



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS
DEL DISCURSO PARA DESCRIBIR
HABILIDADES DE ARGUMENTACIÓN DE
ALUMNOS DEL CCH A PARTIR DE UNA
ESTRATEGIA DIDÁCTICA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, ÁREA
ESPAÑOL**

P R E N T A:

Licenciada Reyna Rodríguez Roque

Septiembre 2012

Tutor: Mtra. Griselda Aguilar Vieyra

Facultad de Estudios Superiores Acatlán



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis amores: Isaac y Uriel.

A mis padres: María Isabel Roque Olguín y Bruno Rodríguez Valdéz

A mis hermanos: Laura, Rafael, Ana Lilia, Alma y Jesús.

A mis hermanos elegidos: Raúl, Erick, Helena.

A mi abuela con todo el cariño: Bertha Valdéz Rojas.

A mis amigos y compañeros por su apoyo.

A mis profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan y de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

A mis sinodales por sus valiosas observaciones.

A mi tutora Griselda Aguilar Vieyra por su valioso tiempo y guía.

Índice	Págs.
Introducción	
CAPÍTULO 1. Características del estudiante del CCH	
1.1 Desarrollo del Adolescente.....	1
1.2 Características generales de los adolescentes que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades.....	4
1.3 Contexto de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.....	10
1.4 Consideraciones generales del <i>Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III</i>	14
1.5 Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en relación con los propósitos, aprendizajes y temática propuestos en TLRIID I-IV.....	20
CAPÍTULO 2. La Argumentación, proceso de enseñanza-aprendizaje	
2.1 La enseñanza, paradigmas de la educación.....	24
2.2 El aprendizaje, modelos y formas de aprender.....	33
2.3 Qué significa argumentar, definiciones de Argumentación.....	46
2.4 La argumentación como discurso.....	67
2.5 Los textos argumentativos que se revisan en TLRIID III.....	77
CAPÍTULO 3. Diseño de un Modelo de Análisis del Discurso	
3.1 Contextualización del Modelo.....	85
3.2 Presentación del Modelo.....	91
3.3 Conceptualización del modelo.....	92
3.4 Ilustración del modelo y aplicación	106

CAPÍTULO 4. Propuesta de Estrategia Didáctica

4. 1 Estrategia Didáctica.....	119
4. 2 Propuesta de estrategia didáctica de TLRIID III. Unidad II.....	135
4.3 Aplicación del modelo de Análisis del discurso a un texto argumentativo producido por un alumno, durante la intervención didáctica.....	152
4.4 Evaluación de la estrategia en su conjunto.....	162
Conclusiones.....	167
Bibliografía.....	172
Anexos	

I Introducción

“El principal objeto de la educación no es el de enseñarnos a ganar el pan, sino en capacitarnos para hacer agradable cada bocado” Anónimo

Desde que iniciamos nuestro proceso escolar nos han estado preparando para ganar el pan. Al tiempo, y sin duda, muchos de los que egresamos del Colegio de Ciencias y Humanidades, estamos saboreando esos agradables bocados de pan que nos dejaron la enseñanza en sus aulas.

El CCH es una escuela que ha otorgado al país enormes satisfacciones, representa uno de los Modelos Educativos más solicitados entre los adolescentes que ingresan al Nivel Medio Superior. Además, se considera una de las escuelas con más prestigio y, por supuesto, es un referente obligado de muchas instituciones educativas en el nivel Bachillerato. Aquí muchos aprendimos a ganarnos el pan, con nuestras tareas, con nuestro esfuerzo, con las ganas de salir adelante. Seguramente, cada uno de los que egresamos del CCH, y que ahora tenemos la fortuna de ser profesores en las mismas aulas que nos formaron a nosotros, estamos saboreando de un bocado generoso y estimulante para seguir en la vida.

La emoción que provoca ver a los adolescentes convertirse en personas que gozan de su conocimiento, que se esfuerzan, que ríen, se congratulan, conviven, y se superan a sí mismos, es el motor para continuar en el arduo camino de la docencia. Una muestra de ello es la presentación de esta investigación que lleva por nombre: *Propuesta de un Modelo de Análisis del Discurso para describir habilidades de argumentación de alumnos del CCH, a partir de una Estrategia Didáctica.*

La propuesta surge a partir del transitar por la Maestría en Educación Media Superior, en el área Español. Se trata en primer lugar, de mostrar cómo es que los alumnos están adquiriendo ciertas habilidades con respecto a la redacción de un texto, en este caso, concretamente en el tema de la argumentación. Muchas veces como profesores, tendemos a mecanizar nuestros procesos de intervención didáctica, debido a la carga de trabajo que como guías de la educación solemos tener: Grupos numerosos, horarios complicados, otros trabajos, seminarios, diplomados, familia, por mencionar algunos.

II

Nuestros procesos de reflexión, de comprensión y de evaluación de un texto del alumno también suele limitarse debido a los factores antes mencionados. Pocas veces observamos más a detalle las producciones de nuestros estudiantes debido a varios factores, además de los ya citados. Muchos alumnos indican que los profesores no leemos los textos que producen y los que si lo hacemos a veces nos limitados a revisar la estructura tradicional o canónica de un texto: inicio, desarrollo y cierre o conclusión (texto completo); ortografía (a veces marcada con colores muy llamativos); propiedades textuales, por mencionar las más básicas.

Parece más sencillo descalificar, que valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y reconocer las habilidades que realmente está poniendo en juego al momento en que escribe, lee o expresa lo aprendido. Es muy fácil decir que el alumno es flojo, ignorante, que no está preparado para lo que se le pide, que es inmaduro, o tiene carencias emocionales o afectivas, en fin, una serie de características negativas, pero valorar realmente lo que en realidad es capaz de hacer se convierte en tarea difícil de analizar en el día a día en un aula de clase.

Por lo tanto, nuestro objetivo es precisamente describir cómo son los alumnos del Colegio y cómo, se sugiere, puede ser abordado por el profesor a partir de la intervención didáctica. Además, se proporciona información acerca de cómo el profesor puede implementar una estrategia y, finalmente a partir de la propuesta de un Modelo de Análisis del Discurso saber qué tanto argumenta un alumno de tercer semestre que cursó la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*.

Sin embargo, conviene hacer algunas precisiones con respecto del contexto de partida de esta investigación: ¿Cuál es el papel de la materia, antes mencionada, en la formación del alumno de bachillerato?. En primer lugar, como su nombre lo indica: *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, son 4 materias básicas de carácter obligatorio, que a su vez están divididas en cuatro unidades por cada una. Dichas materias se imparten a lo largo de 4 semestres, la duración de las clases es de 6 horas a la semana para cubrir los aprendizajes propuestos en el programa y atendiendo a los calendarios oficiales que la institución propone.

III

En la presentación general de la materia el profesor puede leer las características generales de la misma, así como el Enfoque que la sustenta. Sin embargo, la exposición con respecto a dicho enfoque deja corta la comprensión que de éste pudiera tener el profesor por lo que se hace necesario que el docente recurra a otras fuentes de información para poder comprender y aplicar adecuadamente el programa.

Por lo anterior, es necesario, hacer algunas precisiones con respecto al punto que se plantea. Se trata de que el profesor guíe al alumno para que “haga cosas con las palabras”, que conozca el texto y sus distintas modalidades, que se recree con él, que lo transforme, lo analice, y aprenda de él y con él. Que el alumno use la lengua, no sólo la describa.

En lo que respecta a *El Enfoque Comunicativo* éste es un modelo pedagógico el cual surge ante la necesidad de modificar la forma de enseñanza de la lengua, pues su conocimiento era sólo a nivel descriptivo. Al respecto, un grupo de autoras y docentes mexicanas, se dieron a la tarea de explicar a los profesores del bachillerato los Fundamentos de dicho enfoque.

En su obra: *Del texto y sus contextos, Fundamentos del Enfoque Comunicativo*, indican claramente como el Enfoque Comunicativo se ha nutrido de varias disciplinas que aportaron elementos importantes para trabajar con el texto como una unidad completa de sentido y no solamente trabajar a partir de la oración o fragmentos del mismo. La lingüística tradicional, la lingüística estructural, así como la lingüística generativa, son los antecedentes del enfoque comunicativo, teorías que se retoman para configurar una tendencia en donde el ser humano interactue con su lengua.

Así describen poco a poco como se llegó a utilizar teorías como el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto y la Pragmática, disciplinas que se enfocan a estudiar la lengua en uso, conciben al lenguaje como acción comunicativa y asumen el texto como unidad comunicativa. Texto y contexto se convierten en conceptos fundamentales y los definen como sigue: “El texto es ‘cualquier comunicación que se haya realizado en un determinado sistema de signos. Así, son textos un ballet, un espectáculo teatral (...), un poema o un cuadro’”.¹ Esta noción de texto, es orientadora con respecto al papel que tiene el docente en el aula, pues éste debe observar las necesidades de comunicación que se requieren para orientar al alumno en cualquier contexto.

¹ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, *et al.*, *Del texto y sus contextos*, Edere, México, 2002. p 21.
² *Idem.*

IV

Con respecto a lo anterior, las autoras antes mencionadas, indican lo siguiente: “Contexto consiste en las características de la situación social o del suceso de comunicación que pueden influir sobre el texto o la conversación”.² Se trata de lograr que el alumno adquiera una competencia comunicativa para lo cual es necesario potenciar las habilidades propuestas en el Programa: hablar, leer, escuchar, escribir.

Por tanto, *El enfoque comunicativo*, tal como dicen las autoras, busca “un lugar que privilegie el desarrollo de las habilidades necesarias para aspirar a una competencia comunicativa, a saber: Habilidades de comprensión: Escuchar y leer. Habilidades de Producción: Hablar y escribir.”³ Ese lugar es indudablemente nuestra aula de trabajo. Depende de nosotros como profesores que esas condiciones que sugiere el programa se logren y así nuestros alumnos aprendan a comunicarse a escribir, escuchar, hablar y a hacer cosas con las palabras.

De esta manera el enfoque comunicativo se ha empleado en nuestros programas indicativos para “desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes entendida como un conjunto de procesos y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, semiológicos, literarios). La lengua deja de tener un sentido estático y lineal para convertirse en un proceso cooperativo en el cual se interpretan las intenciones comunicativas de los hablantes”⁴. Las ideas anteriores nos permiten observar cómo fue configurado el enfoque y plan de estudios de nuestra materia.

En el mismo sentido, el enfoque comunicativo contribuye en gran medida a lograr el perfil del alumno que egresa, quien deseablemente debe ser “poseedor de conocimientos, habilidades, actitudes y valores académicos y humanos, el egresado del bachillerato del Colegio, es capaz tanto de emprender con éxito estudios de licenciatura, como de incorporarse al mercado de trabajo, gracias a su capacidad de reflexión, de informarse por cuenta propia, de resolver problemas y de mantener relaciones de respeto y solidaridad con quienes constituyen su medio familiar, escolar y social más ampliamente considerado”.⁵

Así, la materia de TLRIID I a IV tiene una gran responsabilidad en la formación de los alumnos. El alumno que egresa del Bachillerato debe llevar herramientas esenciales

2

Idem.

3

Ibid. p.48.

4

Ibid. p.63

5

http://100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=83&lang=es

para poder desempeñarse adecuadamente en la Licenciatura, no sólo conoce los diferentes tipos de textos, sino que los debe producir, además cuenta con las herramientas básicas en cuanto a metodología de la investigación, es decir, es capaz de buscar las fuentes de información que necesite para desarrollar cualquier tarea que se le encomiende.

Si bien ya hemos observado el papel que juega la materia de TLRIID I a IV en la formación integral de un alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades, consideramos que nuestra contribución a la formación del alumno en el nivel bachillerato se expresa a partir de la propuesta que se observará a continuación, pues se pretende mostrar cómo es que el alumno ha adquirido las habilidades de argumentación que se sugieren en el programa, así como describir cuáles son éstas. Se trata de observar con detalle aquellas categorías de la argumentación que está utilizando en la redacción de un texto con carácter argumentativo.

Por lo tanto, esta investigación se articula de la siguiente manera: En el Capítulo I, se abordan las características generales de los adolescentes, posteriormente se observan datos específicos de la comunidad estudiantil del CCH. Dicho apartado también tiene la finalidad de presentar el contexto de enseñanza de la materia de TLRIID III, así como su enfoque y caracterizaciones teóricas que la constituyen.

El Capítulo 2, se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje del tema de la Argumentación. En un primer momento abordamos algunos paradigmas de la educación con la finalidad de presentar información útil para nuestro desempeño en el aula de clase y la previsión de estrategias didácticas. En este espacio también se podrán visualizar algunos Modelos de Aprendizaje, simplemente como una pequeña orientación para el profesor, al momento de remitirse a un proceso de intervención didáctica, así como las condiciones teóricas generales del tema de la Argumentación.

Todo esto con la finalidad de proponer mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente del tema de la argumentación, sino que éstas sugerencias teóricas podrían ser utilizadas como ideas previas para justificar cualquier estrategia didáctica aplicada a otros temas de nuestro programa de estudios.

En lo que respecta al Capítulo 3 en este se observará el proceso del Diseño del Modelo de Análisis del Discurso elaborado a partir de las teorías que sustenta el Análisis del Discurso, particularmente de los conceptos planteados por el autor Teun Van Dijk.

VI

Este apartado tiene la finalidad de mostrar la conceptualización del modelo así como su validación a partir de la aplicación del mismo en un texto elaborado por un alumno de TLRIID III. En este mismo espacio se muestran los resultados que surgieron de esta primera aplicación del modelo ya mencionado.

Finalmente, el Capítulo 4 presenta la propuesta de Estrategia Didáctica elaborada a base de presupuestos teóricos y del modelo que se ha planteado a partir de los cursos de PLANICLAS que el Colegio ha implementado con la finalidad de mejorar nuestros procesos de intervención didáctica en nuestras aulas.

Por otro lado, nuestra meta es que esta investigación sea útil para poder definir estrategias que apoyen de alguna manera en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema de la argumentación y que como profesores otorguemos un valor consciente y consistente a los procesos que llevan a cabo los alumnos al momento de adquirir ciertas habilidades derivadas de una temática en particular.

CAPÍTULO 1. Características del estudiante del CCH

1.1 Desarrollo del Adolescente

Durante la Maestría en Educación Media Superior, en el área de Español, se impartió la materia *Seminario del Adolescente*, en donde como alumnos de dicha especialización aprendimos conceptos y teoría referente a lo que significa ser adolescente y cómo debemos configurar nuestra visión de profesores con respecto a ellos, pues en un mundo adulto-céntrico, queremos imponer siempre nuestras reglas y consideramos al alumno como un ente que debe acatar las órdenes y seguir todos los procedimientos de clase.

Sin embargo, el alumno como cualquier ser humano es configurado por distintos aspectos: sociales, culturales, emocionales, psicomotores, psicológicos, económicos, entre otros. Y es nuestro deber conocer cómo es que podemos acercarnos a ellos, pues no basta nuestro conocimiento teórico y el dominio de los conceptos y contenidos de nuestra materia si no conocemos al ser a quien vamos a dirigirnos.

En este apartado la finalidad es conocer cuáles son las características generales de la población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades. Cómo es que se entiende el concepto de Adolescente para poder apreciar sus procesos de aprendizaje y así mejorar nuestros procesos de enseñanza, esa es la finalidad de esta investigación.

En este capítulo también se observará cómo se está dando la enseñanza de la argumentación en el contexto del Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III; sin perder de vista aquello que configura al estudiante y al profesor, esto para poder describir las habilidades de argumentación desarrolladas por el alumno.

En primer lugar, se observará una síntesis de conceptos relacionados con el desarrollo del adolescente de varios autores que se revisaron en la maestría, dichos autores son el Dr. Solun Donas Burak, Michel Fize y Gerardo Castillo. El autor Donas Burak, indica que “Los adolescentes y jóvenes de América Latina han sido y continúan siendo objeto de violencia de los estados (violencia política, económica, educativa, sociocultural) al no contemplarse sus derechos, están incluidos entre la población postergada”.

Por su parte, Michel Fize, nos brinda una mirada sociológica del adolescente definiendo a ésta como un “fenómeno complejo que es efectivamente biológico y mental, pero que también y sobre todo es cultural y social”. El mismo autor infiere que ser

adolescente implica un conjunto de prácticas culturales y de conductas sociales, es un grupo de edad y no sólo cuerpos hermosos en formación o mentes traviesas que entran en acción. Es plural, y es singular. Los fenómenos culturales, y no los de la pubertad, marcan la entrada a la adolescencia, cada vez más temprano (9-11 años), y también con mayor fuerza, por medio del lenguaje.

El autor Gerardo Castillo nos muestra una apreciación similar: “El desarrollo físico tiene una importancia fundamental en la pubertad porque este periodo, es ante todo, un fenómeno de maduración anatómico-fisiológico en el que ponen las bases para la transformación del organismo infantil en un organismo adulto. Se observa en el aumento de estatura y en la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Se está produciendo la maduración sexual o aptitud para la procreación.

Estos autores también indican ciertas características generales tanto sociales, como económicas o políticas en las cuáles también hay algunas similitudes: Burak indica que los adolescentes son “políticos” de ciudadanía (el adolescente busca reconocimiento político social de la existencia del grupo, busca ser reconocido por la ciudadanía, busca reconocimientos de la diversidad, es una necesidad del grupo). Si el joven es incluido éste generará identidad, sentimiento de pertenencia, tranquilidad afectiva, afirmará su “yo” y en la parte cognitiva, motora y sexual, serán individuos reflexivos, críticos y propositivos.

Michel Fize, indica las siguientes características generales: La adolescencia es una creación reciente; coincide con el nacimiento de la enseñanza secundaria, a finales del siglo XIX. Las manifestaciones de rebeldía que se observan no son inherentes a esta edad de la vida, que sería dolorosa “por naturaleza”, son el resultado de actitudes sociales que niegan cualquier estatus a los adolescentes. La crisis de la adolescencia es una construcción social, un hecho cultural, tanto más sensible cuanto que la crisis económica y moral es grave, profunda e interminable.

Al respecto Gerardo Castillo indica lo siguiente: Adolescente inicial: El púber es víctima de un desequilibrio emocional, que se refleja en la sensibilidad exagerada y el carácter irritable. Extraña su cuerpo y le resulta difícil y molesto habitar en él. Las “dificultades de maduración” son los obstáculos, internos o externos al adolescente, que se interponen en el citado proceso de mejora. Son posibilidades de maduración la conciencia del propio yo, el afán de valerse por sí mismo, la búsqueda de experiencia, la capacidad de abstracción y el desarrollo de la imaginación. El púber deberá pasar de sentimiento o despertar del yo al descubrimiento reflexivo de ese yo.

Con respecto al aspecto cognitivo Gerardo Castillo, indica que el adolescente en una etapa de adolescencia media, ya tiene una capacitación para el pensamiento abstracto, al mismo tiempo que una mayor reflexión y sentido crítico que en la fase anterior. Otro rasgo es la necesidad de amar, en esta necesidad, tienen su origen el nacimiento de la amistad y del primer amor. Aún confunde lo objetivo con lo subjetivo. Aunque también se muestran ensimismados, el soñar despierto, mecanismo de defensa que puede perturbar el pensamiento abstracto.

En lo que se refiere a las relaciones entre los géneros, el autor Burak y Fize si refieren en sus textos apreciaciones al respecto. Donas Burak indica que los valores en cuanto a la construcción de la masculinidad y la feminidad están en un proceso de cambio muy importante, tendientes a una mayor equidad y respeto.

Estos cambios contrastan con la ecuación que siguen recibiendo de sus padres y en el sistema educativo (manejado por docentes adultos), lo cual motiva cierto nivel de confusión y desequilibrio en las relaciones entre adolescentes de ambos sexos. Sin embargo, construyen sus identidades de género a partir de la búsqueda de mayor equidad y respeto entre las mujeres y varones.

Mientras que, Fize, indica que la construcción de una verdadera relación de intercambio toma tiempo. El joven varón primero tiene que ponerse a prueba así mismo y verificar sus capacidades con el sexo opuesto antes de encontrarse realmente con él. Tiene que demostrarse su "normalidad", liberarse de la confusión acerca de su identidad, pasar de la genitalidad a la sexualidad, del sexo al sentimiento.

Estos dos autores se refieren a las relaciones que los adolescentes establecen con las instituciones (familia, estado, escuela) y lo exponen como sigue: Burak indica que la pérdida de jerarquía que ha sufrido la familia en cuanto a que ya no es importante y única fuente de transmisión de valores a los hijos y los cambios que está experimentando en cuanto a las relaciones padre-madre y las relaciones padre-hijos, madre-hijos sobre la solicitud de una mayor relación horizontal entre los miembros.

Quién se hace responsable por la crianza y las normas familiares influyen en que los límites que se establecen sean más confusos y frágiles, lo cual repercute negativamente sobre el desarrollo psicosocial de los adolescentes. Familias monoparentales, divorcios, violencia intrafamiliar.

Al respecto Michel Fize expone que a la acostumbrada visión de los padres acerca de la acción educativa como imposición de normas, reglas y principios, se opone la actitud

del adolescente recordándoles que dicha acción, antes que nada, funda la autonomía, y es una acción de respeto. La “crisis” de la adolescencia emerge de esta contradicción, que genera tensiones y desacuerdos. Los hijos dicen a sus padres que ya no son todopoderosos. Esto se llama la “desidealización del padre”. Un padre, una madre, y cada vez más unos abuelos: los adolescentes necesitan estas figuras para identificarse y reconocer ciertos rasgos de sí mismos en cualquiera de ellas.

La adolescencia escenifica dos duelos: el de la infancia para el adolescente, el del control del hijo con el padre. Ambos duelos han de enfrentarse de modo simultáneo para ser plenamente asumidos. Pero además, las condiciones generales de un país pueden significar para el adolescente cierto nivel de desesperanza en el futuro y desencanto.

Todos los aspectos anteriores configuran en gran medida a los adolescentes que se reciben en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con su rol familiar, escolar, social y económico. Todos ellos con una carga emocional que los constituye como seres humanos y los hace diferentes. Y que muy a pesar de las instituciones el adolescente tiene y logra superar, pues el bachillerato sólo es un espacio de transición en una etapa de su vida, contribuye con una primera maduración, pero sobre todo con la adquisición de cultura derivada de todos los conocimientos que adquiere en cada una de sus materias.

1.2 Características generales de los adolescentes que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades

Uno de los documentos que proporciona más claridad y exactitud con respecto al contexto del adolescente que ingresa al CCH, es el que se presentó como una propuesta, en la administración anterior del Colegio, el cual fue el *Proyecto académico para la revisión curricular*, concretamente el Cuadernillo Número 2 en donde aparece el Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Documento que nos da cifras con respecto a la situación de los adolescentes que ingresan a este bachillerato.

Las estadísticas son resultado de un diagnóstico de varias generaciones desde 1997 hasta 2009. Obtenidas todas de fuentes de información como la Dirección General de Estadísticas y Sistemas de Información Institucional (DGESII), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional (DGEDI) y Dirección General de Planeación (DGPL).

De este documento se retoman algunos aspectos para conocer quiénes son

nuestros alumnos y qué características generalizadas presentan. En primer lugar, un dato a resaltar es el siguiente: “Proporción por género y edad. El análisis de la distribución de la población escolar de acuerdo al género, permite apreciar que desde hace poco más de diez años ingresa un mayor número de mujeres del bachillerato universitario, de manera tal que actualmente con 52.9%, las mujeres superan por una diferencia de 6% a los hombres, cifra casi proporcionalmente inversa al 8% más de hombres que ingresaba en 1996”⁶. Ciertamente la población femenina es mayor. Estas características también influyen en la forma en que aprenden tanto hombres como mujeres.

Es decir que en la actualidad las adolescentes son mayoría en nuestros grupos. Con respecto a la edad “prevalece una cifra superior al 85% en el rango de 16 años o menos, en segundo lugar se encuentra el rango de 17 a 20 que corresponde al 10%. Estos datos confirman que la mayor parte de la población en el Colegio se encuentra en la etapa de la adolescencia y que los estudios previos se han cursado en el tiempo establecido en el Plan de estudios por la Secretaría de Educación Pública”⁷ La población estudiantil también es muy joven y tiene necesidades especiales, generalmente se adapta rápidamente a la dinámica escolar y tiene buenos hábitos de estudio.

Con respecto a los antecedentes familiares el mismo Diagnóstico revela lo siguiente: “En promedio 3% de las madres y 2% de los padres no tienen instrucción; 60% de las madres tiene estudios de primaria o secundaria en comparación con el 50% de los padres que se ubica en el mismo nivel de estudios, finalmente 8% de las madres y 16% de los padres tienen estudios superiores. Cabe destacar que ambos padres de los alumnos de la generación 2009 muestran un mayor nivel de escolaridad en comparación con las generaciones anteriores [...] Más del 90% vive con sus padres y hermanos; en segundo lugar, un promedio de 2% reporta vivir con otros familiares.

Esta situación es similar en todos los alumnos de las generaciones estudiadas. Los indicadores económicos muestran que alrededor de 85% de los padres de los estudiantes de las generaciones analizadas, realizaba una actividad remunerada al momento del ingreso de sus hijos al Colegio, en cambio el porcentaje de madres que realizaban una actividad remunerada se ha incrementado de 47% en 1996 a 62% en 2009.

Por otra parte, se observa que al menos 35% de los padres es empleado, 15% es trabajador de oficio o por su cuenta y 10% se dedica al comercio. Es importante mencionar que el porcentaje de padres que no trabaja se ha incrementado y disminuye el

⁶ *Proyecto Académico para la Revisión Curricular*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, Cuadernillo 2. México, 2009, p. 15

⁷ *Ibid.* p. 16

de obreros”⁸. Se puede ver en general una estabilidad económica relativa, sin embargo, en la actualidad los alumnos que ingresan al bachillerato la mayoría puede cubrir los gastos que requieren hacer en cada materia.

En cuanto a los ingresos mensuales el documento menciona lo siguiente: “Actualmente el promedio de 62% de la población reporta un ingreso mensual familiar entre menos de dos y hasta cuatro salarios mínimos; es decir, las familias sobreviven con ingresos mensuales que van de menos de \$1,644 hasta un máximo de \$6, 576. Sólo un 8% cuenta con un ingreso de ocho o más salarios mínimos”⁹. Aunque la percepción mensual se reporta baja, los alumnos indican cierta estabilidad económica.

Otro dato, del cual como profesores tenemos muy presente, es con respecto al material de consulta que poseen en sus casas, por lo que el texto consultado arroja los siguientes datos: “Se observó que el uso de libros de texto, otros libros y periódicos, disminuyó más de 25% entre los alumnos de las diferentes generaciones; esto posiblemente se debe a que 55% de los alumnos de la generación 2009 reportan como material de consulta en casa el uso de la Internet”¹⁰. En este sentido ya son pocos lo que se atienen a la consulta de material bibliográfico.

Los datos anteriores nos indican cómo recibimos a los alumnos en el bachillerato, quiénes son, cuáles son sus diferencias entre una generación y otra y cómo su constitución socio-escolar, cultural, afectiva, impacta en su desempeño y transitar por nuestro colegio y su apropiación del Modelo Educativo.

El alumno que se recibe en el Colegio tiene siempre distintos antecedentes académicos, sin embargo, esto se puede medir en los resultados de su aprovechamiento, con sus promedios obtenidos al final del ciclo escolar de sus estudios de secundaria, los cuáles ya sientan un precedente con respecto al desempeño escolar que tendrán en el bachillerato.

Respecto al tema el documento revisado nos indica lo siguiente: “95% de los alumnos que han ingresado al Colegio realizó estudios de secundaria en tres años, lo cual reafirma que en general, los estudiantes de primer ingreso no han tenido contratiempos para realizar sus estudios y que predominan en la población actitudes de constancia y atención a los estudios. De quienes refieren haber tenido dificultades para terminar sus estudios de educación media, la mayoría señala como causa principal haber reprobado”¹¹

⁸ *Ibid.* p. 17

⁹ *Idem*

¹⁰ *Ibid.* p. 18

¹¹ *Ibid.* p. 24.

Pareciera una contradicción decir que los alumnos que recibimos parecen ser los mejor preparados, sin embargo, los resultados de sus exámenes nos muestran una perspectiva un tanto desalentadora.

Otro instrumento que permite de alguna manera prever cuál será el desempeño del alumno al momento de ingresar al colegio en el propio examen de ingreso al bachillerato universitario. Este documento indica que más del 90% de los alumnos obtiene promedios superiores a 6.1.

Mientras que, en el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI)¹², se observan particularidades con respecto a los alumnos que ingresan al bachillerato. En este instrumento las áreas de conocimiento que son evaluadas son: Habilidades matemáticas, habilidades de comprensión lectora, dominio de conceptos de química y dominio de conceptos de historia. Los resultados fueron de bajo desempeño, el Cuadernillo 2, reporta que la media de calificación obtenida no supera los 5 puntos.

Es decir recibimos alumnos que no están preparados para ser evaluados con este tipo de instrumentos que aportan resultados preocupantes y aparentemente claros de cómo están preparados nuestros alumnos al egresar de cualquiera de los ciclos escolares precedentes.

Pero cuáles son sus principales problemáticas, veamos aquí los resultados: “Los principales problemas en los antecedentes en química son: el manejo del concepto de átomo, a partir de sus partículas fundamentales y el equilibrio eléctrico, así como el manejo de la tabla periódica, que les permitirán entender la actividad química de los elementos a partir de su estructura y el porqué de su clasificación”¹³. Este dato sugiere las carencias que tiene en alumno en esta materia.

Con respecto a la Comprensión Lectora versa lo que sigue: “En las últimas generaciones se observó que aproximadamente 66% de alumnos logra reconocer las ideas principales y se anticipa al sentido de estructura del texto; asimismo el 57% ha desarrollado la habilidad de poner en juego los conocimientos previos; el 31.5% es capaz de captar el sentido global de un texto con aceptable comprensión; el 80.5% es capaz de reconocer elementos de intertextualidad, aspecto que no tiene antecedentes en secundaria pero sí en el Colegio. En cuanto a la capacidad para diferenciar los sentidos directo y figurado a través de las claves semánticas y sintácticas del texto, y de realizar

¹² A mediados de la década de los 90, se inició en el Colegio la aplicación de un instrumento con el propósito de mostrar los antecedentes académicos de los alumnos.

¹³ *Proyecto Académico para la Revisión Curricular*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, Cuadernillo 2. México, 2009, p. 26.

inferencias para llegar a la interpretación, el 67% mostró una habilidad poco desarrollada”¹⁴. Sin duda lo anterior presenta datos interesantes sobre todo para la materia de TLRIID.

Por último, en el área de historia se observa que: “Acerca de tres ejes de estructura de conocimientos históricos. En el eje de metodología, los resultados del examen muestran que un 64% en promedio identifica los conceptos evaluados, referidos a qué estudia y para qué sirve la historia, los sujetos históricos y las categorías históricas.

Respecto al segundo eje, que corresponde a Historia Universal, se observó que para el caso del tema Orígenes del Capitalismo solamente un promedio de 50% lo identifica, en tanto que para los temas Sociedades Pre-capitalistas, Desarrollo Capitalista entre el siglo XVI y XIX y el imperialismo Capitalista (fines del siglo XIX y XX), un porcentaje de alumnos superior al 75% los identifica. Sobre el eje de Historia de México, en promedio 49.2% identifica el tema de Conquista y Colonia, en tanto que más del 60% identifica los temas de Nacimiento de México como Nación y México Contemporáneo”¹⁵. Una de las materias que también se percibe como complicada por la cantidad de datos que los alumnos deben manipular, les representa cierta dificultad para su comprensión.

Estos antecedentes debieran ser significativos para los profesores del Colegio, pues se supone son los parámetros de evaluación de cómo recibimos a los jóvenes egresados de la educación media, sin embargo, no son datos que como profesores tomemos en cuenta realmente para nuestro proceder en clase, pues partimos siempre de lo que nuestro propio Plan de Estudios nos sugiere, sin cuidar realmente cuáles son estas carencias o deficiencias del alumno que ingresa.

Pues la mayoría de profesores partimos del hecho que el alumno ya sabe o domina ciertos contenidos que son básicos para iniciar el bachillerato. Todo lo anterior, por supuesto está vinculado con la trayectoria y el aprovechamiento escolar que tendrá el alumno del bachillerato, pues como se mencionó en párrafos anteriores, el análisis del comportamiento de las generaciones estudiantiles, reporta que efectivamente un alumno que ha tenido un comportamiento regular y resultados regulares en sus exámenes de diagnóstico, tendrá una transición regular durante el bachillerato y para ejemplificar lo anterior, reporta lo que sigue:

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Ibid.* p. 27

“Los alumnos que obtuvieron en secundaria un promedio igual o superior a ocho, obtuvieron puntajes más altos en el examen diagnóstico de ingreso y logran acreditar todas sus asignaturas en el primer año, tienen más del 90% de posibilidades de egresar en tres años; aun quienes mantienen un rango menos de asignaturas reprobadas (1 a 6) presenta una alta probabilidad de egreso en tres años. Los alumnos que adeudan hasta 11 asignaturas al sexto semestre, tienen probabilidad de egresar en cuatro años. Finalmente los que adeudan 12 o más asignaturas desde tercer semestres se clasifican como potenciales desertores, ya que aun cuando cuentan con la posibilidad de reinscribirse un cuarto año, acreditar las asignaturas en periodos extraordinarios o a través de las formas previstas en el Colegio, concluir sus estudios les implica generalmente un tiempo igual o mayor a los tres años transcurridos”¹⁶.

La finalidad de este estudio radica en el afán de generar una conciencia preventiva entre los profesores del bachillerato, porque preocupados por la aplicación oportuna de nuestros programas de estudio, no nos damos cuenta de cómo nuestras acciones contribuyen a que el alumno que recibimos, pueda siempre estar en riesgo de reprobación.

Pues entre los resultados obtenidos en este estudio, la generación del 2009 reportó que al término de primer semestre uno de cada dos alumnos habían reprobado entre una y todas las asignaturas. Ahora, ¿Cómo impactan estos datos al desempeño que el alumno pueda tener dentro de la materia de TLRIID III?

Es muy sencillo, el estudio antes referido también nos indica que es en tercer semestre cuando el alumno que ha reprobado o se considera irregular tiene mayor oportunidad de regularizarse (durante el tercer semestre), aunque no indica que puede descuidar sus materias de este semestre por atender aquellas que ya reprobó.

Muchos otros aspectos podrían destacarse de lo que nuestros alumnos del CCH, son y hacen, sin embargo, es necesario de alguna manera conocer cómo aprenden lo que nosotros como profesores les proporcionamos en cada uno de los espacios de las materias que cursan. Por lo tanto, no sólo basta conocer lo que el alumno es y requiere, sino que también es necesario conocer lo que el profesor es y debe hacer o necesita como parte de nuestro quehacer como guía y orientador del conocimiento de los alumnos. Esta información se planteará con detalle en el siguiente capítulo.

¹⁶*Ibid.* p. 27

A continuación se presentará el contexto del problema que se ha identificado, el cual es detectar qué tanto un programa de estudios, una materia en particular y un tema en específico propicia el desarrollo de habilidades de argumentación en alumnos de tercer semestre, de los cuales ya se describieron características, psico-afectivas, económicas, sociales, fisiológicas, entre otras.

En los siguientes apartados se revisarán detalles con respecto a lo que el alumno necesita y debe cumplir en cuanto a un plan de estudios y en una materia específica y cómo es que el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, impacta en el desarrollo del alumno y la formación del profesor que imparte la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*.

1.3 Contexto de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades indica claramente la Identidad del bachillerato: “en su formulación más general, consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, adolescentes prácticamente en su totalidad, a fin de que alcance una primera maduración y, en consecuencia, su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social”.¹⁷ Esta premisa es fundamental para entender cuál es la finalidad de este bachillerato. Y nos permite como docentes tener claro que la materia que impartimos está encaminada a llevar a cabo esta encomienda.

Es además un bachillerato de cultura básica, que en esencia busca equilibrar los conocimientos que adquirirá el estudiante, ponderando que el alumno desarrolle las habilidades de acceder por él mismo a las fuentes del conocimiento, que sea consciente de que es sujeto de la cultura, participa de ella y la configura. En este modelo educativo, el profesor es guía, orientador del aprendizaje; mientras el alumno es actor de su formación e indica que éste “es sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar”¹⁸ Esta es una de las características más representativas de este modelo, debido a que el alumno se convierte en el responsable de su aprendizaje y por lo tanto de sus conocimientos.

¹⁷ CCH. *Actualización del Plan y de los Programas de Estudios*, México, CCH-UNAM, 1996. p.35.

¹⁸ García Camacho, Trinidad. *El modelo educativo del CCH*. Documento de la Dirección General, México, 2005, p. 3

El Taller de *Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, son materias que cumplen con uno de los presupuestos estipulados en el Modelo Educativo, que enuncia como parte de la cultura básica e indica se propicie en el alumno: “la capacidad y el hábito de la lectura de libros clásicos y modernos,... (El) conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos”.¹⁹ Papel que corresponde específicamente a la materia.

En el texto: *Actualización del Plan y de los Programas de Estudios*, se indica lo siguiente: “el lenguaje o la capacidad de simbolización humana, que se manifiesta a través de sistemas de signos variados y numerosos, es fundamental, porque el pensamiento sólo puede desarrollarse por su medio. Una de sus formas y su ejercicio privilegiado es justamente la lengua, conformadora y medio de transmisión de la cultura, es decir, de una visión del universo, con sus representaciones, conocimientos y axiología socialmente compartidos”²⁰. Lo que permite observar la importancia del taller dentro del Modelo Educativo del CCH.

La materia es necesaria en la formación del alumno, pues es una de las materias que tiene un carácter transversal, debido a que el lenguaje es un elemento que articula la comprensión de los textos de cualquier índole. Por lo tanto, es pertinente mencionar lo que Trinidad Camacho indica acerca de la materia en su texto: *Planeación, Modelo Educativo y Habilidades Docentes*, en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es necesario: “Aplicar los conceptos sobre la situación comunicativa, las funciones de la lengua, el texto y sus propiedades en su comprensión y producción de textos”. Esta es una cualidad de la materia

Lo anterior, describe a grandes rasgos los contenidos fundamentales de TLRIID, explica, además que: “Las distintas materias que conforman el modelo educativo del Colegio seleccionan y organizan sus contenidos en función de enfoques que les otorgan sentido como conocimiento social y educativo.

Esto es, se dispone de una perspectiva de comprensión y articulación de los conocimientos teóricos y prácticos, a partir de enfoques disciplinarios y pedagógicos que representan los sustentos epistemológicos de mayor relevancia y actualidad científica.”²¹ Así indica que el enfoque de la materia es el Enfoque Comunicativo.

¹⁹ CCH. *Actualización del Plan y de los Programas de Estudios*, México, CCH-UNAM, 1996. p.36.

²⁰ *Ibid.* p.48.

²¹ García Camacho, Trinidad. *Planeación, modelo educativo y habilidades docentes*, Documento de la Dirección General, México: CCH, 2008/2010, p.4

Esto fue pensado para contribuir a la noción de la cultura básica que propone el Modelo Educativo del CCH.

Este modelo nos ha proporcionado por varias generaciones las siguientes formulaciones comunitarias: *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser*, indica también que el alumno debe ser un *alumno crítico*, así mismo en estas mismas formulaciones pondera la necesidad de la *Interdisciplinariedad* o relaciones entre los distintos campos del saber. Atendiendo a estas formulaciones se adoptó el Enfoque Comunicativo como didáctica disciplinaria formulada a partir de otras ciencias dedicadas al estudio del lenguaje.

En los *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, en el apartado del Enfoque de la Materia, indica que éste se da por la necesidad del Modelo Educativo de no sólo trabajar con la norma lingüística, sino hacer “énfasis en la noción de uso de la lengua”, se trata de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Y especifica lo siguiente: “Se entiende por este desarrollo no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también con tanta importancia el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”.²² El Enfoque Comunicativo, nos indica que el texto es una unidad completa de sentido y es el elemento base de este enfoque, se trata de que el alumno comprenda el texto, lo use, lo disfrute, lo genere, según las necesidades del contexto.

Por último, y con respecto a las características de la población a quien va dirigido el programa, sabemos que el plan de estudios, así como el Modelo Educativo del CCH, está diseñado para atender a una población en su mayoría adolescente, egresados de secundaria, personas que están en una importante transición física y psicológica, personas de las que requerimos y en ocasiones exigimos madurez, cuestión que a veces forzamos olvidando que el modelo educativo propone que este bachillerato es una contribución a esa primera madurez, que en esta edad no alcanzará en su totalidad.

Es un factor determinante en la labor docente saber que no todos los alumnos responderán de manera homogénea a esta misiva, pues no todos los jóvenes logran alcanzar al mismo tiempo esta primera madurez que se propone, además, como docentes de este bachillerato en especial, nos enfrentamos a distintos factores sociales, culturales,

²² Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, p. 6.

económicos que en ocasiones limitan, confunden y distraen a nuestros estudiantes de su verdadera y casi única labor: concluir su bachillerato de carácter propedéutico. Bachillerato que también brinda la oportunidad de dar continuidad a su formación profesional.

En lo que respecta al profesor y su trabajo en el aula conviene hacer una reflexión acerca de lo que significa para nosotros el Programa de Estudios, el cual es un texto que representa la manifestación de la vida académica, es el espacio donde se muestra la identidad de la institución educativa.

La pertinencia de un programa se debe a que: “Por medio de los programas se establece lo que necesariamente se debe enseñar (contenidos) y para qué (propósitos generales), así como la metodología congruente con lo que propósitos y contenidos que se están buscando en cada asignatura en particular y en el plan de estudios en general”²³. Los profesores que elaboraron los Planes de Estudio, tuvieron cuidado en el discurso para la presentación del Programa, pues en su contenido se visualizan detalles que seguramente los profesores noveles enfrentarían con su aplicación.

Así, en el mismo documento de donde se extrajo la cita anterior, los autores mencionan que cuando se habla de programas de estudio “no se trata de definir qué debe hacer el profesor en cada clase y cómo debe hacerlo, porque un programa institucional que olvida su naturaleza y se vuelve excesivamente detallado, se convierte en un obstáculo para el desarrollo consistente y organizado del trabajo docente”²⁴. El mismo documento también prevé lo que conocemos como Libertad de Enseñanza o dicho de otro modo: el principio de la *libertad de cátedra*. Concepto que de no analizarse en su origen podría ser mal empleado y pensarse que con esta orientación, el docente se da el permiso de hacer con su clase y los contenidos lo que considere pertinente sin sujetarse necesariamente al programa de estudios.

El principio de libertad de enseñanza nos sugiere que como docentes pensemos que “la educación es un espacio donde privilegiadamente se desarrollan la búsqueda de la verdad y la explicación científica del mundo, de la sociedad y del hombre mismo, y se formulan las alternativas para conducir a la sociedad a formas más avanzadas de vida, en términos de aprovechamiento del medio y de convivencia humana”²⁵. Es decir, que debemos entender la libertad de cátedra como un principio que nos da libertad para

²³ Robles Uribe, José Eduardo, *et al.* “Programas Institucionales y Operativos”, en *Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cuadernillo Número 30, México, 1994, p. 1.

²⁴ *Idem*

²⁵ *Ibid.* p.2

expresarnos a partir de los contenidos del programa, para ser creativos con respecto a la aplicación de los propósitos y de las temáticas, de seguir las estrategias propuestas las cuáles si son susceptibles de enriquecer.

Conviene a esta investigación dejar clara la importancia del programa institucional o indicativo, antes de mostrar observaciones con respecto a las particularidades del programa, debido a que “un programa institucional es un instrumento que permite tener presentes los principales elementos que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje, para organizarlos sistemáticamente de manera que se orienten la planeación, la ejecución y la evaluación del proceso, y como ya se ha mencionado, para que éste contribuya a un propósito educativo unitario. Se trata de una guía obligatoria para las acciones a realizar, pero no de una definición acabada y rígida”²⁶. Con las apreciaciones anteriores se observan las implicaciones que tiene la materia de TLRIID tanto en la vida del alumno como del profesor.

Enfrentarse a un proceso de enseñanza-aprendizaje, incluye muchas aristas, pero parte de un origen, el cual es un programa de estudios, pues es nuestra guía y depende de cada profesor el enriquecer con su creatividad los contenidos de las materias. Sin embargo, en este punto de la investigación se ha detectado una problemática con respecto al tema de la argumentación en el tercer semestre, se supone que la argumentación ya se ha estado trabajando desde primer semestre aunque no con la formalidad que se sugiere en el tercer semestre, ya que en esta materia se ubica el tema en la unidad 2 y 3. A continuación observaremos las generalidades de la materia de TLRIID III, para conocer a detalle el contexto del tema que compete a esta investigación.

