trata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración de las propias capacidades para debatir y argumentar una acción o un comportamiento. • Reivindicación de la argumentación como un proceso cotidiano, constante y propio del comportamiento discursivo. • Valoración de las formas de argumentación como signos de identidad personal y social. • Fortalecimiento del trabajo cooperativo.
Taller 1: (duración 1:40) Actividades.	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Genera actividades que permitan la detección de los saberes previos.</p> <p>Conforma grupos de tres estudiantes para que discutan entre sus integrantes y tomen notas, hagan resúmenes o elaboren esquematizaciones sobre los siguientes aspectos: visionado de una escena de la película.</p> <p>Propone preguntas motivadoras (PM) como: ¿Cómo conseguimos lo que deseamos?, ¿Cómo convencemos a nuestros padres para que nos compren el objeto preferido?, ¿Cómo argumentamos ante nuestros hermanos o familiares, nuestros profesores o nuestros amigos?, ¿Quién o quiénes argumentan?, ¿Cómo y cuando lo hacen?, etc.</p> <p>Sugiere más PM: ¿Por qué argumentamos?, ¿Cuáles son las mayores dificultades que tenemos para argumentar en la escuela o fuera de ella?, ¿Cómo nos beneficiamos de la argumentación en la vida real?, etc.</p>	<p>Narran situaciones cotidianas en las que tienen o han tenido que solicitar favores. Describen la forma como lo hacen.</p> <p>Reconocen las formas discursivas que utilizan para persuadir, convencer (pedir un favor, negar un favor, entre otros)</p> <p>Proponen ejemplos de situaciones en las cuales es necesario pedir favores.</p> <p>Identifican las diferencias que hay entre argumentar y narrar, describir o dar instrucciones.</p> <p>Justifican la necesidad de aprender a argumentar.</p> <p>Describen las dificultades que se le presentan cuando desean pedir un favor o hacer una solicitud.</p> <p>Identifican las ventajas de saber argumentar en la cotidianidad y en la escuela.</p> <p>Intercambian opiniones al respecto con sus compañeros de equipo.</p> <p>Escriben las principales aportaciones que se presentan en la discusión.</p>

⁸⁷ RAMÍREZ, R. Op. Cit. p.16

Tabla 6. (Continuación)

Taller 2: (duración 1:40) Actividades	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Analiza las notas, resúmenes y apuntes recogidos en el taller anterior.</p> <p>Discute las posibles hipótesis de los estudiantes e introduce parte de la teoría argumentativa y la diferencia de otro tipo de texto.</p> <p>Selecciona algunos ejemplos de solicitud, de negación de un favor, de discurso amoroso, etc, planteados por los estudiantes, y señala las características generales de la argumentación propuesta.</p> <p>Introduce las características de los interlocutores, intencionalidad del mensaje, palabras más usadas en la argumentación.</p> <p>Introduce la contraargumentación y sus características.</p> <p>Provoca la lluvia de ideas.</p> <p>Considera aquellas cartas que evidencian argumentación inadecuada para señalar los errores más comunes en la producción de un texto argumentativo escrito.</p>	<p>Analizan las conclusiones y recomendaciones de los compañeros.</p> <p>Reconocen las formas de hablar para pedir o negar un favor</p> <p>Describen la forma de persuadir y convencer del <i>credito valiente</i>: intención y argumentos del credito, objeciones de las ovejas (contraargumentaciones).</p> <p>Identifican cuáles son las palabras (nexos o marcadores o conectores) que más se utilizan cuando están argumentando.</p> <p>Reconocen formas de contraargumentar.</p> <p>Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria)</p>

Tabla 7. Planificación⁸⁸

Planificación	
<p>El estudiante elabora el esquema –guión- del texto, decide sobre la intención, los propósitos, los logros y el interlocutor del texto.</p>	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Decide el documento o material que desea solicitar. Identifica las ventajas e inconvenientes de la decisión. • Define el destinatario a quien se dirige • Identifica las ventajas e inconvenientes de una u otra decisión. • Reconoce los argumentos que justifican la solicitud. • Infiere posibles contraargumentos u objeciones a la solicitud. • Reconoce la estructura formal del texto argumentativo. • Elabora la escritura del guión para el primer borrador.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la actitud crítica ante los diferentes acontecimientos y situaciones académicas y sociales. • Concienciación sobre la importancia de la esquematización de un texto argumentativo escrito. • Reivindicación de la importancia que tienen las notas, resúmenes, apuntes y esquematización de las aportaciones que se realizan en la discusión.

⁸⁸RAMÍREZ, R. Op. Cit. p. 17

Tabla 7. (Continuación)

Taller 3: (duración (1:40) Actividades.	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Conforma grupos de tres estudiantes para el análisis de los textos que se han seleccionado.</p> <p>Introduce la teoría de la estructura del texto seleccionado</p> <p>Confronta los modelos de los textos analizados e identifica la estructura argumentativa y contraargumentativa de los textos que permiten realizar mejor el ejercicio.</p> <p>Recomienda estrategias para la escritura del tipo de texto.</p> <p>Hace hincapié en los elementos éticos de la argumentación.</p>	<p>Analizan los textos modelo e identifican en ellos la situación de la argumentación: los interlocutores-emisor y receptor-; la intención del mensaje –objeto de la carta-; la introducción, los argumentos o razones utilizadas para justificar la solicitud; los contraargumentos o posibles objeciones que se mencionan y las conclusiones.</p>
Taller 4: (duración 1:40) Actividades	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Organiza los grupos y provoca la discusión.</p> <p>Teoriza sobre el texto que se haya seleccionado</p> <p>Pone en común las conclusiones obtenidas en cada uno de los grupos.</p> <p>Con base en los esquemas que proporcionan cada uno de los grupos, introduce nuevos elementos conceptuales del texto argumentativo: introducción, argumentos, contraargumentos y conclusiones.</p> <p>Enfatiza en los conectores del texto argumentativo escrito.</p>	<p>Identifican la intención comunicativa del texto producido</p> <p>Reconocen las características del interlocutor.</p> <p>Discuten en cada uno de los grupos las ventajas e inconvenientes de la decisión.</p> <p>Esquematizan las ideas –en contra o a favor- que surjan en el grupo. Elaboran el guión de trabajo.</p> <p>Confrontan notas, documentos e ideas nuevas.</p> <p>Identifican los posibles contraargumentos que pueda suscitar el texto en el interlocutor.</p> <p>Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

Tabla 8. Textualización⁸⁹

Textualización	
<p>El estudiante produce el primer borrador, destacando las ideas planteadas en la fase anterior. Los estudiantes pueden asesorarse mutuamente, con otros profesores, con compañeros de cursos superiores, o buscar apoyos en libros o en diccionarios. No necesariamente deben terminar su borrador en esta sesión, pueden complementarlo en casa con la asesoría de los padres, de los hermanos, etc.</p>	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el concepto de borrador: características, funciones y garantías. • Reconoce la estructura del texto escogido, la funcionalidad y las demás peculiaridades lingüísticas y textuales. • Realiza el primer borrador en el cual se hace uso de los conectores u organizadores discursivos de los argumentos y contraargumentos. • Precisa el uso de las expresiones que permiten dar una opinión. Por ejemplo: <i>desde mi punto de vista, a mi parecer, en mi opinión, personalmente pienso, desearía, me gustaría, no creo que.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre iguales. • Valoración de la importancia de realizar borradores antes de producir un texto escrito definitivo. • Valoración de la importancia que tiene el lugar, el destinatario, el tiempo y los instrumentos en la elaboración de un texto escrito. • Valoración ideológica y política del proyecto de escritura argumentativa.
Taller 5: (duración (1:40) Actividades.	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Insiste en la importancia de hacer el borrador. Sugiere la introducción de las citas, de datos, de ejemplos, para una mejor argumentación. Señala la importancia del cierre del escrito. Recuerda la importancia que tiene el interlocutor y las posibles objeciones. Escribe su borrador. Enfatiza en la producción de borradores antes de publicar el documento. Insiste en el valor de los conectores para cohesionar las razones (<i>puesto que, porque, dado que, por una parte, suponiendo que, etc</i>) y los conectores para introducir conclusiones (<i>así que, por consiguiente, por eso, así pues, por tanto, etc.</i>)</p>	<p>Deciden el lugar de la realización de la tarea: biblioteca, patio, etc. Deciden las características del texto: utilización de elementos paratextuales: gráficas, títulos, subtítulos, etc; y elementos metatextuales: márgenes, espacios, números, tipos de letras, subrayados, identificación de palabras claves, distribución de párrafos. Determinan la utilización de diferentes colores para señalar argumentos y contraargumentos. Marcan la introducción en amarillo, los argumentos en verde y los contraargumentos en rojo; la conclusión en violeta y los conectores en negro, etc. Utilizan una lista de control o guía de trabajo que les permita organizar y proyectar mejor sus ideas. Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

⁸⁹RAMÍREZ, R. Op. Cit. p. 18

Tabla 9. Evaluación- revisión

Evaluación- revisión	
<p>Se produce el texto definitivo. El profesor recuerda la necesidad de negociar con los discursos para lograr los propósitos deseados. Insiste en las posibles objeciones del adversario y en el encuentro de una alternativa de solución aceptable par todos. Procura que los estudiantes tomen conciencia de las etapas textuales trabajadas y de la perfectibilidad del texto escrito.</p>	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Revisa y analiza el borrador. • Interioriza un modelo de evaluación- revisión del texto escrito. • Se distancia de la propia posición y comprende la posible visión del interlocutor. • Asimila la estructura del texto • Utiliza los conectores u organizadores discursivos adecuados para los argumentos y para los contraargumentos. • Produce el texto final. • Envía el texto si tuviese destinatario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre iguales. • Reflexión sobre la importancia de la revisión exhaustiva del texto. • Valoración de la presentación del texto escrito. • Valoración política de la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones.
Taller 6: (duración 1:40) Actividades.	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Organiza los grupos que han trabajado a lo largo del proceso.</p> <p>Insiste en el concepto de borrador del texto, las transformaciones que sufre el mismo y las garantías que se obtiene con este procedimiento.</p> <p>Proporciona un modelo de evaluación –revisión para que cada grupo identifique los aciertos, los errores y las carencias.</p> <p>Organiza la discusión general, toma nota de las dificultades más relevantes e intercambia ideas con los estudiantes con el fin de buscar algunas soluciones.</p>	<p>Intercambian sus borradores con los compañeros, analizan los posibles errores y argumentan la forma de superarlos.</p> <p>Conversan sobre aquello que les resulta fácil y sobre aquello que les resulta difícil en la elaboración del texto.</p> <p>Anotan las observaciones y aportaciones realizadas.</p> <p>Destacan los principales argumentos que presentan en la producción escrita.</p> <p>Analizan y valoran la fuerza argumentativa del escrito.</p>
Taller 7: (duración 1:40) Actividades	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Analiza ejemplos de borradores de los estudiantes y el propio para señalar la introducción, la distribución de argumentos, la distribución de los contraargumentos, la conclusión y el uso de los marcadores del discurso con valor argumentativo.</p>	<p>Analizan ejemplos de borradores de los compañeros y el propio para señalar la introducción, la distribución de argumentos, la distribución de los contraargumentos, la conclusión y el uso de los marcadores del discurso con valor argumentativo.</p> <p>Describen las sensaciones que producen los bloqueos cuando argumentan o contraargumentan.</p>

Tabla 9. (Continuación)

Taller 8: (duración 1:40) Actividades	
Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
<p>Organiza el proceso de edición de los textos definitivos en cada uno de los grupos. Propone formas a través de las cuales se hará llegar el texto a su destinatario si lo tuviese.</p>	<p>Producen el texto final. Se apoyan en todo tipo de ayudas: diccionarios, gramáticas, apuntes de clase, etc. Deciden la utilización de elementos paratextuales y de elementos metatextuales. Envían el texto a su destinatario Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

Tabla 10. Modelo de evaluación formativa⁹⁰

Modelo de evaluación formativa de cada una de las etapas de la SD por parte de los estudiantes (muestra aleatoria)	
<p>1. Estuvo bien escogido y delimitado el tema. 2. Se adaptó a las circunstancias de los estudiantes. 3. Se identificaron con claridad los objetivos 5. Captó la atención de los estudiantes 6. Se desarrollaron todas las ideas propuestas 7. Se precisaron los puntos centrales del contenido.</p>	<p>8. Hubo continuidad lógica en el proceso 9. Los ejemplos fueron suficientemente claros 10. Hubo conclusiones finales 11. Se fortaleció el trabajo cooperativo 12. El tiempo fue suficiente.</p>
<p>Indicadores de evaluación: • Estoy muy de acuerdo. Estoy de acuerdo. No estoy de acuerdo. No estoy nada de acuerdo. No lo tengo claro.</p>	

Ramírez (2006) sugiere profundizar más en cada uno de los elementos que integran las etapas, si la SD se trabaja en grados de educación más avanzados.

Según el autor, la estructura de la SD permite considerar a la escritura en el marco político de la escuela; una escuela que traspasa las fronteras de la academia, es decir, que en el ámbito académico los actores principales que intervienen en el proceso de escritura son el estudiante y el docente quienes

⁹⁰RAMÍREZ, R. Op. Cit. p. 15

participan de manera directa en la producción textual, a partir de un problema real de su entorno, como pretexto para la creación de un texto argumentativo escrito. De ahí que, en el acto de la escritura se generan espacios de reflexión, sobre situaciones académicas, sociales, políticas, culturales, científicas, etc.

En este contexto, la Secuencia Didáctica supone una serie de actividades que conllevan a mejorar las características lingüísticas y textuales en el proceso de escritura de un texto argumentativo a partir de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que propone el modelo Didactext (2003).

4.DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

En vista de que el proyecto de investigación tuvo como objetivo principal identificar los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que le permiten al docente favorecer el desarrollo de la argumentación escrita en los estudiantes de quinto grado de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas, se decidió que la investigación se fundamente desde una mirada Cualitativa puesto que: i) se trataba de un problema de corte social que permitía precisar los sujetos y acciones de los mismos; ii) el diálogo permanente con la población objeto de estudio favoreció el acercamiento a aspectos que se relacionaban con las actitudes, con las opiniones y las visiones de la temática tratada; iii) la investigación se realizó desde dentro y desde las miradas del docente y del estudiante.

Teniendo en cuenta las características de la temática, se recurrió a la Investigación Acción Participación (IAP) por las siguientes razones: i) los sujetos se vieron involucrados en la comprensión de la misma realidad ii) permitió integrar en el proceso a los miembros de la comunidad como investigadores activos, en vez de tomarlos como objetos investigados; iv) al explicar lo que sucedía respecto a la argumentación, se dio la oportunidad de construir una especie de “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un hecho de contingencias mutuamente interdependientes, es decir, que la ocurrencia de uno dependía de la aparición de los demás; v) y por último, porque el problema estaba contemplado desde el punto de vista de quienes estaban implicados.

Para el proceso de sistematización, se recurrió a los siguientes momentos de intervención:

En un primer momento se exploró y se describió el nivel de formación de los estudiantes en lo que respecta a la producción de textos argumentativos escritos.

En un segundo momento, se exploró y describió el nivel de formación conceptual y didáctico de los docentes en cuanto al proceso de enseñanza de la competencia argumentativa escrita.

En un tercer momento, se categorizó y detalló las falencias que presentaron los sujetos de investigación.

Finalmente, se elaboró una propuesta pedagógica encaminada hacia el mejoramiento y desarrollo de la CAE.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para la elaboración de la presente investigación, se seleccionó la población del grado quinto de Básica Primaria del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, y como muestra, el grado cinco uno conformado por veinte estudiantes.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.3.1. Observación directa: este elemento de análisis permitió recoger información de primera mano en el aula; es decir, favoreció el acercamiento a la cualificación del sujeto investigado.

4.3.2. Entrevista a profundidad: se aplicó a dos docentes con el propósito de reconocer fortalezas, carencias, gustos y disgustos frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la CAE.

4.3.3. Encuesta a estudiantes: se aplicó a estudiantes con el fin de precisar las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CAE.

4.3.4 Taller de lengua: facilitó la detección de las dificultades discursivas, retóricas, orto-tipográficas en la producción de un texto argumentativo escrito, como también las fortalezas.

4.4. FUENTES DE INFORMACIÓN

Para esta investigación se contó con la participación de la profesora del área de inglés, Viviana Argoty Checa y con la participación directa de la docente Ruth Miryam Beltrán, profesora del área de castellano del grado cinco uno del Colegio Nuestra Señora de las Lajas Pasto.

4.5. CARACTERIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.5.1 Entrevista a docentes. La entrevista se realizó a la docente de inglés Viviana Argoty y de español Ruth Miryam Beltrán, quienes prestaron la debida atención al proceso.

Ver Anexo “A”

4.5.2. Encuesta a estudiantes. La encuesta se aplicó a los estudiantes del grado cinco uno de Básica Primaria.

Ver Anexo “B”

4.5.3. Taller para estudiantes sobre las tareas

4.5.3.1 Propósitos del taller

- Verificar el estado en que se encuentran los estudiantes en relación con la producción de textos argumentativos escritos.
- Conocer la concepción de cada uno de los estudiantes en relación con el desarrollo de las tareas en casa.

Ver Anexo “E”

4.5.4. Observación directa en el aula de clase. La observación directa tuvo en cuenta aspectos tales como:

4.5.4.1. Aspectos del docente

- Tipo de discurso (narrativo, explicativo o argumentativo)
- Recursos utilizados

- Estrategias didácticas para desarrollar una temática
- Forma de preguntar, cómo se dirige a los estudiantes
- Trabajo en equipo.

4.5.4.2. Aspectos de los estudiantes

- Niveles de participación
- Formas de participación (monosílabos, argumentos, preguntas, no pregunta, formas de responder).
- Trabajo en equipo

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

“Numerosos profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay por qué dirigirse a los alumnos de primaria, considerados demasiado jóvenes. Ahora bien, las investigaciones actuales sobre los textos ponen en evidencia un cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar. Estos, a su nivel y en buenas condiciones, utilizan esta función del lenguaje psicológica y socialmente tan importante como es la de argumentar.” Cotteron (2003).

5.1. ENTREVISTA A DOCENTES

Las docentes definieron la argumentación como una competencia de vital importancia dentro de la formación académica de los estudiantes, por cuanto les permite construir y producir creativa, analítica y reflexivamente lo aprendido, favoreciendo así la relación entre conocimiento y contexto. Además porque genera espacios en los que los estudiantes expresan sus ideas desde la interpretación del mundo que les rodea. En este marco de ideas, las docentes conciben la argumentación como un discurso en el que se reivindica la propia identidad, se surge a la vida pública y se manifiesta las propias convicciones de existencia a favor o en contra de un fenómeno, tal como lo expresó la docente Ruth Miryam Beltrán: *“La argumentación es de suma importancia, puesto que es la mejor manera de que el estudiante exprese sus ideas, la interpretación que él hace del mundo que le rodea y la forma de mostrar hasta dónde se ha apropiado el niño del lenguaje en un contexto determinado”.*

La argumentación, como un excelente ejercicio de pensamiento que envuelve la resolución de conflictos sociales y personales, era motivada en los estudiantes, a decir de los docentes, para que den razones de sus comportamientos e ideas desde la apropiación de la realidad y del contexto en el que viven *“Se motiva a los estudiantes haciéndoles partícipes y conscientes de la realidad o contexto en que viven para que lo puedan transformar positivamente, haciendo análisis crítico-reflexivo de su sociedad”*; de igual manera, se motiva a los estudiantes desde la confrontación de textos e ideas, los cuales generan espacios de participación activa y de diálogo, tal como en su momento lo afirmó Platón, en la República, en

la que sostuvo que la argumentación adquiere básicamente la acepción de diálogo⁹¹.

Además de lo anterior, las docentes señalaron la importancia de la argumentación por cuanto es un espacio donde se propicia el análisis crítico y reflexivo de la sociedad, teniendo en cuenta que todo comportamiento debe estar basado en valores éticos y morales.

Para el aprendizaje de una temática, las profesoras referían tener en cuenta el grado de significación que se puede suscitar en los estudiantes, las experiencias cotidianas que favorecen la relación entre lo conocido y lo desconocido, el álbum literario que son capaces de crear los estudiantes; de igual modo, la complejidad de la temática en el sentido de que pueda ser abordada y construida teniendo como base el contexto. *“Se busca necesariamente que el conocimiento aporte significativamente en la formación integral de los educandos”*. *“Para que los estudiantes aprendan una temática se tiene en cuenta que este aprendizaje sea significativo, que lo puedan desarrollar y construir teniendo como base su contexto social y que este conocimiento le aporte a su formación integral”*. *“Se motiva a los estudiantes confrontando textos e ideas, creando espacios de participación activa”*; *“[...] particularmente me ha dado buen resultado, partir de experiencias cotidianas para entablar una relación entre lo conocido y lo desconocido por el estudiante; llevar a cabo una metodología teórica práctica y concretar lo aprendido en el álbum literario”*.

Pues bien, la argumentación como patrimonio de todos los individuos, en todos los campos de la interacción humana, es una preocupación de las docentes entrevistadas dado que afirmaron motivar la producción de textos argumentativos escritos desde las situaciones cotidianas tales como el colegio, el aula de clase, la familia y el contexto regional, nacional y mundial, por cuanto se debe partir de la realidad que los estudiantes escuchan y viven diariamente: *“las situaciones cotidianas, en el contexto familia, escolar, regional y global”*, *“Desarrollar procesos de pensamiento que permitan al estudiante comprender lo que lee, para que a partir del análisis de obras literarias adquiera herramientas cognitivas que contribuyan y motiven la producción textual”*. Entre las dificultades que las docentes mencionaron respecto a la producción argumentativa escrita, están: limitada producción textual y la falta de seguridad para expresar las ideas: *“A veces su producción es corta”*, *“Falta seguridad para expresar ideas, lo atribuyo a la falta de hábitos lectores”*. Las dificultades que los docentes precisaron en la

⁹¹ VILLARREAL, M. Op. Cit. p. 228

didáctica de la argumentación se remiten a la falta de motivación hacia la lectura en el ambiente familiar y a la dificultad para expresar ideas de forma escrita: *“La falta de motivación hacia la lectura en el ambiente familiar, de existir dicha motivación facilitarían la expresión escrita en el ambiente escolar”*.

Por su parte, Cicerón sostiene que “quien argumenta en un campo específico del saber debe tener amplios y sólidos conocimientos de su disciplina”⁹²; así mismo, las docentes precisaron que desde las áreas de su saber específico promueven y desarrollan la competencia argumentativa escrita: áreas como religión, ética, español e inglés: *“Religión, ética y valores, inglés, que son las asignaturas que dicto, pero debe ser en todas”*; *“Se debe promover en todas las áreas del conocimiento, es una necesidad urgente, en mi caso, en el área que me compete (humanidades)”*. Cabe señalar que las docentes no proporcionaron más información que permitiera establecer indicadores de procesos respecto al desarrollo de dicha competencia; de igual forma, las docentes no suministraron indicadores cuando señalaron que los materiales didácticos con los que cuenta la institución para el desarrollo de la CAE son los textos de varias materias, los videos y en sí, la biblioteca: *“Diferentes textos en diferentes materias, videos”, “Biblioteca”*.

Por otro lado, si bien es cierto que a Protágoras se le otorgan varios aportes que han tenido eco en la actualidad en cuanto a argumentación se refiere, entre ellos el haber señalado que la argumentación sucede en circunstancias específicas, para las docentes este aporte no es ajeno ya que ponen de manifiesto estrategias utilizadas dentro del salón de clase para favorecer el desarrollo de la argumentación, en especial, de la argumentación escrita. Refieren como estrategias didácticas: tener en cuenta las experiencias cotidianas de los niños, la creación de un Álbum Literario con los grados 4to y 5to, la utilización frecuente de los textos y videos para el desarrollo de la CAE, como también los fundamentos que proporcionan la Escuela Transformadora de Giovanni I.A. Francesco y el aprendizaje significativo de David Ausubel: *“Particularmente me ha dado gran resultado, partir de experiencias cotidianas para entablar una relación entre lo conocido y lo desconocido por el estudiante [...]. Como proyecto de aula he promovido el Álbum Literario en los grados 4to y 5to; en éste los estudiantes escriben todo lo relacionado a la literatura [...] Ésta ha sido una gran herramienta didáctica porque los estudiantes han aprendido a disfrutar de la lectura, a expresar de manera creativa sus ideas, a liderar encuentros literarios y lo más importante a crear su propia cartilla”*.

⁹² VILLAREAL, M. Op. Cit. p. 221.

Afirmaron haber recibido las bases necesarias dentro de la formación académica, desde el colegio hasta la universidad, para promover el desarrollo de la argumentación escrita. Enfatizaron en la importancia que tiene el ejercicio de la docencia y la previa experiencia en la promoción y desarrollo de dicha competencia: *“Sí, afortunadamente, está lleno de capacidades que va desarrollando y construyendo para ser mejor con cada preparación que recibe desde el colegio hasta la universidad y más con esta experiencia se puede promover y desarrollar de forma efectiva y eficaz la argumentación escrita”*; *“La formación profesional le da a uno las bases necesarias para que a partir de ellas vaya construyendo camino .El conocimiento más la experiencia son dos elementos fundamentales para que se fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje”*.

De igual manera, aseguraron haber leído sobre teoría argumentativa diferentes Modelos Pedagógicos, de David Ausubel, Giovanni Francesco, Silvio Sánchez, Bruno Bethelheim y Karen Zelan, Miguel de Zubiría, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, revista Cultura de CONACED y otros textos sobre lectura y escritura. Pero señalaron como textos escolares que promocionan la argumentación los trabajados en las distintas materias, tales como Interchange Third Edition, Fe y Superación y obras literarias de acuerdo a la edad de los estudiantes: *“[...] personalmente he optado por solicitar obras literarias acordes con la edad de los estudiantes para desarrollar procesos de pensamiento (análisis, síntesis, inferencias, conclusiones, establecer relaciones, encontrar sentido, dar significado, etc.)”*.

Es importante destacar que el estudio de la argumentación cuenta con su propia infraestructura académica de: revistas (Argumentation, Argumentation and Advocacy, Informal Lógic), series de libros (Studies of Argumentation in Pragmatics and Discourse Análisis, ForisPublication / Moun-ton de Gruyter), sociedades (American ForensicAssociation, Associationfor Informal Logic and CriticalThinking, International Society for the Study of Argumentation) y congresos (AFA/SCA en Alta, USA; Informal Logic en Windsor, Canadá; ISSA en Ámsterdam, Holanda) que constantemente están innovando en este campo⁹³.

Si a Gorgias y a Protágoras se les debe el haber instaurado la intencionalidad subyacente en la argumentación, en los docentes del Colegio Nuestra Señora de las Lajas la intencionalidad de abordar un tema específico y desarrollarlo a través de argumentos lógicos se hizo evidente cuando afirmaron que sí existe producción argumentativa escrita por parte de los profesores, un ejemplo lo constituye el

⁹³ RAMÍREZ, R. Op. Cit. p. 92.

artículo escrito por la profesora Ruth Miryam Beltrán titulado: “La lectoescritura un camino hacia el aprendizaje”. De ahí que se haya podido inferir que una de las preocupaciones de los docentes de la institución fuese el papel de la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje, así como lo sugiere el título del artículo presentado por la mencionada profesora, que además evidencia que se está dando la importancia que el tema merece. No obstante lo anterior, las docentes refirieron como dificultades en la producción de textos argumentativos escritos la falta de tiempo. La afirmación se hizo sin presentar indicadores necesarios que complementan la aseveración *“Me gusta mucho leer, pero no me he regalado el suficiente tiempo para escribir”*.

Manifestaron la conveniencia de desarrollar la competencia argumentativa escrita desde los primeros grados de escolaridad, cuando los niños aprenden a escribir, en vista de que es el momento oportuno para desarrollar un pensamiento analítico, creativo, crítico y reflexivo frente a la realidad de su contexto: *“En los grados desde que el estudiante aprende a escribir, porque éste es el camino para que desarrollen un pensamiento analítico, creativo, crítico y reflexivo frente a la realidad social de su contexto”*; *“Considero que la argumentación escrita se puede desarrollar desde el momento en que el niño entra en el mundo de la palabra escrita. Lo que no puede escribir, lo puede dibujar. Todo depende de la motivación y la estrategia que utilice el docente para que el niño argumente todo lo que hace, piensa y quiere”*.

A partir de lo anterior, es fundamental decir que los niños desde muy pequeños generan diversas formas de argumentación (protoargumentos), más de manera asistemática que de manera sistemática; tratan de persuadir o convencer a sus padres para conseguir algo, justifican sus deseos; por tal motivo, se considera trascendental que estas habilidades muy frecuentes en la comunicación cotidiana sean objeto de estudio, como en este caso y, de igual manera, sean objeto de un aprendizaje adaptado a la edad y a la capacidad de los estudiantes.

5.1.1. Categorización información entrevista a docentes

Tabla 11. Categorías inductivas. Entrevista a docentes.

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Qué importancia le merece la argumentación en la formación académica de los estudiantes?	Importancia argumentación	Trascendental en la formación personal y académica	Permite construcción creativa, analítica y reflexiva; praxis entre conocimiento y contexto; expresión de ideas, interpretación del mundo.
¿En cuál grado escolar considera conveniente desarrollar la argumentación escrita?	Grado escolar desarrollo argumentación	Comienzos de la escritura	Inicio en el mundo de la palabra escrita. Dependencia respecto a la motivación y estrategia del docente.
¿Cree que en su formación profesional recibió las bases necesarias para promover el desarrollo de la argumentación escrita?	Bases para el desarrollo de la CAE	Preparación en la vida El colegio La universidad La experiencia	Fortalecen el camino a seguir, facilitan la construcción del conocimiento.
¿Cómo motiva a sus estudiantes para que den razones sobre sus comportamientos e ideas?	Motivación a estudiantes	Participación y apropiación de la realidad contextual	Confrontación de textos e ideas, aportes individuales y colectivos.

Tabla 11. (Continuación)

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Cómo promueve el interés en sus estudiantes sobre el aprendizaje de una temática?	Interés aprendizaje de temáticas	Experiencias cotidianas Metodología teórica práctica	Relación entre lo conocido y lo desconocido, creación del álbum literario.
¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje que facilita a sus estudiantes para que produzcan textos argumentativos escritos?	Ambientes de aprendizaje producción textual argumentativa	Aula de clases Familia Contexto regional Procesos de pensamiento	Lecturas de obras literarias y otros textos; socialización de la comprensión de lo leído.
¿Cuáles son las situaciones cotidianas que aprovecha para motivar la producción de textos argumentativos?	Situaciones cotidianas	Contexto familiar Escuela Región Mundo	Libre expresión de lo que piensa, siente y sabe.
¿Cuáles son las dificultades que sus estudiantes presentan cuando argumentan de forma escrita?	Dificultades producción argumentativa escrita	Producción escrita corta Inseguridad en la expresión de ideas	Atribuido a la falta de hábitos lectores.

Tabla 11. (Continuación)

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Cuáles son las dificultades que encuentra en la didáctica de la argumentación?	Dificultades didáctica argumentación	Limitaciones para escribir las ideas Falta de motivación hacia la lectura	Facilidad para expresar la idea en forma oral, dificultades para escribirla. Escasa motivación lectora en el ambiente familiar.
¿En cuáles áreas o asignaturas promueve la competencia argumentativa escrita?	Asignaturas desarrollo de la CAE	Religión Ética Español Inglés Humanidades	No se suministraron indicadores
¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para que sus estudiantes desarrollen la CAE?	Estrategias didácticas	Desde las experiencias cotidianas El Álbum literario	Escritura de vivencias personales; escritura de lo relacionado a la literatura; creaciones literarias propias; síntesis de obras analizadas en clase.
¿Cuáles son los materiales didácticos con los que cuenta la institución para el desarrollo de la CAE?	Materiales didácticos	Textos de varias materias Videos Biblioteca	No se suministraron indicadores

Tabla 11. (Continuación)

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Cuáles son los textos escolares que promocionan la argumentación? (Títulos, autores, año, editorial)	Textos escolares	Textos de la materia Obras literarias	InterchangeThirdEdition, Fe y Superación; obras literarias de acuerdo a la edad.
¿Cuáles son los documentos (libros, revistas, artículos) que ha leído sobre la teoría argumentativa (autores)?	Documentos sobre teoría argumentativa	Textos sobre lectura y escritura Teoría aprendizaje significativo	Bruno Bethelheim y Karen Zelan, Miguel de Zubiría, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, revista Cultura de CONACED
¿Usted ha escrito textos argumentativos, sobre qué temas?	Escritura textos argumentativos	Artículo	“La lectoescritura un camino hacia el aprendizaje”
¿Cuáles son sus dificultades en la producción de textos argumentativos escritos?	Dificultades producción argumentativa escrita	Falta de tiempo	No se suministraron indicadores

5.2. ENCUESTA A ESTUDIANTES

La palabra se convierte en un medio de acción eficaz en las decisiones sociales. Los niños del grado cinco uno refirieron la utilización de ciertos comportamientos para tratar de persuadir y de convencer a sus padres para que les proporcionen algo que ellos desean. Los comportamientos están asociados al buen manejo dentro del colegio y de la casa “rogarles o si no hago los mandados o si no hago caritas tristes”,

rogarles o si no hago los mandados o si no
hago caritas tristes.

Con la disciplina en el estudio “Les digo que si lo puedo tener y **Me** dicen que con las notas del estudio”

Les digo que si lo puedo tener y Me dicen
que con las notas del estudio

“... **conportandome** bien y que le saque buenas calificaciones”; otros, en cambio, afirmaron utilizar la palabra como el recurso de poder, como el medio eficaz de llegar a sus padres para que éstos accedan a sus pretensiones “yo lo único que hago es rogarles a mis padres y **a si** me lo dan”, “yo les pido el favor que me compren algo y a fin de mes me lo traen”. Bien lo señala Gorgias cuando se “preocupa por la “coquetería” de las palabras capaces de influir en las emociones de quienes escuchan”⁹⁴; determina a las palabras como las suscitadoras de estados de ánimos diversos. Emociones, estados y reacciones que los niños están seguros de lograr a través de comportamientos y de palabras cargadas de una intención comunicativa de ese acto persuasivo y convincente hacia sus padres. Según lo dicho por los niños, los padres de familia ven en la palabra el medio por el cual pueden influir en la manera de pensar y, por tanto, en la manera de actuar de sus hijos en relación con el estudio. Con frecuencia, mencionan las ventajas que éste tiene, entre ellas, la oportunidad de ser importantes dentro de una sociedad; su incidencia para el crecimiento a nivel personal y la posibilidad de tener mejores condiciones de vida: “que estudie por que con ello **sere** una persona **debien**”,

⁹⁴ VILLAREAL, M. Op. Cit. p. 223

que estudie por que con eso sero una persona
de bien

"[...] **diciendome** que si yo voy **hacer** una profesional y cuando **medicen** que voy **hacer** profesional siento que si estudio voy **hacer** feliz".

