

**Pregunta y argumentación escrita en el grado octavo del Colegio San Francisco
Javier de la ciudad de Pasto**

Carlos Alberto Meriño García

**Universidad de Nariño
Facultad de educación
Maestría en didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas
San Juan de Pasto
2022**

**Pregunta y argumentación escrita en el grado octavo del colegio San Francisco
Javier de la ciudad de Pasto**

Carlos Alberto Meriño García

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas.**

Línea de investigación: Producción Escrita

Asesor

Doctor Roberto Ramírez Bravo

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

San Juan de Pasto

2022

Nota de Responsabilidad

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de los autores”.

Art. 1° Acuerdo N° 324 de octubre de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Fecha de sustentación:

17 de noviembre de 2022

Calificación:

100 puntos. Laureada

Doctora: Pilar Londoño Martínez

Jurado

Magister: Esther Patiño Concha

Jurado

Magister: Mauro Teófilo Gómez,

Jurado

San Juan de Pasto, 17 de noviembre de 2022

**ACUERDO No. 060 DE 2022
(26 DE NOVIEMBRE)**

Por la cual se otorga distinción laureada a un trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

**EL COMITÉ CURRICULAR Y DE INVESTIGACIONES DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

En uso de sus atribuciones legales y estatutarias y,

CONSIDERANDO:

Que mediante Resolución No. 3886 del 20 de marzo de 2014 del Ministerio de Educación Nacional, se otorga el Registro Calificado al programa de MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS.

Que el Estatuto de Postgrados (Acuerdo No. 025 de abril 27 de 2001) – Artículo 74, señala que: “Las tesis para Doctorados y Maestrías podrán ser REPROBADAS o APROBADAS, con la distinción de MERITORIA o LAUREADA”.

Que el Artículo 76 del citado Estatuto menciona que: Los jurados calificadores podrán proponer las distinciones de Laureanda o Meritoria, para las tesis que cumplan con el siguiente requisito: Haber sido calificada con 100 puntos para Laureada y entre 90 y 99 puntos para Meritoria”, con el siguiente Parágrafo: “Los jurados calificadores sustentarán por escrito los méritos que, a su juicio, hacen posible el reconocimiento de tales distinciones”

Que según Resolución VIIS N° 025 del 12 de noviembre de 2022, se resuelve designar al docente Tiempo Completo Dr. ROBERTO RAMÍREZ BRAVO, identificado con cédula de ciudadanía No. 5.341.861 como Coordinador ad honorem del Programa de MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS, durante el período comprendido entre el 12 de enero al 30 de diciembre del 2022.

Que el profesional *CARLOS ALBERTO MERIÑO GARCÍA* con cédula de ciudadanía N° 72430409 maestrando de la III Promoción de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, sustentó el trabajo de grado titulado: “*PREGUNTA Y ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN EL GRADO OCTAVO DEL COLEGIO SAN FRANCISCO JAVIER DE LA CIUDAD DE PASTO, AÑO 2017-2018*”

Que los jurados evaluadores sustentan por escrito los motivos para otorgar la distinción de Laureada.

Que según Acuerdo 041 del 25 de noviembre de 2022 del Consejo de Postgrados, se realiza una delegación a los Comités Curriculares de los programas de postgrados, para otorgar distinciones meritorias o laureadas de los trabajos de grado.

En virtud de lo anterior,

ACUERDA:

Artículo 1. Otorgar la distinción de **LAUREADA** al trabajo de grado: “*PREGUNTA Y ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN EL GRADO OCTAVO DEL COLEGIO SAN FRANCISCO JAVIER DE LA CIUDAD DE PASTO, AÑO 2017-2018*”, realizado por el maestrando: *CARLOS ALBERTO MERIÑO GARCÍA*, identificado con cédula de ciudadanía N° 72430409, de la III Promoción del programa Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, el cual obtuvo una calificación de 100 puntos.

Universidad de Nariño VIIS - Carrera 33 No. 5-121 Barrio Las Acacias

Teléfono 6027244309 - 6027311449 - Ext. 2600 - Celular 3125578393 - Línea Gratuita 018000957071

Correo electrónico: mdidactica@udenar.edu.co - www.udenar.edu.co - San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Institución de Educación Superior | Vigilada por MINEDUCACIÓN - Fundada mediante Decreto No. 049 del 4 de noviembre de 1904.
Acreditada en Alta Calidad mediante Resolución No. 10567 MINEDUCACIÓN

Piensa en tu compromiso con el ambiente; reduce, reutiliza y separa tus residuos correctamente.



SC-CER110449



CO-SC-CER110449

Artículo 2. OCARA, Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas anotarán lo de sus cargo.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en San Juan de Pasto, a los 28 días del mes de noviembre de 2022.



ROBERTO RAMÍREZ BRAVO
Presidente del Comité Curricular

Proyectó: Carolina Rodríguez.

Dedicatoria

A Emilia, "la luz de mi oscuridad y el suelo bajo mis pies".

Kristin Hannah

Resumen

La presente investigación plantea una reflexión sobre la argumentación escrita en espacios escolares, como un elemento esencial para el óptimo desarrollo de las actividades académicas cotidianas; y también, como una herramienta imprescindible para la formación ciudadana, si se considera la multiplicidad de temas y controversias que animan las dinámicas humanas actuales en diversos ámbitos de la interacción social, contextos para los cuales, la escuela tiene la misión de preparar al estudiantado. En este escenario surge la necesidad de pensar estrategias que pudieran favorecer el desarrollo de la escritura argumentativa en el aula de clases, como la *pregunta didáctica*, articulada a presupuestos conceptuales sobre la argumentación y la didáctica de la escritura.

Cabe señalar que, este trabajo tiene su origen en la experiencia adquirida por el autor a través del ejercicio pedagógico y las prácticas de enseñanza de la lengua que ha realizado, donde se han suscitado los interrogantes que orientan esta investigación, a saber: ¿Es posible fortalecer la argumentación escrita a partir de una estrategia basada en la pregunta? ¿Cuáles son las potencialidades didácticas de la pregunta para el fortalecimiento de la argumentación escrita? ¿Cómo utilizar la pregunta didáctica para mejorar la producción de textos argumentativos escritos en el aula de clase? En el esfuerzo por dar respuesta a estos interrogantes, nos hemos adentrado en presupuestos teóricos presentes en la teoría de la argumentación, la didáctica de la escritura y la pregunta como dispositivo pedagógico, para plantear una estrategia que contribuya al fortalecimiento y optimización de la producción de textos argumentativos escritos particularmente, en el grado octavo.

Palabras clave: pregunta, argumentación escrita, didáctica de la escritura, enseñanza – aprendizaje.

Abstract

This research raises a reflection on written argumentation in school settings, understanding this practice not only as an essential element for the optimal development of daily academic activities; but also, as an essential tool for citizen training, taking into account the multiplicity of issues and controversies that enliven current human dynamics, in various areas of social interaction in which the participation of the students is necessary. In this scenario, it arises the need to think of strategies that could favor the development of argumentative writing in the classroom, such as *the didactic question* that, despite its permanent presence in the chore of teachers, its potentialities as a teaching-learning tool have little been explored.

It should be noted that this investigation has its origin in the experience acquired by the author through the pedagogical exercise and the language teaching practices, where the questions that lead this research have been raised, namely: Is it possible to strengthen written argumentation from a question-based strategy? What are the didactic potentialities of the question for the strengthening of written argumentation? How to use the didactic question to improve the production of argumentative texts written in the classroom?

In the effort to answer these questions, we have delved into theoretical assumptions present in the theory of argumentation, the didactics of writing and the question as a pedagogical tool, to propose a strategy that contributes to the strengthening and optimization of the production of argumentative texts written in school settings.

Keywords: question, written argument, didactics of writing, teaching - learning.

Tabla de Contenido

Introducción	16
1. Aspectos Generales de la Investigación	18
1.1. Descripción del problema	18
1.2 Planteamiento del problema	21
1.3Objetivos de la investigación	21
1.3.1 Objetivo General	21
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 Justificación.....	22
2. Marco referencial.....	25
2.1 Antecedentes de la investigación.....	25
2.1.1 Contexto internacional.....	25
2.1.2 Contexto nacional	26
2.1.3 Contexto regional	27
2.2 Marco legal.....	28
2.3 Marco contextual	30
2.4 Marco teórico.....	31
2.4.1 La argumentación	31
2.4.1.1 Persuadir, convencer, manipular	32
2.4.1.2 La argumentación en la historia	34
2.4.1.3 Perelman y la nueva retórica	36
2.4.1.4 El modelo argumentativo de Toulmin	39
2.4.1.5 Van Dijk y la superestructura de la argumentación.....	43
2.4.2 La pregunta, mecanismo para el conocimiento	45
2.4.2.1 La mayéutica o pregunta socrática	46
2.4.2.2 Gadamer y la pregunta.....	48
2.4.2.3 La pregunta en el modelo educativo tradicional.....	50
2.4.2.4 La pregunta en el aula.....	51

2.4.2.5 La pregunta: ¿forma o función?	54
2.4.2.6 La pregunta didáctica	60
2.4.2.7 Objetivos de la interrogación didáctica	65
2.4.3 La didáctica de la escritura	69
2.4.3.1 Principales enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la escritura	71
2.4.3.2 Modelo Didactext (2003)	74
2.4.3.3 Elementos de la redacción textual	81
2.4.3.4 La oración	81
2.4.3.5 El párrafo	82
2.4.3.6 Las clases de párrafos	83
2.4.3.7 Los conectores lógicos o textuales	84
2.4.3.8 Planificar la escritura	86
3. Metodología	88
3.1 Paradigma cualitativo o naturalista	88
3.2 Enfoque de investigación: etnográfico	89
3.3 Unidad de análisis	91
3.4 Unidad de trabajo	91
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	91
3.5.1 Encuesta	91
3.5.2 Taller	92
3.5.3 Entrevista semiestructurada	93
4. Análisis e interpretación de resultados	94
4.1 Dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes en argumentación escrita	96
4.1.1 Conocimiento de los estudiantes sobre la argumentación y su importancia.	96
4.1.2 Conocimiento de los estudiantes sobre los elementos de un TAE.	100
4.1.3 Dificultades en el proceso de composición de un TAE	113
4.2 Didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita	115
4.2.1 Concepción de los docentes sobre argumentación	115
4.2.2 Estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la argumentación escrita	118

4.2.3 La pregunta y la argumentación escrita.....	121
4.3 La pregunta y su incidencia en la argumentación escrita.....	123
4.3.1 La pregunta en el proceso de argumentación	123
4.3.2 La pregunta y la formulación de hipótesis	125
4.3.3 La pregunta y los argumentos.....	126
5. Propuesta de intervención didáctica la pregunta y la argumentación escrita.....	128
5.1 Presentación	128
5.2 Consideraciones Teóricas Sobre la Propuesta.....	130
5.2.1 La pregunta y los factores que inciden en la composición de un TAE	130
5.2.2 La pregunta y la planificación del TAE.	133
5.3 Objetivos	135
5.3.1 Objetivo general	135
5.3.2 Objetivos específicos	136
5.4 Justificación.....	136
5.5 Guía No. 1 La situación de argumentación	138
5.6 Guía No. 2: Planificación de los argumentos	143
5.7 Guía No. 3: Planificación de los contraargumentos.....	148
5.8 Guía No 4: Organización del texto argumentativo escrito - TAE.....	151
5.9 Guía No 5 Revisión y reelaboración del TAE	156
Conclusiones	163
Referencias.....	168
Anexos	174

Lista de Tablas

Tabla 1. Oraciones interrogativas directas.....	55
Tabla 2. Clases de interrogativas indirectas parciales o pronominales.....	56
Tabla 3. Características diferenciales entre las preguntas divergentes y convergentes ...	64
Tabla 4. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos	79
Tabla 5. Conectores de la argumentación	85
Tabla 6. Conectores aditivos.....	86
Tabla 7. Operacionalización de objetivos y categorías.....	95
Tabla 8. Relación tema, tesis y tópico	113
Tabla 9. Criterios para la revisión textual	160

Lista de Figuras

Figura 1. Esquemas argumentativos y tipos de argumentos en la Nueva retórica.....	39
Figura 2. Estructura del argumento, según el modelo de Toulmin.....	42
Figura 3. Superestructura de la argumentación en Van Dijk.....	45
Figura 4. Primer círculo: la cultura.....	75
Figura 5. Segundo círculo: Los contextos de producción.	76
Figura 6. Tercer círculo: el individuo	77
Figura 7. Estructura del texto argumentativo escrito-TAE.....	111
Figura 8. Las preguntas y la subjetividad del estudiante	131
Figura 9. Las preguntas y el contacto con la cultura.....	132
Figura 10. Las preguntas para pensar en la audiencia	133
Figura 11. Preguntas y estructura del TAE.....	134
Figura 12. Los conectores y el TAE	159

Lista de Anexos

Anexo A. Formato de encuesta a estudiantes.....	174
Anexo B. Formato de entrevista semiestructurada.....	176
Anexo C. Taller	179
Anexo D. Muestra de textos argumentativos escritos producidos en el grado octavo del Colegio San Francisco Javier mediante aplicación de estrategia La pregunta y la argumentación escrita.....	181
Anexo E. Autorización del Colegio San Francisco Javier para la realización de la investigación.....	188

Glosario

- **Argumentación:** es una capacidad discursiva, cuyo propósito es convencer para ganar la adhesión de los interlocutores a una tesis razonable; o instalar una aseveración dentro del campo de lo verosímil.
- **Didáctica de la escritura:** es un campo de conocimiento que se encarga de orientar la enseñanza-aprendizaje de la habilidad lingüística más compleja; para lo cual, se apoya en un conjunto de teorías, métodos, estrategias y técnicas que favorecen la adquisición de competencias necesarias para la composición de un texto escrito.
- **Enseñanza-aprendizaje:** es un proceso de interacción e intercambio recíproco entre maestros y estudiantes, orientado a la construcción de conocimientos. Para alcanzar dicho fin, las acciones realizadas por los participantes en esta dinámica han de planificarse de acuerdo con las necesidades que se han identificado en el alumnado, conforme a una ruta o programa de estudios.
- **Pregunta:** es un recurso didáctico que el docente puede utilizar para lograr diversos objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Preguntas convergentes:** son preguntas que apuntan a la obtención de una respuesta concreta frente a un tema particular. Se caracterizan porque, para dar respuesta a este tipo de interrogantes, se requiere de la capacidad que un individuo tenga para retener datos en la memoria, que luego reproduce estimulado por el cuestionamiento que se le ha planteado.
- **Preguntas divergentes:** son cuestionamientos que permiten explorar diversos caminos y perspectivas para la obtención de una respuesta; promueven la creatividad, la imaginación, y el inconformismo frente al conocimiento estático.
- **Superestructura textual:** se refiere al conjunto de rasgos comunes a todos los textos escritos pertenecientes a una misma tipología textual, que permanecen como sello de identidad, más allá de los límites de impuestos por las distintas lenguas.

- **Texto argumentativo escrito:** es un tipo de estructura textual que se caracteriza por la exposición de un punto de vista particular o tesis, que se apoya con una serie de razones, datos, hechos, etc., muy bien sustentados con el propósito de convencer a un interlocutor potencial.

Introducción

El aula de clase y aquello que allí ocurre es un escenario fecundo para la producción de conocimiento que, el docente investigador, puede explorar en la búsqueda permanente de nuevas herramientas que le permitan afrontar los desafíos cotidianos que presenta la enseñanza, como parte de un esfuerzo permanente por cualificar su práctica. Desde esta perspectiva, el maestro puede concebirse como alguien que aprende de su propia acción pedagógica, pero también de la conducta de sus estudiantes y del trabajo que realizan, desde donde se formula preguntas que, al ser contrastadas con la teoría, sirven para profundizar el conocimiento sobre el manejo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Corrales & Jimenez, 1994).

Este trabajo surge del interés del autor por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en un contexto de enseñanza particular, dada la relevancia que ha adquirido la argumentación en la reflexión pedagógica y didáctica de las últimas décadas. Sin embargo, las prácticas de enseñanza encaminadas a fortalecer la argumentación, especialmente, la escrita, en algunos espacios escolares parten de supuestos que pueden influir negativamente en el proceso, como son: un enfoque inadecuado acerca de la argumentación y sus presupuestos teóricos, la creencia de que los procesos de argumentación se producen de modo natural y por lo tanto, no se requiere profundizar en su enseñanza, o que las habilidades para la composición escrita se adquieren como una extensión del habla, entre otros.

Sumado a lo anterior, este trabajo se plantea una reflexión sobre *la pregunta* y su función en el aula, toda vez que, si bien las preguntas hacen parte del repertorio de estrategias que utilizan los docentes para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza cotidianas, no siempre se emplean conforme a una metodología y a unos objetivos de aprendizaje concretos. Por ello, de la presente investigación surge una propuesta didáctica desde la cual se pretende contribuir al fortalecimiento de los procesos de composición de textos argumentativos escritos, a partir de una metodología que pone en funcionamiento los recursos que ofrece la *pregunta* como dispositivo de enseñanza-aprendizaje.

Para la presentación de las etapas de esta investigación y sus resultados, se ha estructurado el informe final en cinco (5) capítulos, a saber: el primero desarrolla elementos sustanciales de la investigación como son, la descripción, planteamiento, formulación del problema, objetivos y justificación; el capítulo segundo, se centra en los detalles de la metodología que se aplicó; el tercer capítulo, aborda, entre otros aspectos, el marco teórico

donde se exponen los conceptos más importantes del presente trabajo; el cuarto capítulo contiene el análisis de los resultados, donde el investigador realiza una descripción de los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de técnicas de recolección de información y realiza la interpretación correspondiente para extraer las conclusiones que dan origen a la propuesta de intervención didáctica.

En el capítulo cinco se presenta una propuesta de intervención didáctica basada en una secuencia de preguntas, estructurada de acuerdo con los procesos y etapas de composición del texto argumentativo escrito-TAE, como, la selección del tema, la búsqueda de información relevante sobre el mismo y el planteamiento de la tesis; paso seguido, las respuestas que dan los estudiantes a los cuestionamientos formulados por el docente, sirven de insumo para la elaboración de los argumentos, los contraargumentos y la conclusión, que finalmente, se adecúan mediante la aplicación de técnicas de redacción y revisión textual.

1. Aspectos Generales de la Investigación

1.1. Descripción del problema

La argumentación es una práctica discursiva que está vinculada a la vida de las personas en todos los ámbitos de la interacción social, desde las formas comunes del compartir cotidiano hasta los contextos formales de la comunicación oral y escrita. Se desarrolla a través del discurso político, publicitario, religioso, académico, entre otros; y sobre todo, en el diálogo respetuoso e incluyente de quienes hacen de la discusión el espacio propicio para la participación democrática.

No obstante, la argumentación había estado largo tiempo por fuera del escenario teórico y práctico, hasta 1958 tras la publicación del Tratado de la Argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), cuando se produce su resurgimiento bajo la denominación de *Tratado de la argumentación o Nueva retórica*, pues hasta entonces, había estado vinculada a los sistemas lógico y dialéctico, como elemento complementario de la retórica tradicional. El gran aporte de estos autores, consiste en recuperar una concepción del diálogo y la confrontación de las ideas, prácticas propias de la argumentación, como alternativas frente a los lenguajes nocivos e insanos generados por los discursos totalitarios que se impusieron durante la primera mitad del siglo XX, especialmente en Europa (Plantín, 2012).

A partir de Perelman y Olbrechts-Tyteca, la argumentación ha estado presente en la reflexión académica de las últimas décadas y, más recientemente, ha ganado terreno en el ámbito de la educación ante la necesidad de formar ciudadanos cada vez más conscientes de su realidad, autónomos frente a la toma de decisiones, críticos en relación con los múltiples discursos a los que están expuestos en las interacciones sociales cotidianas y, capaces de expresar sus opiniones de manera convincente. En este contexto, es conveniente plantear una reflexión sobre la escritura como herramienta fundamental en la transformación de las realidades individuales y colectivas, y en su papel como propiciadora de aprendizajes profundos que permiten a los individuos conectar los saberes colectivos de su entorno con la cultura global (Álvarez, 2013).

La escritura, así concebida, se convierte, de acuerdo con Ramírez (2006, p. 28) en “Herramienta de creación, de resistencia, de convocatoria social, de denuncia y de búsqueda de alternativas de solución a los problemas permanentes del estudiante y de su grupo social”. Por

ello, en este escenario, el texto argumentativo escrito TAE ha tomado gran importancia en los últimos años, según Álvarez (2005, p. 140) debido a “La presencia cada vez mayor, en los contenidos de instrucción, de valores tales como la participación democrática y el ejercicio del uso de los derechos cívicos del ciudadano, en una sociedad que se pretende cada vez más participativa”. Es por esto que la escuela en su misión formadora, propende por el fortalecimiento de habilidades como la argumentación, necesaria para la participación ciudadana y, la escritura como posibilidad de expresión activa y consciente de los individuos, en la dinámica discursiva de la sociedad.

La argumentación escrita permite a los estudiantes, disentir, refutar, discutir, deliberar, debatir; y, sobre todo, les brinda herramientas para poner en tela de juicio los referentes culturales que se promueven en la educación tradicional y en los medios hegemónicos, donde son difundidos algunos discursos que acentúan las desigualdades sociales (Van Dijk, 1999).

En el contexto de lo dicho, cabe llamar la atención sobre algunos procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el grado octavo del Colegio San Francisco Javier, especialmente, en aquellas asignaturas donde es más común que se aborden temas controversiales y se requiere que los estudiantes expresen sus opiniones, y defiendan un planteamiento a través de la exposición de razones bien estructuradas. Lo que se ha podido establecer es que los alumnos se limitan a dar respuestas breves que se reducen a la repetición mecánica y fragmentada de información que los docentes han transmitido, cuando estos les plantean cuestionamientos sobre los contenidos impartidos. Se puede anotar, que la capacidad de los estudiantes para reelaborar los temas vistos, e incorporarlos a una forma de discurso propio, es casi nula, en tanto que no ejercitan la argumentación de una manera consciente y organizada.

Las dificultades mencionadas se acentúan cuando se requiere que los discentes presenten sus posturas, o que emitan una opinión de manera escrita sobre un asunto abordado en la clase, pues a las deficiencias en la aprehensión del conocimiento y de reelaboración del mismo, se suman dificultades relacionadas con la producción escrita, a saber: imprecisiones sintácticas y semánticas; ausencia de coherencia en el planteamiento de ideas y faltas ortográficas; se aprecia también, repetición innecesaria de palabras y poca fluidez en el discurso. Además, los estudiantes, carecen de las herramientas necesarias para la elaboración de un proyecto de escritura que oriente el desarrollo de la producción textual (Niño, 2014); es decir, organización

de la información investigada, elaboración de informes preliminares, revisiones previas, y la reescritura del texto para el informe final.

Cabe mencionar, que todo proceso de escritura implica pensar previamente en el receptor del texto. La pregunta por el lector determina la intencionalidad del escritor y permite la dinámica comunicativa que se da en el escrito entre quien escribe y sus lectores potenciales. Al no tener claridad sobre la escritura como proceso de interacción, los estudiantes producen textos confusos y con información incompleta, al pensar quizá, que sus textos no tienen destinatario.

Las dificultades señaladas podrían obedecer, entre otras razones, a metodologías de enseñanza enmarcadas dentro de la pedagogía tradicional, en donde la clase está centrada en el docente como trasmisor de información y los estudiantes asumen la condición de quien pasivamente recibe datos. Esta manera de dirigir los procesos de enseñanza, conlleva entre otras desventajas para los estudiantes, que la información transmitida por los maestros carezca de importancia y de significación, en la medida en que no se relaciona con las experiencias y menos, con las necesidades reales de los alumnos (Zuleta, 2005) y, en consecuencia, produzca desinterés y aprendizajes poco significativos.

A las dificultades que presentan los estudiantes para producir textos argumentativos escritos, se suma la falta de insumos teóricos y didácticos necesarios para su enseñanza y, la creencia difundida entre no pocos maestros y maestras de otras áreas curriculares, según la cual, sus asignaturas no se relacionan con la enseñanza de la lengua y la literatura, y por eso pierden de vista a la escritura como proceso de configuración del pensamiento y comunicación entre individuos. Si se tiene en cuenta lo dicho por Díaz (2014, p.15) quien afirma que, “La escritura está ligada a procesos y habilidades cognitivas y metacognitivas del pensamiento que involucran reflexión compleja y consolidación del pensamiento crítico”, las repercusiones de la no apropiada enseñanza de la escritura, pueden incidir negativamente en todas las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la vida escolar y más allá.

Con base en lo dicho, esta investigación presenta una serie de herramientas útiles para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura de textos argumentativos escritos en contextos escolares, gracias a la primacía de *la pregunta* como forma de llegar al conocimiento, desde los albores de la cultura occidental en la Grecia clásica. A partir de la *dialéctica socrática*, el cuestionamiento puede entenderse como un camino que permite al interrogado confrontarse a sí mismo con sus respuestas, en un movimiento de ir y venir entre los

interlocutores, que deviene en una fuente inagotable de posibilidades discursivas y epistemológicas

Para Zuleta (2005, p.117) “La pregunta debe acompañar y, de hecho, acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente”; y es precisamente allí, donde radica una de las mayores dificultades del sistema educativo tradicional; la escuela abre una brecha entre los individuos y su ser cuestionador, porque no promueve una actitud indagadora en quienes enseñan y aprenden, sino que, su actividad se centra en dar respuestas a preguntas que no se han formulado. En este escenario, el estudiante se convierte en reproductor de datos y, renuncia a su creatividad y a su capacidad para participar en la construcción del conocimiento y, sobre todo, se ve disminuido en su capacidad para la disensión, toda vez que el conocimiento que se pretende impartir ha sido previamente delimitado y organizado por el maestro.

El presente trabajo ve *la pregunta* como elemento movilizador del conocimiento que favorece la producción de textos en los que, el estudiante, pueda plantear una postura crítica frente a las verdades establecidas; participar en la dinámica discursiva de su entorno social; y expresar sus opiniones con un criterio sólido, fundamentado en los conocimientos construidos en el aula de clase. Con base en lo anterior, se propone el siguiente problema de investigación.

1.2 Planteamiento del problema

¿Cómo fortalecer la argumentación escrita a través de una didáctica basada en la pregunta, en los estudiantes del grado octavo del colegio San Francisco Javier de la ciudad de Pasto, año 2017-2018?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

Fortalecer la argumentación escrita a través de una didáctica basada en la pregunta, en los estudiantes del grado octavo del colegio San Francisco Javier de la ciudad de Pasto, año 2017-2018

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las dificultades y fortalezas en argumentación escrita que presentan los estudiantes de grado octavo del colegio San Francisco Javier de la ciudad de Pasto.
- Analizar las didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita que implementan los profesores de las áreas afines a las ciencias sociales del Colegio San Francisco Javier.
- Analizar las características de la pregunta y su incidencia en la argumentación escrita.
- Diseñar una estrategia didáctica para fortalecer la argumentación escrita a partir de la pregunta como estrategia didáctica.

1.4 Justificación

La importancia de la argumentación en el discurrir de los sucesos cotidianos es una verdad innegable. Casi todas las actividades humanas están condicionadas por la necesidad de convencer a otros o, de adherirse a las opiniones de los demás. Saber argumentar es indispensable en la sociedad actual, donde las controversias están a la orden del día, ya sea por diferencias políticas, ideológicas, religiosas; por el marcador de un partido de fútbol, y un sinnúmero de situaciones que pueden generar disparidad de opiniones. Al respecto, Dolz (1995, p. 68) afirma: “Toda argumentación se inicia a partir de una controversia, un desacuerdo, una polémica sobre algún tema”; es decir, allí donde haya contradicción será siempre útil y necesaria la argumentación.

La multitud de información que día por día circula a través de los medios de información y las telecomunicaciones, contiene discursos que intentan moldear (a veces con éxito) las formas de pensar y proceder de las personas. El carácter persuasivo de los discursos sociales o de la manipulación como forma de moldear las conductas y pensamientos de los individuos es más que evidente y, sin embargo, la escuela no brinda a veces las herramientas suficientes que les permitan a los estudiantes llevar a cabo una interacción eficiente en la dinámica discursiva actual. La escuela, como un espacio a través del cual, los individuos se relacionan e interactúan con el medio social, es también el lugar en donde se forja la identidad y se forman ciudadanos

autónomos y conscientes de las problemáticas de su entorno. Al respecto Camps y Dolz (199, p. 5) afirman:

La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general. No solo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos.

Una de las razones más importantes para llevar a cabo la presente investigación, es la necesidad de incorporar la argumentación escrita, en los espacios de la enseñanza de la lengua, y en los procesos de construcción de conocimiento de todas las áreas curriculares, del grado octavo en el Colegio San Francisco Javier, en las que es necesario que los estudiantes emitan juicios y opiniones acerca de aquello que aprenden, pues en la medida en que un estudiante transforma lo aprendido y lo incorpora a la resolución de las problemáticas que debe afrontar en su vida cotidiana, no solo demuestra apropiación del conocimiento, sino que se convierte en un sujeto gestor de soluciones a las problemáticas de su contexto.

Aunque las personas desarrollan desde edad temprana la argumentación oral gracias a las interacciones que establecen en su relación con los padres, los hermanos, la escuela; argumentar por escrito, implica desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos de mayor complejidad, que exigen de quien escribe, la búsqueda de información pertinente, jerarquización de las ideas, selección de los mejores razonamientos y argumentos para plantear una postura clara y convincente. Al respecto Díaz (2014, p. 15) afirma: “Escribir implica, además, razonar de manera crítica con miras a lograr la adhesión del tipo de lector que se ha identificado”; es decir que, quien escribe, adquiere una mayor conciencia respecto de su interlocutor al considerar previamente, la perspectiva que este tiene respecto de un asunto particular. En esta dinámica, se despliega el carácter democrático del proceso argumentativo, puesto que lograr la adhesión de los interlocutores implica el esfuerzo de quien escribe de realizar una investigación que nutra sus opiniones, en función de plantear ideas bien fundamentadas como prueba de que el criterio de otros, vale ese esfuerzo.

Los Estándares de Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el grado octavo proponen el desarrollo de habilidades de argumentación, principalmente de forma

oral y, en cuanto a procesos de escritura, sugieren adelantar ejercicios de producción textual; sin embargo, atendiendo a lo dicho anteriormente, los estudiantes desarrollan argumentos en el discurso oral desde temprana edad estimulados por las necesidades comunicativas del contexto, pero también se ha considerado necesario llevar la argumentación al discurso escrito.

Junto al desarrollo de procesos escritos de argumentación, este trabajo atiende algunas dificultades que presentan los estudiantes de grado octavo en la producción escrita. Debido a la importancia que tiene la escritura en todas las situaciones de la vida cotidiana más allá del ámbito académico, es pertinente abordarla en el aula como una herramienta cuyo único propósito no sea la reproducción de información, sino, la transformación de lo aprendido y la construcción de un criterio personal que fortalezca la identidad y fomente valores ciudadanos como la participación democrática, el respeto por las opiniones de otros y, sobre todo, promueva, por medio de la argumentación, una alternativa civilizada de encontrar convergencias en medio de la diversidad, frente a la violencia como único recurso para la resolución de los conflictos sociales (Ramírez, 2010).

La escuela como espacio para la formación de ciudadanos, podría ser un escenario donde se generen preguntas y no solo respuestas a preguntas que no han sido formuladas, y desde esta perspectiva, es posible pensar el aula como un lugar para la interacción y el diálogo; para la investigación y el aprendizaje autónomo, a través del cual, los estudiantes lleguen al conocimiento a partir de la resolución de sus propios interrogantes. De esta manera, los saberes contruidos en el aula adquirirán significado, trascenderían los límites de la escuela como espacio físico, para proyectarse a la realidad del estudiante, en donde serán útiles para dar respuestas frente a sus necesidades concretas.

2. Marco referencial

2.1 Antecedentes de la investigación

Mediante revisión de tesis de maestría, doctorado y artículos publicados en revistas indexadas que abordan temáticas afines con el presente trabajo de investigación, se encontraron las siguientes publicaciones en el contexto internacional, nacional y regional:

2.1.1 Contexto internacional

Agosto (2011) en su trabajo denominado *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria - ESO* propone como objetivo general diseñar, aplicar y validar una propuesta de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos orales y escritos.

Entre las conclusiones se destacan: 1. el docente debe tener en cuenta que el proceso de escritura consta de varias fases (exploración de ideas, planificación, producción textual y revisión), para asegurar el éxito de los estudiantes; 2. Que el estudio de las tipologías textuales favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje porque permite que los alumnos relacionen los textos con las prácticas sociales; 3. Que las propuestas didácticas para la argumentación escrita, se fundamentan en que este tipo de escritura, constituye uno de los tipos textuales cuyo tratamiento en el aula está contemplado en los currículos vigentes, pero que presenta mayores problemas, principalmente, en la Educación Secundaria Obligatoria.

El aporte de este trabajo a la presente investigación se centra en la reflexión que se propone sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura y de la argumentación, para mejorar la producción de los textos argumentativos en el aula. Además, ofrece elementos bibliográficos que pueden ser útiles para el desarrollo de este trabajo.

García (2011), en su trabajo *La pregunta como estrategia de aprendizaje en la composición del texto expositivo escolar*, propone como objetivo general formular principios discursivos que orienten una metodología que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural; llegando a la conclusión de que una metodología escritural para la composición del texto expositivo escolar, basada en la pregunta como estrategia de textualización se puede recomendar a otras experiencias de implementación o aplicación en otros espacios educativos.

Por supuesto, la metodología, diseñada y validada, no es cerrada ni dogmática, sino –por el contrario- se abre a todas las adaptaciones y requerimientos de los contextos posibles de aplicación en la Educación Básica. Así pues, este trabajo demuestra la utilidad de la pregunta para la construcción de conocimiento y como desencadenadora de procesos discursivos a través de la escritura.

Melero (2016) en su tesis doctoral denominada *Escritura de textos argumentativos en enseñanza primaria y secundaria: variables cognitivas y motivacionales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid; plantea como objetivo general, investigar el papel de variables de distinto tipo sobre la calidad de los textos argumentativos: cognitivas (memoria operativa, funciones ejecutivas), sociocognitiva (capacidad perspectivista) y motivacional (autoconcepto y autoeficacia como escritor). Se comprobaron los efectos de variables cognitivas, sociocognitivas y motivacionales que inciden en el proceso de escritura de textos argumentativos. Con base en los hallazgos realizados se puede afirmar que se trata de textos especialmente complejos por su carácter dialógico que exige una descentralización por parte del escritor, mayor que en otros tipos de texto.

Esta tesis le aporta al presente trabajo de investigación sus reflexiones sobre la importancia de la argumentación en la sociedad actual, como forma de participación democrática; y ese contexto plantea la escritura como una tecnología que cambia por completo la sociedad que la utiliza y en esa perspectiva enseñar a escribir textos argumentativos les permite a los estudiantes participar en las transformaciones sociales.

2.1.2 Contexto nacional

Botello (2013) con el trabajo *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* Universidad de Tolima. Ibagué; plantea como objetivo general, analizar las concepciones que sobre la escritura académica tienen los maestros de las áreas fundamentales (matemáticas, castellano, c. naturales, c. sociales), en una institución educativa de educación media de la ciudad de Ibagué. Como conclusión, los docentes reconocen la complejidad de la escritura, como actividad que exige procesos de pensamiento, y dominio del código lingüístico; sin embargo, le dan prelación a su carácter funcional como elemento de registro de información y, por tanto, se tiene en cuenta el producto y no el proceso de la escritura.

Algunas de las conclusiones señalan que, los docentes reconocen que para la enseñanza de la escritura es preciso tener en cuenta aspectos como la adecuación discursiva, la claridad y la coherencia, que son necesarias para hacer comprensibles y legibles los conocimientos que poseen los estudiantes; también comprenden la necesidad de promover un diálogo entre el texto y otros posibles lectores diferentes al docente. Este trabajo anterior, se realiza con una unidad de análisis similar a la del presente trabajo de investigación y algunas de las conclusiones a las que llega sirven como elementos de orientación para el desarrollo de la propuesta aquí planteada.

Ruiz (2016) con el trabajo *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá; plantea como objetivo general, identificar los beneficios de implementar una secuencia didáctica para promover en los niños y niñas de grado segundo habilidades de argumentación oral y escrita.

Señala en las conclusiones que, la implementación de la secuencia didáctica generó actitudes de respeto por las ideas de otros y dinamizó las jornadas escolares; permitió identificar distintos tipos de argumentos empleados por los niños en sus enunciados y textos para convencer a otros de la validez de sus planteamientos; y, que favoreció las producciones orales y de escritura en los niños.

La relación con la presente investigación es que en sus conclusiones reafirman la importancia de la escritura de textos argumentativos en la escuela, incluso desde etapas escolares elementales.

2.1.3 Contexto regional

En el rastreo de antecedentes realizado en la universidad de Nariño y en la Universidad Mariana, instituciones que tienen programas de posgrado afines con los objetivos de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, no se han identificado trabajos de investigación relacionados con el tema que aquí se aborda. Hay diversas investigaciones que asumen la argumentación en la escuela con otras variantes que no contemplan a la pregunta como un pretexto para el tema planteado en el trabajo entre manos, por ejemplo: Segovia, Salazar, y Eraso. (2013), GIA, (2016) y Bolaños & Ortega (2018).

2.2 Marco legal

Constitución Política de Colombia (1991) (Capítulo 2, Artículo. 44)

La Constitución de 1991 consagra en el artículo 44 los derechos fundamentales de los niños y niñas; entre ellos puede señalarse el derecho a la educación, que puede entenderse como la herramienta fundamental para formar a ciudadanos y ciudadanas autónomos y libres que participen en los procesos sociales y en la toma de decisiones libres y autónomas frente a las discusiones trascendentales que impactan en la vida y en las relaciones del individuo con su entorno.

Ley General de Educación – Ley 115 (1994).

La ley general de educación en el Artículo 30 presenta los objetivos de la educación media, que podrían apoyar los objetivos y la pertinencia del presente trabajo de investigación en los siguientes literales:

d) El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses.

e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno.

g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

En los literales seleccionados subraya la responsabilidad del sistema educativo en la formación de individuos reflexivos, críticos y comprometidos con los procesos de transformación social. En este sentido, cabe mencionar que los procesos de argumentación escrita incentivan el fortalecimiento de la identidad e involucran a los estudiantes en las discusiones que tienen trascendencia en un grupo social.

Lineamientos Curriculares (1998).

Los Lineamientos Curriculares tienen como propósito ofrecer a los docentes una serie de ideas que sirvan de guía en la implementación de procesos pedagógicos en las instituciones educativas del país. Las orientaciones que allí se consignan no buscan, según se explica en el documento, la imposición de criterios de enseñanza rígidos e inflexibles, sino más bien, señalar caminos posibles en la programación curricular de cada institución, en función de dar respuestas

a las necesidades e intereses de las comunidades educativas. No obstante, se hace claridad del papel fundamental que desempeña la escuela como una entidad al servicio de la sociedad, cuyo objetivo principal es la formación de ciudadanos críticos constructores de ciudadanía.

Desde la perspectiva planteada, el lenguaje se entiende no solo como instrumento de comunicación y de transmisión de información; sino que, sus alcances se extienden más allá, en la medida en que permite a los seres humanos no solo expresar su realidad individual y social, sino transformarla. En este orden de ideas, los procesos de argumentación, tanto oral como escrita, tienen un lugar importante en la formación de ciudadanos que participen en la toma de decisiones sobre los asuntos que atañen al conjunto de la sociedad.

Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006)

Los estándares de lenguaje contemplan las habilidades en cuanto argumentación y escritura que los estudiantes de grado octavo deben alcanzar. En primer lugar, plantea la argumentación oral como la forma de exponer las ideas y permitirles a otros que también den a conocer lo que piensan sobre un tópico en particular, con el objetivo construir acuerdos sobre la base del respeto por los pensamientos diferentes.

El proceso de escritura implica el desarrollo de habilidades del lenguaje de mayor complejidad, toda vez que, no basta con manifestar opiniones, posturas o formas de pensar y a partir de la experiencia de los interlocutores. Producir textos escritos, implica un mayor conocimiento del funcionamiento de la lengua para establecer interacciones en situaciones de comunicación real a través del uso de estrategias de producción de textos escritos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo propone la integración de estas habilidades a partir de procesos de argumentación escrita para llevar al estudiante a realizar una apropiación del conocimiento y la consolidación de un criterio personal, con base en lo aprendido en el aula de clase.

Plan de área Lengua Castellana Colegio San Francisco Javier

Enfatiza en los procesos de escritura y de lectura como configuradores de la subjetividad y la identidad del estudiante. Se plantea el acto de escribir como un hecho que va más allá de una técnica, de un instrumento, de una grafía; por eso es necesario que en el contexto de lo escolar la escritura recobre su valor más esencial y el trabajo de planificación de los maestros de cuenta de

un trabajo exhaustivo con los textos donde propongan a los estudiantes distintas tareas que los lleven a formarse como lectores expertos y escritores competentes.

2.3 Marco contextual

El presente proyecto de investigación se ha desarrollado en el Colegio San Francisco Javier de la ciudad de Pasto, fundado por la Compañía de Jesús en el año 1885, como un colegio de educación secundaria (bachillerato) de alta calidad. En la actualidad, el Colegio San Francisco Javier presta servicios a la comunidad en todos los niveles de la educación inicial, básica y media vocacional. La población estudiantil conformada por 1357 estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6, está distribuida en dos Sedes: Calle 12a # 34-46, donde se encuentran los niveles de párvulos a grado séptimo y Claustro Histórico, ubicado en la calle 20 # 24 – 64 donde funciona el bachillerato de octavo a undécimo grados.