1.4 Consideraciones generales del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*

En lo que respecta al *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*, que es la materia que se abordará con más detalle, los Propósitos de la materia, de manera general, indican que los alumnos ya deben conocer la diversidad de intenciones de los textos o de quiénes los construyen. Inmediatamente pide que se brinde al alumno las herramientas para el análisis e identificación de textos persuasivos así como los icónicos que acompañan al texto verbal.

²⁶ *Ibid.* p.3

El análisis se centra en primer lugar, en que el tema de la primera unidad: *Lectura Crítica del Texto Icónico-verbal*, no tiene antecedente en los otros dos semestres del programa. Para ser más específicos, en ningún momento de la redacción del programa se puede observar la gradación de este tema. Un tema que además es complejo y requiere de una preparación especial por parte del profesor, las metodologías de análisis de los textos icónico-verbales son extensas.

Por su parte, el alumno se enfrenta a una terminología que no siempre le resulta muy clara, por ejemplo el análisis denotativo y connotativo de la imagen y del mensaje; análisis de color, encuadre, etc. Esto en el anuncio publicitario, particularmente, pero además tiene que analizar, interpretar, decodificar -y producir- otros textos, como la caricatura política, el cartel, la propaganda y el cine.

Esta unidad en particular, es interesante, y sobre todo ilustrativa para el alumno porque aprende a observar con una mirada distinta las imágenes con las que convive diariamente, las observa críticamente, sin embargo, tanto en el aprendizaje, las estrategias y la temática sugieren que los alumnos discutan acerca de los valores socialmente reconocidos, como el dinero, la juventud, la belleza, la honestidad, entre otros. Así como los recursos retóricos para identificarlos como aspectos persuasivos.

En un primer acercamiento al tema de los textos icónico verbales, causa ruido la mención de los valores enunciados en el programa como: la belleza, la juventud y el dinero, pero conviene hacer una aclaración al respecto de este punto: En un primer momento pudiera indicarse un error en el programa diciendo que los valores en el anuncio publicitario se manejan como estereotipos y no precisamente como valores, lo anterior para lograr un objetivo: persuadir al público de que consuma un producto.

Sin embargo, debe hacerse correctamente la distinción entre las temáticas, ya que, primero se nos pide dar los elementos de cada uno de los tipos de textos icónico-verbales: caricatura política, anuncio publicitario, cartel, propaganda, cine, y, posteriormente se nos pide que identifiquemos la situación comunicativa de dichos textos, ubicando un contexto de valores y presupuestos ideológicos para que el alumno los interprete. Después de hacer esta distinción, queda claro que una cosa son los elementos de cada tipo de texto icónico-verbal y luego en otra temática el abordaje de los valores y los presupuestos ideológicos que pudiera generar el alumno con respecto de dichos textos.

Es cierto que los valores y los presupuestos ideológicos se pueden percibir en el medio donde aparece el anuncio publicitario o en el anuncio mismo, y cuando nos

enfrentamos a la enseñanza de este punto en el aula, el alumno logra reconocer los elementos del anuncio publicitario y hacer la lectura denotativa y connotativa del texto publicitario, tanto del texto como de la imagen; así como identificar los estereotipos y reconocer esos rasgos léxico-semánticos con que juegan los emisores de dichos textos, entendiendo estos como los recursos retóricos que los publicistas emplean para que sus anuncios surtan el efecto persuasivo.

Pero apenas están entendiendo y produciendo el anuncio publicitario, cuando también hay que ver la caricatura política, el cartel, la propaganda, el cine, que ya sugieren otro tipo de habilidades para su comprensión. Es decir, primer y segundo semestres, aparentan ser semestres relajados, en donde el alumno se dedica a recrearse con el texto, pero al llegar a tercer semestre, se encuentra con una unidad en que se ven muchos elementos y que además son desconocidos, no tienen un antecedente.

Cuando uno se enfrenta a esta unidad por primera vez, trata de buscar bibliografía que nos apoye y nos encontramos con elementos de Semiótica y teorías de la imagen y del color. Y aun cuando la formación de los profesores es en *Periodismo y Comunicación Colectiva, Comunicación o Letras*, el tema es complejo y extenso.

Y buscando en textos más cercanos a la experiencia docente, damos con paquetes didácticos elaborados exclusivamente para la materia, sin embargo, nos encontramos con el mismo problema, no se logra dar claridad a la temática. La temática sugiere encontrar en estos textos una situación comunicativa: en donde se ubique el contexto: entendido como valores y presupuestos ideológicos. Además sugiere valores *socialmente reconocidos*, pero ¿cuáles son éstos?, ¿se los hemos mencionado al estudiante?, o por lo menos ¿el programa los ha indicado de manera previa?

Efectivamente, el programa los cita, y es en la literatura donde se ubica la primera mención de los valores, concretamente en la cuarta unidad del primer semestre, unidad titulada *Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia*. Es más está claramente indicado en el propósito de la Unidad: “Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos”²⁷ Lo anterior, con respecto a los valores.

En cuanto al concepto de presupuestos ideológicos, si tomamos en cuenta que según el diccionario de la Real Academia de la Lengua: *Presupuesto* es un supuesto o suposición e *Ideología* es un conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el

²⁷ *Ibid.* p 34

pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político.

Entonces dicho concepto sugiere que el profesor debe de tener la *capacidad* de generar en el alumno la *capacidad* de identificar los valores socialmente reconocidos en los textos indicados previamente, y además que el alumno debe interpretar y producir dichos textos en 22 horas.

El punto es, que pareciera que en esta unidad el alumno se debe de nutrir exageradamente de conocimientos, pues si bien es cierto, los textos icónico-verbales, como el cine, por ejemplo, es un generador e indicador de valores sociales y de fácil acceso debido a su carácter masivo. El anuncio publicitario, la propaganda, el cartel y la caricatura política, también lo son; debemos entender que estos temas se han planteado así porque estos textos que se han propuesto precisan y amplían el conocimiento que el alumno necesita tener acerca de los valores.

El tema de los valores es fundamental en la cultura básica de los alumnos, y que son un elemento transversal en nuestros programas. Los valores pueden verse expresados aún más en la literatura, sólo hace falta que como profesores ponderemos ese hecho con los alumnos y de alguna manera propiciar en ellos durante primero y segundo semestres un antecedente significativo con respecto a este tema.

Con lo que respecta a la segunda unidad del tercer semestre de TLRIID, *Argumentar para persuadir* se puede decir que si hay una gradación, aunque no lineal, pues en segundo semestre se pide a los alumnos que identifiquen distintos tipos de secuencias en los textos, entre ellas las secuencias argumentativas. Por lo que para el alumno la palabra o el significado de argumentar no es del todo desconocido, pero si les sugiere dificultad.

Aquí el programa indica como propósito que el alumno, comprenda, distinga, analice y tome una posición crítica oral y escrita del texto argumentativo persuasivo. Para lo cual sugiere un tiempo de 20 horas, sólo dos horas menos que en la unidad anterior. Esto indica que efectivamente el tema de la argumentación también tiene sus bemoles y se sugiere se vea hasta el grado de análisis. Pero aun así estamos tratando con una sola temática.

Aunque en esa misma unidad, se prevé abordar distintos textos argumentativos persuasivos que tienen que ver con la temática: Artículo de opinión, Ensayo, Obra Teórica, Manifiesto, Panfleto. Para al final redactar un escrito argumentativo. En primer lugar, el propósito es que el alumno comprenda y distinga textos argumentativos

persuasivos mediante su análisis, a fin de tomar una postura crítica propia, tanto en forma oral como por escrito.

A partir de este propósito el programa indica que el alumno debe hacer un examen metódico de los paratextos, concepto que el profesor debe dejar claro. Se trata de observar en un texto la situación comunicativa de los textos argumentativos, así como sus mecanismos de contextualización. Posteriormente se define lo más detalladamente la Situación argumentativa: ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Quién es el emisor? ¿Qué recursos retóricos utiliza y si cumple con la organización textual de un texto argumentativo?

Más adelante, pide dos conceptos fundamentales a partir de los cuales los alumnos deben identificar cada uno en un modelo de texto que los contenga: Argumentación por razonamiento y Argumentación por el ejemplo. Además indica el conocimiento de las formas argumentativas persuasivas: Polémica, Panfleto, Sátira, Manifiesto. Acto seguido el alumno debe producir textos cuyo propósito es persuadir, mediante el razonamiento o el ejemplo.

Lo anterior parece muy fácil con respecto a la primera unidad de este tercer semestre, sin embargo, ya hay una carga teórica compleja, que a veces ni el propio profesor alcanza a comprender y menos explicar ampliamente en 20 horas, para dejar en el alumno un aprendizaje significativo de la temática.

El programa sugiere adecuadamente la gradación del aprendizaje, y con respecto a la enseñanza de este tema, funciona bien la lectura de textos argumentativos, pero además el trabajo con técnicas como el debate o la conferencia de prensa, en donde los alumnos expresan mejor de manera oral sus argumentos, son ejercicios que les permiten preparar con anterioridad sus argumentos, afinarlos y posteriormente plasmar sus análisis en un texto argumentativo propio. Sin embargo, los conceptos, como ya se mencionó, tienen una carga teórica amplia y compleja.

Con respecto a la unidad de *Argumentar para demostrar* consideramos que tampoco hay mayor dificultad si se escogen bien los textos que ejemplifiquen los elementos de este tipo de texto y es en esta unidad cuando se avanza en la complejidad del tema. Debido a que es ahora cuando el profesor debe ser más hábil para manejar la teoría con respecto a la Argumentación.

Sin embargo, al revisar el tiempo, esta unidad contempla 26 horas. Esto lo contempla el programa porque el alumno debe tener más tiempo para realizar lecturas extensas. Pues en esta unidad el alumno no solo contrasta los elementos del texto

argumentativo demostrativo con el persuasivo, sino que además tiene que distinguir la calidad de los argumentos del texto demostrativo, si contiene Respaldos de autoridad, resultados de investigaciones previas, o de experimentos entre otros.

La organización textual y el circuito argumentativo. Contemplan entre sus elementos varios conceptos que por tiempo y complejidad pudieran no ser explicados en su totalidad durante el semestre, dejando en el alumno lagunas con respecto al trabajo con este tipo de textos argumentativos. Finalmente, el texto a producir en esta unidad es una Reseña Crítica (con la cual también se evaluará el aprendizaje). Texto que supone la utilización de todos los aspectos previstos en la redacción de un texto argumentativo demostrativo.

Y finalmente, *Lectura e interpretación del espectáculo teatral*, unidad que debe llevarse a cabo en 28 horas, sugeridas. Esta unidad también la considero un reto tanto para el profesor como para el alumno²⁸, pues el programa de estudios sugiere, que se vea el espectáculo teatral en sus tres dimensiones: una textual, otra escénica y la de la interpretación o efecto que el drama produce en el espectador. Sugiere que se experimente el proceso completo del espectáculo teatral.

Desde un particular punto de vista, el propósito no está del todo bien planteado, pues sugiere que el alumno aprecie que el texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectador constituyen el espectáculo teatral, pero conforme se van presentado las temáticas, pareciera que estamos tratando de formar a un alumno semi-especialista del espectáculo teatral, pues entre otras cosas indica lo siguiente en la penúltima temática: La interpretación en el espectáculo teatral: El espectador común. El espectador especialista o crítico teatral.

Esta temática es más de carácter descriptivo del espectáculo teatral que formadora de un criterio propio del alumno con respecto al espectáculo teatral. El espectáculo teatral es en realidad otra gran oportunidad que tenemos los profesores para propiciar en el alumno una actitud crítica ante los valores que el texto dramático ofrece, es una invitación más a la fiesta de valores que pretende el tercer semestre.

También por experiencia se considera que una forma en que el alumno aprecie el espectáculo teatral es que lo viva, en donde al montar una obra conozca realmente como el teatro es una actividad potenciadora de su competencia comunicativa.

El alumno después de todos los conceptos adquiridos en semestres previos, debe de saber argumentar. Pero es esto cierto o no, qué tanto el alumno está preparado para

²⁸ No se quiere decir con esto que las dos unidades previas no lo sean, pero se hablará con más detalle de ellas, más adelante, precisando este punto en la práctica cotidiana de las unidades de argumentación en el aula.

argumentar con la carga de conceptos y temáticas de este tercer semestre, en un primer momento, sin duda, podría decirse que estamos configurando a un alumno con conocimientos básicos de muchas cosas que abonarán a su cultura general.

1.5 Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en relación con los propósitos, aprendizajes y temática propuestos en TLRIID I-IV

En sintonía con las ideas antes planteadas el siguiente apartado tiene la finalidad de hacer una reflexión con respecto a las estrategias de enseñanza aprendizaje, los propósitos, aprendizajes y temáticas propuestos de manera global en el TLRIID I-V. Anteriormente se revisaron detalles de TLRIID III, sin embargo, nuestra intención es ensayar algunas ideas, respecto al programa para plantearlas en una futura revisión, con una intención humilde y que constituye sólo un acercamiento a la crítica del mismo.

Con respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, consideramos que éstas son orientadoras y permiten al profesor usarlas como guía de la enseñanza, además se pueden adaptar e incluso enriquecer, sin embargo, al leer el programa, aparentemente, la mecánica de una estrategia es simple, pero no es sencillo entender la diferencia entre cada uno de los conceptos que el programa utiliza: Propósito, aprendizajes, estrategia, temática.

De manera más clara los autores José Eduardo Robles Uribe y José de Jesús Bazán Levy explican lo siguiente con respecto a estos conceptos: “Propósito del curso: Se trata de establecer las líneas generales que van a orientar el trabajo del profesor, y no de definir las conductas observables, a la manera de la tecnología educativa.

Lo más importante es responder la pregunta: ¿Qué necesitan aprender mis alumnos?”²⁹. Mientras que, las actividades de aprendizaje deben entenderse como sigue: “lo que harán los alumnos en clase, y posteriormente en su trabajo personal, para alcanzar los conocimientos y habilidades previstas en cada unidad. En este apartado se incluyen procedimientos y operaciones de carácter disciplinario”³⁰. Los preceptos anteriores permiten al profesor tener una idea oportuna de lo que significa proceder ante el programa indicativo de la materia que ocupa a esta investigación.

El concepto de Estrategia es explicado por Trinidad García Camacho en su texto: *Aprendizajes y estrategias*, en éste el autor indica que Estrategia es la “combinación de

²⁹ Robles Uribe, José Eduardo, *et al.* “Programas Institucionales y Operativos”, en *Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cuadernillo Número 30, México, 1994, p 3.

³⁰ *Ibid*, p 4.

una serie de procedimientos (trabajo del profesor, acciones del alumno, manejo de materiales y recursos, organización del grupo, etc.) que se organizan en actividades para lograr los aprendizajes.

Las estrategias tienen un carácter intencional (se fijan fines, se vislumbran secuencias), creativo (se reconfiguran actividades nuevas a partir de las ya probadas) y flexible (se adaptan a las situaciones que los sujetos propicien o requieran)...cómo enseñar y cómo aprender, se entiende como estrategias”³¹ Con las definiciones anteriores, pueden entenderse tanto los propósitos como las estrategias del programa, lo que resulta muy útil para los profesores. Las estrategias sugieren cómo se va a enseñar, pero además dan una propuesta de cómo se pretende aprendan los alumnos.

Lo que nos resta como docentes es enriquecerlas, adaptarlas y mejorarlas según las necesidades para la clase y el grupo. De acuerdo a la experiencia profesional durante los años de trabajo en el colegio el programa indicativo es necesario, porque permite adaptar los contenidos y lograr los propósitos.

Conforme va pasando el tiempo al profesor debiera quedarle más claro cómo utilizarlo y cuando se va adquiriendo experiencia se van adaptando las estrategias a las necesidades de los alumnos, además en la experiencia docente conviene trabajar la unidad de literatura durante todo el semestre, generalmente los viernes o los lunes son días idóneos para dedicar a la lectura de algún texto literario, cuestión que propicia que el alumno lo vea como una actividad lúdica y no lo tome desprevenido, además esto ayuda para combatir la deserción escolar.

Sin embargo, conviene hacer algunas consideraciones con respecto a ellas, como se mencionó con anterioridad en el tercer semestre concretamente en la Unidad Uno. *Lectura crítica del texto-icónico verbal*, hay muchos temas que revisar y no tanto por extensión, sino por la carga teórica y además cultural. Así como el manejo del tema de los valores, el cual ya se explicó y se dieron apreciaciones al respecto.

Como ya se expuso, por la experiencia obtenida como docente en el tercer semestre, consideramos que es un semestre cargado de contenidos, y que la primera unidad contiene muchas temáticas. El alumno se siente entusiasmado con los textos icónico-verbales, porque se enfrenta a ellos de manera cotidiana, y entonces aunque el trabajo sea arduo, el alumno supera las expectativas y logra los aprendizajes.

Sin embargo, para la Segunda Unidad el alumno está cansado o, el texto argumentativo por su condición teórica, le aburre, por eso precisa de utilizar técnicas que

³¹ García Camacho, Trinidad, *Aprendizajes y estrategias*, CCH, México, 2007, p. 1.

lo apoyen para que logre captar su interés. También, el alumno está experimentando una saturación de información y que apenas está asimilando unos aprendizajes cuando ya tiene la obligación de pensar cómo generar argumentos con respecto a un tema. Luego, tiene que generar textos más complejos como la reseña crítica y finalmente enfrentarse al espectáculo teatral.

Debido a lo anterior, se expone aquí un aspecto a observar con respecto al programa: Pareciera que nos hemos olvidado de un tema importante que propone el modelo del colegio: La interdisciplina, pues, en el tiempo que se ha impartido esta materia, no faltan los alumnos que digan: “maestra ya no nos pida tantas cosas, tenemos otras materias, además de la suya”. A veces como profesores especialistas en nuestra área nos olvidamos que nuestro alumno tiene otras materias que también están configurando otras facetas de su cultura.

Aun así, todo lo que indica este programa se ha llevado a cabo, y cada día como profesores nos esforzamos porque nuestros alumnos se lleven y apliquen los conocimientos necesarios que el programa propone, y el éxito del bachillerato radica precisamente en que el alumno que supera todas estas condiciones es una persona que tendrá éxito en la empresa que se proponga, así como un profesor que logra superar los retos que el programa indica, es una persona valiosa para la Universidad, nuestra UNAM.

Con respecto a la parte de la Evaluación, consideramos que es un punto débil del programa, pues está planteado como un punteo con las sugerencias de evaluación de las estrategias que propone, pero no es específica o, necesariamente corresponde a las estrategias propuestas. Es cierto que el programa indicativo, no va a resolver todas las problemáticas del profesor, pero tendría que ser más precisa o por lo menos, en la presentación general de la materia mencionar los tipos de evaluación que se requieren y sus distintos momentos: Evaluación formativa, sumativa, por mencionar un ejemplo.

Cada profesor, al respecto, deberá de hacerse de las herramientas necesarias para expresar adecuadamente los criterios de evaluación, pues cada profesor, usa su sentido común y sus propias estrategias de evaluación, sin embargo, existe una bibliografía basta que pudiera servir como indicador al profesor en este rubro, y al respecto el programa menciona un documento de la OCDE titulado *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Santillana, México, 2002 y es el único texto que pudiera tomarse como referente para la evaluación.

En la evaluación maneja criterios como relatos escritos con inicio, desarrollo y cierre; relatos orales; actitud de respeto hacia las exposiciones de los otros. Menciona

constantemente la técnica de evaluación llamada protocolo. Sin embargo, no da indicación alguna en la bibliografía para que el profesor se oriente al respecto, pues la elaboración de un protocolo conlleva un conocimiento amplio del tema y dominio de este tipo de técnica de evaluación.

Otros criterios mencionados son: Autoevaluación, revisión; reconocimiento del tema (a nivel de comprensión); organización de la información en un esquema (el cual debiera nombrarse como esquema cognitivo); interpretaciones; inferencias; reconstrucción de una historia; escritos lúdicos; explicaciones someras. Otra técnica que propone es la Bitácora Coll, aunque todas las Evaluaciones son sólo sugerencias.

Es el profesor quien debe construir sus estrategias de manera integral y prepararse teóricamente en aquellos rubros que no domine pues, el programa deja grandes retos para el profesor y la comunidad universitaria. Y esos retos son proponer o también sugerir mejoras en estos aspectos endebles de nuestro programa, pues es la forma en que podemos contribuir con la mejora de los procesos educativos a través de nuestra universidad y por lo tanto la mejora de la calidad de la educación.

Con respecto a la pertinencia de la bibliografía del programa se considera que la bibliografía debiera indicar textos referentes a las distintas técnicas de evaluación, por ejemplo la elaboración de rúbricas, listas de cotejo, bitácora Coll, protocolos de evaluación, entre otras. Sería pertinente que un profesor que se acerca por primera vez a los programas del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*, debiera de encontrar este tipo de referencias en el programa indicativo, para que la evaluación de las actividades se realizara de manera correcta.

La bibliografía que está contemplada en nuestro programa es orientadora, pero descuida un proceso vital de la adquisición del conocimiento como es el de la evaluación, un proceso que debiera culminar de manera adecuada todo el proceso educativo y que no necesariamente tiene que ver con proponer formas de evaluación estandarizadas o que tengan una finalidad diferente que la de comprobar que el alumno realmente está adquiriendo la competencia planteada en nuestro plan de estudios.

Se trata simplemente de que el profesor tenga la preparación necesaria para aplicar este tipo de técnicas y que son efectivas para tener un criterio adecuado para evaluar y no sujetarse simplemente a criterios de porcentajes basados en su propio criterio, lo cual a veces, desde el punto de vista de los alumnos, pudiera resultar subjetivo. Este es el contexto del programa de estudios, en que el alumno se enfrenta al tema de la argumentación.

En lo que respecta al alumno, nos preguntamos si éste ante la carga de trabajo de diferentes materias ¿está dispuesto a hacer una verdadera reflexión de una problemática? o ¿sus características de adolescente intervendrán en este proceso cognitivo haciéndolo eficiente o deficiente? ¿El alumno es capaz de argumentar? El programa indicativo nos sugiere que el alumno genere sus propios textos argumentativos. Es con nuestra propuesta que describiremos qué tanto el alumno es capaz o no de desarrollar habilidades de argumentación, tal y como propone el plan de estudios de la materia.

Por otro lado, conviene resaltar que es necesario para el profesor conocer lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, es nuestra intención con esta investigación hacer una aportación a la mejora de este proceso por lo que en el siguiente capítulo se brindarán algunas herramientas teóricas necesarias para abordar la propuesta que se planteará para la descripción de las habilidades argumentativas del alumno. Se trata de conceptos teóricos acerca de la enseñanza y de los paradigmas de la educación, la forma en cómo aprendemos y por supuesto los conceptos mínimos necesarios para abordar el tema de la argumentación.

CAPÍTULO 2. La Argumentación, proceso de enseñanza-aprendizaje

2.1 La enseñanza, paradigmas de la educación

El presente capítulo tiene la finalidad de fungir como orientación teórica-didáctica de lo que significa elaborar una estrategia didáctica, para lo cual se revisarán varios conceptos al respecto, así como las teorías que versan acerca de cómo aprendemos, tanto los profesores como los alumnos con la finalidad de proporcionar algunos elementos que deben considerarse al momento de elaborarla. Aunque es necesario mencionar que este apartado no agota la diversidad de paradigmas de enseñanza y aprendizaje, pues sólo pretende ser una guía básica que permita brindar ideas para la intervención didáctica.

En primer lugar se abordarán algunas particularidades del Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua para contextualizar cualquier propuesta de estrategia didáctica en el CCH, en este sentido lo indicado es revisar la teoría que al respecto ha expuesto el autor Carlos Lomas en su texto *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, en éste indica que en la actualidad:

“El giro comunicativo y funcional en la concepción que de la lengua y de su enseñanza se adopta ahora en las etapas obligatorias de la escolaridad –y que no sólo

obedece a un cambio epistemológico de las referencias disciplinares, en el que es fácil advertir un mayor énfasis en las aportaciones de la pragmática, de la sociolingüística y de las corrientes discursivas y, por tanto, en el estudio del lenguaje como una acción humana regulada en sus contextos socioculturales de recepción y de producción sino, sobre todo, a consideraciones de índole psicopedagógica, que tienen que ver la visión que desde la ciencia cognitiva, la psicolingüística y la psicología del aprendizaje se mantiene en torno a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje implica recuperar la noción de uso como eje sobre el que deben girar unas tareas escolares orientadas a la apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas -con el apoyo didáctico del profesorado- de las normas, procesos, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa de los usuarios de los diversos sistemas de signos”³².

Con lo anterior podemos observar la justificación que el autor Carlos Lomas hace acerca del Enfoque comunicativo como el eje de los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, además explica cuál es su origen y bajo qué necesidades surge esta forma de abordar el conocimiento.

El autor también indica qué es una competencia comunicativa y cómo debe entenderse desde el contexto del enfoque comunicativo: “Esta competencia es entendida desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas, en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”³³. Comprender y producir son las palabras clave dentro de ésta definición pues al lograr que el alumno ejecute esas dos acciones, entonces podemos decir que se aproxima o ha logrado configurar su competencia comunicativa.

La justificación del uso del enfoque comunicativo es explicada por el autor de la siguiente manera. “La adopción de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse, en la escuela, a los fenómenos del lenguaje y de la comunicación supone atender, en fin, a la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de mensajes orales, escritos e iconográficos y a las normas socioculturales que rigen esos usos”³⁴. Se trata de poner énfasis en la

³² Lomas, Carlos. Comp. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, España, 1998. p. 95.

³³ *Idem*

³⁴ *Ibid.* P. 96

forma en que se usa la lengua dependiendo del contexto.

Lo anterior es lo deseable en los alumnos para la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* y para proponer una estrategia didáctica el profesor debe tener conocimientos básicos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto de los paradigmas de la educación.

A continuación se expondrán las principales características de cada uno de ellos y su utilidad para elaborar cualquier estrategia didáctica. En primer lugar se observarán algunas particularidades del Paradigma Conductista en donde los autores J. Watson, Pavlov y Thorndike, son los autores más representativos dentro de esta corriente pedagógica.

Uno de los paradigmas más revisados en la educación es el “Paradigma Conductista. Su fundamento principal es la observación del estímulo-respuesta en el comportamiento; el aprendizaje ocurre solo cuando se manifiesta un cambio observable. Una característica de este modelo es la asignación de calificaciones, recompensas y castigos, según se necesite. Se hacía mucho énfasis en la adquisición de conocimientos memorísticos”³⁵. Este paradigma se da como una corriente pedagógica se adapta al proceso educativo en donde el profesor desarrollaba o diseñaba una serie de estímulos para controlar la enseñanza.

Otro paradigma es El Cognitivo entre los autores que más abonaron en su comprensión fueron Piaget y Ausubel. Dicha concepción teórica indica lo siguiente: “Paradigma cognitivo. Con él se llega al manejo de nuevos principios como la psicología genética, el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, la socialización en los procesos del conocimiento, entre otros, se enfoca principalmente en algunas dimensiones de lo cognitivo, como la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento [...]

Bajo esta visión, el aprendizaje es la síntesis de la forma y el contenido de la información recibida, siempre influidas por los conocimientos y las experiencias previas, por las actitudes y la motivación personal que se logre despertar en el sujeto. Los psicólogos educativos resaltan fundamentalmente dos preceptos que no hay que olvidar:

- El logro del aprendizaje significativo.
- El desarrollo de las habilidades estratégicas de aprendizaje [...]

Aquí la labor del docente se centra en considerar y desarrollar nuevas concepciones didácticas, nuevas estrategias de enseñanza, que permitan alcanzar a sus alumnos un

³⁵ Camacho Segura, Ricardo. *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. ST Editorial. México, 2007. p. 16.

verdadero aprendizaje”³⁶. Durante mucho tiempo se ha trabajado en el CCH con este paradigma y ha reinado en el discurso el concepto de aprendizaje significativo, así como propiciar la socialización. En lo que respecta al papel del profesor, éste se centra en el desarrollo de las estrategias de enseñanza.

Sin embargo, uno de los paradigmas más utilizados en la educación es el Paradigma Constructivista representado por Piaget, Ausubel, Vigotsky y Bruner. Al respecto se indican las principales características de este paradigma. Paradigma constructivista: “Derivado del paradigma cognitivo, el constructivismo trata de explicar cuál es el origen y la naturaleza del conocimiento humano, es decir, considera que siempre debe haber conocimientos previos en que apoyarse para dar lugar a nuevos conocimientos. El constructivismo asume que ‘nada viene de la nada’.

Se sostiene que el aprendizaje es eminentemente activo y que quien aprende algo nuevo lo hace incorporándolo a sus experiencias previas, a sus particulares y personales estructuras mentales. Cada información nueva recibida se incorpora a una red personal única, de experiencias y conocimientos previos.

El aprendizaje es concebido como una actividad personal, donde el estudiante ‘construye’ conocimientos a partir de su experiencia física, emocional y mental. En el aprendizaje constructivo, el profesor deja a un lado su protagonismo para que el alumno sea quien asuma el papel principal en su propio proceso de formación, es responsable de su propio aprendizaje con la colaboración de sus compañeros de equipo y de grupo”³⁷. Si bien es cierto que el paradigma cognitivo dio conceptos importantes al discurso pedagógico como el aprendizaje significativo, el constructivismo es otra postura que ha nutrido en gran medida las propuestas pedagógicas vigentes y establecidas en nuestros programas.

En donde el alumno es el principal eje rector de éstos, quien a partir de su experiencia construye, asimila y elabora el conocimiento. A continuación observaremos los principales aportes a la educación que han hecho estas teorías pedagógicas. En primer lugar el autor Jean Piaget, aportó con el Enfoque Cognitivo lo siguiente: “El desarrollo cognitivo ocurre con la reorganización de las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos que se adaptan al medio [...]”

El desarrollo cognitivo, en resumen, ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales de manera que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y

³⁶ *Idem*

³⁷ *Ibid.* P. 17

estructuras como una nueva forma de equilibrio”³⁸. Jean Piaget hace importantes aportes a la educación, pero no es el único, dentro del paradigma cognitivo, pues él hizo aportaciones con la psicología genética.

Mientras, Ausubel aportó con el aprendizaje significativo, Bruner aportó investigación con el aprendizaje por descubrimiento; Vigotsky hizo aportes a la socialización en los procesos cognitivos superiores, y a la teoría de la Gestalt. Todos éstos autores aportaron en una o más dimensiones de lo cognitivo. Por su parte Lev Vigotsky, considerado uno de los investigadores más utilizados en la configuración de las explicaciones teóricas de la educación, contribuyó de la siguiente manera al Enfoque Cognitivo.

Vigotsky indicaba que el “El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de interiorizarlos y transformarlos mentalmente. Zona Proximal de Desarrollo (ZPD). Es un concepto que se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la solución independiente de problemas –y el nivel de desarrollo posible.

Precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. La ZPD es el momento del aprendizaje posible en un estudiante, dadas las condiciones educativas apropiadas. Es con mucho una prueba de las disposiciones de este o de su nivel intelectual en cierta área.

La ZPD incorpora la idea de actividad colectiva, en la cual quienes saben más o son más diestros comparten con los que saben menos sus conocimientos y habilidades para completar una empresa. En las situaciones de aprendizaje, al principio el maestro hace la mayor parte del trabajo, pero después comparte la responsabilidad con el alumno.

Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse de que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZPD, que se modifica en tanto que este desarrolle sus capacidades”³⁹ Vigotsky siempre es un referente obligado para el profesor, pero explicar sus aportaciones a partir de sus teorías resulta complicado, si no se comprende el paradigma de la educación al cuál realizó aportaciones relevantes, las cuales han sido retomadas de manera cotidiana en el quehacer educativo.

Otro autor que también realizó contribuciones al enfoque que se está revisando es Ausubel y su postura teórica indica lo que se verá a continuación. David Paul Ausubel, tiene una visión del aprendizaje basada en “los procesos internos del alumno y no solo en

³⁸ *Ibid.* P. 30

³⁹ *Idem*

sus respuestas; esta concepción coincide con los esquemas de los alumnos, pero discrepa de ella en lo que se refiere a la importancia de la propia actividad y autonomía, en la asimilación de conocimientos. Si existe demasiada discrepancia entre la información nueva y los esquemas del sujeto es posible que este no pueda asimilar la información que se le presenta.

Utiliza los organizadores previos, que son materiales usados por el profesor para desarrollar esos nuevos conocimientos. El profesor le permite enganchar los conocimientos previos con los nuevos⁴⁰. Por supuesto que Ausubel sigue siendo utilizado para justificar, en las Estrategias de Enseñanza, nuestro proceder al utilizar los Mapas Cognitivos que apoyan al alumno a acceder a ese nuevo conocimiento y vincularlo con sus aprendizajes previos.

En otro orden de ideas, pero aportando también al Enfoque cognitivo, J. R. Anderson, expone sus ideas con respecto al tema, pero sobre todo él explica su modelo de enseñanza basado en los distintos tipos de memoria. El autor indica con respecto al tema que hay “Un modelo alternativo de la estructura y del funcionamiento de la memoria. Se orienta hacia una concepción computacional del aprendizaje y recibió el nombre de ACT: ‘Adaptative Control of Thought’ (Control de adaptación del pensamiento)

- La memoria declarativa

Consiste en información sobre cómo está organizado el mundo y lo que sucede en él. [...]Distingue tres tipos de unidades cognitivas o nodos, con propiedades diferenciadas: cadenas temporales, imágenes espaciales y proposiciones.

- La memoria basada en los sistemas de producción no ‘procedural’.

- La idea básica de estos sistemas es que el conocimiento se almacena en forma de ‘producciones’ o pares condición-acción. Para que el conocimiento que contiene sea eficaz, deben encadenarse unas tras otras, de tal forma que la acción de una producción satisfaga la condición de la siguiente.

-Implica el fenómeno del aprendizaje, producto a la vez de la repetición de situaciones externas y de procesos internos tendientes a optimizar el comportamiento de respuesta al desafío externo, y aparece de este modo lo que se conoce como destreza. Toda destreza es producto de un proceso que consta de tres fases: la interpretación declarativa, la compilación y el ajuste⁴¹.

⁴⁰ *Ibid.* p. 31

⁴¹ *Idem*

Durante mucho tiempo se ha pensado que la memorización es un proceso que no es deseable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, es inherente a nuestras necesidades. Sin la memoria no retendríamos aquello que nos es útil día a día.

Otra de las teorías que se utilizan constantemente en la educación está la Teoría de la Gestalt, aquí observaremos algunas características generales de la misma. Las “Ideas esenciales de la Gestalt giran en torno a la siguiente afirmación. ‘La percepción humana no es la suma de los datos sensoriales, sino que pasa por un proceso de reestructuración que configura a partir de esa información una forma, una Gestalt, que se destruye cuando se intenta analizar, y esta experiencia es el problema central de la psicología’.

La Gestalt implica un retorno a la percepción ingenua, a la experiencia inmediata no viciada por el aprendizaje. Nos lleva a comprobar que ahí no percibimos conjuntos de elementos, sino unidades de sentido estructuradas [...]

- Principios de organización de la percepción

Proximidad de los elementos entre sí: esta tendencia al igual que todas, tiene fines adaptativos, facilita a nuestra percepción conformar objetos con contornos paralelos.

-Semejanza: la percepción agrupa las figuras por su similitud de forma.

-Completar figuras: este principio se conoce también como fenómeno de cierre y se manifiesta al activarse patrones cognitivos de figuras previamente conocidas (se relaciona con el principio de familiaridad).

- Continuidad, familiaridad, estado en la experiencia perceptual, hay una tendencia a que los miembros constituyan grupos, a que las figuras incompletas se completen, definan o precisen, y a que el campo total sea organizado en figura y fondo. Mediante estas capacidades, la percepción es un proceso que busca un estado de equilibrio, donde las formas alcanzan un máximo de estabilidad y la organización total es más completa⁴². La teoría de la Gestalt es utilizada en nuestros salones de clase, pero no sólo distinguiendo una imagen, sino completando ideas. Tendemos a ser perceptivos y nos imaginamos cómo va a ser una sensación, experimentamos con esas percepciones, pero además les damos un sentido.

En lo que respecta al Constructivismo observaremos a continuación algunas otras características que hacen que este enfoque sea uno de los más utilizados en nuestras materias del CCH, la autora Frida Díaz Barriga expone el concepto que ha formulado a lo

⁴² *Ibid.* p. 32

largo de sus investigaciones con respecto a su uso en las estrategias docentes. “El constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada, por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Deval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin.

En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente”⁴³. El constructivismo es una de las bases de los planes y programas de estudio del CCH, sin embargo, como profesores del Área de Talleres e incluso de otras materias del currículum, lo fomentamos como una forma natural de trabajar en el aula.

Pues procuramos que el alumno construya sus propias formas de adquirir el conocimiento. La autora antes mencionada explica también que “El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

De esta manera, según Rigo Lemini (1992) se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget)”⁴⁴. Por tanto, podemos decir que se hace uso del constructivismo cuando nuestros alumnos aportan ideas construyen y resignifican lo aprendido en clase, se integran en equipos o laboran de manera individual, lo cual no significa que no se integren a su grupo social sino que tienen más elementos que aportar o construir.

Otro aspecto que vale la pena resaltar es lo que tiene que ver con: “La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas

⁴³ Díaz Barriga, Arceo. Frida. *Et.al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw –Hill. México, 2002. p. 25

⁴⁴ *Ibid.* p. 25

fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado construye una representación mental, por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento⁴⁵. Puede decirse entonces, que el alumno realiza las actividades que le son asignadas en cada materia, se preocupa, pero también se ocupa en hacer “algo” con esa información que recibe. La adapta a su forma de comprenderla y finalmente construye lo que se le ha pedido.

El autor Mavilo Calero Pérez nos indica que hay un proceso cíclico del aprendizaje Constructivista y dice lo siguiente: “La base del aprendizaje constructivo, según Piaget, está en la contraposición de los hechos y experiencias con los conceptos, teorías y principios. Los hechos y experiencias los da la realidad, los conceptos los pone el sujeto. [...]Pero el constructivismo es sobre todo una metodología y una forma de hacer, para realizar adecuadamente, por parte del aprendiz, una correcta contraposición de hechos, conceptos”⁴⁶

Calero Pérez permite aclarar cómo debemos ver la aplicación de este paradigma en nuestra vida cotidiana del aula, pero además muestra su propio concepto del Constructivismo y dice que este es: “Contraposición de hechos con conceptos: cuando participamos de hechos, ejemplos y experiencias de la vida cotidiana del aprendiz, y tratamos de justificarlos y fundamentarlos de una manera inductiva, en conceptos o teorías, principios, sistemas conceptuales, hipótesis o leyes, realizando una adecuada contraposición de los hechos de la realidad con los conceptos que aporta la ciencia y la mente humana...En ese momento surge el constructivismo como método o forma de hacer.

El alumno aprende al construir su aprendizaje de una manera activa, preferentemente por descubrimiento, contraponiendo los hechos con los conceptos. Esta forma de hacer se denomina constructivismo, también, a veces aprendizaje por descubrimiento”.⁴⁷ Finalmente, podemos observar que el constructivismo es un

⁴⁵ *Ibid.* p. 32

⁴⁶

Calero Pérez Mavilo, *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*, Alfaomega, México, 2009. p. 109.

⁴⁷ *Idem*

paradigma que necesariamente implica una reflexión y una participación activa tanto del que enseña como del que aprende.

Así, los paradigmas de la educación han hecho aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestro acercamiento a éstos y nuestro constante interés por indagar en sus particularidades nos permite como profesores tener herramientas para mejorar nuestra labor docente. Pues al revisar sus principales características nuestra docencia cobra aún más sentido. Nuestros programas no sólo se basan en un paradigma, sino que de ellos retoman lo necesario para llevar a cabo una buena guía para el alumno quién se encamina a la obtención de una cultura básica.

La intención de este apartado sólo fue mostrar algunos de los paradigmas de enseñanza más significativos, queda a voluntad de cada profesor indagar más al respecto para incrementar su conocimiento en el tema. A continuación se observarán algunas definiciones de aprendizaje, algunos de los modelos en cómo aprendemos y la forma en que los seres humanos usamos estos modelos para aprender.

2. 2 El aprendizaje, modelos y formas de aprender

Acaso una de las preguntas que poco reflexionamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es: ¿Cómo aprendemos? A veces como profesores estamos más preocupados de cómo vamos a enseñar y no reflexionamos siquiera en cuál es la forma en cómo aprendemos nosotros. Por lo tanto, si se quiere diseñar una estrategia didáctica bien fundamentada, debemos conocer por lo menos de manera básica los elementos que intervienen en la secuencia de Enseñanza- aprendizaje.

En primer lugar, se hace necesario definir qué es el aprendizaje y en este sentido se puede decir que “El aprendizaje se funda en que la actividad del sujeto hace posible la creación del conocimiento, lo construye. Se apoya en sus conocimientos previos. Hay aprendizaje si sus conocimientos son edificados a través de la equilibración dinámica, conflictos cognitivos, acomodación y asimilación. No aprenden lo que recibe ya hecho.

Aprende cuando tiene la oportunidad de reconstruir o redescubrir el contenido o información. El estudiante aprende mejor y más cuando tiene oportunidades de opinar, participar, investigar, corregir, decidir”⁴⁸. Aprender requiere de un proceso, ese proceso indica una secuencia de acciones por lo tanto, observarlas las hace también comprensibles, pero decidir y participar de ellas nos encamina al aprendizaje.

⁴⁸ *Ibid.* p. 99

Por eso el “Aprender es un proceso real que vive el que aprende, no sólo ligado a la esfera de la inteligencia, sino a la plenitud del ser, especialmente a la voluntad y el carácter. En él sobresalen reacciones y situaciones vitales y procesos de autoactividad que exaltan la variación sobre la repetición y estimulan la libre cooperación de las diferencias sobre la impuesta uniformidad.

Por esos nuevos principios la enseñanza acude a un amplio programa de realizaciones individuales y colectivas y a la aplicación de métodos, de proyectos de trabajos en equipo por los cuales pueda integrarse la labor individual a la del grupo organizado. Estas formas didácticas acostumbra al educando a fortalecerse y enriquecerse mediante la actuación de sus propias energías⁴⁹. Si el alumno no experimenta, no investiga, no asume su rol como actor de su educación, todo lo que vea solamente como exposición no será necesariamente un aprendizaje, su participación activa en el proceso educativo, hará que verdaderamente aprenda.

Depende por supuesto del profesor del ambiente que propicie en el aula para lograr que los estudiantes verdaderamente aprendan, esto por supuesto depende de varios factores, uno de ellos es ser consciente que se requieren herramientas para lograrlo, sin embargo, entender que el aprendizaje en nuestros alumnos o en nosotros mismos requiere de un actuar consciente frente a las tareas u objetivos de una materia, apoya en el aprender.

Por lo tanto, es necesario revisar algunas particularidades del concepto: “Sánchez Carlessi identifica seis consideraciones para caracterizar el aprendizaje humano; las debemos tener en cuenta en nuestro propósito de motivar aprendizajes sin límites:

- a) El aprendizaje es un proceso mediador, organizador al interior del sujeto. Se presenta como un fenómeno mediacional, entre la presencia del Estímulo y la ocurrencia de la Respuesta, ello da lugar a que pueda manifestarse en la forma de conductas y comportamientos observables.
- b) Es de relativa permanencia, puede ser extinguido, modificado o reemplazado por nuevos comportamientos.
- c) Se origina en la experiencia del sujeto, en la práctica cotidiana, cuando el individuo se encuentra frente a los estímulos del medio ambiente.
- d) Los cambios de conducta presuponen la participación e influencia de condiciones internas, propias al organismo o individuo, sus condiciones biológicas así como sus condiciones psicológicas se forman y se van desarrollando.

⁴⁹ *Idem.*

e) El aprendizaje humano es activo o más precisamente interactivo con su medio ambiente externo.

f) Todo proceso de aprendizaje implica tomar en cuenta por lo menos para el caso de los organismos evolucionados, el funcionamiento del sistema nervioso al interior del cual se organizan las conexiones nerviosas temporales, permitiéndole al sujeto formas de actuación variable frente al medio"⁵⁰ Los elementos anteriores nos permiten reflexionar en lo que implica aprender. Pues este proceso tiene que ver con nuestra experiencia, las condiciones externas e internas, el desarrollo de nuestras condiciones psicológicas, y por supuesto las condiciones del medio en que aprendemos.