Mis padres me motivan para que estudie diciendome que si yo voy hacer una profesional y cuando medicen que voy hacer profesional siento que si estudio voy hacer feliz

La defensa de ideas, aspecto que en algún momento fue tratado por Protágoras y que para la argumentación es vital, en los estudiantes es un aspecto que se presentó con muy poca frecuencia, ya que aseguraron no hacerlo porque los adultos hacen caso omiso a sus intervenciones; porque para ellos sólo sus opiniones tienen validez; porque les da pena hacerlo: "porque los profesores si los contradigo por defender mis ideas **me rregañan**", "porque los **profesores siempre** que quiero **de sir** algo sobre la materia **A veces** no me **asen** caso,

por que los profesores siempre que quiero de sir algo sobre la materia a veces no me asen caso

"casi nunca expreso mis ideas, porque me da mucha pena"

Casi nunca expreso mis ideas, porque me da mucha pena.

Un reducido grupo afirmó defender siempre sus ideas puesto que las consideraban de valor, además porque aportaban en cierta medida a aquello de lo que se hablaba "[...] porque si no **Las** defiendo no puedo realizarlo ni **Lograrlo** si no **Lo** defiendo y **Lo Aplico**",

yo defiando mis ideas porque sino las defiando no puedo realizarlo ni lograrlo si no lo defiando y lo aplico.

*“Por qué son mis ideas y yo quiero que eso se cumpla”, “son mis ideas y **haci** sean malas deben de escucharme”.*

Contradictoriamente, algunos estudiantes después de manifestar que no defendían sus ideas, afirmaron que era importante defenderlas en vista de que es una oportunidad de dar a conocer lo que se piensa. Miraban este espacio como una forma de no permitir humillaciones, de adquirir respeto y evitar el fracaso.

Por otro lado, en la nueva retórica o mejor, en la argumentación, son importantes los procesos argumentativos que se gestan dentro de la palabra oral y escrita en los diferentes ámbitos de la vida personal y social; la defensa de ideas de forma escrita, aspecto fundamental en la argumentación, no puede estar aislada del contexto educativo, sin embargo, los niños de esta institución afirmaron no hacerlo con bastante frecuencia por cuanto sienten dificultades para expresarse de forma escrita, además porque no han tenido la oportunidad de hacerlo y porque los docentes favorecen en cierta medida la expresión oral en clase:

*“porque no se **a** presentado la oportunidad”*

porque no se a presentado la oportunidad

*“me aburro” ~~me aburro~~, “porque **Ellos** son los profesores y **sabem** lo que nos enseñan”*. En las pocas ocasiones que han defendido una idea de forma escrita, ha sido principalmente sobre los siguientes temas: “la paz”, “el juego”, “los amigos”, “los concursos” y “la compra de diarios personales”, “el cambio de cafetería”, sobre “los **arboles**”, “el amor a los padres”, entre otros.

A continuación, vale la pena traer a mención la afirmación de Cicerón en la que sostiene que quien argumenta pretende, además de otras, conseguir una adhesión, una impresión vista o expresada en un gesto o una expresión de respeto⁹⁵. Los niños del Colegio Nuestra Señora de las Lajas refirieron pocas oportunidades en las que los profesores les permitían opinar. Los estudiantes, contrario a lo que afirma Cicerón sobre la adhesión y sobre las expresiones de respeto, veían en los docentes muestras de disgusto, de malgenio y de poco deseo de contestar las preguntas (impresión expresada en un gesto que los llevó a inferir ese estado) *“**aveses** no tengo la idea para decir mi idea, yo **lebanto** la mano y a veces no me dejan participar y se van”*

⁹⁵ VILLAREAL, M. Op. Cit. p. 231

algunos no tengo la idea para decir mi idea, yo levanto la mano y a veces no me dejan participar y se van.

“porque algunos no nos dejan expresar”, “si uno opina **No** lo escuchan ni lo apollan”

si uno opina **No** lo escuchan ni lo apollan

De igual forma, los estudiantes manifestaron que en ciertas ocasiones los profesores les permitían escribir sobre lo que ellos pensaban, vivían o soñaban; a decir de los niños, la preocupación de los docentes era asignar actividades que continuaban el curso normal de la materia, dejando de lado sus intereses personales.

porque uno levanta la mano y la profesora dice Espereme un momentico y a lo ultimo nos dice que ya no mas por que no alcanzan a estudiar.

Pero aún siendo limitada la escritura de sus propias vivencias, los niños aludieron al gusto que les despertaba la lectura y la escritura de cuentos. Mencionaron, entre otras, las siguientes habilidades que adquirirían con la lectura y la escritura de este tipo de escritos de género narrativo en prosa: el desarrollo de la imaginación que en ellos suscitaban las situaciones que eran narradas y las que ellos podían inventar dentro de la historia; asimismo, la creación de personajes a los que asignaban diferentes roles. Además de la preferencia por la escritura de cuentos, los estudiantes refirieron sus gustos sobre los siguientes temas: la paz, la tierra, Colombia, canciones, los héroes, el fútbol, el Volcán Galeras, el drama, los dinosaurios, las películas, la Bruja de Blair, los cuatro vientos y de historias personales, argumentando que estos temas se relacionan con su curiosidad, sus intereses, sus vivencias y las actividades que desarrollaban fuera del colegio.

Pero si bien es cierto que la práctica de la escritura, sobre todo de cuestiones personales, no era muy acentuada, la actividad lectora es una habilidad que los docentes estaban dispuestos a enriquecer. Los alumnos aseguraron que sus profesores los motivaban de manera constante hacia la lectura de diferentes libros, ya que a través de ella podían mejorar la ortografía, aprender cosas nuevas y volverse conocedores del mundo: “Para que leamos mejor y mejorar la **ortografía**”

Para que leamos mejor y
mejorar la ortografía.

“la lectura es algo muy **bonita** y con ello podemos **yegar** a entender muchas mas cosas que han pasado **en mundo**”.

la lectura es algo muy bonita y con ello
podemos yegar a entender muchas
mas cosas que han pasado en mundo

Por otra parte, resulta importante mencionar a Platón cuando sostiene que “el diálogo es el medio de indagación a través del cual los hombres de razón llegan a un acuerdo, a la aceptación de una verdad compartida”⁹⁶. En el caso de los estudiantes, el diálogo es el vínculo que les permitía indagar en conjunto sobre las causas de los acontecimientos que eran desarrollados en el texto. Según los niños, los docentes a veces analizaban las situaciones que presentaban los textos, por cuanto sus intereses se orientaban hacia el desarrollo y culminación de las clases. A decir de los estudiantes, las pocas veces que analizaron un texto fue porque los docentes querían saber si el tema visto había sido comprendido, además porque deseaban que lo visto en clase sirva a sus alumnos como una enseñanza para la vida “para que aprendamos **mas** y siempre nos quede en la mente”, “Para **Poder** entender mejor”.

Para Poder entender mejor

Las materias seleccionadas por los niños, a partir de las dificultades que les presentaban, fueron las siguientes: matemáticas, sociales e inglés. Matemáticas debido a que las multiplicaciones, las divisiones y los problemas les resultaban difíciles de desarrollar; sociales puesto que la elaboración de mapas era algo muy “*complicado*” e inglés porque tenían dificultad para memorizar vocabulario, específicamente los verbos. Sobre la institución mencionaron varias cosas que querían cambiar, por ejemplo: la cafetería y los precios de los comestibles, las canchas de fútbol, el tiempo de los descansos, los colores oscuros de las pinturas de pared, los baños, los pupitres; todo con el propósito de mejorar las actividades que en la institución se llevaban a cabo y en sí, para el bien común de los estudiantes “**por que** con los de blanco y gris se **be** muy feo y los pupitres muy rayados”, “para mejorar las cosas que yo hago”

⁹⁶ VILLAREAL, M. Op. Cit. p. 227

Para mejorar las cosas que yo hago.

Un pequeño grupo de niños manifestaron no cambiarían nada porque les parecía que todo estaba bien: “*todo esta bien, ,“porque me gusta donde estudio”,*

nada

Por qué?

porque me gusta donde estudio

; “*creo que esta vien”.*

La competencia argumentativa, según las afirmaciones de los estudiantes, es desconocida, tal como lo indican las afirmaciones hechas en la encuesta.

no se, no e escuchado No conosco el tema

Por lo anterior, la necesidad de que los proyectos de investigación de la temática en cuestión, estén orientados hacia la capacitación de docentes y estudiantes en esta competencia tan importante dentro de cualquier ámbito de la vida.

En general, la encuesta permite comprobar lo que en algún momento de la historia se llegó a afirmar cuando estaba en discusión los orígenes de la argumentación: la argumentación tiene un origen práctico, su nacimiento está en el seno de la vida cotidiana de los individuos.

En este marco de ideas, la argumentación está inserta en la vida misma, en el diario vivir de los niños quienes sienten necesidad de inmiscuirse dentro de una vida social. Teniendo en cuenta lo anterior, la encuesta permite manifestar que debido a que la argumentación tiene la preponderante característica de nacer de la cotidianidad y de desarrollarse en la vida misma, hay suficientes razones para enfatizar en que es de suma importancia que un estudio sobre competencia argumentativa se lleve a cabo en las instituciones educativas, dado que el manejo sistemático de este tipo de discurso facilita un interesante desarrollo del pensamiento lógico en los niños, facilita el consenso, los acuerdos, la defensa de ideas a través de las razones y, sobre todo, el reconocimiento de la existencia del otro y de los otros; aspecto tan necesario si de hablar de ser humano social se trata. Así pues, puede afirmarse que la apropiación del discurso argumentativo trae consigo grandes beneficios en la vida personal, académica y social para quien la pone en práctica en determinada situación, como para quien está decidido a aplicarla en todos los órdenes de la vida.

5.2.1. Categorización información encuesta a estudiantes

Tabla 12. Categorías inductivas. Encuesta a estudiantes

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Qué dices o qué haces para que tus padres te den algo que desees?	Persuasión	Juguetes Cosas personales Dinero	Ruegos, solicitud para que compren lo deseado, Obedeciendo, buen comportamiento en el colegio y en la casa, disciplina, pidiendo el favor.
¿Cómo te motivan tus padres para que estudies?	Motivación	Vida personal satisfactoria Importancia en la sociedad	Conseguir trabajo, cumpliendo las obligaciones escolares, obedeciendo, estudiando.
¿Defiendes tus ideas?	Defensa de ideas	Poca frecuencia: a veces	Poco interés por sus intervenciones, mayor validez de las opiniones de los adultos, vergüenza al hablar.

Tabla 12. (Continuación)

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Para ti, ¿cuál materia presenta mayores dificultades?	Dificultades en asignaturas	Matemáticas Sociales Inglés	Divisiones, problemas, multiplicaciones; dificultad para elaborar mapas; vocabulario difícil de aprender y los verbos
En clase, los profesores te permiten opinar?	Opiniones	Poca frecuencia: a veces	Mal genio de los docentes, profesores poco deseosos de escuchar opiniones
Entre leyendas, cuentos y fábulas ¿cuál te gusta leer más?	Gusto por la lectura	Cuentos, leyendas	Son interesantes, son miedosos, cuentan historias lindas, enseñan cosas.
Después de haber leído un texto, ¿con tu profesor analizan las situaciones que se plantean en el texto leído?	Análisis de textos	Poca frecuencia: a veces	Prima el interés por continuar con otro tema, no se permite la participación.
¿Tus profesores proporcionan momentos para que escribas lo que piensas, deseas, vives o sueñas?	Escritura de experiencias personales	Poca frecuencia: a veces	Preocupación de los docentes por dictar el tema de clase; no existe preocupación por los intereses personales.

Tabla 12. (Continuación)

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Te gusta escribir cuentos, cartas o historias?	Gusto por escribir	Cuentos	Desarrollan la imaginación, imaginación de situaciones, invención de otras historias, creación de personajes con roles.
¿Cuáles son los temas de los que te gusta escribir?	Gustos por la escritura	Temas	La paz, Colombia, canciones, héroes, Volcán Galeras, dinosaurios, fútbol, la Bruja de Blair.
¿Piensas que la defensa de ideas es algo realmente importante?	Importancia defensa de ideas	Frecuencia: sí	Se da a conocer lo que se piensa, no se permiten humillaciones, forma de adquirir respeto, lo tienen en cuenta.
¿Qué cosas cambiarías de tu institución?	Reformas en la institución	Cafetería Canchas de fútbol Tiempo del descanso Color de las pinturas	Mejorar las cosas que se hacen, para el bien de los demás, para que el colegio no se vea triste.

Tabla 12. (Continuación)

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
¿Haz defendido una idea de forma escrita?	Defensa de ideas por escrito	Frecuencia: no	Pocas oportunidades; los docentes favorecen la expresión oral; dificultades en la expresión escrita, es aburridor; no hay gusto por la escritura.
¿Qué entiendes por argumentación?	Conocimientos en argumentación	Argumentación	No hay conocimiento de qué es, nunca han escuchado hablar, no entienden la palabra.

5.3. TALLER DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS

El taller se aplicó a los estudiantes del grado cinco uno del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, con aprobación de la profesora del área de castellano, Ruth Miryam Beltrán.

Inicialmente, se comentó a los niños lo que se pretendía conocer con la realización del taller, es decir, analizar la capacidad de argumentación que ellos tienen en una producción escrita, determinar el uso de los conectores discursivos y establecer la importancia de la tarea en la vida escolar. Seguido a esto, se proporcionó el espacio suficiente para que los niños expresen libremente sus gustos o disgustos frente a las tareas. En primera instancia, afirmaron, entre otras cosas, que las tareas eran muy feas, muy largas y que por lo tanto les restaba tiempo para jugar.

Es de suma importancia destacar, la relevancia que tienen en la argumentación los gestos, las miradas y otros instrumentos semióticos, dado que pueden intentar persuadir o convencer al interlocutor de lo que se está afirmando. Por ejemplo, los gestos de los niños significaron gusto porque tenían la oportunidad de decir lo que ellos pensaban y, por otra parte, disgusto, porque recordaban que tenían varias tareas por realizar.

Seguido a esto, los niños procedieron a contestar tranquilamente, en forma individual y en grupo, las preguntas que fueron formuladas.

Una vez hecho el análisis del taller se observó lo siguiente:

Los niños no encontraron dificultad alguna para expresar lo que pensaban y sentían en relación a las tareas; con tranquilidad escribieron sus gustos y disgustos respecto a las mismas y a sus docentes: “que si **algúndia** regañan **algien** no **secolocenbravos**”, “El **profesar** de **informática** tiene mucho **Respeto**”.

El profesor de informática tiene mucho Respeto.

Los estudiantes presentaron dificultades en la ortografía, ausencia de signos de

puntuación, eliminación de letras: “abeses” Abeces,
 “escribir” escrivir, “sibeo” Sibeo, “algien” algien,
 “algotras” algotras, “eyos” Eyos, “prosera” prosera

Hubo preponderancia en el uso de oraciones cortas y del conector “y”. Ante la pregunta: ¿Crees que las tareas son necesarias en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué? un estudiante contesta: “no **Porque solo** es **aser dibujitos** y **embestigar** y **escribir**”.

no Porque solo es aser dibujitos y embestigar y escribir

En otras respuestas se observó que los estudiantes únicamente utilizaron el conector “porque”, así: “Me gustan más las de **Escribir** porque **ahí** uno **Escribe** lo que sabe”

las de escribir por que ahí uno escribe lo que sabe ; las tareas son necesarias en el proceso de aprendizaje **porq'** una con las tareas aprende”

si' porq' una con las tareas aprende

Vale la pena decir que la argumentación también implica jugar con el lenguaje de tal manera que afirmaciones, concesiones y refutaciones puedan configurar un mismo tejido textual que tiene un propósito común. Se trata de un juego de proposiciones obtenido por el empleo de conectores u organizadores discursivos que obedecen a intenciones, interlocutores y contextos determinados.

Los conectores hacen que los procesos de argumentación adquieran coherencia y cohesión en el marco de la comunicación escrita. Los conectores adquieren diferentes nombres, según el enfoque de estudio: los denominan enlaces extraoracionales (Gili Gaya, 1961; Cortés, 1991), conectores enunciativos (Lamiquiz, 1994), operadores discursivos y marcadores del discurso (Casado, 1998), marcadores del discurso argumentativo (Martín Zorraquino y Motolío Durán, 1998, Portolés, 2001), operadores de argumentación (Anscombe y Ducrot, 1994) y conectores pragmáticos lógico-pragmáticos y organizadores discursivo-textuales⁹⁷

Algunos autores señalan que los conectores no ejercen una función sintáctica en la predicación oracional, pero en el discurso pueden guiar las inferencias que se realizan en la comunicación; pueden articular las proposiciones, los párrafos y otras unidades del discurso y establecer el desarrollo lógico de un tema; como sucede en el caso de los niños del nivel escolar en el cual se trabajó.

Teniendo en cuenta la distinción que hace Cuenca (1995)⁹⁸ sobre los conectores, se puede decir que los niños en su discurso argumentativo escrito hicieron uso de los conectores causales y consecutivos por cuanto dieron apoyo a sus

⁹⁷ RAMÍREZ, R. Op. Cit. p. 132.

⁹⁸ CUENCA 1995. Citado por: RAMÍREZ. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p.132

argumentos, los justificaron y explicaron las relaciones que consideraron convenientes.

Por otra parte, en los textos se pudo apreciar que los estudiantes se limitaron a numerar razones, a veces, sin contestar lo que se preguntó y, en otras ocasiones, a contestar de forma contradictoria: ¿En qué materia te dejan las tareas más difíciles? ¿Por qué las consideras más difíciles? Respuesta: **“aora nomeacuero Pero en castellano”**

aora nomeacuero Pero en castellano.

¿Con frecuencia consultas libros para ampliar tus tareas? Respuesta: **“no mucho por que no es”**.

La argumentación es una competencia que los niños (como lo expresaron claramente en la encuesta) desconocían en tanto su significado y su aplicación consciente; argumentaban de manera asistemática, es decir, sin teorías y/o estructuras que les permitiera proferir argumentos respecto a una base teórica.

Los argumentos emitidos por los estudiantes se enmarcaron dentro de los argumentos basados en la estructura de la realidad, es decir, de causa y efecto, relacionados con los hechos de la vida diaria. Ante la pregunta: ¿Tus profesores explican el tema antes de dejar la tarea? ¿Por qué crees que lo hacen?, una estudiante contesta: **“para que nosotros hagamos bien las tareas”**

para que nosotros hagamos bien las tareas

Los argumentos basados en la estructura de la realidad (de causa- efecto) se fundamentan en el principio de causalidad, según el cual todo lo que es comienza a ser (estado o suceso) es resultado de una causa o de un conjunto de causas desencadenantes⁹⁹

Las posibles causas que desencadenan un fenómeno hacen las veces de premisas o antecedentes, y su función, en este caso, es explicar por qué algo ocurrió o por qué algo puede suceder: **“para que hagamos bien las tareas”**.

⁹⁹ VILLAREAL, M. Op. Cit. p. 252.

Según Villarreal (2001), los argumentos de causa- efecto están directamente relacionados con los hechos, ya de la vida diaria, ya de carácter científico. En efecto, esta estrategia es eficaz para explicar por qué se manifiesta un hecho o fenómeno.

Por otra parte, la mayoría de estudiantes determinaron la escritura como una práctica plenamente académica que además de ser aburrida, les exigía más esfuerzo intelectual. Definieron el dibujo como una opción de aprendizaje significativo y como una actividad más fácil y que requiere menos tiempo.

las que implican dibujar por que son
mas fáciles

Dibujar porque no tenemos que escribir
las tareas son mas...

Para hacer notar la interdisciplinariedad de la teoría argumentativa, conviene traer a mención la Semiótica, como ciencia que se ocupa del estudio del signo, la cual, según Ramírez (2008), ha contribuido en el fortalecimiento del texto argumentativo realizable en diferentes géneros. La inclusión de la semiótica como una herramienta para el fortalecimiento del texto argumentativo implica considerar los diversos códigos o formas de significación que ayudan a concretar intenciones, como puede ser la de persuadir o demostrar la certeza o falsedad de algo determinado.

Los niños al referir gusto por las tareas que implicaban dibujar, enfatizaron en el dibujo como un elemento que, siendo diferente al código lingüístico, sustenta y fortalece los significados a veces propuestos en el texto lingüístico. De lo anterior se puede decir que la argumentación se apoya de herramientas conceptuales y metodológicas de la semiótica; pues ésta establece las relaciones que se producen entre el significado, el referente y el interlocutor e intuye la manera cómo el hombre hace un proceso de jerarquización de los sentidos y los significados de las acciones que realiza.

En otra respuesta, los niños reconocieron en la tarea una actividad fortalecedora de la formación personal, pero aislada de los medios masivos de comunicación como la televisión, por cuanto en éste se presentan novelas, programas de violencia que no estaban dispuestos a ver porque no los enriquecía.

Si No porque en la T.V. dan a veces dan
Violencia.

no por que enseña muchas cosas malas

Los estudiantes vieron en los medios de comunicación, como la televisión, una presentación dolorosa de la realidad. Los estudiantes definieron las tareas como un camino para llegar a la formación integral de las personas, que no debía estar mediado por la televisión.

Por otro lado, los estudiantes corroboraron la información que suministraron en las encuestas ya que afirmaron que las áreas más difíciles eran matemáticas y sociales, en vista de que las tareas eran complicadas, no entendían las divisiones y los mapas eran difíciles de dibujar. Solicitaron a los profesores de la institución no dejar demasiadas tareas ni que éstas fuesen muy difíciles de realizar. Un estudiante ante la pregunta ¿En qué materia te dejan las tarea más difíciles? ¿Por qué las consideras más difíciles?, contestó: “**Sociales Las concideramos más dificiles por que Nos dejan trabajos de 80 ojas o menos**”

Sociales las concideramos más dificiles por qu
nos dejan trabajos de 80 ojas o menos.

En el taller se solicitó a los niños dar varias razones sobre lo que se preguntaba, sólo un estudiante respondía, en repetidas ocasiones, “si **Porque sí**”

si **Porque sí**; o caso contrario, “no porque no”. Para el caso del grupo investigador, esto se entendió como un fuerte indicador de la falta de colaboración del niño y del afán por parecer gracioso ante sus compañeros, si se recuerda que antes de contestar de forma escrita comentaba su respuesta (porque sí, porque no) con todos sus compañeros para que ellos celebraran su indisposición.

Los estudiantes no se limitaban a evidenciar sus gustos o disgustos frente a las tareas; definieron el taller como una oportunidad para sugerir cierto cambio en los docentes, por ejemplo cuando señalaron: “que **tengas más respetos**”, “**quesialgúndiaregañaralgien no secolocenbra vos**”

Fue si algún día regular algún en no se colocó los

“que no sean tan bravos” y “que no hagan tareas largas”.

que no hagan tareas largas

5.4. OBSERVACIÓN DIRECTA

5.4.1. Aspectos observados en los estudiantes. El nivel de participación de los estudiantes fue muy alto si se tiene en cuenta que los alumnos se mostraron motivados por las temáticas, por ende, hacían preguntas con bastante frecuencia, lo que llevó al profesor en repetidas ocasiones a abordar otros temas dentro de la temática preparada.

De igual forma, se observó cierto grado de compañerismo entre estudiantes. Hubo ocasiones en las que los niños desconocían las respuestas; ante la situación, otro niño participaba inmediatamente con el fin de colaborar con su compañero de clase.

Con frecuencia, los estudiantes apoyaban sus afirmaciones verbales con ejemplos, remitiéndose a experiencias propias o ajenas: el docente preguntó en cierta oportunidad qué es tener autoestima baja; la gran mayoría de niños levantaron su mano con ansias por participar pero el docente cedió la palabra a un estudiante quien contestó que tener autoestima baja es no quererse, es no tener amor por sí mismo. Citó el ejemplo de un vecino que tomaba bastante licor y agredía físicamente a su familia. Este ejemplo fue explicado de tal forma que los otros compañeros recordaron experiencias similares y las comentaron.

Otro estudiante intervino para comentar que una mujer intentó suicidarse cortándose las venas porque el novio la dejó; la estudiante sustenta su intervención diciendo que eso es no tener autoestima porque está a expensas del cariño que otra persona le puede brindar.

Es importante señalar que los niños no demostraron algún tipo de temor por los profesores ni por las temáticas; ellos fácilmente dialogaban con sus docentes sin ninguna dificultad.

El comportamiento de los niños con respecto a sus docentes reflejó cierto grado de confianza, de respeto y cariño. Estos aspectos fueron observados cuando los niños dialogaban con sus docentes de temas que incluso no estaban contenidos en la temática de clase, cuando de manera respetuosa solicitaban permisos para salir, generalmente al baño, y cuando saludaban de forma gustosa al docente que llegaba.

Algo para destacar dentro del aula de clase es que los niños, a la hora de marcharse a casa, cedían el turno de salida a las niñas, posteriormente salían ellos. Esto es algo muy valioso en los estudiantes ya que evidencian su caballerosidad desde muy pequeños. Según los docentes, *“los niños están en la obligación de tratar bien a las niñas”*.

5.4.2. Aspectos observados en los docentes. Se pudo apreciar que los docentes recurrían a diferentes discursos de acuerdo a las exigencias de la temática y de la clase en general. Hubo preponderancia del discurso explicativo, sin dejar de lado otros tipos de discursos como el argumentativo y el propositivo, por cuanto fueron ellos quienes dieron la oportunidad a los estudiantes de comentar, proponer, preguntar y complementar. Esto se pudo observar más detenidamente cuando la docente solicitó dar su punto de vista sobre un cuento leído; los niños en respuesta a la solicitud, participaron muy activamente haciendo comentarios y preguntas.

Bien puede decirse que los docentes sí manifiestan interés por desarrollar en sus estudiantes un discurso argumentativo en forma oral y escrita. Tienen conocimiento de lo que es la argumentación, intentan desarrollarla con sus estudiantes porque consideran esta competencia como algo vital dentro de la formación de los estudiantes.

Respecto a los recursos utilizados, los docentes recurrieron con bastante frecuencia al tablero, los libros y las mismas actividades que los niños desarrollaban en sus cuadernos. La mayoría de profesores al iniciar clase, pedían cerrar los cuadernos para comprobar si los niños habían estudiado la temática anteriormente vista. Para saberlo, formulaban preguntas con respuesta exacta, en cambio, otras preguntas estaban orientadas a saber la opinión de los niños, pero ligado a ellas siempre había un por qué. Los docentes señalaron utilizar videos cuando la temática así lo exigía.

Los docentes enfatizaron en que el trabajo en grupo es importante por cuanto los niños desarrollan la sana convivencia, los conocimientos sobre la materia y sobre el mundo al tener contacto con los compañeros de clase; sin embargo, manifestaron que en algunas ocasiones no es aconsejable puesto que ciertas

temáticas exigen que cada estudiante se apropie de los conocimientos individualmente; refieren la necesidad de hacer que los niños extraigan sus conclusiones y construyan su propio discurso.

En cuanto al manejo de los contenidos, en los docentes era bastante claro en el sentido de que se apreciaba apropiación de los temas. De igual manera era evidente que todos los profesores preparaban con anticipación sus clases.

En cuanto a las temáticas, estas eran tratadas inicialmente con preguntas de respuesta abierta; preguntas que buscaban indagar sobre sus opiniones, por ejemplo, ¿Qué nos intenta decir el cuento? Los docentes aseguraron que es más valioso el camino que en sí la misma respuesta, en vista que señalaba muchas cosas de las características de la estructura cognitiva y de la personalidad de cada estudiante.

Vale la pena especificar que fueron muy escasos los momentos en los que los estudiantes no deseaban participar; el docente pendiente de la situación preguntaba al niño por qué su ausencia de participación. La respuesta se asociaba generalmente con la falta de estudio en casa y con el escaso dominio del tema. El docente solicitaba respetuosamente más compromiso con las labores escolares.

En general, los docentes del Colegio Nuestra Señora de las Lajas demostraron tener buena relación con los estudiantes, se consideró un indicador la tranquilidad con la que los niños participaban sin temor que el docente haga alguna corrección de tal forma que para los niños represente enojo. De igual forma, se observó en los docentes la preocupación por hacer de sus estudiantes personas analíticas, creativas, reflexivas y ante todo argumentativas desde la realidad.

6. CARACTERÍSTICAS ARGUMENTATIVAS DE LOS ESCOLARES VISTAS DESDE LA TEORÍA

“Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Con entre las líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación a que apunta el autor”. Cassany (2006).

El presente capítulo se sustentó en los fundamentos teóricos de la teoría argumentativa, especialmente de la teoría argumentativa escrita, y en las características argumentativas que presentaron los niños del grado cinco uno del Colegio Nuestra Señora de las Lajas Pasto una vez se aplicaron y analizaron los instrumentos a los que se recurrió para esta investigación.

Para comenzar, resulta oportuno traer a mención la siguiente afirmación de Joaquim Dolz (1995), la cual introduce al mundo de la argumentación:

“El discurso argumentativo es una actividad verbal específica, cuyo aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares. La escuela debe ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos”¹⁰⁰.

De ahí, la importancia que debe tener la argumentación escrita en las instituciones educativas; sin embargo, el análisis e interpretación de los instrumentos arrojaron interesante información que se relaciona con la necesidad de trabajar una teoría argumentativa en los estudiantes del grado escolar en mención. Es importante destacar el papel de los maestros como facilitadores de procesos de formación, por cuanto es a través de ellos se capacita al estudiante respecto a la competencia; los educadores al implementar en sus clases estrategias didácticas tendientes al mejoramiento y desarrollo de tan importante discurso, favorecen en gran medida los procesos cognitivos y metacognitivos y la puesta en práctica de lo que es en sí la argumentación.

¹⁰⁰ RAMÍREZ, R. La competencia argumentativa en la escuela. EN: Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje, No. 13. 2004. p. 78

Pues bien, conviene precisar las características argumentativas de los niños recurriendo, en primer lugar, a las propiedades y características del texto argumentativo, que en los estudiantes se relacionan con las siguientes propiedades:

Coherencia. Según Widdowson (1990)¹⁰¹, la coherencia es entendida como un fenómeno que no necesariamente se relaciona con marcas formales, sino que vivifica la función que los contenidos desempeñan: argumentar, informar, ampliar, explicar definir. Según Ramírez (2008), la coherencia es la propiedad que hace posible la relación armónica entre significados inmersos en un texto y en un contexto específico.

A partir de las anteriores definiciones, se puede señalar que los estudiantes presentaron dificultades en este nivel en vista que tenían inconvenientes para relacionar ideas consecutivas de una manera comprensible; en repetidas ocasiones, se remitían a una idea pero en cuestión de pocos segundos se referían a otra que no tenía relación con la anterior:

- Para ti, ¿cuál materia presenta más dificultades?

-informática

¿Por qué?

por que me gusta informática y nos hacen hacer trabajos

- ¿Cómo te motivan tus padres para que estudies?

me mandan y tengo que obedecer a mis padres y a mis hermanos.

- ¿Defiendes tus ideas?

Siempre X A veces__ Nunca__

¿Por qué?

Por que me gusta pensar a si misma

Yo fui las que tuve las ideas.

¹⁰¹ Widdowson 1990. Citado por RAMIREZ. R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 70.

- ¿Crees que tus padres te motivan hacia la lectura?

algunas veces opinado mucho entonces no participo porque se la pregunta y respuesta.

- Piensas que la defensa de ideas es algo realmente importante?

Si No

¿Por qué?

Serian buenas al igual que malas y las podían defender para garantizar algo.

Utilizando la terminología de Ramírez (2008) respecto al tema, los niños mostraron poseer dificultades en cuanto a la macroestructura textual, en la que se organiza el tema o la idea relevante del texto.

Los niños del grado cinco uno presentaron inconvenientes en la construcción de frases con cohesión, referidas al escaso uso de algunos conectores discursivos, pero con bastante frecuencia de uso de otros; así mismo, dificultades referidas a la repetición de palabras en la misma oración.

- ¿Crees que tus profesores te motivan hacia la lectura?

Siempre A veces Nunca

Nunca nos hacen leer no más nos hace leer la profe de español.

no por que no nos saben motivar a la lectura.

es bueno para aprenderá a leer mejor y a pronunciar las palabras mejor y escribir mejor.

- ¿Cuáles son los temas de los que te gusta escribir?

la naturaleza, los animales y el mar.

¿Por qué?

en todo nuestro planeta es bonito y de diferentes colores.

No podemos talar los árboles, a los animales no matarlos y no quitar su habita el mar no botando basura y lo contamine y también hay animales bonitos.

Por su parte Halliday y Hasan (1977) señalan que “la cohesión es la organización

explícita y formal del texto realizada a través de enlaces léxicos y gramaticales”¹⁰²

Entre los enlaces de cohesión que los autores proponen y que fueron bastante utilizados en los niños están: la reiteración manifestada a través de la repetición.

Para abordar otro nivel, se trae a mención a Lo Cascio (1998,[1991])¹⁰³, quien señala los Indicadores de fuerza u conectores discursivos que, según Ramírez (2008), sirven para conectar los enunciados y para indicar su papel dentro del discurso. Los niños del grado quinto hicieron frecuente uso de ciertos conectores discursivos, evidenciando el escaso uso de otros. Los más utilizados fueron: “porque”, “entonces”, “y”.

Para precisar, a continuación se presenta un listado de aquellos indicadores que propone Lo Cascio y que estuvieron ausentes en las producciones textuales de los estudiantes. Estos fueron:

Ausencia de aquellos indicadores que introducen un razonamiento, como por ejemplo, por qué, debido a, por tanto, de ahí que. Indicadores generalizadores, que introducen la modalidad, que introducen la fuente y la autoridad (los garantes).