Según su Misión Institucional, el propósito fundamental del colegio es el fortalecimiento de los valores y de la experiencia espiritual de los estudiantes mediante la identificación de los talentos particulares, y el reconocimiento de las potencialidades y retos de la región y del país, donde cada uno pueda realizar su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, la Institución continúa consolidándose como un referente para otras instituciones de la región y del país.

Al ser el Colegio San Francisco Javier una obra de la Compañía de Jesús, articula sus esfuerzos para ofrecer una educación integral y de alta calidad, a otras instituciones lideradas por esta comunidad religiosa que tienen asiento en el territorio, como son: la iglesia de Cristo Rey, la Fundación Juan Lorenzo Lucero, la casa de retiros espirituales de San Ignacio, la finca Terrazas de Villa Loyola (Chachaguí), y la fundación Suyusama; además, el colegio se encuentra adscrito y sigue las directrices de entidades de alcance nacional e internacional, como son: la FLACSI, Federación latinoamericana de los Colegios Jesuitas; ACODESI, la asociación de Colegios Jesuitas de Colombia; el CINEP, el CIRE, obras de orientación social y de espiritualidad ignaciana, la Universidad Javeriana desde sus sedes de Bogotá y Cali. Y a nivel local cuenta con el apoyo de CONACED, la confederación de Colegios de educación católica en el país y el respaldo gubernamental de la secretaría de Educación Departamental y Municipal.

2.4 Marco teórico

2.4.1 La argumentación

Argumentar con una persona que ha renunciado a la lógica, es como darle medicina a un hombre muerto.

Thomas Paine

En términos generales, argumentar es la acción que se realiza con el fin de defender una idea mediante la exposición de razones o argumentos, para impugnar la opinión del interlocutor. Desde esta perspectiva, la práctica argumentativa es equiparable a un certamen pugilístico en el que se enfrentan dos contendores, y al final, uno queda tendido sobre la lona y el otro es proclamado ganador; sin embargo, la argumentación es un proceso complejo que va más allá de una discusión o una disputa verbal entre individuos incapaces de concertar.

Según Perelman y Olbrechts-tyteca (1989), argumentar es una capacidad distintiva de los seres racionales, cuyo propósito es conseguir la adhesión de los interlocutores a una tesis expuesta, dentro del campo de lo verosímil, de lo plausible y de lo probable”; Van Emmeren y Groostendorts, (2006, p. 17) afirman que: “La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista (...)”; para Carrillo (2007) argumentar es construir una realidad mediante un proceso discursivo, que se produce en el marco de las relaciones de los interlocutores y está sujeto a la variabilidad del uso del lenguaje de los mismos; de acuerdo con Weston (2006), argumentar es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas para apoyar una conclusión, más allá de las opiniones; finalmente, (Ramírez, 2012), propone que la argumentación, en un sentido más preciso, es una habilidad para persuadir, disuadir, convencer a un interlocutor, sobre la base de la veracidad o falsedad de una idea o fenómeno en particular.

A partir de las definiciones anteriores, cabe señalar tres aspectos esenciales de la argumentación, a saber: 1. que su práctica está intrínsecamente vinculada a la capacidad de raciocinio de los seres humanos, de lo cual, se puede inferir, que se presenta como una forma civilizada para la resolución de los conflictos; 2. el convencimiento o adhesión que se pretende generar en los interlocutores, propende hacia una conclusión verdadera y al esclarecimiento de una noción falsa o engañosa de la realidad; y 3. se resalta la dimensión social propia de la argumentación, de acuerdo con las particularidades contextuales y lingüísticas de cada grupo de individuos.

2.4.1.1 Persuadir, convencer, manipular

Persuadir y convencer son palabras empleadas como sinónimos en el uso cotidiano, aunque tienen matices semánticos que se contrastan de manera irreconciliable en términos pragmáticos; y, pese al esfuerzo de muchos autores que se han ocupado en esclarecer los significados, no existe consenso en los conceptos (Ramírez, 2012). A causa de lo anterior, tomaremos en cuenta las definiciones planteadas por Perelman y Olbrechts-tyteca (1989), en el contexto de la teoría de la argumentación, para quienes la distinción entre persuadir y convencer radica en los fines que cada una persigue: para aquellos que buscan la adhesión del auditorio como fin último, persuadir es más que convencer; mientras que, quienes le dan mayor importancia a lo segundo, se preocupan más por la calidad de la adhesión.

Otra distinción está marcada por el tipo de auditorio al que se dirigen las acciones persuasivas y aquellas cuyo propósito es convencer. En cuanto a lo primero, los individuos objeto de la persuasión pertenecen a un grupo particular, que valida una o varias aseveraciones dentro de los límites del contexto en el que se producen, es decir que son relativas. Convencer por su parte, se dirige a un auditorio más amplio compuesto por todos los entes dotados de razón y, su objeto son las verdades universales de carácter intemporal y absoluto. Pero, el elemento clave de la diferencia entre estos tópicos es la disyunción entre lo irracional y lo racional de la adhesión.

En concordancia con lo anterior, Díaz (2002, p. 2) define la persuasión en los siguientes términos:

La persuasión es un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario (persona o grupo) apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, que a su raciocinio.

La adhesión resultante de un acto persuasivo radica en que el auditorio se identifica emocionalmente con un discurso cuya pretensión es modificar el comportamiento de sus destinatarios, al margen de lo que sientan o piensen de modo que, actúen en función de los intereses del orador. Los ejemplos más recurrentes de la persuasión pueden observarse en la publicidad, cuando los consumidores adquieren bienes o servicios para satisfacer necesidades irreales, creadas por el anunciante con el único propósito de obtener un beneficio económico;

también en la política es bastante común evidenciar casos de persuasión, cuando los votantes optan por una propuesta de gobierno que no vela por los intereses de la comunidad, y la elección se realiza sobre la base de la simpatía que les despierte un aspirante, o la aversión que sientan por otro.

Cuando la persuasión traspasa las barreras de la ética por cuyos límites transita, se convierte en manipulación, una práctica deshonesta, la mayoría de las veces, porque no solo juega con las emociones y se dirige a la dimensión afectiva de los interlocutores, sino que, apunta a despertar sentimientos negativos como la ira, el rencor, la venganza, la superioridad, etc., para exacerbar el ánimo del auditorio y conseguir la adhesión por este medio. Además, las afirmaciones que se presentan son casi siempre falsas, ocultas tras una apariencia verdadera que el orador ha creado deliberadamente. Según Berrio (1983) citado en Ramírez (2012, p. 95) La manipulación se caracteriza especialmente por los siguientes aspectos:

- El sujeto de la manipulación es poco competente en el proceso que se lleva a efecto.
- El sujeto emisor maneja dos niveles de intencionalidad, una escondida, pero que es real y la que dominará el proceso y, otra instrumental construida por el discurso que se transmite.
- La existencia de dos niveles del lenguaje: uno evidente y otro oculto.
- La naturaleza de las razones y los argumentos utilizados se inscribe dentro de la verosimilitud expresamente.
- La existencia de la simulación, pero no necesariamente la mentira”.
- El impacto de la manipulación en las sociedades suele ser particularmente nocivo para quien es objeto de su práctica, especialmente cuando se ejerce en el ámbito político.

Por otro lado, convencer apela a la capacidad de raciocinio del auditorio, que evalúa las razones expuestas por el orador y, se adhiere o no, a unas premisas, después de evaluar las razones que la sustentan. La adhesión por convicción se obtiene mediante la aceptación de una forma de interpretar una situación, que no deriva necesariamente en acción; por lo cual, una persona puede ser convencida y no persuadida o a la inversa (Díaz, 2002).

Ramírez (2012) analiza el sentido del término convencer desde su estructura morfológica, centrándose en el lexema vencer para indicar que ningún ser humano desea ser

vencido por otro; por lo cual, la adhesión que surge de la convicción se produce luego de un proceso interno de vencimiento consigo mismo, tras confrontarse con las propias ideas; en otras palabras, ser persuadido es el resultado de la incidencia de una voluntad externa en un individuo pasivo, mientras que el convencimiento se da como resultado de un proceso racional de quien elige una manera de posicionarse frente a una tesis determinada, tras escuchar las razones que la sustentan. Esto último, sintetiza el propósito de la argumentación que reconoce al interlocutor como un ser racional y autónomo al que vale la pena convencer, para ganar su adhesión como un bien muy preciado.

2.4.1.2 La argumentación en la historia

Es innegable la importancia que ha adquirido la argumentación en las discusiones académicas actuales, al punto que la reflexión crítica sobre este tópico se ha constituido en eje central, no sólo de la filosofía y las ciencias del lenguaje, sino también, de otras ramas de las ciencias que parten del análisis de las interacciones sociales para la interpretación del quehacer humano en el mundo, como la sociología, la historia y la psicología (Rodríguez, 2008).

La argumentación, como necesidad humana, podría remontarse al momento en que el hombre utiliza el discurso para solucionar sus conflictos interpersonales y, aquellos derivados de la vida en comunidad. Si se tiene en cuenta que el lugar natural de los procesos argumentativos es la controversia y el desacuerdo, como afirma Dolz (1995), podría pensarse en un origen indeterminado de la argumentación; sin embargo, su aplicación formal, se remonta a la Grecia clásica con el surgimiento de la retórica. Se señala a Empédocles de Agrigento como el padre del arte de la persuasión, porque desarrolló una tendencia retórica denominada psicagógica o “conductora de almas” donde ya se vislumbraba el poder secreto de la palabra para provocar la adhesión o incidir en la forma de pensar y actuar de los interlocutores (Ramírez, 2012).

De igual forma, Ramírez (2012) plantea que en la misma época se llevó a cabo el primer discurso argumentativo de manera escrita, para la defensa de la propiedad privada contra los abusos cometidos por los tiranos de mediados del siglo V a. C. Posteriormente, la retórica se aplica a otras prácticas asociadas a la resolución de asuntos de carácter judicial y político, como medio para triunfar socialmente y para defenderse frente a aquellos que ostentaban el poder de la persuasión (los sofistas) o que dominaban los asuntos públicos y privados en todas las esferas del orden social.

Para Platón, la retórica es una práctica que debe ser tomada por menos, en la medida en que su objetivo esencial no es conducir a los hombres a la verdad sino a la apariencia. De ahí que, a través de Sócrates en el *Gorgias*, Platón desdeñe el quehacer de los sofistas cuya profesión consiste en “complacer a una multitud de almas reunidas, sin cuidarse de lo que puede ser más ventajoso para ellas” y, propone una retórica que sirva como mediación para conducir a los hombres a la virtud.

Es Aristóteles quien le da a la retórica su forma definitiva mediante la inclusión de los entimemas que están relacionados con la manera ordinaria en que los hombres expresan sus razonamientos. Mediante la introducción de esta categoría lógica, el estagirita le confiere al arte de la persuasión un componente racional, toda vez que los enunciados que se profieren parten de premisas verosímiles –*topoi*- aceptada por la opinión común y, en esa medida, el discurso se aproxima a la verdad.

La argumentación como componente intrínseco de la retórica se va desarrollando a lo largo de diferentes épocas, adquiriendo matices que se adecúan a las exigencias y necesidades de cada momento histórico. Es así que, para los romanos del siglo II d C, la retórica adquiere un carácter pragmático, que se aleja del ideal teórico y estético griego, para aproximarse a la utilidad práctica de la retórica en el escenario político y social (Ramírez, 2012).

La retórica medieval es de carácter ornamental y se asocia con la actividad religiosa, en función de difundir la doctrina católica y defenderla de los ataques constantes de corrientes religiosas heréticas; es decir, que la retórica se promueve como mecanismo para la defensa de los ideales cristianos y, desde esa perspectiva se lleva a cabo su enseñanza.

En los siglos posteriores, la retórica sufre transformaciones entre momentos de esplendor y decadencia, como en el siglo XVI, cuando el arte de la persuasión se asocia a la formación integral de un individuo y el cultivo del espíritu; se le otorga el estatus de un arte noble y resurge un interés renovado por los referentes griegos y romanos. La utilidad de la retórica se extiende a los ámbitos civil, religioso, académico, político y fundamentalmente literario (Ramírez, 2012). En los siglos XVII y XVIII la retórica recibe la influencia del estilo recargado y sobreabundante del barroco, se satura de conceptualizaciones y de figuras ornamentales que la despojan de su estatus como arte de grandes fines y, su función pragmática se sitúa entre la ética, la lógica y la política.

El escenario de la retórica durante el siglo XIX está dominado por Europa, donde se estudia esencialmente en el marco de la preceptiva y la poética. La retórica intenta asumir géneros discursivos como el judicial, demostrativo, deliberativo y sagrado. En síntesis, la argumentación desde su origen en Grecia hasta los albores del siglo XX, estuvo enmarcada en la retórica como elemento complementario y se adecuaba a los propósitos que esta adquiriría, en función de su utilidad dentro de un contexto determinado y delimitado.

Para 1958, aparece la Nueva Retórica como alternativa frente a la propaganda totalitaria de la segunda mitad del siglo XX. La argumentación desde la perspectiva de los refundadores, adquiere un carácter pragmático en la medida en que sirve como forma para contrarrestar el dogmatismo político y para la consolidación de, lo que podría ser, un discurso democrático. La argumentación deja de estar supeditada a la retórica tradicional y trasciende el campo de la lógica y la dialéctica para circunscribirse en las conversaciones cotidianas y las interacciones de los individuos con los medios de comunicación, la publicidad, el discurso político literario, didáctico y popular.

2.4.1.3 Perelman y la nueva retórica

Con el propósito de exponer las características de la argumentación y los problemas que afronta todo estudioso del tema, Perelman (1989) se separa de la concepción clásica de la demostración y la lógica formal, que limitan su análisis de los medios de prueba demostrativos a un examen meramente estructural para poner en el centro de la discusión, los elementos humanos y comunitarios inherentes a la práctica discursiva argumentativa. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989, p. 48) “(...) cuando se trata de argumentar o de influir por medio del discurso en la intensidad de la adhesión del auditorio a ciertas tesis, ya no es posible ignorar por completo, al creerlas irrelevantes, las condiciones psíquicas y sociales sin las cuales la argumentación no tendría objeto ni efecto”.

Lo anterior permite colegir que, desde la perspectiva perelmaniana la argumentación encuentra su lugar por excelencia al interior de una comunidad real y, para que sea posible la deliberación, es necesario considerar previamente una serie de elementos, a saber:

El contacto intelectual: entendido como un lenguaje común que permite entablar un proceso de comunicación efectiva y, unas reglas claras, que hagan posible la comprensión a través del diálogo.

La relación del orador con el auditorio: que implica la consideración previa de las características de la audiencia, con el fin de construir argumentos de acuerdo con las exigencias de la ocasión y las particularidades de los interlocutores.

Los tipos de auditorio: tiene en cuenta la heterogeneidad de formas de pensar y actuar de los individuos que hacen parte de la audiencia, por lo cual, es posible que los argumentos del orador resulten extraños para algunos de sus interlocutores; por esta razón, la nueva retórica distingue tres tipos de auditorio según la diversidad de auditorios de destinatarios de un procesos argumentativo: a) el auditorio universal del que hacen parte quienes dan por verdaderos el conjunto de los argumentos que la sociedad considera válidos y objetivos; b). el auditorio particular, que puede estar constituido por un único individuo, que asume una postura determinada frente a lo planteado por el orador, con quien se entrelaza en un proceso dialéctico; y, c). el propio sujeto frente a sus propios argumentos cuando asume una postura de autocrítica que busca validar ante sí mismo, las razones que se expondrán ante otros.

Los acuerdos: son los acuerdos previos entre el orador y su auditorio sobre lo que se ha de decir y la forma de hacerlo, durante la etapa inicial del proceso argumentativo. El consenso se realiza en torno a tres componentes, a saber: a). el contenido de premisas explícitas, b) los enlaces particulares y, c) la forma en que se utilizan estos últimos.

Los valores y las jerarquías: son aquellos principios que ejercen una influencia concreta en un grupo determinado de individuos al momento de escoger sus acciones y modos de ser, que aparecen comúnmente en todas las argumentaciones, y desde el momento en que son planteados por cualquiera de los interlocutores, se hace necesario argumentar para librarse de ellos y lograr la adhesión que implica.

Los lugares: se relacionan con el concepto de *–topoi–* de Aristóteles que permite distinguir entre lugares comunes, cuya generalidad hacía posible su uso, indistintamente de la ocasión y del campo de conocimiento y, los lugares específicos, propios de una ciencia en particular o de un género oratorio concreto, como son: lugares de cualidad, lugares de cantidad, lugares de orden, lugares de lo existente, lugares de la esencia y lugares de la persona.

Así pues, la nueva retórica se centra en el estudio de los discursos en situaciones reales de interacción, desligándose del análisis meramente estilístico de la retórica tradicional, para aproximarse al discurso argumentativo, no sólo desde su precisión formal, sino a todas las formas que adquieren los argumentos en el campo de las deliberaciones cuya finalidad es

convencer o persuadir; para lo cual, se hace necesario considerar aquellos factores que no son propiamente discursivos, pero que son determinantes en la deliberación.

El análisis de la argumentación se puede realizar a partir de una serie de elementos bien definidos, comunes a este tipo de discurso, independientemente de las particularidades del contexto, de los hablantes que participan en la deliberación y de los equívocos propios del lenguaje. De acuerdo con Agosto (2011) no importa si se trata de un discurso político, una reunión familiar, o los asuntos que se discuten en un tribunal, existen en la Nueva retórica, unos esquemas que permiten clasificar y organizar las diferentes formas del proceso argumentativo:

- Argumentación cuasi lógica: se construye a partir de razonamientos formales, lógicos o matemáticos dada la validez e incuestionabilidad de estos modelos, de donde obtienen su fuerza persuasiva; sin embargo, el orador designará estos razonamientos formales únicamente apelando al prestigio que tienen, y en otras ocasiones, aparecerán solo de manera subyacente o subalterna.
- Basado en la estructura de lo real: se centra en los argumentos relacionados con la manera en que se presentan las opiniones de uso común, concernientes a la realidad objetiva, bien como hechos, verdades o presunciones.
- Enlaces que fundamentan la estructura de lo real: están relacionados con el ejemplo particular mediante el cual, es posible la generalización.
- Disociaciones: proponen una revisión profunda de los datos conceptuales que sirven de fundamento a la argumentación, presuponiendo una unidad primitiva de los mismos.

A continuación, se presenta un cuadro, a modo de resumen, de los esquemas argumentativos y los tipos de argumentos que corresponden a cada uno, sin pretender ahondar en las definiciones; sino mostrar un panorama general de algunos de los tipos de argumentos contemplados en la obra de Perelman y Olbrechts – Tyteca.

Figura 1.

Esquemas argumentativos y tipos de argumentos en la Nueva retórica

Esquemas	Argumentación cuasi lógica	Basado en la estructura de lo real	Enlaces que fundamentan la estructura de lo real	Disociaciones
	Incompatibilidades Contradicción.	Nexos causales: Causa-efecto. Medio-fin Persona-actos	Ejemplos	Apariencia-realidad
Tipos de argumentos	Identidad, definición, silogismo tautología.	Pragmático	Ilustración	Funciones de las parejas filosóficas y sus: Transformaciones Justificaciones
	Regla de justicia y Reciprocidad	De despilfarro	Modelo – anti modelo	Enunciados que animan a la disociación.
	Transitividad, inclusión División	De la dirección	Analogía	Definiciones disociativas
	Comparación	De la superación	Metáfora	
		De autoridad		

Fuente: Agosto (2011).

2.4.1.4 El modelo argumentativo de Toulmin

Dentro de los grandes críticos de la lógica formal aristotélica que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, sin duda cabe resaltar la figura de Stephen Toulmin, y sus postulados acerca de la lógica de la argumentación no formal (Díaz, 2002). Para el filósofo inglés, toda

argumentación, indistintamente del contexto en el que se produzca, o de la disciplina desde la cual se exponga, surge de la necesidad de establecer una afirmación como verdadera. Cuánta credibilidad se le otorgue a una aseveración, depende en principio, de múltiples factores como: el prestigio de quien la profiere, el tipo persona que sea, o la confianza que inspire a su auditorio; no obstante, la validez de una afirmación radica, principalmente, en los elementos que la respaldan cuando su veracidad ha sido puesta en entredicho. En consecuencia, el propósito primordial de todo argumento es la defensa formal de una afirmación categórica, por encima de cualquier otro objetivo, como conseguir la adhesión del auditorio; en esto último, radica la diferencia principal entre la Nueva retórica y el modelo argumentativo de Toulmin.

A partir de lo anterior, el filósofo británico, considera que el silogismo, como estructura de la demostración lógica, resulta insuficiente en los contextos reales de la argumentación (científicos y cotidianos) y, frente a aquellas disciplinas que no se adecúan al modelo aristotélico, como el derecho, la crítica de arte, la ética, entre otras (Ramírez, 2012). Nuestro autor critica la dificultad que presenta el silogismo y su estructura tripartita -premisa mayor, premisa menor y conclusión- para clasificar todos los elementos que componen un argumento, por lo cual, propone una nueva estructura que consta de seis componentes, a saber:

- Afirmación (*claim*): se formula bajo un principio de responsabilidad, de manera que, al ser puesta en duda por el auditorio, seamos capaces de sustentarla mediante el uso de razones previamente consideradas, para justificar su validez.
- Datos o hechos (*ground*): son el conjunto de la información que confirma inicialmente, la afirmación ante la pregunta, del interlocutor - ¿En qué te basas?
- Garantías (*warrant*): aparecen en el caso en que seamos interpelados sobre la relación existente entre los datos ofrecidos y la afirmación inicial. En este punto, no es suficiente agregar más información factual que podría ponerse en duda inmediatamente, sino que se requiere dar un paso más, y recurrir a proposiciones o principios generales que permiten establecer la relación entre los datos y la afirmación.
- Respaldos (*backing*): según Toulmin (2007) citado por Marafioti (2010, p. 30), “Los respaldos son la forma en que el hablante da respuesta a los cuestionamientos sobre la aceptabilidad de los garantes”; por lo cual, podría decirse que estos elementos no siempre son necesarios en el argumento. Toulmin (2007, p. 137) afirma que: “Los

garantes casi siempre gozan de aceptabilidad por su carácter universal, ya que algunas garantías permiten aceptar una afirmación de manera inequívoca si se cuenta con los datos apropiados”.

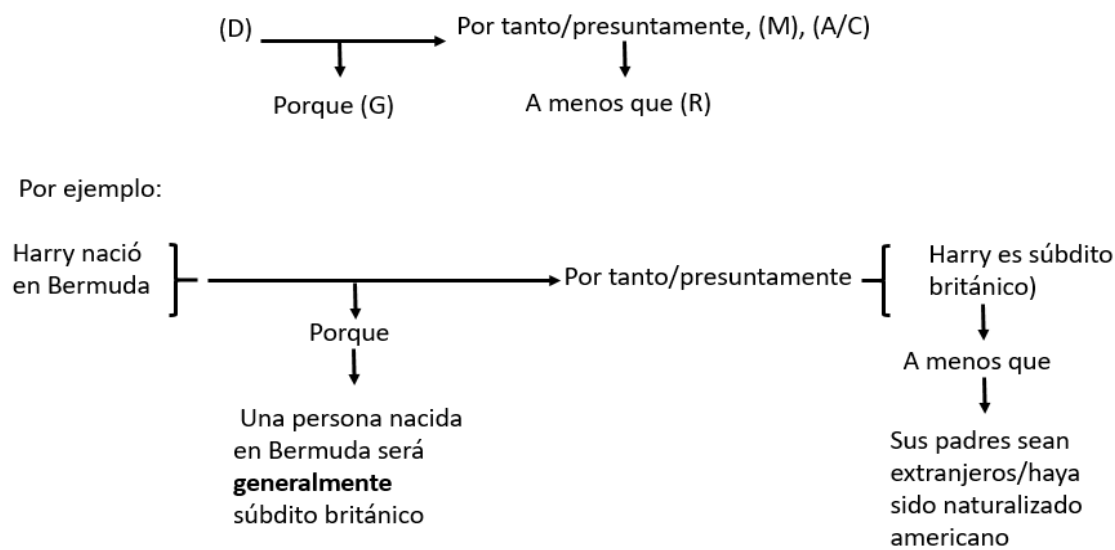
- Modalizadores (*modality*): es un recurso requerido casi siempre, en la argumentación jurídica que se realiza en los tribunales, con el propósito de matizar la afirmación o determinar hasta qué punto, una ley encaja en un caso determinado.
- Condiciones de refutación o refutadores (*rebuttal*): según Toulmin, los refutadores aparecen cuando la autoridad general de las garantías ha de dejarse a un lado. Los refutadores tienen la función de contra argumentos que plantean las salvedades o excepciones frente a las garantías.

En el siguiente ejemplo, se presenta la aseveración “Harry es súbdito británico” que está sustentada en un dato: “Harry nació en Bermuda” territorio británico de ultramar, ubicado en el Caribe. Como garantía se infiere una disposición de las leyes que regulan la nacionalidad británica, según la cual, “una persona nacida en Bermuda es generalmente, súbdito británico”. La refutación a la garantía, es una salvedad de la ley, que no se aplica si, “sus padres son extranjeros o si el individuo se ha nacionalizado estadounidense”. Sin embargo, el argumento no es concluyente si se desconoce quiénes son los padres de Harry o si ha cambiado su nacionalidad; no obstante, la afirmación es presumiblemente correcta, aunque queda sujeta a la formulación de cuestionamientos apropiados (Toulmin, 2007).

La estructura del argumento, según el autor, es la siguiente:

Figura 2.

Estructura del argumento, según el modelo de Toulmin



Fuente: Toulmin, (2003)

De acuerdo con Maraffioti y Santibáñez (2010), con este esquema, Toulmin intenta mostrar la pertinencia de los garantes y los respaldos, frente a la ambigüedad que resulta del sentido tradicional de la premisa mayor:

- Premisa menor: Petersen es sueco
- Premisa Mayor: Ningún sueco es católico
- Conclusión: Petersen no es católico

Aunque puede entenderse la premisa mayor como el garante que permite la inferencia; es decir, la regla general que apoya un hecho particular, si se la asume como una afirmación categórica puede presentar inconsistencias en el proceso de demostración, por no contemplar las salvedades y las refutaciones. Esta dificultad del silogismo se puede zanjar en la medida en que se establezca una clara distinción entre los garantes y sus respaldos, para determinar cuándo una proposición general debe entenderse como una regla que no presupone la existencia de un objeto previo y cuándo debe entenderse como la afirmación de un hecho general (Maraffioti y Santibáñez, 2010).

Sin desconocer la importancia de otros modelos que surgieron gracias al impulso que toma la teoría de la argumentación a partir de 1958, como son la lógica pragmática de Vignaux

(1976); la pragmática sociológica y filosofía de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1981); la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot (1988), entre otras, queremos señalar la relevancia del modelo de Toulmin, gracias al cual, se establecen las bases de la estructura de los argumentos, que sirven de referente a autores posteriores, entre los que figura Lo Cascio (1991) quien, según Ramírez (2010, p. 100) “Traduce las categorías señaladas como dato (D) o argumento, regla general (RG) y conclusión (CO), que se puede transformar en una tesis u opinión”. Según Adam (1995), citado en Ramírez (2010, p. 100) “El modelo de Toulmin es un esquema del proceso de apoyo/refutación de los enunciados característicos de la secuencia argumentativa”, y lo califica como prototípico. En otras palabras, a partir del modelo toulminiano, otros autores como Van Dijk (1992) establecen los elementos superestructurales del discurso argumentativo, aplicables en sus dimensiones oral y escrita.

Otra razón que reafirma la importancia del modelo de Toulmin es la introducción de los esquemas de refutación en la estructura del argumento, que señalan el carácter dialógico del proceso argumentativo, donde se marca su condición democrática y un propósito intrínseco a su naturaleza, como es, el desmonte de los discursos unívocos propios de realidades sociales enmarcadas en regímenes totalitarios.

2.4.1.5 Van Dijk y la superestructura de la argumentación

Por superestructura se puede entender el conjunto de rasgos globales que caracterizan un tipo de texto en relación con su función comunicativa (Van Dijk, 1992). A partir de este concepto, Van Dijk demuestra que los textos, según su tipología, no solo comparten unos rasgos particulares comunes, sino que, a la vez, están determinados por un orden global que trasciende el contenido y el límite impuesto por la diversidad de las lenguas, debido a que estos esquemas obedecen a una serie de categorías formales que se basan en reglas establecidas por convención.

Para definir la superestructura del texto argumentativo, el lingüista holandés, toma como punto de partida la forma tradicional *hipótesis – premisa – conclusión*, utilizada ampliamente en los contextos cotidianos y formales de la argumentación; sin embargo, señala el escaso tratamiento que, desde este esquema básico, se le da al vínculo *hipótesis – conclusión*, de donde se deriva una relación *probabilidad – credibilidad* que resta contundencia y veracidad a la aseveración que se pretende defender.

Van Dijk (1992, p. 159), ilustra lo anterior con el siguiente ejemplo:

- Pedro ha sacado un cuatro
- **Luego** no ha aprobado el examen

En el ejemplo anterior, puede apreciarse que no hay una afirmación directa, sino que debe inferirse la hipótesis a partir de suposiciones que la confirmen, la hagan plausible y permitan deducir la afirmación inicial. Según Van Dijk (1992, p. 159), este elemento implícito “Es la base para la relación de las conclusiones y la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión.”

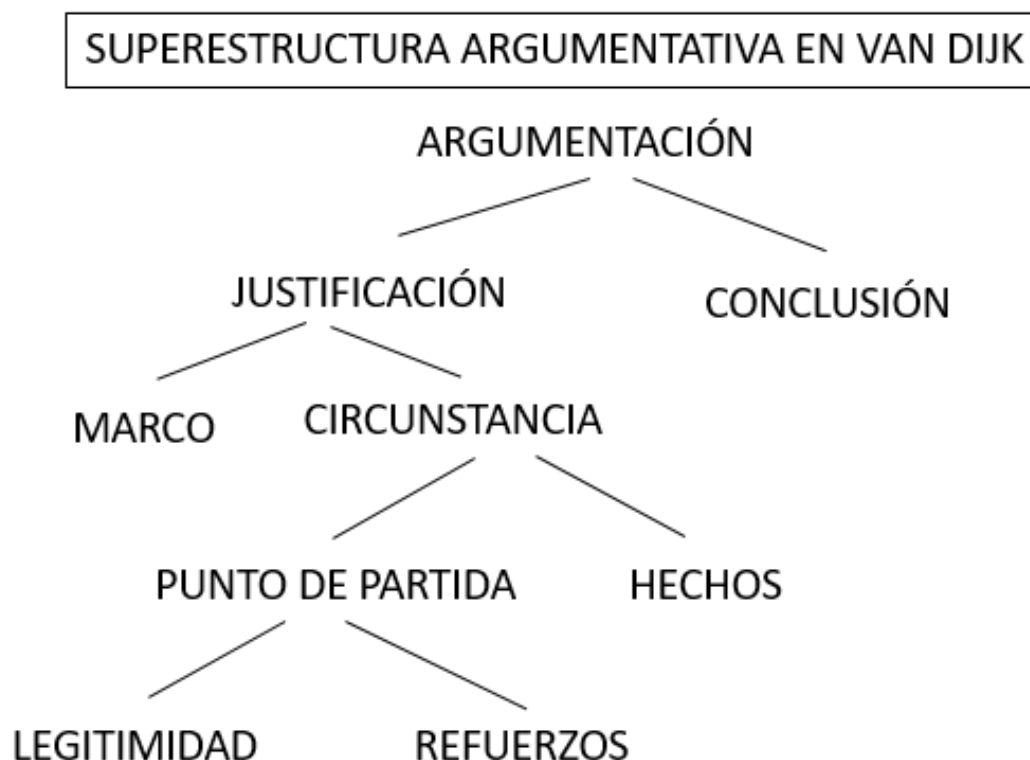
El autor explica que, el conector luego no obedece a la función semántica de marcar una relación causa-efecto entre los enunciados, sino que, su propósito es pragmático porque se refiere a la acción de quien saca la conclusión; razón por la cual, aduce que el análisis del discurso argumentativo se realiza sobre el fondo y no sobre la forma (Van Dijk, 1992).

Por lo anterior, es preciso explicar que, la implicación tiene la función de llevar la conclusión de la probabilidad a la certeza, toda vez que la circunstancia de una regla general sobre la aprobación de los exámenes, asegura que la calificación de Pedro (cuatro) no ha sido suficiente para aprobar. A esta categoría Van Dijk la denomina garantía (*warran*) o legitimidad. Ahora bien, si fuera necesario adicionar una explicación que justifique la primera implicación; por ejemplo, que en ese sistema de evaluación un cuatro resulta insuficiente para la aprobación, se estaría dando un refuerzo (*backing*) a la demostración que indica qué y cómo tiene que ver un cuatro con la no aprobación del examen (Van Dijk, 1992).

De acuerdo con Agosto (2011), la superestructura de la argumentación en Van Dijk conserva la estructura tradicional ya mencionada, pero la hipótesis se convierte en justificación, que a su vez se subdivide en marco y circunstancias para indicar la situación en la que se produce la argumentación. Las circunstancias contienen un punto de partida y unos hechos y, para la relación semántica condicional se habla de legitimidad y refuerzo como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 3.

Superestructura de la argumentación en Van Dijk



Fuente: Van Dijk (1992).

2.4.2 La pregunta, mecanismo para el conocimiento

La pregunta es un mecanismo del lenguaje que dinamiza el conocimiento y evita la instauración de interpretaciones absolutas sobre el mundo y los acontecimientos que allí se producen. Todos los cuestionamientos que el hombre se formula surgen del asombro y de su capacidad para admirarse frente a los fenómenos culturales, económicos, políticos, y de cualquier naturaleza, que se desarrollan en las proximidades de su espacio vital. La pregunta se establece a modo de un umbral que separa al animal prelingüístico, aterrado frente a aquello que no comprende, del *humán*, que observa lo que ocurre a su alrededor, se cuestiona y construye el universo simbólico que le permite entender el mundo (Mosterín, 2006).

Los seres humanos se hacen preguntas cuando no conocen la explicación de aquello que les genera inquietud, y a partir de allí, inician un itinerario hacia la consecución de ese conocimiento que enriquece su experiencia, su comprensión del entorno y la complejidad de

relaciones que pueden entablar allí con sus congéneres; por esta razón, podría afirmarse que, de la capacidad que un individuo tenga para cuestionarse, depende la calidad de los saberes que construye, la riqueza de sus interacciones y el dinamismo de su inserción en la cultura.

A partir de lo anterior, es posible plantear que, el propósito de la educación es la promoción de los individuos mediante la producción de herramientas que les permitan construir conocimiento desde una perspectiva autónoma y crítica, que favorezca su participación en las dinámicas de la vida en comunidad. De acuerdo con Dewey (1998), el proceso de aprendizaje de un individuo inicia con las primeras interacciones que establece con el medio que lo circunda a través de los órganos sensoriales y motores y, en este proceso, actúa sobre los objetos que percibe, y que, a su vez, dejan impresiones y producen estímulos en él.

Con estas primeras formas de la experiencia, el niño inicia el desarrollo de la curiosidad que se potencia con la interacción social, gracias a la cual, comprende que puede apelar a otros para incrementar el mundo de sus experiencias (Vygotsky, 2000); y esa curiosidad que, es orgánica inicialmente, se convierte en intelectual, cuando el niño es capaz de dar respuesta a las preguntas que se formula como consecuencia del contacto con los objetos y las personas.

Así pues, la pregunta es el impulso natural que lanza al hombre a la conquista de conocimientos y experiencias que nutren su existencia; y, desde esta perspectiva, corresponde a la educación potenciar esa capacidad y brindar las herramientas que permitan la realización del ser esencial de los individuos, como condición imprescindible para la vida en comunidad.

2.4.2.1 La mayéutica o pregunta socrática

Podría decirse que, la primera referencia de la pregunta como metodología para la enseñanza se encuentra en Atenas del siglo V a. C. Sócrates inducía a sus conciudadanos a la reflexión planteándoles interrogantes, a través de los cuales, pretendía que distinguieran entre las verdades aparentes y aquellas proposiciones que eran esencialmente erróneas (Vargas y Guachetá, 2012). La mayéutica podría resultar desconcertante e incluso humillante para quienes creían poseer el conocimiento, cuando Sócrates, ponía en evidencia su ignorancia; sin embargo, el propósito del ateniense era descubrir un conocimiento práctico, útil para el buen obrar y el buen vivir (Copleston, 2004).

Desde su origen, la mayéutica, ha significado una revolución en el proceso educativo, ya que, desvirtuaba las falsas seguridades de quienes ostentaban el conocimiento, y motivaba a

todos aquellos con quienes Sócrates tuviera ocasión de entablar un diálogo, al dar a luz en sus mentes, ideas verdaderas que les condujeran a realizar acciones justas. La mayéutica inaugura una forma de enseñanza que consiste en poner en el centro del proceso educativo al alumno, cuya obligación había sido hasta entonces, absorber todo lo que el maestro transmitía, renunciando a su capacidad de razonar, argumentar y contraargumentar (Varas, 2009); de esta manera se reivindicaba el papel del sujeto como ser capaz de encontrar conocimiento cuando es estimulado por preguntas que conducen a la toma de conciencia de la propia ignorancia, no como un defecto de la razón, sino como el punto de partida para la conquista de la verdadera sabiduría. De esta manera, aquellos sujetos dispuestos a aceptar la consigna del intelectualismo moral, concóctete a ti mismo, hallaban la verdad como resultado de una búsqueda personal.

Lo anterior no implica desconocer el papel fundamental que desempeña quien realiza las preguntas, cuya misión es provocar la reflexión en el compañero de diálogo. Quien pregunta renuncia voluntariamente a sus preconcepciones, a modo de una suspensión de sí mismo, para que sus posturas personales no incidan en el punto de vista del interlocutor, ni riñan con los presupuestos conceptuales o prejuicios de quien responde. Esta cualidad era, en definitiva, lo que diferenciaba a Sócrates de otros maestros como los sofistas; cuando estos pretendían invertir el rumbo del diálogo asumiendo el rol del interrogador, caían en la trampa de anteponer su propio criterio o incurrieran en errores, por incapacidad para formular las preguntas adecuadas, como puede apreciarse en Platón (1994, p. 189):

Polo: ¿Se te figura que en las ciudades se mira a los oradores de fama como a viles aduladores?

Sócrates: ¿Me haces una pregunta, o comienzas un razonamiento?

Polo: Es una pregunta.

Sócrates: Pues bien; me parece que ni aun se les mira.

Polo: ¡Cómo! ¿No se les mira? ¿No son, de todos los ciudadanos, los que ejercen un poder más grande?

En el fragmento anterior, se evidencia un cambio en el orden de la conversación. Polux asume la posición de quien pregunta y fracasa en el intento, toda vez que, de inmediato expresa su desacuerdo con la respuesta de su colocutor, debido a que no se ajusta a la opinión que él mismo tiene sobre el asunto tratado. Esta actitud dificulta el diálogo en tanto que, quien interroga, no pone en funcionamiento preguntas que confronten al interrogado con sus propios

preconceptos y prejuicios para que logre dirimirlos, sino que, intenta imponer un punto de vista. Por esto, contrariamente a la opinión general, se puede afirmar que, hay mayor dificultad en preguntar, que en dar respuestas. Al respecto Gadamer (2003, pp. 439 - 440) afirma:

No hay método que enseñe a preguntar, a ver qué es lo cuestionable. El ejemplo de Sócrates enseña que en esto todo depende de que se sepa que no se sabe. Por eso la dialéctica socrática, que conduce a este saber a través de su arte de desconcertar, crea los presupuestos que necesita el preguntar. Todo preguntar y todo querer saber presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta.

Desde esta perspectiva, el punto de partida de la *mayéutica* como herramienta de enseñanza, no tiene que ver con la aplicación de un método para la formulación de preguntas; más bien, parte de un cambio de actitud del docente frente al conocimiento y a sus estudiantes donde ya no sea más quien posee el saber y lo transmite como algo absoluto, sino que, se muestre humilde y convencido de que sus estudiantes son capaces de hacer un camino en su proceso de aprendizaje, y la labor esencial del docente sea provocar esa búsqueda por medio de la formulación de interrogantes.

2.4.2.2 Gadamer y la pregunta

Gadamer (2003) señala la primacía de la pregunta como estructura lógica que da apertura al proceso hermenéutico. Para el filósofo alemán, ninguna experiencia es posible sin la actividad del preguntar, que conduce al hombre, de la creencia a la certeza. Plantear preguntas abre la posibilidad del *-así o de otro modo-* de ese conocimiento que se presume estático y definido, porque contempla otra forma de ser de aquello que se asume como verdadero. Preguntar implica la apertura de lo preguntado; es suspender, *-dejar en el aire-* cualquier afirmación y poner al descubierto la cuestionabilidad que le es inherente. Por consiguiente, la apertura es la condición esencial del preguntar.

Cuando la pregunta no produce esa situación de suspensión que *-quebranta las afirmaciones y las sentencias decisorias, para dar paso al equilibrio de los pros y los contras-* de una premisa que se plantea como verdad, pierde su sentido real y no es más que una pregunta aparente, porque en realidad, no solo está ausente quien pregunta, sino que, ni siquiera hay un cuestionamiento planteado. Para Gadamer, esta es la condición de la pregunta pedagógica y, en

esto radica su dificultad, cuando el propósito de lo preguntado es la obtención de una respuesta única y definitiva.

Dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo preguntado, genera también, la apertura de quien formula la pregunta cuando adquiere conciencia de la finitud y limitación de su propio conocimiento. Esta es la superioridad de la *docta ignorantia* socrática, que encuentra su perfección en la negatividad radical del saber que no se sabe; de modo que, todo el que (se) cuestiona acerca de algo es porque necesita saber y no porque se siente incapaz de discernimiento. Desde esta perspectiva, cuestionar se entiende como un acto de humildad que extiende las posibilidades de saber más allá de los propios límites, en contraposición con quien se jacta de saberlo todo y de poseer todas las respuestas; actitud que restringe las posibilidades de adquirir nuevo conocimiento, pues, solamente quien no tiene resueltos todos sus interrogantes puede participar en un proceso interminable de aprendizaje, ya que las preguntas lo llevan a la reflexión de manera permanente (Zuleta, 2005).

Pero, plantear una pregunta implica fijar unos presupuestos, a partir de los cuales, se establece el nivel de cuestionabilidad de lo preguntado; es decir que, en la pregunta hay una tensión entre la apertura y la limitación y, este contrasentido aparente, demarca el camino hacia un saber verdadero, que es, en última instancia, el fin que persigue el preguntar. Cuando se produce un interrogante, el objetivo es la satisfacción de una necesidad de conocer y de adquirir un saber genuino; por eso, una pregunta bien planteada está delimitada por un horizonte que impide la caída de lo preguntado en el vacío, en la vaguedad y el error.

Una pregunta está mal orientada cuando no alcanza la apertura de los presupuestos fijados, sino que, se desplaza hacia unos falsos. Este tipo de pregunta exhibe una aparente suspensión, pero no destaca con claridad aquello acerca de lo cual se indaga; en consecuencia, la pregunta carece de orientación y, las afirmaciones que surgen como respuestas al interrogante planteado, permanecen en el sin sentido, en tanto que, no son completamente falsas porque contienen algo de verdad, pero no son verdaderas porque no responden a ninguna pregunta, pues el interrogante carece de dirección y no está orientado hacia la obtención de un conocimiento verdadero.

La apertura comprende tanto lo afirmativo como lo negativo de lo cuestionado; en ello radica la relación esencial *pregunta-saber*. Pero la esencia del saber no consiste solo en juzgar correctamente, sino en excluir lo incorrecto al mismo tiempo. Al plantear una pregunta, se ha

tomado la decisión de seguir el camino hacia el saber verdadero y, esto solo es posible, cuando predominan los argumentos a favor de una posibilidad y en contra de la otra; sin embargo, ahí no termina el proceso, porque para Gadamer (2005, p. 442), “La cosa misma solo llega a saberse cuando se resuelven las instancias contrarias y se penetra de lleno en la falsedad de los contraargumentos”. Es así como, se propone una relación pregunta – argumentación, donde finalmente, se dirime lo verdadero de lo falso y se realiza el propósito esencial de la pregunta como fuente de conocimiento.

2.4.2.3 La pregunta en el modelo educativo tradicional

El modelo educativo tradicional, de acuerdo con Rodríguez (2013) y Van Arcken (2019) se instaura entre los siglos XVII y XVIII en Europa y América Latina gracias al ascenso de la burguesía; alcanza su cenit durante el siglo XIX con la institucionalización de la pedagogía como ciencia. En sus orígenes, la educación tradicional representó una revolución frente al paradigma de los internados jesuitas, donde se impartía una formación excluyente, la lengua oficial era el latín, y el propósito esencial de la instrucción era preservar a los jóvenes de la influencia del mundo exterior.

Con la Didáctica Magna de Comenius (1592-1670) se producen avances significativos en el proceso educativo, tales como, permitir a los maestros enseñar en lenguas vernáculas, acceso de las mujeres a las escuelas donde podrían formarse en las mismas condiciones que los hombres, y la implementación de la educación pública y masiva para el acceso al conocimiento y la formación moral e intelectual de los ciudadanos. Sin embargo, se consideraba que los contenidos impartidos recogían el saber acumulado por la sociedad y la ciencia, por lo cual, los alumnos debían asimilarlos como verdades absolutas; no obstante, los avances señalados, la enseñanza conservó su carácter autoritario y paternalista y, el maestro, a modo del abad de un monasterio, era el guía y ejemplo a seguir, que repartía castigos y recompensas como incentivo para el aprendizaje (Belenguer y González, 1998).

Algunos rasgos de este modelo continúan vigentes en el sistema educativo que se aplica en muchas escuelas, colegios y centros de educación superior, sin que hayan experimentado mayores modificaciones desde el siglo XIX. El maestro todavía ostenta el privilegio de organizar el conocimiento, y presentar un sinnúmero de respuestas previamente trazadas y delimitadas, que luego son reproducidas por los estudiantes sin que logren establecer una

relación efectiva entre esa información y los asuntos que realmente les interesan. En este contexto, la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser entendida como una provocación o una manera de irrespeto a la autoridad del maestro, que de manera consciente o quizá sin saberlo, sofoca el poder de indagación de sus estudiantes.

Al respecto Freire (2013) afirma que: “(...) la represión de la pregunta, no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (p.90). Quiere decir lo anterior, que en el cuestionamiento constante radica la esencia del estudiante como sujeto creador de conocimiento y, cuando la escuela se empeña en suprimir esta facultad de los alumnos, les niega la posibilidad de desarrollarse como individuos autónomos y críticos. A este tipo de enseñanza Freire (2013, p. 76) la denomina “pedagogía de las respuestas, de la adaptación y no de la creatividad”.

2.4.2.4 La pregunta en el aula

La pregunta puede entenderse como causa y efecto de las interacciones humanas. Si bien, es posible que un individuo se haga preguntas de introspección para evaluar su mundo interior, estas cumplen a cabalidad su función cuando encuentran resonancia en el otro, que es donde se potencia el efecto de la interrogación como generadora de reflexión. Vargas y Guachetá (2012, p. 174) afirman que: “Aprender a construir preguntas en un ambiente colectivo es la búsqueda del encuentro de experiencias para hacer viable la comprensión de lo que sucede y les sucede a quienes están presentes en una situación dialógica...”; y, el aula de clase es por excelencia, el espacio propicio para el diálogo constructivo y el intercambio de experiencias.

Mediante las preguntas el individuo configura su proceso de aprendizaje desde el acto de elegir libremente lo que quiere aprender, pues se formula interrogantes sobre aquello que considera significativo e interesante y que, puede compartir en el discurrir dialéctico de una clase, donde la síntesis no se concreta en una respuesta definitiva, sino que, abre nuevos horizontes de indagación. Preguntar implica una precomprensión de lo que se cuestiona y, genera una “sospecha” frente a las posibles respuestas que, en adelante, resultarán en nuevos interrogantes (Vargas y Guachetá, 2012).

La pregunta, desde una perspectiva didáctica es el vehículo para establecer un proceso de comunicación en dos o más direcciones porque permite la participación irrestricta de estudiantes y educador en la dinámica de enseñar – aprender. Una aplicación eficiente de la pregunta, desde

el punto de vista del conocimiento y de las interacciones, no solo implica la formulación de buenas preguntas para obtener buenas respuestas. Según Morata y Rodríguez (1997, p. 156) esto se refiere a, “Que el profesor plantea una cuestión que el alumno debe resolver; si éste responde acertadamente muestra así que sabe, en caso contrario aparece la necesidad de adquirir nueva información o de sustituir la existente por otra correcta”. Desde esta perspectiva, el profesor continúa dominando el conocimiento y el estudiante permanece en una postura de sujeción hacia quien aprueba o desaprueba sus respuestas. Por eso, el papel de la pregunta como elemento didáctico tiene mayores alcances que la evaluación o verificación de que el estudiante retiene en su memoria unos datos.

La interrogación como instrumento didáctico le brinda al maestro la posibilidad de influir de manera más significativa en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; le permite atraer la atención de sus alumnos hacia los aspectos más importantes del conocimiento que se aborda y les ayuda a estos últimos, a desarrollar procesos mentales de mayor complejidad. Por otro lado, a través de la pregunta, el docente genera un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se aproximan a otros saberes y realizan otras operaciones cognitivas y sociales. Al respecto, Morata y Rodríguez (1997, p. 156) afirman:

Las operaciones mentales que el profesor induce en sus alumnos mediante la interrogación son muy variadas, desde el simple recuerdo hasta procesos mucho más complejos como son la comparación, la contrastación, la clasificación, la explicación de fenómenos, la reflexión... En síntesis, las preguntas del profesor tienen la virtualidad de atraer la atención de los alumnos, fomentan la participación, la discusión y, en definitiva, aumentan el nivel del aprendizaje.

Los usos que el maestro puede darle a la pregunta en el aula de clases son muy diversos: introducir un tema, evaluar el nivel de apropiación de los contenidos, motivar un proceso de consulta, concluir una lección, llamar la atención de un alumno, provocar la participación del grupo, verificar los presaberes sobre un tópico particular de su asignatura, y un sin número de propósitos más. Por lo tanto, es conveniente que el profesor organice previamente las preguntas de acuerdo con el objetivo que persigue.

Un error muy recurrente es que algunos maestros, no preparan las preguntas que formulan a sus estudiantes, por lo que, en ocasiones, los cuestionamientos podrían tener errores de estructura, o estar planteados de manera imprecisa al punto de generar confusión. Por lo

anterior, formular preguntas implica que el maestro ejercite sus habilidades y destrezas mentales, que tenga pleno conocimiento sobre su disciplina, y la habilidad para re contextualizar permanentemente el tema.

En línea de lo anterior, Páez (2007, p. 211-213) ofrece una serie de recomendaciones que facilitan la labor del maestro, a saber:

- a. Plantear preguntas para toda la clase, antes que a un estudiante en particular; con lo cual, cada alumno pensará en una respuesta que contrastará con la de sus compañeros y esto favorece la discusión crítica en el aula.
- b. Garantizar la igualdad de la clase al momento de participar, dado que, con cierta frecuencia, algunos maestros concentran su atención en grupos reducidos de estudiantes que participan constantemente, cuando en realidad, estos son los que menos necesitan mostrar los avances de su aprendizaje.
- c. Permitir un tiempo pertinente para que los estudiantes elaboren su respuesta. Pedir repuestas inmediatas podría generar un impacto adverso en los estudiantes, especialmente en aquellos con dificultades para tomar la palabra.
- d. Evitar aquellas preguntas que sugieren una respuesta. Este tipo de interrogantes, apelan al recuerdo y no promueven la reflexión crítica.
- e. No insistir cuando un estudiante se niega a responder o tiene dificultades para expresar sus ideas. La insistencia podría generar confusión e incluso enrarecer el ambiente de la clase.
- f. Plantear preguntas en torno a ideas básicas que permitan desarrollar, paulatinamente, el tema fundamental; de esta manera, se mantiene el interés ya que los estudiantes sienten que sus respuestas aportan al desarrollo de la clase.
- g. Evitar repetir la pregunta para mantener a los estudiantes atentos. Si el estudiante sabe que se le repetirá no se esforzará por escuchar el cuestionamiento del profesor ni las respuestas de sus compañeros.
- h. Preguntar con naturalidad y sin esfuerzo. La tranquilidad del profesor dependerá de su conocimiento y preparación del tema y de su habilidad para adaptar la pregunta a cualquier situación.

Como recomendación adicional, el maestro puede sugerir a sus estudiantes, que planteen para sí mismos o para la clase, preguntas sobre el tema que se va a desarrollar, y al final,

verificar si fue posible hallar las repuestas gracias al trabajo conjunto. Con este sencillo ejercicio, los alumnos entraran paulatinamente en la dinámica de formular preguntas de autogestión del conocimiento. Estas recomendaciones, pueden ser un buen punto de partida para que el maestro genere un ambiente de reflexión en el aula que garantice la participación y ayude a disipar la atmosfera de tensión presente en espacios en los que la pregunta se utiliza como mecanismo de control de calificaciones.

2.4.2.5 La pregunta: ¿forma o función?

La pregunta es una modalidad lingüística que adopta múltiples maneras de representación en sus formas de expresión oral y escrita; esta variabilidad morfológica implica que, su análisis se aborde desde diferentes campos: sintáctico, semántico y pragmático (García, 2002). No obstante, según Serra (1998, p. 185) “muy pocos estudiosos se han ocupado con exclusividad del problema de la interrogación en español” y a juicio de la autora, la mayor parte de los trabajos existentes se ha aproximado al tema de manera fragmentaria y deficiente, al dar prelación al estudio de la pregunta desde un enfoque exageradamente formalista, que señala como rasgos distintivos de la misma, los pronombres interrogativos: ¿quién eres tú? o relativos, que se derivan de los primeros: ¿cuál vestido te gusta?; y también la presencia de adverbios como: ¿dónde vives? y ¿cómo te llamas?, entre otros. Aquí aparece la primera dificultad de este tipo de análisis, consistente en que, los elementos mencionados no son exclusivos de los enunciados interrogativos, al encontrarse también, en otras formas de expresión como las exclamaciones: ¡quién lo diría! o, ¡cómo baila! Los enunciados así estructurados, también presentan como elemento distintivo, la entonación final ascendente que no se aplica en el caso de las interrogaciones indirectas.

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española (2009), se ocupa de la pregunta en el apartado de las oraciones interrogativas donde se clasifican en dos grandes categorías:

Interrogativas directas: compuestas por varios subtipos que, por su estructura, condicionan al oyente a elegir entre dos o más opciones de respuesta, como es el caso de las *interrogativas totales o disyuntivas*; y, aquellas que contienen elementos gramaticales (pronombres determinantes o adverbios interrogativos) que proporcionan la incógnita a satisfacer en la respuesta, como en las *interrogativas parciales*.

Tabla 1.*Oraciones interrogativas directas*

Oraciones Interrogativas Directas	
1. Totales o disyuntivas	2. Parciales o pronominales
a. Polares: solo hay dos posibilidades antagónicas de respuesta: sí o no. Ejemplo: <i>¿tienes frío?</i>	Proporcionan la incógnita que debe ser resuelta mediante: a. Pronombres interrogativos: Ejemplo: <i>¿qué</i> estás leyendo? o <i>¿cuál</i> es tu carro?
b. Alternativas: el oyente elige entre dos o más opciones fijadas por quien interroga: Ejemplo: <i>¿prefieres el verde, el azul o el rojo?</i>	b. Adverbios interrogativos: Ejemplo: <i>¿dónde</i> dejaste el libro? o <i>¿cuándo</i> vendrás a verme?

Fuente: Real Academia de la Lengua Española (2009)

Las *oraciones interrogativas directas* se identifican en la escritura por la presencia de los signos de apertura (¿) y de cierre (?) que acentúan su carácter formal. Se emplean fundamentalmente, para solicitar información, aunque se señala que esta función puede ser suplida por otras formas oracionales como las imperativas (dime qué hora es, por favor), enunciativas afirmativas (alguien debe saber qué hora es) o negativas (no sé qué hora es).

Interrogativas indirectas: se identifican con las subordinadas que están sujetas a una interrogativa directa o, que dependen de elementos gramaticales (pronombres, verbos, complemento directo, adverbios, etc.) para subrayar su carácter interrogador o dubitativo; además, pueden incluir variables de persona, de cosa o de lugar, etc., que las hacen más complejas desde el punto de vista sintáctico, como puede observarse en el siguiente cuadro donde se ilustran algunas clases de las interrogativas indirectas:

Tabla 2.
Clases de interrogativas indirectas parciales o pronominales

Clases de interrogativas indirectas parciales o pronominales			
	Con verbo en forma personal		Con infinitivo
	Indicativo	En subjuntivo	
SUJETO	Hasta ayer por la noche era un misterio <u>quién iba a ser el futuro fiscal general</u>	Me da igual <u>quién gobierne este país</u>	A Irán no parece importarle <u>con quien negociar</u>
COMPLEMENTO DIRECTO	No he averiguado <u>qué sucede en ese pueblo durante el año</u>	No veo <u>por qué tenga yo que recibirlos</u>	Después de una semana no saben <u>qué hacer con él.</u>
TÉRMINOS DE PROPOSICIÓN EN COMPLEMENTOS DEL NOMBRE	[...] la duda de <u>qué era real y qué no.</u>	Esa pregunta de <u>cuál pueda ser la finalidad de todo un inmenso, inmensísimo cosmos</u>	La cuestión de qué hacer con Guantánamo durante una transición a la democracia es ciertamente interesante.

Fuente: Real Academia de la Lengua Española (2009)

A partir de lo anterior, es oportuno insistir en que, la perspectiva formalista de la oración interrogativa resulta insuficiente para definir a la pregunta, puesto que, no se refiere al mismo tipo de enunciado en lo relativo a la forma, ni a la función, ya que, no todas las oraciones interrogativas pueden catalogarse como preguntas, ni todos los enunciados que tienen como finalidad obtener información del interlocutor se expresan en forma interrogativa, como lo explica Escandell (1999, p. 4) por medio de ejemplos:

- a. ¿Acaso no cumplimos con nuestro deber?
- b. ¿En qué año tuvo lugar la batalla de Lepanto? [dicho por el profesor de historia a uno de sus alumnos]

- c. ¿Me puede poner un café con leche? [dicho al camarero de una cafetería]
- d. ¿Por qué no eres más simpático con ella?

Los enunciados anteriores se plantean como preguntas desde el punto de vista sintáctico y por la presencia de los signos de interrogación que abren y cierran la oración; no obstante, ninguno cumple la función de solicitar información al oyente. En el caso de (a) no se espera ninguna respuesta, sino que, la contiene en sí misma, por lo cual, podría identificarse al enunciado con una afirmación y no con un interrogante; respecto de (b) puede decirse que, el motivo del interrogante no es el desconocimiento de la respuesta, sino todo lo contrario, a modo de una pregunta retórica; en (c) se presenta un enunciado cuyo propósito no es obtener una respuesta, sino lograr que el oyente realice una acción; y, finalmente, (d) parece presentar una crítica al comportamiento del interlocutor (Escandell, 1999).

Lo anterior pone de manifiesto que, para que exista una pregunta, deben entrar en juego unos elementos que están más allá de las características formales del enunciado, y que resulta indispensable considerarlas al momento de hacer una aproximación que permita entender cómo opera la pregunta en situaciones reales de comunicación; por lo cual, es importante distinguir entre la pregunta *indagativa* y la no *indagativa*. Contreras (1993, p. 64) define a la primera como “una expresión por medio de la cual se solicita un informe con el deseo de obtener respuesta”. Para la autora, las preguntas indagativas están determinadas por el contexto, por la situación y no por elementos como la antecendencia ascendente o los signos de interrogación.

Por su parte, las preguntas no indagativas según Rabanales (1996) citado en Serra (1998 – 99, p. 1103) son: “todas aquellas expresiones lingüísticas a través de las cuales, como hablantes, satisfacemos variadas necesidades de comunicación, menos la de “pedir información”; también las denomina pseudopreguntas porque carecen de intencionalidad inquisitiva, y sirven a otros propósitos, como se expresa en los ejemplos propuestos por Serra (1998-99, p. 1102):

- a. hacer una declaración (de negación implícita): ¿Acaso (es que) te he mentado alguna vez? ('yo nunca te he mentado').
- b. hacer una reflexión: ¿Me estaré volviendo loco? ('me parece que me estoy volviendo loco').
- c. solicitar: ¿Sería tan amable de prestarme su lápiz? ('présteme su lápiz').
- d. disuadir: ¿Hasta cuándo fumas, hombre? ('no fumes').

- e. persuadir: ¿Por qué no vienes más a menudo? ('ven más a menudo').
- f. ofrecer: ¿Quiere tomar asiento? ('siéntese').
- g. sugerir: ¿Y si habláramos con el director? ('hablemos con el director').
- h. expresar una duda:

A. Me dijeron que Margot era casada.

B. ¿Casada?, me extraña ('no creo que ella estuviera casada').

- i. asentar:

A - Excelente película.

B – ¿Verdad (que sí)?

- j. una función meramente fática: La vida no es fácil, ¿comprende?

[¿entiende? ¿sí? ¿ya? ¿no?], o

- k. una simple muletilla:

i) Yo tengo un amigo ¿sabe? que se parece mucho a usted.

ii) Tú has oído decir ¿no (es cierto)? Que no hay enemigo chico.

En lo que atañe a los rasgos que definen a la pregunta indicativa Rabanales (1996) citado en Serra (1998 – 99, p. 1104) sugiere unos requisitos mínimos:

1. Por ser la pregunta parte de una unidad de interacción en el coloquio, requiere de dos o más interlocutores: el hablante, que la formula, y el(los) oyente(s), a quien(es) va dirigida.
2. La expresión emitida por el hablante como pregunta debe contener una o más incógnitas con la intención de que sean despejadas por el oyente mediante una o más respuestas satisfactorias.
3. El que pregunta debe suponer que el destinatario es capaz de despejar la(s) incógnita(s) contenida(s) en su enunciado (de lo contrario no tendría sentido interrogarlo). El destinatario dará tantas respuestas (satisfactorias) como incógnitas plantee el emisor en su pregunta.
4. El enunciado, elaborado por el emisor como pregunta, debe poseer algunas "marcas" o "señales" que le permitan al receptor captar la intención indagativa de su

interlocutor. Tales marcas o señales son las siguientes, y pueden presentarse solas o en combinación unas con otras, según el tipo de pregunta formulada:

- La línea melódica ascendente (con tonema de antecadencia), estrictamente necesaria en ausencia de otras marcas;
- Los términos interrogativos (pronombres y adverbios interrogativos de la gramática tradicional);
- El contexto y, en la comunicación oral, también la situación, cuyo constituyente fundamental es la actitud indagativa del emisor.

Además de lo dicho, quien pregunta, puede o no ignorar la(s) respuesta(s) satisfactoria(s). No la(s) ignora, por ejemplo, el profesor que somete a examen a sus alumnos. Y para responder, el receptor de una pregunta debe suponer que su interlocutor desconoce aquello por lo cual pregunta (a menos que se trate, nuevamente, de una situación de examen).

Es claro hasta aquí que, la pregunta no se define por sus rasgos formales, sino por la función inquisitiva y por las condiciones del contexto en que se produce. Pero, ¿es posible determinar con precisión cuáles son los elementos que caracterizan a la pregunta indagativa, sin incurrir en otro tipo de formalismo? De momento, y para los fines del presente trabajo de investigación, se le otorgará el estatus de *pregunta indagativa* a todo enunciado cuyo propósito sea obtener información del interlocutor, aunque no se encuentre entre signos de interrogación.

2.4.2.6 La pregunta didáctica

...la Duda, es el estado perfecto del Espíritu; enseñar a dudar es la única manera de enseñar a pensar...

José María Vargas Vila

El aula de clases es por excelencia el lugar para hacer preguntas. Independientemente de los objetivos que persiga o del tipo de metodología que utilice el docente, gran parte de su actividad se basa en plantear interrogantes. Según Rajadell y Serrat (2000, p. 264) “El 80 % de la interacción verbal que se realiza en el aula se centra en la interrogación”; y en el mismo sentido, Morata y Rodríguez (1997, p. 154) afirman que, “El aula es un espacio en el que se producen situaciones interrogativas con mucha más frecuencia que en cualquier otro lugar”. La pregunta es un recurso insustituible en la labor cotidiana de los docentes durante el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y, por ello, es pertinente pensar en los métodos adecuados para su aplicación.

Es importante señalar que, la pregunta didáctica, se presenta en un escenario de participación y de intercambio, y que, según sea el rol desempeñado por quien formula los interrogantes, habrá mayores o menores exigencias para el planteamiento de los mismos. El estudiante en nivel escolar, principalmente, tiene mucha más libertad para expresar sus dudas; cualquier pregunta que exponga puede ser una fuente de posibilidades para el maestro, si actúa bajo la premisa de que, si bien puede haber preguntas ingenuas, tediosas, mal formuladas, poco críticas, mal intencionadas, e incluso algunas que no van al caso, ninguna pregunta es improcedente o innecesaria (Sagan, 2017). El docente puede sacar provecho de cualquier interrogante que se suscite en su clase para ejemplificar el tema, agregar nueva información o darle un nuevo aire a la actividad realizada, etc.; sin perder de vista que el propósito final es lograr que los alumnos lleguen a la formulación de interrogantes bien elaborados, gracias a la práctica y a una adecuada orientación del docente.

En lo que respecta al maestro, plantear buenas preguntas es una destreza asociada a su capacidad de comprensión, entendida según Páez (2007, p. 207) como: “darle sentido a las informaciones o conceptos nuevos creando vínculos con los que ya tenemos, producto de conocimientos o experiencias previas”. Por consiguiente, la ausencia de buenos interrogantes en

el repertorio del profesor, equivale a un entendimiento escaso o fragmentado, cuyo resultado, es la formulación de preguntas superficiales o mal encaminadas (Elder y Paul, 2002).

En consecuencia, las preguntas bien diseñadas dan cuenta de una comprensión más profunda sobre los temas a desarrollar y claridad en los objetivos de enseñanza que se quiere alcanzar. Para efectos del presente trabajo de investigación se entiende que, una pregunta tiene propósito didáctico cuando es formulada con intención de estimular el pensamiento, fomentar la investigación y promover la discusión en el aula. “Las buenas preguntas provocan al estudiante para que haga inferencias y pronósticos, exprese opiniones y emita juicios argumentados” (Páez, 2007). Pero también, es importante que los alumnos organicen datos, recuperen información de libros o de otras fuentes de consulta y que puedan delimitar conceptos. Por consiguiente, la técnica de *la pregunta didáctica* se puede aplicar mediante la combinación de diferentes tipos de interrogantes, organizados cuidadosamente de acuerdo con cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo.

De Prado (2015) propone algunos tipos de preguntas, que se pueden incorporar a los procesos de enseñanza aprendizaje:

i. **Preguntas convergentes:** son interrogantes que apuntan a la obtención de una respuesta predeterminada por la ciencia y la cultura. Este tipo de pregunta apunta a la obtención de una respuesta desprovista de novedad. Según Páez (2007, p. 210) “las preguntas de respuesta convergente, requieren que el estudiante construya una respuesta, relate hechos, dé una explicación asociando elementos, variables o que compare y/o contraste ideas”. Este tipo de preguntas es el más habitual en el contexto escolar, sobre todo en exámenes u otras actividades calificables, en las que el estudiante debe recurrir a la memoria para dar cuenta de fechas, nombres, cantidades, acontecimientos históricos, fórmulas, definiciones, etc.

Ejemplos:

- ¿Cómo se llama la sustancia que le da el pigmento verde a las hojas de la mayoría de las plantas?
- ¿En qué fecha llegó Cristóbal Colón al Nuevo Mundo?
- ¿Quién fue el primer presidente de Colombia?
- ¿Cuál es la raíz cuadrada de 10?
- ¿Quién es el autor de la Ilíada?

Hay preguntas convergentes que circunscriben la respuesta a una de dos opciones opuestas:

Ejemplos:

- ¿La clorofila es la sustancia que le da el color verde a las plantas?
- ¿Cristóbal Colón atracó en las costas del Nuevo Mundo el 12 de octubre de 1492?

Preguntas convergentes retóricas que inducen al estudiante a dar una respuesta prefijada por el profesor:

Ejemplos:

- ¿No crees que hubiera sido mejor que Colón naufragara y no hubiera descubierto el Nuevo Mundo para que no murieran tantos indígenas?

ii. **Preguntas divergentes:** son cuestionamientos, aunque no siempre aparezcan con signos de interrogación o tengan anticadencia ascendente, que fomentan la curiosidad y el inconformismo frente al conocimiento estático. Permiten explorar múltiples respuestas, estimulan a los estudiantes a tomar parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque les asignan un papel más activo y toman en cuenta las perspectivas individuales. La pregunta de respuesta divergente provoca al alumno para que indague sobre la esencia de las cosas en una sucesión infinita de respuestas que suscitan nuevas preguntas (de Prado, 2015), que contribuyen a la formación de individuos críticos, capaces de controvertir las verdades establecidas, abiertos al diálogo y a la concertación.

Algunos ejemplos de preguntas divergentes podrían ser:

- a) ¿Cuál sería el aspecto de las plantas si no tuvieran clorofila?
- b) ¿Qué otros impactos podría tener la falta de color verde de las plantas en la vida de los seres humanos y de los animales?
- c) ¿Cómo crees que sería la vida de los indígenas americanos si Colón no hubiera visitado el Nuevo Mundo?

Al formular preguntas divergentes el maestro libera a sus estudiantes de la presión que hay en dar una respuesta equivocada y, por el contrario, abre la posibilidad de explorar lo

desconocido desde múltiples dimensiones, en un movimiento interno que permite sacar a la luz conocimientos y experiencias sedimentados en la conciencia de cada estudiante.

Ahora bien, no se trata de dar respuestas arbitrarias o de que, se pierdan de vista las verdades de la ciencia y de la cultura, sino más bien, producir nuevas maneras de entender los datos y crear nuevas realidades a partir de los mismos.

Lo anterior se puede evidenciar en los ejemplos arriba referenciados: el propósito de la pregunta (1) es pensar en un color alternativo para las plantas, descartando al color verde, lo cual, reafirma la certeza del dato científico (la clorofila es el pigmento que da el color verde a las plantas) de manera más significativa para los estudiantes, y además, les permite utilizar esa información de forma creativa y original. La pregunta (2) puede llevar a los estudiantes a otras conclusiones después de entender que, la clorofila permite el proceso fotosintético mediante el cual las plantas toman el CO₂ de la atmósfera para convertirlo en oxígeno, un elemento imprescindible para la vida en el planeta y, llevarlos a reflexionar sobre la importancia de proteger al medioambiente y a plantear posturas críticas frente a quienes han hecho de la deforestación, un negocio. La pregunta (3) permite entender que la llegada de los españoles y de otros pueblos de Europa al nuevo continente, fue una transacción que no salió bien para los habitantes originales de América, que fueron esclavizados y sometidos a un exterminio sistemático e injustificado por parte de los colonos. Esto puede suscitar numerosas reflexiones en torno a problemáticas sociales actuales, cuyas causas se remontan a los tiempos de la conquista.

El valor de la pregunta divergente radica en su facultad para extender las posibilidades de exploración de un conocimiento dado, en su flexibilidad para establecer conexiones con otros contenidos y con las experiencias de los estudiantes y, en su capacidad para fijar información en la memoria de manera significativa. Otros criterios a tener en cuenta al momento de formular este tipo de preguntas de acuerdo con De Prado (2015, p.23) son:

- a. Aunque no es imprescindible recurrir a la memoria para responder preguntas divergentes, si es importante tener en cuenta conocimientos previos sobre el tema u otros que se relacionan.
- b. La pregunta divergente, debe inquietar al estudiante, producirle preocupaciones que despierten interés en él.
- c. Debe ser una pregunta llamativa que contraste con los interrogantes que habitualmente se formulan en el aula.

- d. Debe desencadenar múltiples ideas, pensamientos, sentimientos e imágenes, aunque pudieran resultar contrarias o inconexas, con el fin de favorecer la flexibilidad mental.
- e. No busca respuestas únicas, sino, movilizar el pensamiento.
- f. No debe generar temor a la equivocación

Finalmente, cabe señalar que estos dos tipos de preguntas no se excluyen entre sí, sino que pueden ser complementarias. Las preguntas de respuesta convergente podrían resultar poco favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje si se utilizan de forma independiente y sin otro propósito que la memorización; sin embargo, es posible emplearlas como punto de partida, para establecer presupuestos teóricos, delimitar un tema y evitar la especulación excesiva o las disertaciones difusas por parte de los alumnos.

Tabla 3.

Características diferenciales entre las preguntas divergentes y convergentes

Características diferenciales entre las preguntas divergentes y convergentes	
Interrogación divergente	Interrogación convergente
Desarrollan la creatividad, la libre expresión, la fluencia, la apertura y la flexibilidad mental.	Desarrollan el pensamiento convergente, la memoria
No son imprescindibles los datos específicos de memoria sino el establecimiento de múltiples conexiones y analogías con asuntos afines, de impresiones borrosas del recuerdo.	Es indispensable, para contestarlas, recurrir al dato preciso de la memoria.
Son motivadoras: no suelen dejar indiferente al sujeto, le preocupan, le interesan, despiertan su curiosidad por responder o saber.	Suelen ser poco atractivas y motivadoras, por su conexión con lo académico y lo escolar.
Son llamativas, deslumbran, a veces, porque no suelen darse estas preguntas (originalidad interrogativa).	Son preguntas muy usadas y no llaman la atención

Desencadenan de inmediato variedad de ideas, imágenes, sentimientos y reacciones sin que haya tiempo de espera entre la pregunta y la respuesta.	Reclaman una respuesta automática ya sabida de memoria, sin que medien necesariamente otras relaciones afectivas o imaginativas.
--	--

Fuente: De Prado (2015).

2.4.2.7 Objetivos de la interrogación didáctica

Es natural y conveniente que al maestro le asista una serie de interrogantes al momento de implementar la pregunta como estrategia didáctica: ¿Qué debo preguntar? ¿A quién voy a preguntar? ¿Cómo debo preguntar? ¿Cuándo debo preguntar? y, principalmente, ¿Para qué debo preguntar? Las respuestas a estos cuestionamientos, demarcan la ruta metodológica que el maestro ha de seguir para una aplicación efectiva de esta estrategia.

Es esencial que los docentes tengan claridad sobre las metas de enseñanza que pretenden alcanzar y a partir de ellas, planifiquen las preguntas que han de formular. Rajadell y Serrat (2000) se han dado a la tarea de hacer una clasificación de preguntas didácticas que apuntan al desarrollo de diferentes procesos de pensamiento propuestos por Bloom (1990):

1. Conocimiento: son preguntas de respuesta convergente que se aplican cuando se requiere que el estudiante reconozca o recuerde una información. Apelan a la memorización como paso inicial obligatorio para ascender a niveles de conocimiento más complejo.

Ejemplos:

- ¿Cuál es la capital de España?
- ¿Quién es el autor de Cien años de soledad?
- ¿Qué es la democracia?

Palabras clave: *acordarse, definir, determinar, especificar, identificar, precisar, recapacitar, reconocer, recordar, tener presente, cuál, cuándo, dónde, qué, quién.*

2. Comprensión: no basta con recordar una información, sino estar en capacidad de ordenarla, organizarla y transmitirla con las propias palabras. Implica la selección de aspectos particulares de un tema que se ha estudiado previamente para responder la pregunta planteada.

Ejemplos:

- ¿Cuál es la idea principal del texto?
- ¿Comenta lo que más te gustó de la historia?
- Comparar dos elementos del mismo tipo para hallar similitudes y diferencias.
- Explica un concepto con tus propias palabras.
- Interpreta la siguiente obra de arte

Palabras clave: *comentar, comparar, comprobar, contrastar, decir con otras palabras, descifrar, describir, detallar, diferenciar, especificar, explicar, exponer, extraer la idea, ilustrar, interpretar, reordenar, verificar.*

3. Aplicación: después de memorizar e interpretar una información, el alumno está en capacidad de aplicarla a una situación concreta. Se requiere de la aplicación de un proceso que conduzca a una respuesta posible. Son preguntas características de las matemáticas o áreas afines, pero se pueden aplicar a las ciencias sociales, naturales a la enseñanza de la literatura, entre otras.

Ejemplos:

- Puedes dar un ejemplo de...
- Enumera los siguientes acontecimientos históricos según su orden cronológico...
- Clasifica los siguientes elementos según...

Palabras clave: aplicar, catalogar, clasificar, distinguir, emplear, elegir, escoger, escribir un ejemplo, ordenar, resolver, seleccionar, separar, usar, utilizar; cuál, cuántos, qué es.

4. Análisis: estimulan al alumno a desarrollar un pensamiento crítico y profundo. Estas preguntas inducen al estudiante a analizar e investigar un problema o una situación, mediante un proceso de tres etapas:

- i. identificar causas: *¿Por qué ha aumentado la temperatura global después de la revolución industrial?*
- ii. Analizar información para llegar a una conclusión: *¿Qué puedes concluir luego de considerar las causas del calentamiento global?*
- iii. Analizar una conclusión para encontrar pruebas que la confirmen o la refuten: *¿Qué tipo de argumentos utilizarías para apoyar la propuesta de quienes luchan en contra del calentamiento global?*

Palabras clave: *analizar, apoyar, concluir, deducir, detectar, determinar, evidenciar, fundamentar, inferir, probar, razonar, reconocer, tomar una resolución; por qué.*

5. Síntesis: favorece el desarrollo de habilidades creativas y que el estudiante piense de manera original, es decir que:

- i. Produzca mensajes originales: *escribe una carta al grupo de países industrializados para que tomen medidas de protección del medio ambiente*
- ii. Elabore predicciones: *¿Cómo será la vida dentro de cincuenta años si no se toman medidas para minimizar los impactos del cambio climático?*
- iii. Resuelva problemas aportando diferentes soluciones creativas: *¿Qué acciones llevarías a cabo para financiar un proyecto que minimice los impactos del calentamiento global?*

Palabras clave: *combinar, componer, construir, desarrollar, diseñar, elaborar, escribir, fabricar, obtener, originar, plantear, producir, proponer, sintetizar, cómo se puede mejorar, cómo se puede resolver, qué harías si, qué pasaría si, te animas a inventar; cómo.*

6. Evaluación: es un proceso mental complejo que combina estándares objetivos con el conjunto de valores propios de la persona que evalúa. No busca una

respuesta única, sino que, el estudiante exprese su opinión sobre un tema o que ofrezca solución a un problema.

Ejemplos:

- ¿Qué acciones, a pequeña escala, consideras necesarias para detener el calentamiento global?
- ¿Consideras que es importante modificar algunas prácticas y hábitos en tu familia para minimizar los impactos del calentamiento global? ¿Cuáles y por qué?

Palabras clave: *apreciar, argumentar, calificar, considerar, criticar, dar una opinión, decidir, determinar, discutir, estar de acuerdo, estimar, evaluar, juzgar, parecer a uno, sentir, valorar, cuál es mejor, qué es mejor, sería mejor que.*

A los 6 objetivos anteriores, Rajadell y Serrat (2000) adicionan dos propósitos más que se pueden lograr mediante la aplicación de la interrogación didáctica. Los objetivos vistos hasta aquí, y sus respectivas preguntas servirán como recursos para el desarrollo de la propuesta didáctica que tiene como fin el presente trabajo de investigación; no obstante, se incluyen la *estimulación y la organización y control del aula*, cuya aplicabilidad es más que necesaria en el contexto de una clase.

7. Estimulación: captar y mantener el interés de los estudiantes en el desarrollo de las actividades del aula, planteando retos alcanzables, ofreciendo apoyo necesario y oportuno.

Ejemplos:

- ¿Debería explicar nuevamente el tema?
- ¿Creen que debería dar más ejemplos sobre...?
- ¿Qué solución le darías a esta problemática?

Palabras clave: *considerar, ejemplificar, formular, opinar, ponerse en el lugar de otro, solicitar, tener en consideración; cómo lo harías, podrías..., qué opinas de, qué te parece, te sentirías capaz de, y si tú.*

8. Organización y control del aula: son la mayoría de las preguntas que el maestro dirige a sus estudiantes, con diferentes propósitos: agrupar a los alumnos, llamar la atención de uno o más educandos, organizar el trabajo, distribuir tareas, hacer una pausa activa, invitar a plantear preguntas, etc.

2.4.3 La didáctica de la escritura

Escribir negligentemente significa no apreciar las propias ideas expresadas, del mismo modo que una joya no se guarda en una caja de cartón.

Chaïm Perelman

Escribir es una habilidad lingüística de gran relevancia en los procesos comunicativos cotidianos y una exigencia insoslayable para los individuos que conviven al interior de las sociedades alfabetizadas. El lenguaje escrito representó una de las más notables invenciones de la humanidad en el amanecer de la civilización, como afirman Calsamiglia y Tusón (2002, p. 41): “La modalidad escrita (...) es un invento del ser humano, se aprende como un artificio que utiliza como soporte elementos materiales como la piedra, el bronce, la arcilla, el papel o la pantalla”; al día de hoy, su influencia es evidente, gracias a la multiplicidad de textos como el periódico, la correspondencia, la guía telefónica, la variedad de anuncios publicitarios impresos, la televisión, los libros, el correo electrónico, etc., sin los cuales sería imposible la subsistencia de las sociedades occidentales tal como se conocen actualmente (Álvarez, 2010).

Gracias a la escritura se hizo posible la preservación del legado espiritual de pueblos cuya herencia se hubiera desvanecido, a causa de las dificultades que debe afrontar la oralidad para mantener vivas las tradiciones a lo largo del tiempo. La escritura permite atesorar el relato de los grandes acontecimientos históricos, las reflexiones filosóficas, los descubrimientos de la ciencia, la creatividad literaria, y otros factores culturales que atañen al conjunto de la humanidad; pero también, aquellas situaciones particulares aparentemente irrelevantes para el colectivo social que, sin embargo, son significativas para una comunidad concreta, o de interés exclusivo de un individuo particular. Sobre esto último, Álvarez (2013, p. 68) afirma:

Los usos sociales de la escritura constituyen un fenómeno importante para el individuo en las sociedades alfabetizadas como consecuencia de las interacciones sociales en las que se ve envuelto a lo largo de toda su vida. Se escribe sobre la persona desde antes de nacer (obstetricia y ginecología) y se sigue escribiendo sobre ella hasta después de haber fallecido (partida de defunción, herencias, etc.)

Pero, la cotidianidad de los usos de la escritura contrasta con la complejidad de los procesos mentales implicados en la producción de un texto escrito y la multiplicidad de estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias en cada etapa de la composición textual. La escritura es sin duda una de las habilidades lingüísticas que reviste mayores dificultades para su aprendizaje y una de las que dependen, en gran medida, el éxito académico y profesional, el desarrollo de destrezas para crear aprendizajes profundos y el acceso al conocimiento colectivo del mundo (Álvarez, 2013).

Según Díaz (2014, p. 15) “La escritura está ligada a procesos y habilidades cognitivas y metacognitivas que involucran reflexión compleja y consolidación del pensamiento crítico”, a partir de lo cual, propone cuatro principios generales para el aprendizaje de la escritura, a saber:

1. llevar a cabo un proceso activo y constructivo como compromiso genuino de quien escribe durante el proceso de aprendizaje.
2. relacionar información nueva con conocimientos anteriores.
3. organizar permanentemente la información recopilada.
4. poner en práctica procesos cognitivos y metacognitivos, basados en conocimientos teóricos y en la práctica de estrategias de composición (Díaz, 2014).