Por lo tanto "Toda situación de aprendizaje puede analizarse a partir de tres componentes:

1. Los resultados del aprendizaje: son los contenidos asimilados. Los rasgos anteriores, los aprendizajes previos, cambian como consecuencia del aprendizaje logrado, por ejemplo: las propiedades que definen a un triángulo isósceles o las emociones asociadas al olor de un geranio.
2. Los procesos de aprendizaje: o cómo se producen esos cambios, hacen referencia a la actividad mental de la persona que está aprendiendo (la atención a los rasgos relevantes de los triángulos y la diferenciación conceptual, o perceptiva, entre ello o la asociación entre olor y ciertas experiencias vividas).
3. Las condiciones del aprendizaje: o el tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizaje, por ejemplo: la enseñanza deliberada de las propiedades de los triángulos mediante una exposición teórica seguida de la realización de ejercicios o problemas.

Se aprende o se intenta aprender pasiva o activamente, con o sin medios auxiliares, dentro o fuera del aula, sólo o en grupo, dentro de un ambiente vertical u horizontal, obligado o espontáneo, etc. No todos estudian en iguales condiciones de aprendizaje"⁵¹ Por lo tanto, prever las condiciones necesarias que propicien el aprendizaje es uno de los tantos aspectos que como profesores debemos tomar en cuenta al momento de nuestra intervención didáctica.

Antes de revisar sólo algunos modelos de aprendizaje, es necesario conocer los niveles en que se presenta el Aprendizaje:

"I. Percepción: Aprender es percibir hechos, ejemplos y experiencias. Todo proceso de aprendizaje, tanto escolar, como vulgar, se sustenta en la percepción. Esto lo tiene en

⁵⁰ *Ibid.* p.101

⁵¹ *Ibid.* p.103

cuenta la metodología activa. Pero también lo tienen en cuenta de manera reiterativa, el viejo Aristóteles cuando afirma 'nada está en la inteligencia que primero no esté en los sentidos'.

II. Conceptualización: Aprender es conceptualizar (conceptos, teorías, principios, sistemas conceptuales, leyes, hipótesis). Ello supone manejar los conceptos e interrelacionarlos de una manera adecuada. Los científicos lo suelen hacer con mucha más corrección y precisión que los niños o las personas 'incultas'. Esto lo suele tener muy en cuenta la Escuela Clásica.

III. Representación: Aprender es sobre todo representar (imaginar, construir imágenes mentales). Ello implica que un ciudadano (conductor o peatón) no puede caminar sin perderse en su ciudad si no la lleva previamente en la cabeza, como un mapa previo mental (imaginación). La imaginación, por otro lado, actúa como apareamiento mental de los conceptos. Así, la geografía tiene un alto componente mental imaginativo, lo mismo que la arquitectura.

De hecho, en la práctica, la imaginación-representación es la gran olvidada de la escuela, reduciéndola sólo a la educación artística. En la práctica el aprendizaje significativo no es, ni más ni menos, que el aprendizaje imaginativo. Las jerarquías conceptuales son de hecho escaleras mentales imaginarias que es necesario subir y bajar, para ir desde los hechos y experiencias a los conceptos más generales. Aristóteles decía y la escolástica repetía: el camino entre los sentidos y la inteligencia es la imaginación-representación⁵². Explicar el proceso de aprendizaje puede resultar complejo, sin embargo, necesario para observar conscientemente los componentes que el profesor debe tomar en cuenta para su vida cotidiana en el aula.

Finalmente, el autor Jorge Alberto Negrete, nos indica que "El aprendizaje es un proceso mediante el cual los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos. Al entender la realidad el hombre es capaz de integrarse a ella y desde su interior desarrollar también la capacidad para transformarla"⁵³. Lo anterior es cómo generalmente entendemos el concepto de aprendizaje, pero también debemos saber que hay otros factores que deben observar al momento de querer lograr éste en nuestros alumnos e incluso lograrlo nosotros mismos.

Por lo tanto es preciso acotar que "El aprendizaje no es un acto inmediato, sino

⁵² *Ibid.* p. 106

⁵³

mediado por una serie de instancias, procedimientos, medios, instrumentos, formas o modelos. El aprendizaje es un proceso que permite realizar el fenómeno de socialización e integración del sujeto con la realidad y con los demás sujetos. Esto significa que si se piensa a cualquier individuo como sujeto de aprendizaje en relación con el mundo, la relación sujeto-mundo, se genera por un puente o vínculo que se construye por el propio aprendizaje⁵⁴. Definir los elementos del proceso de aprendizaje es amplio y complejo, sería participar de un tema de investigación completamente dedicado al tema.

Sin embargo, el autor Alberto Negrete, indica que la Estructura del Proceso de Aprendizaje, se integra a partir de Elementos, factores, medios y aspectos cognitivos. Así los Elementos básicos del aprendizaje son: sujeto, objeto, operación y representación.

“Sujeto del aprendizaje: Se trata de la persona que aprende, ya sea de forma espontánea, natural o empírica[...] Objeto del aprendizaje: Es todo aquello que el sujeto es capaz de aprender, lo constituye el propio universo infinito, toda una vida no sería suficiente para aprenderlo todo [...]

Operación: Es el acto mismo de aprender; es decir, se trata de una actividad intelectual por medio de la cual el sujeto de aprendizaje se apropia, interioriza o aprende el objeto integrándolo a sus archivos de aprendizaje [...] Representación: uno de los productos de los objetos es la imagen; sin embargo, no es la única forma de representar el mundo, ya que el conjunto de imágenes da como resultado otro tipo de representaciones, quizá un poco más complejas: las ideas.

La idea es una representación mental del mundo de objetos, los articula a un sistema de ideas, es algo más abstracto y complejo porque incluye sistemáticamente a las imágenes y a las ideas⁵⁵. Lo anterior, solamente atiende a los elementos del aprendizaje, a continuación observaremos lo relacionado con los Medios de aprendizaje.

Los Medios de aprendizaje, son definidos por el autor anteriormente mencionado, como los Sentidos, Lenguaje y razón, al respecto indica lo siguiente: “Sentidos: Mediante la vista, el olfato, el oído, el tacto y el gusto se establece una relación inmediata entre el sujeto y el objeto del aprendizaje llamado percepción. Los sentidos permiten obtener datos de aprendizaje como: temperatura, olor, textura, sabor, ruido y color [...] Lenguaje: Forma parte activa de la naturaleza humana y constituye el primer elemento de socialización [...] Razón: Ya desde la época de Aristóteles, la razón ha sido considerada como parte inherente de la naturaleza humana y se le ha asociado directamente con el

⁵⁴ *Ibid.* p. 4

⁵⁵ *Ibid.* p. 7-11.

lenguaje. Así mientras se aprende, se razona”⁵⁶ Otro aspecto que debe considerarse para saber del aprendizaje son los Factores que propician o afectan al mismo.

Así los Factores del aprendizaje son, por supuesto, históricos, políticos, socioculturales y económicos. Los factores de aprendizaje, de alguna manera ya fueron revisados en el contexto del CCH, pero no está demás conocer su definición de manera general, los factores históricos “Se refieren a las circunstancias o acontecimientos que constituyen el entorno del aprendizaje”⁵⁷.

Los factores políticos “Se reflejan en la forma que adquiere el aprendizaje [...] Así por ejemplo en los países en los que se respira paz política y social, el aprendizaje es encausado más hacia las actividades estéticas y científicas o técnicas que hacia el uso de las armas”⁵⁸. Los factores socioculturales “tienen una particular importancia en el fenómeno del aprendizaje, ya que la tradición, la educación, la moral y las costumbres de una sociedad determinarán la manera como se aprenda”⁵⁹.

Finalmente, se conocerá también la importancia de los factores económicos en el aprendizaje “Son importantes debido a la influencia que cada sujeto de aprendizaje reciba del sector a que corresponde [...]En la actualidad, se ha comprobado que cuando un estudiante tiene a su alcance los medios económicos necesarios para su aprendizaje, su nivel es siempre más elevado que el de aquellos que carecen de dichos medios”⁶⁰. Lo anterior, casi siempre se manifiesta de manera inherente al proceso educativo, los profesores estamos conscientes de que nuestros alumnos se desempeñan académicamente a partir de los factores históricos, políticos, económicos y sociales.

A continuación observaremos algunos Modelos de Aprendizaje, elemento fundamental para el desarrollo de cualquier estrategia didáctica. Los modelos de aprendizaje tienen que ver en primer lugar con la forma en la que funciona la mente en el proceso de enseñanza aprendizaje y al respecto conoceremos su definición: “La mente es más que el cerebro, porque es la manifestación plena de las múltiples funciones que este pueda generar.

La mente es la fuerza energética que de irradia del cerebro y que permite al ser humano ser consciente de sus posibilidades y también ser el constructor permanente de su porvenir, expresando siempre en un presente continuo [...] La mente se deberá manifestar también como un centro de creación continua que esté buscando siempre lo

⁵⁶ *Ibid.* p. 14

⁵⁷ *Ibid.* p. 15

⁵⁸ *Ibid.* p. 16

⁵⁹ *Idem*

⁶⁰ *Ibid.* p. 17

nuevo, lo diferente, lo intangible, lo que todavía no existe; como un sistema de soluciones, de respuestas diferentes a planteamientos nuevos, de exploración e indagación permanente de su entorno y de su propio ser⁶¹. La razón de revisar algunos aspectos acerca de los Modelos de aprendizaje es con la finalidad de observar de manera general las aristas que tenemos que reflexionar como profesores al momento de planificar una estrategia aun cuando sea planeada para una sesión de sólo dos horas de clase.

MODELOS DE APRENDIZAJE

Teorías y modelos de aprendizaje hay muchos, así como de los paradigmas de enseñanza, sin embargo, en este apartado revisaremos algunos que pueden tomarse en cuenta o no para su uso en la intervención didáctica, dependerá de cada profesor retomarlo como guía y siempre será nuestra responsabilidad conocer más de ellos, por su puesto si es de nuestro interés comprender y mejorar el fenómeno de aprendizaje en nuestra aulas.

En primer lugar hablaremos de un **Modelo Prescriptivo de la Instrucción**, también llamado La **Teoría del Aprendizaje Acumulativo**. Robert Gagné y Leslie Briggs, hacen un intento de formular un modelo o teoría general de la instrucción. El objetivo de estos autores es usar las teorías ya existentes como base para conceptualizar la instrucción. Observemos sus principales postulados.

El modelo básico del aprendizaje y la memoria indica lo siguiente: “Gagné se inspira en la concepciones del modelo de la información, con el fin de identificar las principales estructuras y procesos que es necesario tener en cuenta para explicar racionalmente el aprendizaje y la memoria, que Gagné auna en un todo indisociable. Gagné parte de la base de que el aprendizaje se produce como resultado de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente y que se traduce invariablemente en una modificación comportamental, pero al mismo tiempo concede gran importancia a los procesos mentales o encubiertos que subyacen a este cambio comportamental y que el autor postula como constructos hipotéticos a partir de los resultados de la investigación experimental⁶²”.

⁶¹ Camacho, Segura, *op. Cit*, nota 153. p. 58

⁶² Coll, César.,Palacios, Jesús y Marchesi Álvaro: (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza Editorial, España, 2000, p. 57.

El autor revisado identificó los procesos correspondientes que tienen lugar en el acto de aprendizaje y al respecto, menciona lo siguiente: “En primer lugar, tenemos un conjunto de procesos que se pueden englobar bajo el rótulo de *motivación* y que son una condición necesaria para que ocurra el aprendizaje.

En segundo lugar, tendremos los procesos de *atención y percepción selectiva*, que tienen a su cargo la función de transmitir y transformar el flujo de información desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo, de tal manera que sólo algunos aspectos de la estimulación recibida son seleccionados, retenidos y *codificados* perceptivamente para su transmisión y posterior procesamiento en la memoria a corto plazo. En la memoria a corto plazo la información es codificada de nuevo, conceptualmente, para asegurar su *almacenamiento* en la memoria a largo plazo, o es simplemente olvidada”⁶³.

El autor nos indica entonces que hay diferentes fases en el proceso de aprendizaje los cuales son definidos como sigue: “Una primera *fase de motivación*, en la que se prepara al alumno para el aprendizaje apelando a sus intereses y expectativas. En la siguiente fase de *aprehensión*, la enseñanza se dirige a centra la atención del alumno hacia determinados aspectos de la situación de aprendizaje.

En la *fase de adquisición*, se apoya la entrada de la información en la memoria a largo plazo proporcionando estrategias de codificación o facilitando el uso de estrategias ya adquiridas. La *fase de generalización* está destinada a proporcionar situaciones que obliguen al alumno a utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas en situaciones nuevas y/o de una manera diferente a como se han utilizado hasta este momento.

La *fase de ejecución* se orienta a favorecer que el aprendizaje realizado se manifieste en respuestas y comportamientos observables con el fin de poder llevar a cabo, en la siguiente *fase de retroalimentación*, el reforzamiento informativo que permita al alumno percibir el grado de adecuación, entre su comportamiento y las expectativas que están en el origen del aprendizaje.

Esta fase final de retroalimentación cierra, pues, el ciclo, puesto que a través del refuerzo, el estado de expectativa, establecido en la fase inicial de motivación se confirma o no mediante la información recibida, completándose así la unidad del proceso de aprendizaje”⁶⁴. La principal aportación del modelo de Gagné es la identificación de estas cinco fases del aprendizaje, lo que nos aporta ideas necesarias para la observación del aprendizaje en las aulas.

⁶³ *Ibid.* p. 59

⁶⁴ *Idem.*

Otro de los modelos a revisar es el “**Modelo de los cuadrantes cerebrales**. Ned Herman caracteriza a los individuos en cuadrantes cerebrales. Es un modelo que representa el cerebro en cuatro partes o cuadrantes, resultado de entrecruzar al hemisferio izquierdo y al derecho, de acuerdo al modelo Sperry, y de los cerebros límbico y cortical del modelo McLean.

Los cuadrantes cerebrales manifiestas cuatro formas distintas de operar, pensar, crear, aprender y en fin, de comunicarse y convivir con el mundo que nos rodea. Las características de estos cuatro cuadrantes son:

- Experto, cortical izquierdo (CI): Lógico, analítico, basado en hechos, cuantitativo.
- Organizador, límbico izquierdo (LI): Organizado, secuencial, planeador, detallado.
- Estratega, cortical derecho (CD): Holístico, intuitivo, integral, sintetizador.
- Comunicador, límbico derecho (LD): Interpersonal, sentimental, estético, emocional⁶⁵. La motivación de observar los modelos de aprendizaje, tiene que ver con que los profesores poco sabemos de todo lo que implica aprender. A lo largo del tiempo distintos autores se han dedicado a explicar cómo aprendemos, por eso se traen a colación dichos modelos. Es una forma de ver también con qué estilo o con qué herramientas podemos hacernos conscientes de cómo aprendemos.

Un modelo también muy conocido y que nos aporta ideas para observar cómo se aprende es el **Modelo de Dimensiones** del que presentan las siguientes características. “El modelo de Felder y Silverman, clasifica los estilos de aprendizaje de los estudiantes en cinco dimensiones; éstas se relacionan con las respuestas que se puedan obtener a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes? ¿A través de qué modalidad sensorial es más efectivamente percibida la información cognitiva? ¿Con qué tipo de organización de la información está más cómodo el estudiante a la hora de trabajar? ¿Cómo progresa el estudiante en su aprendizaje?

El estilo de aprendizaje de un estudiante vendrá dado por la combinación de las respuestas obtenidas en las cinco dimensiones. A continuación se exploran las características de aprendizaje de los estudiantes en las cinco dimensiones del modelo.

- Dimensión sensorial - intuitivo: concreta, práctico, centrado en hecho y procedimientos, conceptual, innovador, orientado a teorías y significados, abstracto.
 - Dimensión visual-verbal: visual, recuerda lo que ve, prefiere hablar o escribir recuerdo lo que lee y oye.

⁶⁵ *Ibid.* p. 59

- Dimensión activa-reflexiva: prefiere hacer, aprende ensayando y trabajando, piensa y reflexiona, medita, trabaja solo.
- Dimensión secuencial – global: ordenado, lineal, visualiza totalidades, resuelve problemas complejos, innovador.
- Dimensión inductivo –deductiva: organiza información inductivamente infiere o deduce hechos y observaciones”⁶⁶. Es pertinente que como profesores tengamos una visión integral de cuáles son los Modelos de Aprendizaje de los alumnos, esto nos permite ubicar cuál es la forma en que nuestros alumnos perciben y transforman la información adaptándola a sus necesidades y así logrando el aprendizaje.

Cuando un profesor implementa una estrategia y no realiza algún ejercicio para reconocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus estrategias tendrán debilidades y por lo tanto, observará desorden en su clima de clase, confusiones, aburrimiento, indisciplina, reprobación, entre otros factores negativos.

Si cómo profesores hacemos un ejercicio de reflexión comenzando con nosotros mismos, será más sencillo comprender el estilo de aprendizaje de nuestros alumnos. Además si nos damos el tiempo de preguntar a nuestros alumnos cómo aprenden entonces podríamos adaptar nuestras estrategias siguiendo las recomendaciones que cada estilo de aprendizaje sugiere.

Seguramente nuestro trabajo sería mucho más organizado y efectivo. Por lo cual, se considera prudente ver el modelo que observa los Estilos de aprendizaje, al respecto se conocerá la siguiente información: “**Modelo para procesar la información de Kolb**. Este modelo de estilos de aprendizaje supone que para aprender algo se debe trabajar o procesar la información que recibimos a partir de una experiencia directa y concreta, o bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta.

Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las realizamos de alguna de estas dos formas:

- Reflexionar y pensar sobre ellas.
- Experimentar de forma activa con la información recibida. De acuerdo al modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro frases.

En la práctica tendemos a especializarnos en una de esas cuatro fases, o como cuándo mucho en dos de ellas; por lo tanto se pueden distinguir cuatro tipos de alumnos, en dependencia de la fase que les interese.

⁶⁶ *Ibid.* p. 62

- Divergentes: se basan en experiencias concretas y observación reflexiva.
- Convergentes: Utilizan la conceptualización abstracta y la experimentación activa.
- Asimiladores: emplean la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.
- Acomodadores: Se basan en la experiencia concreta y la experimentación activa [...]

Meter Honey y Alan Mumford, con base en la Teoría de Kolb basaron los estilos de aprendizaje en cuatro: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos⁶⁷. Un alumno activo es aquel que responde al ¿cómo? Propone resultados inmediatos, trabaja en equipo, se muestra entusiasta.

Mientras que, un alumno reflexivo, es observador, analiza y suele ser más precavido suele responder al ¿para qué?. Por su parte, un alumno teórico suele ser integrador, lógico, racional, siempre busca responder a ¿Qué? Finalmente, el alumno pragmático, busca mejorar, hace pruebas, trata de comprobar sus ideas, es realista suele preguntarse ¿Qué pasaría si...?

Si nos detenemos a reflexionar en la importancia de revisar los estilos de aprendizaje nos damos cuenta que alguna manera los observamos en nuestros alumnos y con base en ello ajustamos nuestras estrategias de enseñanza, muchas veces pedimos al alumno que nos relate algo, en ese momento el alumno está haciendo un ejercicio de reflexión, pero además está asimilando y recuperando su experiencia para presentarla ante otros.

Cada uno de los modelos aquí presentados tiene la finalidad de causar una reacción entre los profesores, se trata de que cada quién ubique el modelo de aprendizaje que usa para sí o que puede observar en sus alumnos, al momento del desarrollo de un tema en clase. Otro modelo que se ha revisado pero que aún sus postulados son cuestionables es el llamado **“Modelo para la información neurolingüística**. En lo que respecta a éste los autores Bandler y Grinder, hablan de tres sistemas de representación de la información: visual, auditivo y kinestésico. Este modelo considera el criterio neurolingüístico, que toma en cuenta que la vía de ingreso de la información se hace a través del ojo, el oído y el cuerpo.

- La persona visual aprende cuando ve o lee la información; es organizadora, observadora e imaginativa.
- La persona auditiva aprende mejor cuando la información es oral y puede hablar, discutir y explicar; es conversadora y conservadora.
- La persona kinestésica aprende cuando se asocia a sensaciones y movimiento; hace

⁶⁷ *Idem*

cosas y practica; es expresiva, sentimental, sensitiva y emocional”⁶⁸: Este modelo para la información neurolingüística es uno de los que como profesores tenemos presente pues estamos conscientes que nuestros alumnos tienen habilidades de aprendizaje de tipo visual, auditivo o kinestésico. Situaciones que detectamos cotidianamente en nuestros salones de clase.

Un modelo no menos interesante es el “**Modelo de hemisferios cerebrales**. El modelo de hemisferios cerebrales que atiende al enfoque de cómo se procesa la información – lógico, holístico-, es desarrollado por diferentes autores y define la predominancia de uno de los dos hemisferios [...] Cada hemisferio procesa la información que recibe de distinta manera, es decir, hay distintas formas de pensamiento asociadas en cada hemisferio. Según como organicemos la información recibida, podemos diferenciar dos tipos de alumnos.

- Alumnos hemisferio izquierdo, dominados por el hemisferio lógico (normalmente el izquierdo): lógicos y analíticos, abstractos, secuenciales, lineales, realistas, verbales, temporales, simbólicos, cuantitativos.

- Alumnos hemisferio derecho, dominados por el hemisferio lógico (normalmente el derecho): holísticos e intuitivos, concretos, globales, aleatorios, fantásticos, no verbales, atemporales, literales, cualitativos, analógicos”⁶⁹. Este modelo de los hemisferios cerebrales también está presente en nuestro ideario como profesores, conforme avanza la experiencia en las aulas aprendemos a distinguir en qué modelo de aprendizaje se mueven nuestros alumnos, así que cuando observamos a algún estudiante con ciertas cualidades incluso nos atrevemos a comentar acerca de ésta forma de aprendizaje.

Es ya muy utilizado por los profesores del colegio el “**Modelo de inteligencias múltiples**. En la teoría de las inteligencias múltiples las visiones tradicionales de la inteligencia son puestas en duda, porque se ubican principalmente en los aspectos cognitivos, sin considerar el papel de la personalidad, las emociones y el contexto cultural en que se desarrollan los procesos mentales de los individuos [...]

Gardner postuló que el contenido de estos estilos puede presentarse a partir de cinco modalidades distintas que responden a las diferentes tipologías de la inteligencia de tal suerte que podrían considerarse como diferentes puertas de acceso al conocimiento.

- El narrativo, que emplea a la narración como sustento conceptual y podría identificarse con la inteligencia lingüística.

⁶⁸ *Ibid* p. 64

⁶⁹ *Ibid* p. 65

- El lógico- cuantitativo, que utiliza aspectos numéricos o razonamientos deductivos y se puede asociar a la inteligencia lógico-matemático.
- El fundacional que se refiere a cuestionamientos de tipo filosófico y se relaciona con la inteligencia intrapersonal o interpersonal, o ambas.
- El estético, orientado principalmente a los aspectos sensoriales; se relaciona con la inteligencia musical y con la espacial.
- El experimental, que se orienta hacia actividades de tipo manual vinculado con la inteligencia cinético- corporal⁷⁰. Gardner y su modelo de las Inteligencias Múltiples ahora es uno de los más consultados para reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, incluso como ya se mencionó con anterioridad, para reflexionar en la propia forma de aprendizaje del profesor, estos modelos son ilustrativos y permiten justificar las diferencias entre cada estilo de aprendizaje que tienen los adolescentes.

El conocimiento que como profesores tengamos acerca de estos modelos será muy útil en el diseño de cualquier etapa de una estrategia. Pero valdría la pena también revisar cómo es que aprendemos y al respecto observaremos lo que a continuación se expone.

Todos los que nos dedicamos a la docencia nos hemos preguntado ¿Cómo es que aprendemos?, en primer lugar, como una manera de hacer una meta cognición de nuestros propios procesos de aprendizaje y en segundo lugar para saber cómo hacer para que nuestros alumnos aprendan. Ese es el motivo por el cual se presenta la siguiente información: “En el proceso de aprendizaje encontramos que existen funciones cerebrales que nos permiten apoyarnos en ellas para que facilitemos el proceso de construcción del aprendizaje en nuestros estudiantes.

Estas funciones tienen que ver con el procesamiento de la información que recibe el cerebro y de los mecanismos asociativos que se generan en él, contemplándose básicamente cinco grandes funciones.

Recepción: es toda aquella información que recibimos abrumadoramente, por cualquiera de nuestros sentidos físicos –vista, oído, tacto, gusto, olfato- o que percibimos con nuestra intuición, emocional o mentalmente.

Retención. Abarca la retentiva, es decir, la capacidad para almacenar adecuadamente la información recibida, y el recuerdo, que representa la capacidad para tener fácil acceso a la información que se tiene almacenada.

Análisis. La capacidad, compleja, para el reconocimiento de señales y simbolismos y para el procesamiento de la información que somos capaces de recibir. Esta función siempre

⁷⁰ *Idem*

estará condicionada a la forma adecuada de recepción y de retención de la información que seamos capaces de alcanzar.

Emisión. Representa cualquier forma de comunicación o de creación; la generación de expresiones multifacéticas, gráficas, orales, corporales e incluso el propio pensamiento, de toda aquella información que se ha recibido y procesado convenientemente.

Control. Es aquella que permite que nuestro cerebro funcione correctamente, pues coordina todas las funciones biológicas, emocionales y mentales que se traducirán en un todo coherente que permita operar con plenitud el potencial de la mente humana⁷¹. Los conceptos anteriores y los modelos presentados son herramientas que nutren las estrategias y nos brindan elementos para conducir a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje. Apoyarlos en su desarrollo individual, pero también colectivo.

No está demás recordar que este apartado simplemente es una guía básica de algunos modelos de aprendizaje, la teoría al respecto es basta y engloba otros modelos, pero sobre todo teorías como por ejemplo la *Teoría de la Asimilación Cognoscitiva* de Ausbel, *Teoría del aprendizaje Social* de Bandura, entre otras que no es pertinencia revisar aquí, por la extensión e implicación teórica.

Nuestro interés como docente debiera ser fomentar las oportunidades de éxito en nuestros alumnos, guiarlos, motivarlos, reconocer sus logros, impulsarlos para que encuentren su propio sendero de aprendizaje. Por otro lado, si bien es cierto que es necesario como docente conocer los aspectos anteriores para configurar una estrategia didáctica, también es necesario indagar todos los aspectos teóricos que tienen que ver con un tema. Por lo que a continuación se revisarán los principales conceptos que tienen que ver con la enseñanza del tema de la Argumentación, en el CCH.

2. 3 Qué significa argumentar, definiciones de Argumentación

Este apartado no tiene más pretensión que fungir como una orientación teórica para el profesor que imparte la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*. En primer lugar, el tema que se aborda en este trabajo de investigación se refiere a la Argumentación y en este apartado se expondrán las particularidades que varios autores han aportado a su definición. Compleja en sí misma, pero que el profesor debe conocer para poder explicar con claridad el tema a sus alumnos. Sin duda, tarea nada fácil.

⁷¹ *Ibid p. 72*

En primer lugar, los autores más revisados con respecto al tema de la argumentación son Perelman y L. Olbrechts-Tyteca. “La nueva retórica”, en *Tratado de la argumentación*, quienes nos brindan la siguiente definición: “Cuando se trata de argumentar o de influir, por medio del discurso, en la intensidad de la adhesión de un 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.

Pues toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contrato intelectual”⁷². Es indispensable compartir entre el enunciador y los enunciatarios un lenguaje común. Esto establece las condiciones previas para la argumentación, pues sugiere que a la comunidad a la que se dirige comparta y se identifique con el mensaje para que participe en la deliberación de la cuestión que proponga el enunciador.

Dichos autores indican otros elementos entre ellos la necesidad de “El contacto intelectual”, del cual advierten lo siguiente: “Para argumentar, es preciso, en efecto, atribuir un valor a su adhesión del interlocutor, a su consentimiento, a su concurso mental. Por tanto, una distinción apreciada a veces es la de ser una persona con la que se llega a discutir”⁷³. Al argumentar se debe tomar en cuenta al enunciatario, saber que este debe ser visto como un ser valioso que tiene todas las herramientas para poder descifrar y comprender el mensaje. En pocas palabras siempre dirigirse a él como a un ser cuya opinión debe ser tomada en cuenta.

En el mismo orden de ideas los autores agregan que “El querer convencer a alguien siempre implica cierta modestia por parte de la persona que argumenta: lo que dice no constituye un ‘dogma de fe’, no dispone de la autoridad que hace que lo que se dice sea indiscutible y lleve inmediatamente a la convicción. El orador admite que debe persuadir al interlocutor, pensar en los argumentos que pueden influir en él, preocuparse por él, interesarse por su estado de ánimo”⁷⁴. Se debe tomar en cuenta que el convencer no significa imponer las ideas planteadas por la persona que argumenta. Se trata de influir, de que el discurso sea un proceso que procure adherir amable, pero firme al interlocutor.

En lo que respecta a dos de los términos más usados en nuestros planes de

⁷² Perelman, CH. Y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos, España, 1994. p

48.

⁷³ *Ibid* p. 50

⁷⁴ *Ibid* p. 51

estudio, Perelman, CH. Y Olbrechts-Tyteca, aportan sus definiciones de Persuadir y Convencer.

Persuadir y convencer “Para aquel que se preocupa por el resultado, persuadir es más que convencer, al ser la convicción sólo la primera fase que induce a la acción. Para Rousseau, de nada sirve convencer a un niño ‘*si l’on ne sait le persuader*’ (si no se sabe persuadirlo). En cambio, para aquel que está preocupado por el carácter racional de la adhesión, convencer es más que persuadir. Además, el carácter racional de la convicción tenderá, unas veces, hacia los medios utilizados; otras, hacia las facultades a las que se dirige.

Para Pascual, al autómatas es a quien se persuade, y contiene por autómatas el cuerpo, la imaginación, el sentimiento, en una palabra, todo lo que no es en absoluto la razón”⁷⁵. Sin duda persuadir y convencer son los fines de la argumentación y son mecanismos que pretenden generar un efecto favorable por parte del enunciatario. Por lo que el enunciador tiene que pensar en el efecto que busca con su discurso y el énfasis que quiere darle como se ve en los conceptos anteriores, todo depende de la intención del enunciador y a quiénes pretende impactar con su argumentación.

Abonando al tema Perelman, CH. Y Olbrechts-Tyteca, indican lo siguiente con respecto al carácter persuasivo de la argumentación: “Nosotros, nos proponemos llamar persuasiva a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular, y nominar convincente a la que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón.

El matiz es mínimo y depende, esencialmente, de la idea que el orador se forma en la encarnación de la razón. Cada hombre cree en un conjunto de hechos, de verdades, que todo hombre ‘normal’ debe, según él, admitir, porque son válidos para todo ser racional”⁷⁶. La diferencia entre persuadir y convencer es mínima, sin embargo, en nuestros planes y programas de estudio son unidades de trabajo diferentes, por lo cual, las características vistas en la definición anterior, permite que observemos la diferencia entre una y otra.

Por otro lado, un aspecto que para argumentar debe tomarse en cuenta son las clases de auditorios a los que estará dirigido el discurso, los mismos autores que se están revisando en estas líneas expresan lo siguiente: *Clases de auditorios*: “Es por tanto, la naturaleza del auditorio al que pueden someterse con éxito, los argumentos lo que determina, en la mayoría de los casos, no sólo el tono que adoptarán las argumentaciones sino también el carácter, el alcance que se les atribuirá.

⁷⁵ *Ibid* p. 66

⁷⁶ *Ibid* p. 67

Encontramos tres clases de auditorios, considerados privilegiados a este respecto, tanto en la práctica habitual como en el pensamiento filosófico: el primero constituido por toda la humanidad o, al menos, por todos los hombres adultos y normales y al que llamaremos el auditorio universal; el segundo, formado desde el punto de vista del diálogo, por el único *interlocutor* al que nos dirigimos; el tercero, por último, integrado, por el *propio sujeto*, cuando delibera sobre o evoca las razones de sus actos”⁷⁷. Según el tipo de auditorio que reciba el mensaje propuesto en el Discurso argumentativo se podrá observar si una argumentación ha resultado convincente o no.

Otra clase de auditorio es el Auditorio Universal, al cual definen como sigue: “Una argumentación dirigida a un auditorio universal debe convencer al lector del carácter apremiante de las razones inducidas, de su evidencia, de su validez intemporal y absoluta, independientemente de las contingencias locales o históricas. ‘La verdad’ –nos dice Kant- descansa en el acuerdo con el objeto y, por consiguiente, con respecto a este objeto, los juicios de todo entendimiento deben de estar de acuerdo.

Se puede comunicar toda creencia objetiva, pues es ‘válida para la razón de cualquier hombre’. Sólo se puede afirmar tal aserción, es decir, formular ‘como juicio necesariamente válido para cada uno’. De hecho, se supone que dicho juicio se impone a todo el mundo, porque hasta el orador está convencido de lo que no sabría cuestionar”⁷⁸. La argumentación debe de ir apegada a la razón, a la objetividad, a la verdad, y con vistas a lograr un acuerdo. Por eso su concepción debe de tener el interés más puro en lograr esto.

También en su documento hacen una revisión histórica del origen de la argumentación y su utilidad como discurso, como se observa en lo siguiente: “Todos aquellos que, en la antigüedad, proclamaban la primacía de la dialéctica con relación a la retórica admitieron el alcance filosófico de la argumentación que se presenta a un único oyente y su superioridad sobre la que se dirige a un amplio auditorio.

La retórica se limitaba a la técnica del extenso discurso ininterrumpido. Pero dicho discurso, con toda la acción oratoria que comporta, sería ridículo e ineficaz ante un único oyente. Es normal tener en cuenta las reacciones, denegaciones y vacilaciones y, cuando se las constata, no es cuestión de esquivarlas; es necesario probar el punto controvertido, informarse sobre las razones que causan la resistencia del interlocutor, empaparse de sus objeciones y el discurso degenera invariablemente en diálogo.

Por eso según Quintiliano, la dialéctica, en tanto que técnica del diálogo, la

⁷⁷ *Ibid* p. 70

⁷⁸ *Ibid* p. 72

comparaba Zenón, a causa del carácter más riguroso de la argumentación, con un puño cerrado, mientras que la retórica le parecía semejante a una mano abierta. En efecto, no hay ninguna duda de que la posibilidad que se le ofrece al oyente de hacer preguntas, poner objeciones, le da la impresión de que las tesis a las que se adhiere, para terminar, se sostienen más sólidamente que las conclusiones del orador que desarrolla un discurso ininterrumpido.

El dialéctico, que se preocupa, durante todo su razonamiento, de la aprobación del interlocutor, estaría más seguro, según Platón, siguiendo el camino de la verdad⁷⁹. Como puede verse los autores Perelman, CH y Olbrechts-Tyteca, son un referente obligado para todo profesor que imparte la materia de TLRIID III, pues ellos indican cada uno de los elementos que integran esta forma de discurso, como se vio anteriormente queda clara la diferencia que hay entre retórica y dialéctica y cómo es que éstos conceptos son indispensables en la formación del profesor para que a él le quede claro cómo deben utilizarse en la enseñanza del tema de Argumentación.

A continuación observaremos otras definiciones y posturas con respecto al tema que se está abordando, con la finalidad de conocer varios aspectos del tema. En los enunciados posteriores se revisará el estudio que hace del tema la autora Mónica Rangel Hinojosa, quien expone las posturas relativistas respecto al tema de la argumentación, además explica la diferencia entre *consenso* y *acuerdo*, así como sus límites y alcances.

Para la autora Mónica Rangel, “Argumentar es la práctica comunicativa tendiente a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso. Entendemos por consenso el reconocimiento intersubjetivo dentro de una comunidad de pretensiones de validez, legitimidad, eficacia, veracidad o inteligibilidad. Estas pretensiones – susceptibles de crítica – se expresan, por medio de emisiones lingüísticas. La argumentación como proceso social descansa sobre esta base de mutuo acuerdo⁸⁰. La necesidad de argumentar se da en función de recobrar el balance o la oportunidad de homologar la forma de pensar entre distintas personas y se lleva a cabo en el discurso que pretende buscar un consenso el cual busca ser pertinente, entendiendo esto como conveniente o relevante respecto a las normas establecidas en determinado momento.

El consenso permite poner de manifiesto los razonamientos a partir del discurso y estos deberán ser capaces de motivar la aceptación comunitaria de ciertos puntos de vista. Con respecto a los límites y alcances del argumentar, debe observarse lo referente

⁷⁹ *Ibid* p. 78

⁸⁰ Rangel Hinojosa, Mónica. *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*. Trillas. México, 1999.

a lo que ella llama El imaginario social, y al respecto menciona que: “El límite y alcance de la actividad argumentativa depende estrechamente del mundo imaginario social, en donde lo volátil de la experiencia, lo impredecible de la percepción y la condición efímera de la palabra hablada convierten el debate por medio de la palabra en la panacea, sino sólo en una de las alternativas sociales de acción comunicativa.

Mediante la opción argumentativa es posible lograr el acuerdo o consenso dentro de la comunidad o, al menos, propiciar en la audiencia una reacción más positiva o negativa con respecto a una determinada postura o acción pública o privada”⁸¹. La argumentación como acción comunicativa se da dentro de un imaginario social compartido. Esto propiciará poner en común las ideas respecto a tomar una postura positiva o negativa que propicie una determinada reacción con respecto a la realidad que manifiesta.

La autora también indica que es oportuno observar que “La fragilidad de la práctica argumentativa no implica desecharla; muy por el contrario, gracias al conocimiento de sus debilidades, se impone la necesidad de presentar ese espacio comunicativo mediante condiciones donde el imaginario social tenga su peso específico sin menguar por eso la influencia del discurso racional”⁸². El uso de la argumentación es una herramienta útil para configurar discursos que podrían tener un impacto social trascendente como apoyar plataformas de campaña de candidatos a puestos de elección popular.

La habilidad de argumentar ante una audiencia que implica otros factores como la presentación personal o imagen, conductas verbales y no verbales, influyen en el imaginario social, sin embargo, no siempre argumentar es sinónimo de solidez y asertividad. Entonces, se hace necesario conocer ampliamente distintas acepciones de argumentación para que ésta sea utilizada de manera consciente y se analicen las debilidades para incrementar su comprensión.

Otro factor que propone la autora revisar con respecto a la argumentación es aquel que tiene que ver con el uso de la razón y lo ejemplifica como sigue: “Otro problema relacionado con el anterior se refiere al peligro de eliminar en el proceso argumentativo toda referencia a la condición de verdad y a la realidad cuando esta referencia se pierde, es fácil caer en la tentación de considerarlo ‘colectivamente válido’ como exclusivamente un hecho social y sin ninguna relación interna con la racionalidad de los argumentos [...]”.

En términos de acción comunicativa y como consecuencia de esta postura relativista, el debate se convierte en un combate de gladiadores verbales donde lo único

⁸¹ *Ibid* p. 19

⁸² *Ibid* p. 21

que parece importar es quien se impone, pero no quien tiene la razón.”⁸³ Lo anterior se refiere a tomar una postura relativista, lo cual puede propiciar que la argumentación no tenga base sustentable, sino que sólo se integre a partir de observar quién es el que se exprese mejor ante un público, aunque no necesariamente busque un consenso.

En lo que se refiere a los conceptos de acuerdo y consenso la autora expresa lo siguiente: “Los acuerdos pueden obtenerse sin que medie entre los participantes un sentimiento de ‘comunidad’. Los acuerdos pueden efectuarse entre grupos que comparten un interés particular, pero no necesariamente creencias costumbres o hábitos.

Incluso pueden variar las razones y metas para aceptar la conciliación de intereses y estrategias acerca de una acción o proyecto conjunto”⁸⁴. El lograr un acuerdo tiene que ver generalmente con que el propósito responda a cuestiones de validez o eficacia de las ideas en función de las ventajas – desventajas que se perciban a partir de establecer dicho acuerdo.

Otro tópico que tiene que ver con el tema de argumentación es la definición de Consenso. Al respecto la autora expresa lo siguiente: “Con el consenso estamos realmente en otro terreno, el consentimiento (con-sentimiento). Éste implica la mutua conexión fática (emotiva) entre los participantes que forman esa y no otra comunidad. Cuando nos encontramos en esta situación es posible que entre los miembros no se compartan los mismos criterios de validez o eficacia acerca de proyectos o acciones, pero se tiene un campo común de creencias y modos de vida comunitarios que ejercen una determinante presión de aglutinamiento social.

Esta cohesión forja compromisos y expectativas, los cuales, al mismo tiempo que otorgan a cada miembro un sentimiento de pertenencia, también impiden la circulación e incluso la discusión abierta de argumentos”⁸⁵. El consenso es un término más amplio o amplifica el impacto de la argumentación llevándola a un nivel subjetivo, por lo cual las estrategias argumentativas pueden ser potenciales con miras a lograr un consenso.

En lo que respecta al acto de argumentar la autora dice que “La acción de argumentar es un tipo de comunicación con el cual uno o varios sujetos, empleando el discurso racional y emotivo, busca la adhesión y participación de la audiencia en un objetivo, idea o acción común, en oposición a los objetivos, ideas o acciones manifestadas, expresadas o ejecutadas por otras personas.

Sus límites o alcances se relacionan con:

⁸³ *Idem*

⁸⁴ *Idem*

⁸⁵ *Ibid* p. 22

- 1.- Factores del imaginario y de la representación social.
- 2.- La adopción de posturas relativas.
- 3.- El establecimiento claro, ya sea de un acuerdo o de un consenso o, idealmente hablando de ambos”⁸⁶. De acuerdo con sus ideas, podemos decir que Argumentar pudiera verse como una búsqueda del consenso o de acuerdos, como bien se menciona, sería ideal que en este tipo de discursos se utilizaran las dos finalidades como estrategia del discurso pero esto tiene que ver con el planteamiento argumentativo y sin duda con el imaginario social.

Otro concepto que la autora incorpora a sus análisis del tema de la argumentación es el de Discurso Racional. “Cualquier idea o acción cumple con los presupuestos de racionalidad si y sólo si encara un saber falible. La primera condición que cualquier discurso debe cumplir, si pretende ser racional, es la de ser susceptible no sólo de crítica y fundamentación, sino de ser falseado [...]. Lo que busca el discurso racional es un saber objetivo acerca del mundo.

A este conocimiento no se llega por la vía subjetiva porque es necesario que, para cualquier observador o destinatario, el mismo significado o pueda ser traducido en términos parecidos. Las proporciones no pretenden la verdad absoluta sino formular un conocimiento válido, y en esto consiste precisamente su racionalidad.

En síntesis, son tres las características del discurso racional:

- a) Formularse como un saber objetivo.
- b) Su condición de saber transubjetivo (consensual).
- c) Ser susceptible de crítica y fundamentación (falible)”⁸⁷. Como puede observarse son varios conceptos que configuran a la argumentación, es un tema extenso y su conceptualización presenta varias aristas, por lo cual consideramos necesario conocer la definición de Discurso Racional ya que esto configura la intención de la argumentación, pues el Discurso Racional implica formular como lo dice la autora: “un conocimiento válido, no así plantear una verdad absoluta, sino participar de la configuración de dicho conocimiento. 'El objetivo esencial del debate es la búsqueda cooperativa de la verdad’”⁸⁸.

Por otro lado, la autora Mónica Rangel también advierte en su investigación la revisión del Modelo de Stephen Edelston Toulmin, filósofo británico, su trabajo más ampliamente citado es *The Uses of Argument* (1958), en el cual establece un modelo de

⁸⁶ *Idem*

⁸⁷ *Ibid* p. 27

⁸⁸ *Idem*

argumentación que consta de seis partes a través de las cuales pueden ser analizados los argumentos retóricos.

La autora lo cita para ejemplificar una forma de abordar el texto argumentativo, así explica que: “El modelo de Toulmin es una herramienta de organización que puede apoyar el proceso de argumentación y de formación de un consenso en un grupo.

Toulmin caracteriza los argumentos de la siguiente forma:

1.- Un argumento se compone de una emisión problemática. Este argumento se caracteriza por su naturaleza declarativa acerca del asunto por discutir o debatir. Se asienta de manera clara y precisa la pretensión, propuesta, proyecto o acción que se defiende o se ataca [...].

Toda argumentación, en principio, supone la existencia de la duda razonable acerca de un conocimiento, y el debate como procedimiento debe conducir a precisar, reforzar o modificar el acuerdo comunitario sobre lo que sea el caso en cuestión”⁸⁹. En esta primera etapa debe plantearse el problema que requiere ponerse a consideración. Se necesita establecer con claridad los términos y nociones de los planteamientos para lograr que el público al que va dirigido el discurso pueda juzgar acerca de la validez o valor del caso.

En una segunda etapa se indica que “Dicha emisión – manifestación de la duda – contiene las razones y fundamentos mediante los cuales puede enjuiciarse la validez, legitimad o valor de su pretensión y por lo mismo decidirse acerca de su aceptación o rechazo. Esto es lo que se denomina bases. La conclusión puede ser vetada o confrontada por los oponentes en función de los datos que se brindan o de la información sobre la que se sostiene el argumento.