Dentro de este contexto conviene destacar la modalización, que según Ramírez (2008), es un fenómeno perteneciente al discurso oral y escrito que se relaciona con la actitud y la implicación del emisor en el discurso; que para el caso, fueron los niños del grado quinto de la institución mencionada.

Dichas marcas modalizadoras incidieron en la argumentación de los niños, quienes presentaron las siguientes:

Apreciativas, en las que los estudiantes emitieron juicios de valor, tales como: “bien”, “mal”, “mejor”; pero también hubo presencia de los modalizadores evaluativos (bonito).

Otro tema importante para abordar son las falacias argumentativas que, según Díaz Rodríguez (2002) se constituyen como razonamientos que, aunque aparentemente dan la impresión de ofrecer una sustentación correcta, contienen alguna trampa, falsedad o engaño al pensamiento.

Afirma que el defecto de este tipo de razonamiento puede radicar en su estructura formal o en el contenido de las premisas. Refiere que se incurre en falacias

¹⁰² HALLIDAY Y HASAN 1977. Citado por: RAMIREZ. R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 73

¹⁰³ LO CASCIO (1998[1991]). Citado por RAMIREZ. R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 132

debido a la falta de conocimiento en el lenguaje y porque se da más importancia, de manera consciente o inconsciente, al aspecto emocional que al racional.

En cuanto al tema, Ramírez (2008) señala que es posible encontrar argumentos falsos que pueden construirse desde las circunstancias afectivas, sociales, económicas, etc., de los protagonistas. El autor presenta la clasificación de las falacias de la retórica antigua, que por sus características se presentan en los niños, a saber:

Argumentum ad verecundiam (a la verdad), según éste, los niños defendían o rebajan un argumento basado en la autoridad de la fuente: *“ese otro día el rector dijo que ese problema era el más importante”*

Argumentum ad baculum (apelar al báculo), con el cual convencían al oponente no por el razonamiento sino por la amenaza: los niños al ver que sus puntos de vista eran refutados por las niñas, emitían afirmaciones como: *“ahora me voy a decirle a mi papá para que venga a hablar con el rector y diga que ese problema es el más importante”*.

Argumentum ad misericordiam (apelar a la piedad). En el que pretendían que el oponente se adhiriera a una tesis, no por el convencimiento de razón sino por el sentimiento de compasión. Los niños acudían a este tipo de argumento con el ánimo de convencer y sobre todo de persuadir a las niñas para que les ayuden a defender el problema de las canchas de fútbol y de la falta de espejo en sus baños: *“a ustedes siquiera les hacen caso”* (refiriéndose a las niñas).

Al abordar otro tema de interés en el campo de la argumentación, se encuentra que en los procesos de discusión crítica que se realizaron a partir de los problemas de la institución que más inquietaban a los estudiantes, se encontró lo que Eemeren y Grootendorst 2002[1992]¹⁰⁴ llaman “violaciones de las reglas”; las cuales con un análisis más detallado son de gran ayuda para el fortalecimiento y mejora de los procesos de discusión crítica y en general de las argumentaciones en el contexto real, como en cualquier ámbito de la vida personal. Las violaciones de discusión crítica que se pudieron identificar en los niños, según los autores, fueron las siguientes:

¹⁰⁴ EEMEREN Y GROOTENDORST 2002[1992]:222. Citado por RAMIREZ. R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008. p. 118.

- Violaciones de la regla 1, por el protagonista o por el antagonista, en la etapa de confrontación.

a). Con respecto a los puntos de vista:

- Prohibir puntos de vista (entre estudiantes era normal obligar a callar a otro compañero porque negaban la veracidad de ciertas afirmaciones)
- Declarar sacrosantos a ciertos puntos de vista (*“los niños son más inteligentes y aplicados que las niñas”*).

b). Con respecto al oponente:

- Presionar a la parte contraria por medio de la manipulación de sus sentimientos (con frases como: *“ahora le digo a la profesora que dijiste...”*)
- Hacer un ataque personal contra el oponente recurriendo a:

Presentarlo como malo, poco confiable (ante una afirmación, los niños decían, por ejemplo, *“lo que dice”* “x” niño *“no se debe creer porque él es mentiroso”*).

Señalar una inconsistencia entre sus ideas y sus acciones, en el pasado y/o en el presente (en una oportunidad los niños refirieron que un compañero había escrito en su cuaderno que se debía respetar a los compañeros porque todos merecen respeto, pero el mismo niño golpeó varias veces a otro de su misma edad.).

- Violaciones de la regla 2, por el protagonista en la etapa de apertura:

a). Evadir el peso de la prueba:

- Presentando el punto de vista como evidente por sí mismo (con afirmaciones como *“obvio”*, *“qué tonto (a)”*)
- Volviendo el punto de vista inmune a toda crítica (*“la profe dijo que ellas iban a venir a hacernos el taller”*).

b). Desplazar el peso de la prueba (ante la pregunta sobre los problemas que aquejan a la institución, los niños manifestaron que en la cafetería no hay suficiente espacio, pero la falta de papel en los baños los afectaba aún más).

En una disputa mixta sólo la parte contraria defiende su punto de vista como principio de presunción.

- Violaciones de la regla 3, por el protagonista o el antagonista, en todas las etapas de la discusión mixta:

- a). Imputarle un punto de vista ficticio a la parte contraria:
- Haciendo referencia a las concepciones del grupo al cual pertenece el adversario (por ejemplo, cuando afirmaron *“los hombres siempre dicen así; las niñas siempre piensan en lo mismo”*)
- b). Distorsionar el punto de vista de la parte contraria:
- Sacando enunciados fuera de contexto (para distorsionar el punto de vista de las niñas, los niños refirieron con ímpetu, en el momento de la intervención de sus oponentes, otros problemas, por ejemplo, los pocos balones de fútbol, los escasos recreos, la multitud de estudiantes en las canchas de fútbol, entre otros que los afectaban más a los hombres.)
 - Violaciones de la regla 6 por el protagonista o por el antagonista, en la etapa de la argumentación
- a). Presentar falsamente algo como si fuese un punto de partida común:
- Presentando una premisa como evidente por sí misma (cuando señalaron que *“obvio que las niñas quieren tener en los baños miles de cosas... hasta las toallas”*).
- b). Negar una premisa que representa un punto de partida común:
- Poniendo en duda un punto de vista aceptado (algunos niños al afirmar que la institución no tenía problemas, deseaban poner en duda que la institución presenta dificultades).
 - Violaciones de la regla 9 por el protagonista o el antagonista en la etapa de la clausura:
- a). Absolutizar el éxito de la defensa:
- Concluyendo que el punto de vista es verdadero porque ha sido defendido exitosamente (los niños concluían como absolutamente cierto un punto de vista, toda vez que la mayoría de compañeros del mismo género respaldaban la misma afirmación, por ejemplo, que uno de los problemas más graves era la escases de balones de fútbol).
- b). Absolutizar el fracaso de la defensa:
- Concluyendo que un punto de vista es verdadero solo porque el punto de vista opuesto no ha sido defendido exitosamente (para los niños, sólo su punto de vista era válido y verdadero ya que las niñas no defendían con vehemencia sus opiniones).

"Algunos caminos hacia la Argumentación en el aula"



Una propuesta de intervención desde las características argumentativas escolares"

7. PROPUESTA PEDAGÓGICA “ALGUNOS CAMINOS HACIA LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA”

“Id in primis cavere oportebit, ne studia, qui amare nondum potest, oderit et, amaritudine semel percepta, etiam ultra rudes annos reformidet”.

“Lo que primero se debe evitar es que odie el estudio quien todavía no es capaz de amarlo y que, una vez gustado su amargor, continúe temiéndolo después de la tierna edad”.

Quintiliano.

La presente propuesta pedagógica se sustenta en el análisis de los instrumentos para la recolección de la información aplicados a docentes y estudiantes y en las características argumentativas de los escolares analizadas desde la teoría.

En la propuesta, el estudiante y el docente son entendidos como sujetos activos, portadores de experiencias e intereses particulares que se ponen en juego a la hora de intervenir en todos los procesos educativos tendientes al mejoramiento y desarrollo de la Competencia argumentativa, en especial, Escrita.

Se pretende desarrollar, además de la competencia argumentativa, las siguientes competencias básicas referidas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional¹⁰⁵. Las competencias son:

- Competencia interpretativa: entendida como la capacidad de encontrar el sentido del texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema, argumentando a favor o en contra de una teoría o situación.
- Competencia propositiva: en la que el alumno propone hipótesis, soluciona problemas, construye mundos posibles y da alternativas de solución a conflictos sociales, económicos, políticos y cotidianos.
- Competencia gramatical o sintáctica: referida al adecuado uso de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados.

¹⁰⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. p. 28

- Competencia textual: que hace alusión a la coherencia y cohesión en los enunciados (nivel micro) y en los textos (nivel macro); a los conectores y jerarquización de las ideas.
- Competencia semántica: referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación, además del seguimiento de un eje o hilo temático en la producción del discurso oral o escrito.
- Competencia pragmática o sociocultural: que consiste en el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, en el uso de reglas contextuales de la comunicación.

La propuesta pedagógica *“Algunos caminos hacia la argumentación en el aula”*, se estructura en dos sub propuestas:

- 1) Propuesta de capacitación docente, con la que se pretende orientar el mejoramiento y desarrollo de la competencia argumentativa, a través de la cartilla didáctica *“El arte de la Argumentación en la Escuela”*; del CD en formato 3D *“Jugando a aprender argumentación”* y del CD en formato 2D *“La Argumentación Escrita a partir de una estrategia didáctica multisensorial”*, con el cual se explica el adecuado desarrollo de la propuesta didáctica que en este trabajo se sugiere.
- 2) Propuesta didáctica *“La Argumentación Escrita a partir de una estrategia didáctica multisensorial”*, que presenta un conjunto de actividades encaminadas a desarrollar procesos argumentativos escritos a partir de una situación cotidiana y de la sensibilidad del estudiante.

Esta propuesta se complementa con un CD que contiene los materiales que permiten el desarrollo de la propuesta; así también con las figuras de los personajes de la historia, que desde luego, sustentan una de las actividades que en la propuesta se señala.

En general, se pretende que esta propuesta pedagógica se inscriba como objeto de discusión en los procesos de formación docente y como interlocutor en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en especial de la competencia argumentativa escrita.

7.1. PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

7.1.1. Introducción. La vida de las comunidades educativas se nutre de la comunicación de los resultados de las investigaciones realizadas en ellas. Así mismo, su relación pedagógica se fortalece toda vez que sus docentes se preocupan por mejorar su nivel intelectual y sus prácticas educativas.

Atendiendo a estas especificaciones, se ofrece a los docentes del Colegio Nuestra Señora de las Lajas la presente propuesta de capacitación que se consolida a partir del análisis de la información obtenida y de las características argumentativas que presentaron los estudiantes en la producción argumentativa escrita.

La propuesta se desarrolla con base en unas herramientas didácticas, las cuales serán trabajadas en la capacitación con el propósito que el docente, en el desarrollo de su clase, las trabaje en compañía de sus estudiantes.

En sí, la propuesta de capacitación docente contribuye para que la institución adquiera un conjunto de conocimientos sobre la competencia y en la realización de prácticas necesarias para que a corto o mediano plazo, el Colegio Nuestra Señora de las Lajas cuente con un cuerpo de docentes capacitados en los procesos adecuados para el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita.

7.1.2. Descripción. Mediante los talleres a desarrollar y las herramientas didácticas que aquí se sugieren, se pretende mostrar algunas alternativas para que, tanto profesor como alumno, interactúen en el marco de una actividad didáctica y a la vez pedagógica de la argumentación.

7.1.3. Justificación. Las estrategias empleadas en la argumentación oral y en la argumentación escrita, son de relevante importancia en el desarrollo de las competencias que debe abordar el docente en todas sus labores dentro y fuera del aula escolar.

El proceso enseñanza – aprendizaje en torno a la argumentación se justifica a partir de los resultados de las entrevistas realizadas, lo cual evidenció, según información directa de los facilitadores (docentes de la institución), interés por aplicar un concepto y un proceso eficaz para el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita, como un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes.

7.1.4. Importancia del Proyecto. El proyecto es de alta significación dado que su objetivo principal es proporcionar a docentes algunas alternativas metodológicas y didácticas para el trabajo en Competencia Argumentativa Escrita, utilizando una comunicación eficaz que promueva el desarrollo de la productividad de los participantes en el aula de clase.

7.1.5. Plan de objetivos

7.1.5.1 Objetivo general. Capacitar a docentes del Colegio Nuestra Señora de las Lajas en el manejo y uso de las herramientas didácticas que se sugieren, a partir de la teoría, para mejorar y potenciar la Competencia Argumentativa Escrita.

7.1.5.2 Objetivos específicos

- Socializar los resultados del trabajo de investigación titulado “La Competencia Argumentativa Escrita en los estudiantes del grado quinto del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, Pasto”.
- Presentar la propuesta pedagógica *“Algunos caminos hacia la Argumentación en el aula”*.
- Desarrollar la propuesta de capacitación docente en competencia argumentativa a través de exposiciones y de talleres, en el tiempo destinado por la institución.
- Obtener de los docentes sugerencias y/o recomendaciones que pueden ser de gran utilidad para posteriores investigaciones y para el trabajo que realiza el Grupo de Investigación en Argumentación –GIA-, de la Universidad de Nariño.

7.1.6. Fundamentación. Esta propuesta de capacitación docente se sustenta desde:

- Fundamento filosófico. El esquema que se plantea en el principio filosófico del fin y la meta, es el referente de la educación, en su dinámica de aprendizaje, donde la relación dialéctica entre sujeto y objeto, implica

aprender – conocer – saber; elementos que se trabajarán en el desarrollo de su proceder pedagógico.

- **Fundamento sociológico.** El docente participante de la capacitación es un ente activo, constructor de conocimiento a partir de la realidad, con la cual se vincula mediante el análisis, la reflexión y la praxis.
- **Fundamento pedagógico.** La formación permanente del docente es de relevante importancia en su quehacer, toda vez que los procesos de enseñanza aprendizaje se fortalecen para la consolidación de seres críticos, creativos, reflexivos, propositivos y argumentativos.

7.1.7. Marco Teórico. Dentro del sistema educativo, es imperante la necesidad de posibilitar espacios de comprensión y producción de argumentaciones, bien sea orales y escritas, por cuanto se pretende formar ciudadanos que a través de sus procesos de conocimiento, relación y confrontación puedan actuar en un contexto local y mundial, en otras palabras, sean competentes en el mundo actual.

Dicho saber y hacer involucra procedimientos sobre la manera de posibilitar la formación de lectores y de creadores de argumentos estratégicos, que pueden enfrentarse a un texto y lograr la comprensión del mismo, a través del uso eficaz e intencional de una serie de procesos que faciliten su acceso al significado lingüístico y textual.

Para ello, se hace necesario e indispensable poner en marcha estrategias de enseñanza tendientes a la mejora y fortalecimiento de la competencia en cuestión. Una estrategia de enseñanza se define como el conjunto de actividades utilizadas por el docente para enseñar u orientar a sus estudiantes respecto a una temática en especial. En dicha estrategia se ve involucrada la familiarización que este posee respecto a las características de desarrollo de sus estudiantes, de sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos habilidades y competencias respecto a las demás disciplinas.

7.1.8. Estudio Técnico:

7.1.8.1 Ubicación Sectorial. Colegio Nuestra Señora de las Lajas, ubicado en la ciudad de Pasto, Departamento de Nariño.

7.1.8.2 Capacidad del Proyecto. La capacitación está dirigida a docentes del área de lengua castellana del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, sin excluir la participación de docentes de otras áreas.

7.1.8.3 Tiempo. El tiempo aproximado de duración de la capacitación es de una semana, de acuerdo a la jornada y tiempo que determine la institución.

7.1.8.4 Recursos. Para llevar a cabo el proceso de capacitación se requiere de los siguientes recursos:

- **Humanos:** expositoras y docentes de la institución
- **Materiales:** presentaciones en Power Point, cartilla impresa para docentes, CD en 3D y 2D; cuaderno de apuntes, lapiceros, teclado de computador y video been.

7.1.8.5 Capacitadoras

Dalia Azucena Ortega Obando
Viviana Oquendo Lizcano

7.1.9. Metodología

SESIÓN 1. La sesión uno se desarrollará en una sola jornada; en ella se socializarán los resultados de la investigación que se llevó a cabo en la institución. Se recurrirá a una exposición en presentación Power Point que desarrolle la siguiente lista de contenidos:

- Título
- Formulación del problema
- Preguntas orientadoras
- Plan de objetivos: objetivo general y específicos

- Marco contextual
- Diseño metodológico
- Análisis de la información obtenida
- Características argumentativas de los escolares vistas desde la teoría
- Conclusiones y
- Recomendaciones

En segunda instancia, se procede a presentar, en el mismo formato, la propuesta pedagógica *“Algunos caminos hacia la Argumentación en el Aula”*, en la que se desarrolla:

- La descripción de la propuesta pedagógica
- La estructuración de la misma

En la tercera parte de esta primera sesión, se hace la presentación de la propuesta de capacitación docente y de los elementos que la integran:

- Cartilla docente *“El arte de la Argumentación en la Escuela”*
- CD 3D *“Jugando a aprender Argumentación”*
- CD 2D *“La Argumentación Escrita a partir de una estrategia didáctica multisensorial”*.

SESIÓN 2. La sesión dos se dividirá en varias jornadas de trabajo, dependiendo del tiempo asignado por la institución.

En las jornadas de trabajo se procede a desarrollar los talleres previstos para cada uno de los elementos que sustentan la capacitación docente, con el fin que los docentes los reconozcan como un material de apoyo.

Los talleres se estructuran de la siguiente manera:

TALLER 1

Tabla 13. Taller 1. Capacitación docente

ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS	TIEMPO	MATERIALES
Desarrollo de algunas actividades de la cartilla	Preparar a los docentes en el manejo de ciertos contenidos temáticos de la cartilla.	En grupos, desarrollar los siguientes ejercicios: <ul style="list-style-type: none">– Pág. 7: superestructura y argumentos de la conclusión. A partir del texto de la página 8: <i>“A mejorar la educación”</i>.– Pág. 18: conectores argumentativos. A partir de los cuadros de las páginas 16-17.– Págs. 22-23: tesis, antítesis, conectores, ideas principales, ideas secundarias, tipo de destinatario. A partir del texto de la página 20.– Pág. 29: coherencia global del texto.	2 bloques de 2 horas	Cartilla docente, cuaderno de apuntes, lapiceros.

Tabla 13. (Continuación)

ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS	TIEMPO	MATERIALES
		<p>– Pág. 34: Estructura de un argumento. Plantin (1996). A partir del mapa conceptual, elaborar un texto en el que se desarrolle el tema y se proporcionen ejemplos.</p>		
	<p>Conocer los conceptos respecto al material presentado.</p>	<p>Socialización de las conclusiones del taller por parte de los docentes participantes.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Cuaderno de apuntes, lapiceros.</p>

TALLER 2

Tabla 14. Taller 2. Capacitación docente

ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS	TIEMPO	MATERIALES
Trabajo del CD 3D	Reconocer el CD 3D como una herramienta útil en el trabajo con los estudiantes, que permite: la recreación, detección de dificultades y fortalezas.	En grupos, desarrollar cada uno de los juegos. Anotar las debilidades y fortalezas que fueron encontradas al desarrollar los ejercicios.	1 hora	Computadores, copias del CD 3D, cuaderno de apuntes, lapiceros.
	Detectar las mayores dificultades de los docentes respecto a los contenidos que subyacen en el CD 3D. Proporcionar herramientas conceptuales en relación a las dificultades encontradas.	En grupos y de manera escrita, presentar las dificultades encontradas por los docentes para su preparación por parte de las capacitadoras.	10 minutos	Cuaderno de apuntes, lapiceros.

Tabla 14. (Continuación)

ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS	TIEMPO	MATERIALES
	Conocer los conceptos respecto al material trabajado.	De manera voluntaria, los docentes presentan sus opiniones respecto al material y a los ejercicios desarrollados.	15 minutos	Cuaderno de apuntes, lapiceros
		Socialización de las conclusiones del taller.	10 minutos	Cuaderno de apuntes, lapiceros.

TALLER 3

Tabla 15. Taller 3. Capacitación docente

ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS	TIEMPO	MATERIALES
Trabajo del CD 2D y la propuesta didáctica <i>“La Argumentación Escrita a partir de una estrategia didáctica multisensorial”</i>	<p>Socializar la propuesta didáctica, como un camino para trabajar la argumentación escrita en los estudiantes, aplicando el Modelo Didactext y la Secuencia Didáctica.</p> <p>Reconocer el CD 2D como una herramienta que orienta respecto a la propuesta didáctica que se sugiere para el trabajo argumentativo escrito con los estudiantes.</p>	Desarrollar las actividades que se sugieren en la guía de trabajo en clase de la propuesta, siguiendo la explicación que presenta el personaje del CD.	2 bloques de 3 horas.	Computadores copias del CD 2D, guía de trabajo, CD complementario de la propuesta didáctica, cuaderno de apuntes, lapiceros.

	Conocer las opiniones en relación al material presentado.	Voluntariamente, los docentes presentan sus opiniones respecto al material y a los ejercicios desarrollados.	15 minutos	Cuaderno de apuntes, lapiceros
		Socialización de las conclusiones del taller	10 minutos	Cuaderno de apuntes, lapiceros.

7.1.10. Proceso de Transformación. Por medio del diseño y ejecución de talleres, se pretende capacitar a los docentes en estrategias de orientación del proceso educativo enfocado a la argumentación.

De esta forma, se posibilita mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la competencia por medio de la orientación respecto a la didáctica que deben desarrollar los docentes para dicho fin.

Mediante la realización de Talleres se procede a motivar, promover y capacitar a los educadores para poder implementar posteriormente el programa en el aula de clase.

7.1.11. Descripción de las herramientas de capacitación. A continuación se hace una breve presentación de los elementos que sustentan la capacitación docente en el Colegio Nuestra Señora de las Lajas, Pasto. Los elementos son:

7.1.11.1 “EL ARTE DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA”



La cartilla “*El arte de la Argumentación en la Escuela*” parte de la idea que argumentar es un arte humano que se perfecciona, si se quiere, a través de técnicas, métodos, estrategias tendientes a su adecuada realización.

En este sentido, la cartilla tiene como propósito proporcionar a docentes un marco didáctico de gran utilidad en el magno proceso que envuelve la argumentación de los conocimientos, valores, experiencias y anhelos de los estudiantes.

La cartilla se estructura de la siguiente manera:

Primer capítulo “*Introducción*”: se hace una breve presentación sobre lo que se pretende con su elaboración y sobre los elementos que pueden servir de apoyo para su realización.

Segundo capítulo “*Algunas recomendaciones de uso de la cartilla*”: aquí se hace algunas indicaciones respecto a su manejo.

Tercer capítulo “*Plan de objetivos*”: presenta los propósitos que persigue en la institución con su elaboración.

Cuarto capítulo *“La importancia del arte de la argumentación en la Escuela”*: aquí se trata de explicar la importancia de gestar procesos argumentativos teniendo en cuenta la relación entre argumentación, escuela y sociedad.

Quinto capítulo *“Aproximación a la didáctica del arte argumentativo”*: presenta algunas estrategias y ejercicios aplicables en el aula, que bien pueden servir para el fortalecimiento de esta y de otras competencias.

Sexto capítulo *“Algunas perspectivas teóricas en el arte de hablar y escribir para argumentar”*: este capítulo presenta la teoría de la argumentación desarrollada en mapas conceptuales con el fin de precisar conceptos y aspectos más relevantes, que pueden ser consultados y ampliados en el marco teórico del presente trabajo de investigación o en la documentación que se señala en la bibliografía de la cartilla y de este trabajo.

Séptimo capítulo *“Para finalizar”*: se expone algunas conclusiones a partir de la importancia de la argumentación y, desde luego, de la trascendencia de aplicar estrategias tendientes al mejoramiento y fortalecimiento de esta competencia en los estudiantes.

Y, finalmente, se presenta la bibliografía que puede ser consultada en el Banco de la República de la ciudad o en las instalaciones de la Universidad de Nariño.

7.1.11.2 “JUGANDO A APRENDER ARGUMENTACIÓN”



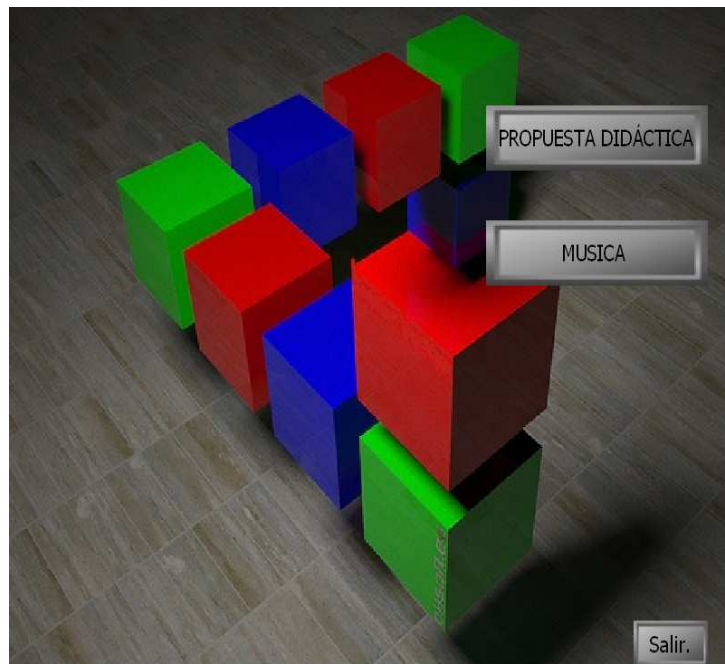
Es un trabajo en multimedia, formato 3D, con un menú de juegos, elaborado para que estudiantes de todos los niveles, especialmente de los primeros grados de escolaridad, recurran a él como una herramienta de trabajo que favorece la recreación, la exploración y el aprendizaje de la competencia en cuestión.

Aquí, el juego se entiende como el espacio donde el estudiante se relaciona más y a su manera con el mundo de la argumentación. Cada juego es el lugar de ensayos, de correcciones; un ámbito mágico donde se pueden vivir situaciones de riesgo una y otra vez hasta perfeccionarlas. De ahí que el juego se convierta en una noción central para el desarrollo del sujeto.

Por ello, a través del juego se pretende que el estudiante construya sus propios conocimientos sobre argumentación; en otras palabras, que sea él quien despierte su capacidad de asombro e interés hacia su propio proceso de aprendizaje argumentativo.

En fin, se trata de un trabajo didáctico y lúdico que toma como pretexto el juego para introducir al estudiante en el significativo mundo de la argumentación.

7.1.11.3 “LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA A PARTIR DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA MULTISENSORIAL”



Esta herramienta para el trabajo en el aula, en formato 2D, explica los procesos a seguir para la puesta en práctica de la propuesta didáctica de su mismo nombre, fundamentada en el Modelo Didactext, la Secuencia Didáctica y actividades multisensoriales.

La explicación se hace con base en un personaje animado que cumple la función de orientador de los docentes sobre la propuesta didáctica contenida en esta investigación (Capítulo 7.2).

En general, este trabajo busca orientar la práctica argumentativa escrita con miras a su permanente realización y fortalecimiento.

7.2. PROPUESTA DIDÁCTICA “LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA A PARTIR DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA MULTISENSORIAL”

7.2.1. Introducción. La presente propuesta didáctica busca proporcionar importancia y dinamismo al proceso de enseñanza aprendizaje de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE). En ella, el estudiante se caracteriza por ser más activo, crítico, creativo y propositivo. El aula de clase se identifica como el escenario donde se despiertan y desarrollan capacidades creativas, reflexivas, críticas, analíticas y actitudinales, enfocadas al mejoramiento y fortalecimiento de la competencia.

La guía de trabajo en clase que aquí se sugiere, pretende lograr un aprendizaje multisensorial y significativo, partiendo de los preconceptos, de los escenarios cotidianos en los cuales se requiere comprender, escuchar, imaginar, inferir, racionalizar, justificar y argumentar y de las actividades didácticas y secuenciales que permiten desarrollar la producción argumentativa escrita a manera de proceso.

En si, la propuesta compromete al docente para que apropie estrategias que motiven al estudiante en el desarrollo de su producción escrita argumentativa y al estudiante para que participe activamente en sus procesos de aprendizaje.

7.2.2. Justificación. El acto de escribir por mucho tiempo se ha convertido en el centro de atención de escritores, ensayistas, pedagogos y docentes preocupados por las dificultades constantes que padecen niños y jóvenes, es así como se han realizado diferentes estudios que apuntan a una respuesta hacia la forma, más que el fondo; sin embargo, la propuesta didáctica que se plantea se encamina a valorar la expresión escrita desde la intervención integral del estudiante, es decir, desde su parte cognitiva, metacognitiva y sensorial, por cuanto la escritura debe asumirse como una actividad integral en la que son decisivos los procesos que conducen a su creador a representar su diálogo consigo mismo y con el mundo.

Con la presente propuesta didáctica se quiere que los educandos conciban la escritura, específicamente argumentativa, como un proceso holístico en el que está abierta la posibilidad de ejercer un discurso íntimo y social, que se relaciona con los saberes, las experiencias y el acercamiento al mundo.

En última instancia, se pretende que el estudiante a través de su escritura argumentativa, ponga en evidencia sus pensamientos, sentimientos y expectativas, así mismo su capacidad para comunicar a partir de la escritura.

7.2.3. Plan de objetivos

7.2.3.1 Objetivo general. Mejorar y potenciar el desarrollo de la competencia argumentativa escrita a través del trabajo multisensorial en el aula de clase.

7.2.3.2 Objetivos específicos

- Desarrollar actividades que involucren un trabajo sensitivo, con el fin de desarrollar procesos argumentativos.
- Potenciar la argumentación escrita a partir de la sensibilidad del estudiante.
- Promover la utilización del Modelo Didactext y la Secuencia Didáctica como herramientas que permiten la construcción escrita a manera de secuencia y de proceso cognitivo y metacognitivo.

7.2.4. Naturaleza de la propuesta. Esta propuesta didáctica de trabajo en el aula es producto de las reflexiones y del trabajo desarrollado por las investigadoras, que presentan a la comunidad educativa del Colegio Nuestra Señora de las Lajas una alternativa para el mejoramiento y desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita en los estudiantes.

La propuesta surge con el ánimo de presentar al docente un posible camino para solucionar las dificultades y fortalecer el desarrollo de la argumentación escrita en el aula, que desde luego, se podrá aplicar a otros contextos.

El trabajo argumentativo escrito multisensorial, no se vislumbra como un campo que admite una sola y única forma de interpretación y de realización, sino como una exploración y constante contacto con el contexto, en el que se descubren las relaciones que tienen los sujetos cognoscentes consigo mismo y con la sociedad.

7.2.5. Principios

- **Competencia como un saber hacer en contexto**

Se definen las competencias como “Las capacidades con que un sujeto cuenta para”¹⁰⁶ utilizar los conocimientos que posee en situaciones reales de la vida, es decir, saber hacer en contexto.

En esta dirección, la competencia argumentativa se define como la capacidad para dar razón de una afirmación, para justificar opiniones y actitudes en una situación determinada y para poner en juego en la vida diaria los saberes que proporciona el mundo de la cultura.

En la escuela, la competencia argumentativa da cuenta del trabajo que realiza propiamente el estudiante, de sus actitudes frente a las situaciones personales y sociales y de su manera de articular los saberes.

La competencia argumentativa sugiere al estudiante ser partícipe de su propio aprendizaje. Ella le implica analizar, abstraer, defender, proponer, sugerir, enfatizar, criticar, disuadir, apoyar, rebatir... en situaciones donde es necesario confrontar la realidad y proponer a partir de ella.

La competencia argumentativa, como otras competencias, se fortalece a través de diferentes prácticas pedagógicas en el aula de clases, por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los procesos que se gestan para la producción textual, entre otros.

Para el docente, comprender la importancia del trabajo educativo basado en competencias es fundamental, por cuanto le permite reorientar su práctica educativa, gestionar procesos que conlleven a su desarrollo y puesta en práctica en la vida cotidiana y pensar en la educación con una mirada analítica y prospectiva, es decir, en el deber ser de la educación.

¹⁰⁶ Ibíd. p. 17

- **La didáctica en la Argumentación**

La argumentación, como competencia requerida en las aulas de clase y en la vida en general, demanda estrategias conducentes a su pleno desenvolvimiento.

La argumentación, acompañada de la didáctica, permite consolidar la relación del mundo de la vida con el mundo de la escuela; favorece el vínculo entre maestros y estudiantes a partir de las opiniones, los intereses, particularidades y mundos.

El docente, al trabajar la argumentación desde la didáctica, produce un gran efecto en sus estudiantes en vista que la sustentación teórica se une a un proceso cognitivo más estructurado y si se quiere, más argumentado. Al trabajar las distintas áreas, de manera concomitante con la argumentación y desde luego, con su didáctica, se logra poner en juego en la vida práctica dichos saberes que a la vez se regulan por las experiencias de aprendizaje.

La argumentación, con la didáctica, se enmarca en el principio fundamental de “la escuela para la vida”, por cuanto la didáctica como arte de la enseñanza, permite profundizar en sus contenidos y aplicaciones mediatas que posteriormente, se convertirán en situaciones más decisivas dentro de la vida del estudiante.

Con la didáctica en la argumentación, no sólo se forma en la parte cognitiva sino también en la resolución de problemas que surgen del mundo de la vida y que para ello se requiere formar en la sensibilidad y en la efectividad.

El trabajo de la didáctica desde la mirada de la argumentación, consiste en capacitar a los estudiantes para que a través de su trabajo satisfagan las necesidades mediatas y a largo plazo que brotan de la sociedad en su diario devenir.

Si se tiene en cuenta que la educación es para la vida, los procesos argumentativos a desarrollarse deben estar orientados hacia la misma (una educación en argumentación para la vida).