Por otra parte, Cassany (2013) advierte que, para escribir bien, el prospecto de escritor ha de reunir tres condiciones esenciales: 1. tener conocimientos sobre gramática y puntuación, coherencia y cohesión, adecuación del texto según su grado de formalidad y, disponer de recursos retóricos; 2. aplicar estrategias de redacción relativas a la búsqueda de información, organización esquemática de las ideas, elaboración de borradores, valoración y reelaboración del texto para su presentación final; y, 3. tener suficiente motivación para alcanzar los objetivos que se ha fijado. Esto último es de gran relevancia, puesto que, de ello depende el éxito de todo el proceso. No se puede escribir adecuadamente si no se reconoce la importancia de la escritura

como vehículo de comunicación y como puente para la interacción dentro del grupo social y más allá.

En perspectiva de Díaz (2014) la escritura lleva consigo un buen número de exigencias y limitaciones que debe afrontar quien escribe, y al menos seis tipos de obstáculos que han de superarse durante el proceso escritural: cognoscitivos, cognitivos, metacognitivos, retóricos, lingüísticos y hasta sicológicos; razón por la cual, las teorías implicadas en la explicación del fenómeno escrito abordan el asunto desde diferentes disciplinas del conocimiento como sicología, lingüística, pedagogía, etc. (Cassany, 2005). No obstante, las exigencias de la práctica escritural y la complejidad de las competencias que intervienen en ella, cabe señalar que sus técnicas y principios básicos se pueden aprender y enseñar. A escribir se aprende por tanteo-error, lo cual implica un esfuerzo permanente de quien escribe y una voluntad férrea para no sucumbir ante los obstáculos propios de la dinámica de la escritura.

2.4.3.1 Principales enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la escritura

El fenómeno de la redacción y los factores que están implicados en su desarrollo han sido ampliamente estudiados en las últimas décadas dadas la relevancia de la escritura en las prácticas sociales cotidianas, en los campos de la práctica profesional y, sobre todo, en los escenarios de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Ramírez (2010) los primeros trabajos sobre la composición escrita se realizan a principios de la década de los años sesenta en EE. UU, mediante la aplicación de estudios de corte positivista, centrados en la comparación de los resultados obtenidos en diferentes grupos de escritores, sin tener en cuenta el proceso de la composición. De ahí en más, diversos teóricos han incluido progresivamente, los factores sociales, culturales y cognitivos que inciden en el proceso de la composición textual, para su análisis.

Aquí puede hablarse de cuatro enfoques principales que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura:

1. Enfoque basado en la gramática: la idea esencial de este modelo es que el dominio de la expresión escrita depende del conocimiento de las reglas gramaticales; por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje está dirigido a la adquisición de conocimientos sobre sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. Este enfoque se divide en dos líneas de estudio: la oracional, cuya unidad de análisis es la oración y, la textual, que

entiende al texto como objeto de su estudio. Desde el enfoque gramatical, la lengua se entiende como un cuerpo homogéneo y estructurado a partir de prescripciones que no contemplan las variaciones dialectales, ni el valor sociolingüístico de cada palabra.

2. Enfoque basado en las funciones: desde este punto de vista la lengua se concibe como una herramienta para la comunicación y la interacción social, no como un conjunto de conocimientos que los estudiantes tengan que memorizar. El objetivo principal de este enfoque es que los usuarios de una lengua puedan desempeñar funciones de terminadas mediante la aplicación de metodología prácticas en situaciones reales de comunicación.

3. Enfoque basado en el proceso: desde este enfoque se considera que para escribir de manera competente no es suficiente con conocer la gramática o tener un buen dominio de la lengua en situaciones reales de comunicación, sino que, también es necesario desarrollar eficientemente un proceso de composición textual, consistente en generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir y reformular el texto.

4. Enfoque basado en el contenido: sostiene que el interés de los estudiantes por la escritura se relaciona con la afinidad de estos por una disciplina del saber en particular. Sus escritos intentan responder a necesidades académicas como la presentación de exámenes, ensayos, informes, etc., y no les interesa escribir sobre temas generales o de la vida cotidiana. Así, el proceso de escritura, está sujeto a los contenidos curriculares donde se puede aprovechar el potencial creativo de la escritura para la adquisición de conocimientos sobre diferentes asignaturas (Cassany, 1990)

De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006) otros modelos o teorías aplicables en la enseñanza-aprendizaje de la escritura que tienen mayores proyecciones didácticas en la actualidad, son:

- *Modelo de Hayes y Flower*: plantea que la composición textual no es lineal ni unidireccional, sino que, en la producción de un texto escrito se integran múltiples factores cognitivos, emocionales, culturales y sociales, mediante la activación de la memoria de largo plazo, los conocimientos previos lingüísticos, extralingüísticos, el reconocimiento del

contexto y, también, la presencia del destinatario en la mente del escritor, quien considera durante el proceso de escritura las condiciones socioculturales del lector potencial para construir desde allí el sentido del texto.

- *Modelo de Nystrand*: explica el proceso de escritura desde una base retórica que se ocupa de las formas y estilos del habla de quien escribe y su destinatario, para recuperar la dimensión sociolingüística y etnográfica de las comunidades donde se produce el texto a partir de las formas discursivas existentes en los procesos reales de comunicación. Este modelo también enfatiza en la importancia que tienen la sensibilidad y la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza de la escritura, donde, situaciones como el miedo a cometer errores y la incertidumbre previa a la escritura (miedo a la hoja en blanco), son factores que inciden poderosamente en quien escribe, especialmente en los escritores inexpertos.

- *Modelo de Beaugrande y Dressler*: según este modelo, la producción textual es una actividad compleja cuya realización es posible gracias a la confluencia de factores contextuales, cognitivos y comunicativos. Las operaciones implicadas en la producción textual están orientadas por la memoria, la atención, el control motor y la motivación.

- *Modelo de Bereiter y Scardamalia*: este modelo plantea que las etapas de producción textual como la planificación, textualización, revisión y edición están mediadas por procesos cognitivos y metacognitivos asociados a: i) el conocimiento de la complejidad del proceso de producción textual; ii) el conocimiento de los elementos estructurales del texto y las condiciones que permiten la coherencia y la cohesión; y, iii) el conocimiento de las propias capacidades y la autoregulación y, la actitud frente al proceso de producción del texto.

- *Modelo de Candlin y Hyland*: estos autores comprenden la escritura como un proceso de interacción social influenciado por factores lingüísticos, físicos, cognitivos, culturales, interpersonales y políticos, a través del cual, cada individuo reconstruye la realidad y establece un modo particular de interactuar con otros. Llama la atención, en este modelo, la relevancia que adquiere la escritura como acontecimiento social; por tanto, las demás operaciones que intervienen en el proceso de producción textual están condicionadas por la relación que establece quien escribe con sus lectores potenciales.

- *Modelo de Grabe y Kaplan*: le confiere gran relevancia el escritor como participante en un proceso de interacción que se despliega en el texto escrito. Se tiene en

cuenta el contexto sociocultural de quien escribe y sus necesidades de comunicación y de expresión; por lo cual, el modelo en cuestión se fundamenta en diversas teorías sociolingüísticas y en la retórica contrastiva, desde donde encuentra y compara particularidades culturales o lingüísticas de los hablantes, con el propósito de generar metodologías que tengan en cuenta las peculiaridades de los usos de la lengua en la enseñanza de la escritura.

De acuerdo con Agosto (2011) los modelos presentados hasta aquí, pretenden dar cuenta del fenómeno de la escritura desde tres perspectivas diferentes: psicológica-cognitiva, sociológica-etnográfica, lingüística/retórica; aunque también se han hecho algunos esfuerzos para integrar múltiples componentes (cognitivos, socioculturales, afectivos, viso-motores, semánticos, pragmáticos y didácticos) en el análisis y desarrollo del proceso de composición escrita, como es el modelo del Grupo Didactex cuyos aspectos generales se mencionan a continuación, debido a su importancia en el planteamiento de la propuesta didáctica del presente trabajo de investigación.

2.4.3.2 Modelo Didactex (2003)

El acto creador que da origen al texto escrito puede entenderse como un fenómeno humano que, por su acontecer en un espacio y en un tiempo determinados, está sujeto a múltiples causalidades. El modelo planteado por el Grupo Didactex surge de una reelaboración del modelo cognitivo de Hayes (1996) para la composición de textos escritos y, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), la propuesta en cuestión, concibe la producción del texto como un macroproceso en el que intervienen la cultura, el contexto, factores cognitivos y emocionales, entre otros. Con base en estos criterios Didactex (2003) impulsa una propuesta de intervención orientada a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura que se desarrollan en el aula de clases, particularmente, en los espacios de enseñanza obligatoria. En consecuencia, este modelo se ubica en un constructo teórico sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico, cuya comprensión del escribir se representa en un diagrama compuesto por tres círculos concéntricos dinámicos, donde interactúan de manera sucesiva y permanente, los diferentes factores y dimensiones que intervienen en la producción de un texto escrito.

La cultura

La cultura comprende todos los ámbitos de la praxis humana. Envuelve toda producción escrita, en la que se articula la materia lingüística con el contexto histórico, cultural y social. De acuerdo con Didactext (2003) el ámbito cultural aglutina entre otros elementos, los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje y, todas las simbologías que perviven en el imaginario de los pueblos, a partir de los cuales, organizan las formas de la actuación individual y colectiva.

Figura 4.

Primer círculo: la cultura.



Fuente: Didactext (2003)

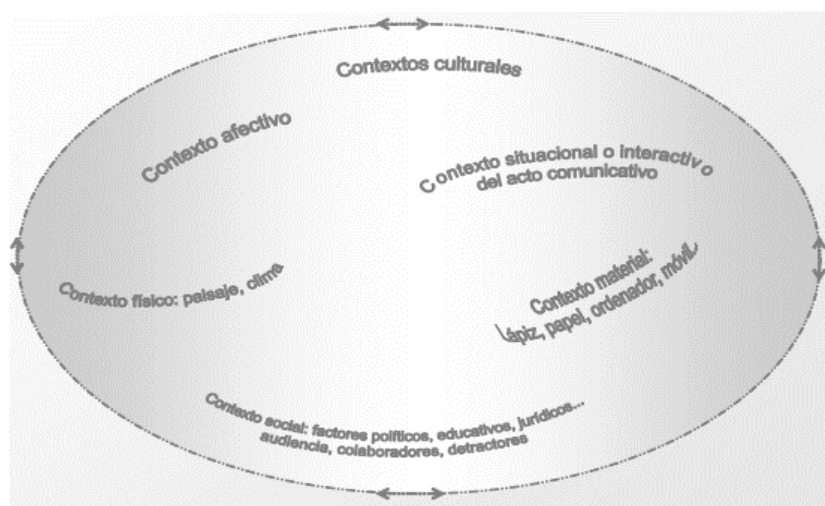
Incorporar la cultura en la explicación y desarrollo de la producción textual resulta determinante en este modelo, porque es ella la que provee sistemas de memoria externa que le permiten a quien escribe, no sólo ampliar su conocimiento de sí mismo y del mundo, sino también, crear nuevas funciones epistémicas para conocerlo y transformarlo (Didactext, 2003).

Contextos de producción

En el modelo de Hayes los contextos de producción se refieren al contexto social, (audiencia y colaboradores) y al medio de composición. El Grupo Didactext propone ampliar estos conceptos a partir del término latino *contexere* que puede definirse como entrelazar o, según el DRAE (2001), como «Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole». Desde los planteamientos de Van Dijk, el contexto incide en la manera en que la información sobre la situación va a ser enmarcada en el texto, es decir que, quien escribe pone en funcionamiento determinados esquemas (historia de interacción social, estilo, estructura formal, selección de palabras) según el rol que desempeñe; y, la variedad de textos que se producen se deriva de la pertenencia a diferentes grupos, del cambio de interlocutores y la diversidad de contextos (Didactext, 2003).

Figura 5.

Segundo círculo: Los contextos de producción



Fuente: Didactext (2003)

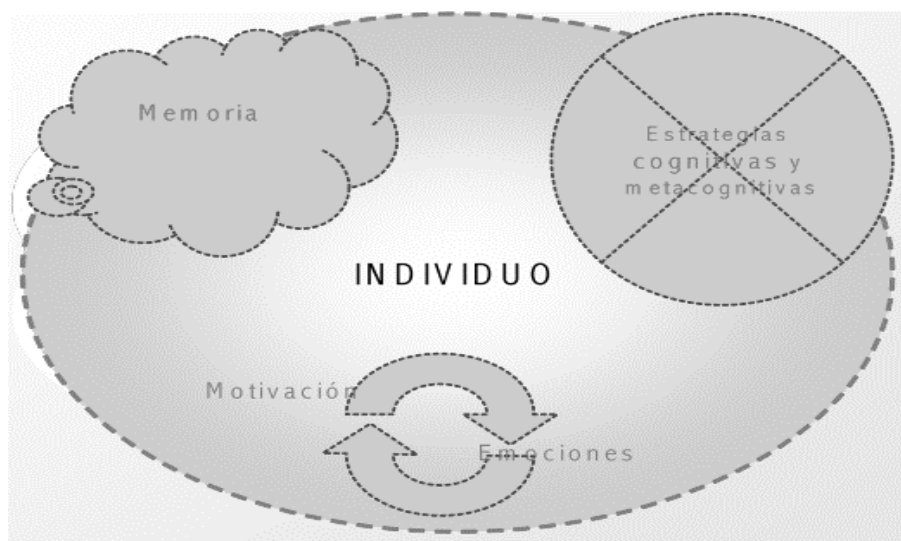
De los contextos de producción hacen parte el *contexto social* que, comprende los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económico-comerciales, familiares, las relaciones cotidianas, el ocio, etc.; el *contexto situacional* donde están incluidos el entorno geográfico y su arquitectura (ciudad, periferia), y el entorno más inmediato o el lugar donde se desarrolla la actividad; el *contexto físico* que se refiere al espacio físico concreto y al medio de composición utilizado para la ejecución de la tarea de escritura (ordenador, lápiz, etc.).

A partir de lo anterior, cabe resaltar la incidencia del medio físico y la organización social en las formas de interacción al interior de los grupos humanos, y de las personas que los conforman. El espacio físico y las relaciones sociales estructuran las concepciones del mundo de los individuos, que no son estáticas, sino que se modifican gracias a la contrastación con otros imaginarios similares u opuestos. El resultado de estas relaciones se proyecta a través de los sistemas de memoria externa que se materializan en el texto escrito.

El individuo

En el tercer y último círculo, el Modelo Didactext considera al individuo que escribe, como constructor de sentido y productor de historia. Debido al propósito pedagógico de esta distinción, presenta tres dimensiones del sujeto que se interrelacionan en el proceso de producción textual: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, reivindica a la lectura como elemento fundamental en el proceso de escritura, toda vez que, es esta el medio a partir del cual, quien escribe, se sumerge en la cultura para crear textos a partir de ella.

Figura 6.
Tercer círculo: el individuo



Fuente: Didactext (2003)

La primera dimensión: considera al sujeto de la escritura como usuario de una *memoria cultural*, depositaria de las representaciones mentales que se producen en la interacción con el contexto y en el contacto interpersonal, para construir significados a través del proceso de escritura.

La segunda dimensión: explicita la presencia de las *motivaciones* y las *emociones* en la tarea de escribir y resalta el componente emocional que está presente en los procesos mentales implícitos. Desde la perspectiva de Didactext (2003), la motivación se define como una serie de procesos que pueden iniciar, regular, mantener y detener, una secuencia de conducta dirigida a una meta; y, la emoción se refiere a los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto, las cuales, responden a múltiples causas, tienen diversas formas de representación, de expresión y, funciones determinadas.

Las emociones y las motivaciones comparten aspectos como:

1. facilitar la adaptación y respuesta a un ambiente determinado.
2. generar reacciones positivas frente a la consecución de las metas.
3. mantener las relaciones estrechas con otros procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, etc.

Finalmente, los procesos motivacionales y emocionales están relacionados con un conjunto de variables que explican la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona, a saber:

1. *horizonte de expectativas*, se refiere a un proceso mediante el cual, el sujeto que escribe, toma conciencia de sus capacidades y genera expectativas que repercutirán en el éxito o fracaso de la tarea ejecutada.
2. *las metas u objetivos de aprendizaje*, tienen que ver con el grado de compromiso con el que se asume la tarea y la importancia asignada a la misma. Hay *metas de rendimiento* centradas en la demostración de las competencias por parte de quien escribe frente a otros; y, *metas de aprendizaje* referidas al desarrollo de las competencias necesarias para afrontar la tarea.

3. *la afectividad* se refiere a las reacciones emotivas y afectivas ante la tarea expresadas por quien escribe, hacia sí mismo y hacia los demás.

4. *la creatividad* es un componente motivacional de gran relevancia en el proceso de escritura, que está vinculado a dos formas de motivación necesarias en el proceso de escritura: la intrínseca y la extrínseca. Es importante la interacción entre los dos tipos de motivación para el logro de la creatividad y, la flexibilidad en el tiempo de desarrollo de la actividad que permite explorar diferentes maneras de mirar, de pensar y de ejecutar la tarea.

5. *El coste / beneficio* es un aspecto difícil de calcular puesto que, solo es palpable en el sentimiento de realización personal que implica dominar el proceso y las formas de la composición textual, situación que varía entre un individuo y otro (Didactext, 2003).

La tercera dimensión: se refiere a los procesos cognitivos y metacognitivos empleados de manera consciente e intencional en la producción del texto. Se les denomina estrategias cognitivas, caracterizadas por cumplir las siguientes condiciones: “ser procesuales, estar orientadas a una meta u objetivo, ser controlables, deliberadas y dependientes de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje”. El Modelo Didactext presenta un conjunto sistemático de las operaciones mentales que se emplean en cada etapa del proceso de escritura, a partir de las cuales, es posible plantear actividades didácticas pertinentes para la producción textual en el aula de clase.

Tabla 4.

Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
1. Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.	Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.

Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.		
2. Planificación. (Leer para saber) Producto: esquema y resúmenes	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.	Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.
3. Producción textual (Leer para escribir)	<i>Organizar</i> según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. <i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. <i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
4. Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	Leer para identificar y resolver 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) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Fuente: Didactext (2003)

2.4.3.3 Elementos de la redacción textual

Dentro del proceso de composición textual, sin duda, la redacción es un momento de gran importancia. Toda expresión escrita de las ideas, implica seleccionar las palabras y el orden adecuado para que el mensaje consiga su propósito comunicativo. De acuerdo con Fernández de la Torriente (1985), redactar significa poner por escrito los pensamientos que han sido previamente organizados; combinar adecuadamente las palabras, las frases, las oraciones, los párrafos, etc., de manera que, se garantice la comprensión del lector. En el mismo sentido, Longas y López (2005) señalan que, la redacción es un arte y por esta razón, no está bien escribir de cualquier manera.

La bien conocida metáfora del tejido permite explicar claramente la importancia de establecer conexiones armoniosas entre los elementos internos del texto. Por eso, escribir adecuadamente requiere un dominio aceptable del código escrito, combinar apropiadamente las palabras, saber construir oraciones y párrafos, de los que dependen la coherencia y fluidez del texto. Al respecto, Hoyos (2017, p. 59), afirma:

Las palabras son la materia prima del tejido de la escritura y se organizan en oraciones. Si las oraciones están mal armadas o son aburridas, el escrito será un fastidio. Al mismo tiempo un tejido debe tener cortes y costuras para evitar convertirse en un adefesio. En el idioma escrito estos cortes y estas costuras se llaman párrafos.

Teniendo en cuenta lo anterior, señalaremos algunos elementos del texto escrito cuyas características y funciones es preciso conocer para mejorar los procesos de redacción.

2.4.3.4 La oración

De acuerdo con Niño (2014) la oración es un texto pequeño que versa sobre un tema acerca del cual se añade una información. Equivale pues, a la formulación de un juicio en el que el sujeto representa el tema y el predicado la aseveración. Aunque lo recomendable para el escritor novel es construir oraciones cortas o simples, también conviene aprender a articular oraciones compuestas mediante criterios de coordinación o subordinación. Lo importante es lograr un sano equilibrio para evitar incurrir en la escritura tipo estacato (sucesión insistente de

oraciones cortas) o encadenar oraciones muy extensas que se puedan tornar monótonas y confusas.

2.4.3.5 El párrafo

Es un fragmento de un escrito, compuesto por una sucesión de oraciones delimitadas por puntos seguidos (.), puntos y comas (;) por comas (,) o conjunciones. Se le reconoce fácilmente dentro de la estructura textual porque está demarcado por una letra mayúscula al inicio y por un punto aparte al final; además del espacio en blanco que separa a un párrafo de otros. Su extensión puede ser variable entre 120 y 150 caracteres, aunque los escritores más avezados, procuran párrafos mucho más extensos.

Pero, más allá de los elementos formales del párrafo (ampliamente conocidos) es importante señalar su función como unidad de desarrollo temático, de la cual depende el sentido general del texto. El párrafo intenta satisfacer una necesidad compartida por quien escribe y quien lee, de analizar, jerarquizar, agrupar y relacionar las ideas al interior del texto (Niño, 2014). De acuerdo con Hoyos (2017) un párrafo debe poder vivir aislado y, conservar una idea básica o dominante que se desarrolle suficientemente en unas pocas líneas. A continuación, señalaremos algunos aspectos del párrafo que podrían facilitar la tarea de producir un texto escrito en el aula:

1. la idea temática: es una oración que plantea el asunto que se va a dirimir en el párrafo y se puede plantear a modo de una definición, un dato u opinión sobre el tema. Un rasgo importante de la idea temática es su independencia de sentido en relación con las demás oraciones.

2. Las ideas de desarrollo: son oraciones que amplían lo expresado en la idea temática mediante, definiciones específicas, comparaciones, contrastes, razones a favor o en contra.

3. Idea de cierre: es una oración que recoge lo dicho en el párrafo, a modo de conclusión. No es imprescindible que cada párrafo tenga una idea final cuando hace parte de una estructura mucho más extensa.

2.4.3.6 Las clases de párrafos

En el proceso de escritura, quien escribe puede acudir a una gran variedad de párrafos que le permitan expresar su pensamiento de manera organizada y fluida. Niño (2014, pp. 142-144) presenta una taxonomía que permite clasificar los párrafos desde tres perspectivas diferentes, que amplían las posibilidades del escritor para dinamizar su escritura:

Según su función: existen párrafos *informativos*, que son la mayoría en un texto escrito. En ellos se desarrolla el cuerpo del contenido (ideas, conceptos, datos juicios, etc.); también existen los párrafos *funcionales*, de corta extensión, cuya función es enlazar otros párrafos entre sí, dar continuidad al pensamiento y orientar la interpretación del lector.

Los párrafos funcionales más frecuentes son:

- Párrafos de encabezamiento: encabezan el desarrollo de una idea.
- Párrafos de conexión o enlace: sirven de vínculo entre lo que se venía diciendo y nuevas acotaciones.
- Párrafos explicativos: hacen una breve aclaración o ampliación a modo de paréntesis o inciso. Párrafos de conclusión: Sirven para cerrar una idea a modo de conclusión.

Por su parte, los párrafos *informativos* tienen una estructura más compleja compuesta por una **idea temática**, que puede estar enunciada al comienzo, en la mitad o al final del párrafo y, al menos, tres (3) **ideas de desarrollo**. El lugar que ocupe la idea temática al interior del párrafo, determina la estructura del mismo, por lo cual se puede hablar de, al menos, tres tipos de párrafos según este criterio:

- a. *Párrafo deductivo*: la idea temática está ubicada al comienzo, y las ideas de desarrollo se despliegan a lo largo del párrafo. Es la estructura más sencilla y, por lo tanto, la que se puede implementar con los escritores noveles.
- b. *Párrafo inductivo*: contrario al anterior, este párrafo tiene la idea temática en la parte final, a modo de una conclusión.
- c. *Párrafo inductivo–deductivo*: de las tres estructuras esta es la más compleja, debido a qué, la idea temática se ubica en el centro del párrafo, entre las ideas de desarrollo. Es un tipo de secuencia difícil de lograr, pero le otorga un ritmo y una secuencialidad interesante al escrito (Niño, 2014).

2.4.3.7 Los conectores lógicos o textuales

Los conectores son enlaces que sirven para establecer nexos entre los segmentos que componen un texto (palabras, sintagmas, oraciones, párrafos, apartados, etc.). Cumplen la función de organizadores que enfatizan aspectos decisivos del discurso y le permiten al lector interpretar la información desde una determinada perspectiva (García y Ortega, 2017). Para Cuenca (1995) la importancia de los conectores radica en que, hacen explícitas las relaciones semánticas entre las partes del texto, y marcan la orientación pragmática de las mismas.

Con base en lo anterior, cabe señalar que, son múltiples las conexiones que se producen al interior del texto y, por consiguiente, existen varios tipos de enlaces; sin embargo, llamaremos la atención especialmente, sobre aquellos conectores que, aparecen con mayor frecuencia en la estructura argumentativa.

Los enlaces específicos del discurso argumentativo se pueden clasificar en tres grupos, a saber:

- a. Contrastivos: marcan la contraposición de opiniones propia de los procesos deliberativos; se dividen en conectores de oposición, sustitución, restricción y concesión.
- b. Causales y consecutivos: su función es la aportación de argumentos y dar apoyo al planteamiento central.
- c. Conectores distributivos: sustentar una tesis requiere en ocasiones, presentar la información en un orden determinado (Cuenca, 1995)

Tabla 5.*Conectores de la argumentación*

Conectores de la argumentación			
Tipos	Subtipos	Explicación	Conectores
Contrastivos	De oposición	Contraposición tesis-antítesis.	No obstante, pero, sin embargo, más que, pero, etc.
	De sustitución	Hace una negación explícita de un elemento anterior	Sino, en lugar de, en vez de, por el contrario, al contrario, etc.
	Restricción	Niegan la relación entre el todo y una de sus partes.	Excepto, sino, más que, aparte de, etc.
	Concesión	Señala una causa que no produce el efecto deseado (causa no efectiva)	Aunque, a pesar de que, no obstante, con todo, a pesar de, pese a, etc.
Causales y consecutivos	Causales		Porque, puesto que, ya que, etc.
	Consecutivos		Por ello, en consecuencia, a causa de eso, así, así pues, entonces, de ahí, en conclusión, etc.
Distributivos			En primer lugar, en segundo lugar, por último, por un lado, por otro lado, además, etc.

Fuente: Cuenca (1995)

Cabe señalar que, la clasificación presentada por la autora no pretende desconocer otros tipos de conectores que aparecen en el discurso argumentativo, teniendo en cuenta que los

diferentes géneros discursivos comparten rasgos comunes entre sí, aunque mantienen una tendencia que determina el propósito comunicativo deseado en cada caso. Para efectos del presente trabajo de investigación, nos centraremos principalmente en el uso de conectores *de oposición* y *consecutivos*, aunque también se consideran importantes los conectores *aditivos* por la función que cumplen al marcar una relación de complementariedad entre ideas con la misma orientación argumentativa.

Tabla 6.

Conectores aditivos

Conectores aditivos	
Explicación	Conectores
Enlazan una idea anterior con otra de la misma orientación argumentativa	Además, encima de, aparte de, incluso, por añadidura, es más, etc.

Fuente: Cuenca (1995)

2.4.3.8 Planificar la escritura

Escribir va más allá del acto espontáneo de plasmar letras en el papel o en la pantalla. La composición de un texto escrito implica realizar procesos mentales complejos y la utilización de estrategias que marcan la diferencia entre un escritor exitoso, en términos de su capacidad para comunicar su pensamiento y, uno que se pierde en el intento.

Pero ¿qué lleva a quienes escriben a uno u otro resultado? De acuerdo con Cassany (2005) la diferencia entre los buenos y los malos escritores, está en el tiempo que dedican a la planificación del texto antes de la redacción, que contempla la aplicación de unas estrategias antes, durante y al final del proceso de escritura. En el mismo sentido, Álvarez (2013) advierte que, la planificación del texto permite distinguir entre dos formas de escribir: aquella que *dice el conocimiento*, lo cual, podría entenderse como un acto mecánico de repetición o de transcripción de un texto anterior y, aquella que *transforma el conocimiento*, a través de la interiorización y problematización del tema, para dar origen a un nuevo texto desde una perspectiva particular.

Según Wray y Lewis (1997/2000) citado en Álvarez (2013, p. 73), en la planificación, el escritor se plantea preguntas como: “¿Qué necesito saber? ¿Adónde puedo dirigirme? ¿Cómo

consigo la información, ¿qué recursos debo emplear?, ¿qué registro debo utilizar etc.”; esta es una etapa de aprendizaje, de descubrimiento y profundización del tema, para lo cual, quien escribe puede apoyarse en la elaboración de esquemas (mapas conceptuales, palabras clave, cuadros sinópticos, etc.) y resúmenes para organizar la información.

Otros aspectos de la planificación tienen que ver con, definir la estructura del texto de acuerdo con la tipología y la intención comunicativa y el planteamiento de los objetivos y la toma de conciencia de los lectores potenciales. Esto último es un rasgo característico de los escritores competentes que suelen dedicar algún tiempo a pensar en las características de su audiencia (Cassany, 2005).

En síntesis, puede decirse que, la planificación de la escritura sienta las bases del proceso de composición textual, permite al escritor abordar un tema con criterio y fundamentado gracias a la investigación y a la jerarquización de las ideas, que luego organiza atendiendo a las características específicas del tipo de texto y el género discursivo. A partir de lo anterior se adelanta la fase de la redacción, donde el escritor emplea sus conocimientos del código escrito, de las reglas gramaticales y ortográficas que se perfeccionan mediante espacios de relectura, revisión y corrección del escrito hasta la entrega del producto final.

3. Metodología

3.1 Paradigma cualitativo o naturalista

El paradigma cualitativo o naturalista es un referente en la investigación que surge a raíz de la necesidad de entender los fenómenos sociales en su complejidad particular, por lo cual, le permite al investigador abordar una realidad desde perspectivas multidimensionales, sin perder de vista que, los acontecimientos susceptibles de ser investigados, relativos al hombre como objeto de investigación, no pueden abordarse de manera general, sino que deben ser considerados de acuerdo con elementos contextuales bien definidos. Al respecto Martínez (2011, p. 11) afirma: “los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente”.

La investigación cualitativa se caracteriza especialmente por su relación con las ciencias sociales cuyo objeto de análisis es el quehacer de los seres humanos en relación con otras personas. Lo anterior, quiere decir que, abordar una investigación desde el paradigma cualitativo implica adentrarse en el campo de la complejidad de las relaciones humanas para convertir en objeto de estudio y en conocimiento, los procesos que se desarrollan en la cotidianidad de los individuos.

En este paradigma, el investigador se involucra en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos (Hernández, 2006); de ahí que, la importancia de este paradigma de investigación radica en que no pretende establecer criterios generales y homogéneos, sino que tiene en cuenta las perspectivas, impresiones y experiencias de los sujetos participantes.

La pertinencia de este paradigma para la presente investigación radica en que, permite al investigador y a los estudiantes, construir conocimiento desde las experiencias particulares y formas de concebir el fenómeno estudiado para llegar a unas conclusiones que son el resultado de la interacción de todos los participantes.

3.2 Enfoque de investigación: etnográfico

Según Serra (2004, p. 165) la *etnografía* es “el proceso o la forma de investigación que permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura”. La palabra en mención, procede de la unión de dos raíces griegas: *ethnos* = tribu, pueblo o nación y, *graphos o graphein* = grabar o escribir; lo cual permite colegir que la etnografía es una forma de representación de lo que ocurre al interior de grupos humanos y de los fenómenos que surgen como consecuencia de la interacción social. En la investigación, el método etnográfico se ocupa del estudio de las etnias y su modo de vida, mediante la observación y descripción del comportamiento, creencias, valores, motivaciones y perspectivas de una comunidad y, los cambios que estas pueden experimentar bajo diversas circunstancias (Bojacá, 2005).

La etnografía es una forma de aproximación a la realidad que demanda del investigador la inmersión total en la cotidianidad de las personas que son objeto de su reflexión, sin perder de vista la objetividad que requiere su tarea y la distancia que, al mismo tiempo, debe tomar de los acontecimientos descritos, para garantizar la mayor objetividad posible en sus conclusiones. Por ello, el trabajo de campo es una condición indispensable en la recopilación de los datos, que puede realizarse apelando a una variedad de técnicas como: la observación directa e indirecta, la investigación participativa, la investigación acción participativa, la entrevista, el diario de campo, etc.

Aunque la etnografía ha sido considerada como modelo de investigación no cuantitativa por la volubilidad de su objeto de estudio (la cultura), tampoco sería estrictamente preciso decir que las técnicas no cualitativas estén del todo excluidas de este tipo de investigación. Cuando el investigador encuentra datos cuantitativos relevantes, también puede hacer uso de ellos (Serra, 2004) o incluso, elaborar instrumentos para su recolección.

De acuerdo con Bojacá (2005), otros elementos típicos de la investigación etnográfica son: la delimitación de la situación problema, planteamiento de los objetivos (general y específicos), la convivencia y empatía del investigador con el grupo objeto de estudio, la elaboración de procedimientos y empleo de herramientas para la recolección de la información, elección de la muestra y descripción e interpretación de la información obtenida.

Adicionalmente, el mismo autor, señala tres momentos de la investigación etnográfica, a saber:

1. momento fenomenológico o reconocimiento temático dentro de la cotidianidad del grupo y sus

actitudes frente a la vida; momento hermenéutico o interpretación de las vivencias del grupo; y, 3. momento de construcción, que da lugar a la elaboración de las categorías a través de las cuales el investigador toma conciencia de la realidad socio-cultural, de sí mismo y de su objeto de estudio.

Por las características mencionadas, la investigación etnográfica está vinculada de manera muy estrecha a la antropología, cuyos aportes conceptuales le han permitido a este método, trascender la mera descripción de una realidad cultural, mediante un esfuerzo por descubrir, tanto las interrelaciones funcionales existentes entre instituciones sociales de cada grupo humano o comunidad, como las relaciones de aquellas, con las necesidades básicas universales del hombre. Así pues, la investigación *etnográfica* se presenta cuando el objeto de estudio o unidad de análisis está constituido por un grupo social, al interior del cual, se comparten formas de vida y situaciones que los hacen semejantes (Martínez, 2011).

Según Bojacá (2005, p. 92) “La investigación etnográfica parte del supuesto de que los valores, costumbres, tradiciones, roles y normas de conducta social son resultado de un proceso histórico de interiorización y educación formal y no formal que va condicionando el comportamiento individual y colectivo”. De esta manera, se puede entender el enfoque etnográfico como un método no solo pertinente, sino, además, necesario en procesos de investigación que tienen como objeto de estudio la realidad educativa. Si se considera también que, por lo general, es la escuela la encargada de transmitir el patrimonio intangible que fundamenta buena parte de las prácticas individuales y colectivas de una comunidad, puede decirse que la educación es una actividad susceptible de ser descrita, como cualquier otro aspecto de la cultura; cuando la etnografía se realiza en entornos destinados a la educación formal de los individuos, se le denomina etnografía de la educación o etnografía escolar (Serra, 2004).

De acuerdo con Álvarez (2011), la etnografía escolar es un término bastante utilizado y su propósito esencial es realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas.

Finalmente, puede decirse que la investigación desde una perspectiva etnográfica, permite al investigador aproximarse a la clase y al proceso de comunicación entre maestro-alumno con la convicción de que allí, se configura un universo de realidades complejas que pueden ser abordadas, descritas y analizadas, con el propósito de intervenirlas y transformar las

dinámicas del proceso de enseñanza aprendizaje, entre las cuales la composición de textos argumentativos escritos, ocupa un lugar preponderante.

3.3 Unidad de análisis

La presente investigación se centra en una unidad de análisis compuesta por 106 estudiantes que conforman el grado octavo en el Colegio San Francisco Javier. Las edades promedio de los estudiantes se encuentran entre los 13 - 14 años. En el proceso participaron tres profesores de las áreas de ciencias sociales, filosofía y ética. De los 106 estudiantes se ha tomado una muestra de 35 estudiantes con el propósito de identificar las dificultades que se presentan en los procesos de argumentación escrita.

3.4 Unidad de trabajo

Como muestra se seleccionó un grupo de 35 estudiantes de grado octavo que se elegirán de manera aleatoria y anónima con el propósito de garantizar la mayor objetividad posible en la recolección de los datos. Se llevará a cabo una aproximación más cercana en función de obtener información que permita el desarrollo del objetivo que se ha planteado este proyecto de investigación.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La recolección de información en el paradigma cualitativo busca obtener datos de personas, seres vivos y comunidades, a partir de las formas propias de expresión de cada sujeto. De acuerdo con Hernández (2006), cuando la unidad de análisis es un grupo de personas, lo que le interesa al investigador es recoger los conceptos, imágenes mentales, concepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Teniendo en cuenta lo anterior, los datos se recogerán a partir de las siguientes técnicas:

3.5.1 Encuesta

La encuesta es una técnica de investigación que se utiliza para la recolección de datos sobre un tema en particular. La finalidad de este instrumento es obtener información precisa a

cerca de una problemática o cualquier otro tópico de interés general o de un grupo social particular.

De acuerdo con López y Fachelli (2015), la encuesta ha trascendido el ámbito científico para convertirse en una de las técnicas de mayor uso en la investigación social y en la vida cotidiana; como técnica de recolección de información se ha popularizado a tal punto que se realizan con el fin de medir la intención de voto en las elecciones de gobernantes; para identificar las necesidades de una población antes de sacar un producto al mercado; incluso, se hacen sondeos informales en medios de comunicación para pronosticar el marcador en un partido de fútbol.

En la investigación social concretamente, la encuesta funciona como una técnica de recolección de información a través de unas preguntas formuladas a los sujetos implicados en el proceso, quienes generalmente, permanecen en el anonimato para garantizar la objetividad y evitar los sesgos en las conclusiones obtenidas por parte de investigador.

De acuerdo con Behar (2008), la encuesta es una técnica exclusiva de la investigación social puesto que, es la única manera de aproximarse los pensamientos y sentimientos de los individuos respecto de un tema en particular. Por ello, clasifica las siguientes formas de aplicación de la encuesta: por *entrevista personal*, donde el investigador realiza las preguntas de forma verbal y lleva registro de las respuestas; por *entrevista telefónica* que se diferencia de la anterior, solo en que encuestador y encuestado no se ven cara a cara; y, finalmente, *auto administrada* en la que se le proporciona directamente a los respondientes, quienes lo contestan sin necesidad de intermediarios. Este último tipo de encuesta es la que se ha escogido para la presente investigación, con el propósito de garantizar la objetividad y evitar sesgos en los datos recogidos, debido a que el docente investigador conoce e interactúa permanentemente con la unidad de análisis. (Ver anexo A).

3.5.2 Taller

Ghiso (1999: 143) define el *taller* dentro de los procesos de investigación, como “un conjunto multilíneal compuesto por elementos de diferente naturaleza, como son: sujetos, lenguajes, reglas, visiones, objetos de estudio y técnicas, entre otros; dispuestos para facilitar haceres conjuntos”. Desde esta perspectiva, puede entenderse el *taller* como un dispositivo de aprendizaje que viabiliza el trabajo cooperativo y colaborativo y la interacción entre docente y

estudiantes. En esas dinámicas se admite la opción de identificar fortalezas y debilidades con mayor objetividad para hacer visibles detalles que permitan caracterizar la condición humana respecto de una situación particular.

El taller como dispositivo de investigación, rompe con la postura dominante y autoritaria del investigador para fomentar la conformación de grupos de personas que recrean sus conocimientos de manera conjunta, en una dinámica democratizadora de los aprendizajes en la que participan sujetos activos frente a los procesos de construcción de conocimiento; individuos capaces de reconocerse a sí mismos y a los demás para beneficiarse y apropiarse de los productos de la investigación.

La presente técnica de recolección de información se aplicará a los estudiantes de grado octavo, con el fin de identificar las posibilidades de la pregunta como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la argumentación escrita. (Ver anexo B)

3.5.3 Entrevista semiestructurada

Hernández (2014, p. 403) define a la entrevista como “(...) una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa la entrevista es una técnica que permite la interacción con los sujetos de la investigación para adentrarse de manera más directa en sus formas de pensar y de sentir, frente a la problemática que se investiga. Por su carácter dialógico, esta técnica de recolección de información facilita el intercambio de información, permitiendo al entrevistado hablar de manera abierta sobre aquello que quiere comunicar y al entrevistador, ahondar en los detalles que requiere para el desarrollo de su trabajo.

Existen varios tipos de entrevistas: las estructuradas que se limitan a seguir estrictamente, un guion que ha sido preparado previamente por el investigador. El lado opuesto de este modelo, es la entrevista abierta o en profundidad que tiene unas líneas temáticas generales y el investigador tiene toda la flexibilidad para realizar sus preguntas según vayan surgiendo las inquietudes en el trascurso del diálogo. Un punto intermedio entre los dos modelos anteriores es la entrevista semiestructurada que, si bien permite flexibilidad en el proceso de indagación, se orienta mediante unas preguntas eje para fijar el tema de la entrevista. (Ver anexo C)

4. Análisis e interpretación de resultados

A juicio de Behar (2008) el análisis de los resultados es la etapa decisiva en el proceso de investigación, en ella, el investigador ve culminada su labor al constatar los supuestos que sirvieron como punto de partida del proceso o, por el contrario, tendrá que lidiar con la sensación de que algo faltó, para iniciar de nuevo el camino. Según Deslauriers (2005, p. 79) “El análisis apunta a descubrir la lógica subyacente al análisis de la praxis de la persona y de la colectividad, comprender la estructura de las influencias y sacar una interpretación coherente”; en otras palabras, lo que busca el investigador en los datos recogidos es información acerca de la visión del mundo de unos individuos que actúan y se relacionan en un contexto específico, para otorgarle sentido a la realidad y expresarla de manera coherente.