Es por ello imprescindible contar con los datos adecuados y suficientes para no sólo dejar delimitado el contenido sino también las inferencias, consecuencias y efectos que la propuesta, conclusión o emisión tiene para sus posibles implicaciones a corto, mediano y largo plazo”⁹⁰. El modelo de Toulmin nos indica la necesidad de propiciar que el profesor brinde al alumno una correcta información y fomente que éste consulte distintas fuentes de información para que al momento de plantear una problemática, tanto el profesor como los alumnos cuenten con los datos adecuados y suficientes que no sólo deben ser indicios del contenido, sino que también sugieran profundidad en el análisis del

⁸⁹ Rangel Hinojosa, Mónica. *Op. Cit.* p. 65.

⁹⁰ *Ibid* p. 66

tema planteado, así como establecer las consecuencias y efectos de lo que plantea. Esto permitirá, a partir del argumento base, derivar en más argumentos igualmente sustentados.

Otros aspectos del modelo de Toulmin, sugieren que “Es posible hablar, en esta fase, de ciertos problemas técnicos:

- a) La selección, adecuación y presentación de los datos.

La coordinación y subordinación de las ideas.

El reforzamiento de la conclusión.

Las formas de expresión del contenido.

En cuanto a la selección, adecuación y presentación de los datos baste mencionar que el efecto buscado puede variar; es posible que se pretenda:

- 1) Imponer o sugerir un punto de vista.

Aumenta la adhesión del grupo o

Establecer el vínculo con el público.

De acuerdo con ellos, se elige entonces el medio verbal o visual necesario para producir el efecto deseado.”⁹¹ Los pasos anteriores implican el planteamiento de ideas de manera coordinada y subordinada es decir conforme se avanza en el planteamiento de las ideas, éstas se ordenan jerárquicamente.

Al llevar a cabo esta acción entonces se estará “construyendo una estructura de pensamiento sólida que sostiene y refuerza la conclusión que se ha expresado con anterioridad”⁹². El modelo de Toulmin, también es un referente apropiado para incrementar nuestro conocimiento de cómo abordar el tema de la argumentación durante nuestras clases en la materia del taller.

Por otra parte, otra autora que también ha investigado del tema es Yolanda Jurado Rojas y su información complementa los conceptos anteriores. Para ella la argumentación es: “Una modalidad del discurso con la que se aportan razonamientos para demostrar la validez de las ideas presentadas y convencer o persuadir al receptor (público lector).

La capacidad para argumentar correctamente suele ir aparejada con la capacidad de influir sobre las personas. Argumentar consiste en presentar cualquier razón, prueba, demostración, dato o motivo, apto para acatar el asentimiento y para inducir a la

⁹¹ *Idem*

⁹² *Idem*

persuasión o a la convicción”⁹³. La argumentación, como bien indica la autora, es una modalidad del discurso utilizada para persuadir, o convencer a las personas acerca de cierto planteamiento.

En su texto *Comprensión Lectora y redacción I*, la autora manifiesta cuáles son las características de la argumentación y estas son que “El texto argumentativo es un tipo de discurso que habitualmente comienza en la presentación de unos hechos (exposición), y continúa con las razones que justifican determinada postura frente a esos hechos.

El texto argumentativo está estructurado en una tesis que es una afirmación, que constituye el punto de partida y en torno a la cual se reflexiona; el desarrollo o cuerpo de la argumentación, con los argumentos que confirman o refutan la tesis, y la conclusión que se deriva de lo anterior”⁹⁴. La autora es clara al presentar las características generales de la argumentación, pues condensa de manera sencilla, cuáles son las características básicas de la argumentación.

Por otro lado, distingue también los elementos de la argumentación los cuales son: “Tema: Objeto sobre el cual se argumenta. Tesis: Premisa por demostrar, postura que el argumentador tiene respecto al tema. Puede aparecer al principio (argumentación deductiva, de lo general a lo particular) o al final (argumentación inductiva, de lo particular a lo general). Ha de presentarse de manera clara y objetiva.

Argumentos: Razones en las que basamos nuestra postura. Deben de estar directamente relacionados con el objeto de la argumentación y con la tesis que defienden. Conclusión: Es la parte final donde se resume lo expuesto y se recogen la tesis y los argumentos principales. Léxico: Utilización de vocabulario claro y sin ambigüedades”⁹⁵. Los elementos de la argumentación son los anteriores y definir las características de éstos, pero sobre todo entenderlos, permitirá al enunciador tomarlos en cuenta para estructurar de manera correcta su texto argumentativo.

En otro momento, la autora menciona cuáles son Las Clases de argumentación y los modelos a partir de los cuáles se argumenta. Esto representa un valioso material de apoyo para los profesores que imparten la materia. Cada uno de los autores aquí presentados nos brinda otras perspectivas para abordar el tema de la Argumentación con los alumnos, pero para el profesor son sugerencias de material de consulta con los cuáles

⁹³ Jurado Rojas, Yolanda. *Comprensión Lectora y redacción I*. Esfinge, México, 2010, p. 144.

⁹⁴ *Idem*.

⁹⁵ *Idem*

puede ampliar su conocimiento con respecto a lo que se está tratando en este apartado.

La autora Jurado Rojas nos indica que las Clases de argumentación y los Modelos tienen que ver con lo siguiente:

Modelos

“a) Racionales: Se basan en ideas y verdades aceptadas por la sociedad.

b) Relaciones causales: Este tipo de argumento parte de la información como causa y otra como efecto.

c) Datos y hechos: Explicación de un fenómeno demostrable con datos estadísticos. Esto no significa que la tesis sea irrefutable, sólo que los datos o hechos en que se sostiene su argumentación pueden serlo. Por ejemplo: el tabaco es perjudicial porque daña los pulmones.

d) Analogía: Se establece una semejanza entre dos conceptos, seres o cosas diferentes y se deduce que lo que es válido para uno es válido para el otro; por ejemplo, el tabaco daña los pulmones de la misma manera que lo hace el polvo que respiran los mineros”⁹⁶. Generalmente nuestros alumnos tienden a confundirse con los conceptos referidos con anterioridad es por eso que el profesor siempre debe escoger textos que contengan ejemplos en donde pueda observarse la aplicación o utilización de estas clases de argumentación.

Por lo tanto, la autora da más detalles de estas clases de argumentación:

“e) Comparación y contraste: Son aquellos que organizan la información a partir de semejanzas y diferencias para apoyar la tesis.

f) Ejemplificación: Se basa en ejemplos concretos, para confirmar las afirmaciones realizadas; por ejemplo: Sólo en México, el número de enfermos de cáncer pulmonar es de 40%...

g) De autoridad: Están basados en la opinión o citas de una persona, autor o instituciones de prestigio para apoyar una tesis; por ejemplo, el tabaco, tal como lo señala la OMS, es perjudicial para la salud.

h) Afectivos: La diferencia con los anteriores radica en el uso del lenguaje, es decir, se buscan los valores expresivos mediante el empleo de recursos estilísticos. Predominan los valores connotativos, al igual que en los textos literarios. El uso de la argumentación afectiva está condicionado por el tipo de texto. En textos científicos no se utilizan los argumentos afectivos; sin embargo, en textos humanísticos es frecuente su uso”⁹⁷.

Analizar con los alumnos las clases de argumentación es de provecho pues propiciará

⁹⁶ *Ibid.* p. 146

⁹⁷ *Idem*

que haya claridad en los conceptos al momento de utilizar alguna clase de argumentación en particular.

También la autora aconseja acerca de las distintas técnicas de argumentación que existen las cuáles se observarán a continuación.

Técnicas de argumentación: “Los criterios para desarrollar un texto argumentativo son los siguientes:

1. Definir el tema, elegir el asunto que se va a tratar y reflexionar sobre el mismo para establecer una tesis.
2. Determinar la tesis que busca confirmarse.
3. Determinar la forma de exposición de la tesis a través de estructuras:
 - Estructura inductiva. Se parte de los hechos concretos para establecer una idea general que los ratifique. La tesis suele aparecer al final y sirve como conclusión de todo el proceso argumentativo.
 - Estructura deductiva. Se parte de una idea general (Tesis inicial) para llegar a una conclusión concreta.
 - Estructura encuadrada. Se parte de una idea general, con argumentos que generan, como conclusión, otra tesis final.
 - Estructura repetitiva. Se repite la misma tesis a lo largo del texto.
 - Estructura en paralelo. Se presentan diferentes tesis y se van argumentando al mismo tiempo.
4. Definir el tiempo y el destinatario, determinar el tiempo necesario para elaborar el trabajo e identificar a quién va dirigido.
5. Definir el fondo, buscar información para apoyar los argumentos. Hay que evitar las generalizaciones precipitadas e incluir citas textuales donde se manifieste el aspecto de que se trata.
6. Establecer la conclusión; en otras palabras, la idea que se va a comprobar (tesis)⁹⁸. En los primeros tres puntos que indica la autora, el escritor que tenga la intención de generar un texto argumentativo está en la fase de planeación, pero tiene conocimiento de causa acerca de lo que va a hablar, además ya tiene suficiente información del mismo al momento de decidir cuál va a ser la forma de exposición con la que estructurará su texto. En los puntos finales, el profesor y el alumno tendrán nociones claras acerca de cómo configurar un texto argumentativo.

⁹⁸

Idem

Por otra parte, al igual que los autores anteriores la autora trata de agotar las aristas del tema y al respecto ella nos propone revisar el concepto de Condiciones de validez, y al respecto propone la siguiente definición: “La fuerza argumentativa depende de la facilidad con que se rebaten las idea de manera que hay argumentos débiles y argumentos sólidos. Sin un argumento no puede ser rebatido es irrefutable.

El contenido de los argumentos se basa en los temas: los diferentes valores en que se sustenta un argumento para establecer su fuerza argumentativa. Son muy variados. A su vez, las finalidades básicas que tiene una argumentación son la demostración y la persuasión. Para la primera se utilizan los argumentos racionales, que se fundamentan en los hechos; para la segunda se emplean los argumentos afectivos⁹⁹. No se puede argumentar acerca de aquello que no se conoce y de lo cual no se puede indicar validez. Otro aspecto básico que debe revisarse es el que se refiere a los argumentos formales.

Argumentos formales: “Los argumentos formales son los que sustentan su discurso con base en elementos verídicos, comprobables. Por eso este tipo de discurso se emplea en trabajos de investigación científica. Por otra parte, existen argumentos incorrectos que se derivan de la mala utilización de la lógica argumental: elevar lo particular a la categoría de general; incurrir en círculos viciosos, o establecer falsas relaciones de causa-efecto¹⁰⁰.

Cuando se refiere a argumentos formales, estos deben de estar cuidadosamente sustentados porque la argumentación requiere demostrar conocimiento acerca de un tema específico. Cuidar que lo que se plantea, sea verídico. Si, por sentido común, se habla de algo, debe defenderse con planteamientos visiblemente reales.

El concepto de Refutación también es necesario conocerlo en el ámbito de la argumentación pues es un recurso muy utilizado en éste tipo de textos.

Refutación: “Existen dos formas para convencer o persuadir: a) La argumentación positiva o prueba, que consiste en presentar argumentos que respalden nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación, y b) La argumentación negativa o refutación, consistente en aportar argumentos que sirvan para rechazar los que sean contrarios a nuestra postura¹⁰¹. La refutación es una técnica de argumentación a la que puede recurrirse al elaborar un texto argumentativo.

Características de la refutación: “Se trata de un tipo de discurso elaborado a partir de refutar, pues se discute otra perspectiva o tesis respecto a un mismo tema. Por ello, el emisor de un discurso contra argumentativo cuestiona y pone en duda los argumentos del

⁹⁹ *Ibid* p. 149

¹⁰⁰ *Idem*

¹⁰¹ *Idem*

discurso que lo precede, debilitándolo y, si es eficaz, invalidándolo. Es decir, los contra argumentos invalidan los argumentos contrarios a la tesis o a las concesiones que el propio autor ha admitido previamente”¹⁰². Es adecuado observar cómo la refutación se convierte en una modalidad importante de la argumentación cuando es necesario invalidar argumentos contrarios a la tesis que se propone.

Recursos que emplea la refutación: “Negación de la idea contraria. Para ello son necesarios:

- a) La captación del lector.

La refutación con aceptación de la idea contraria.

Los elementos de conexión contra argumentativos (ahora, bien, sin embargo, no obstante, entre otros”¹⁰³.

Es necesario conocer los recursos que emplea la refutación para poder elaborar un texto argumentativo. Por otra parte, la autora también expone ideas acerca del concepto del acto de convencer como forma de discurso en el texto argumentativo.

El texto argumentativo como diálogo para convencer: “La argumentación se puede entender como un diálogo con otro, al que trata de convencer y cambiar sus opiniones. Si este “oponente” está presente, el acto comunicativo se llama diálogo o debate. Pero si no está presente y escribimos, podemos entender la argumentación como si mantuviéramos una comunicación con el pensamiento de aquel al que queremos convencer”¹⁰⁴. Lo anterior es una observación pertinente pues aclara cuál es la diferencia entre persuadir y convencer, aunque no necesariamente demostrar.

La autora antes revisada aporta más elementos que configuran la argumentación, y que consideramos pertinentes revisar para el tema que compete a esta investigación. A continuación observaremos otros aspectos para comprender de manera global las diferentes aristas del tema de la argumentación.

El autor Bulmaro Reyes Coria en su libro *El Arte de Convencer, Lecciones ciceronianas de oratoria*, nos indica cuál es la división del Discurso para poder clarificar en qué momento de éste de ocupa la argumentación.

División del discurso: “El discurso se divide en cuatro partes: exordio, narración, argumentación y peroración.

	Exordio	preparar a los oyentes
Partes del discurso	Narración	enseñar los hechos

¹⁰² *Idem*

¹⁰³ *Idem*

¹⁰⁴ *Ibid* p. 150

Argumentación	comprobar los hechos
Peroración	Conmover a los oyentes

Participación elemental de un discurso”¹⁰⁵. En el cuadro anterior podemos observar que la argumentación entendida como tal tiene un papel trascendente en la elaboración de un Discurso entendido éste como las expresiones verbales o escritas que son usadas en el momento en que nos comunicamos.

El discurso desde el punto de vista del autor, también es: “Escrito de no mucha extensión, o tratado, en que se discurre sobre una materia para enseñar o persuadir”¹⁰⁶. Los conceptos que nos sugiere el autor en el texto revisado son interesantes para incrementar nuestra comprensión al respecto del tema.

A continuación observaremos la definición que el autor Reyes Coria da de argumentación: “La argumentación consiste en la exposición de las ideas halladas en las atribuciones de las personas y en las que las cosas, así como en el pulimento de esos hallazgos, y sirve para enseñar o instruir a los oyentes, reforzando (confirmación) o debilitando (refutación) lo que se haya dicho, o se diga, en la narración, y junto con ésta, constituye el fundamento de la confianza, de la fe, y repito, con la argumentación y con la narración el orador hace que los oyentes confíen en él, que cobren fe en él”¹⁰⁷. La argumentación siempre parte de un referente, es decir de quién o de qué se habla o se expone un punto de vista.

Pero como indica el autor, el discurso argumentativo es sumarse a un acto de fe y de confianza en quien nos apela. El autor también nos brinda elementos acerca de la clasificación de la argumentación y nos indica cómo se da este proceso: *Clasificación de la argumentación*: “Puesto que la argumentación tiene dos funciones (confirmar y refutar) para su mejor comprensión es conveniente dividirla en confirmación y refutación [...] La confirmación añade confianza y apoyo al propósito.

Los argumentos de que se vale, se extraen de las atribuciones de las personas y del asunto [...] Cicerón enumera once atribuciones de las personas: nombre, naturaleza, modo de vida, accidentes, fortuna, hábito, afección, discursos, estudios, consejos y hechos”¹⁰⁸. Tanto la refutación como la confirmación, ubican sus argumentos en los mismos espacios, es decir, a partir de argumentos podemos confirmar algo o refutarlo.

¹⁰⁵ Reyes Coria, Bulmaro. *Arte de convencer, lecciones ciceronianas de oratoria*. UNAM, México, 2004. p. 24

¹⁰⁶ *Ibid* p. 20

¹⁰⁷ *Ibid*. p. 47

¹⁰⁸ *Idem*

Este autor también nos brinda elementos que aportan detalles del tema. Es decir, no podemos comenzar una argumentación si no partimos de referentes que nos indican atribuciones de algo o de alguien. Por último, en este apartado revisaremos los conceptos que también propone acerca del tema la autora Miriam Álvarez, en su texto *Tipos de Escrito II. Exposición y Argumentación* y ella afirma lo siguiente con respecto al tema de Argumentación, en primer lugar para ella: “Argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para que piense de una determinada forma.

La argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a controversia, y su objetivo fundamental es ofrecer una información lo más completa posible, a la vez que intentar persuadir al lector mediante un razonamiento.

Las técnicas de la persuasión ocupan un papel importante en este tipo de escritos, ya que, en ocasiones, la opinión defendida no es verificable, sino que ha de apoyarse en ideas lógicamente aceptables¹⁰⁹. La argumentación es un tipo de escrito que requiere una preparación con ciertas características entre ellas está la intención de querer convencer con las ideas planteadas y persuadir logrando a través de dichas ideas a un lector guiando su criterio a partir de los razonamientos planteados.

La autora expresa que “Los textos argumentativos poseen una organización peculiar. Las categorías sobre las que se fundamenta son premisas y conclusiones [...] Tal vez sea la argumentación el tipo de discurso en el que el receptor se halla involucrado en el mismo de forma más directa. El autor en todo momento ‘cuenta’ con él”¹¹⁰. Como ya se mencionó el autor siempre prefigura a su lector, lo apela y sabe que cuenta con él, para que éste se sume a sus razonamientos.

Otra idea que se consideró necesario revisar de la autora es la que indica lo siguiente: “En la base de toda argumentación se encuentran principios de la antigua dialéctica y de la lógica.

- a) Desde el punto de vista de la lógica, se tiene en cuenta la noción de causalidad, que proporciona un orden objetivo, sea cual sea el tema sobre el que verse la argumentación. La causalidad explica por qué sucede así y no de otra forma un hecho, esto es, supedita a una causa unos resultados determinados, por lo que cada paso es sostenido por el anterior”¹¹¹. Entender el tema de la argumentación agotando las aristas que configuran a éste tipo de texto, apoya al profesor a tener

¹⁰⁹ Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco/Libros, S. L. Madrid, 2002. p. 25

¹¹⁰ *Idem*

¹¹¹ *Idem*

claridad con respecto al mismo, que dicho sea de paso, es complejo aun cuando propongamos al alumno una estructura canónica de este tipo de texto, como lo es, el planteamiento de la tesis, cuerpo argumentativo y conclusión.

En el maestro, como en los alumnos podría persistir un sentimiento de incertidumbre al no tener claro cuál es la razón de ser de la argumentación. En el siguiente inciso la autora advierte de otros aspectos del tema: “b) Desde el punto de vista dialéctico, el texto de la argumentación se mueve sobre las probabilidades, nunca sobre certezas. Por ello ya los antiguos utilizaban los silogismos (retóricos) como herramienta de la discusión, pues el objetivo último era ‘derrotar al adversario’.

Aunque el texto argumentativo no será propiamente un combate verbal, si es cierto que aparecen huellas de la dialéctica en muchos de ellos. Pese a que la ambigüedad o la omisión de ideas sea frecuente, la verdad, no obstante, puede surgir de esta misma discusión y del contraste de pareceres. La argumentación se asienta en el campo de lo verosímil y de lo probable, y por tanto, se opone a las evidencias”¹¹². En este apartado puede observarse la contribución de otras de las disciplinas que integran a la argumentación.

En lo que respecta a la estructura de este tipo de textos la autora manifiesta lo siguiente: “La tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión son los elementos que constituyen generalmente una argumentación. La tesis es la idea fundamental en torno a la que reflexiona, puede aparecer al principio o al final del texto.

En este caso, se omite la conclusión por ser innecesaria, ya que puede afirmarse que la tesis ocupa su lugar. El núcleo de la argumentación lo constituye la tesis, que ha de presentarse clara y objetivamente”¹¹³. Comúnmente indicamos a los alumnos que la tesis es la idea que se plantea en el texto argumentativo para su defensa. Debe procurarse llamar la atención acerca de la claridad y de que dicha tesis no contenga muchas ideas. Su concisión es un requisito para no confundir a los receptores. Con respecto a los elementos de la argumentación la autora aporta lo siguiente:

Elementos de la argumentación

Cuerpo de la argumentación: “Una vez expuesta la tesis, van ofreciéndose los argumentos para confirmarla o rechazarla, esto es, comienza el razonamiento en sí. La argumentación exige la presencia de la exposición, que se convierte de esta manera en el material básico de la argumentación.

En el cuerpo argumentativo, es donde deben integrarse las citas, los argumentos de

¹¹² *Ibid* p. 26

¹¹³ *Ibid* p. 27

autoridad, los ejemplos; todas estas técnicas heredadas de la antigua retórica, sirven para fortalecer tanto la opinión, defendida, como refutar la contraria”¹¹⁴. En este apartado del texto argumentativo es donde se exponen las ideas que darán forma a dicho texto, el cuerpo argumentativo es valioso pues depende de la organización de los razonamientos planteados. El éxito de la tesis que se plantea. Además los argumentos pueden ser complementados con otros que alguien más planteo y se consideran necesarios para retomar o para defender el punto de vista del enunciador.

Refutación: “La refutación es otra de las vertientes fundamentales de la argumentación; puede ser de una tesis admitida, o una objeción a un argumento. Es conveniente no olvidar este aspecto de la argumentación, pues en la consideración que le dediquemos puede encontrarse el éxito de la defensa de las ideas. Como norma general, deben atenderse con sumo cuidado los argumentos que la sustentan, encaminados a llamar la atención defendida como el rechazo de aquella otra de signo contrario”¹¹⁵. Incluir frases irónicas para desestimar argumentos que se oponen a los presentados para la defensa es una refutación.

Se trata de presentar u organizar los razonamientos de manera que el receptor encuentre válidos los argumentos que se presentan, que se sume a las ideas planteadas, así como a la forma de exponerlas. Un aspecto necesario de revisar en esta autora son los tipos de argumentos utilizados en el razonamiento y al respecto la autora expresa que éstos son los siguientes: *Tipos de argumentos utilizados en el razonamiento:* “Existen argumentos que ayudan al actor a conseguir su propósito, esto es, a persuadir al lector sobre la conciencia de la postura adoptada.

El argumento de autoridad. La argumentación se apoya normalmente en testimonios fidedignos y citas que manifiestan la opinión sobre el tema de hombres famosos, de expertos conocidos. La cita se denomina ‘argumento de autoridad’, y su objetivo es reforzar la idea sostenida o bien adelantarse a posibles argumentos contrarios”¹¹⁶. Los argumentos de autoridad son generalmente testimonios de especialistas o el sentir popular, ideas con las cuales se fortalecen los razonamientos planteados en el texto.

Otros tipos de argumentos son: “*Proverbios y refranes.* También puede buscarse en apoyo de la idea expuesta la ayuda de máximas, proverbios y refranes conservados por la tradición y que poseen, además de una incalculable fuerza expresiva, un valor de

¹¹⁴ *Ibid* p. 30

¹¹⁵ *Idem*

¹¹⁶ *Ibid* p. 33

verdad comúnmente aceptado y admitido sin reservas.

Por eso mismo no resultan reiterativas; muy al contrario, potencian el valor contenido [...] Todo ello es utilizado para dar un tono convincente al escrito, a la vez que se busca la complicidad del receptor (Porque también conoce los refranes). Por lo tanto, es un recurso persuasivo necesario en toda argumentación¹¹⁷. Los refranes acercan o hacen que el lector se sienta familiarizado con las ideas propuestas, pero además las máximas o proverbios pueden resultar frases motivadoras y por lo tanto persuasivas.

Otros recursos es observar a la sociedad, por lo que la autora sugiere observar “El sentir general de la sociedad. En ocasiones, la argumentación apela al parecer general de una sociedad, o incluso de un grupo social, en la clara intención de lograr la defensa, pero, sobre todo, convencer al lector de su opinión”¹¹⁸. Generalmente el texto argumentativo es utilizado para exponer un punto de vista respecto a algo que molesta o incomoda a la sociedad, es entonces cuando ese sentir es retomado para dar fuerza a la argumentación.

La autora también hace hincapié en los procedimientos utilizados con más frecuencia en la argumentación. “La teoría de la argumentación, cuyo objetivo es influir de modo eficaz en los lectores mediante el discurso, incluye utilizar determinados discursos:

La disposición. El orden y la disposición de los denominados ‘argumentos’ es un factor esencial. El orden viene dictado por el deseo de presentar coherentemente los argumentos, para obtener un cierto compromiso del público. Debe presentarse por ello, especial atención a la evolución del pensamiento en relación con los argumentos de refutación o de corroboración para reforzar la credibilidad y facilitar así la comprensión de la tesis¹¹⁹. Cada idea debe de estar cuidadosamente utilizada, pues de esto dependerá la adhesión del lector a los razonamientos propuestos.

Además, se debe tener en cuenta la disposición de tal manera que el texto o las ideas se sientan coherentes o cohesionadas con los otros elementos del texto. Para eso es necesario tomar en cuenta una buena disposición a partir de los párrafos integrados correctamente en el cuerpo del texto.

Otro procedimiento es la utilización correcta de El párrafo: “El párrafo. La distribución del razonamiento en párrafos ayuda a asimilar mejor el contenido, a la vez que favorece la organización de las ideas. La coherencia en su estructuración interna y la

¹¹⁷ *Ibid* p. 34

¹¹⁸ *Idem*

¹¹⁹ *Ibid* p. 35

claridad en la elocución son cualidades que deben observarse en toda argumentación y ha de lograrse mediante una correcta disposición de la tesis en los distintos párrafos¹²⁰. La disposición es importante porque brinda descansos visuales. Si los párrafos son distribuidos correctamente, esto propiciará que el lector no se distraiga con una excesiva carga de ideas en un solo párrafo.

Un aspecto relevante a partir de las ideas anteriores es que debe saberse que “En la organización del párrafo intervienen activamente rasgos gramaticales: los nexos. *Los nexos*. Son las principales marcas gramaticales con las que se asegura la evaluación progresiva de un texto. Tienen como misión delimitar los párrafos entre sí, además de señalar los cambios de contenido y de reflejar cualquier variación que se produzca en el desarrollo de un tema.

Todo discurso necesita los nexos para manifestar una determinada orientación en el significado de los elementos léxicos sobre los que actúa; para mostrar la conexión, la restricción, la oposición, la relación causa-consecuencia¹²¹. Los nexos o conectores permiten, entre otras cosas, ordenar consecutivamente los razonamientos planteados en el texto argumentativo.

Otro recurso utilizado comúnmente son los *ejemplos*. “Los ejemplos: Es frecuente la utilización de ejemplos, igual que ocurre en la exposición para ilustrar lo que se pretende demostrar y defender. Mediante estos se alude a la experiencia compartida entre autor y receptores, por un lado, además de servir como factor indispensable para lograr la persuasión, por otro [...] La aparición de los ejemplos son momentos descriptivos eficaces, sobre todo porque son capaces de activar la persuasión en el lector¹²². Los ejemplos le dan al texto argumentativo fluidez, además permiten observar que el enunciador posee un cierto nivel de cultura, así como conocimiento amplio del tema.

La repetición es un recurso también puesto a disposición por la autora: “La repetición. Es una de las figuras que parece potenciar el efecto de convicción en el lector. Aunque no es adecuada en textos científicos, pues no aporta nada nuevo, sí es utilizada a menudo para precisar la división de una temática compleja, o, por el contrario, favorecer la cohesión entre las oraciones de un párrafo¹²³. Ciertos nexos o palabras como ‘pero’ pueden apoyar la idea de repetir con la intención de reafirmar aquella idea que se trata de defender con toda la convicción del discurso.

120

Idem

121

Ibid p. 36

122

Ibid p. 37

123

Ibid p 38

Por otra parte, los *rasgos lingüísticos* son también frecuentemente utilizados en los textos argumentativos y éstos se observan como sigue: “Los rasgos lingüísticos. A pesar de que es casi imposible señalar la especificidad del lenguaje empleado en textos de tan variado contenido, de tan diversos niveles, y en donde el punto de vista del autor desempeña un papel tan destacado, pueden trazarse unos usos más o menos generalizados:

- a) Suelen aparecer, aun en este último tipo de textos, términos técnicos correspondientes a la disciplina de la que se trate. Al respecto debe evitarse la polisemia y dotar de sentido unívoco a las unidades léxicas empleadas.

En cuanto a la sintaxis, lo más significativo tal vez sea la complejidad de la misma y la aparición de largos periodos oracionales. Predomina la subordinación más acorde con la expresión del razonamiento: la supeditación de una idea a otra, la comparación o la expresión de la condición para que un hecho sea posible. Cabe añadir la presencia de inciso cuya finalidad es la de aclarar algún aspecto que si bien se considera secundario, puede servir de apoyo al hecho principal.

Las modalidades exclamativas, interrogativas o dubitativas son más frecuentes en textos, donde se acentúa la actitud personal del escritor. En la configuración de estos textos suelen ser frecuentes los nexos consecutivos que introducen la conclusión, a la que se ha llegado tras el razonamiento, y que consolidan, por tanto, la opinión del autor. Aparecen, así, ‘en definitiva’, en ‘consecuencia’, ‘de este modo’¹²⁴. Lo anterior es una aportación significativa de la autora para complementar la revisión de los conceptos que intervienen en el tema de la argumentación.

Ya que se han revisado los rasgos generales de la argumentación a continuación se abordará el tema de la argumentación como discurso con la finalidad de encaminarnos al análisis de éste tema para configurar un Modelo de Análisis del Discurso que pueda aplicarse a un texto de carácter argumentativo.

2. 4 La argumentación como discurso

En el apartado anterior observamos varios conceptos de *argumentación*, *argumentar*, y *estructura de la argumentación*, pero conviene a esta investigación hacer una distinción con respecto a los tipos de discurso argumentativo.

¹²⁴

Ibid p. 39

A continuación se abordará el concepto de argumentación desde el punto de vista discursivo. Por lo tanto expondremos aquí algunos aspectos relativos al tema del autor Van, Dijk, Teun, obtenidos de su texto *El discurso como estrategia y proceso*, en donde aporta más detalles del tema de la argumentación, e indica lo siguiente: “La argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas.

El estudio de la argumentación se centra típicamente en uno de dos objetos: o en las interacciones en las que dos o más personas dirigen o realizan argumentaciones tales como debates o discusiones, o en los textos como las conferencias o editoriales en los que una persona expone un razonamiento.

Un enfoque teórico adecuado de la argumentación debería incluir tanto a el proceso de argumentación como los argumentos producidos en ese proceso”¹²⁵. Van Dijk aclara la utilidad de la argumentación, pues indica que este tipo de discurso tiene la finalidad de lograr un acuerdo en las ideas.

Por lo tanto, “Los argumentos no se dan solamente como un conjunto de monólogos; un argumento puede también construirse mediante la interacción entre alguien que expone un punto de vista y alguien que lo cuestiona”¹²⁶. El autor continúa exponiendo cómo cotidianamente usamos la argumentación, y aun cuando se ha expresado en un texto a manera de monólogo, éste tipo de expresión puede ser cuestionado por alguien más que se acerque a dicho texto.

El autor Teun Van, Dijk, en el escrito citado, hace una revisión histórica del estudio del discurso argumentativo y nos aporta la siguiente información: “La tradición del estudio de la argumentación tiene una larga historia que puede rastrearse hasta los antiguos escritos griegos sobre lógica (preba), retórica (persuasión) y dialéctica (interrogación), especialmente los escritos de Aristóteles.

Como la función de la argumentación es convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que uno dice, las preguntas duraderas que la teoría de la argumentación estudia se relacionan con cuestión de evaluación: qué es necesario para que una conclusión esté bien sustentada, qué criterios deberían regir la aceptación de un

¹²⁵ Van, Dijk, Teun A. (Compilador) *El discurso como estrategia y proceso*. (Volumen 1) Ed. Gedisa, Barcelona, 2000, p

³⁰⁵
¹²⁶

Ibid p. 306

punto de vista”¹²⁷. Tradicionalmente el estudio de la argumentación se centra en los mecanismos que hacen que este tipo de texto se desarrolle de manera adecuada.

Continuando con las ideas del autor éste indica que: “Históricamente, el estudio de la argumentación estuvo motivado por un interés en el mejoramiento del discurso o en la modificación de los efectos de ese discurso sobre la sociedad. Aristóteles trataba a la argumentación como un medio para exponer el error en los pensamientos y moldear el discurso según un ideal racional”¹²⁸. Lo que motivaba el estudio de la argumentación, era la mejora del discurso bajo el esquema del ideal racional.

Por otro lado, el autor también resalta que “Era fundamental en la lógica de Aristóteles una distinción entre forma y substancia. En lugar de hacer un análisis particularista de los puntos fuertes y los débiles de los argumentos individuales, la lógica de Aristóteles identificaba las formas de los argumentos que podían llevar de aseveraciones aceptadas como verdaderas a otras aseveraciones cuya veracidad todavía debía determinarse”¹²⁹.

Las citas anteriores son elementos que aportan una visión histórica de la importancia de la argumentación, así mismo, de cómo fue que se desarrolló esta tipología textual.

Podemos observar también, el grado de importancia que los antiguos teóricos le dieron a la demostración de la veracidad en las aseveraciones presentadas en un argumento. Así, “desde la lógica de Aristóteles, el estudio de la argumentación ha seguido la tradición del análisis de la forma de la inferencia argumentativa independientemente de su contenido. El desarrollo de la lógica simbólica moderna es una respuesta directa a la preocupación por representar formalmente la estructura inferencial de argumentos aparentemente aceptables e inaceptables.

La retórica clásica se relaciona con la persuasión efectiva con principios que conducen al asentimiento o al consenso. La retórica de Aristóteles se parece poco a las teorías actuales de la persuasión, que se orientan fuertemente al análisis de la formación y el cambio de las actitudes, pero son indiferentes en general al problema de la invención de mensajes persuasivos”¹³⁰. En la historia de la argumentación se observa una clara distinción entre las distintas corrientes teóricas que la han abordado y ésta radica en los mecanismos de persuasión, es decir, en la forma de utilizar, y con qué fines, el discurso

¹²⁷ *Ibid* p. 307

¹²⁸ *Ibid* p. 308

¹²⁹ *Idem*

¹³⁰ *Ibid* p. 311

argumentativo.

Siguiente con el orden de las ideas Van Dijk, indica que “En la retórica de Aristóteles, el énfasis se ponía en la producción de argumentaciones efectivas para un auditorio cuando la cuestión no se prestaba a una demostración cierta. Mientras que el silogismo era su contrapartida retórica.

Los *entimemas* eran considerados *silogismos* cuyas premisas se tomaban del auditorio. Por lo general sólo se expresan parcialmente, y su lógica es completada por el auditorio [...] La calidad entimemática de los argumentos cotidianos lleva a uno de los problemas duraderos del análisis de la argumentación: cómo representar, lo que se deja implícito en el discurso argumentativo ordinario”¹³¹. Para poder comprender más acerca de estos conceptos observaremos las definiciones siguientes.

Silogismo: “Un silogismo es un argumento que consta de tres proposiciones; de ellas, la última se deduce necesariamente de las otras dos. El término del concepto latino *sylogismus*, que a su vez deriva de un vocablo griego. Se trata de una forma de razonamiento deductivo, donde dos de las proposiciones son premisas y la tercera es una conclusión.

El silogismo es una argumentación en la que, a partir de un antecedente que compara dos términos con un tercero, permite inferir o deducir un consecuente. En otras palabras, el modelo de silogismo está formado por tres proposiciones de incluyen un término medio (que es común a las dos premisas y se elimina en la conclusión) y dos extremos.

Uno de los ejemplos más usuales es el siguiente:

‘Todos los hombres son mortales’

‘Sócrates es un hombre’

‘Por lo tanto, Sócrates es mortal’

Hay que tener en cuenta que un silogismo no siempre arrojará conclusiones verdaderas, más allá de que siga una forma válida de razonamiento. Por ejemplo:

‘Todos los perros fueron cachorros’

‘Snoopy es un perro’

‘Por lo tanto, Snoopy fue cachorro’

Aunque el silogismo es válido de un punto de vista lógico, la conclusión es falsa, ya que Snoopy es un perro ficticio y nunca fue cachorro. Cabe destacar que los silogismos suponen que, de dos premisas negativas, nunca puede obtenerse una conclusión

¹³¹

Idem

negativa.

Los tipos de silogismo pueden clasificarse en cuatro figuras distintas con tres términos, que totalizan 256 tipos de silogismo: de ellos, sólo 19 son legítimos¹³². Es a partir de la definición de silogismo que se da pie a otro concepto que sugiere una complejidad más en el tema del discurso argumentativo y ésta es la definición de *Falacia*, sin embargo, ésta se entiende más claramente a partir del silogismo.

Si no deseamos complicarnos como profesores al momento de explicar el texto argumentativo conviene hacer estas dos precisiones que nos ahorrarán conflictos o confusiones al exponer el tema de la argumentación: *Falacia*: “Del latín *fallacia*, una falacia es una mentira o engaño con que se pretende dañar a una persona. Por ejemplo: ‘La falacia de su empleo me hizo vivir engañada durante muchos años’. ‘Pablo está siempre con sus falacias, tratando de estafar a la gente’. En el mismo sentido, se conoce como falacia al hábito de apelar a las falsedades para causar un daño.

En la lógica, una falacia es un sofismo, una refutación aparente que se utiliza para defender algo falso, exponiendo premisas falsas como verdaderas. Se trata de un razonamiento que aparenta ser lógico, pero cuyo resultado es independiente de la veracidad de las premisas.

La falacia lógica, por lo tanto, supone una aplicación incorrecta de un principio lógico válido. También puede estar formada por la aplicación de un principio inexistente. Un ejemplo de falacia es el siguiente:

1. Las esmeraldas son verdes

Este anillo es verde.

Por lo tanto, el anillo es de esmeraldas.

Las dos premisas mencionadas pueden ser verdaderas, sin embargo, la conclusión no es necesariamente verdadera. El anillo puede ser de esmeraldas o de otro material de color verde. En el primer caso, la conclusión resultaría verdadera, pero, en el segundo, estaríamos frente a una conclusión falsa.

Otro ejemplo de falacia, conocida como *ad hominem*, sucede cuando se descalifica a la persona que realiza una afirmación para, de esta forma, descalificar también sus dichos:

1. Martín afirma que vio cómo Pedro robaba dinero.

¹³² <http://definicion.de/silogismo/> Página consultada el 28 de marzo de 2011.

Martín suele mentir.

Por lo tanto, Pedro no robó el dinero.

En estos casos, la falacia no se ocupa de la validez de la afirmación, sino que refuta a la persona que realiza la afirmación¹³³. Conviene hacer estas observaciones a los alumnos con la finalidad de que utilicen correctamente sus expresiones al momento de argumentar y de esta manera no incurrir en falacias al momento de elaborar un discurso argumentativo.

En este apartado se retomará a la autora Mónica Rangel Hinojosa, pues en su texto *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*, aborda los distintos tipos de argumentación, propiamente clasificados como discursos y sus peculiaridades. En primer lugar se ocupa del Discurso Teórico- Cognitivo, es cuál específicamente refiere lo siguiente: Es un conocimiento que se relaciona con el mundo objetivo dentro del cual es importante ponerse de acuerdo acerca de las cosas y los fenómenos que acontecen en él.

Discurso teórico – cognitivo: “En el discurso teórico se puede expresar dos formas de emisiones: por una parte opiniones que expresan un saber eso (*Know that*), o sea un conocimiento acerca de los objetos o sujetos en el mundo. A este tipo de saber se le conoce también como cognitivo, y es un conocimiento que se relaciona con el mundo objetivo dentro del cual es importante ponerse de acuerdo acerca de las cosas y los fenómenos que acontecen en él.

La racionalidad de una emisión o de una manifestación depende, en el caso del discurso teórico-cognitivo, de la validez de argumentos que presenta.

Estas condiciones son posibles de verificar, rectificar, evaluar y objetar de acuerdo a la observación y experimentación en la realidad de aquello que se enuncia como hecho o estado de cosas en el mundo objetivo¹³⁴. Esta forma de discurso se establece cuando se incluye la necesidad de encontrar los nombres mediante los cuales se designan a los objetos, se deben saber sus características y funciones específicas a los sujetos y a las acciones que pueden desarrollar, con sus causas y efectos.

Es decir, en este tipo de discurso los involucrados deben participar de los mismos significados y significantes, para comprender el sentido de la argumentación. En el mismo texto la autora hace una clasificación de los tipos de discurso teórico y nos presenta el siguiente cuadro.

¹³³ <http://definicion.de/falacia/> Página consultada el 28 de marzo de 2011.

¹³⁴ Rangel Hinojosa, Mónica. *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*. Trillas, México, 1999, p. 54.

Tipos de discurso teórico.

Cognitivo	Instrumental
Emisiones, transmisiones o manifestaciones lingüísticas donde se expresa un saber explícito.	Acciones o medidas que manifiestan un saber implícito.
Un saber algo (<i>Know that</i>).	Un saber cómo (<i>Know how</i>).
Este saber se plasma en opiniones.	Este saber se plasma en comportamientos y acciones.
La pregunta central: ¿Es válida o comprobable de la opinión o idea?	La pregunta central: ¿Puede ser eficaz o de éxito la acción propuesta?

El cuadro anterior es una apreciación general de los tipos de discurso teórico y la forma en la que se presenta la argumentación. Otro tipo de discurso que la autora refiere es el Discurso teórico-instrumental el cual indica lo siguiente: Los enunciados o fórmulas se refieren a las acciones o comportamientos que es necesario emprender para solucionar un problema.

Discurso teórico – instrumental: “En la otra forma de este discurso teórico se encuentra el saber cómo (*Know how*). En este tipo de saber los enunciados o fórmulas se refieren a las acciones o comportamientos que es necesario emprender para solucionar un problema. Por lo general, este conocimiento se llama instrumental.

En este tipo de discurso instrumental, la racionalidad se mide en función de la eficacia o ineficiencia de la propuesta y determina el éxito o fracaso de la acción que se propone como solución al problema. En ambos casos, cognitivo e instrumental, se plantean pretensiones de validez o eficacia que pueden ser criticadas o defendidas, esto es, pueden fundamentarse por medio de:

- a) La verificación del contenido semántico (relación entre nexos de sentido y nexos empíricos).

Las condiciones y razones de validez y eficacia.

El discurso teórico no sólo se presenta en el típico contexto científico: también se manifiesta en acciones y proyectos empresariales políticos y comunicativos.”¹³⁵ El tipo de discurso instrumental está basado en la eficacia o no del mensaje, es decir es un instrumento para validar o no un argumento. Gracias a la distinción de la forma en que se emplea el discurso en la argumentación podemos reflexionar en la forma en que están trabajados los textos argumentativos que proponemos a los alumnos. En el mismo orden de ideas, la autora, antes mencionada, también refiere otro tipo de discurso: el Discurso Práctico.

Discurso práctico: “Este tipo de discurso se refiere preferentemente a las normas de acción que una comunidad considera como legítimas y rectas de acuerdo con sus propios parámetros de comportamiento. La pregunta esencial que rige la mayor o menor racionalidad de una proposición tiene que ver con la legitimidad. Entendemos como legítimo todo aquello que está conforme a ciertas normas [...].

Las acciones pueden entonces estar sujetas a la crítica y fundamentación de acuerdo con su conformidad con cierta norma, e incluso enjuiciarse la misma norma. La argumentación puede dirigirse hacia el enjuiciamiento de una acción como legítima o ilegítima, pero también hacia la misma norma o ley como válida o inválida”¹³⁶. Este discurso es muy utilizado en términos que tienen que ver con la alteración de las normas establecidas en una sociedad determinada y se utiliza a partir de temas que generan polémica como el aborto, la manipulación de la publicidad, entre otros.

Otro tipo de discurso analizado por la autora Mónica Rangel es la Crítica Estética, la cual define de la siguiente manera. *Crítica Estética:* “Cuando la argumentación se dirige a proposiciones con contenidos que se refieren a estándares de valor -belleza, ridiculez, tragedia, comicidad – el tipo de discurso en cuestión es la crítica estética.

Las emisiones en este caso son evaluativas –valorativas- ya que es necesario ponderar y comparar las manifestaciones problemáticas conforme a una tradición, actitudes y conocimientos de ciertos campos y modos de concebir ciertos valores pictóricos, musicales y literarios. La pregunta en este tipo de argumentación es; ¿Qué valor se manifiesta?, ¿Se considera como un valor?, ¿De acuerdo con quién, con qué?”¹³⁷. Este tipo de argumentación remite a una especialización por parte del que emite un juicio, pues es debido al conocimiento que tiene del arte, la belleza. Si el que escribe

¹³⁵ *Ibid* p. 55

¹³⁶ *Ibid* p. 56

¹³⁷ *Ibid* p. 57

es un especialista puede otorgar un valor específico a un cierto hecho.