- **Escritura como proceso cognitivo y metacognitivo y como proceso secuencial. Modelo Didactext y Secuencia Didáctica**

En el modelo Didactext y la Secuencia Didáctica, la escritura de carácter argumentativo se asume como un asunto cognitivo y metacognitivo secuencial, en

vista que la actividad escritural se entiende como un proceso en el que se indaga sobre los presaberes, se compara los conocimientos, se desarrolla procesos mentales, se genera preguntas, se ratifica los resultados y se responde a inquietudes producto de su confrontación de sí mismo con lo demás.

La escritura argumentativa entendida como proceso didáctico secuencial, proporciona luces respecto a la complejidad de la misma, atendiendo a factores internos como externos. En ella, el escritor no solo exterioriza su resultado a partir del diálogo de su mundo intelectual sino también de su acercamiento y experiencia en la vida social. En este sentido, la escritura es la actividad humana que asiente sobre el manejo de los saberes, las experiencias de vida, los imaginarios, las sensaciones y los anhelos.

En el marco de la Secuencia Didáctica y del modelo de escritura Didactext, la argumentación escrita es un magno acontecimiento producto de una mirada introspectiva, retrospectiva y prospectiva, en vista que se articula del mundo interno, de los avances y retrocesos; exige seleccionar los saberes propios y de la cultura y prever las posibles objeciones de un lector que inserto en la cultura habla con el texto.

En fin, desde el proceso secuencial didáctico, cognitivo y metacognitivo, la escritura argumentativa es un conjunto de actividades con las cuales:

- El estudiante imagina su propio texto y el docente motiva para evidenciar los saberes propios y de la cultura.
- Proyecta su escrito con base en sus experiencias, saberes previos y contexto en el cual lo inscribe y el docente ejemplifica a partir de la realidad, apoya desde sus saberes e invita al análisis de su producción.
- El estudiante consolida su escritura a partir de textos previos con los cuales reconoce claramente la intencionalidad, los elementos del texto y del contexto; el docente acompaña y participa activamente en su construcción, desde sus saberes y estrategias que dan lugar a la comprensión por parte del estudiante.
- Chequea con el fin de encontrar debilidades y fortalezas; recurre al docente como la persona que puede orientar más acertadamente su proceso. El docente tiene en cuenta las inquietudes y busca la mejor forma para responder claramente a las preguntas. Utiliza guías que le permiten controlar de manera particular los avances y retrocesos.

- El estudiante edita el texto con plena conciencia de lo que ello le exige e implica y el docente se encarga de socializar la producción argumentativa escrita.

En resumen, la escritura argumentativa, vista desde el modelo Didactext y la Secuencia Didáctica, es una actividad procesual, integral y significativa, en la que no sólo se ponen en juego los presaberes y saberes sino las capacidades para tomar distancia de lo propio con el fin de regular la producción escrita argumentativa.

- **Desarrollo multisensorial**

El desarrollo multisensorial entendido como aquella provocación de un despertar sensorial, es utilizado en la presente propuesta didáctica para favorecer la producción argumentativa escrita, partiendo de estímulos y actividades significativas.

Al trabajar la sensibilidad del estudiante se motiva más hacia la escritura por cuanto se ha logrado relacionar la imaginación, la visión, la escucha, la producción verbal, icónica y actitudinal.

Si bien es cierto, la actividad escritural debe ser motivada desde los distintos factores que influyen en dicha producción, más si se trata de las capacidades básicas del ser humano.

Dentro del proceso de aprendizaje se entiende que entre más sentidos se apliquen, más efectivos son los resultados. En este orden de ideas, entre más sentidos intervengan en la escritura argumentativa, de mejor calidad será la producción.

Con la propuesta se quiere brindar al estudiante un ambiente estimulante para la escritura, en el que sienta libertad para explorar, descubrir y disfrutar de diversas experiencias sensoriales base para su actividad escritural.

El fin que se persigue es proporcionar libertad a la experiencia sensorial para que escribir sea una actividad agradable, consciente, planificada y significativa. Con entornos motivantes, se mejora el ambiente escolar, la comunicación, la integración y en general todos los aprendizajes.

En sí, la propuesta integra la estimulación visual con la utilización de imágenes en Power Point que dan cuenta de la situación pretexto para la escritura.

La estimulación auditiva se produce al escuchar el audio de la situación problema del granjero, que lo conduce a imaginar.

El área cognitiva, cuando revisa sus conocimientos, analiza la situación, realiza procesos argumentativos, propone soluciones ante la situación, escribe su texto argumentativo, construye un guión para su respectiva dramatización y cuando elabora su propia historieta tomando como pretexto el problema presentado.

El área motriz se favorece con la puesta en escena del guión creado por él mismo.

El área del lenguaje se fortalece toda vez que el estudiante además de poner en juego los anteriores sentidos, comenta, participa, reflexiona, pregunta, escribe y socializa.

Cabe resaltar que la propuesta didáctica tiene como eje vertical el respeto, dado que permite el desenvolvimiento pleno del estudiante, la participación, la confianza para preguntar y/o comentar. En resumidas cuentas, el respeto permite crear un ambiente en el que nadie es superior a nadie y en el que todos necesitan aprender de todos.

7.2.6. Metodología. La propuesta se desarrolla con base en una guía de trabajo en la que se abordan actividades tendientes al desarrollo sensitivo de los estudiantes, por cuanto se entiende que en el desarrollo de la argumentación escrita incide otras capacidades básicas del ser humano. No sólo se remite a la escritura como tal sino a los procesos previos a dicho fin.

La guía de trabajo en clase consta de las siguientes actividades con sus respectivos objetivos:

- Lectura y comprensión de la situación seleccionada como pretexto para que los estudiantes produzcan argumentaciones, específicamente escritas.

Objetivo: comprender situaciones cotidianas para realizar procesos argumentativos.

- Atención y escucha del audio que narra la situación pretexto de escritura

Objetivo: desarrollar la atención, escucha e imaginación en situaciones que requieren de argumentaciones.

- Imaginación de la situación y de sus posibles soluciones

Objetivo: visionar caminos y/o soluciones ante las situaciones de la vida cotidiana.

- Dibujar para materializar los procesos de interpretación, inferencia y argumentación.

Objetivo: convertir de un proceso cognitivo y de un código lingüístico a un código gráfico los procesos de argumentación.

- Escritura argumentativa desarrollando estrategias cognitivas y metacognitivas del Modelo Didactext y actividades específicas de la Secuencia Didáctica.

Objetivo: producir argumentaciones de manera escrita a partir de estrategias y procesos que permiten su adecuada realización.

- Elaboración de un guión en el que se refieran las acciones que debe y no debe realizar el granjero para solucionar su problema.

Objetivo: desarrollar la escritura guionística argumentativa obedeciendo a la consciente selección de las intervenciones verbales y actitudinales de los personajes.

- Representación con las figuras de los personajes para demostrar y explicar las acciones que no debe realizar el granjero.

Objetivo: promover la dramatización como una actividad que favorece el desarrollo de la argumentación, por cuanto permite exponer y sustentar los puntos de vista, además de tener en cuenta el auditorio.

- Presentación de teoría sobre la historieta por parte del docente acompañante del proceso.

Objetivo: conocer el lenguaje y estructura de la historieta para esta actividad y para posteriores actividades.

- Elaboración de la propia historieta en la que se evidencian procesos de racionalización y de argumentación.

Objetivo: puesta en práctica de los procesos de comprensión y de argumentación y de los conocimientos adquiridos sobre la historieta.

- Presentación de la solución de la situación narrada por parte del maestro.

Objetivos: evaluar los procesos argumentativos gestados por cada estudiante. Proporcionar espacios para las inquietudes y sugerencias de los estudiantes.

- Selección del texto argumentativo y de la historieta para ser publicada en el periódico mural de la escuela.

Objetivo: motivar hacia la producción escrita argumentativa.

7.2.7. Recursos

- **Humanos:** estudiantes y profesores
- **Materiales:** cuadernos, lápiz, lapiceros, grabadora, CD complementario de la propuesta didáctica, figuras de los personajes de la situación pretexto para las actividades multisensoriales, teclado de computador y video been.

7.2.8. Evaluación. Dentro de esta propuesta didáctica se sugiere los siguientes tipos de evaluación con los cuales el estudiante puede analizar de manera global su desempeño, logros, dificultades, limitaciones y potencialidades, tanto en el campo de sus conocimientos como en el de sus actitudes.

- Evaluación formativa: con la que el estudiante puede detectar su situación respecto a las actividades realizadas y el docente determinar los mayores logros y dificultades.

Este tipo de evaluación es adecuado para que el docente determine los progresos de los estudiantes, al igual que la pertinencia de las estrategias utilizadas para dar lugar al proceso argumentativo escrito.

Con este tipo de evaluación se quiere que lo aprendido en clase, incida en el comportamiento y actitudes de los estudiantes en el salón, en la calle, en el hogar y en la comunidad donde se desenvuelven.

Además se propone un proceso de:

- Autoevaluación, como una estrategia con la cual el estudiante evalúa sus propias acciones y los logros alcanzados.

Con la autoevaluación se espera que los estudiantes tomen responsabilidad y una actitud crítica frente a su actividad escritora, con el fin de reconocer sus fortalezas y debilidades para elaborar su propio plan de intervención a corto o mediano plazo.

De hecho, la autoevaluación constructiva requiere que los estudiantes reflexionen acerca de lo que están haciendo para alcanzar niveles óptimos de desarrollo; así también, implica que los educandos se responsabilicen por mejorar su propio proceso de escritura y sean conscientes de cómo esto impacta en su vida académica y personal.

- Coevaluación, entendida como la oportunidad de hacer una valoración mutua para determinar logros, avances y pertinencia de las estrategias que fueron utilizadas para mejorar y potenciar la argumentación escrita.

La coevaluación consiste entonces en evaluar el desempeño de cada estudiante a partir de las intervenciones de los compañeros, respecto a cada una de las actividades programadas para la escritura argumentativa.

Con la coevaluación se quiere integrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros.

Utilizar este tipo de evaluación anima a que los estudiantes se sientan parte de una comunidad de aprendizaje e invita a que participen en los aspectos claves del proceso educativo, haciendo juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros.

7.2.9. Guía de trabajo en clase

“Ayudemos al granjero a solucionar su problema”



LOGROS:

- Leo y comprendo la historia
- Desarrollo procesos de argumentación tomando como pretexto la situación problema del granjero.
- Realizo la producción argumentativa escrita a partir de la situación del granjero, recurriendo a actividades que me permiten desarrollarla a manera de proceso.
- Traduzco a otros códigos simbólicos el resultado del proceso argumentativo.

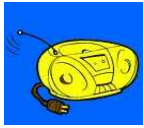
TRABAJO EN CLASE

1. Leo detenidamente el siguiente texto, comprendo la historia que narra y la situación que plantea.

¿Cómo ayudar al granjero en su problema?



Un granjero, debe sacar a vender al mercado del pueblo: una oveja, un perro lobo y un bulto de coles. Para llegar al pueblo, tiene que atravesar un río en una canoa, pero su capacidad de carga no le permite transportar más de una sola cosa a la vez. Si deja a la oveja con el lobo, éste puede comérsela. Si deja a la oveja y las coles, ésta puede comérselas. En uno y en otro caso, su venta se vería arruinada. Entonces, ¿cómo debe proceder el granjero para pasar a la otra orilla las cosas que pretende vender?



2. Escucho la historia sonora del problema del granjero (Audio 01: “El granjero y su problema”)

2.1. Me sitúo imaginariamente en el papel del granjero y en su contexto.



2.2. Visualizo las opciones de solución que puede tener el granjero.

2.3. Desarrollo procesos de argumentación analizando cada una de las opciones.

3. Dibujo las acciones sobre cómo debe proceder el granjero.

4. Escribo mi propio texto argumentativo ante la situación del granjero. Recorro a actividades que me permiten realizar a manera de proceso mi producción argumentativa escrita.


Para ello, tengo en cuenta que es necesario desarrollar actividades (del Modelo Didactext y la Secuencia Didáctica), que se presentan como caminos para poder realizar de manera más acertada y organizada mi escritura argumentativa.

Las actividades que puedo desarrollar a partir de la situación del granjero son:

Primera etapa: **Reviso mis conocimientos previos**



 Contesto:

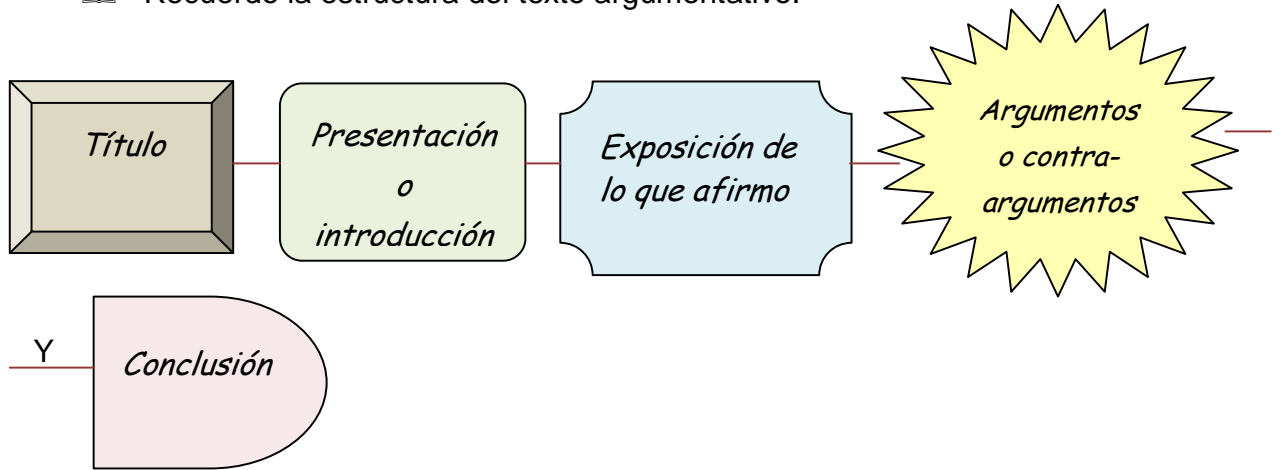


¿Qué tipo de alimentación tiene el lobo?



¿De qué se alimenta la oveja?


📖 Recuerdo la estructura del texto argumentativo:



📖 Reflexiono sobre la importancia de desarrollar una secuencia a la hora de exponer y defender mis ideas.

Segunda etapa: **Me proyecto hacia la escritura de mi texto**




 Escribo y contesto:

¿Cuáles son las ideas principales que puedo desarrollar en mi texto?

¿Cuáles ideas secundarias?

¿Qué debo explicar para apoyar la solución que presento?

 Escribo un pequeño resumen de la historia y de la solución que encuentro ante el problema del granjero.

 Contesto:

¿Por qué esta solución es la más adecuada?

- 📖 Escribo como ejemplo una situación de la vida cotidiana parecida a la del granjero.

Tercera etapa: **Consolido mi texto argumentativo**



- 📖 Escribo mi texto con base en las ideas principales y secundarias que destacué anteriormente y tengo en cuenta que dichas ideas sean introducidas, desarrolladas y concluidas correctamente, además de enlazarlas y conectarlas adecuadamente. Utilizo conectores argumentativos, signos de puntuación y palabras que expresen lo que de verdad quiero decir en mi escrito.
- 📖 Desarrollo mi texto con varias voces: primera persona (las acciones desarrolladas por mí), tercera persona (las acciones que realizan otras personas).
- 📖 Plasmó mi propio estilo de escritura pero desarrollando una estructura argumentativa.
- 📖 Relaciono en mi escrito ejemplos de la vida cotidiana similares a la situación del granjero.
- 📖 Después, leo detenidamente mi primer borrador para supervisar que lo que desarrollé en las etapas anteriores se encuentre ahora en mi escrito.


Cuarta etapa: ***Chequeo y corrijo mi propio texto***



- 📖 Leo detenidamente haciendo las pausas y entonación necesarias con el fin de confirmar los signos de puntuación.
- 📖 Leo para saber si las ideas que desarrollo en cada párrafo tienen que ver con el párrafo anterior y con el siguiente.
- 📖 Al leer, agrego conectores que dan mayor fuerza a mi escrito.
- 📖 Leo detenidamente para saber si lo que he escrito es en verdad lo que quiero decir.
- 📖 Pregunto a mi profesor las cosas que no entiendo.

Quinta etapa: **Edito mi texto final**



-  Paso a limpio mi texto con el fin de que el profesor y mis compañeros lo escojan para ser publicado en el periódico mural de la escuela.
5. Después de tener listo mi escrito argumentativo, creo un guión de la situación y de la solución que propongo para ser dramatizado con las figuras de los personajes y aspiro que mi propuesta sea seleccionada para representarla ante mis compañeros. (Material de apoyo suministrado por el docente: figuras de los personajes)
- 5.1. En la representación, demuestro y explico (argumento) las acciones que no debe realizar el granjero.
6. Atiendo y tomo notas de la explicación que nos presenta el profesor sobre el lenguaje y estructura de la historieta y la utilizo como base para realizar mi propia historieta sobre el problema del granjero. (Material suministrado: “La historieta o comics”)





7. Diseño mi propia historieta a partir de los elementos presentados por el docente y de la situación problema del granjero.
8. Intercambio con mis compañeros mi producción argumentativa escrita y mi diseño de historieta para evaluar las de mis compañeros y para que ellos evalúen mis resultados.
9. Observo la presentación multimedial del profesor sobre el desarrollo de la historia y comparo con lo realizado por mí y por mis compañeros.
10. Evalúo mis propios logros.
11. Por último, con mi profesor y mis compañeros, seleccionamos el texto y la historieta que consideramos bien argumentados y dibujados para publicarlos en el periódico mural de la escuela.

8. CONCLUSIONES

Una vez terminado el trabajo de investigación, se precisa lo siguiente:

En el Colegio Nuestra Señora de las Lajas, la Competencia Argumentativa se define como una competencia de vital importancia dentro de la formación académica de los estudiantes, por cuanto les permite construir y producir creativa, analítica y reflexivamente lo aprendido, favoreciendo la relación entre conocimiento y contexto. Se define también como la forma de expresar las ideas, de demostrar la interpretación del mundo y de evidenciar la apropiación del lenguaje en un contexto determinado.

Por su parte, la Competencia Argumentativa Escrita es entendida como el camino mediante el cual los procesos de pensamiento analítico, creativo, crítico y reflexivo se desarrollan más significativamente. En la institución, se manifiesta la trascendencia que tiene el desarrollo de la competencia desde los inicios de escritura personal por cuanto es la oportunidad de desarrollar los procesos fundamentales en la exteriorización del pensar, el actuar y el desear.

En la institución, la argumentación es una competencia que requiere de mayor trabajo dado que se desconocen y/o no se ponen en práctica procesos evidentes que den cuenta de la argumentación como una competencia que ha sido desarrollada de manera sistemática.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se formuló la propuesta pedagógica "*Algunos caminos hacia la Argumentación en el aula*", como una alternativa para atender las dificultades en cuanto a la competencia y para enfrentar las formas de abordar y aplicar el conocimiento de ésta en la práctica docente.

Esta propuesta pedagógica busca capacitar al docente y al estudiante suministrando herramientas metodológicas y didácticas que permitan el desarrollo sistemático de la CAE. No se trata de un trabajo aislado de la realidad, al contrario, en ella subyacen las realidades de docentes y estudiantes, las cuales son el fundamento de la propuesta.

La propuesta se entiende como el espacio para desarrollar un trabajo interdisciplinario, además de cumplir con la exigencia respecto a los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en lenguaje.

Su implementación implica un proceso gradual puesto que las metodologías no son rígidas y la adaptación a ellas no se logra de manera inmediata.

Cabe resaltar que los estudiantes sí demuestran deseo de aprender a argumentar de manera metódica, y los docentes manifiestan interés por trabajar la competencia de manera más sistemática con sus estudiantes; situaciones que favorecerían el trabajo sistemático que requiere el desarrollo de la Competencia Argumentativa.

Las características respecto a la argumentación de los estudiantes de este nivel, bien pueden generalizarse en algunos cursos de Básica Primaria por cuanto las producciones argumentativas escritas, a decir de los docentes, no difieren en mayor proporción. Por esta razón se puede afirmar que el trabajo investigativo no sólo favorece a docentes y a estudiantes del quinto grado, pues bien podría ser aplicado a otros contextos.

En general, el trabajo de investigación sobre Competencia Argumentativa Escrita desarrollado en el Colegio Nuestra Señora de las Lajas contribuye a la institución en su compromiso social respecto a la formación de un ser humano íntegro, con calidad académica e investigativa, orientado desde una formación analítica, reflexiva, creativa, que le permite asumir con liderazgo el desarrollo de la comunidad y de su contexto en general.

9. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones para mejorar y potenciar la Competencia Argumentativa Escrita son:

Tomar conciencia de la importancia que tiene la argumentación dentro de la vida personal, académica y social.

Valorar la trascendencia de trabajar la argumentación y en especial la argumentación escrita para fortalecer habilidades cognitivas y metacognitivas, competencias socio-afectivas, comunicativas, éticas, ciudadanas, políticas y axiológicas.

Desarrollar de manera secuencial procesos orientados hacia el pleno fortalecimiento de la competencia en los estudiantes de todos los niveles de educación; partiendo de las dificultades que presenta cada grupo.

Recurrir a la propuesta pedagógica *“Algunos caminos hacia la Argumentación en el aula”*, como una herramienta que orienta y fortalece las actividades del estudiante y del docente en cuanto a competencia argumentativa.

Trabajar en torno al Cd *“Jugando a aprender argumentación”*, con el objetivo que los estudiantes, de manera lúdica y recreativa, aprendan aspectos de la competencia argumentativa y a la vez identifiquen sus falencias respecto a ella.

Desarrollar procesos de argumentación congruentes con la heterogeneidad de los estudiantes respecto a su carácter, sus relaciones sociales y sus expectativas de vida.

Panificar las clases de tal manera que los temas involucren procesos (estrategias) de argumentación.

Profundizar en los temas relacionados con la competencia argumentativa en general.

Iniciar proyectos institucionales que busquen la capacitación de los docentes en temas de la competencia argumentativa.

Finalmente, se invita a todos los docentes y estudiantes a involucrarse en el quehacer del Grupo de Investigación en Argumentación GIA, avalado por el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño y por COLCIENCIAS, que

se orienta hacia la indagación de los aspectos pedagógicos y didácticos de la temática que ha sido objeto de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BRASSART, Dominique. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. En: Revista C&E Cultura y Educación, 1995.

CASTRO, Alejandro, et al. Español 11. Literatura Universal y análisis textual, Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Santillana, 1995.

COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, 1991. Medellín, Colombia: Editorial Cometa de Papel, 1996.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Santa fe de Bogotá, Colombia: Editorial LITO IMPERIO, 1998.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua Castellana.

DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro. La argumentación escrita. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002

Enciclopedia Encarta: Microsoft Student, Encarta Premium, 2008

Español 11. Literatura universal y análisis textual. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Santillana, 1995.

Grupo de Investigación en Argumentación -GIA- . Presentación del grupo de investigación, Universidad de Nariño, Facultad de Educación, 2005.

Grupo de Investigación en Argumentación -GIA- . Pasto, Colombia, octubre 2007.

MARTÍNEZ, Ma. Cristina. Análisis del discurso. Lengua y cultura. Santiago de Cali, Universidad del Valle: Facultad de Ciencias Humanas, 1994.

PLANTIN, Christian. La argumentación. Barcelona, España: Ariel, 1996

Proyecto Educativo Institucional. Colegio Nuestra Señora de las Lajas. Pasto, 2007

RAMÍREZ. Roberto. Breve historia y perspectivas de la argumentación. Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008

----- Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura. Didactic sequence (DS) in the teaching-learning processes of writing. En: Revista Folios, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, 2006.

----- Aproximación al análisis de algunos modelos cognitivos de producción textual. En: Revista Textos, Universidad de Barcelona, España, 2005

----- La competencia argumentativa en la escuela. En: Revista Hechos y proyecciones del Lenguaje, Universidad de Nariño, 2004.

RODRÍGUEZ, Guido. Metodología de la Investigación Cualitativa, España: Ediciones Aljibe, 1996

RODRIZALES, Javier. La voz imaginada, Pasto, Colombia: Editorial "XEXUS EDITA", 2007.

VILLAREAL, M. La argumentación. Artículo tomado del libro El valor de la palabra en la expresión y la comunicación, Bogotá: Universidad de la Sabana, 2001

WESTON, A. Las claves de la argumentación. Traducción de Jorge Malem Seña, Barcelona, España: Ariel, 2001.

Anexos

ANEXO A

CUESTIONARIO ENTREVISTA A DOCENTES

Profesoras: Ruth Miryam Beltrán y Viviana Argoty Checa

1. ¿Qué importancia le merece la argumentación en la formación académica de los estudiantes?
2. ¿En cuál grado escolar considera conveniente desarrollar la argumentación escrita?
3. ¿Cree que en su formación profesional recibió las bases necesarias para promover el desarrollo de la argumentación escrita?
4. ¿Cómo motiva a sus estudiantes para que den razones sobre sus comportamientos e ideas?
5. ¿Cómo promueve el interés en sus estudiantes sobre el aprendizaje de una temática?
6. ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje que facilita a sus estudiantes para que produzcan textos argumentativos escritos?
7. ¿Cuáles son las situaciones cotidianas que aprovecha para motivar la producción de textos argumentativos?
8. ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en la didáctica de la argumentación?
9. ¿Cuáles son las dificultades que sus estudiantes presentan cuando argumentan de forma escrita?
10. ¿En cuáles áreas o asignaturas promueve la competencia argumentativa escrita?
11. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para que sus estudiantes desarrollen la CAE?
12. ¿Cuáles son los materiales didácticos con los que cuenta la institución para el desarrollo de la CAE?

13. ¿Cuáles son los textos escolares que promocionan la argumentación (Título, Autores, Año, Editorial)?
14. ¿Cuáles son los documentos (libros, revistas, artículos) que ha leído sobre la teoría argumentativa (autores)?
15. ¿Usted ha escrito textos argumentativos, sobre qué temas?
16. ¿Cuáles son sus dificultades en la producción de textos argumentativos escritos?

ANEXO B

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL GRADO CINCO UNO COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LAS LAJAS

OBJETIVO

Determinar el nivel de formación en argumentación de los estudiantes y las dificultades lingüísticas y textuales en la producción de textos argumentativos escritos.

1. ¿Qué dices o qué haces para que tus padres ten den algo que desees?

2. ¿Cómo te motivan tus padres para que estudies?

3. ¿Defiendes tus ideas?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Por qué?

4. Para ti, cuál materia presenta más dificultades?

¿Por qué?-

5. En clase, los profesores te permiten opinar?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Por qué?

6. Entre leyendas, cuentos y fábulas, cuál te gusta leer más?

¿Por qué?

7. Después de haber leído un texto, con tu profesor discuten las situaciones que se plantean en el texto?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Por qué?

8. ¿Crees que tus profesores te motivan hacia la lectura?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Por qué?

9. ¿Tus profesores proporcionan momentos para que escribas sobre lo que piensas, deseas, vives o sueñas?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

10. ¿Te gusta escribir cuentos, cartas o historias?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Por qué?

11. ¿Cuáles son los temas de los que te gusta escribir?

¿Por qué?

12. Piensas que la defensa de ideas es algo realmente importante?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

13. ¿Qué cosas cambiarías de tu institución?

¿Por qué?

14. ¿Haz defendido una idea de manera escrita?

SI _____ ¿Qué idea?

NO _____ ¿Por qué?

15. ¿Qué entiendes por argumentación?

ANEXO C

RESPUESTAS CUESTIONARIO ENTREVISTA A DOCENTES

Profesora: Bibiana Argote Checa

Bibiana Argote Checa

1. La argumentación en la formación académica de los estudiantes es de vital importancia, porque de este manera los estudiantes son capaces de construir, reflexionar, analizar y reflexionar sobre lo aprendido haciendo puentes entre conocimientos y su contexto.

2. En los grados donde el estudiante aprende a escribir, porque este es el camino para que desarrolle un pensamiento analítico, creativo, crítico y reflexivo frente a la realidad social de su contexto.

3. Sí. Afortunadamente, al ser humanista este tipo de capacidades que se desarrollan y construyen para ser mejor en cada preparación que recibe desde el colegio hasta la universidad y más y por estas experiencias se puede preparar y desarrollar de forma efectiva y reflexiva la argumentación escrita.

4. Se motiva a los estudiantes haciendo participaciones y concursos de la realización de argumentación que viven para que lo puedan transformar positivamente haciendo análisis crítico-reflexivo de su sociedad, formando en cada que todo comportamiento debe estar basado en valores éticos y morales. Se motiva a los estudiantes a desarrollar sus ideas en forma escrita.

5. Para que los estudiantes aprendan una técnica se tiene en cuenta que este aprendizaje sea significativo que lo puedan desarrollar y construir teniendo como base su contexto.

social, y que este conocimiento se espere a su formación integral.

6. Los ambientes de aprendizaje son diversos y todos aprovechables, el aula, el colegio, la familia, el contexto regional, nacional y mundial.

7. Las situaciones cotidianas, en el contexto familiar, escolar, regional y global.

8. El estudiante debe desarrollar bien la idea para luego escribirla.

9. Aunque su producción es corta.

10. Religión, ética y valores, Inglés que son los asignaturas que debe ser en todas.

11. Se basa en la escuela transformadora de Giovanni I.A. Francesio y en el aprendizaje significativo de David Ausubel.

12. Diferentes temas en diferentes materias, videos, etc.

13. Interchange third edition. Cambridge
Fe y Superación

14. Diferentes libros de Haldas pedagógicos, temas del aprendizaje por David Ausubel, Giovanni Francesio, Ann de Zúñiga, Silvio Sánchez.

Profesora: Ruth Miryam Beltrán

RESPUESTAS A CUESTIONARIO ENTREVISTA DOCENTE

1. La argumentación es de suma importancia, puesto que es la mejor manera de que el estudiante exprese sus ideas, la interpretación que él hace del mundo que le rodea y la forma de mostrar hasta dónde se ha apropiado el niño del lenguaje en un contexto determinado.
2. Considero que la argumentación escrita se puede desarrollara desde el momento en que el niño entra en el mundo de la palabra escrita. Lo que no lo puede escribir, lo puede dibujar. Todo depende de la motivación y la estrategia que utilice el docente para que el niño argumente todo lo que hace, piensa y quiere.
3. La formación profesional le da a uno las bases necesarias para que a partir de ellas baya construyendo camino. El conocimiento más la experiencia son dos elementos fundamentales para que se fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje.
4. Se motiva a los estudiantes confrontando textos e ideas, creando espacios de participación activa.
5. Hay diversas formas de motivar al estudiante hacia el aprendizaje de una temática; particularmente me ha dado buen resultado, partir de experiencias cotidianas para entablar una relación entre lo conocido y lo desconocido para el estudiante; llevar a cabo una metodología teórica práctica y concretar lo aprendido en el álbum literario.
6. Desarrollar procesos de pensamiento que permitan al estudiante comprender lo que lee, para que a partir del análisis de obras literarias adquiriera herramientas cognitivas que contribuyan y motiven la producción textual.
7. Permitir que el estudiante elija temas libremente para que exprese todo lo que sabe, piensa y siente.
8. La falta de motivación hacia la lectura en el ambiente familiar, de existir dicha motivación facilitaría la expresión escrita en el ambiente escolar.
9. Falta seguridad para expresar ideas, lo atribuyo a la falta de hábitos lectores.
10. Se debe promover en todas las áreas del conocimiento, es una necesidad urgente, en mi caso en el área que me compete (humanidades)
11. Además de las mencionadas en el numeral 5, como proyecto de aula he promovido el Álbum Literario en los grados 4º y 5º; en éste los estudiantes escriben todo lo

relacionado a la literatura ya sea consultada, creaciones literarias creadas por ellos (as), adaptaciones, síntesis de obras analizadas en el aula. Esta ha sido una gran herramienta didáctica porque los estudiantes han aprendido a disfrutar de la lectura, a expresar de manera creativa sus ideas, a liderar encuentros literarios y lo más importante a crear su propia cartilla.

12. Biblioteca

13. Los textos son una herramienta fundamental en el trabajo escolar, pero analizando detenidamente éstos, pienso que cada vez son más escuetos, sus lecturas están llenas de dibujos (distractores visuales) y poco contenido: los editores se han esmerado en atraer al lector por medio del título y el aspecto exterior del libro, tratan de inculcar en el niño la idea de que su objetivo es entretenerle y que el principal valor de saber leer es disfrutar de un pasatiempo divertido (tenemos suficiente con todo lo que nos brindan los otros medios), es por eso que personalmente he optado por solicitar obras literarias acordes con la edad de los estudiantes para desarrollar procesos de pensamiento (análisis, síntesis, inferencias, conclusiones, establecer relaciones, encontrar sentido, dar significado, etc.).

14. Todo lo que se relacione con la lectura y escritura me han dado algunos elementos para ponerlos en la práctica pedagógica, podría citar algunos como: Bruno Bethelheim y Karen Zelan, Miguel de Zubiría, Paulo Freire, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, revista Cultura de CONACED, Reflexiones pedagógicas, Lineamientos curriculares del área, etc.

15. Un artículo “La lectoescritura un camino hacia el aprendizaje”

16. Me gusta mucho leer, pero no me he regalado el suficiente tiempo para escribir.

Ruth Myriam Beltrán Ch.
Ruth Myriam Beltrán Chamorro

ANEXO D

RESPUESTAS CUESTIONARIO ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estudiante: Daniela Karina Valverde

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL GRADO CINCO UNO COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LAS LAJAS	
OBJETIVO	Determinar el nivel de formación en argumentación de los estudiantes y las dificultades lingüísticas y textuales en la producción de textos argumentativos escritos.
1. ¿Qué dices o qué haces para que tus padres ten den algo que desees?	Pedíles con por favor las cosas
2. ¿Cómo te motivan tus padres para que estudies?	Para ser alguien en su vida
3. ¿Defiendes tus ideas?	Siempre <input checked="" type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>
¿Por qué?	Porque me gustan y me gustan que las rechacen
4. Para ti, cuál materia presenta más dificultades?	Inglés
¿Por qué? -	Porque cambiamos de lenguaje
5. En clase, los profesores te permiten opinar?	Siempre <input checked="" type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>
¿Por qué?	Porque pueden servir de algo mi propuestas malas o buenas

6. Entre leyendas, cuentos y fábulas, cuál te gusta leer más? las leyendas

¿Por qué?