Según Hernández (2014, p. 418) los propósitos centrales del análisis de resultados, particularmente desde una perspectiva cualitativa son:

1. explorar los datos.
2. imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías)
3. describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones
4. descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema.
5. comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos.
6. reconstruir hechos e historias,
7. vincular los resultados con el conocimiento disponible
8. generar una teoría fundamentada en los datos.

En este acápite se presentan los datos arrojados por tres instrumentos de recolección de información: encuesta y taller, desarrollados por los estudiantes, y la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes; se organizan las categorías y subcategorías en relación con los objetivos que surgieron del planteamiento del problema (Ver tabla 7) y se procede a la descripción y análisis de los resultados obtenidos.

Tabla 7*Operacionalización de objetivos y categorías*

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Técnica	Instrumento	Unidad de trabajo
1. Identificar las dificultades y fortalezas en argumentación escrita que presentan los estudiantes de grado octavo del colegio San Francisco Javier de la ciudad de Pasto.	Dificultades y fortalezas en argumentación escrita	- Conocimiento de los estudiantes sobre la argumentación y su importancia. - Conocimiento de los estudiantes sobre los elementos de un TAE. - Proceso de escritura de un TAE.	Encuesta	Cuestionario	Estudiantes
2. Analizar las didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita que implementan los profesores de las áreas de ciencias sociales del Colegio san Francisco Javier	Didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita según el docente	-- Estrategias que utilizan los docentes. - Conocimiento de los docentes sobre argumentación escrita.	Entrevista semiestructurada	Cuestionario	Docentes
3. Analizar las características de la pregunta y su incidencia en la argumentación escrita.	- La pregunta y su incidencia en la argumentación escrita.	- La pregunta como estrategia de aprendizaje - Argumentar por escrito a partir de la pregunta	Taller	Guía del taller	Estudiantes

4.1 Dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes en argumentación escrita

En esta sección se exponen los resultados de esta etapa de la investigación donde se establece el estado actual de la argumentación escrita en el grado octavo del Colegio San Francisco Javier, con base en una encuesta orientada a la obtención de información sobre tres aspectos particulares: 1. conocimiento sobre argumentación e importancia que los estudiantes le otorgan al tema, 2. conocimientos específicos sobre la estructura de un TAE y, 3. sobre los procesos de escritura que se desarrollan en el grado octavo.

A partir de los datos obtenidos, se establecen las categorías que permiten inferir las dificultades de los estudiantes en sus procesos de argumentación escrita, pero también, se ha podido determinar que existe un conocimiento previo sobre aspectos generales de la argumentación, tales como, definición, utilidad e importancia (Ver 2.1.1), que sirven de insumo para adelantar las acciones tendientes al desarrollo del objetivo general del presente proyecto de investigación.

4.1.1 Conocimiento de los estudiantes sobre la argumentación y su importancia.

Para determinar cuál es el conocimiento de los estudiantes sobre la argumentación, se formularon algunas preguntas que ofrecen los siguientes resultados:

Pregunta 1: ¿Sabes qué es la argumentación? Frente a este interrogante la totalidad de los estudiantes encuestados responde afirmativamente. Esto se explica debido a que, las personas argumentan desde edades muy tempranas, y esto se da en principio, como resultado de la interacción en un medio social que se caracteriza por el interés permanente de incidir en la forma de pensar y de proceder de los ciudadanos, por medio de influjos que se presentan en diversos contextos y se manifiestan de múltiples formas (Camps y Dolz, 1995). Cabe agregar que, esta práctica discursiva está presente en casi todas las situaciones de la vida diaria y se desarrolla a través de géneros como las discusiones y las deliberaciones; también, cuando es necesario pedir o dar explicaciones, emitir juicios sobre una situación en particular, dar consejos, participar en debates; en la prensa, la publicidad, los medios de comunicación, la propaganda ideológica, etc. (Álvarez, 2010). De modo que, es posible que los estudiantes hayan adquirido un conocimiento básico acerca de la argumentación, gracias a su interacción con la familia, los medios de comunicación, etc, y no necesariamente, como consecuencia del tratamiento y profundización del tema en los espacios de clase.

Otras respuestas permiten colegir que, además de lo anterior, los estudiantes reconocen el propósito y la utilidad de la argumentación, y demuestran un grado mínimo de aproximación al tema pese a algunas imprecisiones en las respuestas:

Pregunta 2: ¿Crees que es importante argumentar? Sí – No ¿Por qué?

- ***1E1¹.** Es importante argumentar puesto que con los argumentos puedes validar tu punto de vista utilizando hechos o argumentos.
- **E2.** Porque es una forma de justificar las respuestas y darles mayor valor con cosas previamente conocidas.
- **E3.** Creo que sí es importante ya que da una explicación más concreta sobre cualquier asunto.
Porque sin argumentos las ideas quedan en el aire

Los estudiantes comprenden que argumentar es una actividad de gran importancia, y reconocen como una de sus funciones más relevantes, validar o clarificar un punto de vista a partir de información objetiva. Naturalmente, el texto argumentativo tiene el propósito de exponer una aseveración que intenta ganar la adhesión de un auditorio particular o universal; pero también, cumple un propósito de auto formación, en la medida en que, quien argumenta participa de un proceso previo de construcción de conocimiento, que le permite validar ante sí mismo, las razones que posteriormente presentará a otros para sustentar su postura frente a un asunto controvertible.

También se indagó a los estudiantes acerca del conocimiento que tienen sobre los contextos en que se utiliza la argumentación y su utilidad en procesos de comunicación cotidianos; algunas preguntas y respuestas al respecto son:

Pregunta 3: ¿Cuándo se utiliza la argumentación?

- **E1.** En ensayos, textos entre otros
- **E2.** Se utiliza cuando necesitamos aumentar ideas a un texto el cual le faltan ideas para completarse.
- **E3.** Se utiliza al momento de una producción escrita. En textos, para hablar, en todo.

¹ La letra (E) designa a los estudiantes que respondieron la encuesta. En el proceso de recolección de información se privilegió el anonimato de los participantes con el propósito de favorecer la objetividad del investigador en el análisis.

Pregunta 8: ¿Crees que es útil aprender a argumentar por escrito? Sí – No ¿Por qué?

- **E1. SÍ** – es útil ya que nos ayuda a complementar textos de buena manera en el colegio o la futura profesión.
- **E2. SÍ** – Si es útil aprender a argumentar por escrito porque las personas en la vida cotidiana utilizan la argumentación y esto nos ayuda a nuestros trabajos laborales.
- **E3. SÍ**- Porque nos ayuda a realizar tus textos y puntos de vista”.
-

De las respuestas anteriores es posible concluir que, los estudiantes, de manera acertada, consideran que argumentar es un recurso útil para la composición textual; no obstante, cabe añadir que, la argumentación se utiliza en la política, la publicidad, la literatura etc.; y, de acuerdo con Rodríguez (2008), también cumple el propósito de enriquecer el conocimiento y, fundamentalmente, de facilitar las relaciones humanas, porque sustituye a la violencia como método de resolución de conflictos. En el mismo sentido Lagos (2018, p. 5) señala que, “La argumentación es un proceso complejo que desarrolla habilidades de pensamiento, comunicación, investigación, sociales y de autogestión”. También, propone que las prácticas argumentativas permiten enfrentar contradicciones cognitivas, toda vez que quien argumenta, confronta las ideas que tiene sobre un tema, se cuestiona respecto de ellas, es capaz de proponer discusiones e invitar a sus interlocutores a participar en la toma de decisiones complejas, que dan cuenta de la apropiación que tiene de lo aprendido y de su capacidad para aplicarlo en contextos reales de interacción.

De modo que, los procesos de argumentación escrita tienen impactos positivos en la formación académica del individuo, el desarrollo de sus habilidades cognitivas, brinda herramientas para la construcción de ciudadanías, y también provee al estudiante de herramientas para su desenvolvimiento eficaz, más allá del aula de clase.

Pregunta 9: ¿Conoces algún ejemplo de texto argumentativo? ¿Cuál?

- **E1:** Sí en el que establecen temas en específico determinado hacia un tema.
- **E2:** Sí Informes sobre diferentes oficios.
- **E3:** Sí el que normalmente utilizamos en clase.

Los estudiantes responden que sí conocen ejemplos de texto argumentativo, no obstante, las explicaciones que ofrecen revelan que existen dificultades para definir o señalar un tipo en particular del género. Algunas de las respuestas son imprecisas o dan a entender que, los alumnos, asocian el texto argumentativo con todos los ejercicios de escritura que realizan normalmente en las distintas clases.

No obstante lo dicho, al hablar de texto argumentativo, encontramos una amplia variedad de formas de la argumentación oral que se producen en la interacción cotidiana, como las discusiones razonadas, o las respuestas de los padres a los hijos pequeños cuando intentan justificar una acción determinada (Ramírez, 2012); y, en el caso de los textos argumentativos de naturaleza escrita, son múltiples los tipos que podrían clasificarse, como son: el editorial del periódico, donde el director presenta una valoración personal acerca de un hecho noticioso relevante; las columnas de opinión en las revistas; las cartas al director, en las que los lectores de algún medio escrito, presentan una crítica al contenido del mismo; las sentencias judiciales, donde se presentan justificaciones, con base en la ley, para condenar o exonerar; y, los sermones en los que un líder religioso exhorta a los feligreses a vivir de acuerdo con los paradigmas morales del credo que profesan. También pertenecen al género argumentativo los ensayos, las críticas a los textos literarios u obras de arte, entre otros géneros discursivos escolares

Con los datos obtenidos en este primer momento, puede concluirse que, si bien los estudiantes están familiarizados con el concepto de argumentación y conocen su importancia, presentan dificultades para identificar textos específicos de esta tipología textual. Cabe señalar, adicionalmente que, aunque el contexto social y familiar enfrenta a los alumnos de manera permanente a procesos de deliberación en los que los argumentos ocupan un lugar importante se hace necesario clarificar los conceptos y profundizar en el conocimiento del tema como una forma de sensibilización necesaria para adentrarse en procesos de argumentación escrita que revistes un grado de complejidad mayor.

4.1.2 Conocimiento de los estudiantes sobre los elementos de un TAE.

En esta sección se indagó a los estudiantes para determinar cuál es el nivel de conocimiento que tienen sobre la argumentación escrita y los elementos básicos de este género discursivo. A continuación, se muestran las preguntas formuladas y las respuestas correspondientes:

Pregunta 10: ¿Sabes qué es un argumento?

E.1 Si. Un argumento es dar un fundamento a lo que uno dice.

E. 2 Sí. Los argumentos son razones que uno da en un debate.

E. 3. Sí. Un argumento es una idea para dar un punto de vista.

Las respuestas anteriores dan cuenta de las nociones generales que los estudiantes tienen acerca de la argumentación, cuyas causas se mencionaron en la interpretación de las respuestas a la pregunta no. 1.; con base en ello, es posible señalar que los estudiantes se aproximan a una definición correcta de argumento y además, pueden tomarse como un punto de partida inicial para ahondar en la teoría que se refiere a la cuestión planteada; sin embargo, como complemento a lo dicho, cabe señalar que el proceso de producción de un TAE, requiere de parte de quien escribe, un manejo mucho más preciso del marco conceptual y teórico que fundamenta dicha práctica.

Pregunta 11: ¿Conoces algún tipo de argumento? ¿Cuál?

La totalidad de los estudiantes encuestados respondió negativamente a esta pregunta, de lo cual, puede concluirse que, cuando se indaga sobre aspectos específicos del campo de la argumentación aparecen algunos vacíos conceptuales que, probablemente no se hayan llenado en los espacios de clase destinados a este propósito. Esto último podría tener como explicación, el hecho de que, en ocasiones, se da mayor importancia en el aula a cuestiones que no requieren justificación, como decir que, Cristóbal colón llegó a América a bordo de tres calaveras, o que Cervantes es el autor de Don quijote de la Mancha; es decir información verificada que no da lugar a discusiones.

En la medida en que la instrucción impartida en el bachillerato no proponga situaciones controversiales que le planteen al estudiante la necesidad de sustentar una afirmación a partir de

razones bien elaboradas, es probable que, el conocimiento sobre las reglas que rigen los argumentos, se mantenga fuera del alcance de los estudiantes. Pero el problema no acaba ahí, ya que de acuerdo con Weston (2006) al llegar a la educación superior los alumnos deben afrontar procesos de escritura argumentativa en los cursos que se interesan más por los fundamentos y las pruebas que sustentan sus puntos de vista.

Si se tiene en cuenta que argumentar es exponer una serie de razones con el propósito de conseguir la adhesión del interlocutor (Perelman y Olbrechts – Tyteca, 1994); o, defender una afirmación mediante la exposición de datos, hechos, garantías y respaldos (Toulmin, 2003), los argumentos son los razonamientos que demuestran o refutan la tesis planteada y, dada la importancia de su función, se hace necesario tener en cuenta algunas reglas generales para su composición.

En la Nueva retórica se presenta un conjunto bastante nutrido de argumentos (ver tabla 1), que pueden utilizarse en diferentes contextos y con distinto propósito discursivo. Del compendio realizado por Perelman y Olbrechts – Tyteca (1994), en esta investigación se tendrá en cuenta la clasificación de argumentos cortos que pueden aplicarse en la composición de un TAE, propuesta por Weston (2006), a saber:

❖ **Argumentos mediante ejemplos:** este tipo de argumento consta de

una generalización y uno o más ejemplos que la apoyan. Un requisito esencial es partir de información confiable, por lo cual, es necesario verificar previamente los datos. La estructura de este tipo de argumento es la siguiente:

- Generalización: En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes.
- Premisa 1. Julieta, en *Romeo y Julieta* de Shakespeare, aún no tenía catorce años.
- Premisa 2. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años.
- Premisa 3. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes.

Es necesario apoyarse en varios datos del mismo tipo para darle mayor solidez a la aseveración inicial. Pero, no solo es suficiente con presentar ejemplos, sino también, tener en

cuenta información de trasfondo que ayudará a evaluar la validez de los ejemplos, propios o ajenos, como se muestra a continuación:

El Triángulo de las Bermudas, en la zona de las Bermudas, es famoso como lugar donde han desaparecido misteriosamente muchos barcos y aviones. Sólo en las últimas décadas ha habido varias docenas de desapariciones.

Si se tiene en cuenta que “varias docenas” no es un número relevante en comparación con la cantidad de aviones y barcos que han transitado la zona de Bermuda durante algunas décadas, que podrían ser millares, se puede notar que la evidencia no es significativa para sostener la generalización.

Frente a las generalizaciones demasiado amplias, es necesario prever la existencia de contraejemplos que puedan contradecir o invalidar la conclusión:

- *En general, entonces, las guerras son causadas por el deseo de dominación territorial.*
- *La guerra del Peloponeso fue causada por el deseo de Atenas 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 Europa.*

En el ejemplo no se tiene en cuenta que algunas guerras se producen al interior de un país, y sus causas obedecen a razones diferentes a la dominación territorial, como, por ejemplo, la guerra civil española que se dio, entre otras razones, por una disputa ideológica que derivó en violencia política. Para evitar los contraejemplos, es necesario precisar la generalización:

- *En general, entonces, las guerras entre países son causadas por el deseo de dominación territorial.*
-

❖ **Argumentos por analogía:** discurren entre un ejemplo y otro, con el fin de establecer una semejanza relevante entre los dos. No es necesario que los ejemplos coincidan completamente, sino que mantengan una correspondencia en un aspecto específico que permita probar la conclusión. Por ejemplo:

- *Todo el mundo debería hacerse un chequeo médico de forma regular*
- *La gente lleva su coche a arreglar y a revisar cada mes sin rechistar.*
- *¿Y por qué no prodigan los mismos cuidados a su propio cuerpo?*

La comparación no consiste en saber si el cuerpo de las personas y los coches se parecen en algún sentido, sino en que los dos, requieren chequeos y revisiones de forma regular.

❖ **Argumentos de autoridad:** surge del reconocimiento de los límites del propio conocimiento. Como no es posible que un individuo sepa todo acerca de todas las cosas, es necesario confiar en otras personas o instituciones expertas en un tema particular, que den sustento al punto de vista que se está defendiendo. Para que una fuente sea válida, se requiere que esté bien informada y que sea imparcial.

Es necesario citar apropiadamente cuando se trata de un TAE, para diferenciar lo dicho por la autoridad de las propias opiniones y evitar la pérdida de credibilidad de la fuente consultada.

Ejemplo:

- *Forma incorrecta de citar:* En una ocasión leí que hay culturas en las que el maquillaje y la ropa son básicamente de la incumbencia de los hombres (...).
- *Forma correcta de citar:* Carol Beckwith informa en «Niger's Wodaabe» (National Geographic 164, n.º 4, octubre de 1983: 483-509) que entre los pueblos africanos occidentales fulani, tales como los wodaabe, el maquillaje y la ropa son básicamente de la incumbencia del hombre.

❖ **Argumentos acerca de las causas:** se trata de establecer una correlación entre dos situaciones. Pero no basta con lo anterior, sino que, es necesario explicar por qué tiene sentido la relación; por lo cual, es necesario explicar, cómo es que la causa conduce a la consecuencia.

Ejemplo:

- *Forma incorrecta:* La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad abierta son cultos. La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad menos abierta no lo son. Leer, entonces, conduce a tener una mentalidad abierta.

- *Forma correcta:* La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad abierta son cultos. La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad menos abierta no lo son. Parece probable que cuanto más lea usted, más se encontrará con nuevas ideas estimulantes, ideas que le harán tener menos confianza en las suyas. Leer también le saca de su mundo diario y le muestra cuán diferentes y variados estilos de vida puede haber. Leer, entonces, conduce a tener una mentalidad abierta.

❖ **Argumentos deductivos:** este tipo de argumento se distingue por la solidez de las premisas que plantea, por lo cual, la conclusión solo tiene la función de reafirmar lo expuesto previamente. Es decir, que, si el argumento está bien formulado, sus premisas son verdaderas y, por lo tanto, también lo es la conclusión. Por su estructura, el argumento deductivo presenta mayor dificultad para su formulación que los demás tipos mencionados, no obstante, Weston (2006) lo presenta como uno de los más útiles al momento de escribir textos argumentativos.

Pregunta 12: ¿Sabes qué es un contraargumento?

E. 1 Sí. Es cuando se contradice

E. 2 Es una idea opuesta a la primera.

E. 3 Un contraargumento es una idea contraria a una explicación dada.

Las respuestas anteriores permiten evidenciar que los estudiantes desconocen un aspecto muy relevante en el proceso argumentativo como la contraargumentación. Entender el propósito de los contraargumentos tiene una connotación que trasciende el aspecto meramente estructural de toda argumentación consistente. La acción argumentativa está dirigida a personas reales ante las que se presenta un punto de vista con el fin de conseguir una adhesión o, demostrar la validez de la tesis planteada; no obstante, la perspectiva de quien argumenta, no pocas veces, encontrará objeciones u observaciones que, en la argumentación oral, se pueden abordar directamente, mientras que, en la argumentación escrita, se debe anticipar las posturas contrarias de los destinatarios, considerarlas y evaluarlas, para finalmente, presentar la refutación correspondiente sobre la base del respeto por las ideas de los interlocutores. Esto último, permite señalar el carácter dialógico del discurso argumentativo, que implica la comprensión del pensamiento de los “oponentes”, sus historias de vida, sus necesidades y el contexto en el que se desenvuelven (Ramírez, 2010).

La contraargumentación constituye un elemento esencial del proceso argumentativo, porque permite reflexionar previamente las contradicciones que se puedan presentar en un proceso deliberativo y, en esa medida, contrarrestar los errores de la propia argumentación para asegurar una mejor sustentación de la postura defendida. Pero considerar al interlocutor y anticipar sus objeciones, implica un proceso que reviste dificultades para quienes se inician en el discurso argumentativo escrito, por cuanto, involucra habilidades cognitivas de asociación de lo dicho, con las reacciones emocionales del interlocutor. Por lo anterior, Ramírez (2010, p. 171) señala tres formas en que se presenta la contraargumentación, a saber:

1. La concesión: consiste en aceptar una proposición que parece contraria a la tesis que se defiende, para luego limitar su fuerza argumentativa.
2. La refutación: consiste en referirse a argumentos que no se comparten y se muestra que no son ciertos.
3. La rectificación: implica saldar un equívoco, lo cual, demuestra conocimiento de quien lo hace y le proporciona seguridad discursiva.

A partir de lo anterior es posible concluir que, desarrollar contraargumentos durante la producción de un texto argumentativo en el aula de clase, puede tener impactos positivos en los estudiantes no solo por la complejidad de procesos cognitivos implicados en dicha tarea, sino que, además, genera la conciencia en los estudiantes, de que todo acto de escritura,

principalmente la argumentativa tiene una dimensión dialógica que impulsa al individuo al encuentro con los otros en la búsqueda de la construcción de consensos sobre la base del diálogo razonado.

Pregunta 13: ¿Sabes qué es una falacia?

- E.1 Es cuando uno dice cosas que no son verdaderas
- E. 2 Una falacia es cuando se miente
- E. 3 Las falacias son formas de confusiones en la conversación.

Frente a esta pregunta, los estudiantes presentan coincidencias en su respuesta al considerar que las falacias son una forma de mentir; sin embargo, este concepto es mucho más complejo puesto que designa un tipo de razonamiento que reviste apariencia de exactitud lógica, por lo cual, puede inducir a error a quien acude a ella para apoyar sus tesis y, hacer presa del engaño a aquellos que no advierten sus errores argumentales. Ramírez (2012, p. 119) afirma que “Se consideran falaces aquellos razonamientos que supuestamente se sustentan en premisas verdaderas o en principios aceptados por la lógica y cuyos autores pretenden que se les considere como tal”. En algunas ocasiones se puede caer en razonamientos falaces de manera inconsciente y como resultado de un fallo en el proceso argumentativo; pero también se puede recurrir a la falacia con el propósito deliberado de engañar al interlocutor. En el primer caso, se les denomina paralogismo y en el segundo, sofisma.

Son diversas las maneras en que es posible violar las reglas de la discusión lógica, lo mismo que los momentos en que se puede incurrir en faltas a las normas de la argumentación durante un debate; por lo cual, ninguno de los interlocutores está exento de caer o inducir a otro al error. Van Eemeren y Groostendorts, (2006, pp. 121 – 146) señalan diez tipos de falacias que violan las normas de la discusión razonable, a saber:

- Violaciones de la regla de la libertad: impedir a una u otra parte que presente sus puntos de vista, poniendo límites a las dudas, restringiendo la libertad, encomiando algunos argumentos como absolutos y por lo tanto incuestionables, o desacreditando al interlocutor poniendo en entredicho su conocimiento, integridad o credibilidad. A este tipo de falta pertenecen las falacias ad baculum, ad hominem o tu

quoque y los argumentos ad misericordiam que, es otra manera de generar presión en el interlocutor apelando a la compasión mediante chantajes emocionales.

- Violaciones de la carga de la prueba: se da cuando uno de los protagonistas de la discusión, trata de evitar cumplir con el deber de defender el punto de vista que él mismo ha propuesto en oposición al de su interlocutor y se exime de presentar sus argumentos dejándole al otro la obligación de demostrar lo que no ha planteado. Ramirez (2012) relaciona esta falta con la falacia ad ignorantiam.

- Violaciones de la regla del punto de vista: atacar a la contraparte señalando un punto de vista que no ha sido planteado por esta. Se denomina falacia del espantapájaros cuando se presenta incorrectamente el punto de vista del oponente o se le atribuye una postura ficticia.

- Violaciones de la regla de la relevancia: una de las partes solo puede defender su punto de vista presentando argumentos irrelevantes o que no tienen relación con la postura planteada en la etapa de la confrontación, y, por lo tanto, no es la postura que generó la discusión. Otra forma de esta falta, se da cuando el punto de vista es defendido con otros medios diferentes a la argumentación y el protagonista actúa como si en verdad estuviera argumentando, incurriendo en una falta denominada no argumentación.

- Violaciones de la regla de la premisa implícita: cuando una de las partes presenta una falsedad como si fuera una premisa implícita. En este caso, se trata de poner en boca de otro, afirmaciones que no ha hecho, se le conoce a esta falacia como magnificar una premisa implícita.

- Violaciones de la regla del punto de partida: presentar una premisa falsa como si se tratara de un punto de vista aceptado por las partes o negar una premisa que ha sido concertada previamente. Es necesario, que las partes concuerden en unos presupuestos comunes como, hechos, creencias, normas y jerarquías de valores sin las cuales, el esfuerzo de convencerse mutuamente, resulta infructuoso. Se viola esta regla, además, si se formulan preguntas sobre falsos puntos de partida, en cuyo caso se incurre en la falacia con preguntas múltiples; otra manera es cuando se emplea el punto de vista

como si fuera un argumento, utilizando sinónimos o un enunciado es idéntico, en este caso se denomina razonamiento circular, pregunta mendicante o *petitio principii*.

- Violaciones de la regla del esquema argumentativo: si la defensa de un punto de vista no se ha llevado a cabo mediante la correcta aplicación del esquema argumentativo, no se puede dar por concluido. Si los protagonistas aplican un esquema inapropiado o incorrecto, la defensa no puede considerarse exitosa. En esta falta se incurre utilizando las falacias *argumentum ad populum*, *argumentum ad consequentiam*, *argumentum ad verecundiam*, falsa analogía, entre otros.

- Violaciones de la regla de la validez: las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de validarse explicitando las premisas implícitas. Esta violación de la regla es una forma de razonamiento falso que ocurre con alguna regularidad a lo largo del proceso de argumentación, y sus formas más conocidas son: la afirmación del consecuente y la negación del antecedente, contrapuestas a los tipos de razonamiento del *modus ponens* y *modus tollens*; y, las falacias de división y de composición.

- Violaciones de la regla de cierre: si al final del proceso argumentativo, las partes no tienen éxito en lograr un acuerdo, la diferencia de opinión permanece y la discusión se estanca. Esto puede ocurrir porque una de las partes se niega a reconocer que no defendió adecuadamente su punto de vista y estaría incurriendo en la falacia ad ignorantiam.

- Violaciones de las reglas de uso: se deben evitar las formulaciones que revistan ambigüedad e interpretar las formulaciones de la parte contraria con la mayor precisión posible. La falacia de ambigüedad puede ser utilizada por uno de los protagonistas con el propósito de confundir y generar la falsa percepción de que tiene ventaja sobre su oponente.

Para efectos de entender la argumentación como un factor que favorece la formación de individuos críticos y consientes, capaces de insertarse en las dinámicas de la deliberación democracia, es importante señalar que, las falacias se pueden presentar en diversos espacios de la interacción social, con el propósito de engañar faltando a las reglas fundamentales de la argumentación como el compromiso con la verdad, el reconocimiento del valor de los interlocutores y sus opiniones, y la renuncia a la deliberación racional y coherente. Por ello, es

necesario tener en cuenta las distintas maneras en que, en ocasiones, se infringen las normas del diálogo razonable y crítico, para sensibilizar a los estudiantes sobre el uso recurrente de esta práctica malsana en diversos escenarios de discusión en la sociedad, con el propósito de que no incurran en dichas faltas y eviten ser presa de ellas.

Pregunta 14: ¿Sabes qué es una hipótesis? Si la respuesta es afirmativa plantea una hipótesis sobre el tema que desees:

- **E1.** El ser hábil y estratégico es más útil que la fuerza física.
- **E2.** si el humano tiene dos brazos, si tú eres humano tienes dos brazos.
- **E3.** la creación del universo es una hipótesis porque se dice que fue por una explosión.

De acuerdo con Pájaro (2002), el planteamiento de una hipótesis resulta de un proceso de observación de la realidad mediante la puesta en funcionamiento de los sentidos, a partir de los cuales, es posible extraer datos que sirven de insumo para este tipo de formulación. Esto quiere decir que, todos los enunciados utilizados por un individuo para designar los fenómenos a los que su experiencia le permite acceder para emitir juicios sobre ellos, pueden ser considerados, en principio, como una suerte de hipótesis.

Es posible evidenciar que los estudiantes plantean algunos ejemplos que podrían considerarse, inicialmente, como hipótesis; sin embargo, de acuerdo con Pájaro (2002), para la formulación adecuada de este tipo de proposiciones, es necesario tener en cuenta la estructura de la *oración declarativa*, en la cual, se expresa una afirmación que puede ser verdadera o falsa (RAE, 2009); y es precisamente esta característica, la que da lugar a las demostraciones mediante pruebas o argumentos, de modo que, expresar la hipótesis utilizando otra estructura oracional podría resultar inconveniente para el propósito de un TAE. Cabe señalar también, que la utilización correcta de las reglas de la sintaxis es fundamental al plantear una hipótesis, pues una adecuada estructuración del enunciado garantiza la claridad y precisión en el planteamiento. En los ejemplos de los estudiantes, se evidencia desorganización y la presencia de palabras o frases ambiguas, por lo cual, las proposiciones presentan incoherencias que dificultan la comprensión de los mismas.

Finalmente, es conveniente observar que los estudiantes tienen algunas nociones generales sobre la argumentación y el TAE; sin embargo, desconocen aspectos específicos de la

estructura y de las tipologías textuales de este género discursivo que, se adquieren en una aproximación más profunda a los conceptos y teorías disponibles sobre el tema en cuestión.

Pregunta 15. ¿Sabes cómo se estructura un TAE?

Frente a esta pregunta los estudiantes manifiestan, categóricamente, no conocer la estructura del TAE, lo cual, es sin duda una dificultad en el proceso de planificación y producción del mismo; por lo tanto, tener claro cuáles son los elementos macro estructurales de un texto escrito es esencial, porque a partir de allí, es posible demarcar las etapas del proceso, tanto los momentos de la escritura como la planificación y la investigación previa desde dónde se construye el fundamento teórico de lo expresado

Como ya se ha señalado, son múltiples los tipos de textos escritos que podrían clasificarse como argumentativos; pero, sin importar la variedad de géneros discursivos de la argumentación oral o escrita, todos se adecúan a una estructura prototípica que define las características de la tipología textual. De acuerdo con Julve (2016) a partir del modelo de Toulmin, se pueden reconocer tres elementos necesarios en una secuencia argumentativa escrita: datos o premisas, justificación o soporte argumentativo y conclusión; que, a su vez, según Cuenca (1995, p. 25) se dividen en:

- Introducción: donde se presenta el tema (una opinión general o particular), se intenta crear una disposición favorable en el receptor y se exponen los hechos para que el receptor conozca la posición defendida por el emisor y se sitúe de su parte.
- Desarrollo: se articula con la exposición y defensa de los argumentos favorables y, las refutaciones de los argumentos contrarios.
- Conclusión: actúa a modo de síntesis de lo dicho y reforzamiento de la tesis defendida.

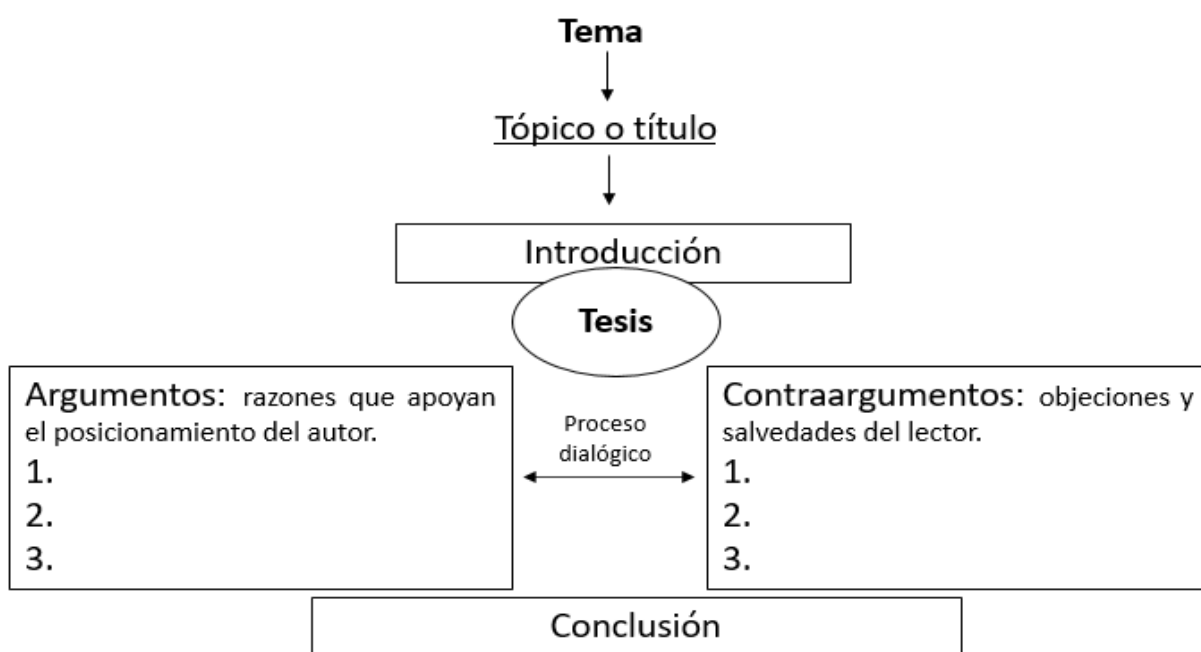
De otra parte, autores como Cuenca (2016), Adam (1992) y Lo Cascio (1991) se han interesado en definir los elementos comunes a cualquier texto argumentativo; sin embargo, la argumentación en contextos reales de comunicación, no siempre se organiza según un esquema estrictamente definido; unas veces se puede invertir el orden de sus elementos, e incluso, se puede omitir la conclusión, para que el lector la construya mediante un proceso de

inferencia. No obstante lo anterior, en la propuesta de intervención didáctica resultante de la presente investigación, se adoptará una estructura que facilite la claridad y coherencia del mensaje para que el destinatario pueda captar el tema, el posicionamiento del autor, su intención y el despliegue de los argumentos (Canals, 2007).

A continuación, se propone un modelo de estructura de TAE y se explica el proceso inicial de composición del TAE, que sirve de base para la composición de los argumentos y los contraargumentos.

Figura 7.

Estructura del texto argumentativo escrito– TAE



El tema: es la idea general que sintetiza el contenido textual o el área de conocimiento sobre el cual versa el texto. Regularmente, se expresa en un enunciado muy breve (sintagma nominal), por lo tanto, no pone de manifiesto el punto de vista de quien argumenta, por ejemplo: los gatos, la pena de muerte, el aborto, etc.

El tópico: presenta un aspecto más específico del asunto que se va a tratar. Podría pensarse en un enunciado que sintetiza la tesis, y puede usarse como título del texto. Cabe,

anotar que este último, proporciona pistas a los lectores sobre el contenido del escrito y el punto de vista del autor.

La tesis: es un enunciado que sintetiza la posición del autor frente al tema. Se puede plantear desde una perspectiva personal, apelando al sentido común o, partiendo de una verdad de carácter universal. Sin embargo, no cualquier enunciado puede considerarse una tesis en sí mismo, si no está sustentado; en otras palabras, se puede afirmar, negar o poner en entredicho cualquier asunto, pero si no hay argumentos, lo expresado permanece en la esfera de la opinión simple.

La tesis es un elemento esencial en todo texto argumentativo sin importar su extensión, dado que, alrededor de ella se estructura todo el proceso de argumentación. Se puede expresar de manera implícita o directamente, a través de una oración bien definida, preferiblemente a modo de conclusión al final del texto; sin embargo, lo recomendable para personas que se inician en la escritura de textos argumentativos, es ubicarla al final del párrafo inicial o introducción (Díaz, 2002). Pero, sin importar el lugar que se le asigne a la tesis dentro del escrito, lo más importante es que se formule con suficiente claridad, en una o dos oraciones que tengan sentido completo y puedan comprenderse por sí solas.

De acuerdo con Díaz (2014, p. 70) se puede plantear tesis con diferentes propósitos: existen tesis que explican por qué algo es como es, por qué sucedió un evento o, el significado de un concepto o una situación particular:

Ejemplo:

- En la escuela los alumnos pueden recibir una buena instrucción académica, pero eso no significa que aprendan a ser personas

Hay también, tesis que evalúan los méritos, la utilidad, la licitud, la conveniencia o inconveniencias de una situación o propuesta, planteadas desde los referentes éticos y morales de quien la profiere:

Ejemplo:

- Es muy fácil argumentar en contra de la legalización de la pena de muerte mientras la víctima de la violación o del asesinato no sea un ser querido.

- Otros tipos de tesis son la que sugiere un comportamiento o una manera de pensar y, las que anticipan una consecuencia lógica -positiva o negativa – de un hecho o situación:
- Las cuantiosas sumas de dinero que gasta el Estado en la prohibición del consumo de drogas podría emplearlas con mayor beneficio en campañas de prevención o educación. (Díaz, 2014).

El siguiente es un ejemplo que muestra la relación entre tema, tesis y tópico, de la cual depende en gran medida la unidad temática del texto (ver tabla 1):

Tabla 8.
Relación tema, tesis y tópico

Tema:	Los gatos
Tesis	Los gatos han tenido gran importancia en distintas culturas a lo largo de la historia
Tópico:	Los gatos en distintas culturas.

Gracias a los datos que arrojan las respuestas en este apartado, puede decirse que hay vacíos significativos en el conocimiento sobre argumentación de los estudiantes. Se observa que tienen nociones generales sobre el tema y son conscientes de la importancia de esta práctica en la vida cotidiana; sin embargo, al indagar sobre aspecto más específicos y necesarios en la producción de un TAE, se hace más evidente la necesidad de ahondar en este conocimiento y brindar los elementos necesarios para la superación de estas dificultades.

4.1.3 Dificultades en el proceso de composición de un TAE.

La siguiente pregunta permite identificar algunas de las dificultades que, para los estudiantes son más significativas al momento de producir un TAE en el aula:

Pregunta 7: ¿Se te dificulta escribir textos argumentativos? Sí – No ¿Por qué?

- **E1.** Si porque no hemos visto lo suficiente para poder escribirlos.

- **E2.** A mí se me dificulta argumentar porque no se expresar muy bien mis ideas, y también no se me da muy bien es hacer textos muy extensos y eso conlleva a que no se me dé muy bien los textos argumentativos.
- **E3.** A mí se me dificulta porque la mayoría de las veces no organizo bien la idea que quiero dar a conocer, pero con tiempo para estructurarlo bien si creo que la argumentación sea buena.

En las respuestas anteriores, se pueden remarcar tres elementos que los estudiantes identifican como las mayores dificultades que afrontan durante la composición de un TAE, a saber: la falta de contenidos apropiados para desarrollar esta actividad, el desconocimiento del proceso previo de organización de las ideas y el corto tiempo con el que cuentan para la ejecución de la tarea. Esta situación llama la atención, particularmente, si adherimos a lo planteado por Martínez (1999), de acuerdo con el cual, los contenidos sobre argumentación en los procesos de enseñanza de la educación básica y media han sido tradicionalmente escasos; particularmente, en los niveles de la educación secundaria, etapa en la cual, los estudiantes podrían profundizar y consolidar los procedimientos argumentativos y, conceptualizar sobre los elementos estructurales de la argumentación si se dispone de una formación adecuada.

Por su parte, Ramírez (2010) considera que, la producción de un texto escrito, en especial uno de tipo argumentativo, requiere del dominio de algunas habilidades cognitivas y lingüísticas y, del desarrollo de procesos de jerarquización de información, conocimiento y dominio del código escrito. Otros retos que deben asumirse al momento de producir un TAE, tienen que ver con: a). anticipar el punto de vista del interlocutor, b). desarrollar tesis mediante el uso de argumentos c). Señalar los posibles contraargumentos, d). Planificar la sucesión de los argumentos y su articulación, y e), negociar una posición que favorezca a las partes.

De otro lado, Álvarez (2013) señala que es necesario desarrollar tres fases en el proceso de escritura,; a. *pre escritura*, que consiste en la búsqueda de información y organización de un plan de escritura; b. *la redacción*, donde el estudiante pone en funcionamiento su conocimiento de la lengua, y el dominio de las reglas que permiten expresar las ideas de manera consistente; y, c. *la revisión*, donde se identifican los logros y problemas en el desarrollo de la tarea, con el propósito de afianzar los primeros y resolver los segundos, para finalmente, producir un texto que se ajuste a la intención comunicativa, que sea más preciso y más coherente en su expresión.

Lo anterior pone de manifiesto que el proceso de composición de un TAE depende de la adquisición de unos conocimientos básicos sobre argumentación, de la puesta en funcionamiento de habilidades lingüísticas y de la aplicación de estrategias de escritura, ajustadas a un tiempo de ejecución flexible que se adapte a las posibilidades de los estudiantes.

4.2 Didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita

En este acápite se analizan los datos obtenidos mediante la aplicación de una *entrevista semiestructurada*, cuyo propósito fue identificar la importancia de la escritura argumentativa en el desarrollo de los contenidos de diferentes asignaturas y, las estrategias que emplean los docentes para su enseñanza. Conviene aclarar que, debido al carácter general de la argumentación y a sus potencialidades para el fomento del aprendizaje reflexivo de acuerdo con Guerra y Ferrás (2020) y, para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, Díaz (2014), las prácticas argumentativas y su enseñanza atañen al conjunto de las áreas curriculares, y no solo, como ha sido la tradición, a la asignatura de lengua. Por lo anterior, los datos recogidos incluyen los puntos de vista de docentes de tres áreas incluidas en el plan de estudios (Ciencias sociales, Filosofía y Ética y valores) del grado octavo del Colegio San Francisco Javier.