Un tipo de discurso más, es la denominada Crítica Terapéutica, texto que tiene las siguientes particularidades. *Crítica Terapéutica*: “Son emisores o acciones que sirven para evitar el autoengaño sistemático con respecto a sí mismo. En otras palabras, implica una actitud autorreflexiva con respecto a los estándares de valor con los que se interpretan nuestras necesidades.

Este tipo de argumentación consiste en emisiones referidas a la veracidad de las percepciones provenientes de las vivencias (sentimientos y estados de ánimo). Se presenta cuando se hace necesario estudiar las motivaciones irracionales a las que pueden estar sometidas nuestras opiniones o acciones, sean cognitivas, prácticas, morales o estéticas”¹³⁸. Quién emite este tipo de argumentación tiene que ver con el grado de congruencia entre lo que la persona representa y el contenido de verdad manifestado en su discurso.

Por último, observaremos el *Discurso Explicativo* y un cuadro donde la autora concentra a partir de Jüngen Habermas los Tipos de argumentación que aunque no seremos extensos en su explicación conviene mencionarlos con la finalidad de observar de manera global los distintos tipos de discursos argumentativos.

Discurso Explicativo: “Este tipo de argumentación está dirigido a corregir, explicar, modificar los términos para lograr un mejor entendimiento. Se busca la inteligibilidad – comprensión – o corrección constructiva de los productos simbólicos”¹³⁹. No debemos olvidar que la argumentación es un discurso con pretensiones de validez y, por tanto, sujeto a evaluación y corrección. Por lo tanto, el discurso explicativo es un tipo de texto empleado generalmente para justificar creencias, aptitudes o posturas con respecto a un tema en particular, o para aclarar alguna idea que no fue entendida claramente en un texto o ideas precedentes.

¹³⁸

Idem

¹³⁹

Ibid p. 58

Tipos de Argumentación*

Formas de Argumentación	de Manifestaciones o emisiones	Pretensiones de validez controvertidas
Discurso Teórico.	Cognitivo– Instrumentales.	Verdad de las proposiciones, eficacia de las acciones.
Discurso Práctico.	Práctico-morales.	Rectitud y legitimidad de las normas de acción.
Crítica Estética	Evaluativos	Adecuación de los estándares de valor.
Crítica terapéutica	Expresivas	Veracidad de las manifestaciones o emisiones expresivas.
Discurso explicativo	-	Inteligibilidad o corrección constructiva de los productos simbólicos.

140

Luego de revisar los distintos tipos de argumentación se ha avanzado en el conocimiento de los aspectos de la Argumentación, lo anterior se considera básico para el profesor que se enfrenta a la revisión teórica de este tema. Sin embargo, no sólo las distintas concepciones de Argumentación, estructura, procesos, discurso, es lo que debe tomar en cuenta el profesor de TLRIID, sino que también es básico conocer las particularidades de los distintos textos argumentativos que se propone abordar en el Programa de Estudio que compete a esta investigación. Por lo que a continuación se observarán las características generales que los textos mencionados en dicho Programa.

140

*Jürgen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*, T.L. Tauros, Buenos Aires, 1989, p. 87.

2. 5 Los textos argumentativos que se revisan en TLRIID III.

En el siguiente apartado se revisarán las definiciones de los textos argumentativos que se indican en el *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*. Estos textos comúnmente son aquellos en los que predomina la función apelativa, para lo cual una de las autoras más revisadas al respecto es Ysabel Gracida, con su texto *La argumentación, acto de persuasión convencimiento o demostración*, define lo siguiente: “La función apelativa, cuyo efecto de sentido es la persuasión o convencimiento para incidir en la manera de pensar del enunciatario.

Los textos en que predomina la función apelativa se caracterizan por estar orientados hacia el convencimiento del enunciatario [...] Quien toma la palabra para persuadir, cumple su propósito por medio de recursos que le permiten incidir en el enunciatario”¹⁴¹. La función apelativa está presente en dichos textos, entre ellos, los discursos políticos.

Éstos los podemos encontrar en periódicos y revistas, concretamente textos periodísticos de opinión en donde el enunciador opina sobre algún asunto importante, fundamenta sus puntos de vista para demostrar la validez de sus razonamientos y lograr que los enunciatarios o lectores nos sumemos o actuemos a favor de su punto de vista.

Uno de los textos argumentativos más utilizados para la enseñanza de la argumentación, es el **Artículo de Opinión**. Al respecto la autora antes citada proporciona el siguiente concepto. “En éste se expresan ideas, juicios o puntos de vista sobre noticias o temas de interés público permanente, aparece siempre firmado por el autor(a), es decir, el enunciador del texto, quien asume una posición frente a un tema de interés general.

Esa posición se denomina tesis, la cual tiene que ser sustentada mediante argumentos para llegar a una conclusión con el fin de convencer a su enunciatario el articulista hace uso de la lengua y su función apelativa, misma que es predominante en su artículo de opinión”¹⁴². El enunciador del Artículo de Opinión necesariamente es un especialista en el tema que aborda. Dichos concedores de su materia pueden ser políticos, economistas, escritores, deportistas, entre otros.

La estructura del Artículo de Opinión es la siguiente: “Tesis, cuerpo argumentativo y remate o conclusión, son los elementos que constituyen la organización textual de un artículo de opinión, aunque no siempre aparecen en ese orden en el cuerpo del escrito,

¹⁴¹ Gracida Juárez, Isabel. Et. Al. *La argumentación, acto de persuasión, convencimiento o demostración*. Edere, México, cuarta reimpresión, 2002. p. 18-19

¹⁴² *Ibid* p. 39

pues los estilos de escritura son tan variados como articulistas existan.

Tesis: Idea que se pretende defender o refutar [...].

Requisitos: tener un alcance limitado, ya que un tema demasiado amplio es difícil de desarrollar. Evita la trivialidad. Estar bien formulada, es decir, irse al tema. Para ello, hay que presentarla de forma afirmativa, utilizar palabras clave y evitar palabras cliché y metáforas.

Cuerpo argumentativo: aparecen aquí los razonamientos que sostienen la tesis, cuyo objetivo es lograr el efecto de sentido previsto por el enunciador: convencer a los enunciatarios de su punto de vista, o, por lo menos provocar una disposición favorable hacia el tema abordado. Para lograrlo el autor utiliza recursos argumentativos como los siguientes:

- a) Valoraciones: Califican o enjuician una situación o una acción. Se utilizan adjetivos calificativos, entre otros recursos.
- b) Preguntas retóricas. Anhelan, cuestionan al enunciatario de un texto, con el fin de que éste reflexione y tome una posición.
- c) Comparaciones: Expresan igualdad o diferencia entre dos ideas o sucesos.
- d) Respaldos de autoridad: Son referencias, citas, testimonios, opiniones de especialistas o instituciones relacionadas con el tema que se trata.
- e) Ironías: Burla disimulada de expresiones que aparentemente dan un sentido de contrario al verdadero.

Remate o conclusión: Es el cierre del escrito, en donde el articulista debe provocar la reflexión y, en su caso, la adhesión a las ideas planteadas. Ésta parte se caracteriza por estar invadida de fuerza y decisión a favor de la tesis¹⁴³. Como se puede observar en cada tipo de texto argumentativo se comparten elementos comunes, sin embargo, la Estructura Interna de cada uno de ellos y la intención del enunciatario es como pueden diferenciarse.

Otro texto que también se aborda en el TLRIID III, es el texto político y al respecto observaremos sus particularidades. *Texto Político*: Un texto político debe tener las siguientes características: “El texto político surge en la esfera donde diferentes grupos se disputan el poder, el reconocimiento social o un espacio para manifestarse. La función predominante de este tipo de discurso es apelativa, y su efecto de sentido es la persuasión, ya que, el enunciador habla siempre en nombre de un grupo, cuyo interés de ganar adeptos, modificar voluntades y actitudes de los enunciatarios a través de la

¹⁴³

Ibid p. 41

palabra.

La estrategia básica del enunciador para ganarse la adhesión del enunciatario consiste en defender las propuestas políticas del grupo al que representa y descalificar las de sus antagonistas. Con este procedimiento, el enunciador organiza y divide la realidad en dos campos opuestos, uno es el del campo al que representa, el cual caracteriza como defensor de los intereses de la comunidad; el otro está formado por los antagonistas, que son descritos como contrarios a estos intereses [...].

De esta manera esquematiza la realidad y la representa con el objeto de lograr la adhesión de los enunciatarios a su propuesta. Esta representación de la realidad se manifiesta en marcas lingüísticas como el empleo de pronombres personales y verbos en primera persona para referirse al grupo del enunciador, mientras que con la tercera persona generalmente se refiere al antagonista”¹⁴⁴ Cabe destacar que es recurrente en este tipo de textos que el enunciador utilice el pronombre ‘nosotros’ para que el enunciatario o lector se sienta interpelado. A continuación se observará su estructura interna.

Texto político. Estructura Interna. La estructura interna del texto político se observa cuando: “La argumentación del enunciador puede incluir comparaciones entre sucesos del pasado y del presente que aludan a hechos o personajes históricos fáciles de reconocer por los enunciatarios. Además de la comparación se utilizan otros recursos retóricos como la reiteración, la valoración, los respaldos de autoridad.

El texto político mantiene el esquema argumentativo al sostener una tesis, organizar una serie de razonamientos y formular una conclusión. Para que la propuesta o tesis sea aceptada, el enunciador debe construir argumentos que respondan a principios ideológicos del enunciatario. Estos serán verosímiles en tanto sean convincentes.

Para ello el enunciador toma en cuenta el contexto en que se produce, su discurso y organiza los argumentos de un orden tal que le permite no sólo ir ganando poco a poco la adhesión del enunciatario, sino llevarlo hasta la realización de un acto concreto”¹⁴⁵. Este tipo de texto requiere para su comprensión que el lector, al que está dirigido, tenga información del momento histórico en que se produce el texto.

El texto político usa también cierto tipo de recursos de persuasión y estos son: Los recursos de persuasión se observan en el texto político como la *División de la realidad en dos campos*: “El del enunciador y el de los antagonistas [...]

Adjetivación: El enunciador emplea adjetivos y frases adjetivas para calificar

¹⁴⁴ *Idem*

¹⁴⁵ *Ibid* p. 58

positivamente a su grupo y descalificar al antagonista. Con este recurso se acentúa la esquematización de la realidad en dos campos opuestos ya que la adjetivación tiene como finalidad hacer que el enunciatario compare ambos grupos y acepte las propuestas de uno de ellos.

Contexto: Ya que el discurso político se produce en la esfera del poder, los textos de este tipo son en los que están presentes, con mayor intensidad, las pugnas políticas y el contexto de producción en general; es decir, las situaciones económica, social, política y cultural que prevalecen en la sociedad al momento de escribirse el discurso [...] El contexto se evidencia a través de los principios que defiende el enunciadador, pues son valores que demanda la sociedad mexicana, como la justicia y la igualdad social.

Intención comunicativa: El discurso político intenta lograr no sólo que el enunciatario se adhiera al punto de vista del enunciadador, sino también que lleve a cabo una acción específica¹⁴⁶. Este tipo de texto tiene la finalidad de provocar o movilizar a una acción y es uno de los textos más utilizados en la enseñanza de la argumentación en el Colegio porque son textos de fácil acceso a partir de periódicos o revistas, debido a que los temas que tratan son actuales y por lo tanto se supone que de mayor interés para los alumnos.

Un texto no menos importante que sugiere se utilice para ejemplificar el texto argumentativo es el Ensayo, el cual se describirá en seguida. *Ensayo*, el tratamiento de este tipo de texto es más laborioso pues implica la preparación exhaustiva de su autor con respecto al tema del que tratará.

A continuación observaremos algunas pautas que deben seguirse para su aprendizaje y elaboración. La definición más sencilla de Ensayo indica que es un “escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar el aparato erudito”¹⁴⁷, sin embargo, este concepto no sugiere ideas con respecto a cómo se observa la argumentación en este tipo de texto.

Por lo que una definición más elaborada indica lo siguiente: “El ensayo es un género literario que se caracteriza principalmente por la propuesta y la defensa de un punto de vista personal y subjetivo sobre un tópico determinado que puede referirse a los siguientes ámbitos: político, filosófico, religioso, deportivo, histórico, social, cultural, sin ampararse en marco teórico alguno, sino en la propia voluntad de querer comunicar o

¹⁴⁶ *Ibid* p. 63,64

¹⁴⁷ Concepto disponible en:

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Ensayo
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Ensayo .

expresar la propia opinión”¹⁴⁸. Con lo anterior, si se puede observar que el ensayo tiene un carácter eminentemente argumentativo.

En el mismo sentido de ideas, para elaborar un ensayo es necesario reconocer la importancia del tema elegido para el desarrollo del escrito, y utilizar la lectura analítica como una de las principales herramientas de estudio de los textos que nutrirán los argumentos que se plantearán en el cuerpo del ensayo.

Otro de los puntos importantes para la creación de este tipo de textos es la importancia del tema elegido para el ensayo debido a que lo controvertido de este asunto “Permite diversos enfoques o tesis personales y obliga al emisor a expresar sus propias opiniones, porque tiene que asumir una posición, igual que los demás interlocutores que participan a favor o en contra de uno de los enfoques posibles del tema”¹⁴⁹ Un ensayo sustentará una tesis: “Afirmación general que se hace sobre cualquier aspecto de la realidad”¹⁵⁰ Es importante elegir la tesis, pero además establecer que fundamente el desarrollo del ensayo buscando ampliar la información sobre el asunto que ha decidido seguirse y trabajar dicha información a partir de hacer, como ya se dijo, una lectura analítica entendiéndose ésta como: “La lectura analítica se produce a partir de la interpretaciones profundas que correlacionan las condiciones de producción y las de recepción de un escrito [...]

La intencionalidad de un ensayo está determinada por la época y por la situación sociocultural del emisor y el receptor de un texto”¹⁵¹. Para poder realizar un Ensayo de manera correcta, se debe leer e informarse ampliamente del tema del cual tratará, esto con la finalidad de que el texto logre su cometido de modificar la manera de pensar o de actuar de los enunciatarios.

En segundo lugar, la propuesta de un ensayo debe esquematizarse, como se explica a continuación: “-Esquematización o punteo de la tesis por desarrollar (información útil para el ensayo)

- Proceso de acopio de información (fichas de trabajo)
- Reordenación de los datos acumulados y esquema final. (Todo proceso intelectual está sujeto a tiempo, propósitos y disponibilidad de información determinados)
- Inserción de fichas en el trabajo académico.
- Locuciones latinas que auxilian la redacción de textos académicos”¹⁵² A propósito

¹⁴⁸ Concepto disponible en: <http://www.definicionabc.com/comunicacion/ensayo.php>

¹⁴⁹ *Ibid* p. 132

¹⁵⁰ *Ibid* p. 140

¹⁵¹ *Ibid* p. 141

¹⁵² *Ibid* p. 152

de la esquematización también se observarán la estructura y partes del ensayo.

Estructura y partes del ensayo: Un ensayo debe contener los siguientes aspectos: “Las partes que estructuran nuestro ensayo o trabajo académico son: Desarrollo del tema y conclusiones.

Desarrollo del tema: Primero se realiza una pequeña introducción que es el gran pórtico de entrada; nos dice, con frases como ‘en el presente trabajo nos proponemos alcanzar’ o ‘la intención de este texto consiste en’ o expresiones más o menos semejantes, lo que es legítimo que espere el lector [...]. A continuación, el autor se aboca a explicar por escrito y de manera armónica el contenido de cada uno de los subtemas que haya incluido en su esquema.

Conclusiones: Esta parte del ensayo es muy importante porque le permite al autor ejercitar su capacidad de abstracción. Lo valioso de obtener conclusiones es que permite una especie de evaluación de lo que se alcanzó a desarrollar del tópico abordado y de lo que quedó sin resolver”¹⁵³. El ensayo también tiene algunas clasificaciones que deben observarse con detalle para conocer qué tipo de ensayo quiere presentarse o con qué finalidad se utiliza éste tipo de texto.

Por otra parte, deben considerarse en su redacción las siguientes características: “Adecuación: El ensayo permite todas las libertades, menos la de no decir nada o la de perderse en divagaciones. Se caracteriza por su tono personal, como una reflexión, en voz alta, mima que a veces adquiere calidad poética o filosófica [...] Cualquier tema merece una reflexión seria que nos permita mejorar en algún aspecto de nuestra vida: salud, deportes, economía, educación, diversiones, todo pasa por el filtro del ensayo.

Esta clase de textos no narra ni describe, un suceso, sino más bien expone una serie de actitudes, humanas para analizarlas y darnos la opción de escoger el razonamiento que nos resulte más afín”¹⁵⁴. El ensayo es un tipo de texto en donde se puede hacer una reflexión profunda de algún tema de interés, pero requiere que el enunciador se prepare y se convierta, de alguna manera en especialista o conocedor de los detalles del tema que presentará ante un público determinado.

El lenguaje que utilice también tendrá que ser adecuado para que cualquiera que lea un ensayo pueda entenderlo y entonces sumarse o no a la postura del enunciatario. El Ensayo también tiene otras aristas que deben tomarse en cuenta al momento de integrar la información que se ha recopilado y analizado conscientemente.

Una de ellas es la “*Coherencia*: La cual, radica en esa capacidad que tienen los

¹⁵³ *Ibid* p. 159

¹⁵⁴ *Ibid* p. 162

escritos para referirse, en todos sus componentes, a un mismo asunto de conocimiento. Cada frase, cada párrafo, alusión, supresión o pronominalización de un texto, están construyendo un significado único y último o efecto de sentido que se propone producir el autor.

Esa serie de redes invisibles, pero presentes, que logra producir la sensación o la convicción de que todo el escrito se refirió a un mismo asunto, es la coherencia global del texto”¹⁵⁵ Esta característica del texto puede observarse cuando el tema ha sido desarrollado correctamente durante todo el escrito.

Otro elemento del ensayo es la: “Cohesión, corrección gramatical, distribución espacial: revisión lineal o puntual del ensayo: La cohesión se logra empleando frases conectivas o preposiciones que establezcan las relaciones de antecedentes a consecuente o de causa a efecto o bien de razonamientos parciales a conclusivos”¹⁵⁶. Con respecto a la *corrección gramatical* y los puntos anteriores, el profesor tiene la finalidad de revisar y corregir el texto producido por el alumno. Para lo cual debe estar al tanto de todo el proceso de producción de este tipo de textos desarrollados por el alumno.

Como último punto a revisar en el texto está: “La *distribución espacial*, que es: La presencia de márgenes, las sangrías entre cada párrafo, convenciones académicas”¹⁵⁷. La adecuación, coherencia, cohesión, disposición espacial y corrección gramatical reflejan que el ensayo ha sido revisado no solo en forma sino en fondo por lo tanto se puede decir que será un ensayo bien elaborado.

Otros textos que se mencionan en el programa para su revisión son textos generalmente cortos como el Panfleto, el Manifiesto, la Sátira, la Polémica. Conviene aquí enunciar sus definiciones de la manera más sencilla, pues estos textos son utilizados para ejemplificar distintos tipos de argumentos.

Polémica: (Del gr. πολεμικός). La polémica es algo que provoca controversias y despierta pasiones encontradas. El concepto, que tiene su origen en la lengua griega, está vinculado a los ardidés que se utilizan para defender u ofender una postura. Puede definirse a la polémica como la práctica de los contendientes que intentan refutar o avalar una determinada posición.

Cuando una persona hace un planteo que encuentra una respuesta contraria, se produce la polémica. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,

¹⁵⁵ *Ibid* p. 163.

¹⁵⁶ *Ibid* p. 164

¹⁵⁷ *Idem*

Polémica es el Arte que enseña los ardidés con que se debe ofender y defender cualquier plaza¹⁵⁸. Conviene hacer mención de estos textos a los alumnos para que conozcan las particularidades de cada tipo de texto y establecer sus diferencias.

Por su parte la *Sátira*: Poética u otro escrito cuyo objeto es censurar acremente o poner en ridículo a alguien o algo. Discurso o dicho agudo, picante y mordaz, dirigido a este mismo fin¹⁵⁹. La sátira es un tipo de texto que debe mencionarse con especial atención, para evitar confusiones en el alumno, y evitar que confunda el término con algún tipo de figura retórica.

En lo que respecta al Panfleto: (Del ingl. *pamphlet*). Libelo difamatorio. Opúsculo de carácter agresivo¹⁶⁰. El alumno del Colegio de alguna manera está familiarizado con este tipo de textos, pues debido a las características de algunos grupos porriles, éstos suelen utilizar este tipo de texto para manifestar su postura en contra de otros grupos en condiciones similares.

En lo que respecta al Manifiesto esto es: (Del lat. *manifestus*). Escrito en que se hace pública declaración de doctrinas o propósitos de interés general. Documento que suscribe y presenta en la aduana del punto de llegada el capitán de un buque procedente del extranjero, y en el cual expone la clase, cantidad, destino, etc., de las mercancías que conduce¹⁶¹. No es un texto que sea muy utilizado entre los profesores que imparten TLRIID III, sin embargo, la descripción de las características de este tipo de texto, es una manera de abonar a la cultura general del alumno del Colegio.

Gracias a la revisión de los conceptos anteriores, consideramos que se han sentado las bases para la configuración de una estrategia didáctica. La argumentación es un tema por demás complicado, y si observamos con cuidado el programa de estudios del TLRIID III, nos brinda opciones con respecto a los textos que se pueden utilizar para enseñar a los alumnos las características de un texto argumentativo.

Cómo sabemos si el alumno está realmente aprendiendo y comprendiendo el tema; el programa sugiere que el alumno debe redactar un texto argumentativo propio, lo que debe indicar un cierto grado de dominio con respecto a la argumentación. Pero, además, el profesor cómo puede hacer para verificar que sus alumnos han desarrollado sus habilidades argumentativas y así presumir de su capacidad argumentativa.

Los apartados anteriores son el precedente tanto para proponer una estrategia

¹⁵⁸ <http://definicion.de/polemica/> página consultada el día 20 de marzo de 2011

¹⁵⁹ <http://www.rae.es/rae.html>

¹⁶⁰ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Panfleto

¹⁶¹ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Manifiesto

didáctica, como para diseñar un Modelo de Análisis del Discurso para describir las habilidades de argumentación que desarrollan los alumnos del Colegio a partir de cualquier estrategia. El diseño de este modelo tratará de mostrar cómo los alumnos han percibido el tema de la argumentación y si son capaces de elaborar un texto con las características que se requieren. A continuación se presenta dicha propuesta.

CAPÍTULO 3. Diseño de un Modelo de Análisis del Discurso

3.1 Contextualización del Modelo

Para la construcción de una propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje que indique las habilidades de argumentación escrita de los alumnos del CCH, Naucalpan, se ha optado por la utilización de una metodología cualitativa, debido a que la construcción de la propuesta se derivará de los resultados de un análisis del discurso de los textos producidos por los alumnos del tercer semestre del CCH, Naucalpan.

Es necesario recordar para tal efecto que “los métodos cualitativos en ciencias sociales incluyen, entre otros, la observación participante, el análisis cara-a-cara, el análisis de textos, el análisis de entrevistas en profundidad, el análisis conversacional, etc.”¹⁶² En este caso el análisis de textos es el método cualitativo que se eligió, por lo que se aplicará un Análisis del Discurso a los textos producidos por los alumnos en el contexto de un material de apoyo y un tema específico: la argumentación.

Para conocer la pertinencia del uso del análisis de textos comenzaremos por observar este método cualitativo desde el artículo “La ciencia del Texto”, desarrollado por el autor Teun Van Dijk, quién explica que: “La ciencia del texto es una nueva ciencia dedicada al análisis más general de textos, se parangona con evoluciones de otras disciplinas y que, con ello, representa la prosecución consecuente de una tendencia a estudiar el uso de la lengua y la comunicación de manera interdisciplinaria”¹⁶³. Es decir, que el análisis de un texto, puede realizarse desde varias disciplinas teóricas, de forma interdisciplinaria para poder comprender integralmente sus distintas facetas.

Por eso, Van Dijk afirma que “La ciencia del texto resulta indudablemente integradora, en especial en cuanto se refiere a los objetos y problemas comparables, es

¹⁶² Szasz, Ivonne y Lerner, Susana, comp. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y social*. El Colegio de México, México, 1996 p. 66

¹⁶³ Van Dijk, Teun A. *La ciencia del texto*. Ed. Paidós, España, 1983. p 14

decir, a la estructura y el uso del texto en diferentes contextos comunicativos”¹⁶⁴. El análisis del texto puede ser trabajado desde distintas disciplinas, las que nos interesan aquí son las que Van Dijk menciona, en el artículo anteriormente citado.

En un primer nivel nos interesa el ámbito de análisis del texto desde la Psicolingüística y la Psicología cognitiva, ya que estas se ocupan de “explicar el funcionamiento real de este sistema lingüístico abstracto; así pues se describe cómo se ha adquirido este sistema lingüístico en términos de determinadas condiciones y determinados procesos cognitivos y, sobre todo, qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto”¹⁶⁵. Nos interesa con el diseño de un modelo de Análisis del Discurso a partir de las categorías planteadas por Van Dijk observar qué tanto los alumnos han adquirido conocimiento, si han adquirido habilidades argumentativas a partir de una estrategia didáctica diseñada para tal fin.

Siguiendo con la revisión del texto de Van Dijk, encontramos que otra disciplina de la cual nos interesa retomar elementos para configurar nuestro Análisis del Discurso es de la Psicología Social, desprendiendo de ella particularmente a la Pragmática, en lo que se refiere a la revisión de las actuaciones lingüísticas y los actos de habla, porque “estudia las relaciones entre una determinada estructura del texto y sus efectos sobre el conocimiento, la opinión, las actitudes y las actuaciones de los individuos, grupos e instituciones”¹⁶⁶. Nos interesa este concepto debido a que ya hemos observado las características de los adolescentes con los que convivimos todos los días en el Colegio y como sus condiciones sociales impactan en su adquisición del conocimiento.

Además, el autor, antes mencionado, “nos muestra cómo se puede influir sobre otros con un contenido determinado que se expresa de una manera estilística concreta, con unas operaciones retóricas determinadas y con un determinado tipo de texto”¹⁶⁷. Cuando Van Dijk dice que la ciencia del texto es integradora entendemos que al analizar un texto, debemos considerar que se trata “del análisis de estructuras gramaticales (sintácticas, semánticas, pragmáticas), estilísticas y esquemáticas y de su conexión mutua.

¹⁶⁴*Idem*¹⁶⁵*Ibid* p. 20¹⁶⁶*Idem*¹⁶⁷*Ibid* p. 22

También se trata del funcionamiento del texto, es decir, de un análisis de las propiedades cognitivas generales que posibilitan la producción y comprensión de una información textual compleja¹⁶⁸. Si el alumno produce un texto ha realizado ya varias operaciones de redacción, así mismo ha hecho ya un análisis de la información, es decir ha utilizado ya su función cognitiva, hay un proceso de aprendizaje. Sólo hay que describir el grado de complejidad que ésta mostrando en un texto a partir de un conocimiento adquirido.

Mientras tanto, Teun Van Dijk explica que con el Análisis del Discurso, “se podrían formular criterios en términos de la estructura del texto y su contexto, sobre cuya base se diferencian los textos entre sí, de manera que puedan ser clasificados según diferentes tipos, incluso por el hablante”¹⁶⁹. Lo anterior, sin dejar de visualizar que será aplicado en un texto argumentativo, y que nos permitirá realizar el análisis en distintos niveles, para lo cual iremos retomando aportaciones de las distintas disciplinas; con estos conceptos nos encaminamos poco a poco hacia la ubicación de categorías concretas de análisis.

El autor Teun A. Van Dijk, nos ha aportado, hasta el momento una guía para ubicar elementos para la interpretación del texto producido por los alumnos de los cuales partiremos para la construcción de un modelo que nos permita tener un acercamiento de cómo argumenta el alumno en este nivel escolar.

De esta manera, observamos que la metodología cualitativa, nos permitirá obtener datos descriptivos, de los textos argumentativos de los alumnos, con lo cual se tomará una postura crítica, respecto de sus escritos, en la construcción de la estrategia. Como ya se mencionó, se ha visualizado la construcción de un Modelo de Análisis del Discurso para ser aplicado a un texto argumentativo producido por alumnos de tercer semestre en el Cuaderno de Trabajo del TLRIID-III.

La idea anterior, se desprende directamente del objeto de estudio de esta investigación porque el modelo de Análisis del Discurso nos permitirá ubicar el camino a seguir en la construcción de la propuesta de estrategia con la finalidad de describir las habilidades de argumentación escrita de los alumnos del CCH.

En primer lugar, es necesario precisar que el texto que será objeto de análisis, fue escrito por los alumnos a partir de la lectura de una serie de artículos periodísticos presentados en la *Antología de Lecturas*, contenida también –como el Cuaderno de Trabajo, antes mencionado- en el *Paquete Didáctico para TLRIID-III*, propuesto por los

¹⁶⁸ *Ibid* p. 28

¹⁶⁹ *Ibid* p. 29

profesores del Seminario Diurno, y aplicado por el profesor Miguel Ángel Galván Panzi, titular del grupo del cual se extrajeron los textos.

Comenzaremos por justificar la utilización del Análisis del discurso para la construcción del modelo. “El Análisis del Discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de palabras —oral y escrito— forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan.

Se puede aplicar a ámbitos muy diversos como la sanidad, la divulgación del saber, la administración de la justicia, las relaciones laborales, la traducción, la enseñanza y por supuesto los medios de información colectiva”¹⁷⁰. Con respecto al Análisis del Discurso, se enunciarán algunas de las definiciones de Discurso para efectos de claridad en los conceptos que se estarán utilizando a lo largo de este capítulo.

Así, el estudio del discurso y su conceptualización se ha trabajado desde el sentido común y su definición desde ese punto de vista es: “el término ‘discurso’ se aplica a una forma de utilización del lenguaje, a discursos públicos o, más en general, al lenguaje oral”¹⁷¹. Por otra parte, una definición más allá del sentido común, es que “el discurso es una forma de uso del lenguaje”¹⁷². Se incluyen además otros componentes en la construcción de la definición como: quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, porqué y cuando lo hace. Elementos que interesan sobremanera en el desarrollo de esta investigación.

Van Dijk, además identificó tres dimensiones principales del Discurso: “a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social”¹⁷³. Y como él mismo justifica es a partir de estas dimensiones como varias disciplinas intervienen en los estudios del discurso.

Para aplicar el análisis del discurso al texto escrito de los alumnos del CCH, es necesario acudir a un modelo general de Transformaciones de la información, que usa toda metodología cualitativa, y de la cual para efectos de esta investigación sólo desprenderemos las etapas que continúan a partir de un texto escrito, el cual quedará como sigue:

¹⁷⁰ Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999, p 26.

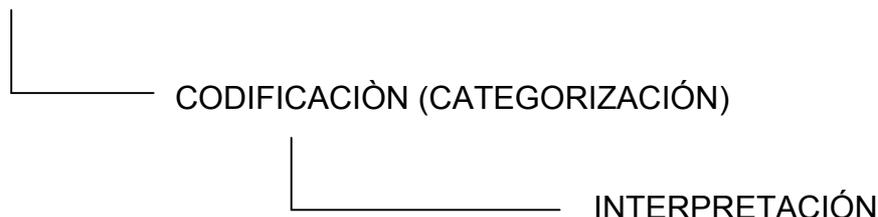
¹⁷¹ Van Dijk, Teun A. *El discurso como estructura y proceso*. Ed. Gedisa, España, 2000. p. 22

¹⁷² *Idem*

¹⁷³ *Ibid.* p. 23

TRANSFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LOS MÉTODOS CUALITATIVOS¹⁷⁴

TEXTO



El texto que se analizará será retomado del Paquete Didáctico elaborado por el seminario diurno del CCH, Naucalpan, se transcribirán aquí las instrucciones tal y como están contenidas en el Cuaderno de Trabajo. Por supuesto esto sólo es el esquema del texto que se les pide a los alumnos.

Ejercicio 7: Redacción de un artículo de opinión¹⁷⁵

I. Elabora un texto propio argumentativo persuasivo, en esta ocasión un artículo Periodístico de Opinión sobre el mismo tema: la violencia. Por ello vamos a seguir los siguientes pasos o recomendaciones:

Es importante recordar lo que es un texto argumentativo persuasivo:

TEXTO ARGUMENTATIVO PERSUASIVO

Escrito breve donde el emisor asume una posición frente a un tema de la vida cotidiana, la formula como tesis y argumenta tomando en cuenta al lector para persuadirlo a favor de su conclusión.

II. Redacta, en una oración, el planteamiento de tu tesis sobre el tema de la violencia.

III. Escribe algunos argumentos por razonamiento o ejemplo a favor de tu tesis

a) _____

¹⁷⁴ Szasz, Ivonne y Lerner, Susana, comp. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y social*. El Colegio de México, México, 1996 p. 73.

¹⁷⁵ Cuaderno de Trabajo TLRID-III, p.80

b) _____

c) _____

IV. Redacta una posible conclusión que refuerce tu tesis

Conclusión:

Antes de escribir tu borrador del artículo periodístico de opinión, toma en cuenta los conectores que te permiten articular la tesis, los argumentos y la conclusión. También, puedes utilizar algunas modalizaciones que son las formas de expresar un enunciado o argumento.

CONECTORES:

a) Lo que sigue es una conclusión: por tanto, consecuentemente, de aquí que, así pues, entonces, implica que, supone que, lo cual muestra que, prueba que, indica que, nos permite concluir que, se deduce que, sugiere que, lleva a creer que, apoya la idea de que, por lo tanto, como consecuencia de, por consiguiente, por ello, como conclusión.

b) Le sigue una premisa: dado que, desde, por, porque, en razón de que, en vista del hecho de que, asumiendo que, supuesto que, se infiere del hecho de que, puede deducirse de que, como es mostrado por, como es indicado por, como es sustentado por, un dato a favor de, las razones por las cuales.

MODALIZACIONES:

Expresan la relación del enunciador con su enunciado y pueden ser aseeraciones, interrogaciones, imperativos, juicios de valor (adjetivos, adverbios de modo, verbos de opinión), comparaciones, respaldo de autoridad.

V. Redacta en una cuartilla, un borrador de un artículo periodístico de opinión sobre la violencia con título y nombre del autor.

VI. Entrega el original al profesor en la siguiente clase (realiza las correcciones anotadas).

Lo que se expresa con anterioridad es la estrategia didáctica a partir de la cual el alumno debe presentar un escrito de carácter argumentativo. Este ejercicio fue realizado gracias al apoyo del profesor Miguel Ángel Galván Panzi, quien aceptó amablemente que se hicieran varias visitas a su salón de clase para observar el desarrollo de su estrategia, pero además compartió los resultados de los cuadernos de trabajo de sus alumnos gracias a los cuales pudo aplicarse el diseño de la metodología que estamos proponiendo para describir las habilidades de argumentación de sus alumnos.

Si bien se ha presentado ya la estrategia sobre la cual recaerá la validación del Modelo del Análisis del discurso a continuación se abordará con detalle la concepción del modelo, comenzando con una presentación detallada del mismo, así como su conceptualización, funcionamiento y aplicación.

3.2 Presentación del Modelo

El propósito del texto que leerán a continuación es dar a conocer cómo se diseñó, a partir de las categorías planteadas por Van Dijk, un Modelo de Análisis del Discurso, para su aplicación en un texto argumentativo producido por un alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan, quién cursó el *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*, en el turno vespertino.

Como ya se mencionó anteriormente la idea de realizar un Modelo de Análisis del Discurso para describir habilidades de argumentación surgió debido al interés de conocer las habilidades que desarrollan los alumnos del bachillerato al escribir un texto, en este caso un texto argumentativo. Con la materia de Análisis del discurso se nos pidió hacer un ejercicio donde se aplicará dicha teoría, por lo tanto, se escogió la anteriormente mencionada y se planteó como una problemática para resolver, así con la aplicación de un Modelo de Análisis del Discurso analizar los conceptos de argumentación que el

alumno utiliza en un texto a propósito de una estrategia didáctica.

Prevedemos que con los resultados del modelo, se pueda hacer una reflexión en torno a las necesidades que como profesores debemos cubrir con respecto al diseño de una estrategia didáctica que mejore los procesos de enseñanza aprendizaje del tema de la argumentación, así como sentar un precedente en la evaluación de los textos producidos por los alumnos y por lo tanto, se valoren adecuadamente el desarrollo de sus habilidades argumentativas.

En el diseño del Modelo se observarán los conceptos fundamentales para la configuración del mismo. Dichos conceptos se convertirán en las categorías de Análisis del Discurso. En segundo lugar, se presentará el modelo, al cual denominamos el “Modelo de la Rana”, sólo para efectos didácticos en el sentido de hacer una analogía de que la imagen de la rana representa un texto argumentativo completo. La rana es simplemente una imagen que permite observar un modelo cognitivo, como pudiera ser el modelo del escarabajo u otros, la rana es simplemente para mostrar gráficamente la información.

En otro momento se explicará el funcionamiento del modelo y las relaciones jerárquicas entre categorías. Finalmente, se observará la aplicación del modelo de Análisis del Discurso en un texto producido por un alumno del grupo del profesor Miguel Ángel Galván. A continuación se apreciará la conceptualización del mismo.

3.3 Conceptualización del modelo

Para el diseño del Modelo de Análisis del Discurso en primer lugar, deben conocerse las características generales de un texto argumentativo, al tener todos los elementos necesarios se extrajeron los conceptos que dan origen al modelo. Cabe destacar que al realizar una conceptualización no establecimos un nivel de análisis de las definiciones, por lo que las citas textuales son muy recurrentes debido a que, como se dijo ya, se trata de un apartado eminentemente conceptual.

Conceptos utilizados en el diseño del modelo.

▪ DISCURSO

Desde el sentido común el Discurso suele definirse como una interacción verbal¹⁷⁶. Para poder construir un modelo de análisis del discurso es fundamental reconocer las

¹⁷⁶ Van Dijk, Teun A. *El discurso como estructura y proceso*. Ed. Gedisa. España, 2002, p. 22.

dimensiones del discurso, tal y como las plantea uno de los principales teóricos del Análisis del Discurso Teun A. Van Dijk, quien identificó tres dimensiones del discurso:

“a) El uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (Cognición) y c) La interacción en situaciones de índole social. Si se tienen en cuenta estas tres dimensiones, no es sorprendente que sean varias las disciplinas que participan de los estudios del discurso, como la lingüística (para el estudio específico del lenguaje y su utilización), la psicología (para el estudio específico de las creencias y de cómo éstas se comunican) y las ciencias sociales (para el análisis de las interacciones en situaciones sociales)”¹⁷⁷.

Este concepto es medular para la construcción de todo modelo de Análisis del Discurso, pues es justamente lo que se quiere reconocer: cómo usa el lenguaje el alumno, cómo comunica en su discurso sus creencias y cómo se da esta interacción verbal.

El discurso a su vez abarca dos modalidades para su estudio: el lenguaje hablado (conversación) y el lenguaje escrito (texto).

▪ TEXTO

En este caso el análisis del discurso para el que nos interesa configurar categorías de análisis es el lenguaje escrito (texto), pues se analizará el texto escrito de un alumno. La modalidad de texto fue diferenciada de la conversación por Van Dijk, en el sentido de que “Al igual que las conversaciones, los textos también tienen ‘usuarios, a saber, los autores y los lectores.

Así, podemos hablar de ‘comunicación escrita’, e incluso de ‘interacción escrita’ aunque los participantes en este caso no interactúan cara a cara y el compromiso de los lectores en la interacción parezca más pasivo: Excepto cuando intercambian cartas o cuando debaten en los medios masivos de comunicación, raramente responden por escrito a los autores del texto original”¹⁷⁸. En su concepción más general y cotidiana, texto es el producto de la escritura.

Y como Van Dijk explica también “en un sentido más técnico, el término ‘texto’ se ha utilizado en el análisis del discurso para hacer referencia, por ejemplo, a las estructuras abstractas (‘subyacentes’) del discurso o para hacer referencia a la conversación transcrita”¹⁷⁹. Con los conceptos anteriores queda resuelta la diferencia en texto escrito y conversación. Recordemos nuevamente el concepto de argumentación en este caso retomamos el propuesto por Van Dijk.

¹⁷⁷ Van Dijk, Teun A. Op. Cit. p. 23.

¹⁷⁸ *Ibid.* p. 24

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 29

▪ ARGUMENTACIÓN

El concepto de Argumentación, nos permite hacer un corte específico en lo que respecta al análisis de contenido, debido a que el tipo de texto que se analizará será un texto argumentativo. Conviene aquí revisar nuevamente el concepto de Argumentación. ¿Qué es argumentar? Es la pregunta que varios autores se hacen al momento de abordar el concepto de Argumentación.

Aquí observaremos algunos ejemplos del concepto a partir de distintos autores. “Argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para que piense de una determinada forma.

La argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a controversia, y su objetivo fundamental es ofrecer una información lo más completa posible, a la vez que intentar persuadir al lector mediante un razonamiento”¹⁸⁰. El autor Frans H. Van Eemeren, Rob Grootendorst, Sally Jackson y Scott Jacobs definen Argumentación como sigue: “La argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas”¹⁸¹. Estos conceptos son básicos y sugieren más perspectivas acerca de lo que significa el acto en sí.

De esta manera, “El hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas. Por lo tanto, de acuerdo con este enfoque, podemos definir al hombre como el animal capaz de argumentar.

La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con su interpretación; con su valor o su relación con el problema de que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado”¹⁸². También, “Argumentación, es una dimensión inherente a todo discurso que tiene como marcas específicas, explícitas o no, razonamientos relacionados lógicamente en apoyo de una tesis”¹⁸³. Todas estas concepciones son sencillas de comprender y sobre todo permiten tener más elementos para concebir un análisis más completo.

Por su parte, el autor G. Giménez menciona que “La argumentación es un proceso de esquematización o de representación de la realidad a partir de premisas ideológicas

¹⁸⁰ Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II. Exposición y Argumentación*. Cuadernos de Lengua Española # 15 Ed. Arco/Libros, S. L. España, 2002, p. 25.

¹⁸¹ Van Dijk. Teun. A. (Compilador) “Argumentación”, en *El discurso como estrategia y proceso*. (volumen 1) Ed. Gedisa, Barcelona, 2000, p. 305.

¹⁸² Bassols, Margarida, et.al. *Modelos Textuales. Teoría y práctica*, Eumo Octaedro, S. L. España, 1997. p. 31.

¹⁸³ Castellanos Magdaleno, Raúl. *Prácticas Textuales 5*. Edición de Prueba, México, p. 18

supuestamente compartidas y con vistas a una intervención sobre un determinado enunciatario, para modificar o reforzar su representación de la realidad. El efecto de sentido que se quiere provocar es el reconocimiento ideológico”¹⁸⁴. En este caso podemos entender qué es lo que se requiere cognitivamente cuando argumentamos.

Ahondando en las apreciaciones anteriores también se puede decir que: ‘Aportar razones para defender una opinión’, ‘utilización del lenguaje para justificar o refutar ideas para llegar a acuerdos’, ‘operación discursiva para influir en un público determinado’, ‘razonamientos relacionados lógicamente en apoyo de una tesis’ y ‘un proceso de esquematización de la realidad a partir de premisas ideológicas para intervenir en un enunciatario’, son los elementos medulares que nos encaminan a la comprensión del concepto Argumentación.

Así llegamos a la conclusión de que Argumentar es una toma de posición respecto de un tema, el cual se expondrá y defenderá con la idea de que el enunciatario se adhiera a la propuesta. Por otra parte, los conceptos anteriores emplean otros elementos que permitirán conocer más a fondo el concepto, además nos permiten ubicar las funciones y elementos del texto argumentativo que es la parte primordial para el diseño del modelo de Análisis del Discurso.

Pero, antes de continuar con los elementos del texto argumentativo expondremos los conceptos de la Teoría del Discurso que consideramos pertinentes en la elaboración el modelo de Análisis del Discurso. De la *Conferencia 2* de Teun A. Van Dijk. Retomaremos algunos conceptos para la construcción del modelo:

▪ **MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA**¹⁸⁵

Es la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso. Es el término técnico que permite dar cuenta del contenido global de un discurso. Sólo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente.

▪ **MICROESTRUCTURA SEMÁNTICA**¹⁸⁶

Es el concepto que nos permitirá denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas.