Porque son de miedo y terroríficas como la llorona, Monje Tei y muchos más

7. Después de haber leído un texto, con tu profesor discuten las situaciones que se plantean en el texto?

Siempre A veces Nunca

¿Por qué?

Porque algunas veces hay conflictos cuando no hay comfictos en el texto no discutimos

8. ¿Crees que tus profesores te motivan hacia la lectura?

Siempre A veces Nunca

¿Por qué?

algunas veces espinado mucho entonces no participo porque se la pregunta y respuesta

9. ¿Tus profesores proporcionan momentos para que escribas sobre lo que piensas, desearas, vives o sueñas?

Siempre A veces Nunca

10. ¿Te gusta escribir cuentos, cartas o historias?

Siempre A veces Nunca

¿Por qué?

me distraigo mucho escribiendo y leyendo los textos y cuentos fábulas y parrafos

11. ¿Cuáles son los temas de los que te gusta escribir?

Cuentos y leyendas

¿Por qué?

Los cuentos me distraen y me hacen
fear las leyendas me gustan porque
son de miedo

12. Piensas que la defensa de ideas es algo realmente importante?

SI NO

¿Por qué?

Serían buenas al igual que malas
y las podrían defender para garantizar algo

13. ¿Qué cosas cambiarías de tu institución?

el color no son vivos

Por qué?

porque solo son 2 colores lo pintara
y le arreglara las nubes y las canchales

14. ¿Haz defendido una idea de manera escrita?

SI ¿Qué idea? que cambiantes colores de blanco y gris

NO ¿Por qué?

15. ¿Qué entiendes por argumentación?

nada no entiendo

ANEXO E

ALGUNOS TALLERES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS

Estudiante: Elkin Duván Nandar

Elkin Duván Nandar Beltrán Grado = 5-7
TALLER PARA ESTUDIANTES DEL GRADO 5 DEL COLEGIO NUESTRA
SEÑORA DE LAS LAJAS, PASTO.
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ARGUMENTACIÓN -GIA-
UNIVERSIDAD DE NARIÑO

1. ¿Qué es lo que más te gusta: jugar o hacer tareas ?. Explica tus razones.
2. De 1 a 10, qué tanto te gusta hacer tareas, por qué?
3. Entre las tareas que realizas, te gustan más las que implican dibujar o escribir? ¿Por qué?
4. ¿Crees que las tareas son necesarias en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
5. ¿Entiendes con facilidad las tareas?
6. ¿En qué materia te dejan las tareas más difíciles? ¿Por qué las consideras más difíciles?
7. ¿Tus profesores explican el tema antes de dejar la tarea? ¿Por qué crees que lo hacen?
8. ¿Con frecuencia, consultas libros para ampliar tus tareas? ¿Por qué?
9. ¿Consideras que la televisión te ayuda de una u otra forma a hacer las tareas? ¿Por qué?
10. ¿Qué te gustaría cambiar de las tareas? ¿Por qué?
11. ¿Tus padres te colaboran con las tareas? ¿Por qué?
12. Escribe alguna recomendación para tus profesores, respecto a las tareas.

Respuesta

- 1) jugar haciendolo estudiando y haciendo cosas practicas.
- 2) por que las profesoras explican bien.
- 3) dibujar porque aprendemos bien.
- 4) no por que una tarea es diferente a aprender a escuchar.
- 5) si porque nos explican despues.
- 6) sociales las consideramos más difíciles por que nos dejan trabajos de 80 o mas o menos.
- 7) si porque ellos nos dicen que estudiemos y que busquemos bien.
- 8) si porque yo me se meter a internet y a una enciclopedia.
- 9) si porque en algunos programas enseñan matemáticas.
- 10) si me gustaria cambiar las tareas porque son muy largas.

Estudiante: María Fernanda Torres

María fernanda Torres 5º-1

TALLER PARA ESTUDIANTES DEL GRADO 5 DEL COLEGIO NUESTRA
SEÑORA DE LAS LAJAS, PASTO.
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ARGUMENTACIÓN -GIA-
UNIVERSIDAD DE NARIÑO

1. ¿Qué es lo que más te gusta: jugar o hacer tareas ?. Explica tus razones.
2. De 1 a 10, qué tanto te gusta hacer tareas, por qué?
3. Entre las tareas que realizas, te gustan más las que implican dibujar o escribir? ¿Por qué?
4. ¿Crees que las tareas son necesarias en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
5. ¿Entiendes con facilidad las tareas?
6. ¿En qué materia te dejan las tareas más difíciles? ¿Por qué las consideras más difíciles?
7. ¿Tus profesores explican el tema antes de dejar la tarea? ¿Por qué crees que lo hacen?
8. ¿Con frecuencia, consultas libros para ampliar tus tareas? ¿Por qué?
9. ¿Consideras que la televisión te ayuda de una u otra forma a hacer las tareas? ¿Por qué?
10. ¿Qué te gustaría cambiar de las tareas? ¿Por qué?
11. ¿Tus padres te colaboran con las tareas? ¿Por qué?
12. Escribe alguna recomendación para tus profesores, respecto a las tareas.

Desarrollo

1) Las dos cosas pero la que más me gusta hacer es jugar, porque las tareas

2) No me gusta nada.

3) Si porque podemos pintar.

4) Si porque así llegamos a ser alguien en la vida

5) algunas si algunas no.

6) En sociales (las com.) por que a veces no encontramos las tareas

El arte de la Argumentación

EL ARTE DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA



en la Escuela

Dalia Azucena Ortega Obando
susanaortegaobando@hotmail.com

Viviana Oquendo Lizcano
vivicar00@hotmail.com

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

San Juan de Pasto

2010

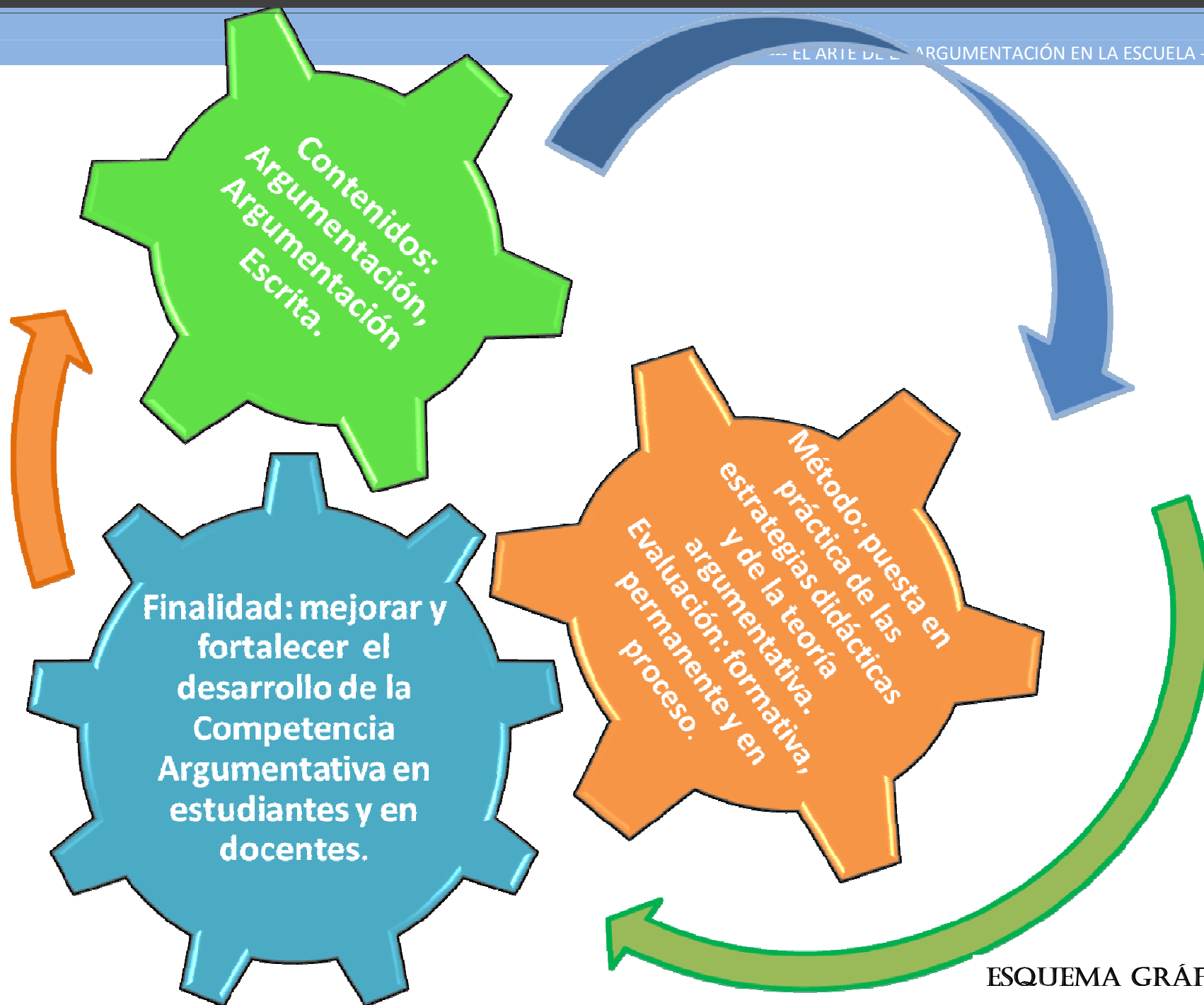
“Las palabras construyen el universo porque ellas lo sustituyen. El pentagrama no agota nuestra percepción del sonido, tampoco nuestra capacidad de interpretación. Con la palabra podemos escuchar en silencio el canto de las voces y la escritura que las escogen.”

(Rodríguez, 2007)



Contenido

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. ALGUNAS RECOMENDACIONES DE USO DE LA CARTILLA.....	2
III. PLAN DE OBJETIVOS.....	3
III.I Objetivo general.....	3
III.II Objetivos específicos.....	3
IV. LA IMPORTANCIA DEL ARTE DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA.....	4
V. APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL ARTE ARGUMENTATIVO.....	6
VI. ALGUNAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN EL ARTE DE ESCRIBIR PARA ARGUMENTAR	31
VII. PARA FINALIZAR.....	49
BIBLIOGRAFÍA	



ESQUEMA GRÁFICO

I. Introducción



La presente cartilla ha sido elaborada con el fin de aportar a los docentes un marco didáctico y teórico de la Competencia Argumentativa y, en especial, de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE).

Si bien la cartilla se constituye en una herramienta pedagógica- didáctica que se une a las maestras y maestros en su capacitación, puede ser acompañada del cd lúdico “Jugando a aprender argumentación”; un trabajo en formato 3D elaborado para que los estudiantes aprendan y practiquen aspectos relacionados con la argumentación y en especial, con la argumentación escrita a través del juego. Se trata de un trabajo que divierte, desarrolla el pensamiento, indaga sobre los conocimientos e invita a consultar sobre el tema. Por su parte, las estrategias de trabajo en el aula pueden ser ampliadas recurriendo a la explicación que presenta el cd 2D “La Argumentación Escrita a partir de una estrategia didáctica multisensorial”, especial para docentes; o bien al trabajo de investigación titulado “La Competencia Argumentativa Escrita (CAE) en los estudiantes de grado quinto del Colegio Nuestra

Señora de las Lajas, Pasto” que se encuentra registrado en la Universidad de Nariño y en la institución.

En fin, se desea que este trabajo despierte mayor interés por el tema, de tal suerte que toda la población educativa reconozca en la competencia argumentativa una forma de desarrollar y proyectar el propio pensamiento y la personalidad en un mundo que exige personas cada vez más capacitadas para enfrentar los retos que trae consigo la vida.

Se espera que sea de gran utilidad para quienes la trabajen.

¡Éxitos!

Agradecimientos

Presentamos nuestros más profundos agradecimientos al Grupo de Investigación GIA y al Colegio Nuestra Señora de las Lajas por permitirnos orientar los procesos que potencian la competencia argumentativa en la institución.

II. Algunas recomendaciones de uso de la cartilla

- ✎ La cartilla ofrece algunos referentes didácticos respecto al trabajo que puede llevarse a cabo para mejorar y potenciar la argumentación, especialmente la argumentación escrita. Estos referentes se complementan con los esquemas (mapas conceptuales) de la teoría argumentativa que aquí se exponen, o bien con la teoría y propuesta didáctica presentada en el trabajo de investigación titulado *“La competencia argumentativa (CAE) en los estudiantes de quinto grado del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, Pasto”*, que puede ser consultado en la institución.
- ✎ Los que aquí se sugiere no solo se orienta a las clases de lengua castellana. El propósito es que los docentes de todas las áreas implementen en sus clases procesos encaminados a mejorar y desarrollar la competencia argumentativa, indistintamente de los temas.
- ✎ Las teorías y estrategias pueden requerir complementaciones y/o modificaciones que cada docente realizará de acuerdo con las necesidades y expectativas de cada grupo. Básicamente, este trabajo se presenta como orientación hacia lo que el docente puede construir como un profesional autónomo de la educación.
- ✎ El orden de presentación no se establece como una secuencia inquebrantable para el tratamiento de los temas. Teniendo en cuenta las necesidades, el docente tomará de la cartilla lo más pertinente.

III. Plan de Objetivos

III.I Objetivo general

Aportar a la institución con un instrumento pedagógico y didáctico para el mejoramiento y desarrollo de la Competencia Argumentativa, y en especial de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE).

III.II Objetivos específicos

- a) Presentar un marco didáctico y teórico sobre la Argumentación oral y la Argumentación Escrita.
- b) Proporcionar a maestros y maestras herramientas de trabajo en el aula para mejorar y fortalecer su práctica de acompañamiento en la competencia argumentativa.

IV. La importancia del arte de la Argumentación en la escuela

“El discurso argumentativo es una actividad verbal específica cuyo aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares. La escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos”.

Joaquim Dolz

Hablar de argumentación en la escuela permite recordar a las maestras y maestros que constantemente referían la importancia de saber hablar y escuchar en cualquier situación. Ahora se comprende claramente que esta exigencia poco atendida resulta vital como principio que regula la vida de los seres humanos puestos en una sociedad donde la palabra es la herramienta de la vivencia y de la convivencia; es la construcción o destrucción de los mundos.

La palabra es la poderosa herramienta que, puesta en acción, remite a un discurso mucho más profundo: argumentación. La argumentación es una herramienta intelectual y verbal que remite a la escuela no por constituirse en un discurso riguroso sino por la

incesante conexión entre escuela, argumentación (palabra) y sociedad.

Si bien es cierto, la escuela es el espacio, el lugar, la casa, la familia ideal que fortalece a un ser humano para enfrentar los retos que trae la vida.

La escuela es el lugar predilecto para descubrir que la palabra oral o escrita da cuenta de un mundo interior y exterior; de una sociedad a la que le urge ser *seres humanos* que *hagan* cosas buenas con *palabras*.

En estas circunstancias, la sociedad, la escuela y el discurso argumentativo confluyen para edificar un camino que aunque se vislumbre largo y pedregoso, no es imposible caminar.

De hecho, la argumentación está inserta en la vida, así como lo hace la escuela -desde la vida para la vida- porque además de ser una imperiosa necesidad, es el mecanismo por el cual las personas surgen y se proyectan en ella.

La sociedad de hoy exige, en resumidas cuentas, un discurso –en toda la dimensión de la palabra-, que genere espacios de reflexión, análisis, sana discusión, consenso, indagación y manifestaciones sobre la resolución de los conflictos.

Por lo anterior, la escuela como sistema que se proyecta a la sociedad, debe responder a esta urgencia desde la puesta en práctica del arte que es en sí la argumentación.

Se le denomina arte (en el verdadero sentido y valor de la palabra) puesto que es una manifestación de una actividad humana (comunicar, decir, expresar...) con la cual se plasma un mundo interior o exterior. Un arte que requiere dedicación y especialización, es decir, una apropiación desde una enseñanza y un aprendizaje sistemático. De ahí que la escuela en general deba orientar sus prácticas hacia la implementación y desde luego hacia el desarrollo integral de esta importante competencia personal y social.

En fin, hablar del por qué de la argumentación en la escuela hace adentrar en ese valor mágico- prodigioso del quehacer educativo, para señalar que la argumentación, como lo dice Ramírez (2004), “puede

ser el principio o el comienzo para desentrañar la verdadera dimensión de lo que es comprender e interpretar un texto, la realidad y la vida”¹.

¹ RAMÍREZ, R. La competencia argumentativa en la escuela. En: Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje. No. 13, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto. 2004. p. 85.

V. Aproximación a la didáctica del arte argumentativo

“Utilizar la argumentación es aportar a la solución de los conflictos que surgen a nivel familiar, académico y en la sociedad, de modo tal, que ella y no la coerción y la violencia sean las herramientas para lograr acuerdos donde haya conflictos”.

Héctor Pérez Grajales

Desde mediados del siglo XX, la enseñanza de la argumentación ha sido una preocupación de los educadores, especialmente de los educadores de Lengua (Camps y Dolz, 1995) y entre investigadores de diferentes disciplinas científicas (García de Cajén et al, 2002; Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003; Sardá y Sanmartí, 2000; Correa, et al. (2003)².

Según Campaner, G. y Longhi, A. (2004), es posible generar situaciones didácticas en clases cuando se abordan temáticas que favorecen el desarrollo de la capacidad de argumentar, no sólo para brindar justificaciones y argumentos convincentes y coherentes sino también para aplicarlos cuando de

² CAMPANER, G. y LONGHI, A. Enseñar a argumentar. Un aporte a la didáctica de las ciencias. 2004. p.1

tomar decisiones en la vida diaria se trata.

Por otra parte, Hurtado³ señala la importancia de que los docentes y por qué no, los padres de familia reconozcan y valoren desde edades tempranas aquellas manifestaciones orales o escritas de la competencia argumentativa, a partir de ciertas situaciones de aprendizaje, como los debates en el aula producidos por la lectura de diferentes tipos de textos, o situaciones de la cotidianidad que les implique a los niños defender un punto de vista, como por ejemplo, el rechazo de los niños por colocarse la chaqueta cuando llueve o hace frío; o las razones que presentan cuando no quieren participar en un evento

³ HURTADO, R. La argumentación en la escuela primaria. En: www.palabrario.com/descargas/Argumentacion

o las explicaciones sobre por qué prefieren ver ciertos programas de televisión y no otros. Señala que es en estas circunstancias cuando surgen diversos tipos de argumentos en los que se puede observar que la calidad de los mismos no depende sólo de la competencia cognitiva de los niños sino también de su experiencia lectora y de otro tipo de vivencias.

El autor sostiene que si bien es cierto que las anteriores prácticas discursivas no cumplen con las exigencias de una argumentación razonada y sistemática, si la promueven. En estas situaciones, los niños sienten la necesidad de defender una posición frente algún tema o actividad particular de la cotidianidad, lo que les exige pensar y seleccionar las razones que pueden justificar dicha posición. Es primordial que los maestros activen este proceso a partir de sus intervenciones didácticas, que pueden estar centradas en la constante indagación de los niños para que piensen en los argumentos que han expuesto o para que construyan otros.

Lo que el autor sugiere es acompañar didácticamente en este proceso de desarrollo de la argumentación; los niños cada vez se exigen más y en consecuencia, dan más. Mientras más pequeños son, es necesario intervenir más. A decir del autor, el tipo de intervención es clave, por ejemplo, si se invita a escribir un texto argumentativo sin darle mayor información o simplemente sugiriéndole el tema, quizá la respuesta en la escritura sea muy pobre. Pero si en cambio, se amplía un poco más la situación comunicativa de tal

forma que motive la escritura, su respuesta en la producción textual será más cualificada.

Señala como estrategia didáctica encaminada a mejorar y desarrollar la argumentación oral y escrita, presentar en el salón de clases diferentes tipos de textos en los que predomine la argumentación, como editoriales, artículos de opinión, cartas de los lectores de periódicos, y trabajar en ellos el análisis de la superestructura, es decir, la identificación de la intención y la tesis que se defiende y los argumentos que llevan a la conclusión. Según Hurtado, todo el proceso ayuda a los niños en el desarrollo de la argumentación escrita ya que el conocimiento de las superestructuras textuales facilita la comprensión y la producción textual.

Para este trabajo, se presenta el siguiente texto argumentativo que el docente puede trabajar para extraer junto con los estudiantes la superestructura y los argumentos que soportan la conclusión.

“A MEJORAR LA EDUCACIÓN”

Hay un sabio y viejo dicho que reza: “Los hijos son el reflejo de sus padres”, es por ello que en nuestra actual sociedad encontramos niños y adolescentes vacíos en principios y valores.

De igual manera existen aquellos que por falta de orientación, y sobre todo afecto, crecen en su ley, para luego convertirse en ciudadanos que a futuro poco o nada contribuirán en la construcción de una comunidad basada en el respeto y la tolerancia.

Estas afirmaciones las hago a raíz de diversos videos que a través de la internet o la televisión se presentan como si fueran “grandes espectáculos”.

Muestra de esos bochornosos hechos lo constituye un supuesto “encuentro cultural” sucedido en un colegio de la ciudad de Bogotá. En ese lugar donde se presume que las nuevas generaciones se formarán intelectualmente como emocionalmente para bien, sucede todo lo contrario.

Pues en dicha jornada “artística” divulgada por diferentes medios de comunicación nacional se conoció que a través de un “baile moderno” sus protagonistas invitaban a la niñez y a la juventud a la “deshonra”.

Si unos jóvenes desorientados e influenciados por la “ola” de la modernidad hacen eso, entonces qué se puede esperar de aquellos niños cuyos padres les permiten que hagan lo que quieran.

En nuestra cultura nariñense por incidencia del machismo en ciertos municipios existen padres de familia que desde muy pequeños inducen a sus hijos a fumar y a tomar, dízque para que se hagan “hombres”.

De igual manera para otros es “normal” que su descendencia acuda no solo a la agresión física, sino verbal. Por la falta de cariño y de otros sencillos pero significativos valores, Colombia y el mundo están sumidos en una especie de “canibalismo”.

Por ello en ciertos establecimientos académicos, sin importar la fe que profesen, es habitual escuchar en los estudiantes frases y palabras que en realidad desdicen no solo de quien las pronuncia, sino también contra quien las dirigen.

Si bien existen padres de familia que crían y corrigen a sus hijos de acuerdo con su criterio, no se justifica que los malos ejemplos que aprenden los apliquen contra los demás. De igual manera es ilógico que se aprovechen los medios de comunicación masiva como la internet para publicar videos en los cuales unos padres junto a sus pequeños hijos practican una “supuesta danza” en la cual promueven aberraciones sexuales.

Si bien cualquier persona puede pautar y crear sus propias páginas en internet, se debe controlar el contenido de los videos que publican.

Juan Miguel Narváez
Diario del Sur, marzo 7 de 2010.

Por otro lado, advierte el autor que no se puede esperar a que los niños lleguen a grados avanzados para empezar a trabajar la argumentación; señala que es probable que esa enseñanza tardía sea una de las causas más significativas de las dificultades que experimentan hombres y mujeres para ejercer discursos orales y escritos donde se evidencie esta competencia. Manifiesta que es deber de la escuela familiarizar a los niños desde temprana edad con este tipo de textos. Refiere además que uno de los propósitos fundamentales de la educación es formar para la sensibilidad a los argumentos y sobre todo a la calidad de los mismos, tal como lo expresa Mockus, A. (2000:33) “[...] la educación nos hace vulnerables a la argumentación, de lo contrario no hemos sido educados [...]”⁴

Hurtado sostiene que para desarrollar en los estudiantes uno de los componentes básicos de la argumentación, el pensamiento crítico, desde las distintas ciencias, es necesario que los docentes empiecen por enseñar a identificar y a elaborar argumentos convincentes y coherentes con justificaciones y fundamentaciones relevantes, como también a comunicar decisiones usando un lenguaje apropiado de acuerdo al contexto y a las intenciones.

Por otra parte, señala que la psicopedagogía Rusa proporciona muchas luces al tema, sobre todo los trabajos de Vigotsky, quien enfatiza que el

⁴ MOCKUS, A (200:33). Citado por HURTADO, R. La argumentación en la escuela primaria. p.6

aprendizaje no está supeditado al desarrollo, sino que puede ser potenciado por las prácticas de enseñanza. De igual manera, refiere la importancia de las conceptualizaciones en torno a la zona de desarrollo próximo en las que se prioriza el papel que juegan los intercambios de las subjetividades en las relaciones interpersonales para desarrollar interesantes procesos mentales.

Por lo anterior, Hurtado pondera a Vigotsky como uno de los teóricos que promueve el desarrollo de la argumentación en vista de que su interés no se centra sólo en los prerrequisitos para lograr un determinado aprendizaje, sino en el poder de las interacciones sociales entre los individuos y en el rol de la enseñanza.

Por su parte, Campaner, G. y Longhi, A. (2004), refieren que los docentes no pueden olvidar que escribir es un proceso complejo donde se involucran diversas operaciones cognitivas que le permiten al estudiante-escritor no sólo representar y comunicar lo que siente, piensa y conoce del mundo, sino comprender mejor lo que comunica, (Bereiter y Scardamalia (1992)⁵ es decir, movilizar y desarrollar el pensamiento.

Como Hurtado, sugieren en el proceso de escritura dar importancia a los conocimientos previos de los estudiantes, lo mismo que a la competencia cognitiva,

⁵ CAMPANER, G. y LONGHI, A. Enseñar a argumentar. Un aporte a la didáctica de las ciencias. 2004. p. 4

lingüística y comunicativa, por cuanto son estas las que permiten seleccionar el tópico central sobre el cual se desea escribir y, alrededor de él, presentar en forma coherente y cohesiva las ideas que lo sustentan, creando así, un texto con todos sus componentes: coherencia - cohesión - adecuación - concisión - precisión.

Las autoras enfatizan en la importancia que tiene el maestro a la hora de acompañar los procesos de construcción textual, por ejemplo, a la hora de analizar y clasificar la información, asimismo en la organización de acuerdo a la relevancia y pertinencia, al encuentro de sentido entre las partes y el todo; entre otros procesos en los que el niño necesita de la orientación del maestro.

Así mismo, destacan la utilidad de las actividades comunicativas particulares en forma de debate o discusión para facilitar el contraste de voces y opiniones en la argumentación. Mencionan a Rivero García y Sousa Lima (1995)⁶ como los autores que sugieren generar situaciones en las que los alumnos asuman diferentes roles (juego de roles), además de propiciar espacios de análisis del discurso oral y escrito para que los estudiantes puedan interpretar, por ejemplo, textos que propone el docente en el aula, publicidades, además de las propias argumentaciones; todas mediadas por la reflexión.

Si bien es cierto, el juego de roles es una importante estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la

argumentación puesto que permite ampliar el campo de experiencias de los participantes y su habilidad para resolver problemas desde diferentes puntos de vista, además de desarrollar su capacidad para tener en cuenta al destinatario. Es una interesante actividad para promover la discusión de un tema desde distintas posiciones, también para generar en los alumnos conciencia sobre la importancia de interdependencia grupal.

Al representar diferentes roles, los niños desarrollan el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás. De igual manera, al adaptar estas actividades a diferentes contextos, los alumnos amplían su repertorio de posibles formas de argumentación.

Algunas sugerencias para efectuar juegos de roles con fines argumentativos son:

- Leer o narrar un cuento a los alumnos, adaptando la voz y los gestos a los personajes de la historia. Luego, invitar a los niños a representar ciertos roles del cuento pero caracterizándolo de una manera tal que implique la defensa de algún asunto o la intención de convencer a su auditorio para que adquiriera un producto o se adhieran a una causa.
- Ayudarles a caracterizar sus personajes, antes de pedirles que asuman un papel determinado, invitándolos a describir cada personaje de acuerdo a sus características físicas y a su forma de ver y sentir el mundo.

⁶ Ibíd. p. 2

- Escoger un rol o un personaje de ficción conocido por ellos. Invitarlos a comentar y exponer razones sobre si la posición del personaje respecto a algún tema es adecuada, si su forma de pensar se debe cambiar. Además solicitar que se hagan algunas observaciones críticas por escrito cuando no les parece encontrar semejanzas con el personaje que ha sido representado.

En este contexto, otra estrategia didáctica adecuada para el desarrollo de la argumentación en el aula es la dramatización, que se constituye en un excelente ejercicio para la comprensión y el análisis de las distintas situaciones que van a ser representadas. Además su realización refuerza el lenguaje oral y la escritura de libretos en los que se plantean situaciones y se argumenta desde la cotidianidad. Son importantes las dramatizaciones en las que se tiene un personaje que va a ser juzgado y otro que es defendido, ya que en los dos casos, son indispensables el tipo y la estructura de las razones que son presentadas al público de compañeros de clase.

Así mismo, las dramatizaciones creativas en las que se desarrolle un juego de roles que den lugar a los distintos argumentos, constituyen un arte en el cual los alumnos se involucran como un todo en un aprendizaje personal y experimental que requiere pensamiento y expresión creativa. Ya sea que el contexto del drama esté basado en la realidad o en la fantasía, los alumnos comprometidos en él hacen descubrimientos acerca de ellos mismos, prevén los posibles pensamientos y opiniones de los otros,

buscan o idean estrategias discursivas que les permitan lograr su cometido.

En sí, las dramatizaciones son un buen ejercicio para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico acerca de las causas, las posibilidades y los argumentos encaminados a persuadir y a convencer al auditorio.

Otra estrategia didáctica que favorece la argumentación escrita es la discusión sobre libros. Es importante hacer que los alumnos participen en discusiones sobre temas de libros que se encuentran en la biblioteca o de los que ellos traen a clase. Pueden organizarse en grupos de acuerdo a los intereses y propósitos comunes. Una vez establecidos los grupos, uno de ellos pone en consideración de los demás un tema que será discutido por todos los grupos. Enseguida, cada grupo elabora un escrito en el que presente la tesis o aquello que defiende, después, las razones que sustentan la elección y, por último, confrontar con los compañeros las nuevas o más estructuradas razones que aparecen en el escrito.

Las discusiones sobre libros son sumamente importantes en cuanto estimulan a los estudiantes a hablar sobre ideas, a realizar una comunicación coherente y a hacerse responsables de sus planteamientos. No son simples conversaciones, sino que constituyen en un medio para que los estudiantes presenten y soliciten informaciones relevantes al texto que está siendo objeto de discusión. El docente puede desarrollar estas discusiones ayudándose de las

reglas de un proceso de discusión crítica que proponen Eemeren y Grootendorts (2002[1999])⁷.

Este tipo de discusiones también se constituyen como una manera de modelar determinadas competencias de escritura, entre ellas la argumentativa. Al aprender a examinar los textos detenidamente, extraen útiles evidencias para sus propias composiciones escritas.

De la misma manera, la discusión permite que los participantes revisen sus conocimientos previos, fortalezcan el respeto por las opiniones del otro y construyan significados interactivamente con el fin de llegar a comprensiones más profundas.

La participación en grupos con este propósito, implica un alto compromiso cognitivo para la puesta en marcha de razones que defiendan lo propio o común. Las discusiones bien pueden centrarse en temas de libros, o en un cuento, una fábula, una novela corta o un pequeño ensayo. Ellas no sólo facilitan la expresión oral de los alumnos sino también el desarrollo de niveles superiores de pensamiento, en la medida en que los significados son construidos interactivamente.

La discusión en torno a un tema agudiza el pensamiento de los estudiantes, puesto que refuerza la habilidad para razonar y argumentar sobre la base de informaciones y de evidencias dadas por el texto.

⁷ RAMÍREZ, R. Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño. 2008. p. 118.

El docente, por su parte, debe enfatizar que este tipo de ejercicios son espacios que permiten comentar, analizar, reforzar o contradecir. El profesor debe participar junto con los estudiantes como si fuera uno más del grupo; debe escuchar más y no mostrar que tiene más conocimientos.

La función del maestro consiste, entre otras, en estimular el pensamiento crítico, en colaborar con la formulación de preguntas que desencadenen otros interrogantes u otro tipo de argumentaciones; en enfatizar en que no hay una sola visión de las cosas y que existen más que son igual de válidas y respetables.

Por otra parte, para el fortalecimiento de la escritura argumentativa, es también conveniente realizar la lectura de varios textos de este tipo, en vista de que los estudiantes van familiarizándose con distintos tipos de estructuras argumentativas; como consecuencia, van interiorizando modelos en relación con este tipo de escritura.

Desde luego, mientras los estudiantes más leen, discuten y escriben sobre distintos temas apoyándose de una estructura argumentativa, más analizan, reflexionan, entienden, recuerdan y aplican lo que aprendieron.

Pero los docentes también pueden recurrir a estructuras narrativas para desarrollar una estructura argumentativa. Para ello, debe solicitar a los estudiantes que recuerden la historia de un cuento y a

continuación pedirles que cambien los personajes, las tramas o situaciones de esa misma narración. Pueden omitir o introducir nuevos personajes; pero es importante que asignen diferentes roles a cada uno de ellos en los que se presente un modo de vida, un pensamiento y unas acciones determinadas.

Si los estudiantes desean escuchar una historia, el docente puede empezar contándoles la historia de “*El flautista de Hamelin*”, para que a partir de ella realicen las anteriores actividades:



El flautista de Hamelin

En un pueblito de nombre Hamelin se habían instalado, siendo dueños y señores, todos los ratones habidos y por haber, arrasando con la comida de todos sus habitantes.

Esto se debía a que Hamelin estaba dirigido por una Reina muy tacaña, que no quería hacer ningún gasto para poner remedio a la invasión de ratones.

— ¡Esto es terrible, se llevan mi propia comida!

La Reina, cuando vio que los ratones habían llegado a su palacio, mandó llamar a un jovencito que tenía fama de hacer desaparecer los roedores con ayuda de su flauta.

— ¡Yo, Reina de Hamelín, te prometo una bolsa de oro si consigues librarme de esos come quesos!

— ¡Así lo haré! —contestó el muchachito, haciendo sonar su flauta.

Los ratones, hechizados por el mágico sonido, lo siguieron hasta el río cercano, donde todos subieron a una balsa y se perdieron en la distancia.

El flautista, después de haber dejado a Hamelín sin ningún ratón, fue con la Reina para recibir su recompensa. Pero la Reina, que era muy codiciosa, no quiso cumplir con su promesa.