La entrevista semiestructurada permitió un acercamiento a las concepciones de los docentes sobre el papel de la escritura argumentativa en sus prácticas pedagógicas, y el lugar que ocupa la pregunta como mecanismo para la interacción en el aula y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. A partir de los datos obtenidos, se establecen las categorías que reflejan las concepciones de los maestros sobre argumentación y las estrategias didácticas que emplean para el desarrollo de la escritura argumentativa.

4.2.1 Concepción de los docentes sobre argumentación

Los docentes entrevistados consideran importante generar espacios de discusión en el aula, donde sus estudiantes tengan la posibilidad de dar a conocer sus gustos, intereses y opiniones sobre temas que se abordan en las clases o fuera del colegio. También reconocen la importancia de la argumentación como aspecto central en la enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales, dado el papel que estas desempeñan en la formación de ciudadanos autónomos, capaces de pensar por sí mismos, de expresar las propias opiniones, respetar los acuerdos y los puntos de vista diferentes.

Aunque los profesores reconocen la importancia de la argumentación en los procesos escolares y en la vida cotidiana de sus estudiantes, al preguntarles sobre aspectos específicos del tema en cuestión, se evidencia que presentan dificultades para teorizar sobre los mismos y establecer con claridad elementos que son fundamentales para el desarrollo de la argumentación en general y la producción de TAE, particularmente.

Al preguntarles a los docentes si conocen los elementos del TAE, dos responden afirmativamente y uno de ellos expresa no tener conocimiento del tema. También se les interpela acerca de los tipos de argumentos que conocen, ante lo cual, responden de la siguiente manera:

D1². Bueno, no sé. De pronto lo de... cuando nosotros analizamos con los estudiantes la realidad, las revistas, no sé si sean un buen argumento para contextualizar un poco la actualidad; los periódicos, la parte oral también; los noticieros en debates, por ejemplo, que se hagan, considero que está inmersa la argumentación.

D2. Nosotros en filosofía tenemos una clase que se llama la clase de lógica y en esta clase, se exponen los argumentos clásicos de los textos. Normalmente, lo que hacen las personas en los textos es exponer sus ideas de acuerdo a argumentos que consideran infalibles ¿Sí?

D3. Sí, aunque a veces hay variedad. A veces se pide que se trabaje un ensayo argumentativo o preguntas argumentativas, a veces preguntas problémicas que les lleva a ellos a hacer bien un trabajo y que ellos tengan la capacidad de argumentar o buscar una solución a ese problema.

Las respuestas confirman que el conocimiento de los docentes sobre aspectos particulares de la argumentación es escaso, debido a que hay imprecisiones conceptuales, y ambigüedad en las definiciones que aportan. No obstante, realizan un esfuerzo por responder desde la experiencia personal, el sentido común, o desde algunos contenidos de sus asignaturas, lo cual les hace incurrir en divagaciones que hacen más evidente su desconocimiento del tema.

También se les pregunta a los docentes acerca de las dificultades que identifican en los ejercicios de argumentación escrita que realizan los estudiantes. Los profesores señalan como los

² La letra **D** mayúscula designa a los docentes entrevistados.

más comunes, errores ortográficos, falta de coherencia y cohesión, el poco tiempo que emplean en el desarrollo de sus textos y la omisión de las fuentes que consultan; sin embargo, no se refieren a aspectos concretos de la elaboración de un texto argumentativo como son:

a). reconocer un tema polémico por la diversidad de opiniones que genera, b). Plantear una opinión sobre el asunto discutido, c). justificar el punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados, d). reconocer los argumentos del oponente y saber refutarlos, entre otros (Camps y Dolz, 1995).

Las repuestas de los maestros sobre este tópico son las siguientes:

D1. Bien. Si hablamos de que argumentar es un resultado de desarrollar ideas organizadas, coherentes... pues en los estudiantes si se observan dificultades en conectar ciertas ideas, relacionarlas, generar un texto que sea coherente desde el inicio hasta el final; que sea claro, que tenga estructura. Entonces se evidencia mucho la falta de relación de un párrafo con otro; hablar de muchas cosas y finalmente no fundamentarlas en algo. Entonces, sí se ve debilidades en eso.

D2. Considero que es el tiempo que se toma una producción escrita. No es lo mismo que responder una pregunta o dar una opinión. Esto puede tomar una o dos clases, e incluso un periodo completo, y creo que los estudiantes a veces no tienen suficiente paciencia, por la inmediatez de las comunicaciones. No tienen la paciencia necesaria para hacerlo. Y esto va asociado a la manera como se redacta, se escribe y como se utilizan las palabras, e incluso el uso de la ortografía, las tildes. Creo que ese es un problema que como generación afrontamos, es realmente, tener la paciencia de construir un texto.

D3. El poder usar las fuentes. La mayoría de estudiantes cuando están escribiendo, escriben la fuente, pero no saben cómo explicarla ni defenderla. Como utilizarlas para aclarar el tema o para organizar el trabajo que se está haciendo.

Así las cosas, en la medida en que los docentes profundicen sus conocimientos sobre la teoría que subyace en los procesos de enseñanza de la argumentación y reconozcan las diferentes etapas en las que se organiza la composición escrita, será posible que contribuyan de mejor

manera al fortalecimiento de las competencias que los estudiantes requieren para la producción de un TAE.

4.2.2 Estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la argumentación escrita

En este acápite se hace una aproximación a las estrategias que se implementan en el grado octavo del Colegio San Francisco Javier para la enseñanza de la escritura argumentativa, a través del análisis de las opiniones y experiencias de los maestros, sobre los recursos didácticos que les permiten alcanzar dicho propósito en la cotidianidad de su quehacer pedagógico.

En primer lugar, cabe resaltar la importancia que los docentes le otorgan a la escritura dentro las prácticas de enseñanza-aprendizaje que adelantan en sus clases, pues consideran que escribir es una exigencia permanente dentro de los procesos formativos; por lo cual, debe fomentarse en todas las áreas curriculares para contrarrestar el impacto negativo que los medios tecnológicos como el celular, cuando se utilizan inadecuadamente, generan en la capacidad de los estudiantes para expresarse, y mejorar otras falencias cognitivas que se derivan de la falta de habilidades de los alumnos para la producción escrita.

Al preguntarle a los profesores sobre las estrategias que implementan en la enseñanza de la argumentación escrita, señalan lo siguiente:

D1. La técnica que se utiliza es la relación pasado-presente, contextos de actualidad y situaciones de hechos reales. A partir de ahí intento motivarlos frente a conocer ciertos orígenes de ciertos personajes, lugares y situaciones, y posteriormente hacer una relación de los sucesos.

D2. Uno de los recursos que hemos adoptado como área es hacer tres partes, porque si uno se pone a buscar en *Google* o en cualquier otra fuente, cuáles son las partes de un texto argumentativo podríamos decir que son hasta treinta. Pero nosotros hemos condensado estas tres partes simples que les han ayudado a los estudiantes a centrar mucho más su posición. Porque lo que teníamos antes era textos que, a mi parecer, yo considero... pero no había como un orden de argumentos, una introducción de la cuestión donde se plantea el problema, un desarrollo y una conclusión. Entonces esa división en tres partecitas es bien importante y ha sido muy didáctica digamos para tranquilizar al estudiante que siempre tiene miedo de producir un texto que esté mal hecho.

D3. Como el trabajo acá en el colegio lo hacemos de manera interdisciplinar, siempre nos hemos apoyado de docentes del área de castellano para que nos den una mano y nos ayuden a

complementar o a explicar estos trabajos. Siempre que se tenga la necesidad desde el docente explicar o los estudiantes a buscar ayudas, desde otros profesores que nos puedan ayudar a aclarar dudas o a generar un trabajo bien estructurado.

Las respuestas de los docentes evidencian desconocimiento del tema y falta de claridad respecto de cómo ha de llevarse a cabo el proceso de composición de un TAE. Se percibe confusión, y dificultades metodológicas para establecer un procedimiento adecuado que permita a los estudiantes adquirir las habilidades necesarias para la realización de la tarea; uno de los maestros expresa que, es al profesor de castellano a quien corresponde abordar actividades de producción escrita, con lo cual, contradice lo dicho inicialmente sobre la transversalidad e importancia de la escritura en todas las áreas curriculares.

Camps y Dolz (1995) sugieren que la inclusión de la argumentación en los procesos enseñanza-aprendizaje se hace cada vez más necesaria, al tiempo que se incrementan los desafíos que debe afrontar la educación como baluarte de la cultura y salvaguarda de lo esencialmente humano. La complejidad de las nuevas condiciones de interacción introducidas por los medios masivos de comunicación en la sociedad, exigen cada vez más, el desarrollo de procesos argumentativos para la resolución civilizada de los conflictos que se presentan en la vida cotidiana; y, junto a ello, la relevancia teórica que la argumentación ha adquirido en las últimas décadas, supone que la escuela le dé mayor tratamiento a la argumentación.

Según Ramírez (2010, p. 163), “argumentar constituye para todos los actores de la democracia, el medio fundamental para defender las ideas, para examinar de manera crítica las ideas de otros, para rebatir los argumentos de mala fe y resolver conflictos de intereses”; de ahí su relevancia para la formación ética del ciudadano moderno, que trasciende los objetivos de una disciplina particular y se circunscribe en lo filosófico, lo sociocultural y lo ideológico.

Lo anterior plantea la necesidad de abordar la argumentación como un elemento transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por lo cual, el papel que desempeñan los maestros en relación con el tema, implica reconocer a sus estudiantes como un grupo heterogéneo capaz de convivir en medio de la diversidad de opiniones y, conocer los presupuestos teórico-conceptuales que sustentan la práctica argumentativa, para mostrar su incidencia en la vida de cada uno de los dicentes, a tal punto que, sean capaces de cuestionarse acerca de lo que saben sobre argumentación, y de la importancia de saber argumentar en forma oral y sobretodo, escrita. Quienes enseñan, comprenden que el proceso de argumentación

requiere asumir una nueva perspectiva frente al conocimiento y que, las posturas dogmáticas no favorecen un ambiente para la deliberación, la confrontación de ideas y la construcción de consensos en torno a un saber objetivo.

La producción de un TAE involucra habilidades cognitivas que implican la jerarquización de ideas, su valoración a partir de la postura de quien argumenta y, lingüísticas para la expresión eficaz de las opiniones a través del buen uso del código escrito. Además de lo anterior, según Dolz (1995, p. 68) son seis los elementos a tener en cuenta en la enseñanza sistemática de la argumentación, a saber:

- Toda argumentación se organiza a partir de una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema.
- El argumentador: (maestro o alumno) que asume una postura a favor o en contra del tema y la responsabilidad de defenderla.
- El objeto: que no es la verdad o falsedad de una afirmación, sino la probabilidad de verosimilitud que hay en la misma.
- Objetivo: valorar las opiniones para crearse un nuevo sistema de convicciones, atraer al interlocutor hacia el propio punto de vista o modificar su opinión.
- El destinatario de la argumentación: sirve de elemento regulador del discurso, en la medida en que no es posible modificar su actitud sin conocer su posición y analizar sus intereses.
- El lugar: que condiciona el papel que juegan tanto el argumentador como el destinatario.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de la argumentación como espacio donde interactúan subjetividades heterogéneas, que encuentran puntos de convergencia a través del intercambio responsable de perspectivas en torno a un tema. La escuela como espacio para la deliberación, la construcción de significados y la formación de ciudadanos críticos, capaces de dirimir las diferencias a través del diálogo, supone que, los maestros no solo deben tener conciencia de la importancia de esta práctica discursiva y buena voluntad para incorporarla a los procesos de enseñanza aprendizaje; sino también, es necesario someterse a las exigencias del estatuto epistemológico del tema; adecuar las estrategias a las nociones específicas de la

argumentación; encontrar la congruencia entre la tarea, las expectativas y proyectos de vida del estudiantado (Ramírez, 2010); como también, es necesario cultivar las actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para adelantar un proceso de composición escrita (Cassany, 2013).

4.2.3 La pregunta y la argumentación escrita

En esta parte se considera el punto de vista de los docentes sobre el valor que le asignan a *la pregunta* en las prácticas discursivas escolares, los mecanismos utilizados para facilitar su implementación y los objetivos de enseñanza que se pueden alcanzar a partir de la aplicación de este dispositivo pedagógico, para dinamizar los procesos de producción del conocimiento en el aula; y, de manera particular, se analiza cuál es la efectividad que los maestros le atribuyen a la pregunta como estrategia para fomentar la composición de textos argumentativos escritos.

Los maestros coinciden en que es fundamental hacer preguntas durante las clases para motivar, incentivar la investigación, las ganas por aprender y la participación mayoritaria de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos. Aseguran que, han evidenciado mayor interés de los alumnos cuando se formulan preguntas, que cuando se realiza una clase convencional en la que el docente toma la palabra y explica los temas; por eso, al decir de los maestros, las preguntas deben estar bien estructuradas y adecuarse a los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar.

Al preguntarles a los profesores si se plantean unos objetivos antes de formular preguntas a sus estudiantes, responden afirmativamente y explican:

D1. Bien. Cuando hago preguntas a mis estudiantes el objetivo que quiero alcanzar es que la puedan entender.

D2. Que comprendan la idea, que vayan más allá o que profundicen sobre el tema del cual estamos hablando.

D3. Llevarlos hacia un pensamiento reflexivo y a lograr puntualmente la actividad o la acción que se quiera realizar con ellos.

A partir de lo anterior se puede concluir que algunos de los objetivos de los maestros, al formular preguntas son verificar el nivel de asimilación de los temas por parte de los estudiantes o lograr la profundización de los contenidos abordados en clase; sin embargo, las respuestas hacen pensar, que no hay claridad suficiente, ni una metodología adecuada que permita aprovechar las potencialidades de la pregunta como dispositivo pedagógico.

También se les interpela a los maestros sobre su conocimiento de los tipos de pregunta que consideran más pertinentes para generar procesos de reflexión y fomentar la argumentación de los estudiantes, frente a lo cual, responden con evasivas y no precisan alguno en particular. El investigador, insiste en que presenten un ejemplo de alguna pregunta que hayan formulado en clase con el propósito de favorecer la producción de un TAE. Los ejemplos son las siguientes:

D1. ¿Por qué Latinoamérica ha tenido grandes problemas en la formación de Estados Nacionales o en su proceso de inserción al primer mundo?

D2. ¿Por qué la ilustración ayudó al proceso de independencia?

D3. ¿Cuál es la importancia que tiene el pensamiento religioso en la transformación de una sociedad?

Los ejemplos anteriores se ubican dentro de la categoría de las preguntas convergentes, de acuerdo con las características que identifica Páez (2007) en este tipo de enunciados. Se puede evidenciar que los cuestionamientos que presentan los maestros a sus estudiantes apuntan a la recuperación de unos datos previamente desarrollados, que si bien, pueden ser el punto de partida para delimitar los contenidos sobre los que se pretende generar una reflexión, este tipo de preguntas, por sí solas, conducen a los estudiantes a dar respuestas correctas o incorrectas según el grado de aproximación de las mismas a los datos estudiados, pero no incentivan la apropiación del conocimiento, condición esencial para adoptar una postura crítica frente a un tema o situación en particular, que dé paso a la exposición de razones que la sustenten.

De acuerdo con Ramírez (2010) el acto argumentativo implica una ruptura con los dogmas y con las verdades preestablecidas; plantear una postura propia sobre el tema en cuestión, considerar las opiniones de los adversarios, entre otros aspectos que se pueden orientar a través de la formulación de preguntas bien estructuradas, con base en unos objetivos claros de aprendizaje y desarrolladas progresivamente para alcanzar el éxito de la tarea propuesta. Ello implica que, la implementación de la pregunta como estrategia de aprendizaje, requiere de la estructuración de una secuencia de interrogantes que permita la comprensión plena de lo interpelado y, por lo tanto, no basta con una sola pregunta (Vargas y Guachetá, 2012).

4.3 La pregunta y su incidencia en la argumentación escrita

En este acápite se propone una reflexión sobre las potencialidades de la pregunta como estrategia para la producción de textos argumentativos escritos. Los resultados que a continuación se muestran, han sido recopilados mediante la aplicación de un *taller*, que permite a los estudiantes reconocer las controversias posibles en torno a un tema, identificar elementos del texto argumentativo, plantear o adherirse a una hipótesis y, exponer razones para sustentar su punto de vista. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías aquí analizadas, en relación con el objetivo específico correspondiente.

4.3.1 La pregunta en el proceso de argumentación

En el taller realizado se presenta un texto breve que versa sobre el uso cada vez más extendido de los videojuegos, especialmente, entre jóvenes y adolescentes en edad escolar, con lo cual, se pretende que el asunto tratado sea llamativo e interesante para los estudiantes. En el escrito se plantean dos posturas opuestas: quienes catalogan de mala y perjudicial esta práctica y, otros que la consideran conveniente para desarrollar la sicomotricidad en los niños y la rapidez mental en los jóvenes. Se les solicita a los estudiantes que identifiquen las hipótesis que se plantean en el texto, frente a lo cual responden:

E1.

- a Los videojuegos pueden generar adicciones.
- b. los videojuegos estimulan una parte del cerebro.

E2.

- a. Los videojuegos perjudican a los niños, jóvenes y adultos que los usan.
- b. Los videojuegos ayudan en el proceso motriz y mental de niños y jóvenes.

E3.

- a. Los videojuegos ayudan a los niños en la percepción de su entorno
- b. Los videojuegos causan violencia y adicción a estos al igual que una pérdida de la visión por las horas que se utiliza.

Con las respuestas anteriores se evidencia que los estudiantes están en capacidad de identificar puntos de vista diferentes en torno a un tema polémico. Esto es importante desde la

perspectiva de Camps y Dolz (1995) porque, realizar actividades que confronten a los estudiantes con situaciones controversiales en las que intervienen diferentes actores. sociales, con intereses y motivaciones diversas, es una condición esencial en el desarrollo de la argumentación, toda vez que, participar en un escenario de discusión supone comprender la posición del argumentador y la de sus contradictores potenciales, para establecer los razonamientos subyacentes, argumentos, contraargumentos, ironías, concesiones y acuerdos que surgen como resultado de las deliberaciones entre interlocutores razonables.

Pero la controversia es solo el punto inicial de todo proceso argumentativo. Para que una discusión se dirima a través de los argumentos desplegados por los participantes en una situación dialógica, hace falta el concurso de una pregunta cuya respuesta resulte insatisfactoria para uno de los interlocutores.

Según Leal (2018, p. 77):

It is commonly assumed that a disagreement is the starting-point, even the trigger, of every argumentative discussion. This is true as far as it goes; but it does not go very far. A disagreement is only possible if there is a question which has been given an answer which is moot.

La importancia de la pregunta en el proceso argumentativo, no solo radica en su papel como detonante de una discusión; su relevancia también consiste en que dinamiza la controversia, pues una pregunta nunca está aislada, sino que, forma parte de una "red de preguntas" completa y generalmente compleja, tanto que, "cuando una pregunta preside una discusión, también resuenan otras preguntas que reclaman una respuesta satisfactoria" (Leal, 2018).

Hasta este punto, los resultados del taller permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. proponer temas controversiales en la clase favorece la participación de los estudiantes, especialmente cuando el asunto despierta el interés;
2. el docente mediante el uso de preguntas dirigidas adecuadamente puede conseguir que los alumnos asuman una postura en la controversia, lo cual es imprescindible en todo proceso argumentativo; y, finalmente, con los resultados obtenidos es posible generar nuevas preguntas que lleven a los discentes a construir sus propios argumentos para enriquecer la discusión.

4.3.2 La pregunta y la formulación de hipótesis

De acuerdo con Dolz (1995) quien adopta el rol de argumentador inicia con la toma de una posición sobre un tema, y asume la responsabilidad de defenderla o de construir un nuevo enfoque en el transcurso de la deliberación. Es por esto que enseñar a los estudiantes a plantear un punto de vista de manera consistente es un aspecto de gran relevancia en el proceso de argumentación. En el taller, se les pregunta a los estudiantes cuál es la opinión del autor y la tesis que defiende. La totalidad de la muestra responde correctamente y, también identifica las principales razones que sustentan la posición del escritor. Posteriormente, se les solicita que asuman una postura en la controversia y la consignen por escrito en su cuaderno. Estos son algunos de los planteamientos:

E1. Estoy de acuerdo con lo que dice el autor ya que dice que en varios casos los videojuegos ayudan y no hacen mucho daño determino que si son buenos de utilizar.

E2. El autor tiene razón al decir que no hay que ver el lado negativo a los videojuegos ya que permiten desarrollar y estimular tus sentidos y el decir que son violentos es porque no se tiene un cuidado ante el uso de estos.

E3. Estoy de acuerdo con el autor ya que está defendiendo algo que a mí me gusta y que en realidad no es malo si no bueno.

Las preguntas didácticas, particularmente las de tipo *divergente*, tienen la facultad de flexibilizar las opciones de respuesta. Cuando se le pide a un estudiante que se exprese acerca de lo que piensa, de lo que opina respecto de un tema que le satisface porque es cercano a sus intereses o a los acontecimientos de su vida cotidiana, este se siente en libertad de pronunciarse, de plantear una postura sin temor a equivocarse, porque habla desde lo que la pregunta despierta en él. Según Sbert (1996, p. 123) las preguntas “nos hacen hablar de nosotros mismos, de cómo somos, qué pensamos, de cosas que nos pasan (...) Nos hacen recordar información que ya sabíamos. Nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta”. En conclusión, la pregunta pensada como un instrumento que libera al alumno de la obligación de la respuesta correcta, puede ser el camino para la reflexión que genera una forma particular de ver el mundo y de posicionarse frente a él.

4.3.3 La pregunta y los argumentos

La pregunta como estrategia didáctica permite cumplir múltiples propósitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no todas las preguntas sirven para lograr los mismos objetivos y, por eso es necesario reconocer los tipos de preguntas que se pueden aplicar según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En la taxonomía propuesta por Rajadell y Serrat (2000), Paez (2007) considera que las *preguntas didácticas evaluativas* son las más apropiadas para motivar procesos de argumentación, puesto que, al emitir una respuesta frente a los cuestionamientos de este tipo, el estudiante demuestra con evidencias, las razones que sustentan sus juicios.

En el taller se plantea una pregunta de tipo evaluativo para incentivar la producción de argumentos de los estudiantes y estas son algunas de las respuestas obtenidas:

¿Te gustan los videojuegos? Sí – No ¿por qué? Si la respuesta es sí, menciona algunos y, en cualquier caso, escribe un párrafo exponiendo tus razones.

E1. Los videojuegos me gustan porque es una forma de mantenerme entretenido durante las horas libres, mientras no tengo nada que hacer puedo conectarme, jugar con mis amigos y divertirme, es simple aparte de eso es genial armar más estrategias o mejorar habilidades que antes no tenías o que no podías hacer, por último, respecto a los juegos que podría mencionar están GTA V, Rainbow Six Siege, Fifa 18, Call of Duty y más.

E2. Me gustan debido a que son entretenidos y van logrando un gran avance a medida de pensar, reaccionar, resolver conflictos y muchas otras cosas que hacemos en nuestro diario vivir. A pesar de que solo lo juego en mi celular, aunque tienen el mismo resultado.

E3. A mí me gustan mucho los videojuegos ya que son modo de salir de una realidad y entrar en otra y me parece una buena forma de entretenimiento y cabe resaltar que estos videojuegos pueden enseñar conocimiento y otro idioma. Juegos que vale la pena mencionar GTA, Subnautica, Unturner, entre otros.

Las respuestas anteriores ponen de manifiesto, al menos dos aspectos relevantes para el presente trabajo de investigación: en primer lugar, permiten vislumbrar el potencial que tiene la pregunta didáctica para desencadenar procesos de argumentación escrita; y, en segunda instancia, se evidencia que los estudiantes desarrollan argumentos de manera más fluida, cuando las preguntas atañen a temas relacionados con sus intereses y actividades cotidianas. Cabe mencionar también, que el planteamiento de una pregunta que desate la exposición de razones en

el alumno, puede tomarse como punto de partida en el proceso de composición textual; sin embargo, para lograr el objetivo propuesto es necesaria la planificación de una secuencia de preguntas que le permitan al estudiante darle una mejor estructura y organización a las razones que inicialmente construye de manera intuitiva.

Así las cosas, es posible vislumbrar el gran potencial de la pregunta como recurso didáctico que permite fortalecer los procesos de composición del TAE. Es importante señalar que, al hablar de una didáctica basada en la pregunta, el docente puede obtener grandes beneficios de esta estrategia, siempre y cuando, se exploren sus características, elementos y propósitos y se adecúe un repertorio de interrogantes bien dirigidos como se muestra en el siguiente capítulo de este trabajo de investigación.

5. Propuesta de intervención didáctica la pregunta y la argumentación escrita

5.1 Presentación

La propuesta de intervención didáctica denominada *La pregunta y la argumentación escrita* tiene como propósito fundamental ofrecer una serie de recomendaciones para el fortalecimiento de la escritura de textos argumentativos en entornos escolares, particularmente en el grado octavo, donde según los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje del MEN, los estudiantes están en capacidad de desarrollar procesos complejos de argumentación oral que implican organización de ideas, reconocimiento del interlocutor, utilización de estrategias para la argumentación y la construcción de acuerdos; y, también, de producir textos escritos mediante la elaboración de un plan textual, la aplicación de técnicas de redacción y el desarrollo de actividades de revisión y reescritura.

Como un esfuerzo de integración de las habilidades mencionadas, y de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Plan de Área de lengua castellana de la institución educativa donde el investigador realizó el proceso de recolección de la información, se ha construido una secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan gradual y progresivamente, donde convergen presupuestos teóricos sobre argumentación, desde los postulados de Perelman y Olbrechts-Tyteca, que reivindican la dimensión práctica de la argumentación y su presencia en entornos de interacción cotidiana, como inequívocamente lo es el aula de clase; y el modelo de Toulmin a partir del cual, se establecen los elementos que componen un argumento y que sirven de base para la organización del TAE (Van Diik, 1992).

Aunado a lo anterior, las actividades aquí desarrolladas toman como referente el esquema planteado por Didactext (2003) que concibe el proceso de escritura como un fenómeno en el que intervienen diversos factores (culturales, contextuales y subjetivos) que dan lugar al texto escrito. Otro aspecto relevante del modelo Didactext que tiene lugar en el presente trabajo de investigación, es su interés por trascender el ámbito de la observación y la descripción de los factores implicados en la producción textual, para llamar la atención sobre la necesidad de intervenir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, particularmente en el aula de clases. Atendiendo a esto último, esta propuesta articula los intereses particulares y saberes previos de los estudiantes, con la información que estos pueden obtener a través de un esfuerzo investigativo en fuentes documentales, para plantear un punto de vista personal entorno a un

tema polémico, elaborar argumentos, tomar conciencia de la audiencia a través de la consideración de los contraargumentos, y aplicar estrategias de redacción a partir de *la pregunta* como dispositivo de aprendizaje.

Las actividades que hacen parte de esta estrategia se han elaborado tomando en cuenta el concepto de secuencia didáctica (SD) propuesto por Zavala (2008, p. 16) que la define como “(...) un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. En otras palabras, hablar de SD implica el involucramiento de los docentes y de los estudiantes en el desarrollo de la tarea y es responsabilidad de los primeros, garantizar la articulación y coherencia de las actividades para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje deseados. Cuando se aplica el modelo de secuencia didáctica a los procesos de enseñanza de la escritura es pertinente considerar que se requiere la aplicación de estrategias de composición textual, una profundización en el tema particular sobre el que versará el texto, y también, conocer las características estructurales y los usos sociales del género discursivo en desarrollo (Ramírez, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, se han estructurado cinco (5) guías que desarrollan el proceso de producción del TAE, en varias etapas que incluyen planificación, redacción y revisión (Álvarez, 2013); además de la toma de conciencia de los lectores (Cassany, 2007) esencial para la argumentación escrita, pues desde allí, es posible anticipar el punto de vista de la audiencia y sus objeciones, con base en lo cual, se elaboran los contraargumentos. Junto a lo anterior, cabe señalar que cada una de las guías se centra en un componente del proceso argumentativo como son: 1. la identificación de un tema controversial y planteamiento de la tesis, 2. la elaboración de los argumentos y contraargumentos, 3. la aplicación de estrategias de redacción y finalmente, 4. la revisión y reescritura.

Con el propósito de brindar a los docentes más elementos para la aplicación de esta estrategia, se presenta una explicación breve de cómo se articulan algunos factores que inciden en la composición textual según el Modelo Didactext, y la incidencia de *la pregunta* en la composición del TAE.

5.2 Consideraciones Teóricas Sobre la Propuesta

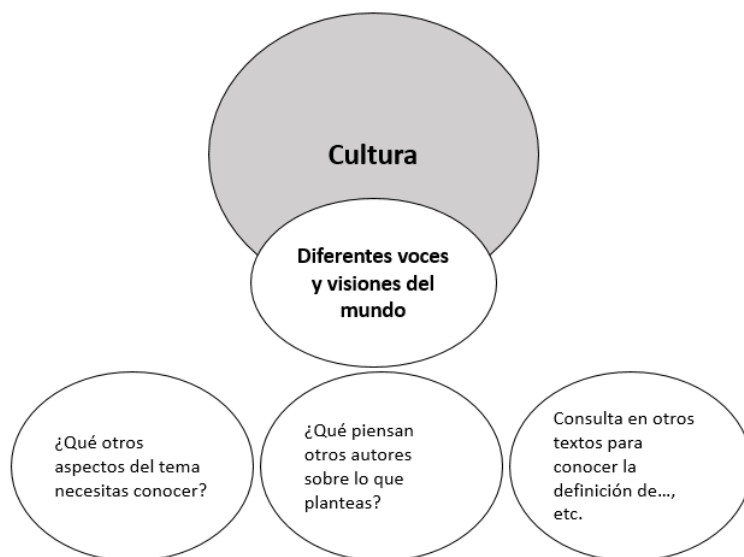
5.2.1 La pregunta y los factores que inciden en la composición de un TAE

El planteamiento de esta estrategia didáctica para la producción de TAE parte de la comprensión de la escritura como un fenómeno desencadenado por diferentes elementos que interactúan armónicamente entre sí, para dar origen al texto. De acuerdo con Didactext (2003) en el proceso de escritura inciden *la cultura, los contextos de producción, la memoria, las emociones y las motivaciones de quien escribe*, junto a la aplicación de *estrategias cognitivas y metacognitivas*. En este sentido, se plantea a la *pregunta didáctica* como un elemento capaz de articular y dinamizar estos factores, iniciando por aquellos que se relacionan con la subjetividad del estudiante, en la medida en que la composición del TAE, puede tomar como insumo inicial, temas cercanos a los gustos de alumno, sus puntos de vista personales, y perspectivas frente a una situación polémica, a partir de lo cual, se establece un vínculo afectivo entre el estudiante y la tarea, como garantía del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

De acuerdo con Rajadell y Serrat (2000) algunas preguntas didácticas apelan a la memoria, con lo cual, el docente puede activar los recuerdos del estudiante para que encuentre los temas que considere más significativos, desde dónde ascenderá a procesos de conocimiento más complejos. De esta manera, las preguntas sobre lo que piensa el alumno, sobre su opinión al margen de la exactitud de los datos que pueda ofrecer inicialmente, son el punto de partida para el desarrollo de un proceso de composición textual exitoso, en la medida en que el estudiante percibe que sus puntos de vista e intereses, tienen un lugar preponderante en su proceso de aprendizaje y son tenidos en cuenta por el maestro (ver figura 8).

Figura 8.*Las preguntas y la subjetividad del estudiante*

La *cultura* entendida por Didactext (2003) como un fenómeno de voces y perspectivas que alimentan el punto de vista de quien escribe, entra en el escenario de la composición textual a través de preguntas que provocan la curiosidad del estudiante para ponerle en camino de un proceso de investigación mediante la consulta de fuentes que problematizan el asunto sobre el que versa el TAE y el punto de vista que en él se sustenta. De esta manera el estudiante se pone en contacto con otros autores para nutrir su conocimiento inicial y afianzar su tesis con la información acopiada, mediante la elaboración de argumentos. (ver figura 9)

Figura 9.*Las preguntas y el contacto con la cultura*

Los *contextos de producción*: se refieren a los factores externos que inciden en la producción de un texto escrito, en donde convergen los contextos social, situacional y físico, este último, referido al lugar concreto y desde el cual se produce el texto, y los medios que utiliza quien escribe, para tal fin (ordenador, lápiz, papel, etc) (Didactext, 2003). Junto a los anteriores, la audiencia es un factor determinante en el proceso de producción del texto escrito, en especial uno de tipo argumentativo, pues del reconocimiento de los receptores y sus características depende en gran medida, la verosimilitud de la tesis planteada y la calidad de los argumentos que la sustentan.

Con base en esto último, la presente estrategia incluye preguntas que invitan al estudiante a pensar en los lectores potenciales de su texto, como base para la construcción de contraargumentos y sus refutaciones. (Ver figura 10)

Figura 10.

Las preguntas para pensar en la audiencia



La pregunta didáctica es pues el factor unificador de las dimensiones y factores que inciden en el proceso de escritura, y su importancia radica en que tiene la capacidad de hacer visibles algunos de estos elementos en el proceso de escritura del TAE.

5.2.2 La pregunta y la planificación del TAE.

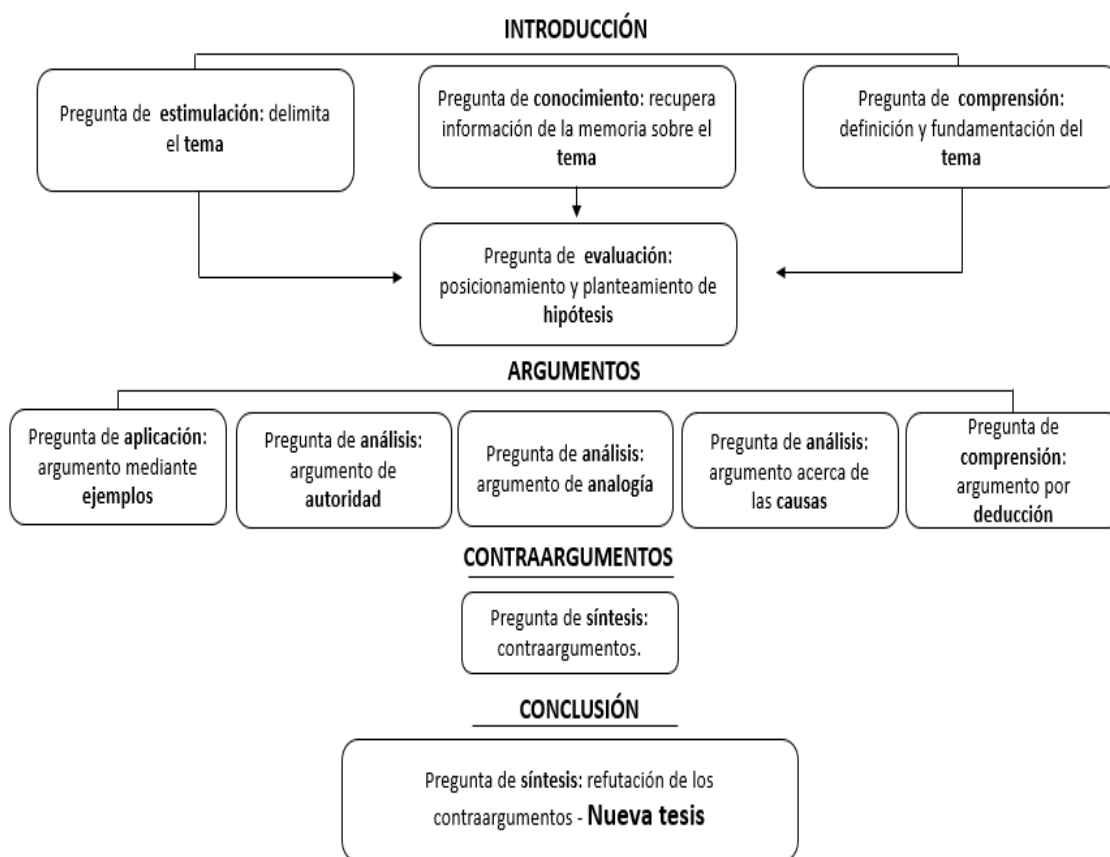
Como han señalado Cassany (2005), Álvarez (2013) y Niño (2014), la planificación de la escritura es un momento crucial en el proceso de producción textual, de ella dependen no solo la calidad del producto final, sino también, el óptimo desarrollo del texto desde la idea inicial hasta la última revisión. El plan de texto le sirve a quien escribe para elegir el tema, plantear los objetivos, la intencionalidad del texto y el posicionamiento ideológico del escritor, a partir de lo cual elige el género discursivo escrito que mejor se adecúa a sus propósitos discursivos. Además de lo anterior, planificar el texto también implica profundizar en el conocimiento sobre el tema que se va a tratar, definir y jerarquizar las ideas los argumentos y contraargumentos para garantizar la coherencia, fluidez y ritmo del escrito.

Teniendo en cuenta lo dicho, cabe señalar que es precisamente en la planificación dónde la *pregunta didáctica* incide con mayor eficacia en el proceso de producción del TAE. En la

presente propuesta de intervención, el docente, mediante una secuencia de preguntas didácticas, le posibilita al estudiante desarrollar previamente los puntos más relevantes del texto, según la estructura general del mismo, y paso seguido, adecuar dichos elementos en un texto articulado, mediante aplicación de las estrategias de redacción (ver figura 11)

Figura 11.

Preguntas y estructura del TAE



Las preguntas están organizadas según sus características y metas de aprendizaje. Cada cuestionamiento propone un mayor grado de complejidad que la pregunta anterior, conforme se avanza en el proceso, desde los aspectos básicos y generales como la elección del tema, hasta los más específicos y complejos como la elaboración de la hipótesis el planteamiento de los argumentos y la anticipación de las objeciones de los lectores potenciales. Así pues, el proceso inicia con una *pregunta estimulante* de respuesta divergente, que le permite al estudiante

explorar los temas que le resultan más atractivos por estar relacionados con sus vivencias cotidianas o porque, ha llegado a ellos impulsado por una curiosidad espontánea; en segundo lugar, la *pregunta de conocimiento* indaga por la información que el alumno ha acumulado en su memoria gracias a la experiencia y su aproximación al asunto que pretende problematizar en su texto.

Por otra parte, las *preguntas de comprensión* le plantean al alumno la necesidad de profundizar en el tema a través de la búsqueda de información objetiva, que fije unos presupuestos teóricos básicos, para evitar la divagación que obstaculiza el esfuerzo de construcción de un conocimiento verdadero. Las *preguntas de evaluación*, facilitan la apropiación de los nuevos datos mediante la reflexión y el posicionamiento frente al tema que da lugar a la construcción de un juicio consciente y razonado, a modo de hipótesis o tesis inicial.

En un segundo momento, el estudiante organiza las razones que sustentan su punto de vista motivado por preguntas como las de *aplicación*, *análisis*, y de *comprensión* que involucran procesos cognitivos y meta cognitivos de mayor complejidad en sus respuestas, a partir de las cuales el alumno elabora los argumentos de ejemplos, de autoridad, analogía, causa efecto y deducción. Finalmente, y motivado por nuevas preguntas, el estudiante reflexiona sobre la audiencia o los destinatarios del texto para anticipar los contraargumentos, refutarlos y proponer la tesis nueva o confirmar la hipótesis inicial, con lo cual se concluye el texto.

Es importante mencionar que el criterio con el que se han seleccionado las preguntas y el orden en que están dispuestas, no pretende establecer una manera específica de aplicar la estrategia. La planificación del escrito se puede llevar a cabo en etapas definidas por el docente según los tiempos de la clase, los recursos disponibles, la destreza de los estudiantes para realizar la tarea o los objetivos de enseñanza.

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo general

Mejorar los procesos de composición de textos argumentativos escritos en el grado octavo del Colegio San Francisco Javier a través de la pregunta como estrategia didáctica.

5.3.2 Objetivos específicos

El estudiante debe:

1. definir con claridad *el tema*, profundizar el conocimiento sobre el mismo y proponer un punto de vista.
2. planificar las razones que sustentan su tesis y adecuarlas según la estructura de cada tipo de argumento.
3. reflexionar sobre las características de la audiencia para construir los posibles contraargumentos
4. aplicar estrategias de redacción para darle coherencia y cohesión al texto.
5. aplicar técnicas de revisión y comprender esta etapa como un paso imprescindible en el proceso de composición textual.
6. presentar el texto final a la clase y en lo posible, publicar en un medio escolar de difusión, como: cartelera, periódico, revista, etc.

5.4 Justificación

La argumentación es una práctica discursiva cuya relevancia trasciende el ámbito de la formación académica para proyectarse a espacios de la vida social y comunitaria. La construcción de la democracia, por ejemplo, pasa por la mediación de procesos argumentativos que dan origen a los consensos y acuerdos que sustentan la convivencia al interior de los grupos humanos y, de ahí en más, está presente en las deliberaciones que permiten dirimir los conflictos que se suscitan al interior de los mismos. Se convierte en un factor determinante para la existencia de la sociedad y del estado democrático, pues de la argumentación, depende no solo la negociación que lo funda, de acuerdo con (Esparza, 2015), sino también, la manera en que interactúan los individuos con capacidad para el dialogo razonable, que orienta las relaciones interpersonales de las que depende la armonía del constructo social en general.

Dado lo anterior, la enseñanza de la argumentación se presenta como una práctica imprescindible en el aula de clase, donde se prepara e introduce a los individuos en la vida ciudadana y se les brinda herramientas necesarias para la participación democrática. En este escenario es importante que el estudiante adquiera habilidades para analizar la realidad

discursiva que lo circunda, tomar posición frente a ella y elaborar un juicio personal consistente que pueda poner en consideración de una audiencia. Frente a esto último, el TAE adquiere gran relevancia como género discursivo escolar, debido a que, promueve el desarrollo de habilidades complejas que se aplican en el proceso de escritura y, también, genera en los estudiantes, la conciencia de la heterogeneidad de interlocutores que pueblan su entorno cotidiano y de otros con los que puede entablar diálogos en un medio social más amplio.