▪ **ESTRUCTURA ESQUEMÁTICA O SUPERESTRUCTURA**¹⁸⁷ Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la

¹⁸⁴ Giménez, G. *Discurso actual sobre la argumentación*. Discurso #10, 1989, p.8.

¹⁸⁵ Van, Dijk Teun, A. *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. Siglo XXI, México, 1980, p.43.

¹⁸⁶ *Ibid* p. 45

¹⁸⁷ *Ibid* p. 53

ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la “forma” sintáctica de una oración, se describe en términos de categorías y de reglas de formación.

Una superestructura esquemática ordenará las macroproposiciones y determinará si el discurso es o no es completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías. Así, para configurar un modelo de análisis del discurso, primero se conocerá la Superestructura del Texto Argumentativo, es decir sus categorías y reglas de formación como se mencionó anteriormente.

SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.

• TEXTO ARGUMENTATIVO

¿Cuál es la organización de un texto argumentativo?

Un texto argumentativo tiene una estructura que lo distingue de otro tipo de textos. Los elementos básicos, son como expone la autora Miriam Álvarez: “Las categorías sobre las que se fundamenta son premisas y conclusiones”. Así los elementos de la argumentación son: La tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

•TESIS

La tesis es definida por Miriam Álvarez como: “La idea fundamentar en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto. En este caso, se omite la conclusión por ser innecesaria, ya que puede afirmarse que la tesis ocupa su lugar. El núcleo de la argumentación lo constituye la tesis, que ha de presentarse clara y objetivamente, aunque encierre en sí varias ideas”¹⁸⁸.

•CUERPO DE LA ARGUMENTACIÓN

En esta parte de la argumentación debe notarse lo siguiente: “Una vez expuesta la tesis, van ofreciéndose los argumentos para confirmarla o rechazarla, esto es, comienza el razonamiento en sí. La argumentación exige la presencia de la argumentación para confirmarla y rechazarla, esto es, comienza el razonamiento en sí. La argumentación exige la presencia de la exposición, que se convierte de esta manera en el material básico de la argumentación. En el cuerpo argumentativo deben integrarse las citas, los argumentos de autoridad, los ejemplos”¹⁸⁹. También, puede nombrarse como desarrollo, parte de un texto bien integrado.

•CONCLUSIÓN.

Por último, se encuentra: “La conclusión es la tesis que se ha de demostrar, o bien la

¹⁸⁸ Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II. Exposición y Argumentación*. Cuadernos de Lengua Española # 15 Ed. Arco/Libros, S. L. España, 2002, p. 30

¹⁸⁹ *Idem*

negación de la tesis del adversario”¹⁹⁰. Todos los autores aquí citados tienen coincidencias en la organización clásica de la argumentación, al igual que en sus definiciones de argumentación se pueden observar las semejanzas.

Así que para reconocer la **SUPERESTRUCTURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO** este debe contener tres partes fundamentales:

- 1) Introducción (exposición del problema);
- 2) Desarrollo (donde se expone la tesis, es decir se realiza la toma de posición); se argumenta a favor o en contra de dicha tesis);
- 3) Conclusión (aquí se reafirma la tesis).

Por otra parte, para la construcción del modelo de Análisis del Discurso es necesario conocer qué elementos corresponden a cada teoría y como éstas forman parte de la estructura del discurso y a la vez constituyen el sentido del mismo.

Teun Van Dijk en su *Conferencia 3*, titulada *La pragmática del discurso*, expone claramente cuál es la función de cada teoría para realizar un Análisis del Discurso, y para los intereses de este modelo, conviene aquí citarlo: “Mientras la **sintaxis** organiza la *forma* y la **semántica** el *significado* y la *referencia* de esas oraciones y textos, la **pragmática** analiza su función o (fuerza) ilocutiva, como actos de habla”¹⁹¹, con lo anterior, el autor deja claro cuál es la incidencia de cada una de las distintas teorías para el Análisis de un Discurso.

Por eso, retomamos para nuestro modelo las consideraciones anteriores y se clasificaron los conceptos según su ubicación o nivel por cada teoría, (esto se explicará en el apartado del funcionamiento del modelo). Además esta organización textual cuenta con un circuito argumentativo, como: Organización lógica de la tesis, los argumentos y las conclusiones (deducción e inducción), conectores que expresen relaciones lógicas (certeza, causa, consecuencia, condición, oposición).

ESTRUCTURA GRAMATICAL¹⁹² (Sintaxis).

VERBOS	QUE	OPERACIONES	LOS	VERBOS
DOMINAN	ESTA	BASE	ARGUMENTATIVAS	DISCENDI ¹⁹³

¹⁹⁰ Bassols, Margarida, et. Al. *Modelos Textuales. Teoría y práctica*, Eumo Octaedro, S. L. España, 1997, p. 32

¹⁹¹ Van, Dijk Teun A., *op. Cit.* Nota 145, p. 59. El sombreado es nuestro.

¹⁹² Estas categorías se han retomado del texto de Margarida Bassols *Modelos Textuales. Teoría y Práctica*. Con éstas se analizarán los textos de los alumnos.

¹⁹³ También llamados verbos de comunicación o verbos 'dicendi'. En ocasiones se emplean algunos de estos verbos como si equivalieran sin más a *decir*. Se trata de verbos que denotan un comportamiento determinado del hablante y que solo deben utilizarse cuando la persona se ha comportado efectivamente así. Por ejemplo: recalcar, subrayar, enfatizar: indican que se hace hincapié o se pone énfasis en algo.

TEXTUAL SUELEN SER VERBOS RELACIONADOS CON LA CAUSALIDAD Y LA CONSECUENCIA	FUNDAMENTALES	
b) CAUSAR HACER ORIGINAR GENERAR ACTIVAR OCASIONAR PRODUCIR MOTIVAR SUSCITAR DETERMINAR	c) RESULTAR REDUCIR CONCLUIR SUPONER CONJETURAR INFERIR	d) DECIDIR SUSCRIBIR AFIRMAR DECLARAR ESTIMAR CONSIDERAR DESCRIBIR EXPRESARSE ARBITRAR IMPLICAR ALEGAR ADMITIR ASENTIR ALUDIR ASEGURAR

TIEMPOS VERBALES

- Se utiliza el pasado para todo aquello hecho y terminado.
- El presente, para todo lo universal, normal, para las máximas y las sentencias.
- El presente siempre es actual. El imperfecto sirve para todo lo transitorio.
- Cuando queremos reforzar la presencia de un elemento, usamos el artículo definido, que consigue persuasivamente una unificación del punto de vista.
- Cuando nos interesa transformar lo subjetivo en normal recorremos a la construcción con el pronombre reflexivo “se”, ya que disminuye la responsabilidad del hablante y objetiva el enunciado. Como, además conserva un alto grado de ambigüedad, posee un gran ámbito de aplicación argumentativa. Los enunciados demasiado precisos son peligrosos, se tienen que evitar a toda costa.

MODALIDADES

- ASERTIVA o afirmativa.

-INTERROGATIVA. Forma hábil de destrozar razonamientos, ya que presenta alternativas, provoca divisiones, genera complicidad y arrastra muchos implícitos útiles para la contra argumentación.

• COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUALES

Para la definición de estas categorías retomaremos los conceptos que elaboraron las autoras Guadalupe Martínez Montes, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida en su libro titulado *Del texto y sus contextos*. Debido a que precisan las diferencias entre los conceptos de cohesión y coherencia.

• COHESIÓN

Este concepto se refiere a “Lo que determina fundamentalmente si un conjunto de oraciones constituye o no un texto depende de las relaciones de cohesión que existen dentro de las oraciones y entre ellas. Cuando la interpretación de algún elemento del discurso depende de la de otro, se establecen relaciones de cohesión”¹⁹⁴. Generalmente cuando se evalúa un texto la cohesión es un indicador que sugiere si el alumno ha redactado correctamente.

FORMAS DE COHESIÓN TEXTUAL

Las formas de cohesión textual más sencillas de reconocer son:

- Marcadores o conectores que relacionan lo que se va a decir con lo que ya se ha dicho.
- Relaciones de referencia, sustitución, elipsis y relaciones léxicas.
- Cohesión equivale a “sintaxis textual”.

• COHERENCIA

Éste término indica que: “La coherencia se ubica como un concepto semántico por excelencia. Desde luego, la coherencia se apoya en elementos del contexto: el escucha y el lector ponen en juego todos sus saberes para interpretar la totalidad de un discurso y no sólo saberes léxicos y gramaticales”¹⁹⁵. Los recursos que estructuran la cohesión y la coherencia son enumerados por Margarida Bassols¹⁹⁶ -éstos son elementos que a su vez, serán consideradas como subcategorías de los dos conceptos anteriores.

¹⁹⁴ Martínez Montes, Teodora G. Et. Al. *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. Edere, México, 2002, p. 26.

¹⁹⁵ *Idem*

¹⁹⁶ Bassols, Margarida, *op. Cit.* Nota 150. p. 32

a) Marcas de orden que introducen párrafos	Ordinales: Primero, segundo Locuciones de orden: en primer lugar, por un lado, por otra parte, finalmente, para acabar
b) Las comillas y las citas	Para citar palabras que refuercen nuestra intervención
c) La interrogación retórica	Para atraer el interés del receptor Para implicarlo directamente
d) Los guiones y rayas	Para pasar del tono objetivo al subjetivo
e) Los nexos que expresan causa o consecuencia	Conjunciones: ya que, porque, pues, luego, así pues... Locuciones causales: con motivo de, a causa de, gracias a, con ocasión de, por culpa de, visto que, en vista de que, como que, puesto que, dado que, considerando que... Locuciones consecutivas: de modo que, de suerte que, de manera que, así que, en conclusión, por lo tanto... Adverbios y locuciones adverbiales: consecuentemente, en consecuencia, por consiguiente...
f) recursos retóricos	Las alusiones a hechos pasados Las metáforas Las perífrasis Las anticipaciones, insinuando que se puede sustituir una calificación por otra que puede evitar objeciones futuras Las consideraciones del tipo “si se le puede llamar así”, que marcan un cierto distanciamiento Las correcciones, sustituyendo un

	<p>término por otro.</p> <p>Las repeticiones, que favorecen la presencia del elemento referido, y sugieren diferencias, distinciones.</p> <p>Las implicaciones, que permiten el desarrollo oratorio de un tema.</p> <p>La sinonimia, usando términos que cada vez nos convienen más.</p> <p>La antítesis entre términos bien elegidos</p> <p>Los paralelismos que refuerzan las ideas y muestran las divergencias</p> <p>El pseudo discurso indirecto, con el cual atribuimos de manera ficticia unas palabras a una o a diversas personas, mediante el monólogo- o el dialogismo –conversación-.</p> <p>La cita, que da autoridad a lo que defendemos.</p> <p>Las máximas y los proverbios, que son una manera de hacer participar al auditorio en el discurso.</p> <p>El apóstrofe, pregunta oratoria que no quiere respuesta –a menudo actúa sólo como una invocación-, y que sirve para hacer reflexionar sobre la cuestión</p> <p>El alejamiento del emisor mediante el paso del ‘yo’ al ‘tú’ o al ‘nosotros’.</p>
--	---

• CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

Para iniciar con los conceptos que se utilizarán en el análisis del discurso en este nivel, primero se harán precisiones con respecto a la PRAGMÁTICA, retomadas de la *Conferencia 3* de Van Dijk –antes citada-, y otros autores que amplían la información con respecto al tema.

En primer lugar, “En un sentido amplio, se podría considerar la pragmática como uno de los componentes principales de una gramática que tiene como tarea relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos”¹⁹⁷. Así “Un análisis pragmático es más restringido y más abstracto: sólo especifica cómo emisiones de cierta forma y significado pueden ser interpretadas como un determinado acto de habla, sin analizar las condiciones y consecuencias cognoscitivas y socioculturales de esos actos de habla”.¹⁹⁸ La pragmática explica si se está ejerciendo adecuadamente la comunicación.

Por otro lado, en el texto revisado se observa lo siguiente para comprender mejor a qué nos estamos refiriendo y detalla que: “Los actos de habla sólo pueden ser actos sociales si se llevan a cabo en un contexto comunicativo. Aquí tal contexto se llamará contexto pragmático. Un contexto pragmático puede definirse como un conjunto de datos a base del cual se puede determinar si los actos de habla son o no son adecuados. La adecuación es aquí un término técnico, una forma particular del término más general que explica una propiedad de las acciones: la satisfacción”.¹⁹⁹ Las citas anteriores fueron retomadas de la conferencia referida.

Para continuar con los conceptos utilizados en el análisis del discurso propuesto se encuentran los *Actos de habla y contexto pragmático*, son conceptos que Margarida Bassols, ejemplifica y amplía en términos más concretos, como se podrá observar a continuación. Comenzaremos por retomar el concepto de Argumentación desde el punto de vista Pragmático: “La argumentación es un conjunto de estrategias discursivas dirigidas a la demostración de una opinión. Argumentar es dar razones para tal o cual conclusión, lugar argumentos y conclusiones”²⁰⁰.

Siguiendo las ideas de Bassols, nos encontramos con que en los textos argumentativos podemos encontrar: “primeras personas, verbos modalizadores (yo creo, me parece, estoy seguro de que...); términos evaluadores axiológicos (bueno, mejor, mal, favorable...), deícticos, sobre todo temporales (ahora, en este momento, hoy en día); y coincidencias entre el tiempo del enunciado y el tiempo de la enunciación”²⁰¹. Y para lo que se refiere a la explicación concreta de la utilización de los actos de habla para el Análisis del Discurso, explica Bassols que: El acto de habla “argumentar” tiene una fuerza ilocutiva clara: presentar el propio discurso como algo coherente y justificable; y una fuerza perlocutiva automática: convencer al receptor de lo que decimos.

¹⁹⁷ Van Dijk, Teun. A. *Op. Cit.* p.59.

¹⁹⁸ *Idem*

¹⁹⁹ *Idem*

²⁰⁰ Bassols, Margarida. *Op. Cit.* Nota 150, p. 57

²⁰¹ *Ibid.* p. 58

Además Bassols sugiere que se tomen en cuenta las indicaciones de Searle para observar qué elementos caracterizan el acto ilocutivo “argumentar”, los cuáles se convierten en las subcategorías de este acto.

- El contenido proposicional, la constelación de preferencias²⁰²
- La condición esencial, el conjunto de preferencias sirve como un intento del hablante para justificar una opinión de manera que satisfaga al oyente. Por ejemplo, para convencerlo de la aceptabilidad de O.
- Las condiciones preparatorias:
 - a) El hablante cree que el oyente no aceptará de entrada la opinión expresada por O.
 - b) El hablante cree que el oyente aceptará, más tarde o más temprano, las proposiciones expresadas.
 - c) El hablante cree que el oyente aceptará la constelación de preferencias como una justificación de O.
- La condición de sinceridad:
 - a) El hablante cree que O es aceptable
 - b) El hablante cree que las proposiciones expresadas por las preferencias que forman el contenido proposicional son aceptables
 - c) El hablante cree que la constelación de preferencias constituye una justificación aceptable de O.

Además, a partir de la clasificación de los *actos de habla* que sugiere Searle, en las argumentaciones los actos de habla que se pueden encontrar son:

- Representativos (afirmar, suponer, proponer, aseverar, enunciar con certeza, afirmar confidencialmente); pueden ser evaluados como verdaderos o falsos.
- Directivos (ordenar, prohibir, solicitar, rogar, invitar, desafiar, retar, preguntar...); las preguntas retóricas estarían en este apartado.
- Comisorios (prometer, ofrecer, jurar)
- Declarativos, que sirven para una definición, una ampliación, una precisión o una explicación.

Por otra parte, los *operadores argumentativos* son partículas (casi, sólo, ya, de sobra...) que imponen al receptor un procedimiento preciso sobre la manera como tiene que atribuir sentido a un enunciado.

Los *conectores argumentativos* actúan como marcadores interactivos, pueden ser de dos tipos.

²⁰² *Proferir*: Acción y efecto de proferir palabras: analicemos una *proferencia* exclamativa del tipo.

- Introdutores de argumentos: porque, ya que, dado que, en primer lugar, ciertamente, efectivamente, incluso... Introdúcen un acto en calidad de subordinado: una justificación, una explicación, un argumento o una concesión.
- Introdutores de conclusiones: por lo tanto, pues, entonces... Introdúcen los constituyentes directivos de las intervenciones, el acto que da sentido a la intervención.

Con la identificación de los elementos anteriores en un discurso, se podrá observar cuál es el campo de acción de la Pragmática o, en otras palabras, qué categorías y subcategorías nos indican el nivel de análisis pragmático en un discurso.

• FORMA DE ARGUMENTACIÓN

La forma de argumentación puede realizarse en dos modalidades, para el tipo de texto que nos ocupa:

- Por ejemplo
- Por razonamiento

MODOS DE RAZONAMIENTO

- Por aserción, por deducción, por silogismo o por inducción.

• GRAMÁTICA DE ARGUMENTOS

Las subcategorías de la Gramática de argumentos. Son los tópicos, los argumentos, argumentos pivote y las modalizaciones. Estos conceptos son definidos en el texto *Prácticas Textuales* –citado con anterioridad –, del autor Raúl Castellanos Magdaleno y se enuncian a continuación.

TÓPICOS pueden ser: Nociones, personajes o figuras, hechos, situaciones.

ARGUMENTOS. “Son razonamientos que se utilizan a favor o en contra de una tesis con el propósito de provocar la adhesión del interlocutor a la idea que defiende o ataca el enunciador”²⁰³

- El argumento es una unidad de información, de sentido, por lo tanto no es equivalente a la proposición ni a la frase.
- ARGUMENTOS PIVOTE. Son razonamientos esenciales, nucleares, que conforman la estructura argumentativa.
- MODALIZACIONES²⁰⁴
- Aserción: afirmación, negación, interrogación

²⁰³ Castellanos, Magdaleno, *op. Cit.* Nota 143. p. 18

²⁰⁴ El autor Castellanos, Magdaleno cita al autor G. Giménez para exponer las modalizaciones más frecuentes.

- Certeza: cierto, necesario, posible, contingente
- Deónticas: debe ser, tener que ser.
- Veredicción, parece que, es verdad que, no es cierto que.
- Factitivas: hacer, hacer ejecutar.
- Apreciativas: Me alegro de que, me extraña que.

- **COMPETENCIA ARGUMENTATIVA**

El modelo que estamos proponiendo supone todos los elementos anteriores para la configuración de la competencia argumentativa. Por lo cual no dejaremos de definir el concepto:

La **competencia argumentativa** se configura cuando se han aprehendido todos los elementos que el acto de argumentar confiere, así mismo, el alumno obtendrá la competencia argumentativa cuando éste manifieste en sus textos las razones y pruebas para defender opiniones, concepciones o comportamientos.

La competencia argumentativa explica o sirve de elemento articulador en la búsqueda de alternativas ante los problemas, sin dejar de lado por supuesto el uso de la argumentación en la conversación.

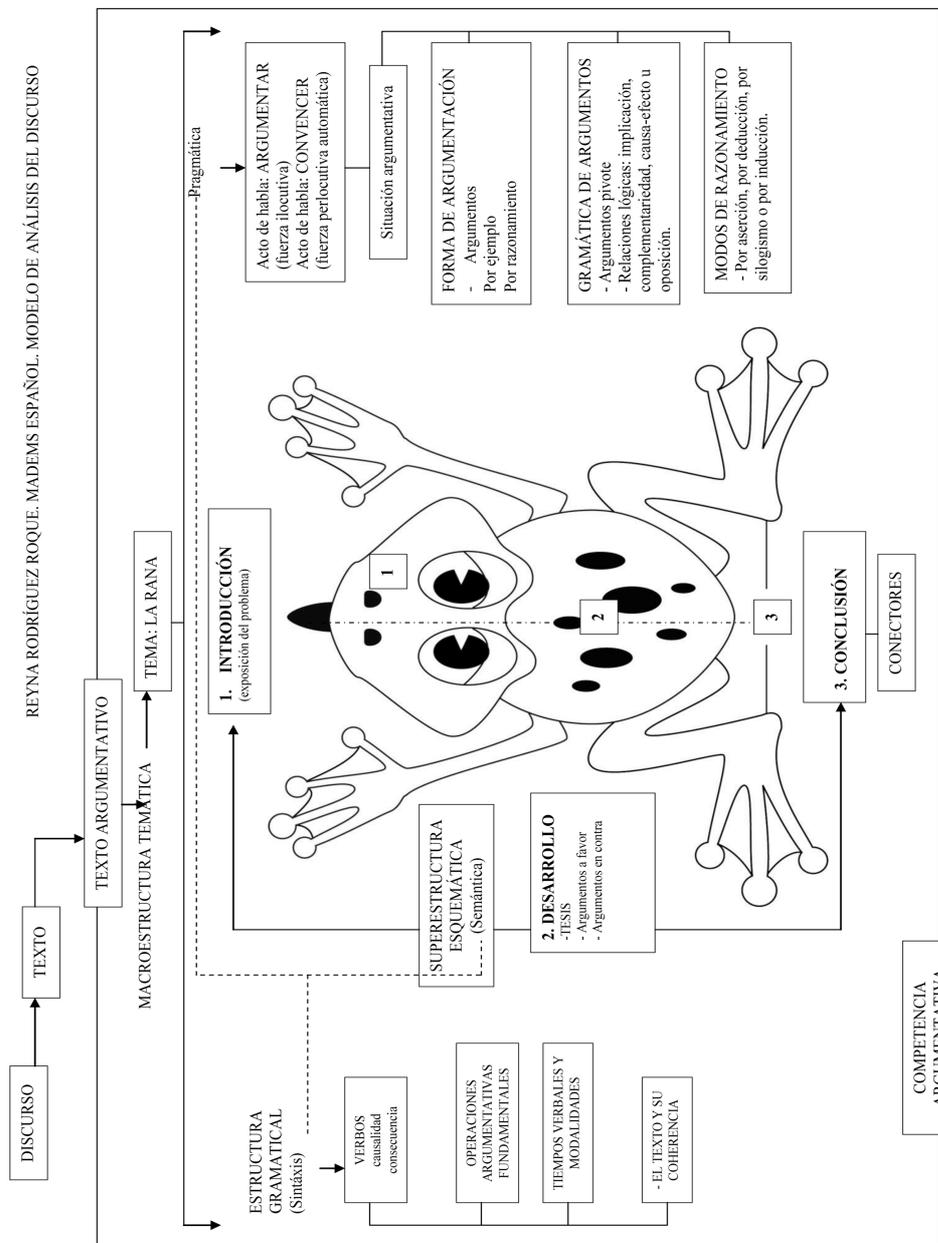
Recordemos que las habilidades que constituirán la competencia comunicativa son razonar, inferir, demostrar, y principalmente convencer, hacer cambiar al enunciatario de ideas y actitudes frente a lo que se le expuso. Para lograr la competencia argumentativa, es necesario leer, comprender e interpretar.

Por lo tanto, si el alumno domina la superestructura básica de la argumentación y hace uso de sus componentes, habrá configurado su competencia argumentativa, cada uno de los componentes o categorías que constituyen la argumentación son las habilidades que el alumno debe usar para lograr la capacidad argumentativa.

Los textos de estructura argumentativa utilizan enlaces gramaticales y lógicos como: pues, puesto que, porque, por eso, por lo tanto, por consiguiente, entonces, etc.; adverbios: naturalmente, evidentemente, seguidamente, lógicamente, etc.; elementos lingüísticos que expresan secuencia: En primer lugar, por último, primero, enseguida, finalmente. El uso de estos elementos configura la capacidad argumentativa. A continuación podrá observarse la ilustración del Modelo de Análisis del Discurso y su aplicación.

3.4 Ilustración del modelo y aplicación

El siguiente modelo fue producto de las lecturas de los textos de la materia optativa *Análisis del Discurso*, la cual formaba parte de la estructura curricular de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Área Español. Los autores revisados dieron pie a un trabajo final el cual consistió en diseñar un Modelo de Análisis del Discurso aplicado a algún problema práctico.



En este caso se pensó en la importancia de esta metodología para diseñar un Modelo de Análisis del Discurso aplicado a un texto argumentativo producido por alumnos del CCH. Como ya se mencionó ésta idea surgió debido a la necesidad de buscar herramientas útiles para revisar las habilidades de argumentación que desarrollan los alumnos a partir de una estrategia didáctica.

Para elaborar el modelo se recopilaron los conceptos necesarios para abordar el tema de la Argumentación y se adaptaron a la metodología del Análisis del Discurso; se construyó la estructura del Modelo y se utilizó la Imagen de una Rana con fines didácticos y de proyección.

Lo anterior debido a que un Modelo de esta naturaleza podría ser complicado de ver con los alumnos por el tipo de conceptos que maneja ya que no es común en el discurso del profesor utilizar términos como *Macroestructura temática*, *superestructura esquemática*, por mencionar algunos. La justificación a la presentación del Modelo surge debido a que como profesores somos los encargados de traducir lo complejo y hacer sencillo el lenguaje teórico para que el alumno comprenda la naturaleza de los hechos y propiciar su aprendizaje y por lo tanto su conocimiento.

El resultado del trabajo final de la materia antes mencionada dio pie al diseño del apartado que a continuación se presenta, se podrá observar, entre otras cosas, los conceptos, la explicación del modelo, la estructura del mismo, así como la aplicación que de éste se hará en un texto argumentativo, producido por un alumno a partir de una estrategia didáctica.

Como se podrá revisar el modelo está estructurado para describir las habilidades de argumentación desarrolladas por un alumno a partir de un texto elaborado por el mismo y que sugiere debe tener características argumentativas.

El modelo está limitado a sólo analizar textos argumentativos pues la metodología del Análisis del Discurso está expresada en los conceptos que competen a este tipo de texto. Luego de que se visualice el modelo propuesto, se explicará cómo fue su desarrollo para su posterior aplicación a un texto argumentativo de un alumno. La validación del modelo surge a partir del análisis que se hace de dicho texto.

Por supuesto que las categorías empleadas para el Modelo de Análisis del Discurso pueden aplicarse a un texto argumentativo (Textos argumentativos que marca el programa) que el profesor desee analizar y así compartir con los alumnos las

características del mismo. El modelo podría ampliarse sumando categorías que pertenecen a algún tipo de texto en particular.

Sin embargo, el modelo que aquí se propone tiene la única finalidad de describir las habilidades de argumentación que ha desarrollado el alumno. Para nada intenta demostrar si el alumno ha realizado un artículo de opinión o un ensayo. Pues son textos extensos que no podrían ser cubiertos en su totalidad con las categorías del modelo, pues no fue éste el objetivo que se planteó en su diseño.

Este modelo fue aplicado nuevamente a partir de una estrategia didáctica diseñada en su totalidad para esta investigación. Con la finalidad de mostrar cómo puede utilizarse el modelo tomando en cuenta una planeación global del tema, partiendo del programa en la unidad y temática que le corresponde.

EXPLICACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL MODELO

El modelo será aplicado al texto argumentativo de un alumno del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan, en la materia TLRIID III. Se podrá observar en el modelo las jerarquías que guardan las categorías, en primer lugar se ha dispuesto la categoría de Discurso, del cual se desprende la modalidad de texto, de esta se desprende el texto argumentativo, hasta aquí las categorías anteriores tienen una relación de subordinación.

Pero, en la misma línea o jerarquía del texto argumentativo se anotó la categoría de competencia argumentativa, sin embargo, su posición en la parte inferior del modelo tiene la intención de hacer notar que es el fin último que se pretende con el modelo que se está planteando, por eso todos los demás elementos están dentro del cuadro.

Al interior los elementos parecen estar desarticulados, es decir sin elementos o líneas de conexión jerárquicas, sin embargo, la imagen de la rana, es el elemento medular, es decir, la rana apoya al modelo para una explicación didáctica, ya que a partir de la MACROESTRUCTURA TEMÁTICA es como se articula el sentido global del texto, desde el tema. Por eso la línea de la MACROESTRUCTURA TEMÁTICA abarca todos los elementos y tiene en el centro la rana que representa la SUPERESTRUCTURA ESQUEMÁTICA del texto argumentativo, es decir los elementos básicos para que pueda hablarse de este tipo de texto.

La línea punteada es la que unirá los elementos que se retomaron de las teorías que aportan elementos para el Análisis del Discurso y, como ya citó en la

conceptualización, es la sintaxis, la semántica y la pragmática. Lo cual nos indica los niveles de análisis que nos permitirá realizar este modelo. Cada una de las categorías, tiene subcategorías que fueron descritas en la parte de la conceptualización, en el modelo dichas subcategorías aparecen sólo enunciadas, pues se consideró lo más pertinente.

La aplicación de cada una de las categorías y subcategorías se podrá observar y cotejar tanto con el modelo como con la conceptualización. Se observarán, en un recuadro posterior al texto producido por el alumno, los resultados.

A continuación veremos la aplicación del Modelo de Análisis en un texto producido por un alumno de tercer semestre basado en el trabajo del Cuaderno de Trabajo del Seminario Diurno, antes citado y en donde el alumno usó el espacio destinado para tal fin. El texto fue transcrito como lo escribió el alumno se notarán faltas de ortografía, principalmente, sin embargo, los resultados son interesantes.

El criterio de selección fue al azar, y por supuesto pidiendo al alumno si su trabajo podía ser analizado, en este caso el trabajo del alumno que se analizará fue pedido bajo su consentimiento de manera verbal, porque simplemente es un trabajo de aplicación y los resultados no tienen la finalidad de afectar a un alumno en sus condiciones escolares.

APLICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS A UN TEXTO PRODUCIDO POR EL ALUMNO JORGE MIJAIL GRUPO 368. TLRID 3. TURNO VESPERTINO.

Texto del Alumno:

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca?

Por lo visto el Gobernador a pesar de que el pueblo de Oaxaca pide su renuncia él se niega rotundamente sin importarle la situación.

Vicente fox se va tranquilo sin poner alto a los suceso en Oaxaca solo enviando a la policía y el ejercito.

La policia solo ha agravado la situación enardeciendo mas al pueblo de Oaxaca.

Por tanto, como van las cosas solo ha causado mas el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de Ulises y ahora con la presencia federal.²⁰⁵

²⁰⁵ El texto que se presenta para el análisis fue transcrito tal y como lo escribió el alumno, con todo y sus faltas de ortografía, esto con la finalidad de conservar el carácter objetivo del estudio.

Análisis:**• MACROESTRUCTURA TEMÁTICA**

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca? Sentido global del texto, tema o asunto: **la violencia en Oaxaca.** MACROESTRUCTURA TEMÁTICA

- SUPERESTRUCTURA ESQUEMÁTICA, por lo tanto, texto argumentativo completo.

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca?

1. **INTRODUCCIÓN/ TESIS.** Por lo visto el Gobernador a pesar de que el pueblo de Oaxaca pide su renuncia él se niega rotundamente sin importarle la situación.

2. DESARROLLO

Vicente Fox se va tranquilo sin poner alto a los sucesos en Oaxaca solo enviando a la policía y el ejército. (Argumento a favor de la tesis)

La policía solo ha agravado la situación enardeciendo más al pueblo de Oaxaca. (Argumento a favor de la tesis)

3. CONCLUSIÓN

Por tanto, como van las cosas solo ha causado más el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de Ulises y ahora con la presencia federal. (CONECTOR DE CONCLUSIÓN)

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

Desde el punto de vista de la Macroestructura temática, el sentido global del texto del alumno es: **La violencia en Oaxaca.**

Desde el punto de vista de la **Superestructura esquemática**, el texto puede considerarse completo en el sentido de plantear una tesis, redactar argumentos a favor de la tesis, y usar el conector que nos indica una conclusión, por lo tanto, puede decirse que si completa, por lo menos en esta categoría la superestructura del texto argumentativo.

• **ESTRUCTURA GRAMATICAL**

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca?

Por lo visto el Gobernador **a pesar** (CONJETURA) de que el pueblo de Oaxaca **pide su renuncia** (CAUSA) el se niega rotundamente **sin importarle la situación**. (AFIRMAR)

Vicente Fox **se** (pronombre reflexivo) **va** tranquilo (GENERAR) sin **poner** (PRODUCE) alto a los sucesos en Oaxaca solo **enviando** (OCASIONAR) a la policía y el ejército. La policía solo a **agravado** (SUSCITAR) la situación **enardeciendo** (AFIRMAR) mas al pueblo de Oaxaca.

Por tanto, como van las cosas solo ha **causado** (ASEGURAR) mas el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de Ulises y **ahora** (TIEMPO) con la presencia federal.

RESULTADOS- INTERPRETACIÓN

Los términos en Negritas corresponden a los elementos que constituyen la Estructura Gramatical, es decir el alumno está usando en su primera oración una CONJETURA, lo cual es una operación argumentativa. Utiliza un verbo de CAUSA y un verbo *discendi*, AFIRMAR.

En el segundo enunciado, utiliza el pronombre reflexivo “se”; un verbo de consecuencia (GENERAR), el verbo PRODUCIR, que también implica consecuencia.

En el tercer enunciado, utiliza un verbo de CAUSALIDAD, y además AFIRMA.

En la conclusión, ASEGURA y además indica el TIEMPO al que se está refiriendo.

El alumno está utilizando una **MODALIDAD ASERTIVA**.

Estos elementos nos conducen a vislumbrar en un primer momento una situación de cohesión en su texto, y a obtener elementos que nos indican que efectivamente hay habilidades de argumentación en su texto.

▪ **COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUALES**

<p>A) Marcas de orden que introducen párrafos</p>	<p>Ordinales: Primero, segundo Locuciones de orden: en primer lugar, por un lado, por otra parte, finalmente, para acabar</p>
<p>b) Las comillas y las citas</p>	<p>Para citar palabras que refuercen nuestra intervención</p>
<p>c) La interrogación retórica</p>	<p>Para atraer el interés del receptor Para implicarlo directamente</p>
<p>d) Los guiones y rayas</p>	<p>Para pasar del tono objetivo al subjetivo</p>
<p>e) Los nexos que expresan causa o consecuencia</p>	<p>Conjunciones: ya que, porque, pues, luego, así pues...</p> <p>Locuciones causales: con motivo de, a causa de, gracias a, con ocasión de, por culpa de, visto que, en vista de que, como que, puesto que, dado que, considerando que...</p> <p>Locuciones consecutivas: de modo que, de suerte que, de manera que, así que, en conclusión, por lo tanto...</p> <p>Adverbios y locuciones adverbiales: consecuentemente, en consecuencia, por consiguiente...</p>
<p>f) recursos retóricos</p>	<p>Las alusiones a hechos pasados Las metáforas Las perífrasis Las anticipaciones, insinuando que se puede sustituir una calificación por otra que puede evitar objeciones futuras Las consideraciones del tipo “si se le puede llamar así”, que marcan un cierto distanciamiento</p>

	<p>Las correcciones, sustituyendo un término por otro.</p> <p>Las repeticiones, que favorecen la presencia del elemento referido, y sugieren diferencias, distinciones.</p> <p>Las implicaciones, que permiten el desarrollo oratorio de un tema.</p> <p>La sinonimia, usando términos que cada vez nos convienen más.</p> <p>La antítesis entre términos bien elegidos</p> <p>Los paralelismos que refuerzan las ideas y muestran las divergencias</p> <p>El pseudodiscurso indirecto, con el cual atribuimos de manera ficticia una palabra a una o a diversas personas, mediante el monólogo o el dialogismo o la conversación.</p> <p>La cita, que da autoridad a lo que defendemos.</p> <p>Las máximas y los proverbios, que son una manera de hacer participar al auditorio en el discurso.</p> <p>El apóstrofe, pregunta oratoria que no quiere respuesta –a menudo actúa sólo como una invocación-, y que sirve para hacer reflexionar sobre la cuestión</p> <p>El alejamiento del emisor mediante el paso del ‘yo’ al ‘tú’ o al ‘nosotros’.</p>
--	--

RESULTADOS DE LA COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUALES

(INTERROGACIÓN RETÓRICA, EN EL TEMA, PARA ATRAER EL INTERÉS DEL RECEPTOR)

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca?

1. **Por lo visto** (ANTICIPACIÓN) el Gobernador **a pesar de que** (LOCUCIÓN CAUSAL) el pueblo de Oaxaca pide su renuncia el se niega rotundamente sin importarle la situación.
2. Vicente Fox se va tranquilo sin poner alto a los sucesos en Oaxaca solo enviando a la policía y el ejército.
3. La policía solo agravado la situación enardeciendo más al pueblo de Oaxaca. (AMPLIFICACIÓN)
4. **Por tanto**, (LOCUCIÓN DE ORDEN) como van las cosas solo ha causado más el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de Ulises y ahora con la presencia federal.

• CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

ALUMNO: JORGE MIJAIL GRUPO 368

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca? DIRECTIVO (PREGUNTA)

1. Por lo visto el Gobernador a pesar de que el pueblo de Oaxaca pide su renuncia el se niega rotundamente sin importarle la situación. REPRESENTATIVO (ENUNCIA CON CERTEZA)
2. Vicente Fox se va tranquilo sin poner alto a los sucesos en Oaxaca solo enviando a la policía y el ejército. (DECLARATIVO)
3. La policía solo a **agravado** (EVALUADOR AXIOLÓGICO) la situación enardeciendo (EVALUADOR AXIOLÓGICO) más al pueblo de Oaxaca. (DECLARATIVO)
4. Por tanto, **como van las cosas** (COINCIDENCIA ENTRE EL TIEMPO DEL ENUNCIADO Y EL TIEMPO DE LA ENUNCIACIÓN) solo ha causado más el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de Ulises y **ahora** (DEÍCTICO) con la presencia federal. (REPRESENTATIVO, ASEVERAR)

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

- ⤴ En el título, se observa que hay un acto de habla DIRECTIVO, en la modalidad de *pregunta*.
- ⤴ En el enunciado 1 el alumno *enuncia con certeza* por lo tanto es un acto de habla REPRESENTATIVO.
- ⤴ En el enunciado 2 el alumno hay un acto de habla declarativo, porque está haciendo una precisión
- ⤴ El enunciado 3 hay dos evaluadores Axiológicos y un acto de habla DECLARATIVO.
- ⤴ El enunciado 4 muestra más elementos pragmáticos: una COINCIDENCIA ENTRE EL TIEMPO DEL ENUNCIADO Y EL TIEMPO DE LA ENUNCIACIÓN; un DÉICTICO temporal (ahora), y un acto de habla REPRESENTATIVO, porque está aseverando.

Por lo tanto al conocer el contexto pragmático del texto argumentativo del alumno, nos indica que está usando actos de habla adecuados. Pues estos le permiten organizar sus argumentos.

La configuración pragmática de su texto es la siguiente:

1. Acto de habla directivo (pregunta)
2. Acto de habla representativo (enuncia con certeza)
3. Acto de habla declarativo (precisa)
4. Evalúa y declara
5. Utiliza tiempos, y a partir del acto representativo asevera.

Por lo tanto, en el texto del alumno si hay una fuerza ilocutiva, si entendemos que el *acto ilocutivo* es todo lo relacionado con las intenciones que conlleva toda enunciación. Cuando pregunta se está iniciando el acto ilocutivo, cuando enuncia con certeza está mostrando una clara intención de que el enunciatario observe su postura, luego precisa, después evalúa y al final asevera, con lo que podemos deducir que el texto del alumno está consiguiendo también el *acto perlocutivo*, es decir, está logrando que su enunciación tenga efecto o consecuencias en su enunciatario.

Podemos decir entonces que los actos de habla que utilizó son adecuados y satisfactorios.

•FORMA DE ARGUMENTACIÓN

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca?

1. Por lo visto el Gobernador a pesar de que el pueblo de Oaxaca pide su renuncia el se niega rotundamente sin importarle la situación. (RAZONAMIENTO)
2. Vicente Fox se va tranquilo sin poner alto a los sucesos en Oaxaca solo enviando a la policía y el ejército. (RAZONAMIENTO)
3. La policía solo ha agravado la situación enardeciendo más al pueblo de Oaxaca. (RAZONAMIENTO)
4. Por tanto, como van las cosas solo ha causado más el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de Ulises y ahora con la presencia federal. (RAZONAMIENTO).

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

FORMA DE ARGUMENTACIÓN: **Por razonamiento.**

MODO DE RAZONAMIENTO: **Por silogismo.**

En el primer enunciado el alumno está dando una premisa, del hecho de que la violencia en Oaxaca se ha dado por que el gobernador no quiere renunciar, aun cuando el pueblo de Oaxaca lo está pidiendo.

Luego otra premisa, es que Vicente Fox ha mandado a la policía y al ejército, por lo tanto se ha agravado la situación de violencia, lo cual es el elemento conclusivo del silogismo.

• GRAMÁTICA DE ARGUMENTOS

¿Llegará a su fin la violencia en Oaxaca?

1. Por lo visto el **Gobernador** (tópico, personaje) a pesar de que el **pueblo de Oaxaca** (Tópico, personajes) pide su renuncia el se niega rotundamente sin importarle la situación. (ARGUMENTO). ARGUMENTO PIVOTE. MODALIZACIÓN ASERSIÓN

2. **Vicente fox** (tópico, personaje) se va tranquilo sin poner alto a los sucesos en Oaxaca solo enviando a la policía (tópico) y el ejército (tópico). (ARGUMENTO) MODALIZACIÓN ASERSIÓN.

3. La **policia** (tópico) solo a agravado la situación enardeciendo mas al pueblo de Oaxaca. (ARGUMENTO) MODALIZACIÓN ASERSIÓN

4. Por tanto, como van las cosas solo ha causado mas el enfado de Oaxaca, sin la renuncia de **Ulises** (tópico) y ahora con la **presencia federal** (tópico). (ARGUMENTO) MODALIZACIÓN ASERSIÓN.

RESULTADOS- INTERPRETACIÓN

El alumno en su texto si maneja una gramática de argumentos.

Pues se pudieron identificar los tópicos y los argumentos que el alumno desarrolló a partir de éstos. El subrayado son los predicados que infieren el argumento. El argumento pivote, es la violencia en Oaxaca, y se plantea desde el primer enunciado. Además se observó que el alumno utilizó una modalización asertiva.

INTERPRETACIÓN A PROPÓSITO DE LOS RESULTADOS.

Como profesores, en primer lugar, lo que salta a la vista cuando evaluamos cualquier texto es la ortografía y muchas de las veces no tenemos herramientas para analizar un texto argumentativo desde las perspectivas planteadas en este modelo, es decir agotando todas las características de éste tipo de textos.

Casi siempre observamos, en un escrito producido por el alumno, que sea un texto completo que tenga una estructura básica, buscamos la situación argumentativa, en fin, pero sólo teniendo conocimiento de todos los elementos que implica el construir un texto argumentativo podremos revisar con tanto detalle un texto producido por el alumno.

En otras ocasiones nos dejamos vencer por la idea de que el alumno no está preparado psicosocialmente, cognitivamente para argumentar, que el alumno no alcanza a realizar este proceso complejo, sin embargo, el texto anterior es muestra de que el alumno si perfila su competencia argumentativa al lograr establecer un texto con elementos de Macroestructura temática, superestructura esquemática y elementos de la estructura gramatical, que configuran su texto argumentativo, y aunque su texto no utiliza todos los recursos de los conectores que permitan cohesionar totalmente su texto, se pueden identificar marcas de orden, así como la utilización de figuras retóricas como la anticipación. El alumno concluye correctamente al afirmar la tesis que propone al principio del texto.

Con respecto a las características pragmáticas de su texto observamos que el alumno usa actos de habla adecuados. Utiliza la forma de argumentación razonada y su modo de razonamiento es por el silogismo. Con respecto a la gramática de argumentos el alumno plantea tópicos y personajes y desarrolla sus argumentos a propósito de éstos.

Se puede concluir que el alumno si está configurando sus habilidades de argumentación y por lo tanto se encamina a la competencia argumentativa. Lo que resta es que el profesor pudiera establecer en su estrategia didáctica los elementos que propicien que el alumno no sólo argumente por sentido común, sino que se haga consciente de los textos que produce. Pero sobre todo, es necesario que el profesor se prepare y sea consciente de todo lo que aporta la revisión detallada de los textos que producen los alumnos.

CONCLUSIONES

Para poder configurar el modelo de Análisis del Discurso que aquí se propone, primero fue necesario hacer un corte para saber qué era lo que se necesitaba analizar, por lo tanto, se decidió que la modalidad del Discurso que nos interesaba analizar es el Texto, y en concreto un texto con características particulares: el texto argumentativo.

Por lo que, además de las lecturas propuestas en la materia de Análisis del Discurso, fue necesario revisar bibliografía del texto argumentativo y extraer las categorías fundamentales de este tipo de texto. Este hecho hace que el modelo esté diseñado exclusivamente para analizar un texto argumentativo.