— ¡No creo deberte nada, fuera de mi reino!

— ¡Eres muy injusta y por eso me vengaré! —dijo el caballero muy enojado.

Entonces hizo sonar la flauta y todos los niños del pueblo lo siguieron, escuchando su sonido.

Se los llevó a una montaña y los encerró en una gran cueva, desconocida por todo el mundo. Así se vengó de aquella reina tan mentirosa y mala.

Pasaron varios meses y Hamelín se transformó en un pueblo triste, sin las risas y la alegría de los niños; hasta las flores tenían el color pálido de tanta tristeza.

Todos los padres de los niños marcharon juntos al castillo para reclamarle a la Reina, pidiéndole que pagara al flautista la deuda, porque no querían quedarse sin sus amados hijos.

La Reina no tuvo más remedio que pagar al flautista, y entonces todos los niños regresaron a sus hogares, trayendo con ellos nuevamente la felicidad al reino.

Desde ese momento, aquella Reina cumplió siempre sus promesas.

La siguiente estrategia didáctica consiste en el método de preguntas, con la cual se lleva a los estudiantes a procesos de discusión y análisis a través de preguntas sencillas que bien pueden desplegar grandes razonamientos.

Esta estrategia promueve la investigación, estimula en gran medida el pensamiento crítico, desarrolla habilidades para el análisis y la síntesis de la información, promueve la participación activa, genera controversia creativa en el grupo. El docente en este interesante proceso guía el descubrimiento, provee de pistas, cede los turnos, plantea otras cuestiones respecto al tema o a otros temas y problematiza las sustentaciones.

A la hora de escribir textos argumentativos, es también importante que el docente proporcione espacios para la lluvia de ideas. Esta estrategia incrementa el potencial creativo, favorece la revisión de los aprendizajes previos, permite reformular opiniones, confrontar ideas, encontrar razones para defender o negar un punto de vista. Resulta bastante útil a la hora de buscar que el estudiante estructure su pensamiento de tal manera que jerarquice las ideas desarrollando una estructura argumentativa.

De igual manera, este espacio didáctico permite la interacción de los estudiantes, la participación crítica a la hora de enfrentar problemas y de buscar ideas para defender decisiones.

Por otra parte, es de gran utilidad para este importante fin presentar a los estudiantes en una mesa varios libros que hayan sido elegidos previamente, bien sea por los dibujos o por las interesantes cosas que refieren para los estudiantes. Enseguida se deja que los estudiantes exploren cada uno de ellos con el ánimo de que seleccionen uno para su posterior ejercicio de escritura: una tarjeta, en la cual se escribe el nombre de un compañero y las razones por las que lo invitan a leer el libro. Una vez escritas, deben ser entregadas a sus respectivos destinatarios para que las razones expuestas por sus compañeros sean analizadas y posteriormente apoyadas o refutadas con buenos argumentos a través de una carta que será destinada a quien en primera instancia la envió.

Con este ejercicio se trata de que los estudiantes tengan la oportunidad de escribir a partir de sus gustos, sus opiniones y por qué no, de los lazos que unen las amistades.

Por su parte, Martínez, I. (2009) afirma que es necesario que los docentes trabajen para el desarrollo de la argumentación escrita el concepto de argumentación, los elementos, las clases, las propiedades como cohesión y coherencia, al igual que la estructura de un argumento.

Para ellos, es conveniente, según la autora, hacer una selección de textos donde se muestre la exposición⁸ pura y después se combine con la argumentación para lograr establecer las diferencias entre uno y otro a partir del tema, los objetivos, los destinatarios, los elementos, las estructuras, etc.

Posteriormente, es adecuado para este objetivo argumentativo que los estudiantes reflexionen sobre los motivos que llevaron a su escritor a elegir escribir un texto argumentativo. En grupos, pueden discutir, por ejemplo, la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características que se encuentran en este texto que lo hacen diferente al texto expositivo?

Este tipo de reflexiones se convierten en momentos en los que los estudiantes empiezan a imaginarse en su actividad como escritores; comienzan a pensar cómo podrían desarrollar su escrito, qué colocarían al principio, qué al final, quién podría leerlo, etc.

Después del trabajo en grupos, le sigue la socialización de las respuestas, con su respectivo análisis por parte del docente y de los estudiantes. El profesor termina con una pequeña síntesis de lo más importante de la clase.

⁸ Según MARTÍNEZ, I (2009), este tipo de textos deben ser trabajados, en un primer nivel, junto a los textos argumentativos puesto que son los primeros que manejan los estudiantes.

Es bastante útil para el reconocimiento de las relaciones existentes entre las proposiciones de un texto argumentativo, determinar las funciones de los conectores. Una vez explicadas estas relaciones, el docente puede utilizar el siguiente cuadro en el que se especifican este tipo de conectores.

FUNCIÓN	CONECTORES	CONECTORES ENCONTRADOS
<ul style="list-style-type: none"> Los que introducen el gran argumento. 	<i>ahora me explico, ahora se demuestra por qué, el razonamiento es éste.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Los que introducen un argumento o un dato: 	<i>puesto que, en efecto, ya que es cierto que, porque considerando que, partiendo del hecho que, eso es porque, dado que...)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Los que introducen la tesis o conclusión 	<i>por consiguiente, por tanto, se sigue que, por ello, así pues, entre otros.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Los que introducen la regla general. 	<i>a partir de, eso porque, dice que...</i>	

<ul style="list-style-type: none"> • Los que introducen la modalidad o el calificador. 	<i>quizá, probablemente, necesariamente...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los que introducen la fuente, la autoridad: los garantes 	<i>como dice, según...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los que introducen una reserva (una excepción).. 	<i>salvo que, excepto que, aunque.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los que introducen un refuerzo para la justificación presentada 	<i>si se tiene en cuenta el hecho que, observemos que, a pesar de que, si bien...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los que introducen una contraopinión o contraargumento: 	<i>sin embargo, a pesar de que, no obstante que.</i>	

Además de la anterior actividad, los profesores pueden facilitar el siguiente texto argumentativo al cual se han extraído los conectores para que los estudiantes seleccionen el conector más adecuado según el caso. Pueden apoyarse en la tabla anterior o elaborar su propia tabla.

“Bogotá no se salva”

A nadie sorprenderá si dentro de poco los bogotanos deben usar máscaras, como sucede en Caracas, para protegerse del aire contaminado de la ciudad. La polución es alarmante. _____ de los 500 mil carros que transitan a diario, la mayoría excede lo permitido en contaminación: vehículos modelos 1991 emiten siete mil partículas por millón de hidrocarburos en un solo arranque, cuando lo máximo permitido es de mil. _____ estudios realizados por una misión japonesa, durante 1991, el sesenta por ciento de la contaminación la producen los vehículos, especialmente los que se movilizan por el centro de la capital.

_____ no sólo hidrocarburos se detectan en el aire. También plomo, un metal que ataca, principalmente, el sistema nervioso. En avenidas como la Caracas y la Décima se han encontrado concentraciones importantes de plomo. Los vehículos, las plantas eléctricas y las fábricas, aportan a la ciudad 360 mil toneladas de contaminantes al año.

_____ la contaminación también la produce el ruido. Se ha encontrado que en zonas residenciales los niveles del ruido superan los 95 decibeles, cuando lo permitido es 65. En las áreas comerciales, entre tanto, hay equipos que emiten hasta 110 decibles. _____ por esta contaminación sonora y en el aire los damnificados van en aumento y las enfermedades respiratorias ocupan el primer lugar en la lista de las afecciones.

_____ los controles no son suficientes y la capa oscura sigue cubriendo la ciudad.

El Tiempo, abril 18 de 1993.

Además, Martínez, I. (2009) enfatiza en la importancia de destacar en los textos de este tipo:

La situación de comunicación	
El tipo de destinatario	
Conectores que hacen que el texto tenga cohesión y coherencia	

Según Hurtado, es difícil que los niños identifiquen inmediatamente la estructura argumentativa, por ello, sugiere a los docentes orientar para que los estudiantes identifiquen las ideas principales y secundarias, el tipo de estructura y la parte en que se hace propiamente la argumentación.

Con el fin de que los educandos se ejerciten en la articulación entre la opinión y las razones que la justifican, además de que tomen conciencia de la existencia y respeto por las opiniones contrarias (contraargumentaciones) y por los puntos de vista

distintos a los propios, el autor aconseja recurrir a textos argumentativos sencillos en los que se demuestren dichas características.

Para el caso, la cartilla presenta el siguiente texto:

Es conocido por todos, que los videojuegos cada vez más van adquiriendo mayor importancia en nuestra sociedad. Ya no son solo una distracción. Para la sociedad que nos rodea, ahora, padres e hijos juegan juntos a videojuegos. A pesar de esto, son diversos los sectores que no apoyan esta situación. Por eso catalogan de malos y de perjudiciales a los videojuegos y no dudan al decir que perjudican gravemente en la educación de los niños. Y eso es mentira. ¿Por qué? Es fácil, recientes informes han dicho todo lo contrario, es decir, que los videojuegos estimulan una parte del cerebro que mejora la parte física y mental en los niños y la rapidez mental en los jóvenes.

Otros sostienen que esto puede causar adicción como todas las otras formas de ocio. Afirman que si los padres no prestan la atención necesaria que un niño necesita, a éste le puede causar daños morales el jugar a videojuegos para mayores de 18 años. Hay gente que dice que se tendría que pedir una licencia para su comercio. También sostienen que con estos juegos se produce un daño a la vista debido al exceso de horas delante de la pantalla del televisor o del monito. Esto se da por la radiación que desprenden los televisores o monitores.

Particularmente escribo estas líneas para defender la utilización de este sistema multimedia para estimular al niño en la escuela en una actividad guiada por el profesorado para desarrollar su cuerpo y/o su desarrollo mental. Videoconsolas como la famosa NINTENDO WII ayudará al niño en la percepción de su alrededor y en la movilidad de las muñecas y de las manos.

Otro punto a favor de este método es que a los niños les gusta muchísimo. Todo lo que es multimedia a los niños le vuelven locos y por lo tanto, la recepción de toda la información será cogida entera.

Otro punto positivo es que los juegos están creciendo de manera potencial; rápidamente se están haciendo un lugar en todas las casas y poco a poco en los corazones de la gente. Este incremento en los videojuegos dará también lugar a que el gobierno ponga de su parte y deposite confianza en estos programas.

Gracias a las nuevas tecnologías, existen video juegos especiales para niños. Eso supondrá una especialización en los desarrolladores, cosa que hará a su vez una mejora en los videojuegos y eso es un círculo vicioso que no acaba e irá mejorando progresivamente.

Y ahora, para concluir mi razonamiento, pondré un argumento que sentencia todo lo que he dicho. Como todos sabemos, las innovaciones son el padre nuestro de cada día y nos ayudan en la vida cotidiana. Es decir, son buenas. Los videojuegos son innovaciones que cada día nos aporta cosas nuevas y en un futuro, nos deparará agradables sorpresas. Por lo tanto, si los videojuegos son innovaciones, y las innovaciones son buenas, Los videojuegos son buenos.

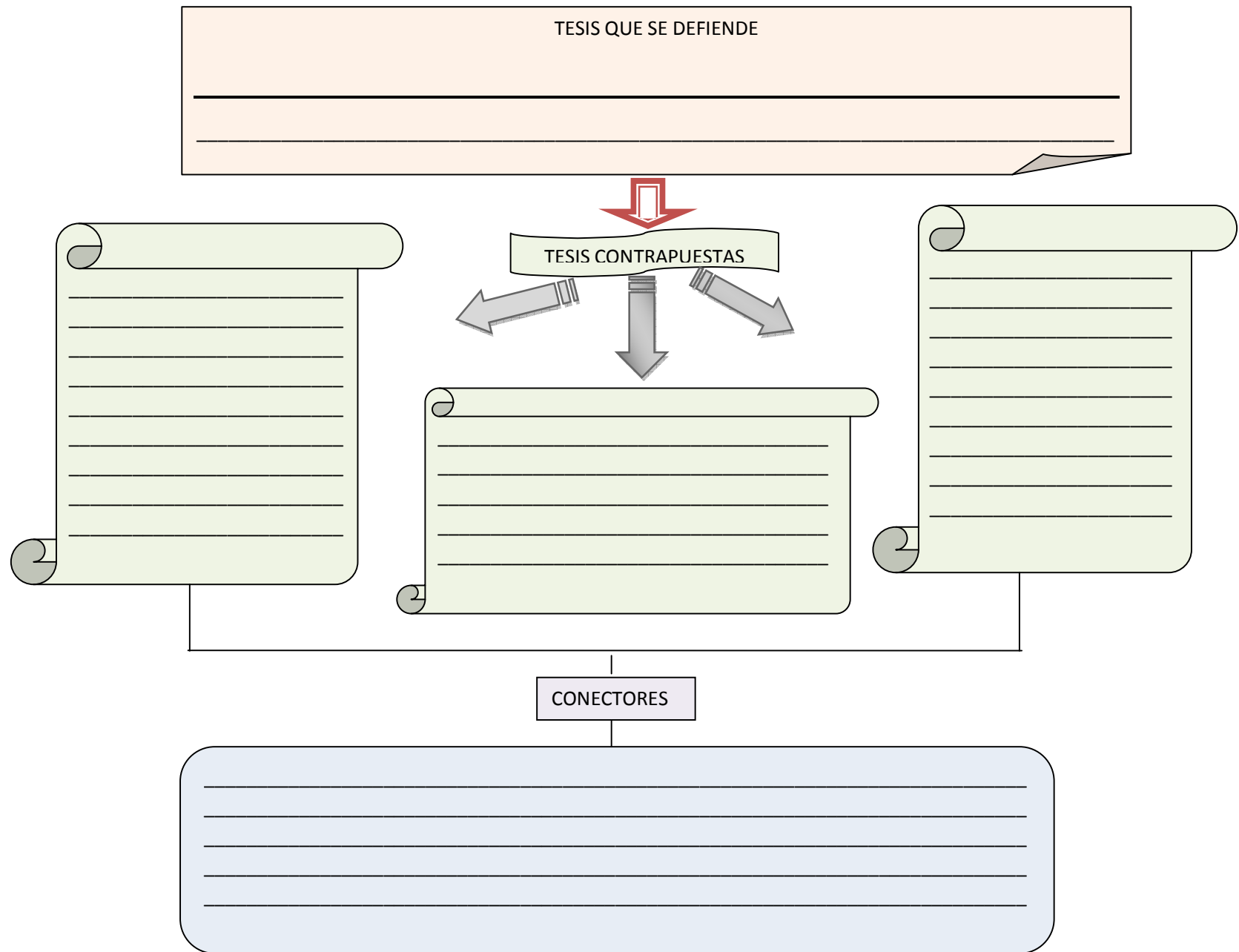
Texto adaptado.

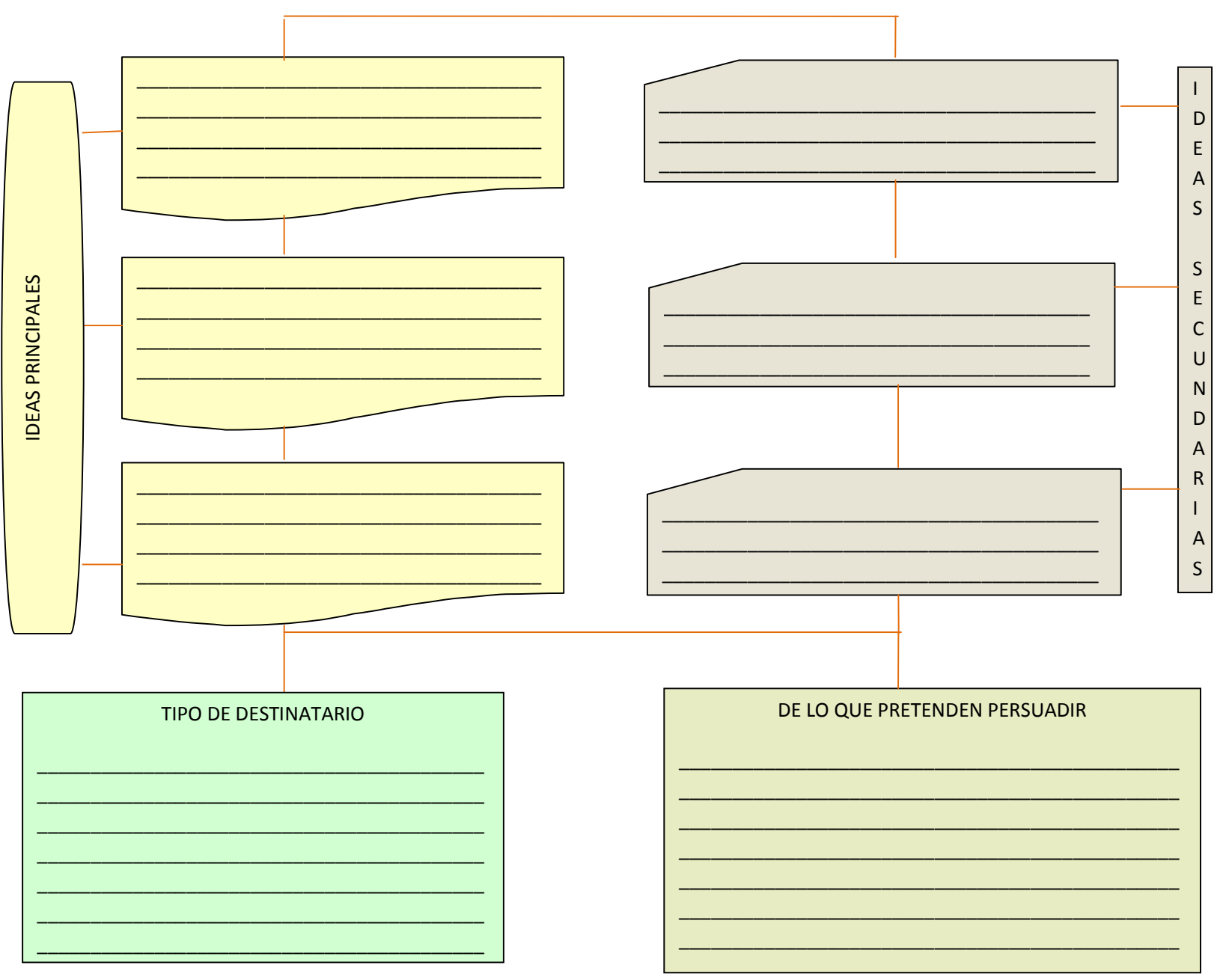
Autor: Josep Pérez Muñoz. Ciencias de la Educación

El docente, con el fin de fortalecer la actividad, puede solicitar un resumen de las tesis contrapuestas que se defienden en el texto, la identificación de nexos y distribución de las ideas principales y secundarias; igualmente, el reconocimiento del tipo de destinatario y de la intención del texto. Para hacer estas anotaciones, el docente puede suministrar al estudiante el esquema que a continuación se presenta o bien elaborar uno propio.

Seguido a esto, el estudiante debe elaborar la producción textual personal, desarrollando alguna de las ideas del texto.

Al final, puede organizar una exposición oral sobre los textos creados por los estudiantes con el ánimo de que se aclaren dudas y refuercen conceptos.





Por su parte, Brassart (1995) sostiene que es importante desarrollar la argumentación escrita en alumnos de básica primaria a partir del diálogo escrito, por cuanto en éste los estudiantes sienten mayor motivación y confianza para dar a conocer sus puntos de vista. Como otros autores, sugiere la lectura y ejercicios de apoyo de textos que puedan proporcionar discusiones orales.

Asegura que todo este proceso da paso a la contraargumentación, en vista de que el diálogo argumentativo escrito obliga a una misma persona a tener en cuenta dos o más puntos de vista distintos, además de favorecer la puesta en marcha de elementos que influyen en la redacción argumentativa.

El autor señala la trascendencia de la intervención del maestro como aquella persona que propicia el espíritu crítico y rescata el valor que tiene la autoexigencia en las presentaciones escritas: el orden, la pulcritud, la legibilidad, la coherencia, la jerarquización de las ideas, entre otros aspectos puntuales en un texto.

Pues bien, a diferencia de las anteriores estrategias, en esta cartilla se sugieren las siguientes:

Leer o narrar un cuento, luego conversar con los estudiantes acerca de él, preguntando qué les gustó más y por qué, si les pareció bien como actuó el protagonista, cómo hubiesen actuado ellos en su lugar.

El docente debe guiarlo en sus respuestas, ayudándolos a argumentar sus opiniones, ordenando y jerarquizando sus ideas, descubriendo poco a poco lo que intentan decir. Luego se anota en el tablero las conclusiones. Seguido a esto, se vuelve a leer recordando las intervenciones de cada uno.

Es también conveniente realizar la misma actividad a partir de un video o del programa que más les gusta mirar.

Por último, solicitarles a los estudiantes que escriban un texto a partir de sus opiniones respecto a qué les gustó, por qué, etc. Es de gran utilidad que el docente recuerde la estructura de un texto argumentativo para que los estudiantes desarrollen su trabajo con una estructura similar.

Otra actividad para la producción textual argumentativa consiste en iniciar con un tema de actualidad e interés de los alumnos. Posteriormente, leer artículos u otros textos que versen sobre el tema pero dividiendo las opiniones a favor o en contra del asunto. Por último, proponer la escritura de cartas en las que se que inviertan las opiniones pero dando razones.

Así mismo, es de gran utilidad presentar un tema que sea de interés para los estudiantes; después solicitarles que investiguen sobre el mismo durante una semana. Transcurrido ese lapso, dividir la clase en dos grupos: los que están a favor y los que están

en contra. Cada grupo debe buscar argumentos para defender sus opiniones y registrar por escrito los argumentos a favor de la tesis, las objeciones que pueden hacerse y las respuestas a esas objeciones. Luego, realizar el debate. El docente divide el tablero en dos partes para registrar las argumentaciones principales de cada grupo; al finalizar, puede solicitar la escritura colaborativa de los estudiantes del grupo en la que se apoyen las razones bien sea con ejemplos, con analogías, con modelos o con cualquier tipo de argumento que les resulte más oportuno de utilizar. La actividad toma más importancia si los escritos se muestran en una pequeña cartelera, ya que los estudiantes sienten mayor motivación por la escritura toda vez que sus escritos son tenidos en cuenta.

Como otra de las actividades que favorecen el desarrollo de la argumentación escrita, se sugiere la siguiente:

En primer lugar, realizar detenidamente la lectura de un texto, que bien puede ser este u otro:

“La publicidad tiene gran parte de la culpa”

“En los últimos años, se ha producido un importante cambio en el estilo de vida, que ha afectado mucho a la población femenina” explica el Doctor Gonzalo Morandé, psiquiatra de la Unidad de Anorexia del Hospital del Niño Jesús, de Madrid. “Ha desaparecido una mujer casi perfecta, que estudia, trabaja, participa en las actividades culturales, se ocupa de su casa, de su familia, y al mismo tiempo, tiene que permanecer dentro de unas normas estéticas que no se le exigen al hombre. No bombardean continuamente con la idea de que hay que estar delgados para estar a la moda. Y esto provoca trastornos en la alimentación de muchas jóvenes (una de cada diez adolescentes sufre alteraciones alimenticias de algún grado). La publicidad de productos adelgazantes y dietéticos es un factor importante en la aparición de problemas de este tipo”.

Doctor Gonzalo Morandé
Psiquiatra experto en anorexia
Literatura universal y análisis textual .1995.P.181

Posteriormente, identificar cuál es la situación argumentativa que se plantea; además de resaltar con otro color los argumentos o puntos de vista a favor y/o en contra de la afirmación principal.

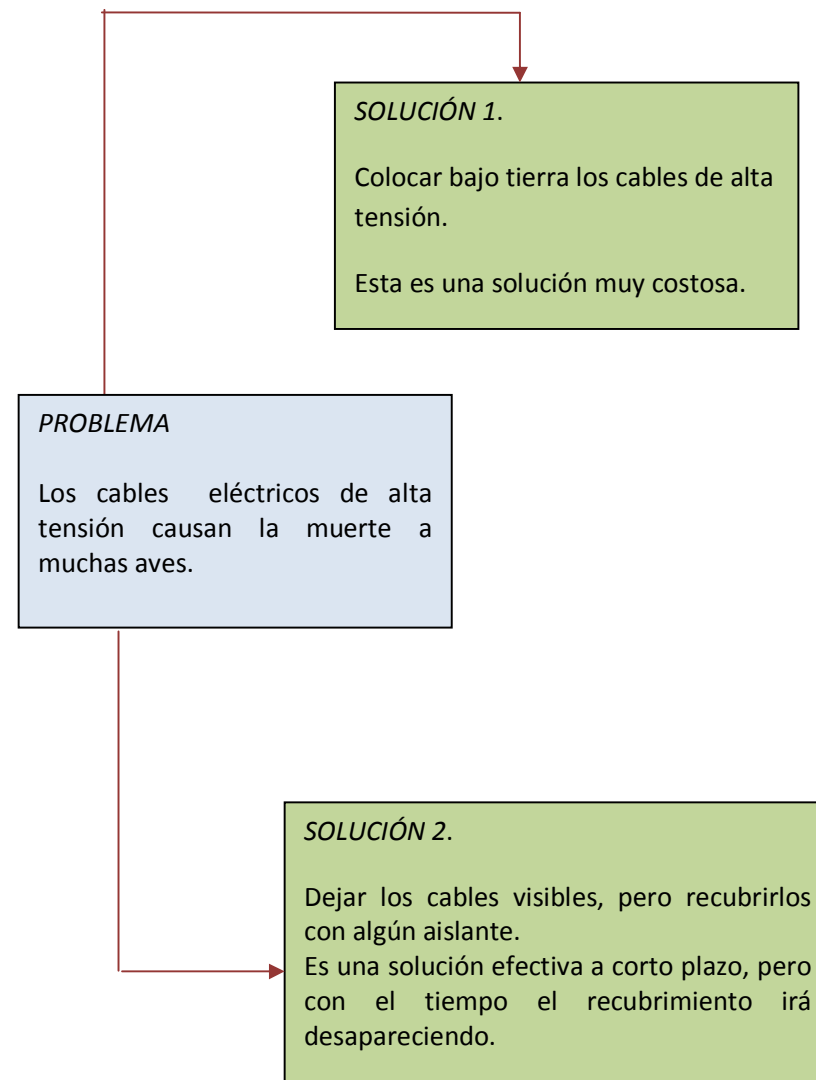
Mencionar qué orden de producción escrita sigue el autor para intentar convencer a sus lectores, cuál es la conclusión de todas las argumentaciones y especificar en qué lugar del texto está dicha conclusión.

Por último, señalar los conectores que facilitan el avance de las ideas dentro de las secuencias argumentativas; identificar qué función cumplen en el texto y elaborar un pequeño escrito utilizando cada uno de ellos.

Como otra actividad para la expresión argumentativa escrita, se sugiere: proporcionar datos o premisas que permitan desarrollar un tema en particular pero acudiendo a un tipo de argumento, por ejemplo, de problema- solución, como el que a continuación se expone.

A partir del esquema, los estudiantes escriben un texto argumentativo que presente la estructura, es decir, que se evidencie en su organización el problema y las soluciones que se plantean, utilizando conectores pertinentes al caso (los de causa y consecuencia). Si se desea, se puede ampliar el escrito con otras posibles soluciones.

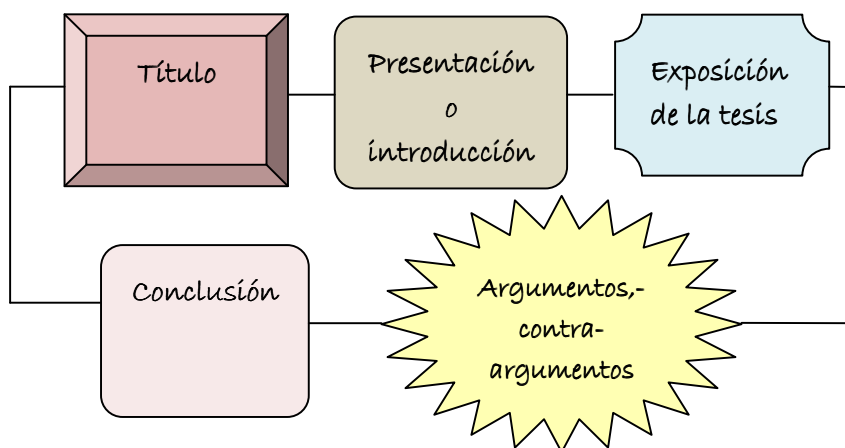
“LAS REDES ELÉCTRICAS, UNA TRAMPA PARA LAS AVES”



Literatura universal y análisis textual. 1995. P. 177

El objetivo fundamental del ejercicio es que los estudiantes reconozcan y empleen en sus escritos estructuras y tipos de argumentos; por ejemplo, de problema solución, como el caso anterior, o del monólogo argumentativo, o una de las “estrategias” que propone Villarreal (2001), llámese del ejemplo, de analogía o de autoridad. Es fundamental en el ejercicio profundizar en las características y en los componentes de cada uno de ellos ayudándose de una representación gráfica. Además, es imprescindible que el docente aclare que algunas veces las estructuras no siempre son evidentes; a veces es necesario descubrirlas después de varias lecturas. Lo mismo ocurre con los textos propios, ya que quien escribe decide en qué momento plantea el problema, la solución, la causa, la consecuencia, etc. La idea es hacer comprender que el texto debe contener ciertos elementos indispensables para que sea un escrito de carácter argumentativo.

Estructura texto argumentativo



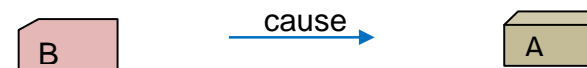
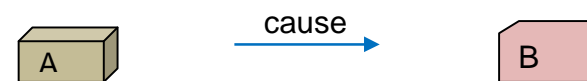
Argumentos de autoridad



Argumentos acerca de las causas



Puede ser que:



Para que los estudiantes comprendan lo que es coherencia global de un texto, se puede emplear un texto sencillo presentado en fragmentos para que sea reconstruido. Los fragmentos se deben ordenar de tal manera que al leerlo se comprenda claramente lo que el autor intenta decir.

Para esta actividad se sugiere el siguiente rompecabezas con los personajes de “El Chavo del Ocho” animado, para que los estudiantes, una vez

recortadas las piezas y presentadas en desorden, reconstruyan la coherencia global del texto y desde luego formen el rompecabezas.

Para este fin se necesita de la lectura consciente del texto, además de ciertos materiales como hojas, tijeras y colbón para pegar los fragmentos de manera coherente y cohesiva.

A continuación, se presenta el texto original.

En nuestro país uno de los problemas más graves es el desamparo y descuido de la niñez.

Es común escuchar o ver a través de los medios de comunicación los diversos atropellos que sufren los infantes

¿Por qué se presenta este problema? Hay varias razones que nos pueden ayudar a precisar el descuido de la niñez. Estas abarcan desde el grado de analfabetismo de los padres hasta la situación económica de la familia.

Por ejemplo, un caso típico de maltrato a la niñez, es negarle la posibilidad de tener un nombre completo y una nacionalidad. Los padres se niegan a reconocer la paternidad de los hijos o su existencia no es registrada ante el Estado, lo cual lo aleja de ser un ciudadano.

Las dificultades económicas de la familia han influido en la situación de violencia hacia el niño. Cabe mencionar en este sentido, la fuerte explotación laboral, el respeto a su integridad, el secuestro y degradación.

Además de la violencia física y el abuso por parte de los mayores, algunos niños deben todavía afrontar un problema mayor: el deterioro moral y espiritual de su familia.

La violencia que se vive al interior de la familia es la que provoca el mayor número de niños callejeros. No es posible que un niño se desarrolle normalmente en un medio donde impera la agresividad física sumada a otras clases de maltrato.

Por eso, y si se quiere que el niño del futuro sea un excelente ciudadano, se necesita que el Estado, la familia y la sociedad, se comprometan a garantizarle un desarrollo armónico e integral.

“La desprotección infantil”
Español 6. 1996. P. 61

En nuestro país uno de los problemas más graves es el desamparo y descuido de la niñez.

Es común escuchar o ver a través de los medios de comunicación los diversos atropellos que sufren los infantes.

¿Por qué se presenta este problema? Hay varias razones que nos pueden ayudar a precisar el descuido de la niñez. Estas abarcan desde el grado de analfabetismo de los padres hasta la situación económica de la familia.