Así entendida la dinámica de la argumentación escrita, se ha pensado en la pregunta didáctica como elemento que incentiva y facilita el proceso de composición del texto, teniendo en cuenta que, preguntar en el marco de los procesos de enseñanza- aprendizaje es esencial porque además de propiciar la reflexión, la expresión oral y escrita, y el planteamiento de problemas o hipótesis, favorece la interacción (Zuleta, 2005), y garantiza la participación de cada uno de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, cuando la pregunta indaga sobre la experiencia y vivencias individuales de los alumnos, para convertirlas en objeto de conocimiento. Sobre esto último, Zuleta (2016, p. 25) afirma que:

Una verdadera enseñanza debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que, aquello que a él “le parece” o ha vivido, son también problemas. Nuestra enseñanza prescinde del saber y la experiencia del niño y le ofrece resultados finales de conocimiento, que no son más que verdades dogmáticas carentes de vida o interés. Lo que el estudiante ha vivido, la manera cómo ve las cosas espontáneamente, lo que él piensa, todo ello no cuenta. En cambio, se le imponen resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que deben ser considerados como la verdad por el alumno.

Así pues, una estrategia didáctica pensada desde la pregunta, no se centra exclusivamente en cuestionar con el propósito de obtener una respuesta que se adecúe a las verdades reproducidas por el sistema educativo; sino más bien, en iniciar un proceso de conocimiento que tiene origen en la experiencia del estudiante, pero que, es problematizada y contrastada a partir de preguntas que se articulan para orientar y acompañar la consolidación de ese conocimiento a través de la investigación, la construcción de argumentos y el diálogo con los contradictores potenciales, que dan lugar a consolidación o replanteamiento de la idea inicial, no como una imposición del maestro, sino como resultado de una búsqueda consciente de quien aprende.

En perspectiva de lo dicho, se ha elaborado una estrategia compuesta por cinco (5) guías de trabajo donde se desarrollan actividades para la composición de textos argumentativos escritos; pero al mismo tiempo, se plantea una invitación a quienes encuentren pertinente la aplicación de esta propuesta en sus prácticas de enseñanza, a explorar otros caminos y posibilidades de aplicación de la pregunta *didáctica*.

5.5 Guía No. 1 La situación de argumentación

La situación de argumentación se refiere a todos los escenarios en los que se produce una controversia alrededor de un tema y existe la voluntad de un enunciador de convencer a sus interlocutores de la aceptabilidad de su tesis (Reale, 2017). De acuerdo con Dolz (1995) son varios los elementos que confluyen en un proceso deliberativo: el argumentador (el estudiante en este caso), que asume un punto de vista sobre el tema en discusión y la responsabilidad de defenderlo; *el objeto* de la discusión, cuya importancia no radica en su carácter verdadero o falso, sino en la verosimilitud de las opiniones que se emiten, y que quien argumenta, valora con el propósito de modificar su posición inicial, lograr la adhesión de los interlocutores o legitimar una perspectiva particular con argumentos consistentes. Otros elementos importantes son, el destinatario y el contexto en el que se produce la polémica, del cual, dependen los roles de los participantes y los géneros argumentativos a utilizar.

Objetivo

El estudiante debe:

- definir con claridad *el tema*, profundizar el conocimiento sobre el mismo y proponer un punto de vista.

Logística

Aula de clase/ cuaderno/lápiz/papel/ conexión a internet y dispositivo electrónico por estudiante ya sea computador, celular, *tablet*, etc (opcional) / fuentes de consulta impresas o páginas *web*.

Duración

90 minutos

Evaluación

El estudiante delimita el tema, investiga y profundiza el conocimiento sobre el mismo, establece la intencionalidad del texto y propone un punto de vista razonable.

Actividades³

Docente	Estudiante
❖ Planifica las preguntas ❖ Organiza el espacio de la clase e invita a los estudiantes a tomar su lugar en el salón. ❖ Saluda al grupo. ❖ Introduce la sesión compartiendo su experiencia sobre un asunto que le apasione, en lo posible, diferente a los contenidos de la asignatura; puede hablar de la música que le gusta, su deporte favorito, artista al que admira, etc. ❖ Motiva a los estudiantes para que hagan preguntas acerca del tema que ha compartido. ❖ Invita a los estudiantes a que expresen ante la clase, los temas que son de su preferencia. ❖ Indica los materiales y recursos que se necesitan para desarrollar la actividad. ❖ Utiliza preguntas para motivar a los estudiantes a elegir un tema, consultar información complementaria y emitir un punto de vista.	❖ Adecúa el espacio de trabajo ❖ Escucha al docente y formula preguntas. ❖ Comenta con la clase los temas que más le gustan siguiendo el ejemplo del profesor. ❖ Elige el tema que más le llame la atención. ❖ Responde las preguntas del docente por escrito, según el orden propuesto por el docente. ❖ Consulta en internet o en materiales impresos disponibles, para ampliar su conocimiento del tema ❖ Plantea una tesis con base en su conocimiento previo y su investigación sobre el tema.

³ La organización y presentación de las actividades en cuadros, ha sido tomada de GIA (2016).

Tipo de preguntas	Preguntas	Respuestas del estudiante
Estimulación	1. ¿Cuál es tu tema favorito de conversación o sobre el que piensas más a menudo? Indicación: Responde en dos palabras.	<i>El rap.</i>
Conocimiento	2. ¿Qué es el rap para ti? Indicación: recuerda lo que conoces del tema y escribe tu respuesta.	<i>El rap es un estilo musical donde una persona habla en un compás con 4 frases y en cada frase se pone una palabra que rime con las otras 3.</i>
Compresión	3. ¿Cuál es la definición de rap en otros textos? Indicación: consulta en la web o en libros disponibles, información más precisa sobre el tema y consígna la por escrito con tus propias palabras.	<i>Estilo musical nacido en 1980, se caracteriza por su ritmo monótono, en las canciones usa letras para concientizar, también existe el modo libre freestyle donde se usan 3 técnicas, el punchline, la metralleta o doble tiempo y la métrica, y en los últimos años se ha aumentado los formato como easy made, hard mode, y las temáticas, la persona que cambio el rap en habla hispana fue arcano que teniendo 15 años logro ser campeón internacional y logro superar un record de rapear por más de 24 horas lo que inspiro a otros niños a hacer freestyle como, replik, trueno, el menor, luchito.</i>
Evaluación	4. ¿Qué opinión tienes del rap? Indicación: escribe lo que piensas del tema en máximo dos oraciones	<i>el rap es un estilo musical que ha revolucionado la mente de muchos jóvenes y adultos, a mi opinión este este estilo urbano te enseña a expresarte de manera sana y libre tu sentimiento y pensamiento</i>
Retroalimentación a cargo del docente		

❖ Comenta el propósito de la actividad y explica en qué consiste cada una de las etapas realizadas hasta el momento:

1. Delimitación del tema (pregunta no 1)
2. Definición del tema (pregunta no 2)
3. Profundización del conocimiento (pregunta no 3)
4. Planteamiento de una tesis (pregunta no 4)

❖ Recoge las impresiones de los estudiantes frente a la actividad realizada.

1-¿Cuál es tu tema favorito (de conversación o sobre el que piensas más a menudo)?

R//: El rap

2-¿Qué es el rap para ti?

R//: El rap es un estilo musical donde una persona habla en un compás con 4 frases y en cada frase se pone una palabra que rima con las otras 3.

3-¿Cuál es la definición de rap en otros textos? En caso de que no lo sepas, puedes hacer una consulta bibliográfica o en la web

R//: estilo musical nacido en 1980, se caracteriza por su ritmo monótono, en las canciones usa letras para consentir, también existe el modo libre freestyle donde se usan 3 técnicas el puchline, la metrallita o doble tiempo y la métrica, y en los últimos años se ha aumentado los formatos como east mode, hard mode, y las temáticas, la persona que cambió el rap en habla hispana fue arkano que teniendo 15 años logró ser campeón internacional y logró superar un record de rapear por más de 24 horas lo que inspiró a otros niños a hacer freestyle como, replik, trueno, el menor, luchito.

4-¿Qué opinión tienes del rap?

R//: el rap es un estilo musical que ha que ha revolucionado la mente de muchos jóvenes y adultos, a mi opinión este estilo urbano te enseña a expresarte de manera sana y libre tu sentimiento y pensamiento.

5.6 Guía No. 2: Planificación de los argumentos

Los argumentos y contraargumentos son dos componentes esenciales de la argumentación. Los primeros obedecen a un proceso de razonamiento individual y los segundos establecen la situación comunicativa que se produce en el discurso argumentativo (Canals, 2007). Así pues, los TAE tienen un carácter lógico, en la medida en que, quien escribe, valida ante sí mismo las razones que sustentan su tesis; y un elemento dialógico, que permite pensar en el destinatario, sus posibles objeciones y salvedades frente al punto de vista de quien argumenta.

En las guías 2 y 3 se pretende que los estudiantes puedan formular razones que justifiquen su punto de vista de manera organizada, para lo cual, se toma como referente los tipos de argumentos propuestos por Weston (2006).

Objetivo

El estudiante debe:

- planificar las razones que sustentan su tesis y adecuarlas según la estructura de cada tipo de argumento.

Logística

Aula de clase/ cuaderno/lápiz/papel/ conexión a internet y dispositivo electrónico por estudiante ya sea computador, celular, *tablet*, etc. (opcional) / fuentes de consulta impresas o páginas *web*.

Duración

90 minutos

Evaluación

El estudiante investiga información relevante y coherente con la tesis planteada; clasifica los datos, y los organiza según las características de los tipos de argumentos.

Actividades

Docente	Estudiante
❖ Planifica las preguntas ❖ Organiza el espacio de la clase e invita a los estudiantes a tomar su lugar en el salón. ❖ Saluda al grupo. ❖ Indica los materiales y recursos que se van a utilizar. ❖ Retoma los resultados de la Guía No.1 como punto de partida para esta actividad. ❖ Explica la importancia de validar un punto de vista a partir de razones bien sustentadas. ❖ Plantea las preguntas y define los tiempos de trabajo	❖ Organiza los materiales que va a utilizar. ❖ Retoma los resultados de la Guía No. 1. ❖ Reconoce la hipótesis planteada. ❖ Escribe las preguntas ❖ Investiga y clasifica la información recolectada. ❖ Verifica la pertinencia de la información con el tema y la tesis. ❖ Organiza la información de acuerdo con los requerimientos de cada pregunta.

Tipo de preguntas	Preguntas	Tipo de argumentos	Respuestas del estudiante
			Tesis: <i>El rap es un estilo musical que ha revolucionado la mente de muchos jóvenes y adultos, a mi opinión este estilo urbano te enseña a expresarte de manera sana y libre tu sentimiento y pensamiento.</i>
Aplicación	<i>Escribe tres (3) ejemplos que sustenten tu opinión sobre el rap</i> Indicación: investiga casos que sirvan para comprobar lo que planteas en tu tesis.	Mediante ejemplos	Ejemplo 1: <i>El artista Vos con la canción purpura expresa sus sentimientos y pensamientos al tocar temas sensibles como el del aborto o los feminicidios. “si pintan paredes te parece vandalismo pero es matar mujeres y eso a vos te da lo mismo.</i>
			Ejemplo 2:

			<i>El artista Kaiser: “la danza de los que resisten bailando aunque quieren que no seamos nadie” se trata de la resistencia ante todo lo que pasa en la vida, la resistencia bailando, haciendo música o lo que le haga bien.</i>
			Ejemplo 3 <i>“sé que me tocara caer pero debe levantarme no perder el tiempo en lamentarme” habla que en su trayecto hasta llegar a la fama siempre lo criticaron pero a él no le importaba el seguía haciendo lo que le gustaba.</i>
Análisis	<i>¿Conoces a algún autor reconocido en el cual puedas sustentar tu opinión? ¿Cuál es su punto de vista?</i> Indicación: investiga sobre autores o personajes reconocidos que tengan una opinión cercana a la tuya acerca del tema	De autoridad	Hay exponentes de este gran género que cuentan su historia y te hacen ver la realidad de la vida, otros te van a dar un mensaje positivo cuando los necesites como lo afirma Kapo 013 freestyler retirado y esto se evidencia en las letras de las canciones donde hace insultos a la sociedad como por ejemplo: “todo es libertad de expresión en el rap no tenemos pelos en la lengua”.
Retroalimentación a cargo del docente			
❖ El docente explica qué son los argumentos, cuáles son sus tipos, características y cómo se elaboran según sea el caso			

1. Escribe tres (3) ejemplos que sustenten tu opinión sobre el rap.

R//:

a- el artista Wos con la canción purpura expresa sus sentimientos y pensamientos al tocar temas sensibles como el del aborto o los feminicidios. "si pintan paredes te parece vandalismo pero es matar mujeres y eso a ver te da lo mismo."

b- El artista Kaiser: "la danza de los que resisten bailando aunque quieren que no seamos nadie" se trata de la resistencia ante todo lo que pasa en la vida, la resistencia bailando, haciendo música o lo que le haga bien.

c- "se que me tocara caer pero debe levantarme" no perder el tiempo en lamentarme" habla que en su trayecto hasta llegar a la fama siempre lo criticaron pero a el no le importaba el seguía haciendo lo que le gustaba.

2 ¿Conoces a algún autor reconocido en el cual puedas sustentar tu opinión? ¿Cuál es su punto de vista?

R//: Hay exponentes de este gran género que cuentan su historia y te hacen ver la realidad de la vida, otros te van a dar un mensaje positivo cuando los necesitas como lo afirma Kapa 013 Freestyler retirado y esto se evidencia en las letras de las canciones donde hace insultos a la sociedad como por ejemplo: "todo es libertad de expresión en el rap no tenemos pelos en la lengua".

Nota: Con el propósito de brindarle al docente herramientas para la composición de otros tipos de argumento mediante la formulación de preguntas, presentamos algunos ejemplos

tomados de otros ejercicios de escritura realizados por los estudiantes del grado octavo, sobre temas diferentes al texto que se está presentando como ejemplo de eficacia de la estrategia:

Tipo de pregunta	Pregunta	Tipo de argumento	Estructura
Análisis	<i>¿Por qué crees que ser alto puede ayudarte a entrar en el equipo de basketball?</i>	Acerca de las causas	<i>La mayoría de mis compañeros que juega basketball son altos</i> <i>Mis compañeros que no juegan basketball son más pequeños</i> <i>Como soy alto quizás me acepten en el equipo de basketball del colegio.</i>
Análisis	El dodo fue un ave que se extinguió hacia finales del siglo XVII por acción de los seres humanos ¿Es posible que los unicornios sean un caso similar y que en algún momento se pudiera comprobar su existencia?	Analogía	<i>Se sabe que el dodo existió por dibujos y descripciones antiguas, y también, por esqueletos y restos encontrados.</i> <i>Lo que se conoce sobre los unicornios son historias fantásticas y no hay esqueletos ni restos encontrados.</i> <i>No es posible asegurar que los unicornios realmente hayan existido.</i>
Comprensión	Si hacer deporte mejora la condición física de las personas ¿Se podría asegurar que quienes juegan basketball gozan de buena salud en razón del deporte que practican?	Por deducción	<i>En algunos aspectos de salud el basketball ayuda circular la sangre y aumenta la capacidad pulmonar, la masa muscular y la agilidad. También combate el estrés reduciendo la ansiedad y depresión, facilita la relajación y ayuda a conciliar el sueño.</i>

5.7 Guía No. 3: Planificación de los contraargumentos

Objetivo

Los estudiantes deben:

- reflexionar sobre las características de la audiencia para construir los posibles contraargumentos

Logística

Aula de clase/ cuaderno/lápiz/papel/ conexión a internet y dispositivo electrónico por estudiante ya sea computador, celular, *tablet*, etc. (opcional) / fuentes de consulta impresas o páginas web.

Duración:

90 minutos.

Evaluación

Los estudiantes identifican a sus lectores potenciales y anticipan las probables objeciones que podrían presentar frente a la tesis del TAE.

Actividades

Docente	Estudiante
❖ Planifica las preguntas ❖ Organiza el espacio de la clase e invita a los estudiantes a tomar su lugar en el salón. ❖ Saluda al grupo. ❖ Indica los materiales y recursos que se van a utilizar.	Toma conciencia de los probables destinatarios del texto y se anticipa a sus posibles objeciones. Identifica razones que sustenten los planteamientos del lector adverso y los refuta con nuevos argumentos.

❖ Retoma los resultados de las guías número 1 y 2 como punto de partida para esta actividad.	
--	--

Preguntas para pensar en la audiencia		
Docente		Estudiante
<i>¿A quiénes podría interesarles el tema que desarrollas en tu texto y por qué?</i>		<i>Pienso que este tema podría interesarles a los jóvenes y adultos que les gusta la música o que no se pueden expresar sus sentimientos y pensamientos libremente.</i>
<i>¿Crees que podrían estar de acuerdo con la tesis que planteas?</i>		<i>Algunos sí otros no.</i>
Elaboración de los contraargumentos		
Tipo de pregunta	Preguntas	Respuestas
Síntesis	<i>¿Cuál crees que podría ser la opinión de quienes no están de acuerdo con tu punto de vista sobre el rap?</i>	<i>Un estudio sugiere que los fanáticos del rap y del hip-hop son más propensos a beber, a usar drogas y a tener comportamientos violentos que han dejado algunas víctimas como,</i> <i>El rapero Proof de 32 años amigo de la superestrella Eminem murió a tiros en un club de Dittroit.</i> <i>- otra víctima del tiroteo fue Keith Bender de 35 años que murió en un hospital.</i>
Síntesis	<i>¿Cómo podrías contradecir el argumento anterior?</i>	<i>- El mismo estudio reconoció que no responde preguntas claves sobre si el rap realmente cambia los comportamientos de las personas.</i> <i>- En una entrevista la superestrella Eminem dice que la muerte de Proof nada tiene que ver con sus canciones sino con disputas entre las pandillas.</i>
Retroalimentación a cargo del docente		
El docente resalta la importancia del TAE como escenario de interacción en el que un lector potencial tiene un punto de vista que puede ser cercano al que se le plantea en el texto o totalmente dispar con el del autor. Esto último, implica una valoración tal de la opinión del destinatario que, quien		

argumenta, se esfuerza por anticiparse a las posibles objeciones de su interlocutor, con el propósito de robustecer los argumentos propios para ganar el reconocimiento o la adhesión de ese otro.

1-¿ A quiénes podría interesarles el tema que desarrollas en tu texto y por qué?

R//: pienso que este tema podría interesarle a las jóvenes y adultos que les gusta la música o que no se pueden expresar sus sentimientos y pensamientos libremente.

2-¿ Crees que podrían estar de acuerdo con la tesis que planteas?

R//: algunos sí otros no.

3-¿Cuál crees que podría ser la opinión de quienes no están de acuerdo con tu punto de vista sobre el rap?

R//: Un estudio sugiere que los fanáticos del rap y del hip-hop son más propensos a beber, a usar drogas y a tener comportamientos violentos que han dejado algunas víctimas como, El rapero Proof de 32 años amigo de la superestrella Eminem murió a tiros en un club de Detroit.

- otra víctima del tiroteo fue Keith Bender de 35 años que murió en un hospital.

4-¿ Cómo podrías contradecir el argumento anterior?

R//: El mismo estudio reconoció que no responde preguntas claves sobre si el rap realmente cambia los comportamientos de las personas.

- En una entrevista la superestrella Eminem dice que la muerte de Proof nada tiene que ver con sus canciones sino con disputas entre las pandillas.

5.8 Guía No 4: Organización del texto argumentativo escrito - TAE

Con la presente actividad el docente orienta el proceso de organización del TAE a partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en las guías precedentes; se adecúa la información en párrafos independientes, clasificando las ideas temáticas y de desarrollo respectivas, sirviéndose del punto seguido u otros signos de puntuación que cumplan esta función. Este ejercicio pretende ofrecer algunas estrategias que le permitan al docente abordar algunas dificultades de los estudiantes, como son la falta de coherencia y cohesión en la producción de un TAE.

Objetivo

Los estudiantes deben:

- aplicar estrategias de redacción para darle coherencia y cohesión al texto.

Logística

Aula de clase/ cuaderno/lápiz/papel/ apuntes de las guías 1, 2 y 3.

Duración

90 minutos

Evaluación

El estudiante organiza el contenido textual en párrafos independientes, y delimita las secciones del texto: introducción, desarrollo y conclusión.

Actividades

Docente	Estudiante
Orienta el proceso de organización y adecuación de las respuestas a las preguntas planteadas, a partir de las cuales, se elabora cada una de las partes del TAE. Explica la importancia del párrafo como unidad de desarrollo temático y la distribución de las ideas dentro del mismo según su tipo. Explica qué son las ideas temáticas y de desarrollo, y las características y funciones de cada una en el párrafo.	Clasifica las ideas temáticas y de desarrollo y las organiza según el tipo de párrafo que corresponda.

Respuestas de la guía no. 1: elaboración de la introducción del TAE						
Tipo de párrafo	Estructura					
Deductivo	Idea de desarrollo No. 1: definición del tema	Idea de desarrollo No 2	Idea de desarrollo No 3	Idea de desarrollo No 4	Idea de desarrollo No. 5	Tesis/idea temática
	<i>El rap es un estilo musical donde una persona habla en un compás con cuatro frases y en cada frase se pone una palabra que</i>	<i>También es un estilo de música nacido en 1980, que se caracteriza por su ritmo monótono; en las canciones usa letras para concientizar.</i>	<i>Existe otro modo el cual es el modo libre o freestyle donde se usan tres técnicas: el puchline, metralleta o doble tiempo que es rapear rápido conteniendo la respiración, y la</i>	<i>En los últimos años se ha aumentado formatos como easy mode, hard mod y temáticas</i>	<i>La persona que cambió el rap en habla hispana fue Arcano que teniendo quince años logró ser campeón internacional</i>	<i>El rap es un estilo musical que revoluciono la mente de jóvenes y adultos, en mi opinión este estilo te enseña a expresarte de forma libre de tus sentimientos y pensamientos.</i>

	<i>rime con las otras tres.</i>		<i>métrica es rimar dos o más palabras en cada patrón.</i>		<i>superar un record de rapear por más de 24 horas.</i>	
Respuestas de la guía no 2: construcción del argumento mediante ejemplos						
Tipo de párrafo	Estructura					
De encabezamiento	Idea temática	Idea de desarrollo No. 1	Idea de desarrollo No 2	Idea de desarrollo No 3		
	<i>En el rap se puede hablar de diferentes temas y puntos de vista sobre lo que pasa en la sociedad.</i>	<i>El artista Vos con la canción purpura expresa sus sentimientos y pensamientos al tocar temas sensibles como el del aborto o los feminicidios. “si pintan paredes te parece vandalismo pero es matar mujeres y eso a vos te da lo mismo</i>	<i>El artista Kaiser: “la danza de los que resisten bailando, aunque quieren que no seamos nadie” se trata de la resistencia ante todo lo que pasa en la vida, la resistencia bailando, haciendo música o lo que le haga bien.</i>	<i>El artista Narick con la siguiente frase habla de su trayecto hasta llegar a la fama siempre lo criticaron, pero a él no le importaba el seguía haciendo lo que le gustaba. “ sé que me tocara caer pero debe levantarme no perder el tiempo en lamentarme”</i>		
Respuestas de la guía 3: construcción del argumento de autoridad						
Tipo de párrafo	Estructura					
Explicativo	Idea temática		Idea de desarrollo			
	<i>Kapo 013 freestyler retirado, afirma que hay exponentes de este gran género que cuentan sus historias y te hacen ver la realidad de la vida y otros te van a dar un mensaje positivo cuando lo necesites.</i>		<i>Lo anterior se evidencia en las letras de las canciones del rapero Porta donde hace insultos dirigidos a la sociedad como por ejemplo: todo es libertad de expresión, en el rap no tenemos pelos en la lengua”.</i>			

Párrafo no. 4: contraargumento y refutación del contraargumento			
Tipo de párrafo	Estructura		
	Idea temática	Idea de desarrollo No. 1	Idea de desarrollo No. 2
	<i>Un estudio sugiere que los fanáticos del rap y del hip-hop son más propensos que los de otros género musicales, a beber, a usar drogas y a tener comportamientos violentos que han dejado algunas víctimas como el rapero Proof de 32 años, amigo de la superestrella Eminem quien murió a tiros en un club de Ditroit..</i>	<i>Otra víctima del tiroteo fue Keith Bender de 35 años que murió en un hospital.</i>	<i>El mismo estudio reconoció que no puede responder preguntas claves sobre si el rap realmente cambia los comportamientos de las personas y En una entrevista la superestrella Eminem dice que la muerte de Proof nada tiene que ver con sus canciones sino con disputas entre las pandillas.</i>
Párrafo no. 5:			
Tipo de párrafo	Estructura		
	Idea temática	Idea de desarrollo No. 1	Idea de desarrollo No. 2
	<i>El rap permite que las personas puedan expresarse de forma libre sin ser juzgadas por sus opiniones.</i>	<i>Las letras de canciones de este género muestran que se puede hablar de diferentes temas y hacer críticas a la sociedad.</i>	<i>Es una forma de pasar el tiempo, divertirse y resolver las diferencias de forma pacífica compitiendo en los festivales de raperos que se hacen en casi todo el mundo.</i>

El rap y la libertad de expresión

El rap es un estilo musical donde una persona habla en un compás con cuatro frases y en cada frase se pone una palabra que rima con las otras tres. También es un estilo de música nacido en 1980, que se caracteriza por su ritmo monótono; en las canciones usa letras para concientizar. En este otro modo el cual es el modo libre o freestyle donde se usan tres técnicas: el pickline, metrillo o doble tiempo que es rapear rápido conteniendo la respiración, y la métrica es rimar dos o más palabras en cada patrón. En los últimos años se ha aumentado formatos como eastside, hard rap y temáticos. La persona que cambió el rap en habla hispana fue Arcano que teniendo quince años logró ser campeón internacional superar un récord de rapear por más de 24 horas. El rap es un estilo musical que revolucionó la mente de jóvenes y adultos, en mi opinión este estilo te enseña a expresarte de forma libre de tus sentimientos y pensamientos.

En el rap se puede hablar de diferentes temas y puntos de vista sobre lo que pasa en la sociedad, el artista Wos con la canción puzpura expresa sus sentimientos y pensamientos al tocar temas sensibles como el del aborto o las feminicidios, "si pintan paredes te parece vandalismo pero es matar mujeres y eso a vos te da lo mismo". El artista Kasser: "La densa de las que resisten bailando aunque quieren que no seamos nadie" se trata de la resistencia ante todo lo que pasa en la vida, la resistencia bailando, haciendo música o lo que te haga bien. El artista Narick con la siguiente frase habla de su trágica historia hasta llegar a la fama

siempre lo criticaron pero a él no le importaba el rap, ni haciendo lo que le gustaba: "se que me fueron a caer pero debe haber bueno no perder el tiempo en lamentarme"

Rapa O'S freestyler exitoso afirma que hay exponentes de este gran género que cuentan sus historias y lo hacen ver la realidad de la vida y otros le van a dar un mensaje positivo cuando lo necesitas. Lo anterior se evidencia en las letras de las canciones del rapero Porta donde hace un análisis dirigido a la sociedad como por ejemplo: todo es libertad de expresión, en el rap no tenemos paños en la lengua"

Un estudio refiere que las fanáticas del rap y del hip-hop son más propensas que las de otros géneros musicales, a beber, a usar drogas y a tener comportamientos violentos que han dejado algunas víctimas como al rapero Proef de 32 años, amigo de la superestrella Eminem murió a tiros en un club de Detroit. Otra víctima del Bronx fue Keith Bender de 35 años que murió en un hospital. El mismo estudio reconoció que no puede responder por qué las cosas son así el rap realmente cambia los comportamientos de las personas y en una entrevista la superestrella Eminem dice que la muerte de Proef nada tiene que ver con sus canciones sino con disputas entre las pandillas.

El rap permite que las personas puedan expresarse de forma libre sin ser juzgadas por sus opiniones. Las letras de las canciones de este género muestran que se puede hablar de diferentes temas y hacer críticas a la sociedad. Es una forma de pasar el tiempo, divertirse y resolver las diferencias de forma pacífica cumpliendo con las festividades de raperos que se hacen en casi todo el mundo.

5.9 Guía No 5 Revisión y reelaboración del TAE

La presente guía se ocupa de una de las fases de la composición textual a la que quizá, se le ha restado más protagonismo en algunos escenarios cotidianos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, donde el proceso culmina con la entrega de un texto incipiente, atiborrado de imprecisiones gramaticales y de redacción, a partir del cual, el docente emite una valoración sobre el desempeño académico del estudiante.

Dicho por Álvarez (2013, p. 74) la revisión implica un volver permanente sobre el texto, con el objetivo de identificar “Logros y problemas textuales, para recomponer aquellos aspectos que sean susceptibles de mejora y afianzar las fortalezas mediante reformulación y reescritura”. En el mismo sentido, Niño (2014, p. 183) refiere que la revisión textual “Es adentrarse tanto en el proceso recorrido como en el producto, con la idea de evaluarlos e introducir los cambios o ajustes requeridos y dar forma a la versión final mediante la reelaboración”. Con lo anterior, puede afirmarse que, examinar el escrito en construcción es una práctica necesaria en todo el proceso de composición textual, para optimizar el texto y por consiguiente afianzar las competencias escritoras de los estudiantes. Pensar en la revisión como una actividad cuya finalidad es exclusivamente, la calificación, minimiza los alcances pedagógicos y didácticos de esta práctica.

Cabe señalar dos sentidos que pueden dársele a la revisión y reelaboración del texto de acuerdo con Niño (2014), según el cual, es necesario distinguir entre el examen que hace el autor a su propio texto durante el proceso de composición, en el que es posible hacer todo tipo de modificaciones y, la corrección de estilo hecha por una persona distinta; en esta última, quien revisa se ocupa de examinar la coherencia, la cohesión, la claridad en las ideas, aspectos gramaticales, léxicos, etc., sin modificar elementos más sustanciales en el texto como el contenido o la perspectiva desde la cual se aborda el tema.

Objetivo

Los estudiantes deben:

- aplicar técnicas de revisión y comprender esta etapa como un paso imprescindible en el proceso de composición textual.

Logística

Aula de clase/ bolígrafo y/o resaltador.

Duración

45 minutos

Evaluación

El estudiante aplica unos criterios básicos de corrección textual, identificando falencias y proponiendo alternativas para la corrección; reconoce la importancia de la revisión y la reelaboración para mejorar los procesos de escritura.

Actividades

Docente	Estudiante
- Señala la importancia de la revisión y reelaboración del texto en el proceso de composición textual - Explica la función de los conectores aditivos, adversativos y consecutivos. - Organiza a los estudiantes en equipos de 2 o 3 miembros para que intercambien sus textos. - Explica los criterios de revisión y su aplicación	- Aplica los criterios de revisión textual bajo el principio de la objetividad que ayude al mejoramiento del proceso de escritura de su compañero de clase. - Consulta al maestro para aclarar las dudas antes de entregar el texto revisado. - Realiza las correcciones sugeridas por sus compañeros y el profesor. - Presenta el informe final.

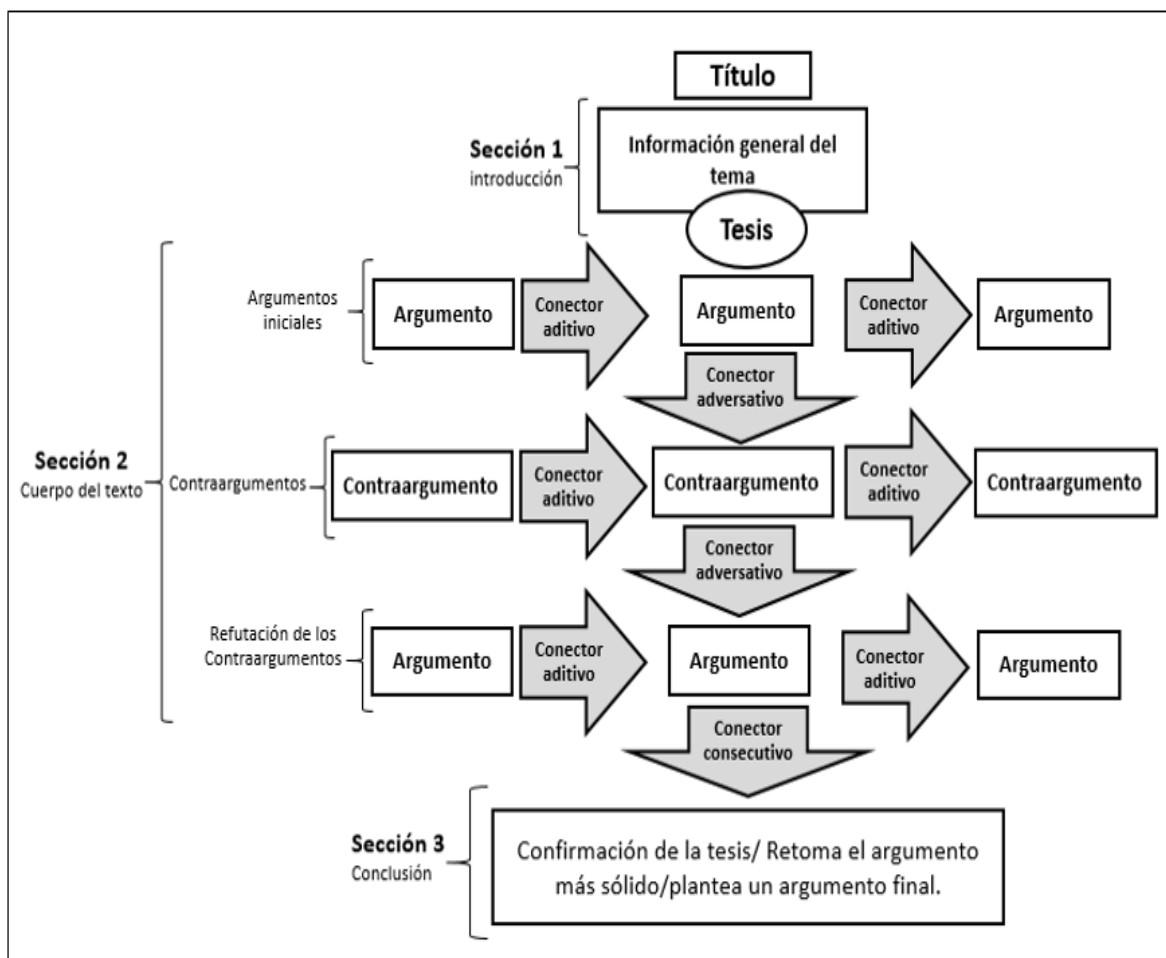
La presente guía consta de dos partes: la primera se ocupa de establecer la coherencia y la cohesión entre párrafos y secciones del texto mediante el uso de conectores aditivos, adversativos y consecutivos que realiza cada autor con su texto correspondiente; y, en segundo lugar, se propone una guía para la revisión de aspectos específicos de la redacción, según

criterios de valoración de fácil aplicabilidad que, permitan involucrar a los estudiantes en un proceso colaborativo de adecuación y mejora de los textos escritos:

1. A partir del resultado del taller no. 4 el estudiante relaciona los párrafos u otras secciones menores del texto, de acuerdo con la orientación temática de cada una. Así pues, las ideas que tienen afinidad argumentativa entre sí, se enlazan con conectores aditivos; aquellos párrafos o secciones que se contraponen unas con otras, se unen a través de conectores adversativos y, el conector consecutivo se utiliza para unir la *conclusión* al resto del cuerpo del texto.

Figura 12.

Los conectores y el texto argumentativo escrito



2. Para el proceso de revisión los estudiantes aplican los siguientes criterios que se han elaborado a partir de los fenómenos textuales o unidades de lengua correspondientes a los diferentes niveles de intervención, que propone Álvarez (2015).

Tabla 9. *Criterios para la revisión textual*

CRITERIOS PARA LA REVISIÓN TEXTUAL			
1. Identificación de las falencias			
Título	Sintetiza lo expresado en la tesis	SÍ	No
Estructura del texto	La tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión se pueden identificar claramente en el texto.	SÍ	NO
Introducción	Define y explica con claridad el tema.	SÍ	NO
Tesis	Es coherente con el tema planteado y expreso un punto de vista razonable.	SÍ	NO
Párrafo	La idea temática está bien definida, las ideas de desarrollo son coherentes y están delimitadas por signos de puntuación como el punto (.) seguido.	SÍ	NO
Frase u oración	Presenta de manera coherente y ordenada las oraciones que componen los párrafos.	SÍ	NO
Palabra	Aplica correctamente normas ortográficas básicas. Demuestra variedad léxica y evita la reiteración de palabras.	SÍ	NO
2. Observaciones y recomendaciones			
El estudiante señala con resaltador o con lapicero de color visible, los aspectos por mejorar en el texto y hace sugerencias de corrección. El maestro, puede realizar una revisión adicional para identificar dificultades que no estén incluidas en los criterios de revisión textual anteriores.			

Texto final

El siguiente es el resultado del proceso de producción de un TAE mediante la aplicación de la estrategia *La pregunta y la argumentación escrita*.

EL RAP Y LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN

El rap es un estilo musical donde una persona habla en un compás con cuatro frases y en cada una se pone una palabra que rime con las otras tres. Este estilo musical nació en 1980 y se caracteriza por su ritmo monótono y porque sus letras intentan concientizar. Existen varios estilos o modos, como el freestyle, donde se usan tres técnicas: el puchline, metralleta o doble tiempo, y la métrica. En los últimos años se han aumentado formatos como easy mode y hard mod. La persona que cambió el rap en habla hispana fue Arcano que teniendo quince años logró ser campeón internacional superando un record de rapear por más de 24 horas. El rap es un estilo musical que ha revolucionado la mente de jóvenes y adultos porque enseña a expresar los sentimientos y pensamientos de forma libre.

En el rap se puede hablar de diferentes temas y puntos de vista sobre lo que pasa en la sociedad. El artista Wos con la canción purpura expresa sus sentimientos y pensamientos al tocar temas sensibles como el aborto o los feminicidios, "si pintan paredes te parece vandalismo pero es matar mujeres y eso a vos te da lo mismo". El artista Kaiser dice en una de sus canciones "la danza de los que resisten bailando aunque quieren que no seamos nadie" habla de resistir ante todo lo que pasa en la vida, bailando, haciendo música o lo que le haga bien. El artista Narick con la siguiente frase habla de su trayecto hasta llegar a la fama donde dice que, siempre lo criticaron pero a él no le importaba y seguía haciendo lo que le gustaba: "sé que me tocará caer pero debo levantarme, no perder el tiempo en lamentarme".

En el mismo sentido, Kapo 013 freestyler retirado, afirma que hay exponentes de este gran género que cuentan sus historias y te hacen ver la realidad de la vida y, otros te van a dar un mensaje positivo cuando lo necesites. Lo anterior se evidencia en las letras de las canciones del rapero Porta donde hace insultos dirigidos a la sociedad como, por ejemplo: todo es libertad de expresión, en el rap no tenemos pelos en la lengua".

Sin embargo, un estudio sugiere que los fanáticos del rap y del hip-hop son más propensos que los de otros géneros musicales, a beber, a usar drogas y a tener comportamientos violentos que han dejado algunas víctimas como el rapero Proof de 32 años, amigo de la superestrella Eminem, quien murió a tiros en un club de Dittroit. Otra víctima del tiroteo fue Keith Bender de 35 años que murió en un hospital. Pero, el mismo estudio reconoció que no puede responder preguntas claves sobre si el rap realmente cambia los comportamientos de las personas y en una entrevista la superestrella Eminem dice que la muerte de Proof nada tiene que ver con sus canciones sino con disputas entre las pandillas.

En conclusión, el rap permite que las personas puedan expresarse de forma libre sin ser juzgadas por sus opiniones. Las letras de las canciones de este género muestran que se puede hablar de diferentes temas y hacer críticas a la sociedad. además, es una forma de pasar el tiempo, divertirse y resolver las diferencias de forma pacífica, compitiendo en los festivales de raperos que se hacen en casi todo el mundo.

TEXTO ORIGINAL.

El rap y la libertad de expresión

El rap es un estilo musical donde una persona habla en un compás con cuatro frases y en cada una se pone una palabra que rime con las otras tres. Este estilo musical nació en 1980 y se caracteriza por su ritmo monótono y porque sus letras intentan concientizar. Existen varios estilos o modos, como el freestyle, donde se usan tres técnicas: el pushline, metrallata o darle tiempo, y la métrica. En las últimas años se han aumentado formatos como raggamuffin y hardcore. La persona que cambió el rap en habla hispana fue Arcano que teniendo quince años logró ser campeón internacional superando un record de rapear por más de 24 horas. El rap es un estilo musical que ha revolucionado la mente de jóvenes y adultos porque enseña a expresar los sentimientos y pensamientos de forma libre.

En el rap se puede hablar de diferentes temas y puntos de vista sobre lo que pasa en la sociedad. El artista Wos con la canción purpura expresa sus sentimientos y pensamientos al tocar temas sensibles como el aborto o las feminicidas, "si pintan paredes se parece rosado como para un niño y eso a vos te da la mierda". El artista Kaseo dice en una de sus canciones "la danza de los que resisten bailando aunque quieren que no seamos nadie" habla de resistir ante todo lo que pasa en la vida, bailando, haciendo música a lo que le haga bien. El artista Narek con la siguiente frase habla de su trapeo hasta llegar a la fama donde dice que, siempre le criticaban pero a él no le importaba y seguía haciendo lo que le gustaba "soy que me tocará caer pero debo levantarme, no perder el tiempo en lamentarme".