Esa es su limitación, sin embargo, el modelo con cada una de sus partes nos permite identificar las habilidades de argumentación que el escritor de un texto

argumentativo domina, y si éste cumple con la mayor parte de las categorías que exige un texto argumentativo, entonces se estará encaminando a lograr su competencia argumentativa.

El diseño de este modelo, fue un primer ejercicio que arrojó resultados interesantes, pues con el análisis de un texto producido por un alumno del CCH, pudimos observar el desarrollo de habilidades argumentativas bien fundamentadas.

Esperamos que estos resultados sean orientadores para configurar un modelo de evaluación de textos argumentativos que producen los alumnos del Colegio, pero también que funja como una base orientadora para los profesores de la materia de TLRIID III. En el siguiente capítulo se abordarán conceptos que se consideraron necesarios para poder diseñar una estrategia didáctica y su aplicación en un grupo de clase en donde se retoman tanto la temática como la redacción de un texto argumentativo, al que también se le aplicó el Modelo de Análisis del Discurso propuesto.

Capítulo 4. Propuesta de Estrategia Didáctica

4.1 Estrategia Didáctica

En el siguiente apartado se expondrán los componentes de una Estrategia Didáctica para su posterior desarrollo. Se conocerá la diferencia entre una estrategia de enseñanza, una estrategia de aprendizaje y lo que constituye la preparación de una estrategia didáctica. Comenzaremos conociendo los conceptos que las definen y aclaran cualquier duda con respecto a sus características particulares.

Durante nuestra estancia en la MADEMS, área Español, una de las dudas constantes entre los alumnos noveles de esta maestría era cómo poder distinguir una estrategia de una secuencia didáctica, de un propósito, o una temática. Nuestras dudas se fueron resolviendo más con la práctica docente, que con las discusiones en clase. Pues es ya con la aplicación del programa indicativo y la experiencia como se fueron entendiendo dichos conceptos, sin embargo consideramos oportuno revisar sus diferencias.

Estrategia Didáctica: “Las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos [...] En el concepto de estrategia didáctica se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor).

En efecto, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos”²⁰⁶. Como puede verse el concepto de Estrategia didáctica comprende todos los elementos que son adherentes a la planeación pero concretando las metas que se desean alcanzar, además, se dosifican los contenidos que se utilizarán, ya sea de manera general como particular. Conviene revisar las siguientes precisiones:

Estrategias referidas al profesor (enseñanza)

El profesor necesita de estar preparado con un cúmulo de formas de expresar los temas a los alumnos y hay ciertos momentos que se dan durante una clase. A continuación observaremos como es el Proceso de intervención didáctica, a partir de cinco categorías descritas en el siguiente apartado.

La primera consiste en: “**1. Preparar el contexto o ambiente de aprendizaje.** En este concepto se pueden diferenciar dos dimensiones: 1) Dimensión Objetiva, por cuanto el contexto corresponde a un espacio físico, que tiene un carácter funcional; y 2) Dimensión subjetiva, por cuanto se puede diferenciar una ‘zona de acción’, en la que se proyecte la influencia de los actores (profesor y alumnos), y una ‘zona marginal’ a la que no llegue tal influencia”²⁰⁷. Eso a lo que llamamos primera impresión ayuda a definir conscientemente y a preparar el ambiente de aprendizaje.

En ese momento, tanto el profesor como el alumno, comienzan a ubicar el espacio donde compartirán momentos de enseñanza-aprendizaje. Algunos alumnos se adaptarán rápidamente, pero otros tardarán más y se ubicarán en un espacio alejado que consideren seguro. Para eso el profesor debe seguir las siguientes sugerencias:

- “a) Moverse a través de la clase.
- b) Dirigirse a los alumnos de la zona marginal.
- c) Cambiar de sitio periódicamente a los alumnos.
- d) Sugerir a ‘los de atrás’ que se vengán hacia delante.

²⁰⁶ Medina, A. y Salvador, F. (Coord). *Didáctica General*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2000. p. 166.
²⁰⁷ *Ibid.* p. 167

e) Utilizar la elección de puesto como indicador de autoestima y aprecio por la clase²⁰⁸. El profesor siempre debe moverse, ser observador, conocer a sus alumnos, o reconocer cómo siente el clima que ha creado para sus alumnos. De su observación, dependerá mucho el éxito o fracaso de las estrategias que plantee.

Cada una de las acciones que el profesor desarrolla en clase, puede ser una estrategia y no sólo su forma de actuar, o de dirigirse al alumno. El profesor debe ser consciente que desde el momento en el que planea, está concibiendo estrategias para poder desarrollar su clase y abarcar los conocimientos que plantea su programa de estudios.

La segunda categoría expresada durante el proceso de intervención didáctica indica lo siguiente: **“2. Informar sobre los objetivos.** Los alumnos deben conocer qué van a aprender y por qué. Para este efecto, serán útiles las siguientes estrategias:

- A) Exponer los objetivos con lenguaje claro
- B) Informar sobre lo que se pretende y sobre cómo hacerlo
- C) Conectar los objetivos con tareas ya realizadas y con propósitos generales.
- D) Utilizar ejemplos e información redundante para clarificar conceptos.
- E) Si el trabajo es complejo, mostrar trabajos anteriores de diversa calidad y analizar aciertos y errores²⁰⁹. Siempre en la primera intervención o durante la introducción del curso deben plantearse a los alumnos los objetivos de la materia. Esto dará claridad en los propósitos y los alumnos estarán conscientes de las metas que deberán cubrir en cada materia.

Otro momento de la intervención didáctica y que a veces suele ser difícil de alcanzar es: **“3. Centrar y mantener la atención.** El carácter selectivo de la atención hace que ésta actúe como filtro de la información que llega al alumno.

Estrategias

- a) Utilizar el humor como estímulo para despertar la atención.
- b) Plantear las informaciones como una novedad.
- c) Hacer uso de las referencias personales.
- d) Utilizar recursos didácticos disponibles²¹⁰. En este sentido deben controlarse ciertos estímulos, debido a que impactan de manera diferente a los alumnos. Así que si no somos hábiles utilizando el humor, porque no es una actividad recurrente en nuestra clase, es preferible no usar esta estrategia, sin embargo, hay otras que se proponen, las

²⁰⁸ *Idem*

²⁰⁹ *Idem*

²¹⁰ *Ibid* p. 168

cuales funcionan para centrar adecuadamente la atención del alumno.

No cabe duda que prever hasta los detalles mínimos de manera teórica, ayuda mucho al profesor en el desarrollo de una clase. Otro aspecto muy necesario de preparar es al momento de “**4. Presentar la información.** En el término ‘información’ se incluyen las referencias tanto al contenido como a las tareas de aprendizaje. En esta fase, se incluyen tres estrategias generales, que responden a objetivos básicos:

a) Promover el conocimiento significativo: Se deben ofrecer al alumno ‘organizadores’ o pistas de codificación incluidos en el propio mensaje que se transmite: estructurales, semántico-conceptuales, referenciales y personales.

b) Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes. Para conseguir este objetivo, se procura que los mensajes sean sencillos (que las unidades de información sean breves), que se relacionen con ideas familiares y con temas generales, y que se impregnen de connotaciones personales.

c) Reforzar la comprensibilidad de los mensajes. Se procura que el mensaje se presente de forma ordenada y breve y que se utilicen diversos códigos: verbales (palabras); práctico (gestos, movimientos) e icónicos (imágenes, objetos reales, etc.)²¹¹. Durante la planeación y la concepción de las estrategias debe tomarse en cuenta la forma en que se planteará la información. Una adecuada presentación de ésta facilitará la comprensión de los alumnos y el intercambio de información.

Muchas veces tenemos suficiente información al momento de exponer un tema, sin embargo, cuando la explicamos no somos lo suficientemente claros o confundimos al alumno si nosotros no hemos hecho una adecuada selección de los contenidos, por lo tanto, se sugiere lo siguiente: “**5. Organizar los recursos.** Éstos constituyen un Puente entre las palabras y la realidad, dada su múltiple funcionalidad:

a) Suponen una novedad,

b) Motivan, en cuanto diversifican la vía verbal.

c) Estructuran la realidad,

d) Configuran el tipo de operación mental;

e) Suscitan la actividad del alumno,

f) Transmiten valores²¹². Resulta interesante para el alumno la presentación de los recursos, pueden ser visuales, auditivos, etc. Se puede utilizar el cine, revistas, carteles que apoyen a la presentación de la información. Por supuesto, en el planteamiento de toda estrategia no puede omitirse en ningún sentido la Planeación, revisaremos a

²¹¹ *Idem*

²¹² *Idem*

continuación cuál es su concepto y la forma en que debe utilizarse éste recurso.

Uno de los pilares que apuntala, sin duda, el mejoramiento de todos los procesos educativos en una institución educativa es la Planeación didáctica, este concepto indica lo siguiente: “La planeación de los profesores significa, ante todo, hablar de las situaciones en las que un profesor piensa sobre su enseñanza y de los procesos de análisis y de resolución de problemas que ese profesor pone en juego a la hora de prever su enseñanza [...]

Es mental antes que escrita y tiene lugar en aquellas circunstancias y oportunidades en las que el conocimiento teórico y experiencial ha de ser adaptado a casos y contextos particulares”²¹³. Cabe destacar que la planeación va de la mano con el planteamiento de los objetivos, dosificación de contenidos y diseño de estrategias didácticas. Con la planeación se tiene una idea global de lo que se realizará en el Aula de clase. Para complementar el concepto se revisarán las ideas que nos aportan los autores Medina, A. y Salvador, F. en su texto *Didáctica General*.

Ellos indican que planificación es: “Diseñar las relaciones de comunicación. La intervención didáctica se concibe como un proceso de comunicación o como un encuentro comunicativo, de carácter multidimensional, por cuanto en ella se incluyen propósitos, procesos y sujetos muy diferentes, no todos interrelacionados ni, a veces, compatibles [...] La exposición pura debe compaginarse con el diálogo y ‘la enseñanza recíproca’”²¹⁴. Aquí es importante la forma en que se utiliza el discurso y debe preverse el efecto que tendrán en el alumno los gestos, la información y los recursos de comunicación que utilizemos.

La forma en que enseñamos tiene también ciertas características de las cuales no siempre estamos conscientes, en algún momento de nuestra docencia tendemos a cuestionarnos si estamos resolviendo nuestra docencia de manera adecuada o no, por lo tanto, conviene revisar qué tan asertivos somos durante la actividad cotidiana en nuestras aulas.

Las siguientes apreciaciones nos permitirán tener otras perspectivas en lo que respecta a nuestros estilos de enseñanza: “**Enseñanza directa (o explícita)**. El principio básico de la enseñanza directa es que, para que el alumno aprenda, los materiales y la presentación del profesor deben ser claros e inequívocos.

La técnica incluye los siguientes componentes:

²¹³ Salinas, D. F. *¿Qué hago el lunes?* Antología Electrónica del Diplomado en *Didáctica y Comunicación Educativa*, ILCE, 2000, P. 25.

²¹⁴ Medina, A. y Salvador, F. *Op. Cit.* Nota 182. p. 168

1. Enseñanza explícita y estructurada en pasos graduales, de acuerdo con las necesidades del alumno.
2. Demostración y ejemplo con material nuevo.
3. Práctica guiada, que permite al profesor hacer preguntas al alumno, comprobar la comprensión, corregir los errores y reforzar el aprendizaje.
4. Didáctica sistemática
5. Dominio de cada paso por el alumno.
6. Trabajo autónomo del alumno con material nuevo, sin ayuda del profesor.
7. Evaluación mediante test criteriosales²¹⁵. Este tipo de enseñanza generalmente se utiliza para introducir temas nuevos. Por lo tanto, debe ser preparada con el cuidado debido.

Para complementar el concepto de Enseñanza, la autora Frida Arceo Díaz Barriga, explica lo siguiente: “La enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, “andamiar” el logro de aprendizajes significativos [...] La enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera) que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación.

Así mismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible²¹⁶. Desde que hay una intención por parte de un individuo para enseñar y un alumno que tiene una necesidad de conocimiento hay ya una relación en la que se construyen propuestas, se desarrollan mecanismos de comunicación e interacción, se hacen pactos, se establecen reglas, se negocia incluso la forma en que se quieren dar y recibir las temáticas planteadas en un plan de estudios.

Las autora Díaz Barriga complementa el tema con la siguiente definición: “Estrategias de enseñanza son: Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos [...] Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica²¹⁷. Las estrategias de enseñanza, así como las de aprendizaje y la evaluación son elementos que debemos considerar al momento de la planeación, tanto semestral como mensual o de una clase, el conocerlas y ser conscientes de ellas, así

²¹⁵ Ibid. p. 169

²¹⁶ Díaz Barriga, Arceo. Frida. Et.al. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw –Hill. México, 2002. p. 140

²¹⁷ Ibid p. 141

como conocer su metodología es básico para cualquier profesor, en cualquier asignatura.

La autora también explica ciertas precisiones que deben verse en las estrategias de enseñanza e indica que “Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional”²¹⁸. Las estrategias de enseñanza pueden preverse de manera global o de manera particular, es decir, pueden ser utilizadas para una sola clase. Lo siguiente es observar qué características tiene cada una de las estrategias que se nombraron en el desarrollo de éste párrafo.

Una forma de enriquecer nuestro conocimiento al momento de enfrentarnos a un grupo de estudiantes es prever las formas en que abordaremos los temas, una manera de hacerlo es a partir de las llamadas **Estrategias preinstruccionales** éstas “Por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con el qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes.

También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos”²¹⁹. Este tipo de estrategias permite establecer los lineamientos, o reglas, recursos que serán utilizados, recuperar temáticas antes vistas, incluso hacer evaluaciones diagnósticas. Plantear los objetivos tanto de clase como del programa y cómo se desea trabajar durante el semestre sugiere a los alumnos seguridad con respecto a lo que va a aprender. Además, el uso de los organizadores previos indica el contexto y ubica al alumno en las situaciones de aprendizaje que se pretenden generar.

Otras estrategias de enseñanza recomendadas son la *Actividad Focal Introductoria*, básicamente generada a partir de la motivación y la empatía; la *Discusión Dirigida*, basada en el análisis crítico de un tema, propiciar la tolerancia, el respeto, el trabajo en equipo. También la *Lluvia de ideas*, es una de las estrategias de enseñanza más utilizadas para introducir un tema y generar expectativas, así como activar conocimientos previos. Por último, la *Exposición Oral*, es fundamental ya que con ella se informa se propone y se dan ejemplos suficientes del tema a tratar.

Por otro lado, otro tipo de estrategias recurrentes en nuestra aula son las **Estrategias coinstruccionales** éstas: “Apoyan los contenidos curriculares durante el

²¹⁸ *Ibid* p. 143

²¹⁹ *Idem*

proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendizaje mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes.

Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadro C-Q-A, entre otras²²⁰ En este tipo de estrategia ya estamos propiciando que el alumno genere ideas, construya, analice las intenciones de lo que se presenta ante su vista. Ejemplos de estas estrategias son las ilustraciones en donde mostramos cómo es un objeto, pueden ser fotografías, dibujos, o todo aquello que es una representación visual de un objeto o situación sobre un tema en particular.

También se utilizan ilustraciones expresivas, construccionales, funcionales, algorítmicas, gráficos, etc. Estas estrategias tienen la finalidad de impactar al estudiante, de explicar los elementos que integran un sistema o de observar con detalle la estructura de un objeto o proceso.

Los *mapas y redes conceptuales* también son estrategias que sirven para que los alumnos comprendan la información que ha adquirido a partir de estos organizadores, los alumnos sintetizan y analizan información, utilizan conceptos proposiciones y dan explicaciones. (Están codificando información). El *collage*, las *preguntas intercaladas* y el *arte de preguntar*, también son estrategias para codificar la información.

Otro tipo de acciones que llevamos a cabo en clase son las denominadas **Estrategias post instruccionales** las cuales: “Se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material, en otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias post instruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos cuadros sinópticos simples y de doble columna, redes y mapas conceptuales²²¹. Cuando el alumno ya recibió una instrucción previa, se indicó el contexto; los objetivos o se le presentó un modelo para trabajar la información. Se dice que estamos trabajando con este tipo de estrategia.

Además, si se le ha presentado una propuesta y otros elementos como las preguntas, ha visualizado gráficas y ya ha plasmado lo que aprendió en un Collage, por ejemplo, es momento para que atraiga información nueva y éstos mecanismos surgen en el momento en que el joven ya aprendió a obtener información y a ubicar conceptos.

²²⁰ *Ibid p. 143*

²²¹ *Idem*

Entre las estrategias postinstruccionales están el *resumen*, el *cuadro sinóptico*, los *cuadros CQA* (C=lo que se conoce, Q=lo que se quiere conocer, A=lo que se ha aprendido): Los *diagramas de llave* o de árbol; el *Círculo de Conceptos*; así como la *Ecuación de colores* que consiste en diseñar estrategias que permitan explicar procedimientos matemáticos, induzca y analice, se utilizan colores en cada paso.

Estas estrategias nos permiten trabajar ampliamente la organización de la información nueva, por parte del alumno. Lo anterior nos permite observar qué es un estrategia de enseñanza, los distintos momentos en que se utilizan, así como los tipos más comunes de estrategia que los profesores usamos al momento de nuestras clases. Ahora observaremos cuáles son las características de las Estrategias de Aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje, qué son y cómo se utilizan

En lo que respecta a cómo se diseñan las estrategias de aprendizaje comenzaremos por observar los elementos que las constituyen: “Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. En definitiva, son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje.

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución.
 - b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
 - c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición”²²².
- Con las Estrategias de aprendizaje estamos en el plano del alumno, se trata de que el profesor prevea desde su planeación las actividades de manera holística, es decir, debe ampliar sus perspectivas y en las estrategias de enseñanza dominar aquellas que serán fundamentales en el desarrollo de su clase.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje también se debe ubicar cuáles

²²²

Ibid p. 134

considera proponer o modelar para que el alumno tome decisiones y busque o elija la que más se acomode a sus necesidades de aprendizaje. Todo debe ser pensado desde la planeación para que a partir de ambos tipos de estrategias se prevea mecanismos o elementos de evaluación.

Al respecto observemos que, “Durante el desarrollo de los diversos contenidos se van construyendo aprendizajes significativos y es conveniente considerar evidencias de esos avances, evidencias que integren en forma sintética el aprendizaje alcanzando en una unidad de aprendizaje. Para realizar el seguimiento de los aprendizajes significativos se utilizan diversos instrumentos que se pueden recabar como evidencias”²²³.

¿Cómo evaluamos aquello que ya enseñamos? Esto debe quedar claro desde nuestra planeación debido a que al prever los instrumentos de evaluación, los alumnos trabajarán pero además dará un valor significativo a cada proceso en el que elaboren o apliquen cierto tipo de estrategias.

Las formas más conocidas de evaluación son los: “Productos. Ensayos, resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, mapas cognitivos, gráficas, modelos, maquetas, cuadros comparativos, diagramas, ilustraciones, y otros.

Procesos. Guías de observación, listas de cotejo, escalas estimativas.

Conocimientos. Cuestionario, pruebas objetivas, plantillas de respuestas, instructivos resueltos.

Actitudes. Autocontrol, autoconciencia, motivación, empatía, destrezas sociales. Trabajo en equipo, en grupo. Las actitudes no se calificarán sólo se fomentarán como convenientes para el trabajo de grupo, de equipo e individual.

Portafolios de Evidencias. Todas las evidencias logradas por el estudiante se pueden concentrar aquí, y estarán disponibles en el momento en que se requieran, principalmente para los procesos de evaluación del aprendizaje, en la parte sumativa”²²⁴. Aunque el programa indicativo de las materias de TLRIID I-IV no contemple una bibliografía clara con respecto a las formas de evaluar, la información anterior es muy ilustrativa, pero sobre todo son varias de las herramientas que como profesores tenemos presentes al momento de evaluar.

Cada uno de los profesores tenemos nuestras propias estrategias para evaluar, pero es conveniente saber que los instrumentos también evalúan ciertos elementos del aprendizaje, ésta distinción nos apoya para diferenciar entre productos, procesos, conocimientos, actitudes y evidencias. Mencionarlo al alumno también es de provecho,

²²³ Camacho, Segura. *Op. Cit.* Nota 153, p. 146.

²²⁴ *Ibid* p. 147

porque de esta manera no habrá ninguna incertidumbre con respecto a la evaluación y aprenderá a ser ordenado al entregar un portafolio de evidencias, en donde verá concentrado el esfuerzo de todo el semestre.

Estrategias de evaluación, qué son y cómo se utilizan

Cómo bien se mencionó en el primer capítulo de esta investigación. La evaluación parece siempre ser la debilidad que encontramos en los Planes y Programas de Estudio de las materias de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, por lo que conviene ver cuáles son las estrategias de evaluación con las que el profesor debe contar al momento de proponer una estrategia didáctica.

Por lo tanto, es importante resolver la pregunta: ¿Qué es evaluar? “Evaluar es un control de la dirección que tome la actividad cognoscitiva, y tiene el propósito de realizar una comparación con lo planeado y lo realizado, acciones que realimentan al docente-facilitador y apoyan al estudiante. Este tipo de control abarca tres momentos particulares que son: La evaluación, la calificación y la acreditación”²²⁵.

Sin duda algo que debemos prever en cualquier planeación y en el desarrollo de nuestras estrategias es la evaluación. Evaluar no sólo es asignar una calificación a los trabajos que realizaron a los alumnos, sino que es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer la definición es importante para clarificar o hacer distinciones con respecto a otras etapas de una estrategia.

Así, “Evaluación, además de una valoración del proceso de aprendizaje que le permita al maestro-facilitador tener un juicio en la necesaria toma de decisiones para este fin considera elementos de tipo subjetivo como opiniones, sentimientos e intuiciones; implica también una interpretación de la medición de todo tipo de actividades de los estudiantes, la cual tiene un carácter sistemático al efectuarse regularmente durante el proceso educativo”²²⁶.

Evaluar representa, tanto para el profesor como para el alumno, hacer una retrospectiva en el curso acerca de qué se enseñó, si se desea con lo aprendido calificar, acreditar o certificar, en el caso del profesor. En el caso del alumno observa si cumplió con todas las actividades que el profesor propuso para desarrollar en clase.

Con respecto a lo que significa el concepto de **Calificación**, cómo concepto lúdico que asigna un valor al conocimiento, conviene ver la siguiente definición: “Calificación.

²²⁵ *Ibid* p. 203

²²⁶ *Idem*

Implica una medición, una cuantificación y considera elementos de tipo objetivo que son observables, mensurables y cuantificables; responde a planteamientos previstos; proporciona datos en un momento dado. Además, mediante la calificación se pueden obtener productos de descripciones cualitativas y se interpretan los hechos o procesos. La evaluación y la calificación son de carácter académico²²⁷. Estas diferencias aunque ya las tenemos presentes, es oportuno saber a detalle, porque a veces los alumnos preguntan qué significa para poder entender cómo va a ser evaluado y además cómo se le asignará un valor numérico a su desempeño académico.

Sin duda el alumno es calificado así, de esta manera se le permitirá interpretar de manera simbólica el grado de avance, aprovechamiento o si cumplió con las metas propuestas en clase. Tal vez, la calificación no refleje las competencias adquiridas por el estudiante, pero es un referente obligado como conclusión de cada materia.

Por otra parte, también es necesario hacer una distinción entre Calificación y Acreditación, a continuación el concepto: “Acreditación: Significa certificar un determinado tipo y nivel de formación educativa, es institucional y avala los aprendizajes por medio de constancias, diplomas o títulos, según corresponda. Es de carácter académico-administrativo²²⁸. Casi la mayoría de las veces el alumno tiene dudas acerca de cómo ‘acreditar’ una materia, consideramos que el profesor debe de plantear desde el principio todos los conceptos que considere mantendrán un ambiente de certidumbre con los alumnos, por llamarlo de alguna manera.

La acreditación es la definición más acertada del valor de la calificación numérica, pues al ser una interpretación del aprovechamiento del alumno, se elaboran las constancias, los diplomas o se otorga un título que avala que la calificación obtenida sea válida. La finalidad de todo plan de estudio es lograr que el alumno adquiera habilidades, capacidades pero en la actualidad el concepto deseable es que el alumno sea competente y aplique en la vida cotidiana las herramientas que ha adquirido en su formación durante cualquier ciclo escolar.

El programa de estudios del Colegio contempla los conceptos de habilidades, capacidades, pero poco se ha dicho de lo que significa que un alumno sea competente. A continuación se observarán varias definiciones de competencias.

Qué son las competencias: “La palabra competencia se deriva del griego *agon* y *agonistas*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias

²²⁷ *Ibid p. 204*
²²⁸ *Idem*

olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia”²²⁹. Sin duda, una de las preocupaciones de los profesores es enfrentarse a este concepto, que nos sugiere dirigir y colaborar en la formación de alumnos competentes, que estén aún más preparados para enfrentarse a necesidades sociales, culturales y económicas. De ahí la importancia de conocer dicho concepto de manera integral.

Por su parte, “La UNESCO (1999) define competencia como: El conjunto de conocimientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”²³⁰. Entender qué es una competencia nos ayuda a comprender cómo es que los programas están proponiendo desarrollar el conocimiento en los alumnos y qué tanto se está logrando realmente.

Definición de competencia según la ANUIES: “La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior explica que se busca:

- Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional.
- Una educación vinculada en las metas nacionales y al sector productivo.
- Unir por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de la educación (básico, medio, medio superior) con la educación superior par que exista una coherencia y articulación.
- Identificar las necesidades del sector productivo.

A partir de estos puntos, la ANUIES define la educación basada en competencias de la siguiente manera:

La educación basada en competencias

Se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías”²³¹. Lo anterior es para observar cómo deben entenderse las competencias en los planes y programas de estudio.

Deben tomarse en cuenta además lo siguiente: “Actualmente el proyecto educativo basado en competencias establece que la obtención de las metas radica en: el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, las competencias de

²²⁹ Argudín Yolanda. *Educación Basada en competencias*. Nociones y Antecedentes. Trillas, México, 2009. p. 11
²³⁰ *Ibid.* P. 12
²³¹ *Ibid* p. 14

desempeño o de producción y la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y con los de las mismas materias o disciplinas.

La educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, y se determina a partir de funciones y tareas precisas. El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa "saberes de ejecución"²³². Competencia o ser competente es lograr tener la capacidad o disposición para hacer las cosas y para saber qué se está pidiendo en cada materia o en cada siguiente labor a desempeñar.

En la educación las competencias tienen ciertas características como puede verse en la siguiente definición: "Una competencia en la educación es: Un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea"²³³. Con esta investigación se pretende observar como el alumno ha desarrollado sus habilidades y si verdaderamente los profesores entendemos la noción de competencia y los programas realmente apoyan para el logro de tales competencias.

Pero cuál es la aportación de las competencias a la educación de calidad, ésta podría ser la siguiente: "Las competencias ofrecen un nuevo significado al acto de aprender. En la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir así como las metodologías que dirigen este proceso.

- Al finalizar cada etapa del proceso se observan y evalúan las competencias que el sujeto ha construido.

- Se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa"²³⁴. Por lo tanto, el acto de aprender sugiere en gran medida un proceso de comprensión real, que impulse al joven a sentirse capaz de resolver cualquier problema no sólo académico, sino del ámbito personal.

Otro rasgo que hay que distinguir del concepto es que no debe confundirse con otros términos, para lo cual debe precisarse lo siguiente: "Las competencias, al igual que las actitudes, no son potencialidades que han de desarrollarse porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y

²³²

Idem

²³³

Ibid p. 15

²³⁴

Idem

de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar”²³⁵. La competencia es una construcción personal, es desarrollada de manera individual y se incrementa o mejora dependiendo de la motivación de cada persona.

La educación se transforma y exige distintas formas de entender la docencia, y al respecto pide que en cualquier ámbito de la educación se den ciertos tipos de competencias, de ésta manera en la actualidad las competencias básicas que se están pidiendo en todos los niveles educativos son las siguientes: “**1. Competencias de estimación e injerencia:** Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina. Dominio de tareas y contenidos.

2. Competencias de comunicación:

a) habilidades verbales:

- Hablar y escuchar. Formular preguntas adecuadas. Discusión grupal, interactuar. Decir, mostrar, reportar.
- Leer y expresarse verbalmente y por escrito en otro idioma (específicamente inglés)

b) Habilidades de lectura: Leer críticamente. Seleccionar la información. Evaluar la información. Tomar una posición frente a la información: no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos.

c) Habilidades de expresión escrita: Escribir: pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito (redactar, etimológicamente, significa compilar o poner en orden).

- Elaborar informes. Elaborar artículos; elaborar síntesis, elaborar ensayos.

d) Habilidades de computación: Procesar información: Información: búsqueda, consulta, valoración y elección de la información. Se relacionan con la disciplina que se estudia.

3. Competencia de pensamiento crítico (Valores)”²³⁶

Conocer cuáles son las competencias básicas permite visualizar al profesor lo que necesita potenciar o desarrollar en el alumno antes de proponer una estrategia didáctica. Lo anterior son las competencias que se desea potenciar en los alumnos de cualquier sistema educativo en nuestro país, pero cuáles son las competencias que debe tener el profesor a continuación veremos las más importantes.

Competencias del Docente Facilitador

Tarea docente del profesor constructivista

²³⁵ *Ibid* p. 44
²³⁶ *Ibid* p. 56

“- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.

- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes en el contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Preste una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, las cuales apoyan en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes²³⁷. En pocas palabras un profesor constructivista es aquel que apoya o guía en la construcción del conocimiento de sus alumnos, genera un buen ambiente de trabajo. Respeta su trabajo y el de los demás, fomenta los valores y el respeto en clase. Permite que los alumnos generen ideas y les da seguimiento.

Otros conceptos que no podríamos dejar de tomar en cuenta porque están contenidos dentro de nuestros programas de estudio y a veces no nos percatamos de sus diferencias son el concepto de habilidades, actitudes y valores definiciones básicas, para el establecimiento de cualquier estrategia didáctica.

Habilidad se define como: “La destreza para hacer algo, pero la palabra también se relaciona, por ejemplo, con el desarrollo mismo de una habilidad, y la palabra habilidad suele utilizarse también como sinónimo de competencia que, de esta manera, remite a expertos, maestría en el desempeño y excelencia.

- Las habilidades se componen de un conjunto de acciones relacionadas.
- No se desarrollan aisladamente, se asocian los conocimientos a los valores, y unos a los otros se refuerzan.
- Se desarrollan en secuencia, las habilidades básicas deben incrementarse antes que las avanzadas.
- Las habilidades deben orientarse para alcanzar una meta específica.

El resultado de las competencias determina qué tan efectivamente se desempeñan las habilidades y qué tanto se desarrollan en secuencia para alcanzar una meta (esta

²³⁷ Camacho, Segura, *Op.,cit.* Nota 153 p. 150

meta es el resultado de un desempeño)”²³⁸. Es necesario hacer la distinción entre competencia y habilidad, para aclarar precisamente lo que un programa de estudio nos plantea, y así tener claridad con respecto a lo que nos proponemos lograr en clase con nuestros alumnos.

Definición de valores: “Valor es un principio abstracto y generalizado del comportamiento, el cual proporciona normas para juzgar algunas acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional.

Las actitudes conducen a los valores éticos, por ejemplo, la actitud o comportamiento valioso de la integridad, como no copiar en los exámenes, conduce al valor ético de la justicia. Los valores son el contexto en que se basan las habilidades y la aplicación de los conocimientos”²³⁹. Es cierto que en el programa de estudio se mencionan los valores, sin embargo, a veces poco entendemos acerca de su significado y la relación que tiene con las habilidades y la integración de la competencia en la formación integral del alumno.

4. 2 Propuesta de estrategia didáctica de TLRIID III. Unidad II

A continuación se planteará el diseño de una Estrategia Didáctica la cual ha tomado en cuenta las apreciaciones anteriores y abordará las consideraciones necesarias para su diseño. Cabe mencionar también, que ésta estrategia se confeccionó retomando también los planteamientos de uno de los cursos que el Colegio implementó como parte de la formación del docente del Colegio de Ciencias y Humanidades que fue el curso PLANICLAS I y II.

De los cuales se desprende toda la planeación de la estrategia que se expondrá en este apartado. En primer lugar se observará el formato propuesto de manera oficial, y para todas las materias, en el Colegio, el formato fue proporcionado en los cursos anteriormente mencionados.

²³⁸ Argudín, Yolanda. *Op cit.* Nota 205, p. 51
²³⁹ *Ibid.* p. 52



Nombre o título de la estrategia



**ESTRATEGIA
DIDÁCTICA**

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Nombre del profesor
ASIGNATURA	Nombre de la Asignatura (por ejemplo "Biología I")
SEMESTRE ESCOLAR	Semestre escolar (por ejemplo "Tercer Semestre")
PLANTEL	Plantel de Adscripción
FECHA DE ELABORACIÓN	Fecha de elaboración de la estrategia (Por ejemplo "2 de agosto de 2010")

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Nombre de la unidad temática del programa.
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Propósito(s) como se señala(n) en la unidad temática. (Se pueden distinguir los propósitos indicativos y luego los operativos)
APRENDIZAJE(S)	Aprendizajes que se desean lograr para cumplir con una parte del propósito de la unidad.(Se pueden distinguir los indicativos y operativos)
TEMA(S)	Contenido temático a tratar. (Se pueden distinguir los indicativos y operativos)

III. ESTRATEGIA

Enunciado que explica para qué, cómo y con qué se logrará el objetivo o los objetivos de aprendizaje propuestos.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extraclase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	Descripción del proceso y de las actividades que el profesor y el alumno llevan a cabo: Se señala el Inicio, Desarrollo, Cierre . Se deben de especificar los tiempos.
ORGANIZACIÓN	Forma en que se realizan las actividades: individual, por equipo, etc. Se especifica por ejemplo la forma en que se forman equipos Se señala el número de alumnos para los cuales está diseñada la estrategia.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Lista de materiales, equipos y fuentes de información necesarias para el desarrollo y actividades.
EVALUACIÓN	Forma en que se evalúan los aprendizajes de los alumnos.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Referencias bibliográficas que apoyan a los alumnos. Se enumeran por separado los textos, las páginas internet, los videos. Pueden ser referencias para apoyar el contenido temático, pero también referencias de materiales de apoyo pedagógico-didáctico. Formato APA http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/submenumain-01/170-como-elaborar-citas-y-referencias-bibliograficas-estilo-apa
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Referencias bibliográficas que apoyan a los profesores. Se enumeran por separado los textos, las páginas internet, los videos. Pueden ser referencias para apoyar el contenido temático, pero también referencias de materiales de apoyo pedagógico-didáctico.

	Formato APA http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/submenumain-01/170-como-elaborar-citas-y-referencias-bibliograficas-estilo-apa
COMENTARIOS ADICIONALES	Breves comentarios o aclaraciones.

VI. ANEXOS

Se incluyen todos los textos, rúbricas e imágenes completos en apoyo a la estrategia.

Por ejemplo:

Anexo 1: Cuestionario de Evaluación

Anexo 2: Galería de imágenes

El formato de estrategia contempla todos los datos del profesor como de la materia y las especificaciones de la estrategia, así como las actividades contenidas dentro de la misma, la secuencia didáctica; evaluación y bibliografía tanto para el profesor como para el alumno.

El uso de este formato se está estandarizando entre todos los profesores del Colegio, además nos permite tener un control adecuado de nuestras estrategias durante todo el semestre. Es una herramienta útil para poder aplicar de manera más ordenada nuestro programa indicativo y así el profesor puede desarrollar un programa operativo, con elementos que justifican claramente las estrategias que se modelan en cada aprendizaje.

A continuación se presenta una propuesta de estrategia didáctica para abordar el texto argumentativo en la cual se podrán observar los detalles de cómo se aplicó; cada profesor puede elaborar sus estrategias de acuerdo al programa indicativo, se pueden retomar las estrategias que sugiere el programa o diseñar la propia sin perder la esencia del programa, que es que se logren los propósitos de cada semestre y por supuesto que el alumno alcance el aprendizaje propuesto y, por lo tanto, la capacidad sugerida en cada semestre y con cada materia.

Propuesta de Estrategia Didáctica:***Argumentar para persuadir*****I.DATOS GENERALES**

PROFESOR(A)	Reyna Rodríguez Roque
ASIGNATURA	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III
SEMESTRE ESCOLAR	Tercer Semestre
PLANTEL	CCH Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	Marzo de 2011

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	UNIDAD II. Argumentar para persuadir
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Comprenderá y distinguirá textos argumentativos persuasivos mediante su análisis, a fin de tomar una posición crítica propia, tanto en forma oral como por escrito.
APRENDIZAJE(S)	<ul style="list-style-type: none"> Contextualiza un texto, mediante el examen metódico de sus paratextos. Define la situación argumentativa del texto.
TEMA(S)	<ul style="list-style-type: none"> Situación comunicativa: Mecanismos de contextualización. Situación argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> Propósito: Persuadir, “Hacer, hacer” Presencia del emisor. Recursos retóricos Organización textual: tesis argumentos y conclusión.

III. ESTRATEGIA

El profesor propondrá un texto con paratextos para ubicar la temática, el autor, las circunstancias polémicas a las que responde el texto, para su examen por medio de la participación libre de los alumnos; posteriormente propondrá la revisión de la película “Presunto culpable” a partir de la cual se determinará ¿Quién argumenta (emisor) y frente a quién (destinatario)? ¿Cuál es el tema de reflexión? ¿Cuál es su finalidad o meta? ¿Contra quién o contra qué? ¿De qué medios se vale? O ¿De qué estrategia?, para que finalmente el alumno redacte una apreciación propia (a propósito del tema de la película) en un texto argumentativo.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	6 horas, divididas en tres sesiones (Una semana)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>1ra. Sesión</p> <p>Inicio</p> <p>2. El profesor indica a los alumnos el nombre de la Unidad, explica los propósitos y las temáticas que se abordarán durante el desarrollo de la estrategia (20 minutos).</p> <p>Desarrollo</p> <p>3. Se utilizará la lluvia de ideas para activar conocimientos previos acerca del texto argumentativo. Se construirá en el pizarrón un mapa semántico con las ideas aportadas por los alumnos. (20 minutos)</p> <p>A continuación se organizará a los alumnos en equipos de no más de 7 personas. Cuando estén organizados, se leerá en plenaria la presentación en <i>power point</i> de las principales características de un texto argumentativo. (30 minutos)</p> <p>Para reforzar las ideas proyectadas por el alumno y lo planteado por el profesor acerca del texto argumentativo, se leerán en plenaria dos textos argumentativos: “¿Leer adelgaza?” y “El genoma humano y el futuro de la biología experimental. Se</p>

revisarán sus principales características y se analizarán sus elementos a partir de una lista de cotejo. (anexo 1). (40 minutos).

Cierre

4. Cierre de la primera sesión, pidiendo a los alumnos que consulten información en internet de la película Presunto Culpable. (10 minutos).

2da. Sesión

Proyección de la película Presunto Culpable (2 horas)

3ra. Sesión

Inicio

1. El profesor recuperará con lluvia de ideas lo más destacable de la película. (15 minutos)

Desarrollo

2. El profesor proporcionará un cuestionario guía para el análisis del tema que aborda la película. (Se contestará de manera individual). (30 minutos)

Los alumnos destacarán el tema polémico del que trata la película, al ir resolviendo de manera individual las preguntas.

Cierre

3. Los alumnos elaborarán a partir del cuestionario un texto argumentativo a propósito del tema de la película proyectada con anterioridad. (45 minutos)

En plenaria se reflexionará acerca de la situación comunicativa de un texto argumentativo, así como la diferencia con la situación argumentativa, indicando cuáles son los elementos que

	constituyen a cada tema. (30 minutos).
ORGANIZACIÓN	Lluvia de ideas, mapa semántico, exposición, escritura de un texto, hoja de ejercicios.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Proyector, laptop. Presentación Power Point Película, Presunto culpable Textos: ¿Leer adelgaza? y “El genoma humano y el futuro de la biología experimental”. (Anexo 1).
EVALUACIÓN	Resolución del cuestionario Lista de cotejo Aplicación del Modelo de Análisis del discurso. Protocolo de evaluación

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Álvarez, Miriam. <i>Tipos de escrito II. Exposición y Argumentación</i>. Cuadernos de Lengua Española # 15 Ed. Arco/Libros, S. L. España, 2002</p> <p>Bassols, Margarida, et. Al. <i>Modelos Textuales. Teoría y práctica</i>, Eumo Octaedro, S. L. España, 1997</p> <p>Gracida Juárez, Isabel. Et. Al. <i>La argumentación, acto de persuasión, convencimiento o demostración</i>. Edere, México, cuarta reimpresión, 2002</p> <p>Páginas de internet para consultar:</p> <p>TEXTOS ARGUMENTATIVOS</p> <p>http://bibliorios.blogspot.com/2008/11/leer-adelgaza.html</p> <p>http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276081</p> <p>TEXTOS RELACIONADOS CON LA PELÍCULA PRESUNTO CULPABLE</p> <p>http://sdpnoticias.com/columna/1518/El_Verdadero_Culpable_e_n_Presunto_Culpable</p> <p>http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota14018.html</p>
---	---

	<p>http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota13803.html</p> <p>http://noticias.univision.com/mexico/noticias/article/2011-03-04/presunto-culpable-seguira-en-cartelera</p> <p>TRAILER DE PRESUNTO CULPABLE</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=v8LVIKqyxr0</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>Álvarez, Miriam. <i>Tipos de escrito II. Exposición y Argumentación</i>. Cuadernos de Lengua Española # 15 Ed. Arco/Libros, S. L. España, 2002</p> <p>Bassols, Margarida, et. Al. <i>Modelos Textuales. Teoría y práctica</i>, Eumo Octaedro, S. L. España, 1997</p> <p>Gracida Juárez, Isabel. Et. Al. <i>La argumentación, acto de persuasión, convencimiento o demostración</i>. Edére, México, cuarta reimpresión, 2002</p> <p>Jurado Rojas, Yolanda. <i>Comprensión Lectora y redacción 1</i>. Esfinge, México, 2010</p> <p>Perelman, CH. Y Olbrechts-Tyteca. <i>Tratado de la argumentación. La nueva retórica</i>. Gredos, España, 1994.</p> <p>Rangel Hinojosa, Mónica. <i>El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias</i>. Trillas, México, 1999,</p>
COMENTARIOS ADICIONALES	Se anexarán algunas evidencias de los trabajos de los alumnos.

VI. ANEXOS

ANEXO 1:

TEXTOS ARGUMENTATIVOS

<http://bibliorios.blogspot.com/2008/11/leer-adelgaza.html>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276081>

TEXTOS RELACIONADOS CON LA PELÍCULA PRESUNTO CULPABLE

http://sdpnoticias.com/columna/1518/El_Verdadero_Culpable_en_Presunto_Culpable

<http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota14018.html>

<http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota13803.html>

<http://noticias.univision.com/mexico/noticias/article/2011-03-04/presunto-culpable-seguira-en-cartelera>

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE LA PELÍCULA

Profa. Reyna Rodríguez Roque

Ejercicios en torno a la película-documental. "PRESUNTO CULPABLE". Resuelve de manera individual.

¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE CADA UNO DE LOS PERSONAJES QUE INTERVIENEN EN LA PELÍCULA?

PERSONAJE	PROPÓSITO
ANTONIO (PRESUNTO CULPABLE	
ABOGADA	
ABOGADO	
AMIGAS	

NOVIA-ESPOSA	
ABOGADO DEFENSOR	
JUEZ	
MINISTERIO PÚBLICO	

AGENTE JUDICIAL 1	
AGENTE JUDICIAL 2	
MAMÀ	

II. Como podrás observar se trata un tema polémico. Indica de qué se trata con los detalles que consideres pertinentes.

TEMA:

RESUELVE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿De qué acusan a Toño?
2. ¿Por qué los abogados deciden ayudarlo?
3. ¿Qué acciones hacen los abogados para ayudar a Toño?
4. ¿Qué elementos descubren en la investigación del caso de Toño?
5. ¿Cómo es que pueden pedir un juicio nuevo para Toño?
6. ¿A dónde se tienen que ir los abogados por 5 años?
7. ¿Qué pasa cuándo se inicia nuevamente el juicio de Toño?
8. ¿A quién contratan como abogado penalista y defensor de Toño?
9. ¿Cómo ayuda el Abogado a Toño?
10. ¿De qué se dan cuenta los abogados durante el juicio de Toño?
11. ¿Cómo se defiende Toño y demuestra su inocencia durante el Juicio?
12. ¿Si es inocente porque le ratifican su sentencia de más de 20 años?
13. ¿Qué opinas de cómo es la vida en la cárcel?
14. ¿Alguna vez habías reflexionado acerca de cómo viven los presos?
15. ¿Qué idea tenías de un Reclusorio?
16. ¿Tienes algún familiar en la cárcel?
17. ¿Si es así cómo fue su situación o si fue acusado injustamente?
18. ¿Qué harías si te acusaran injustamente, cómo te defenderías?
19. ¿De qué hablaron las noticias con respecto al caso?
20. ¿Qué opinas del Poder Judicial en México?
21. ¿Crees que fue justo lo que pasó con Toño?
22. ¿Qué datos importantes con respecto a porcentajes se presentan en la película?
23. ¿Qué harías si fueras abogado, en qué posición estarías, en la de la Ministerio Público, la del Juez o de los abogados defensores?