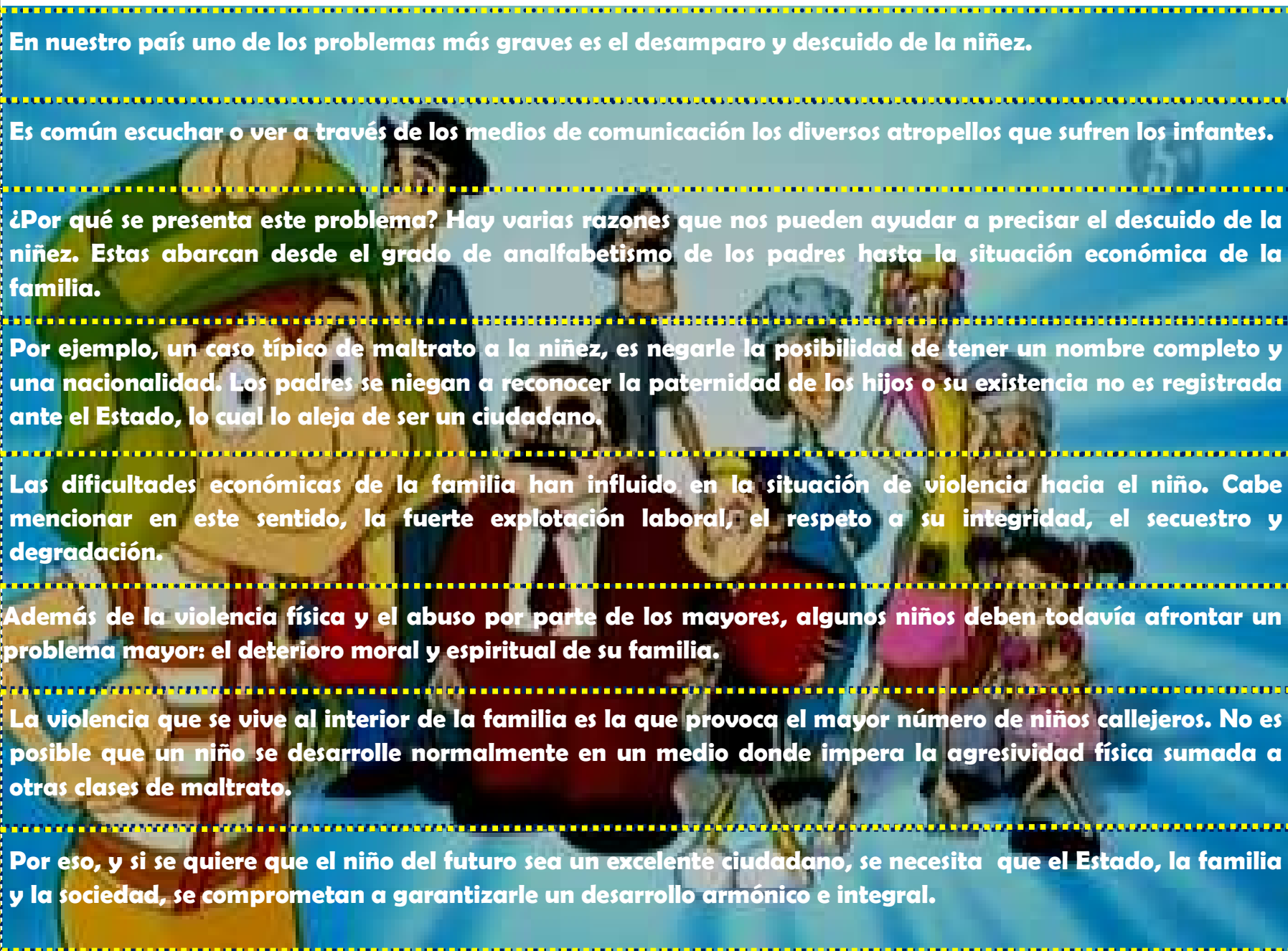
Por ejemplo, un caso típico de maltrato a la niñez, es negarle la posibilidad de tener un nombre completo y una nacionalidad. Los padres se niegan a reconocer la paternidad de los hijos o su existencia no es registrada ante el Estado, lo cual lo aleja de ser un ciudadano.

Las dificultades económicas de la familia han influido en la situación de violencia hacia el niño. Cabe mencionar en este sentido, la fuerte explotación laboral, el respeto a su integridad, el secuestro y degradación.

Además de la violencia física y el abuso por parte de los mayores, algunos niños deben todavía afrontar un problema mayor: el deterioro moral y espiritual de su familia.

La violencia que se vive al interior de la familia es la que provoca el mayor número de niños callejeros. No es posible que un niño se desarrolle normalmente en un medio donde impera la agresividad física sumada a otras clases de maltrato.

Por eso, y si se quiere que el niño del futuro sea un excelente ciudadano, se necesita que el Estado, la familia y la sociedad, se comprometan a garantizarle un desarrollo armónico e integral.



Recorta cada una de las líneas punteadas

Pues bien, como se afirma al comienzo, este tratado de argumentación puede ser ampliado recurriendo al trabajo de investigación titulado *“La Competencia Argumentativa Escrita en los estudiantes del grado quinto del Colegio Nuestra Señora de las Lajas”*, o bien a uno de los materiales que contiene la propuesta pedagógica *“Algunos caminos hacia la Argumentación en el aula”*; los cuales se constituyen en valiosos aportes en este magno proceso de mejoramiento y desarrollo de la Argumentación.

VI. Algunas perspectivas teóricas en el arte de hablar y escribir para argumentar

“Un plan sin acción es un sueño, pero la acción sin un plan es una pesadilla”.

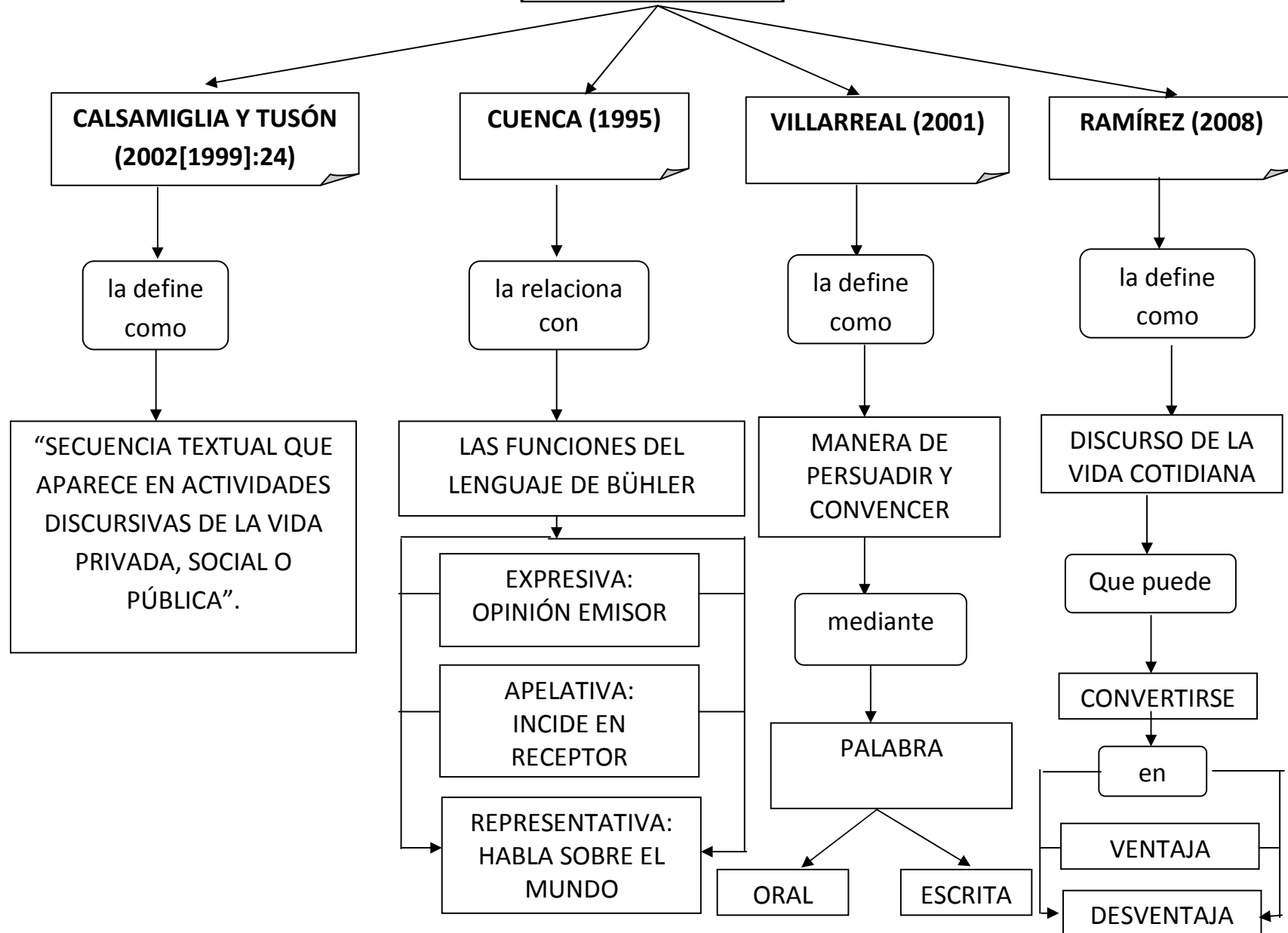
Confucio

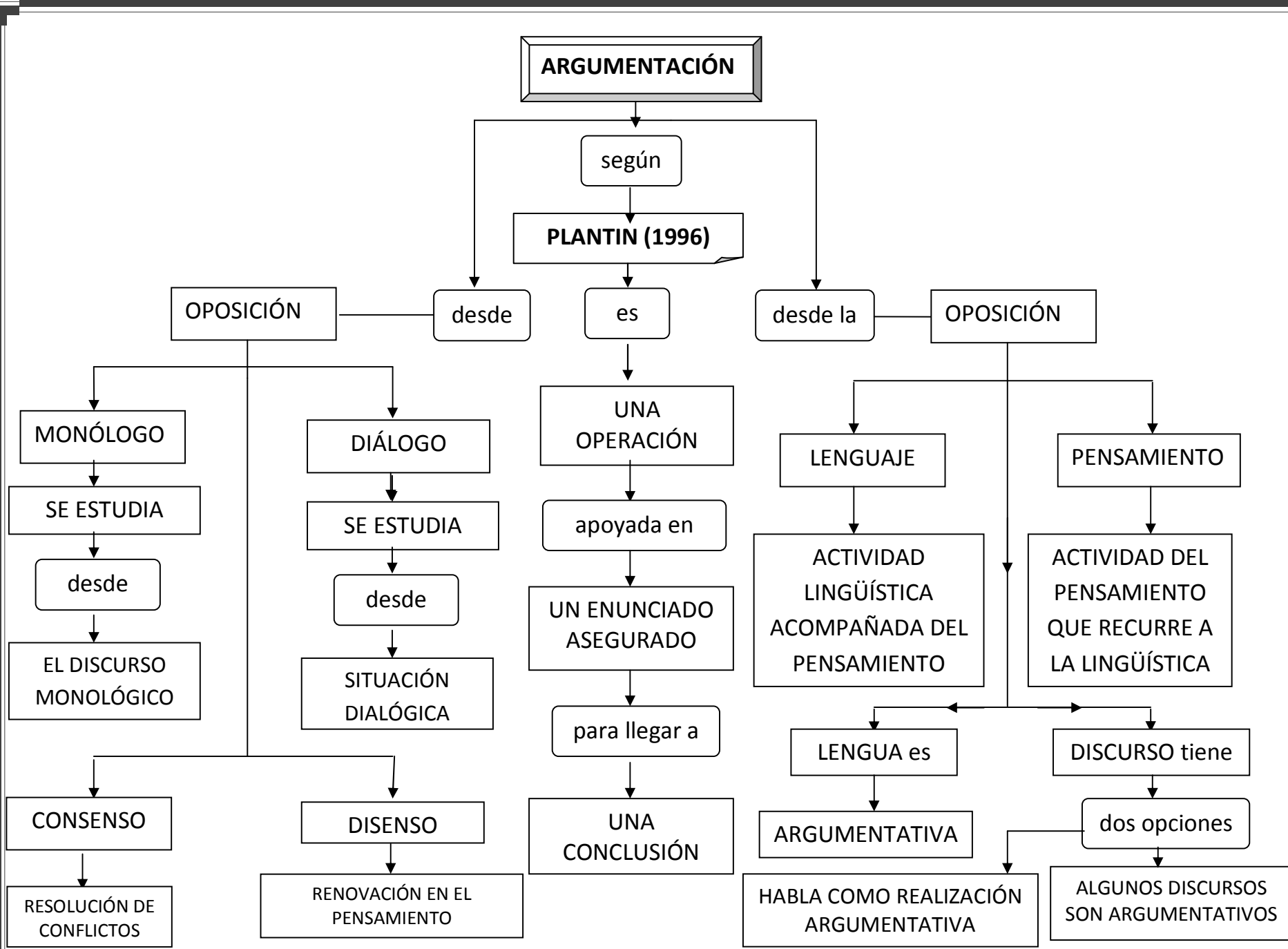
Este apartado presenta algunas teorías respecto a la argumentación en general y a la argumentación escrita en específico, que fundamentan a docentes sobre la puesta en práctica de las estrategias didácticas para el mejoramiento y desarrollo de la competencia en cuestión.

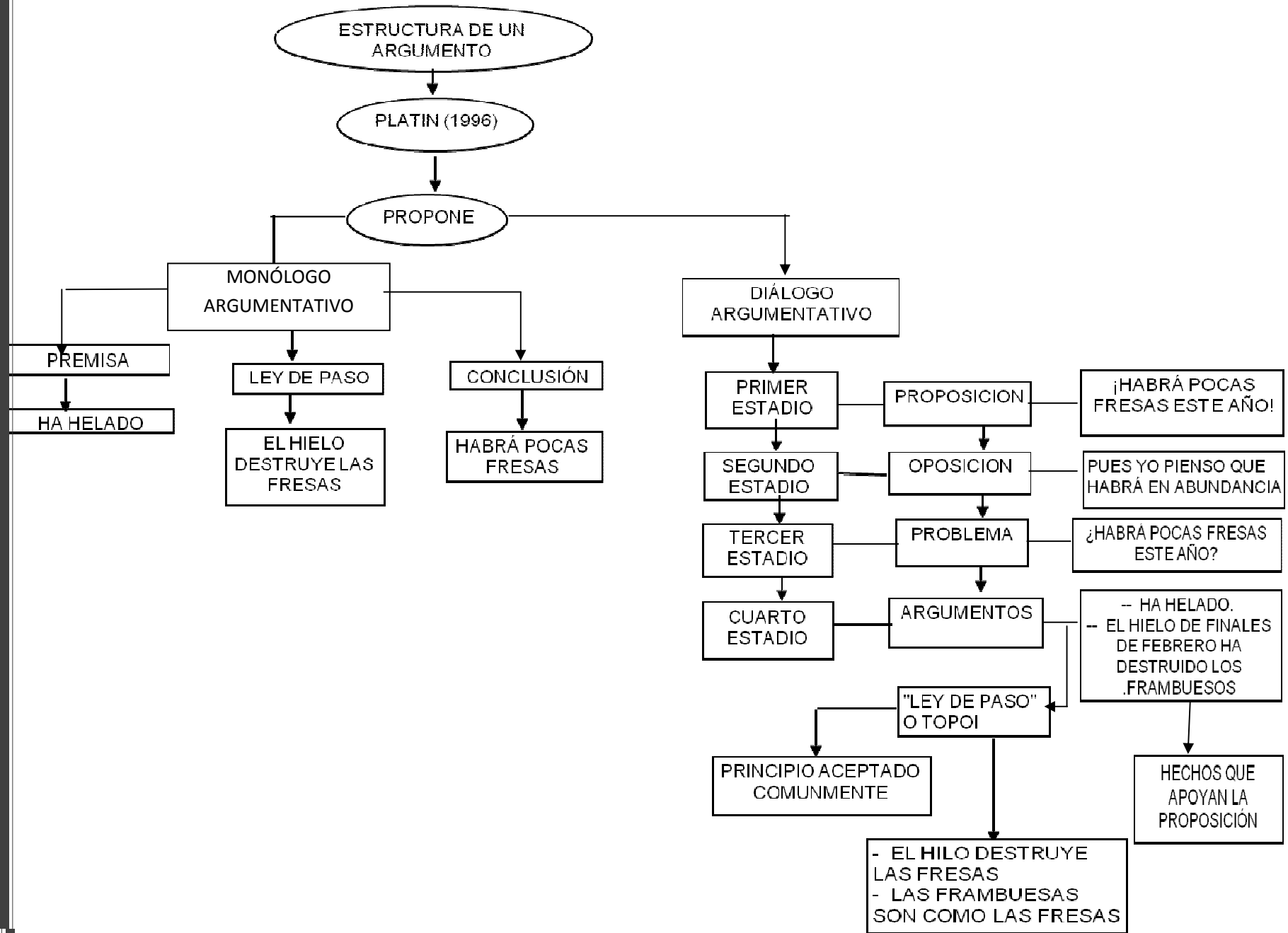
A través de mapas conceptuales se busca proporcionar lo más significativo de algunos autores que han indagado sobre la argumentación, y que para el caso, son indispensables. Además se utiliza esta estrategia didáctica de mapas conceptuales en vista que permite a los docentes precisar los conceptos y establecer relaciones más significativas entre ellos.

ARGUMENTACIÓN

EL ARTE DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA





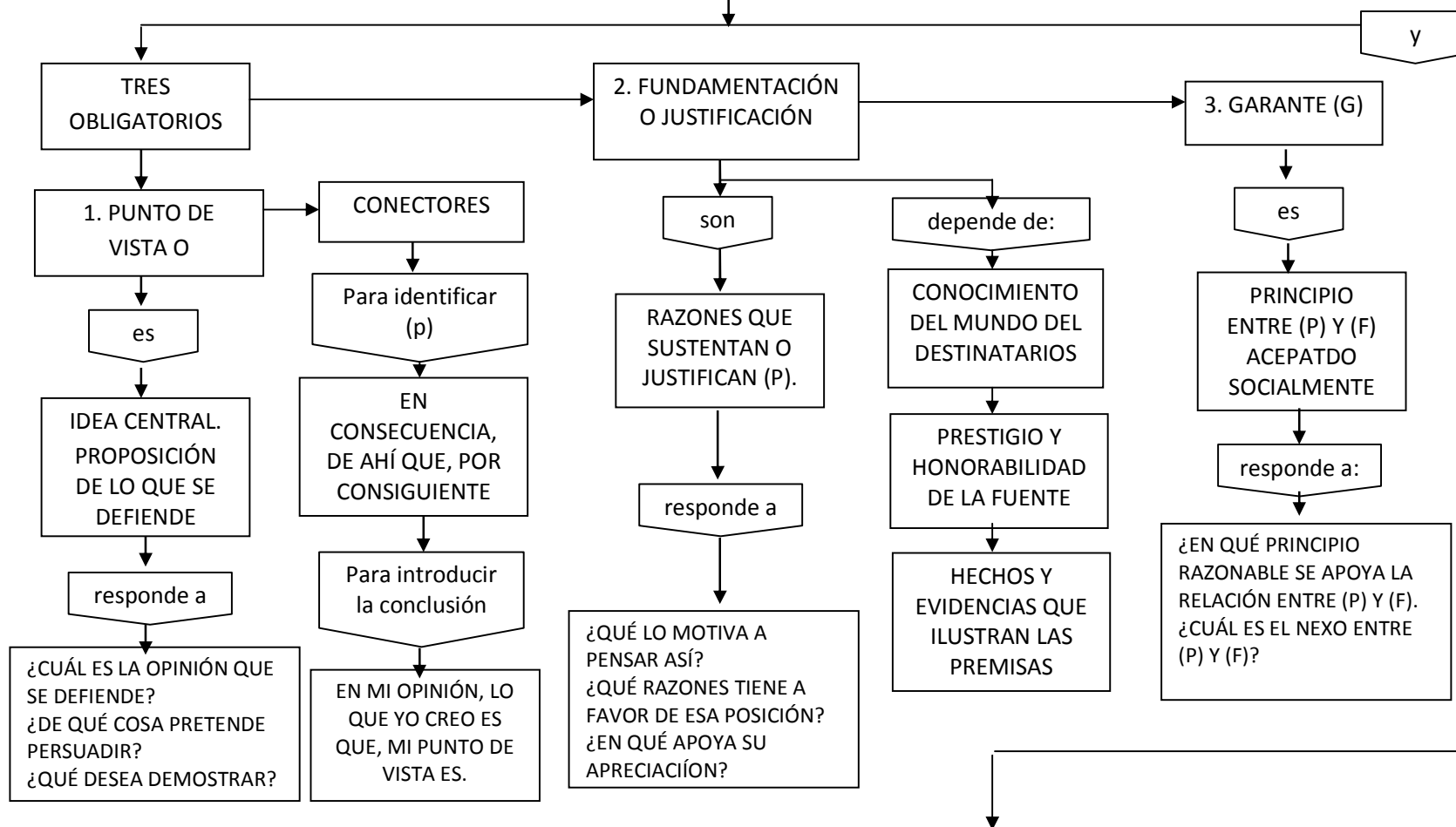


ESTRUCTURA DE UN ARGUMENTO

DÍAZ RODRÍGUEZ (2002)

Identifica

SEIS ELEMENTOS



ESTRUCTURA DE UN ARGUMENTO

DÍAZ RODRÍGUEZ
(2002)

Identifica

TRES
OPCIONALES

1. CONDICIONAMIENTO
DE LA CONCLUSIÓN
(Cd)

DELIMITA LA
VALIDEZ DEL
ALCANCE DE (P)

responde a

¿QUÉ ASPECTO PARTICULAR
CONTEMPLA (P)?
¿QUÉ FACTOR LIMITA EL
ALCANCE DE (P)?
¿QUÉ CONSIDERACIONES SE
DEBEN TENER EN CUENTA
PARA NO INVALIDAR (P)?