En el mismo sentido, Kapa O'Ba Freestylers citando, afirma que hay exponentes en este gran género que cuentan sus historias y se hacen ver la realidad de la vida y otros se van a dar un mensaje positivo cuando lo necesitan. La anterior se evidencia en las letras de las canciones del rapero peruano donde hace insultos dirigidos a la sociedad como por ejemplo: "toda es libertad de expresión, en el rap no tenemos pelo en la lengua".

Sin embargo, un estudio sugiere que los fans del rap y del hip-hop son más propensos que los de otros géneros musicales a beber, a usar drogas, y a tener comportamientos violentos que han dejado algunas víctimas como el rapero Proef de 32 años, amigo de la superestrella Eminem, quien murió a tiros en un club de Detroit. Otro víctima del lirato fue Keith Bender de 35 años que murió en un hospital. Pero, el mismo estudio reconocía que no puede responder preguntas claves sobre si el rap realmente cambia los comportamientos de las personas y en una entrevista la superestrella Eminem dice que la muerte de Proef nada tiene que ver con sus canciones sino con disputas entre las pandillas.

En conclusión, el rap permite que las personas puedan expresarse de forma libre sin ser juzgadas por sus opiniones. Las letras de las canciones de este género muestran que se puede hablar de diferentes temas y hacer críticas a la sociedad. Además, es una forma de pasar el tiempo, divertirse y resolver las diferencias de forma pacífica, compitiendo en los festivales de raperos que se hacen en casi todo el mundo.

Conclusiones

En este apartado se da por finalizado, de manera formal, el presente trabajo y para ello se realizan algunas observaciones generales y se hacen las últimas recomendaciones en relación con los resultados derivados de la aplicación de la estrategia. A continuación, se presentan los puntos más importantes que se han consignado a modo de conclusiones:

1. El título del trabajo de investigación demarca tres líneas temáticas desde donde se aborda el problema: la argumentación, la didáctica de la escritura y la pregunta, que corresponden a prácticas que ocupan un lugar importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, no solo de la asignatura de lengua, sino que, son transversales en los contenidos curriculares de diversas áreas y los procesos cognitivos y meta cognitivos que están implicados en ellas; por esto, se considera conveniente llamar la atención sobre los siguientes aspectos:

1.1 Es importante señalar que, pese a la relevancia que ha adquirido la argumentación en la reflexión teórica y didáctica desde la segunda mitad del siglo XX, es necesario repensarla desde la acción pedagógica y las prácticas de enseñanza cotidianas, en donde quizás, no se haya adquirido conciencia suficiente sobre el lugar que ocupa dicha práctica discursiva, en la formación académica e intelectual de los estudiantes, pero también en la realización personal, la inserción social y la participación democrática.

1.2. Es conveniente también, repensar la enseñanza de la escritura en el aula, no solo desde sus aspectos formales y operacionales, sino como una forma de apropiación del mundo, de comprensión de la realidad para repensarla y participar en la construcción de los relatos que configuran la cultura. Desde esta perspectiva, quien escribe, no solo adquiere y desarrolla la habilidad lingüística más compleja, sino que asume el compromiso de crear y compartir su visión del mundo para acompañar a otros en la conquista de la suya propia.

1.3. Por otra parte, se puede decir que, si bien la pregunta hace parte del repertorio de estrategias que utilizan los docentes, no siempre se aprovecha suficientemente su potencial didáctico. La pregunta se puede usar con diferentes propósitos y para alcanzar múltiples objetivos de enseñanza aprendizaje. Es por esto que, para una aplicación eficaz de esta estrategia, resulta necesario trazar previamente unas metas de aprendizaje, planificar las preguntas y, adecuarlas a una metodología.

2. Frente al problema que suscitó esta investigación cabe señalar que, al haber surgido de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo por el investigador, de la observación permanente a las actividades desarrolladas por los estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar la argumentación escrita, se plantea la necesidad de entender el aula de clases como escenario para la producción de conocimiento nuevo que optimicen los procesos de enseñanza. En un espacio así pensado, el docente asume el compromiso de revisar, evaluar y fortalecer su práctica pedagógica constantemente, de manera que pueda responder a los desafíos que le plantean las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, cada vez más heterogéneas, conforme a las exigencias del devenir social y cultural.

3. El objetivo general de este trabajo está encaminado a fortalecer la argumentación escrita a través de una didáctica basada en la pregunta; de modo que, para alcanzar la meta señalada se desarrolló el trabajo de investigación en cuatro etapas, delimitadas por cuatro objetivos específicos. En el primero se identificaron las dificultades y fortalezas que deben afrontar los estudiantes en los procesos de producción de textos argumentativos escritos, en donde fue posible concluir, que los problemas más comunes de los estudiantes están asociados al desconocimiento de los presupuestos conceptuales de la argumentación, a la falta de estrategias para la escritura y de una metodología adecuada para la realización de la tarea.

4. El segundo objetivo específico, permitió concluir que las estrategias que utilizan los docentes para la producción de textos argumentativos escritos, no siempre logran el propósito, en la medida en que, se requiere mayor profundización en el conocimiento sobre la argumentación y en los procesos implicados en el proceso de escritura. Por lo cual, es pertinente plantear la necesidad de que el profesorado de lengua castellana, pero también los maestros de otras asignaturas, se aproximen a los estudios y que se han desarrollado en el escenario de la reflexión académica y pedagógica para el mejoramiento de su práctica, en lo que atañe a la argumentación escrita.

5. El tercer objetivo específico se centra en la pregunta y sus posibilidades como dispositivo de enseñanza-aprendizaje, y para ello se planteó una reflexión sobre el papel de la indagación en los procesos de composición de textos argumentativos escritos; se hizo una aproximación al tema para determinar cuál es la incidencia y el alcance de la pregunta didáctica y qué lugar ocupa en las actividades que realizan maestro y estudiantes en el aula de clase. A partir de lo anterior, es posible concluir que, la pregunta está en el centro de la dinámica de la

clase. Se presenta como una herramienta para el intercambio maestro-alumno y se puede aplicar para concretar diversos objetivos de enseñanza-aprendizaje, más allá de los cuestionamientos que se formulan para controlar, medir y calificar el desempeño académico de los estudiantes.

6. El cuarto objetivo específico se centra en la elaboración y aplicación de una estrategia basada en la pregunta didáctica para la producción de textos argumentativos escritos, a partir de la cual se pueden plantear las siguientes conclusiones:

6.1 Las actividades que componen la estrategia didáctica fueron estructuradas con base en diferentes momentos del proceso de composición textual. Así, la guía número 1 se centra en la selección, definición, investigación y delimitación del tema y, el planteamiento de la tesis. La guía número 2, orienta la construcción de los argumentos; la guía número 3 se centra en el reconocimiento de la audiencia, la elaboración de los contraargumentos y la refutación de estos, con argumentos finales. Las guías 4 y 5 se ocupan del proceso de redacción y revisión del texto final; con lo cual, cabe señalar que es importante seleccionar los tipos de preguntas, de acuerdo con las habilidades que requiera el estudiante en cada etapa del proceso de composición textual.

6.2. La elección del tema es un momento esencial en el desarrollo de la estrategia, del que depende en gran medida el éxito de la tarea; por eso, conviene que el punto de partida para la elección del asunto que se pretende abordar, sea cercano a la experiencia personal y a los intereses particulares del estudiante. De esta manera, es más factible que el alumno se involucre en las actividades al constatar que aquello que ocurre en su cotidianidad también puede ser objeto de conocimiento.

6.3. La estrategia favorece y estimula la investigación y profundización del asunto que lo motiva a escribir. En esta fase, el estudiante transita del conocimiento que ha adquirido por intuición, a la elaboración de un saber más consistente que se consolida mediante el diálogo del alumno con las fuentes que consulta. De esta manera, quien escribe puede posicionarse con un criterio más sólido frente al tema y plantear una tesis razonable a sus potenciales interlocutores.

6.4. La elaboración de los argumentos le plantea al estudiante la tarea de valorar, jerarquizar y estructurar la información. Para ello, la estrategia propone una serie de preguntas que facilitan la organización de las ideas, y que el maestro puede aplicar según los tipos de argumentos que espera que sus estudiantes elaboren y las clases de preguntas que se pueden aplicar en cada caso.

6.5. Como ya se señaló, la estrategia reserva un espacio para que el estudiante tome conciencia de la audiencia; es decir que, reconozca el texto escrito como un mecanismo que permite la interacción y el dialogo con unos lectores potenciales, para anticiparse a las posibles objeciones de los lectores, para refutarlos previamente y darle mayor sustento a la tesis planteada.

7. La planificación del TAE es la etapa del proceso de escritura donde tiene mayor incidencia la pregunta didáctica. Una vez definido el tema, la tesis, los argumentos y contraargumentos, se aplicaron estrategias de redacción que permitieron al estudiante darle estructura y coherencia al texto, según los elementos típicos de la tipología textual que nos ocupa.

8. La estrategia didáctica aplicada, favorece el trabajo en equipo mediante la implementación de ejercicios colectivos de revisión textual. Adicionalmente, los estudiantes comprenden que someter el escrito al escrutinio de un lector objetivo le brinda herramientas para mejorar su texto, sus conocimientos y habilidades de redacción.

9. La propuesta de intervención didáctica denominada “La pregunta y la argumentación escrita” ha permitido dar respuesta a las dificultades expuestas en la descripción del problema, y alcanzar el objetivo general de esta investigación. Los escritos producidos por los estudiantes de grado octavo (ver anexos) permiten evidenciar que se puede lograr textos bien fundamentados, coherentes en el desarrollo de las ideas y adecuados desde el punto de vista de las normas de redacción, mediante una secuencia de preguntas didácticas.

Limitaciones

✓ En la secuencia didáctica se ha incorporado un conjunto significativo de herramientas que el maestro puede aplicar en su propósito de fortalecer la producción de textos argumentativos escritos en el aula; sin embargo, la aplicación de la estrategia parte de la convicción de que el estudiantado de grado octavo ha desarrollado habilidades básicas de escritura y de redacción que le permitirán el desarrollo de las actividades aquí propuestas.

✓ Con esta secuencia didáctica se pretende brindar una herramienta que pueda resultar útil, no solo a los profesores del área de lengua castellana, sino que pueda estimular los procesos de producción de textos argumentativos escritos en otras

asignaturas. No obstante, es necesario considerar la posibilidad de que, la estrategia no genere el impacto esperado debido a que no se desarrollan contenidos específicos y haga falta explicitar temas afines a otras áreas curriculares.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta que, la estrategia didáctica que aquí se presenta fue elaborada y aplicada en un contexto de enseñanza-aprendizaje concreto, se recomienda a los maestros que consideren pertinente incorporar estas actividades a sus procesos de enseñanza, identificar previamente las características del grupo y en lo posible de cada alumno, con el propósito de adecuar la secuencia didáctica a las necesidades de aprendizaje del estudiantado, de tal manera que se puedan obtener buenos resultados.

Cada docente puede adecuar la estrategia a su estilo particular de enseñanza, a las condiciones del entorno en que se desempeña, y a las características de sus estudiantes. Así pues, los tiempos establecidos para la realización de las actividades, el orden de las preguntas, y los tipos de argumentos, entre otros, pueden ajustarse según cada caso.

Es posible que por circunstancias como, un grupo de estudiantes muy numeroso, el docente no pueda permitirse que cada estudiante desarrolle un tema particular como se sugiere en la secuencia didáctica; para sortear esta dificultad, el maestro puede elegir el asunto sobre el que se va a escribir, sin perder de vista los intereses de los estudiantes. Para tal efecto, puede recoger diferentes temas mediante una lluvia de ideas y someter a votación u otro mecanismo de deliberación, el asunto que se va a trabajar.

Los tipos de preguntas didácticas que se han clasificado para la elaboración de la secuencia didáctica, pueden utilizarse para lograr diferentes objetivos de enseñanza independientemente de las áreas curriculares; por lo cual, es posible que algunos maestros puedan encontrar diferentes formas de incorporar una metodología de preguntas en las actividades que realizan cotidianamente y que no necesariamente, están encaminadas a desarrollar procesos de composición textual.

Referencias

- Adam, J. (1992). Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, dialogo. Nathan.
- Agosto, S. (2011). El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria. [Tesis de doctorado] Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/14017/1/T33256.pdf>
- Anscrombe, J. & Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas. Gredos.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios pedagógicos, 37. 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Álvarez, T. (2013). Didáctica de la lengua para la formación de maestros. Octaedro.
- (2010). Competencias básicas en escritura. Octaedro.
- (2005). Didáctica del texto en la formación del profesorado. Síntesis.
- Behar, D. (2008). Metodología de la investigación. Shalom.
- Belenguer, E. y González, M. (1998) Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. Historia de la Educación, 7. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6816>
- Bojacá, J. (2005). El proyecto de investigación. etnográfica en el aula marco teórico-operativo. Hallazgos, 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835162007>
- Bolaños, J. y Ortega, G (2018). Escritura de ensayos argumentativos en estudiantes de once del Instituto Bet-El de San Juan de Pasto. [Tesis de maestría] Universidad de Nariño.
<http://sired.udenar.edu.co/5987/>
- Botello, S. M. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza. [Tesis de maestría] Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014->
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. Comunicación, lenguaje y educación, 26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>

- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos. *Revista comunicación, lenguaje y educación*, 25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento-Universidad de Granada, *Revista Signa*, 16. 289-320. [10.5944/signa.vol16.2007.6159](https://doi.org/10.5944/signa.vol16.2007.6159)
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación. Lenguaje y educación*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- (2013). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlo. El búho.
- Cuenca, M. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941559>
- Constitución Política de Colombia (1991). Capítulo 2. Artículo 44. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991* N° 85. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Copleston, F. (2004). *Historia de la filosofía*. Tomo 1. Ariel.
- Corrales, O., & Jimenez, A. (1994). El docente como investigador. El docente como investigador, 18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12684>
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- De Prado, D. (2015) *La interrogación divergente (ID). Dudo y pregunto, luego existo*. 1ª Edición. Educreate.IACTA-CI.
- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro.
- Díaz, A. (2014). *Retórica de la escritura académica, pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Didáctica y escritura. Universidad de Antioquia.
- _____. (2002). *La argumentación escrita. Didáctica y escritura*. Universidad de Antioquia.
- Didactext, Grupo (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, 15. <https://www.ucm.es/didactext/file/1-05>

- Elder, L. & Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Escandell, M. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2152614>
- Esparza, B. (2015 17 de noviembre de 2015) Argumentación y democracia. [Ponencia] “V Congreso de Argumentación”, organizado por la Fiscalía Especializada para la Atención de Delitos Electorales y la Unidad de Posgrado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/648/N%C3%BAm.26_P.217-226.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P & Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta - Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI.
- García, J. F. (2011). La pregunta como estrategia de aprendizaje en la composición del texto expositivo escolar. [Tesis de doctorado] Universidad de Zulia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22552>
- García, A y Ortega, H. (2017). Uso de conectores textuales en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes del I P T México-Panamá y el Centro Educativo de Torti. [Tesis de maestría] Universidad de Panamá. <http://up-rid.up.ac.pa/26/1/adelaide%20garc%C3%ADa.pdf>
- Gadamer, H. (2003). Verdad y método. Sígueme.
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 9. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- GIA, Grupo. (2016). Competencia argumentativa oral: casos en escuelas rurales. Universidad de Nariño.
- Guerra, A. y Ferrás, L. (2020). La habilidad de argumentar: una visión interdisciplinaria para el desarrollo del aprendizaje reflexivo. Revista Didasc@lia., 14(6). <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748653001.pdf>
- Habermas, J. (1981) Teoría de la acción comunicativa I. Taurus.
- Hammersly, M y P.& Atkinson (2005) Etnografía. Métodos de Investigación. Paidós.
- Hernández, R. (2014) Metodología de la Investigación. Mac Graw Hill.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación. Mac Graw Hill.
- Hoyos, A. (2017). Manual de escritura. Malpensante.
- Julve, E. (2016) La transposición didáctica en la enseñanza de la argumentación escrita en secundaria. En Díez y Broston. Aprendizajes plurilingües y literarios, nuevos enfoques didácticos. (495-501). Universidad de Alicante.
- Lagos, M. (2018, 15 de agosto). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP). Docplayer. <https://docplayer.es/24671207-Ensenanza-aprendizaje-de-la-argumentacion-en-el-programa-de-la-escuela-primaria-pep.html>
- Leal, F. (2018). Questioning and its role in argumentation. Revista Iberoamericana de argumentación, 17. <https://revistas.uam.es/ria/article/view/ria2018.17.004/10702>
- Ley 115 de 1994 (2022, 8 julio) Congreso de la República, Diario Oficial No. 52204.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115
- Lo Cascio, V. (1991). Gramática de la argumentación. Alianza.
- Longas, O. & López, R. (2005) Redactor: hablar en el escrito. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220464011.pdf>
- López, P. & Fachelli, S. (2015) Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, 8.
<http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Martínez, A. (1999) Escribir textos argumentativos. Contextos educativos: Revista de educación Universidad de La Rioja, 2. 257-272.DOI: <https://doi.org/10.18172/con.422>
- Marafioti, R. y Santibañez, C. (2010). Teoría de la argumentación. Bilblos.
- Melero, M. D. (2016). Escritura de textos argumentativos en Enseñanza Primaria y Secundaria: variables cognitivas y motivacionales. [Tesis de doctorado] Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Psicologia-Mamelero>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN, (1998). Lineamientos curriculares Lengua castellana.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf
- _____ (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Niño, V. M. (2014). La aventura de escribir : del pensamiento a la palabra (2a ed.). ECOE EDICIONES
- Pájaro, D. (2002), La Formulación de Hipótesis. Cinta moebio, 15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=297344>
- Páez, H. (2007). P.E.R. (Preguntar-Escuchar-Responder): Una tríada para enseñar, comprender y Aprender historia. Mañongo, 28. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo28/28-8.pdf>
- Perelman, Ch. & Olbrechts-tyteca, L. (1989) Tratado de la argumentación. Gredos.
- Platón. (1994). Diálogos (Tomo II). Ediciones Universales.
- Quintar, E. (2008) Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización. Ipecal
- Ramírez, R. (2012). Breve historia y perspectivas de la argumentación. Editorial universitaria – Universidad de Nariño.
- (2006). Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. Folios. Segunda época No 24 pp 27 – 43.
- Rajadell, N. y Serrat, N. (2000). La interrogación didáctica. En De la Torre. S y Barrios, O. Estrategias didácticas innovadoras. (pp. 263 - 285). Octaedro.
- Real Academia de la Lengua Española (2009). Nueva gramática de la lengua española. Vol. 1. Espasa.
- (2009). Nueva gramática de la lengua española. Vol. 2. Espasa.
- Reale, A. (2017) Argumentación ¿La era de la posverdad? Taller de Expresión.
http://tallerdeexpresion1.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/123/2021/05/taller1_reale_argumentacion_2017.pdf
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Presencia Universitaria, 5.
http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional__y_humanista.pdf
- Rodriguez, R. (2010). Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita. Editorial universitaria, Universidad de Nariño .
- Rodríguez, A. (2008). La argumentación. Universidad nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones Sociales.

- Ruiz, M. E. (2016). Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo. Universidad Nacional de Colombia.
- Sagan, C. (2017) *A Demon Haunted World; Science as a Candle in the Dark*. Trad. Dolores Uchina. Cap. 19, Planeta. (Trabajo original publicado en 1997)
- Sbert, R. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 5, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184029>
- Segovia, B., Salazar, M. & Eraso, N. (2013) Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1).
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/issue/view/140/Revista%20Criterios%2020-1>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67344/008200430362.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serra, S. (1998). El concepto de 'pregunta' en gramática española. *Boletín de filología*, 2.
<https://core.ac.uk/download/pdf/46545355.pdf>.
- Toulmin, E. (2003). Los usos de la argumentación, traducción de María morras y Victoria Pineda. Península
- Van Eemeren y Groostendorts, (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Van Arcken, H. (2019, 25 de abril) La escuela tradicional. *Pedagogía docente: Pedagogía, didáctica, competencias y evaluación para docentes*.
<https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque disciplinario*. Paidós.
- Varas, J. (2009). Sócrates y Mayéutica. *Revista Obstericia y Ginecología Hospital Santiago Oriente*, 1. 7. www.revistaobgin.cl
- Vignaux, G. (1976). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Hachette.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de bolsillo.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
- Zavala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Planeta .
- Zuleta, O. (enero-marzo de 2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

Anexos

Anexo A. Formato de encuesta a estudiantes

Universidad de Nariño

Vicerrectoría de Investigaciones, Posgrados y Relaciones internacionales

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

Encuesta sobre argumentación escrita aplicada a los estudiantes

Objetivo: Determinar las dificultades en la producción de textos argumentativos escritos que se presentan en los estudiantes del grado octavo del Colegio san Francisco Javier.

1. ¿Sabes qué es la argumentación?
2. ¿Crees que es importante argumentar? Sí – No ¿Por qué?
3. ¿Cuándo se utiliza la argumentación?
4. ¿Se te facilita expresar tus ideas por escrito?
5. ¿En la clase has aprendido sobre argumentación escrita?
6. ¿Escribes textos para defender tu punto de vista?
7. ¿Se te dificulta escribir textos argumentativos? Sí – No ¿Por qué?
8. ¿Crees que es útil aprender a argumentar por escrito? Sí – No ¿Por qué?
9. ¿Conoces algún ejemplo de texto argumentativo? ¿Cuál?
10. ¿Sabes qué es un argumento?
11. ¿Conoces algún tipo de argumento ¿Cuál?
12. ¿Sabes qué es un contraargumento?
13. ¿Sabes cuáles son las partes de un texto argumentativo escrito?
14. ¿Sabes qué es una hipótesis? Si la respuesta es afirmativa plantea una hipótesis sobre el tema que desees.
15. ¿Sabes cómo se estructura un texto argumentativo escrito?

16. ¿Cuáles son las diferencias entre el argumento de un texto literario y el argumento de un texto científico?
17. ¿Te gusta que te pregunten en clase? Sí – No. ¿Por qué?
18. Las preguntas formuladas por tus profesores, prefieres responderlas:
 - A. De manera oral
 - B. De manera escrita ¿Por qué?

Anexo B. Taller**Universidad de Nariño****Vicerrectoría de Investigaciones, Posgrados y Relaciones internacionales****Facultad de Educación****Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas****Taller****Objetivo:** fomentar la argumentación escrita a partir de preguntas

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que a continuación se presentan

Los Videojuegos

Por: Josep Luís Pérez Muñoz

Es sabido por todos, que los videojuegos cada vez más van adquiriendo mayor importancia en nuestra sociedad. Ya no son solo una distracción para los catalogados "Freaks". A pesar de esto, son diversos los sectores que no apoyan esto y los catalogan de malos y perjudiciales. Y eso es una mentira tan grande como los billetes de \$3000. ¿Por qué? Es fácil, recientes informes han dicho que los videojuegos estimulan una parte del cerebro que mejoran la Psicomotricidad en los niños y la rapidez mental en los jóvenes.

El punto malo de este tema, es que puede causar adicción como todas las otras formas de ocio. Otro punto en contra es el empeoramiento de la vista debido al exceso de horas delante de la pantalla del televisor o del monitor de la consola portátil. Esto es por culpa de la radiación que desprenden los televisores o monitores

Videoconsolas como la famosa NINTENDO WII ayudan a los niños 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 y, por lo tanto, la recepción de toda la información será

cogida entera. Gracias a las nuevas tecnologías, los videojuegos han decantado una rama de su árbol hacia los videojuegos de los niños, y 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.

Recuperado de: <http://vjuegosp.blogspot.com.co/2013/08/videojuegos-texto-argumentativo.html>

1. ¿Te gustan los videojuegos? Sí – No ¿Por qué? Si la respuesta es sí, menciona algunos. En cualquier caso, escribe un párrafo exponiendo tus razones. _____

2. En el texto se exponen dos hipótesis respecto de los videojuegos ¿Cuáles son? _____

3. ¿Según el contenido del texto, cuál crees que es la opinión del autor sobre los videojuegos? _____

4. ¿Cuáles son las principales razones que expone el autor para sustentar su opinión? Enuméralas _____

5. ¿Estás de acuerdo con la postura del autor, frente al uso de los videojuegos? Si – NO ¿Por qué? _____

6. ¿Qué le dirías a las personas que piensan que los videojuegos promueven la violencia?

Anexo C. Formato de entrevista semiestructurada

Universidad de Nariño

Vicerrectoría de Investigaciones, Posgrados y Relaciones internacionales

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

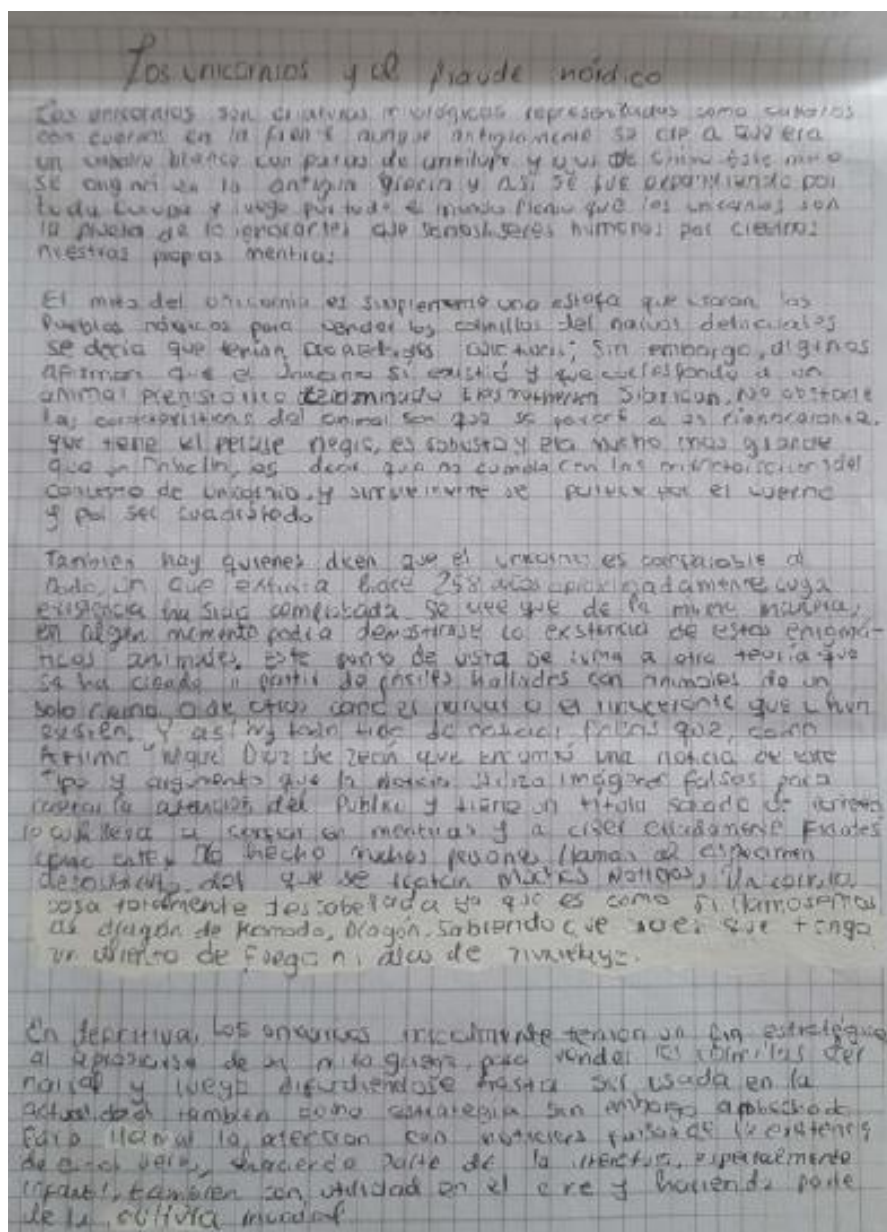
Entrevista Semiestructurada- Aplicada a Docentes

Objetivo. Identificar las didácticas para la argumentación escrita que implementan los docentes en el grado octavo del colegio San Francisco Javier.

1. ¿Considera importante generar espacios en los que los estudiantes expresen sus opiniones? ¿Por qué?
2. ¿Utiliza alguna(s) estrategia(s), técnicas o procedimientos para motivar que los estudiantes expresen sus opiniones? ¿Cuál(es)?
3. ¿Cómo cree que la escritura contribuye al desarrollo de su asignatura?
4. ¿Utiliza la escritura para fomentar la argumentación en el aula? ¿Cómo?
5. ¿Solicita a sus estudiantes que escriban textos argumentativos? ¿Cuándo?
como
6. ¿Conoce los elementos del texto argumentativo? ¿Cuáles?
7. ¿Conoce tipos de argumentos? ¿Cuáles?
8. ¿Utiliza recursos didácticos para fomentar la escritura de textos argumentativos? ¿Cuáles?
9. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en la argumentación escrita?
10. ¿Puede sugerir un procedimiento que viabilice la argumentación escrita?
11. ¿Cuál es el valor que le da a la pregunta en el aula de clase?
12. ¿Cómo responden los estudiantes las preguntas escritas formuladas en clase?
 - a. Narrando

- b. Explicando
 - c. Argumentando
 - d. Exponiendo
 - e. Otras ¿Cuáles?
13. Frente a las preguntas escritas, los estudiantes tienden a dar respuestas
- a. Coherentes
 - b. Incoherentes
 - c. Lacónicas
 - d. Distorsionadas
 - e. No responden

Anexo D. Muestra de TAE producidos en el grado octavo del Colegio San Francisco Javier mediante aplicación de estrategia *La pregunta y la argumentación escrita*.



La democracia, la unidad de transformación,

Colombia es un estado social de derecho, donde es fundamental el poder político y participativo, que se cumple cuando todos los ciudadanos tienen la oportunidad de participar de manera activa de las diferentes ramas del poder men pero haciendo parte de ellas o eligiendo a quienes lo representan. Este derecho se garantiza mediante la participación y de esta forma entran en vigor la democracia, la participación y el respeto por el pluralismo social. En este sentido la participación democrática es un principio a través del cual se convierte en el pilar de la ciudadanía colombiana desde hace muchos años; por esto mismo el voto es convierte en una de las herramientas más importantes para los ciudadanos, quienes gracias a él tienen la capacidad de votar por el cambio, cuando el momento para realizar los cambios de una de una de las autoridades electas es muy importante que todos los colombianos ejerzamos de manera libre el voto que el derecho que tenemos al elegir a nuestros gobernantes.

Ejercer el derecho al sufragio es una de las formas de participar en la realidad de país y sus necesidades para con base a ello poder elegir libremente la persona que presenten un programa ideológico que mejor responda a las exigencias del país, por eso el voto es una herramienta importante para poder decidir de manera consciente y responsable.

Así como se a dicho anteriormente, que el voto es un derecho humano es un amor con el que todos los ciudadanos debemos cumplir porque solamente así la parte tiene derecho a elegir sin embargo en Colombia el grado de abstención es muy alto y de esta manera se está permitiendo que la posibilidad de votar sea para quienes dicen el control del país, y muchas veces influenciados por intereses e intereses personales alejados totalmente de dar cumplimiento al concepto de política, entendida como rumbo a el bien común.

Quiero justificar la abstención y se oponer a la obligación del sufragio argumentando que estos son nociones antidemocráticas ya que cuando la libertad de expresión como pilar político resulta de amener no tienen un pensamiento claro o no creen en la democracia, no obstante esto es una postura errada en la que se deja la responsabilidad de elegir a quienes que van a gobernar al deber de participar en los procesos políticos. Si todos tuvieran conciencia de esta responsabilidad, la historia del país sería otra, porque no estaría en manos de los que siempre sin ser los malos de verdad.

El modelaje como creador de ESTEREOTIPOS

El modelaje es una profesión en donde los modelos se dedican a exhibir, usando prendas de vestir y otros accesorios usualmente se le asocia la profesión con el género femenino, generalmente abarca tanto a hombres como adolescentes y niños. Dentro del modelaje hay varios tipos de modelos, hay dos que se destacan mucho que son los modelos de pasarela y los de publicidad. También existen modelos en el mundo del modelaje entre ellos están modelos de alta costura, modelos para editoriales (revistas de moda), modelaje en comerciales de televisión, catálogo de productos, modelaje glamour, modelos masculinos entre otros... El modelaje requiere de mucha disciplina en donde los modelos deben tener unas condiciones físicas donde entre la talla, la estructura física y complexión física, esto al mismo tiempo hace que los modelos se conviertan en un laboratorio para la seguridad y consumo de grandes alimentos.

Según el artículo publicado el 13 de agosto de 2016 en el diario de la tercera edad dice que los estereotipos corporales que se evidencian en los medios de comunicación provocan bulimia y anorexia. En otros extremos estos jóvenes no tienen fama y decisión sobre todo en niños y adolescentes, donde son dados a problemas de salud como obesidad, problemas de conducta, desajuste de estado, presión alta, entre otros. Entre otros, en los últimos años estos problemas se han incrementado a menos de 12 años, a consecuencia de los estereotipos, creando los estereotipos del hombre perfecto. Conclusión: En respuesta que cuando los jóvenes tienen problemas de autoestima quedan atrapados en el mundo de la fama. A las personas como Karina Babos, critica todo, pero también quien asegura que el modelaje le cambió la vida desde el inicio de su carrera, también dice que cada día que pasa por los pasarelas no es un trabajo fácil, pues tiene que competir a los diseñadores y modeladores, además si es posible siempre los modelos debe estar de buen humor por eso dice que muchas personas piensan que el modelaje es superficial sin embargo ella opina que el modelaje es un arte.

El modelaje es una disciplina técnica, técnica que busca el perfeccionamiento de las relaciones humanas y sociales al través del desarrollo personal donde tiene que tener un auto control, estar constantemente en cambio. El modelaje es una profesión que los adolescentes quieren imitar, porque se presentan como de fama y poder y además es libre.

EL MUNDIAL DE LA ESCLAVITUD

En el año 2022 se realizará una edición más del Campeonato del mundo, el cual es el torneo más importante para las selecciones de fútbol. A pesar de que faltan 4 años para que inicie este certamen ya se está hablando de lo que puede llegar a ser, además de todos los conflictos que este está generando entre países de aquí gracias a estos problemas podemos evidenciar la moneda en que el dinero cambia a los países y que incluso la vida de muchos nombres es más importante.

Lamentablemente no son muchos los que se oponen este campeonato ya que lo único que les importa es saber quien jugará y disputar de los partidos pero esto va mucho más allá de ser una fiesta del deporte, como lo llaman muchos fanáticos.

La elección de los mundiales de 2018 que se llevó a cabo en Rusia y el de 2022 que se realizará en Qatar un país de medio oriente y muy poderoso, que en el año 2010, año en el que se denunció un proceso de corrupción por parte de la FIFA (Federación Internacional de Fútbol Asociado) por lo que se dice que algunas sedes o elecciones de los mismos han sido compradas aunque esta no es la tema de relevancia si es el problema de que hablar, lo que realmente importa es como se está manejando el tema laboral en Qatar para poder abogar por el compromiso porque desde que empezaron los obras (los edificios, hoteles y demás) no se habla de nada ni siquiera por el estado en el que se encuentran los empleados debido a que son tratados como esclavos, aunque no son muchos los medios que hablen sobre esto si hay algunos que lo hacen como por ejemplo "la Razón" un medio español el cual publicó un artículo titulado "Los futbolistas jugarán en Estadios Dorados en Sangre" en el nos cuenta que los obreros de nombre de la paz (Piero y Menchi y Ben Waleh) unido a una fundación denuncian los abusos que reciben los trabajadores por parte de los mandantes, según Amnistía Internacional más de 2500 trabajadores en la mayoría nepalíes los cuales han muerto en obras de de infraestructura.

Algo que alimenta este argumento es que se ha vuelto habitual la retención de pasaportes, esto fue demostrado ya que en el año 2015 después del terremoto en Nepal personas no pudieron viajar para despedir a sus seres queridos.

El gol que cambio la historia

El mundial de futbol es una competición a cual se lleva a cabo cada cuatro años en la que participan 32 países. Esta consta de unas eliminatorias antes de la copa, las cuales se dividen por continentes; procedente a esto hay una fase de grupos de la que solo quedan 16 selecciones en una eliminación directa. Esta competición se organiza desde 1930 en la que fue sede Uruguay donde posteriormente gano este mismo año a copa su antitipo. El máximo anotador de esta competición es Miroslav Klose el cual padece en Polonia y años más tarde se nacionaliza a Aleman. En este torneo hay muy buenos goles como por futbolistas increíbles, y sin duda el mejor gol de esta competición es el del colombiano James Rodríguez en el mundial del 2014 cuando el cuadro cafetero se buscaba un lugar en cuartos de final contra Uruguay.

El Colombiano James Rodríguez es un futbolista de 26 años el cual según muchos medios de su país natal ha echo el mejor gol de toda la historia de su selección por factores como a la distancia que estuvo del arco rival, su magnifico giro y su precisión del tiro auprando goles como el de Firdi Rincón en el mundial de Italia 90 o el de Abel Aguilar en el 2003. Así mismo la FIFA elige esta obra de arte como el mejor gol del mundial y de todo ese año y le otorga a James el premio Puskas al mejor gol del año, además de elogios a este gol hay personas famosas en diferentes países que afirman lo contrario y que dicen que el mejor gol es el de Robin Van Persie en este mismo año a la selección de España por tanto todos los premios ya mencionados se los hubiera merecido.

La FIFA realizó una votación en la cual el gol de James perdía en semifinales contra el de Manuel Negrete y terminaba en la cuarta posición en el Ranking mundial. No obstante se puede aclarar que como es un Ranking en el cual participan la gente no puede quedar clara cual es mejor y mucho menos dar afirmaciones ya que según varios datos y factores fue más complicado de hacer y mejor realizado.

En conclusión podemos notar que según las afirmaciones hay mejores goles que el del colombiano y según los datos más poderosos es el mejor de todos este gol, el gol ocupa una posición muy alta en el Ranking mundial y aunque allí perdió en semifinales esta en el top 5 donde vencen a muy buenos goles y se hizo un cupo en la historia de Colombia y del mundo.

Viajar es Vivir

Viajar puede ser un pasatiempo o un estilo de vida que todas deberían tener, al hacerlo conoces lugares, personas y contextos diferentes, en los que aprendes mucho, pero lo más importante es que creces como persona y aprendes a conocerte aún más a ti mismo, también es el mejor regalo que te puedes dar y una gran cura para olvidarte de tus problemas, así mismo es bueno para tu salud y para distraerte de tu vida cotidiana y encontrar tu felicidad.

Cuando estás en tu casa y te mantienes en tu zona de confort se puede decir que la mayoría de las cosas están a tu alcance, pero cuando estás en un viaje y te encuentras solo, no tendrás muchos apoyos para superar todos los desafíos (ya serán muchos) que se te van a presentar, además según numerosos estudios esto es bueno para desarrollar el tejido cerebral de una forma análoga a como el ejercicio desarrolla el tejido muscular.

Hay muchos testimonios de viajeros en los que dicen que al llegar de sus viajes se sienten mejores personas y han desaparecido problemas inherentes en sus vidas, por ejemplo: la experiencia de estos días me hizo muy gratificante, tanto así que podría decir este viaje como la mejor experiencia de toda mi vida. Felipe Navarrete, viajó a Cancún y así hay muchos más.

A pesar de que todo esto suena muy perfecto, hay detalles que son los que impiden que todo el mundo viaje, o al menos que no lo hagan tan seguido, el más esencial es que para viajar se requiere gastar dinero y tiempo, y estos les suelen faltar a las personas, en especial el tema económico, por esto muchas personas dicen que solo la gente a la que le sobra la plata puede darse los gustos de recorrer el mundo. Esto claramente no es cierto o continuación te mostraré la solución a este "problema". Hay en día si buscas en internet viajar de una forma económica, te aparecerán muchas opciones como: Reservar meses atrás.
- Viajar en temporada baja. - Comprar tus tickets de avión (si decides transportarte por medios aéreos) en la madrugada.
- Si te vas a quedar en un hotel, reservar por internet es la mejor opción. De esta forma se asegura que todos puedan viajar, el uso es la de menos para disfrutar.

Aunque no todos viajen como un estilo de vida, se ripera que la mayoría lo hace y aprenden de todo lo que tienen a su alcance, vivir en si viajar es bueno y te ayuda en muchos sentidos. "Viajar es más que ver cosas, es un cambio profundo y permanente en las ideas de vivir". Patricia Tim.

Anexo E. Autorización del Colegio San Francisco Javier para la realización de la investigación



RECTORIA

San Juan de Pasto, 30 de noviembre de 2017

Profesor
CARLOS ALBERTO MERIÑO GARCÍA
Docente Colegio San Francisco Javier
Ciudad

Asunto: autorización proyecto de investigación Maestría

Cordial saludo,

Apreciado Carlos Alberto, una vez estudiada su solicitud para desarrollar el trabajo de investigación denominado **ARGUMENTACIÓN ESCRITA A PARTIR DE LA PREGUNTA EN EL GRADO OCTAVO DEL COLEGIO SAN FRANCISCO JAVIER DE LA CIUDAD DE PASTO AÑO 2017-2018**, requisito para los estudios de Maestría que usted adelanta actualmente, le informo que su solicitud ha sido aprobada.

Los énfasis en la argumentación escrita y la propuesta de formas alternativas para dinamizar los procesos de construcción de conocimiento en el aula, a través de una pedagogía basada en preguntas que estimulan la investigación y el aprendizaje autónomo, tienen relaciones estrechas con la propuesta de innovación pedagogía que venimos construyendo e implementando en el Colegio.

Cordialmente

JOSÉ A. AGUILAR P. S.J.
Rector Colegio San Francisco Javier