TESIS: Distinta del Tema, es el enunciado principal del texto el cual expresa el punto de vista del autor, puede aparecer en el título, repetirse o reformularse en enunciados diferentes y es la idea central que se defiende con muchas razones o argumentos.

ARGUMENTOS. Enunciados o aseveraciones que pueden tener un carácter afirmativo, exhortativo, imperativo, interrogativo con el fin de sostener o reforzar una tesis. En los argumentos se utilizan modalizaciones verbales, como pienso, considero, declaro, insisto, creo, etc. Pueden ser también juicios de valor, comparaciones, respaldos de autoridad (citas textuales de autores que ejemplifican o refuerzan nuestros argumentos).

CONCLUSIÓN: Es la parte final del escrito donde normalmente se reafirma la tesis y su relación con los argumentos presentados. Se dice que el texto argumentativo está completo si en la conclusión se observan conectores o palabras que indican final. Por ejemplo: *En conclusión, finalmente, por último, para concluir, para terminar, para finalizar*. Las palabras anteriores son conectores de conclusión.

ANEXO 3. Lista de cotejo para revisar los textos argumentativos modelo leídos en clase.

1. Tema y estructura	Si	No
A) Presenta una tesis		
b) Desarrolla la tesis con suficientes argumentos		
c) Hay una conclusión		
d) Se mantiene la unidad, no se aparta del tema		
2. Sintaxis		
3. Se expresan las ideas con claridad		
4. Hay concordancia entre los elementos gramaticales		
5. El escrito es coherente. Se entiende fácilmente y es lógico		
6. Las ideas se entienden con facilidad		
3. Léxico		
a) El vocabulario es variado: no hay repetición innecesaria de palabras		
b) El párrafo está redactado con precisión: se usan las palabras con su significado exacto, según corresponde a la		

idea		
c) Se ha redactado con precisión: sin rodeos.		
4. Corrección		
2) Las palabras están escritas correctamente (lo que incluye la acentuación)		
3) Se han colocado correctamente los signos de puntuación para dar claridad a las ideas.		
4) Se han usado correctamente las letras mayúsculas y minúsculas.		

ANEXO 4. Protocolo de evaluación

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ARGUMENTACIÓN

ACTIVIDAD	PUNTAJE
1. ASISTENCIA A LA PELÍCULA	2
2. RESOLUCIÓN DEL CUESTIONARIO	2
3. LECTURA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y RESOLUCIÓN DE LA LISTA DE COTEJO	2
4. ELABORACIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO A PROPÓSITO DE LA PELÍCULA	2
5. ANÁLISIS EN PLENARIA DE UN	2

<p>TEXTO ARGUMENTATIVO APLICANDO EL MODELO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO</p>	
TOTAL	10 PUNTOS

Anexo 5: Galería de imágenes

TRAILER DE PRESUNTO CULPABLE

<http://www.youtube.com/watch?v=v8LVlKqyxr0>

4.3 Aplicación del modelo de Análisis del discurso a un texto argumentativo producido por un alumno, durante la intervención didáctica

En el siguiente apartado se observará la aplicación del Modelo de Análisis del Discurso aplicado a un texto elaborado por la alumna Yahayra Galarza Barrera²⁴⁰, quien participó de la estrategia antes propuesta y elaboró el siguiente texto, el cual se transcribe respetando incluso las faltas de ortografía con la finalidad de que el análisis sea lo más objetivo posible.

Debe recordarse que los alumnos escribieron un texto con características argumentativas a partir de la película “Presunto Culpable”. A continuación se describirán las habilidades de argumentación (aplicando las categorías del Modelo de Análisis del Discurso) que adquirió la alumna a partir de la estrategia propuesta.

APLICACIÓN

Instrucción: Redacta un texto argumentativo a partir de la problemática presentada en la película “Presunto Culpable”.

Presunto Culpable

En México la justicia ya no existe, la ley ahora sólo se preocupa por conseguir a alguien a quién arrestar a investigar quién es el verdadero culpable.

El preso inocente está más obligado a demostrar su inocencia, pero nadie le puede demostrar que es culpable y sin embargo, será encarcelado injustamente, y están

²⁴⁰ El desarrollo de la estrategia completa de esta alumna aparecerá en los anexos de la investigación.

obligados a pagar una sentencia que no deven.

Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, pues si se comete un crimen, en lugar de investigarlo agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa; pues al parecer a cada judicial lo premian por cada preso que agarre.

En conclusión, podemos observar que en prisión existen más inocentes que culpables y todo porque la “ley prefiere encarcelar inocentes sin investigar, que leer bien los expedientes y hacer lo que de verdad es justo.

APLICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS AL TEXTO PRODUCIDO POR LA ALUMNA

YAHAIRA DEL GRUPO: 302 T.V.

A) MACROESTRUCTURA TEMÁTICA

Presunto Culpable: El tema fue proporcionado a partir de la estrategia, por lo tanto su texto se refiere, concretamente, a su percepción de la problemática de la película. Su texto cumple con la Macroestructura Temática al referirse al título de la película y por lo tanto de su texto: Presunto Culpable.

- b) **SUPERESTRUCTURA ESQUEMÁTICA**, por lo tanto, puede decirse que es un texto argumentativo completo.

Presunto Culpable

INTRODUCCIÓN/TESIS. (La idea fundamental en torno a la que se reflexiona): En México la justicia ya no existe, la ley ahora sólo se preocupa por conseguir a alguien a quién arrestar a investigar quién es el verdadero culpable.

DESARROLLO:

El preso inocente está más obligado a demostrar su inocencia, pero nadie le puede demostrar que es culpable y sin embargo, será encarcelado injustamente, y están obligados a pagar una sentencia que no deven.

Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, pues si se comete un crimen, en lugar de investigarlo agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa; pues al parecer a cada judicial lo premian por cada preso que agarre.

CONCLUSIÓN:

En **conclusión**, podemos observar que en prisión existen más inocentes que culpables y

todo porque la “ley prefiere encarcelar inocentes sin investigar, que leer bien los expedientes y hacer lo que de verdad es justo.

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

A) Desde el punto de vista de la Macroestructura temática, el sentido global del texto del alumno es referirse concretamente a la problemática presentada a partir de la película *Presunto Culpable*.

B) A partir de la **Superestructura Esquemática**, el texto se considera completo en el sentido de plantear una tesis, redactar argumentos a favor de la tesis y usar el conector que nos indica **conclusión**. Por lo tanto, se indica que si completa, en esta categoría, la superestructura del texto argumentativo.

c) ESTRUCTURA GRAMATICAL

Presunto Culpable

En México **la justicia ya no existe**, (AFIRMA) la ley **ahora** (uso del PRESENTE como tiempo verbal) sólo **se** (Pronombre reflexivo “se”) preocupa por conseguir a alguien a quién arrestar a investigar quién es el verdadero culpable. (ASEGURA)

El preso inocente **está** más obligado a **demostrar** su inocencia, (CAUSA) **pero** nadie le puede **demostrar** que es culpable y, sin embargo, **será encarcelado injustamente**, (CONSECUENCIA; Modalidad Asertiva- AFIRMA) y están **obligados** a pagar una sentencia que no deven. (CONJETURA)

Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, (INFERIR) pues si se comete un crimen,(CAUSA) en lugar de investigarlo **agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa** (CONSECUENCIA); pues al parecer (CONJETURA) a cada judicial lo premian por cada preso que agarre.(DESCRIBE-CONJETURA-AFIRMA)

En **conclusión**, **podemos observar** que en prisión **existen** (TIEMPO PRESENTE) más inocentes que culpables y todo porque **la “ley” prefiere encarcelar inocentes sin investigar**, (MODALIDAD ASERTIVA) que leer bien los expedientes y hacer lo que de verdad es justo. (AFIRMA)

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

- ⤴ Los términos en Negritas corresponden a los elementos que constituyen la Estructura Gramatical, es decir que la alumna está usando en su primer párrafo oraciones completas que indican claramente su tesis de manera AFIRMATIVA, Utiliza el tiempo PRESENTE, que indica actualidad o sugiere importancia en ese momento, es decir crea con su oración una sentencia. (En México la justicia ya no existe).
- ⤴ Tanto en el primer párrafo como en el segundo sus oraciones tienen una estructura de CAUSA-CONSECUENCIA, pero al mismo tiempo sugieren una modalidad de discurso AFIRMATIVO. Además infiere, y hace conjeturas. Operaciones Argumentativas fundamentales.
- ⤴ En el último párrafo nos indica claramente la conclusión, utiliza nuevamente el tiempo PRESENTE y además reafirma su modalización ASERTIVA-AFIRMATIVA.
- ⤴ Los párrafos están bien contruidos, usa adecuadamente los signos de puntuación y hace énfasis en el uso de sus palabras, para hacer resaltar sus ideas, usando comillas para resaltar el sentido en que las está usando.
- ⤴ El texto observado indica, en un primer momento, una situación de cohesión en su texto, y hay elementos que indican habilidades de argumentación en su texto.

d) COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUALES

RESULTADOS- INTERPRETACIÓN	⤴ ⤴ ⤴
A) Marcas de orden que introducen párrafos	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ En México la Justicia ya no existe, [...] ⤴ Análisis: ⤴ En su primer párrafo comienza, no precisamente, con una locución de orden: En primer lugar, por un lado, etc. Sin embargo, indica el lugar en donde se desarrolla el tema

	<p>del cual va a hablar. Además su párrafo inicia con Mayúscula y termina en punto y aparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ El segundo párrafo contextualiza a las ideas planteadas en su primer párrafo. En su primer párrafo habla de la Justicia como la entidad de cual desprende su tesis, en el segundo párrafo ejemplifica porqué afirma lo planteado en su tesis. ✦ En el tercer párrafo hace énfasis cuando se refiere al poder “judicial” usa un complemento para referirse nuevamente a la Justicia en México y agrega una afirmación con un ejemplo más preciso. ✦ En el cuarto párrafo utiliza claramente la palabra conclusión, con lo que termina sus ideas, y sugiere un texto completo.
B) Las comillas y las citas	<ul style="list-style-type: none"> ✦ En el tercer párrafo, la alumna utiliza las comillas en la palabra “Judicial”, con la finalidad de hacer notar que esta palabra no tiene, desde su punto de vista, un significado literal. Las comillas, significan, según el sentido de su texto, poner en entredicho el verdadero papel de la justicia en México. ✦ En el párrafo de conclusión, la alumna también utiliza las comillas para la palabra “ley”, cuestionando su verdadero significado en el contexto de la argumentación que presenta a consideración del lector. La ley, la justicia y el poder judicial se vuelven las entidades sobre las cuales finca responsabilidades y busca con su texto afirmar que no están cumpliendo con sus responsabilidades.
C) La interrogación	

retórica	
D) Los guiones y rayas	
E) Los nexos que expresan causa o consecuencia	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Presunto Culpable ⤴ En México la justicia ya no existe, la ley ahora (TIEMPO) sólo se preocupa por conseguir a alguien a quién arrestar a investigar quién es el verdadero culpable. ⤴ El preso inocente está más obligado a demostrar su inocencia, pero (Conjunciones adversativas, presentan opciones excluyentes y contrapuestas) nadie le puede demostrar que es culpable y (conjunción coordinante) sin embargo, (Conjunción adversativas, presentan opciones excluyentes y contrapuestas) será encarcelado injustamente, y (Conjunción copulativa) están obligados a pagar una sentencia que no deven. ⤴ Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, pues (Conjunciones subordinantes causales — que indican la causa, razón o motivo) si se comete un crimen, en lugar de investigarlo agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa; pues (Conjunciones subordinantes causales — que indican la causa, razón o motivo) al parecer (Locución causal) a cada judicial lo premian por cada preso que agarre. ⤴ En conclusión, (Locución de orden que indica conclusión de las ideas planteadas en el texto) podemos observar que en prisión existen más inocentes que (Ambos que son conjunciones copulativas) culpables y (Conjunción coordinante) todo porque la “ley prefiere

	<p>encarcelar inocentes sin investigar, que (conjunción copulativa) leer bien los expedientes y (Conjunción coordinante) hacer lo que de verdad es justo.</p>
F) Recursos retóricos	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ En el texto hay repeticiones: Justicia; poder judicial, Ley. Estos términos favorecen la presencia del elemento referido, y sugieren diferencias, distinciones. ⤴ Sinonimia: La autora se refiere como sinónimos a los términos: Justicia, poder judicial y ley. ⤴ Máxima: En México la Justicia ya no existe. ⤴ Los paralelismos: Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, pues si se comete un crimen, en lugar de investigarlo agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa; pues al parecer a cada judicial lo premian por cada preso que agarre.
<u>INTERPRETACIÓN</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede decirse que el alumno produjo un texto coherente al mostrar que sus argumentos están siguiendo una línea temática. El alumno trata de atraer el interés del receptor al establecer una máxima: <u>En México la Justicia ya no existe</u>. Al mismo tiempo que está planteando su TESIS, introduciendo o planteando el problema acerca del cual se referirá. 2. Los párrafos respetan el inicio en Mayúscula y el punto y aparte. Contienen una idea que los cohesiona y además sigue hablando del mismo tema, lo que hace que el texto sea coherente. 3. Reafirma su tesis en la conclusión. Lo que hace que en su texto se adviertan categorías

	argumentativas, y sugiere el desarrollo de habilidades de argumentación por parte de la alumna.
--	---

^ CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

1. El acto de habla que utiliza la autora (alumna) es **Representativo**, ya que durante su discurso: AFIRMA, enuncia con certeza, asevera.
2. *Introductores de argumentos*: Utilización de conjunciones: pero, sin embargo, y, que, pues.
3. *Introductores de conclusiones*: La palabra **en conclusión**.
4. La autora utiliza deícticos de lugar: (en México), deícticos de tiempo (ahora), deícticos de persona o entidad (Justicia, poder judicial, ley).

Por lo tanto, al conocer el contexto pragmático del texto argumentativo de la alumna, nos indica que está usando un acto de habla adecuado, el cual es el representativo, el cual predomina en todo su texto, pues establece una Máxima, con la cual establece una afirmación, y a partir de ella organiza sus argumentos.

La configuración pragmática de su texto es la siguiente:

1. Primer párrafo: Acto de habla Representativo (afirma).
2. Segundo párrafo: Enuncia con certeza y ejemplifica.
3. Tercer párrafo: Acto de habla declarativo (precisa el porqué de sus afirmaciones)
4. Reafirma la tesis y a partir del acto representativo asevera con su postura.

Se infiere que el texto del alumno si tiene una fuerza *illocutiva*, (se entiende que el *acto illocutivo* es todo lo relacionado con las intenciones que conlleva toda enunciación). Cuando la alumna establece una Máxima (En México la Justicia ya no existe) se está iniciando el acto illocutivo, y cuando afirma esto muestra su intención de que el enunciatario observe su postura, luego precisa los detalles del porqué se refiere a ello, ejemplifica, precisa, y finalmente asevera.

El texto de la alumna también consigue el *acto perlocutivo* (lograr que su

enunciación tenga efecto o consecuencia en su enunciatario). Por lo tanto, los actos de habla que utilizó son adecuados y satisfactorios.

▲ FORMA DE ARGUMENTACIÓN

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

1. La autora establece una máxima, con la cual inicia su texto y establece la TESIS: En México la Justicia ya no existe, la ley ahora sólo se preocupa por conseguir a quién arrestar a investigar quién es el verdadero culpable. (La alumna establece una problemática, e indica que la justicia ya no existe, deja ver que antes si existía, pero también indica porqué construyó esta máxima. Diciendo cuál es el problema que plantea. La forma de argumentación que está empleando es por RAZONAMIENTO y la estructura argumentativa que plantea es por DEDUCCIÓN, pues parte de una idea general (tesis inicial): En México la Justicia ya no existe. para llegar a una conclusión concreta: En prisión existen más inocentes que culpables y todo porque la “ley” **prefiere encarcelar inocentes** sin investigar, **que leer bien** los expedientes y hacer lo que de verdad es justo.

2. La alumna emplea otros recursos argumentativos como los Datos y hechos: El preso inocente está más obligado a demostrar su inocencia, pero nadie le puede demostrar que es culpable y sin embargo, será encarcelado injustamente, y están obligados a pagar una sentencia que no deven.

3. También hace uso de los ejemplos retomados del contexto de la película Presunto Culpable: Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, pues si se comete un crimen, en lugar de investigarlo agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa; pues al parecer a cada judicial lo premian por cada preso que agarre.

4. En este rubro se concluye que, utiliza la **argumentación por razonamiento** y el modo de razonamiento que utiliza es la **deducción**, hace

uso de los **datos y hechos**, así como de la **ejemplificación**.

✦ GRAMÁTICA DE ARGUMENTOS

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

1. **TÓPICOS:** Justicia en México, ley, poder judicial

2. ARGUMENTOS:

1. En México la justicia ya no existe. (Modalización: Aserción, Certeza)
2. El preso inocente está más obligado a demostrar su inocencia, pero nadie le puede demostrar que es culpable y sin embargo, será encarcelado injustamente, y están obligados a pagar una sentencia que no deben. (Modalización Apreciativa)
3. Al poder “judicial” ya no le importa si se hace justicia, pues si se comete un crimen en lugar de investigarlo agarran a la primera persona que pasa por sus ojos y le inventan crimen y culpa; pues al parecer a cada judicial lo premian por cada preso que agarre. (Modalización Apreciativa)
4. Podemos observar que en prisión existen más inocentes que culpables y todo porque la “ley” prefiere encarcelar inocentes sin investigar, que leer bien los expedientes y hacer lo que de verdad es justo. (Modalización: Aserción).

✦ COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

RESULTADOS-INTERPRETACIÓN

1. Competencia Argumentativa, desde el punto de vista planteado en el Modelo de Análisis del Discurso, debe abarcar tres niveles cognitivos: Leer, comprender e interpretar.
 - La alumna observó una película con un tema polémico, con lo cual comprendió una problemática, la analizó y emitió sus ideas al respecto en un texto con características argumentativas.
 - La autora del texto configuró sus ideas, estableció una tesis y generó un texto completo. Además utilizó recursos argumentativos adecuados y cumplió con la mayoría de las categorías básicas del texto argumentativo, por lo cual se indica que ha adquirido habilidades argumentativas y por lo

tanto se puede decir que si es competente en el campo de la argumentación.

Como pudo observarse en los resultados del Modelo de Análisis del Discurso el texto que generó la alumna, tiene varios elementos que indican que si ha desarrollado sus habilidades de argumentación. A continuación se hará una evaluación a propósito de la aplicación de la estrategia.

4.4 Evaluación de la estrategia en su conjunto

Si bien es cierto, es compleja la tarea del profesor, todos sin excepción nos enfrentamos al proceso de enseñanza- aprendizaje, la intervención didáctica, el diseño de estrategias didácticas y debemos prepararnos siempre, pues, nuestra labor implica una gran responsabilidad porque trabajamos con los jóvenes quienes son los que en un futuro reflexionarán en el papel que les corresponda desempeñar en la sociedad.

Los que fuimos alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades lo sabemos muy bien, por lo que es necesario reconocer la importancia que tiene seguir preparándonos para que nuestro desempeño en el aula sea cada vez mejor y así aportar con el trabajo diario un pequeño grano de arena a esas mentes que en el futuro compensarán de manera positiva, (como lo hicieron nuestros profesores con nosotros) a la educación y mejoramiento de nuestro país.

Con estas reflexiones nos encaminamos a exponer los resultados de la experiencia al implementar una estrategia didáctica e indicar lo que pudimos observar de su aplicación. Antes que nada consideramos un acierto por parte de las autoridades del CCH que se implementara una forma de homogeneizar las formas en que planificamos nuestras clases. El PLANICLAS, permitió a muchos profesores replantear o mejorar nuestras estrategias para implementar el programa indicativo. Y así lograr un programa operativo mejor organizado y que sugiere enriquecer los procesos educativos en nuestras aulas.

El resultado de la intervención didáctica, fue enriquecedor, desde el momento de planearlo, pues permitió organizar sistemáticamente lo que se quería lograr. La estructura de la planificación nos dejó ver que cada detalle de nuestra clase está mejor controlado y ayuda al momento de aplicar cualquier estrategia. Además pudimos distinguir claramente

cuál es la diferencia entre lo que es una estrategia de enseñanza, otra de aprendizaje, así como distinguir qué es una secuencia didáctica.

Ésta investigación ha sido muy enriquecedora para nuestra labor docente: Pues además de subsanar aquellos huecos de conocimiento también enriqueció el trabajo con los alumnos. Las perspectivas que como docentes suelen tenerse de los alumnos cambia cuando el orden y la previsión de los aprendizajes está planteado en un documento estructurado para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A veces como profesores solemos descalificar al alumno, pensar que nuestras proyecciones con respecto a su aprendizaje deben ser las mínimas, debido a que son distraídos o inmaduros, irresponsables, entre otras cualificaciones negativas.

Sin embargo, el éxito de un profesor con sus alumnos radica en prever, planear y dominar el conocimiento que queremos traducir al alumno para que éste comprenda y aprenda aquello que le será útil tanto en la vida académica como cotidiana. Una estrategia que sugiere conocimiento por parte del profesor, responsabilidad, humildad, también prudencia, es aquella que nos proporcionará mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Ser claros con el discurso que se usará para plantear las acciones a seguir durante las clases y la forma en que vamos a evaluarlos; así como las formas en que acreditarán sus materias propiciará certidumbre en los estudiantes y por lo tanto generará un ambiente y convivencia agradable entre profesores y alumnos. La planeación es la mejor herramienta para combatir la deserción, la reprobación y los problemas de asistencia.

Un alumno siempre asiste a una clase donde el profesor brinda confianza, certidumbre, interés, buen ambiente de trabajo basado en el respeto y la coherencia. Por otro lado un profesor que cambia la forma de evaluar sin tener una justificación pedagógica que sea clara para los alumnos, propiciará malestar y si no explica bien o si no hay una relación cordial de comunicación entre él y los alumnos seguramente el índice de reprobación será alto o, de inasistencia y abandono de la clase.

Los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica, se derivan por supuesto de lo aprendido a lo largo de dos años de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior, en el área de Español. Sin duda, la convivencia con los compañeros, y las enseñanzas de los profesores han configurado gran parte de lo que representó en un primer momento la inquietud de aportar elementos para describir las habilidades de argumentación de los alumnos del CCH, analizando su texto y en segundo lugar, resolver aquellas dudas que había con respecto al diseño de una estrategia didáctica.

Todas las materias que se cursaron en la Maestría fueron importantes, pero el trabajo que aquí se realizó se basó principalmente en el trabajo de la materia de *Análisis del Discurso*, *Desarrollo del Adolescente*, y *Práctica Docente*. Pues estas materias llevaron a buena culminación el desarrollo de esta investigación.

Durante las intervenciones de las clases de Práctica Docente fue que se ubicó el espacio para validar el Modelo de Análisis del Discurso que se diseñó para analizar un texto argumentativo producido por alumnos del Colegio. En primer lugar, se asistió a las clases del profesor Miguel Ángel Galván Panzi, quién mostró gran interés en nuestro estudio y además amablemente nos cedió parte de su espacio en sus aulas, para observar y aplicar a partir de sus materiales didácticos el modelo mencionado.

Gracias a esas intervenciones pudimos validar el Modelo, el cuál fue corregido por la profesora que impartió la materia de *Análisis del Discurso*: Mtra. Griselda Aguilar Vieyra, quién siempre nos aportó información interesante con respecto a la materia y a las dudas que de otros aspectos relacionados con la maestría tuviéramos los que fuimos sus alumnos.

El material didáctico que el profesor Galván utilizó es producto de uno de los Seminarios Diurnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Un material que ha sido trabajado por muchos profesores como apoyo didáctico para sus clases. Por otra, parte, los alumnos mostraron disposición a que sus materiales fueran analizados y permitieron que fueran utilizados para el propósito que aquí se planteó.

En un segundo momento, y después de algunos años de haber terminado la maestría, se retomaron todos los elementos que la maestría había proporcionado y se sumó la experiencia docente que se adquirió a lo largo de tres años dando clase en el Colegio de Ciencias y Humanidades, lo cual ha dado como resultado este trabajo que tiene el interés de brindar elementos prácticos para los compañeros profesores que se enfrentan por primera vez al plan de estudios o a su análisis, incluso para aquellos que tratan de replantear sus prácticas docentes, como siempre para mejorar o enriquecer nuestra intervención didáctica.

Gracias al PLANICLAS pudo elaborarse de manera ordenada una estrategia didáctica, planteada a partir de la experiencia colectiva de la intervención didáctica y de la experiencia de los profesores que impartieron esos cursos que tan útiles fueron para plantear la estrategia didáctica que se propuso.

La recopilación teórica de conceptos básicos para nuestra intervención didáctica fue necesaria, para plantear conscientemente una estrategia didáctica que resolviera de manera integral tanto las necesidades del profesor como de los alumnos al momento de abordar una temática en particular del Programa de Estudios del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*.

Por supuesto, que para presentar una estrategia didáctica primero debe quedar claro que ésta debe contemplar tanto las estrategias de enseñanza, como las estrategias planteadas para el aprendizaje, así mismo como las estrategias de evaluación, juntas conforman una estrategia didáctica completa.

Así en primer lugar, se definió la temática a tratar, se recopiló la información suficiente para abordar el aprendizaje planteado, se pensó en las técnicas que se utilizarían, se seleccionó el material didáctico y de apoyo para presentar a los alumnos; también se determinó el tiempo que se utilizaría para cada actividad a realizar tanto para el profesor como el tiempo que utilizarían los alumnos en el desarrollo de cada actividad definiendo así la denominada secuencia didáctica, finalmente se plantearon las actividades de evaluación.

Posteriormente se procedió aplicarla en un grupo propio que correspondía con el semestre en que debía aplicarse el modelo de análisis de discurso. Los resultados fueron buenos, pues hubo disposición por parte de los alumnos mostraron interés en el tema, y resolvieron sus ejercicios en el tiempo y de manera oportuna.

Todas las actividades y la forma de realizar la estrategia se planteó ya en el formato que se está utilizando para modelar estrategias didácticas a partir de los cursos de PLANICLAS. La estrategia contempló el tema, los recursos, el tiempo, definió concretamente las actividades a seguir en la secuencia didáctica y los materiales para evaluación.

En su conjunto la estrategia cumple con todas los requerimientos para la elaboración de una estrategia didáctica, desde el punto de vista del PLANICLAS, material que fue realmente oportuno y además enriquecedor para el desarrollo de la estrategia, su aplicación y seguimiento.

Por otra parte, con respecto a los resultados que aportó el desarrollo de la estrategia son ilustrativos, podemos observar cómo los alumnos están utilizando la argumentación de forma adecuada. El Modelo de Análisis del Discurso nos indica que hay potencial de argumentación en los alumnos del Colegio, y cómo puede verse en cada

rubro del modelo, el texto de la alumna Yahaira, quien fue elegida al azar, se demuestra cuáles son las habilidades de argumentación que ella usó para plantear un texto argumentativo y que se describen en la aplicación del modelo antes observado.

Esperamos que el material que se recopiló en esta investigación sea valioso para los profesores del CCH. Y que la propuesta de Modelo de Análisis del Discurso sea una base para conocer más acerca de las habilidades que estamos propiciando en nuestros alumnos. Así como otorgar un verdadero valor al desarrollo de éstas competencias y encaminarnos a la configuración real de aquellas que marca nuestro Programa Indicativo y el Modelo Educativo del Colegio.

CONCLUSIONES

Sin duda la mejor manera de decir, es hacer; reza un dicho popular, por lo que siempre una inquietud debe tomar forma y finalmente ir por el camino de la razón y de la resolución. En este sentido lo que aquí se ha expuesto surgió debido a que al entrevistar a varios profesores acerca de cómo eran sus problemáticas de clase, en algún momento surgió el comentario de que los alumnos del bachillerato no estaban preparados para argumentar y que esa capacidad o habilidades se desarrollarían en el futuro, tal vez, durante la carrera o al finalizarla.

Esto se convirtió en una problemática que se expuso en los espacios de aula que brindó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, área Español. En un inicio se pensó que podríamos abordar el tema ensayando estrategias para mejorar las habilidades de argumentación de los alumnos del CCH. Sin embargo, cómo saber esto si no teníamos un punto de partida: ¿Qué tanto han desarrollado, asimilado o aprendido las características de este tipo de textos?, fue entonces cuando la materia de Análisis del Discurso, nos brindó una excelente oportunidad de diseñar un Modelo, a partir de lo planteado en esta teoría y de sus autores, aplicado a un texto argumentativo.

Los resultados fueron interesantes al conocer cómo con el Análisis del Discurso se pudieron observar una cantidad de elementos que el alumno integra en sus textos y las habilidades que pone en juego al momento de escribir un texto con características argumentativas. Entre éstas, el alumno tiene nociones acerca de lo que es una tesis, argumentos, toma de posición frente a un tema, punto de vista, uso de conectores, entre otros. Sin embargo, antes que valorar los elementos que se encuentran en el texto del alumno, lo primero que salta a la vista son las faltas de ortografía de sus escritos.

La ortografía es una de las herramientas más usadas como estrategia para la corrección de los textos escritos por los alumnos. Como profesores que revisamos varios textos al día hemos implementado incluso estrategias apegadas a la corrección de estilo o tratamos que la sintaxis sea lo más correcta posible, incitamos al alumno que busque sinónimos, o que investigue las reglas gramaticales, sin embargo, regresar al alumno a corregir su texto, es una de las opciones más comunes, otras son la elaboración de rúbricas o listas de cotejo, que también en buena medida nos dan datos que culminan en la disminución de calificación del alumno, lo cual podría representar un elemento de

evaluación poco útil si no hay una retroalimentación con él para incitarlo a mejorar o que aprenda del proceso de elaboración de su texto.

La intención de este trabajo fue desmenuzar lo más posible el texto del alumno para ver cómo escribe, cómo son sus procesos, qué lo motiva; si lo que dice se apega a la realidad o si hace uso de ésta para que un problema sea de su interés y que por lo tanto emita una opinión razonada o ejemplificada. Por los motivos anteriores surgió la propuesta de un Modelo de Análisis del Discurso aplicado a un texto argumentativo de un alumno de TLRIID III y, efectivamente, encontramos datos interesantes en su texto como: Macroestructura Temática y Superestructura esquemática, así como elementos mínimos necesarios en la estructura gramatical de su texto.

Observamos además que el alumno utiliza algunos recursos como la interrogación retórica o, con respecto a las categorías pragmáticas, se observa el uso de actos de habla adecuados en la intención con que redacta su texto. Es decir, nuestros alumnos del Colegio si desarrollan habilidades orientadas a la argumentación. Por otro lado, también observamos los elementos básicos que debe reunir el profesor con respecto al tema de la Argumentación, pues el estudio de dicho aprendizaje es extenso, debido a las distintas teorías que existen para explicar el fenómeno, además de que cada profesor tiene la libertad de abordarlo según su estilo o estrategia propuesta para su enseñanza.

Por lo tanto, la utilidad de esta investigación, según nuestro punto de vista, es brindar herramientas que permitan en primer lugar, prever los elementos que integran el desarrollo de una Estrategia Didáctica, la cual debe contemplar, los elementos necesarios del programa de estudio, posteriormente, prever tanto las estrategias de enseñanza, como las de aprendizaje, así como sugerir estrategias de evaluación y por supuesto indicar la importancia que tiene que el profesor esté preparado y suficientemente informado acerca de lo que trata el tema que abordará en la misma.

Así el capítulo uno se elaboró con la finalidad de enmarcar las características generales de los estudiantes del CCH, el contexto de la materia y cómo es que en el Programa de Estudios está planteada la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*, de esta manera dejar en claro cuál es el contexto de la materia en donde se realizó una intervención didáctica, a propósito de lo abordado en la investigación.

Por su parte, el capítulo dos, abordó de manera general algunos de los paradigmas de la educación que nos permiten apoyar nuestros sustentos teóricos al momento de trabajar en el aula con los alumnos y realizar nuestra intervención didáctica cotidiana, lo

que hacemos en nuestro día a día, tiene un sustento, un porqué, un para qué, todo lo que hacemos tiene una base, y en este caso, presentamos algunos conceptos que al respecto son útiles para el profesor que tiene una incipiente aproximación a los planes de estudio y a el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, el capítulo funge solamente como una guía teórica de los elementos básicos para configurar una estrategia didáctica.

El capítulo tres presentó el proceso de elaboración de un Modelo de Análisis del Discurso, elaborado a partir de las categorías que plantea la misma teoría del Análisis del Discurso con sus principales autores, lo que indica que este modelo sólo retoma las categorías necesarias para configurar un Modelo de Análisis del Discurso para analizar un texto argumentativo. En ningún momento asumimos ser los autores de una nueva teoría al respecto, sólo se trató de un ejercicio para el análisis de un texto, lo que implicó su grado de dificultad y aportó datos relevantes en el análisis de los textos de los alumnos.

Finalmente, el capítulo cuatro, da cuenta de cómo pueden usarse los elementos proporcionados en los otros tres capítulos, todo para configurar una Estrategia Didáctica completa, y así poder aplicar nuevamente el Modelo de Análisis del Discurso y actualizar los resultados obtenidos a partir del modelo.

Así, la intención fue contribuir con un Modelo de Análisis del Discurso diseñado para observar características específicas del texto argumentativo, el cual, incluso, puede ser usado para generar una valoración exhaustiva de un texto producido por algún alumno en clase y así hacerlos conscientes de la forma en que están utilizando las herramientas proporcionadas por el profesor en la redacción de un texto argumentativo.

Con respecto a las ideas anteriores y haciendo un balance con respecto a los alcances de la investigación, consideramos que ésta fue muy ilustrativa, pero sobre todo, formativa. Pues al proponer ideas con respecto a la mejora del proceso de intervención didáctica, el ejercicio resultó enriquecedor y sin duda didáctico para el propio proceder profesional en el día a día en el aula. Por supuesto, que la propuesta de un modelo de Análisis del Discurso, es un ejercicio que consideramos pueda ser susceptible de mejorar o enriquecer y esperamos que se tome en cuenta como una forma de analizar, en otros niveles, el texto argumentativo.

En la actualidad el tema de la argumentación ha tomado fuerza en los espacios de reflexión y de investigación tanto en el CCH como en los sistemas incorporados a la UNAM. Nuestra propuesta se ciñe específicamente a este tipo de texto, esa es su limitación. Sin embargo, consideramos que puede ser un punto de partida para orientar nuevas aristas con respecto a la forma de enseñanza y, por supuesto, a la manera en que

los alumnos perciben, aprenden y utilizan la Argumentación. Pero como profesores debemos ser conscientes que aun cuando nuestra formación nos da las herramientas mínimas para desarrollar nuestra profesión en el aula, debemos de hacernos de otras de carácter actual y mucho más efectivo.

Por lo mismo, debemos tomar en cuenta, que no basta lo que creemos que sabemos, sino que necesitamos reflexionar en aquello que no sabemos. Esto para propiciar un mejoramiento en nuestro proceso de intervención didáctica, se requiere de un sinfín de elementos que cada uno va enriqueciendo, en primer lugar, con la experiencia, en segundo con la formación y actualización académica, y en tercer lugar con la disposición personal que necesariamente debemos tener para ser perceptivos a los cambios de cada generación de alumnos que recibimos en clase.

Los alumnos son seres humanos que acuden a la escuela con la intención de llevarse algo valioso para sus vidas, y los profesores tenemos toda la intención de proporcionarles las mejores herramientas para que esto suceda, pero sin duda, el estudiante es un ser que requiere de toda nuestra confianza para acceder a ese cúmulo de conocimientos que se proponen desde un Modelo de Estudio planteado por el CCH y basado en los saberes que un miembro de la sociedad a esa edad se sugiere debe tener.

La experiencia nos indica que un alumno adolescente no debe ser pensado por el profesor como un ser incapaz de hacer o llevar a cabo tareas complejas como argumentar, se trata de guiar y acompañar, y de incitar que desarrollen al máximo sus competencias.

Muchos alumnos que pasan por nuestras aulas y que han logrado aprendizajes significativos, se vuelven alumnos propositivos, con entusiasmo por continuar con sus estudios, se sienten confiados de poder defender una tesis y dar argumentos razonados, están en un constante ensayo de sus ideas y por supuesto, aplican lo que como maestros hemos propiciado con el día a día: *Que hagan cosas con las palabras.*

Y si esas cosas que han aprendido a hacer trascienden en un término exitoso del bachillerato, entonces habremos aprendido, también, como profesores, a diseñar estrategias más razonadas y flexibles para la enseñanza de cualquier tema de nuestro programa de estudios.

Lo más provechoso en esta investigación fue la apropiación de esas herramientas que un profesor necesita como básicas para el desempeño cotidiano en las aulas, incluso, aquellas que nos indican cómo es que los que somos profesores aprendemos, cómo estamos percibiendo la información y cómo la asimilamos para traducirla a un joven que

tiene una serie de necesidades no sólo de carácter social, sino psicológico, anímico y de formación intelectual.

Sin duda, nuestro trayecto por la MADEMS fue enriquecedor y ha propiciado muchas otras propuestas de estudio, la nuestra es sólo una aportación a aquello que tal vez no miramos de manera cotidiana: Cómo es que los profesores también aprendemos de nuestros alumnos. Así mismo, cómo traducimos aquello que sabemos y que es complejo en una serie de enunciaciones coherentes y que, por supuesto, le sean significativas al alumno.

Pero sobre todo qué tan significativo, motivador, ilustrativo, y sugerente puede ser descubrir que nuestros alumnos realmente están desarrollando las competencias que nos propone un plan de estudios, y muy concretamente gracias a esta investigación observamos cómo podemos aportar en la configuración de una *competencia argumentativa* en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades y que es el objetivo último que propone nuestro Plan de Estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi, Arminda y Mauricio Knobel. *La Adolescencia normal*. Paidós, México, 1986.
- Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco/Libros, S. L. Madrid, 2002.
- Argudín Yolanda. *Educación Basada en competencias. Nociones y Antecedentes*. Trillas, México, 2009.
- Ayala Aguirre, Francisco G. *La función del profesor como asesor*. México, Trillas, 1998.
- Bassols, Margarida, et.al. *Modelos Textuales. Teoría y práctica*, Eumo Octaedro, S. L. España, 1997
- Batjin, M. "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. Mexico. Siglo XXI.
- Belth, Marc. *La educación como disciplina científica. Un estudio sobre la función de los modelos en el pensamiento*. El Ateneo. México, 1971.
- Bruner, Jerome, *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- Bloom, Benjamín, et.al. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Marfil, España, 1972.
- Calero Pérez Mavilo, *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*, Alfaomega, México, 2009.
- Camacho Segura, Ricardo. *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. ST Editorial. México, 2007.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999
- Castellanos Magdaleno, Raúl. *Prácticas textuales 5*. Edición de prueba. México.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona. 1991.
----- *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona, 1997.
- Castello M. y M. Badía, Monserrat. "Estrategias Argumentativas: escribir para convencer" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Graó. Barcelona, 1995.
- Castillo Ceballos, Gerardo. *Los adolescentes y sus problemas*. Minos Tercer Milenio, México, 2008.
- Coleman, John, *Psicología de la Adolescencia*, Morata, España, 1985.

Colás Bravo, María Pilar. "Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación", en *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. México, 1999.

Colás, P., y Buendía, L. *Investigación Educativa*. Alfar, Sevilla, 1994.

Coll, César.,Palacios, Jesús y Marchesi Álvaro: (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza Editorial, España, 2000.

Coulon, Alain, *Etnometodología y educación*, Paidós Educador, España, 1995.

Díaz Barriga, Arceo. Frida. *Et.al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw –Hill. México, 2002.

Donas Burak, S. (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional. –Costello. 2002.

Feixa, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel, España, 1999.

Fize, Michel. *Adolescencia En Crisis? Por El Derecho Al Reconocimiento Social*. Siglo XXI. México, 2002.

Gardner, Howard. *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias múltiples*. FCE, México, 2001.

Goetz, J., y Le Compt. *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, Mantla. 1988.

Gordon, Wells. *Indagación Dialógica, Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós, 2001.

Gracida Juárez, Ysabel. Et. Al. *La argumentación, acto de persuasión, convencimiento o demostración*. Editorial Edere, Segunda Edición, México, 2005.

Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Paidós, México, 2002.

Jüngen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*, T.L. Tauros, Buenos Aires, 1989.

Jurado Rojas, Yolanda. *Comprensión Lectora y redacción 1*. Esfinge, México, 2010.

Lemke, Jay L. *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós, 1997.

Lerner Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE, 2001.

Lomas, Carlos. Comp. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, España, 1998.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et al., *Del texto y sus contextos*, Edere, México, 2002.

Mead, Margaret. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Lara, España, 1975.

Medina, A. y Salvador, F. (Coord). *Didáctica General*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2000.

Negrete Fuentes, Jorge Alberto. *Estrategias para el aprendizaje*. Limusa, México, 2007.

Perelman, CH. Y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos, España, 1994.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*, Columbia, Labor, 1995.

Postic, Marcel. *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 1977.

Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción*, FCE, México 2001.

Rangel Hinojosa, Mónica. *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*. Trillas. México, 1999.

Reyes Coria, Bulmaro. *Arte de convencer, lecciones ciceronianas de oratoria*. UNAM, México, 2004.

Ruiz Olabuénaga, D.E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.

Saint-Onge, Michel. *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, Canadá, Ediciones Mensajero, 1997.

Szasz, Ivonne y Lerner, Susana, comp. *Para comprender la subjetividad*. Investigación cualitativa en salud reproductiva y social. El Colegio de México, México, 1996.

Torrent Badía, Anna María, et al. *Modelos Textuales*. Teoría y Práctica. Eumo-Octaedro, España, 1997.

Van, Dijk. Teun A. (Compilador) *El discurso como estrategia y proceso*. (Volumen 1) Ed. Gedisa, Barcelona, 2000.

----- *La ciencia del texto*. Ed. Paidós, España, 1983.

----- *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México, 1980

Vignaux, Georges. *La argumentación, ensayo de lógica discursiva*, Hadette, Buenos Aires, 1986.

Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós: MEC, Barcelona, 1987.

Hemerografía

Aguilar, Vieyra Griselda. *Un modelo general del diseño de investigación en comunicación (propuesta)*. Cuadernos del Colegio de Educación y Comunicación. México, 1999.

CCH, *Actualización del Plan y de los Programas de Estudios*, México, CCH-UNAM, 1996.

CCH, *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, CCH-UNAM, 2006.

CCH, *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. UNAM, México, 2003.

Cuaderno de Trabajo del Seminario Diurno del TLRIID-III. Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan.

García Camacho, Trinidad. *El modelo educativo del CCH*. Documento de la Dirección General, México, 2005.

-----, *Aprendizajes y estrategias*, CCH, México, 2007.

-----, *Planeación, modelo educativo y habilidades docentes*, Documento de la Dirección General, México: CCH, 2008/2010.

Proyecto Académico para la Revisión Curricular. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, Cuadernillo 2. México, 2009.

Giménez, G. *Discurso actual sobre la argumentación*. Discurso #10, 1989.

Robles Uribe, José Eduardo, *et al.* "Programas Institucionales y Operativos", en *Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cuadernillo Número 30, México, 1994.

Salinas, D. F. *¿Qué hago el lunes?* Antología Electrónica del Diplomado en *Didáctica y Comunicación Educativa*, ILCE, 2000.

Cibergrafía

http://100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=83&lang=es

<http://definicion.de/silogismo/>

<http://definicion.de/falacia/>

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Ensayo.

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/ensayo.php>

<http://definicion.de/polemica/>

<http://www.rae.es/rae.html>

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Panfleto

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Manifiesto

<http://bibliorios.blogspot.com/2008/11/leer-adelgaza.html>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276081>

http://sdpnoticias.com/columna/1518/El_Verdadero_Culpable_en_Presunto_Culpable

<http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota14018.html>

<http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota13803.html>

<http://noticias.univision.com/mexico/noticias/article/2011-03-04/presunto-culpable-seguira-en-cartelera>

<http://www.youtube.com/watch?v=v8LVlKqyxr0>

Anexos

1. Estrategia completa para el análisis del texto argumentativo de una alumna del CCH.
2. Estrategia para la validación del Modelo de Análisis del Discurso, alumno del CCH.