2. CONCESIÓN (C)

es

RECONOCIMIENTO
DE UNA POSICIÓN
CONTRARIA

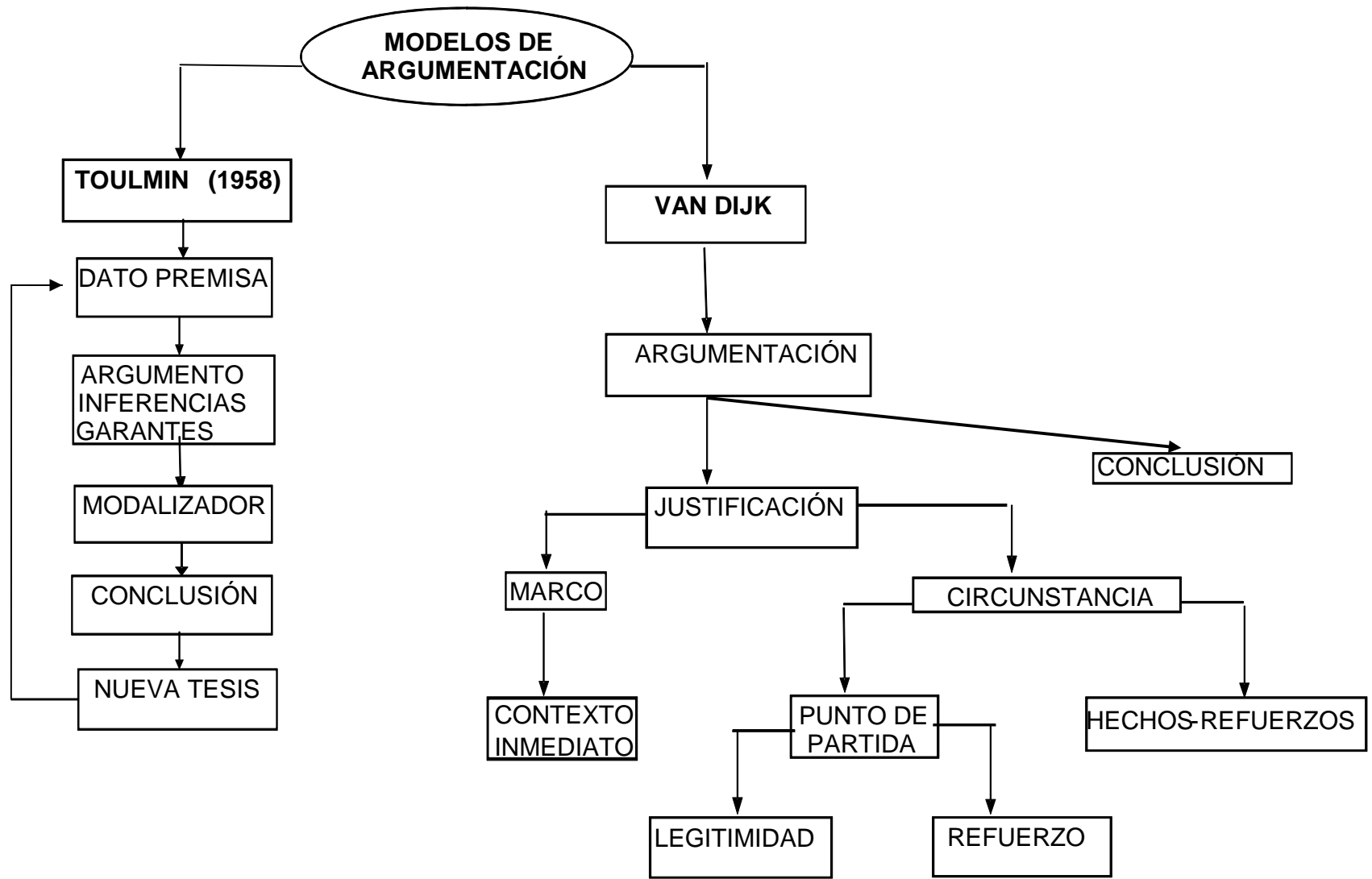
propósito

MOSTRAR QUE SE
CONOCE LA
POSICIÓN PERO NO
SE COMPARTE

3. REFUTACIÓN (R)

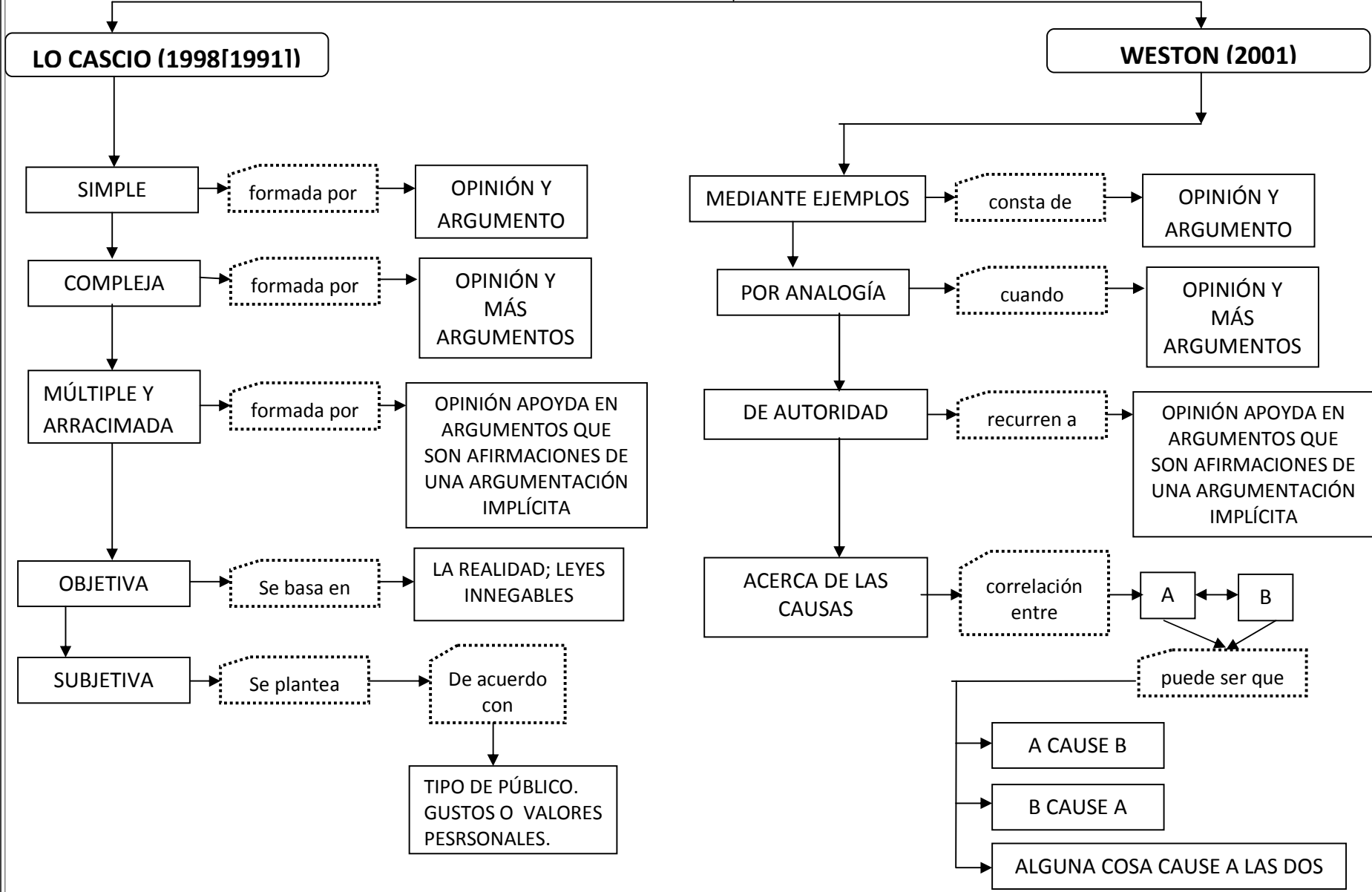
es

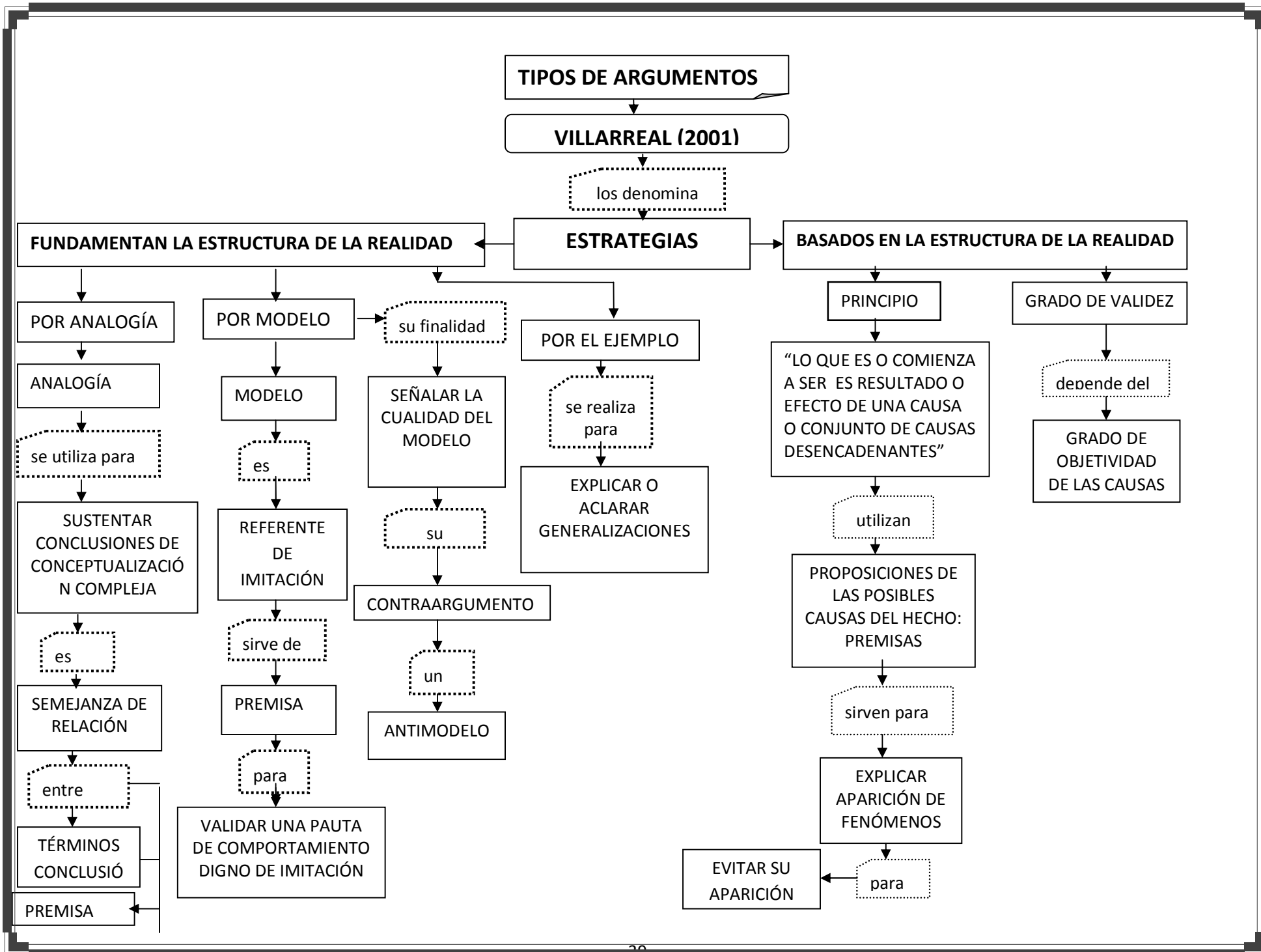
LA PARTE QUE
INVALIDA O REFUTA
LA CONCESIÓN



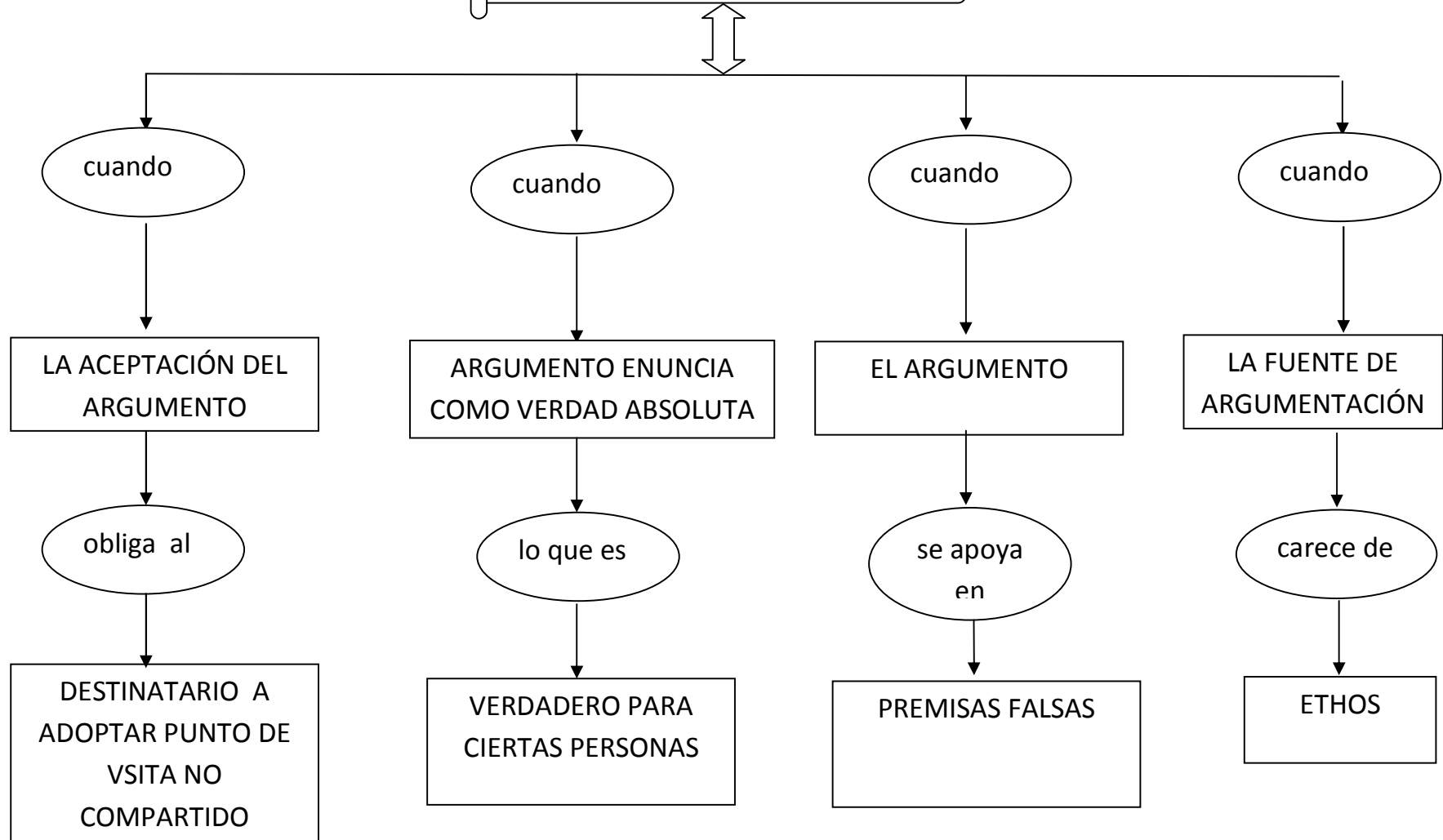
TIPOS DE ARGUMENTOS

según

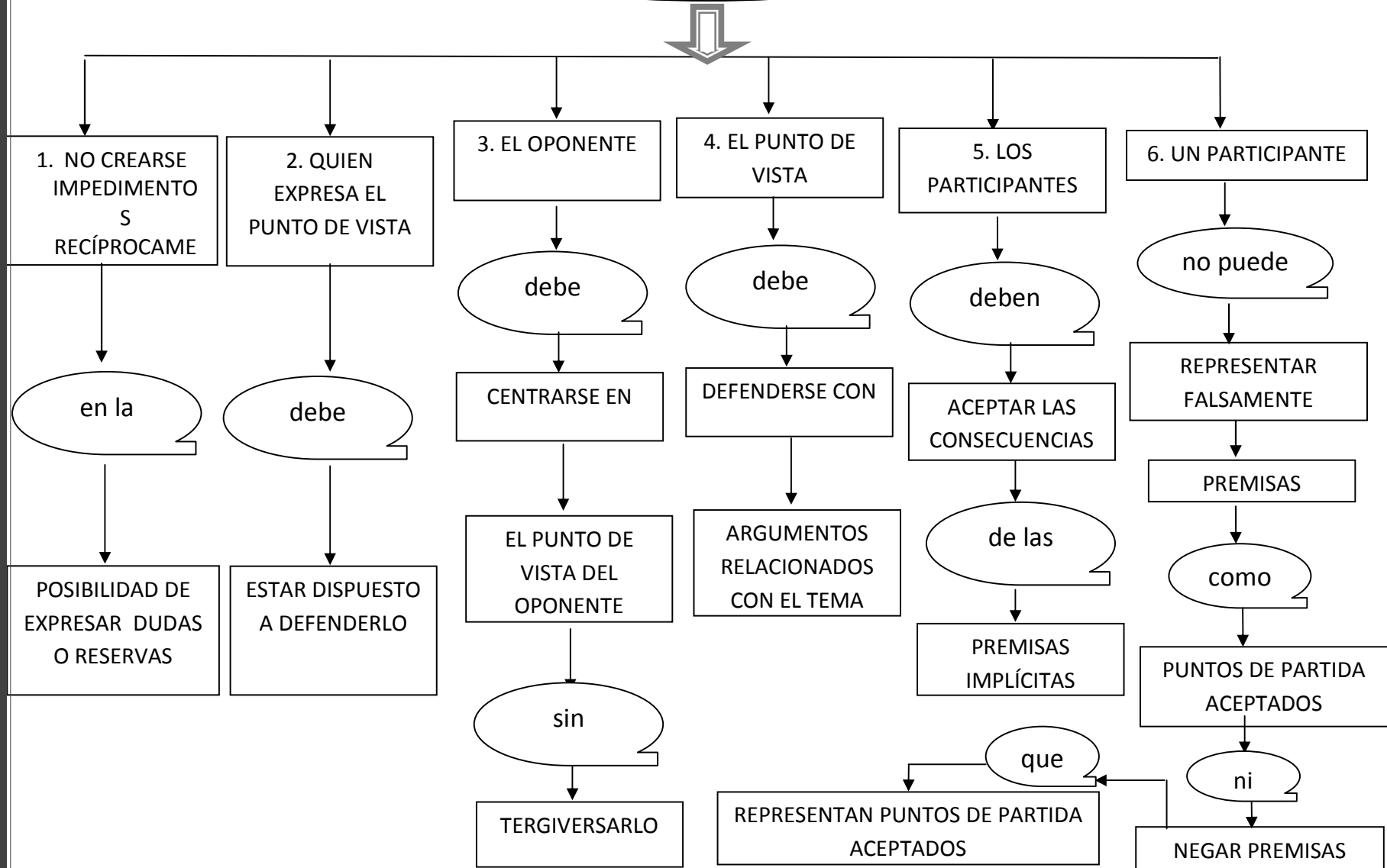




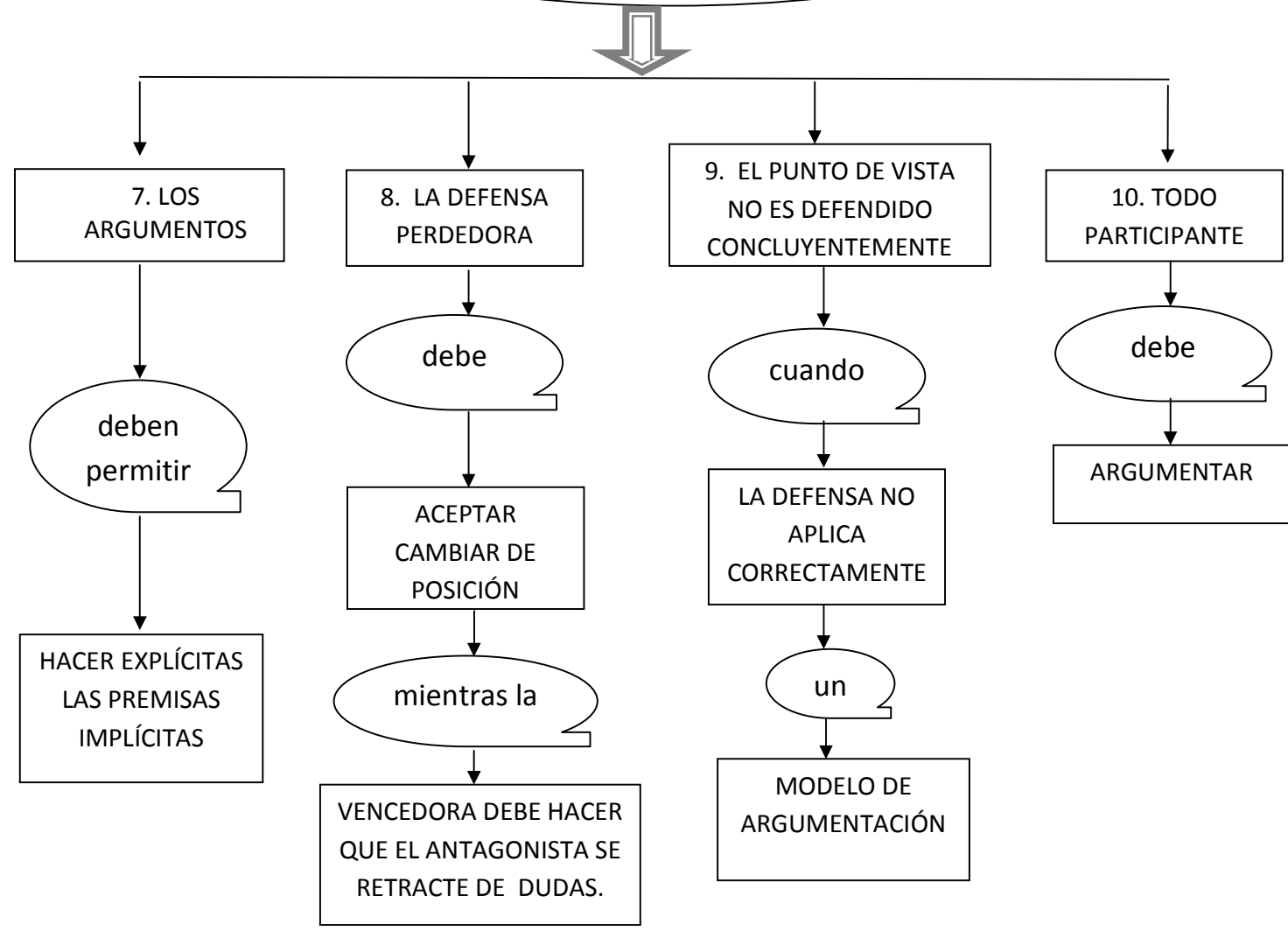
**RECHAZO DE UN ARGUMENTO
DÍAZ, RODRÍGUEZ (2002)**

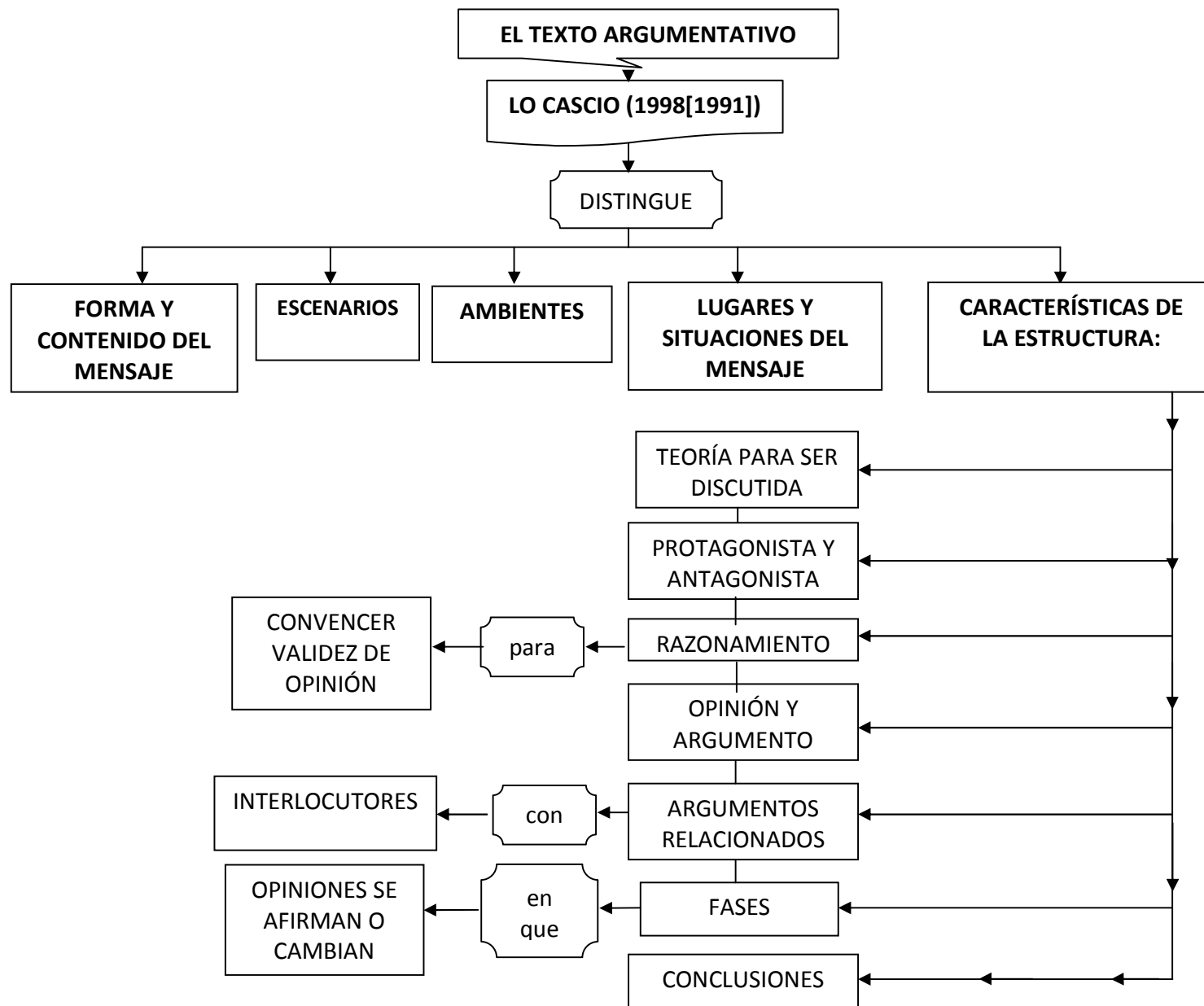


REGLAS BÁSICAS EN UN PROCESO DE DISCUSIÓN CRÍTICA (VAN EEMEREN Y GROOTENDORST (2002[1991]))

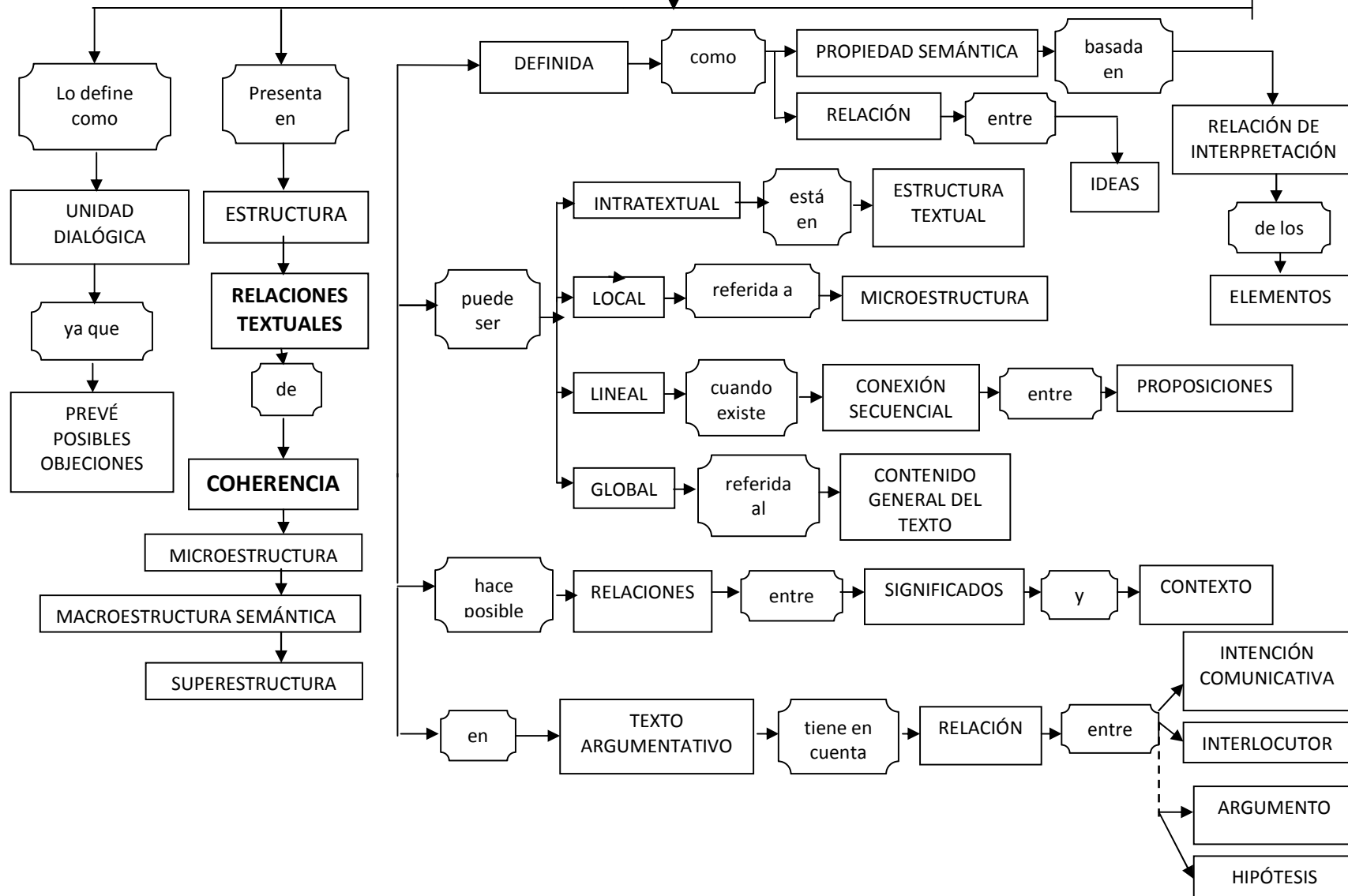


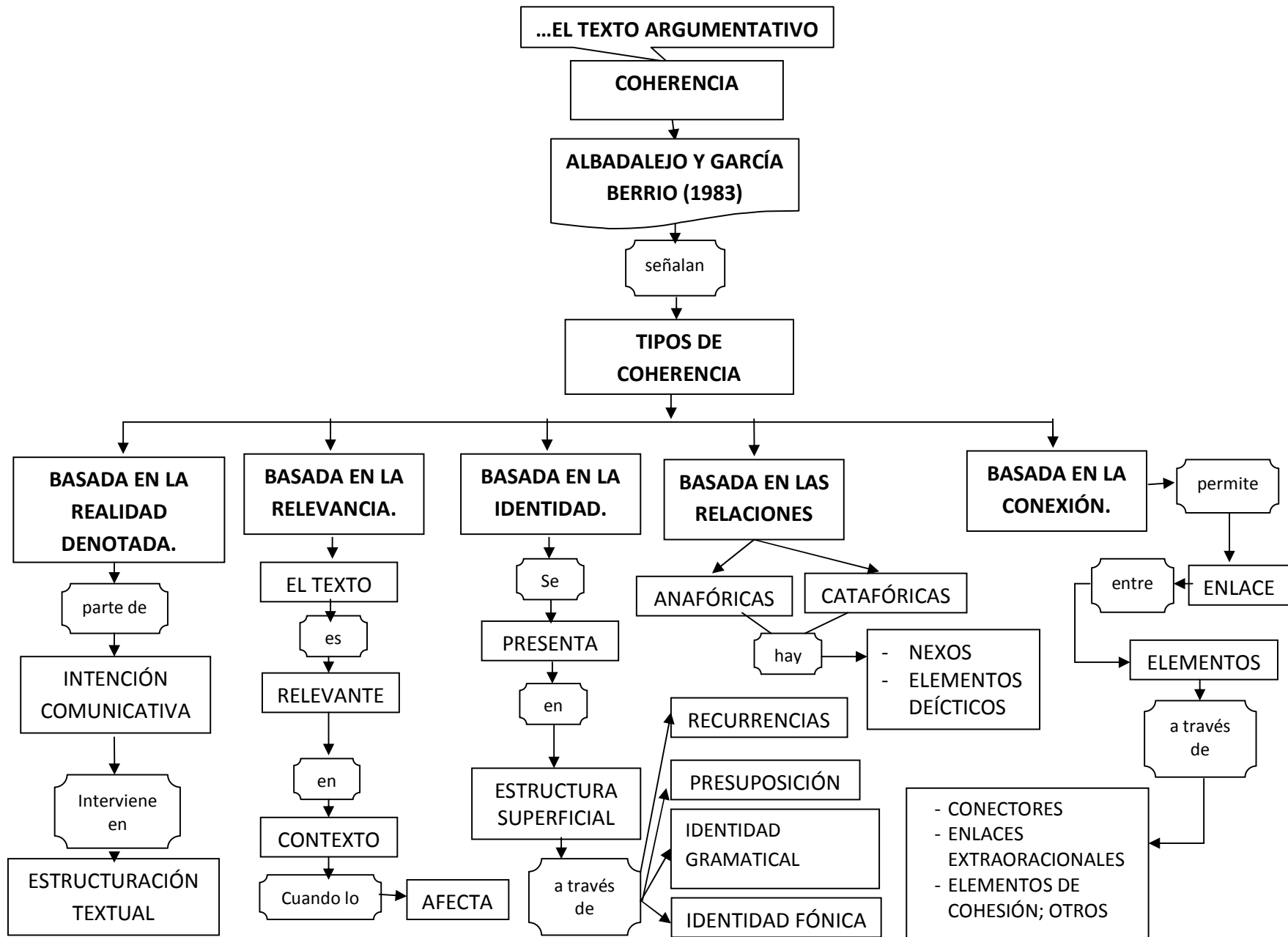
REGLAS BÁSICAS EN UN PROCESO DE DISCUSIÓN CRÍTICA (VAN EEMEREN Y GROOTENDORST 2002[1991])





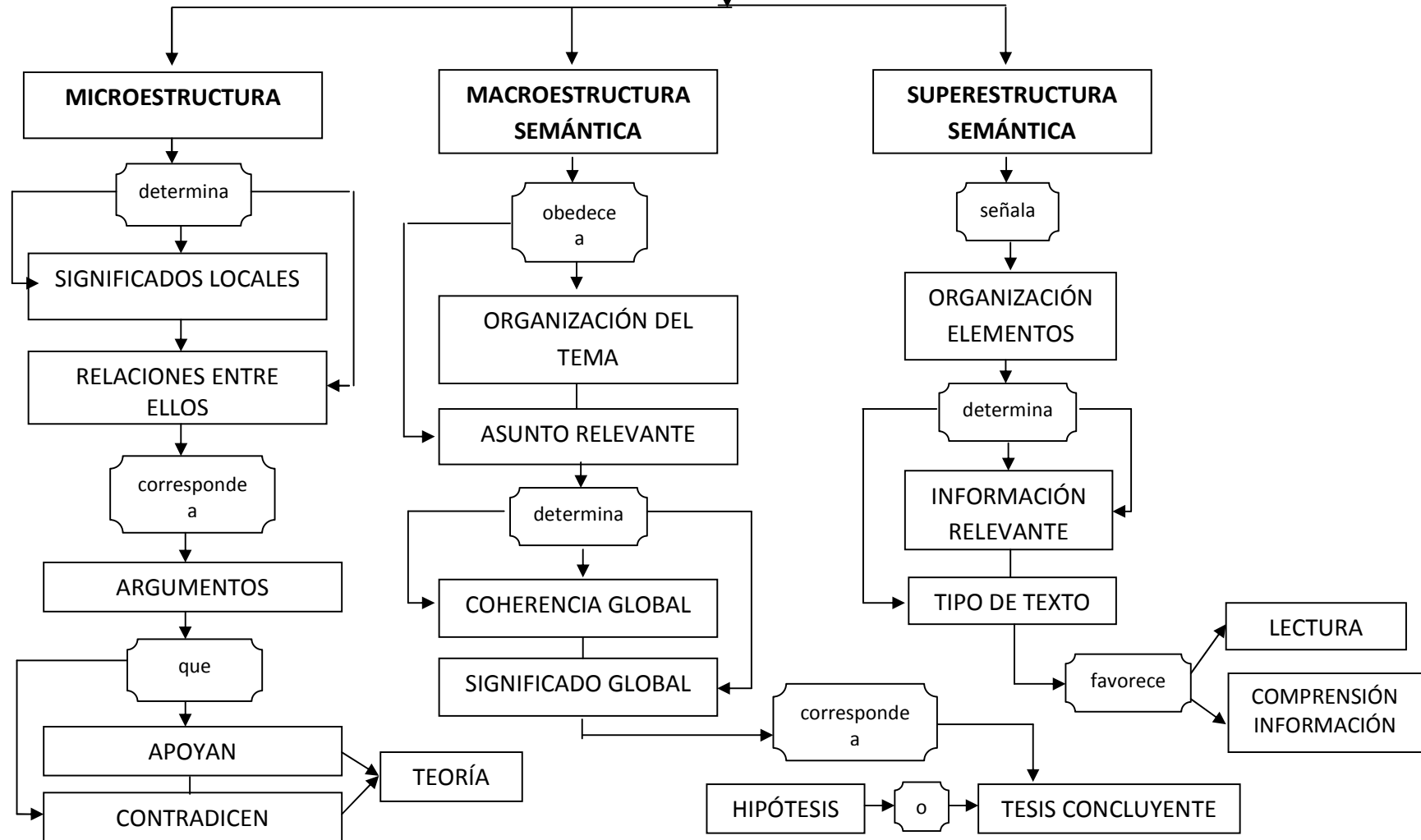
RAMÍREZ (2008)

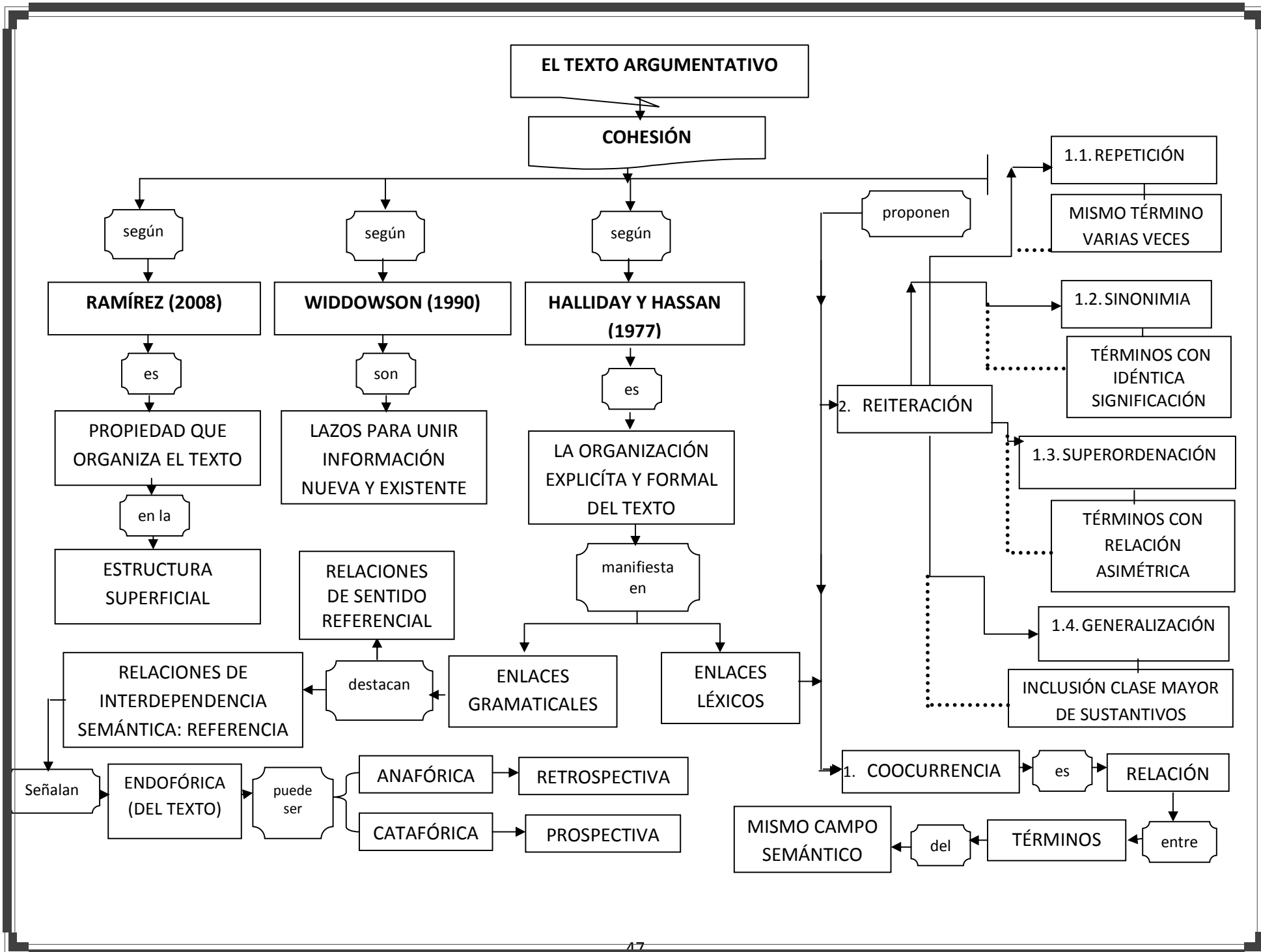




RAMÍREZ (2008)

RELACIONES TEXTUALES





CONECTORES ARGUMENTATIVOS

Según

PLANTIN (1996)

son

PALABRAS DE RELACIÓN Y ORIENTACIÓN

que

ARTICULAN INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS EXISTENTES EN EL TEXTO.

Función

PONER LA INFORMACIÓN AL SERVICIO DE LA INTENCIÓN ARGUMENTATIVA

RAMÍREZ (2008)

función es

SERVIR DE ENLACE ENTRE ENUNCIADOS

y

SEÑALAR SU PAPEL EN EL DISCURSO.

algunos

DESTACAN

DATOS

LA TESIS

RESERVA

REGLA GENERAL

FUENTE

LO CASCIO (1998[1991])

se dividen en

LOS QUE INTRODUCEN:

MACROARGUMENTOS

AHORA ME EXPLICO, AHORA SE DEMUESTRA POR QUÉ...

ARGUMENTO O DATO

JUSTIFICADORES

TESIS O CONCLUSIÓN

CONCLUSIVOS

REGLA GENERAL

GENERALIZADOR

MODALIDAD O CALIFICADOR

MODALES

LA FUENTE, AUTORIDAD

GARANTES

UNA RESERVA

RELATIVIZADORES

CONTRAOPINIÓN

ALTERNANTES

VII. Para finalizar...

La competencia argumentativa se concibe, de manera general, como una competencia que influye ostensiblemente en la vida académica y social, puesto que permite desarrollar procesos de pensamiento y de comunicación que se manifiestan en todos los ámbitos de la actividad humana.

La competencia argumentativa favorece, entre otras, el desarrollo de habilidades orales y escritas, además se consolida como un excelente ejercicio para potencializar las operaciones del pensamiento, como el análisis, la síntesis, la abstracción, la inferencia y la generalización.

La argumentación, al desarrollar operaciones de pensamiento, mejora los procesos de comunicación y de producción; así mismo, fortalece los aprendizajes que se generan dentro y fuera de las aulas de clase.

Del mismo modo y con la misma efectividad, favorece el desarrollo de las competencias socio-afectivas, comunicativas, éticas, ciudadanas, políticas y axiológicas, tan importantes dentro de una sana convivencia.

Aplicar una didáctica al desarrollo de la competencia argumentativa evidencia, por parte del maestro, plena concienciación y preocupación por hacer de los estudiantes personas reflexivas, críticas, analíticas, autónomas en su pensamiento, es decir, personas capacitadas para desenvolverse dentro del cambiante mundo actual.

Desarrollar estrategias para favorecer la argumentación, pone de manifiesto que el docente asume la competencia como una forma de actuar frente a las “islas” que suelen crearse dentro del salón de clases cuando los espacios se atiborran de conocimientos aislados del contexto; cuando las actividades se dirigen hacia la edificación del saber sin el ser.

La didáctica entendida en su verdadero origen (actitud de dos: (maestro y estudiantes) y aplicada a la argumentación, implica hacer un alto en el camino para construir oportunidades en las cuales la palabra oral y escrita tienen verdaderos significados y sentidos frente a la estructuración holística de un ser humano que busca proyectarse a la sociedad.

En fin, propiciar momentos u oportunidades para que docentes y estudiantes mejoren sus relaciones, compartan sus sueños, expresen libremente sus ideas, pensamientos y opiniones a través de la argumentación, es un gran proceso que demuestra que se pueden hacer cosas con palabras y que ésta es el mejor instrumento humano para acercar el mundo y la realidad.

Por último, se hace la invitación cordial a todos los docentes del Colegio Nuestra Señora de las Lajas para que asistan a las reuniones que programa el Grupo de Investigación en Argumentación –GIA-, de la Universidad de Nariño, con el fin que fortalezcan sus saberes y su práctica en el desarrollo de tan valiosa competencia.

Bibliografía

BRASSART, D. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. En: Revista C&E Cultura y Educación, No. 26, 1995

DIARIO DEL SUR, Pasto, Colombia, 2007

ESPAÑOL 6. Mc Graw Hil, 1996

HURTADO, R. La argumentación en la escuela primaria. En: www.palabrario.com/descargas/Argumentacion.

LITERATURA UNIVERSAL Y ANÁLISIS TEXTUAL. Santa fe de Bogotá: Editorial Santillana, 1995.

MARTÍNEZ, I. La argumentación y su aplicación didáctica en el aula. En: Revista Innovación y Experiencias Educativas, ISSN 1988-6047. No. 19, 1999.

MARTÍNEZ, Ma. C. Análisis del discurso. Lengua y Cultura, Santiago de Cali, Universidad del Valle: Facultad de Ciencias Humanas, 1994.

PLANTIN, CH. La argumentación, Barcelona: Ariel, 1996.

RAMÍREZ, R Breve historia y perspectivas de la argumentación, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2008.

--- "La competencia argumentativa en la escuela, Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje No. 13, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, 2004.

RODRIZALES, J. La voz imaginada, Pasto, Colombia: Editorial "XEXUS EDITA", 2007.

VILLAREAL, M. La argumentación. Artículo tomado del libro: El valor de la palabra en la expresión y la comunicación, Bogotá: Universidad de la Sabana, 2001.

WESTON, A. Las claves de la argumentación. Traducción de Jorge Malem Seña, Barcelona: Ariel, 2001.

Dice el maestro:

*Escribe. Ya sea una carta o un diario,
o unas notas mientras hablas por teléfono,
pero escribe.*

Escribir nos acerca al universo y al prójimo. Si quieres entender mejor tu papel en el mundo,

*Escribe. Procura plasmar tu alma por escrito,
aunque nadie lo lea; o, lo que es peor, aunque
alguien acabe leyendo lo que no querías.*

*El simple hecho de escribir nos ayuda a
organizar el pensamiento y a ver con claridad
lo que nos rodea, un papel y un bolígrafo hacen
milagros, curan dolores, consolidan sueños,
llevan y traen la esperanza perdida.*

La palabra tiene poder. (Paulo Coelho).

