



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

**TRAYECTOS PROCEDIMENTALES. UNA ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA PRODUCCION
ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DIRIGIDA
A ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL**

**PRESENTA
MARÍA ELENA GAITÁN HERRERA**

**TUTORA
LILIÁN CAMACHO MORFÍN**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MEXICO D.F., JUNIO 2013



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
OBJETIVO GENERAL.....	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
JUSTIFICACIÓN.....	11
CAPÍTULO II	
EL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
2.1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
CAPITULO III	
SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL MUNDO DE HABLA HISPANA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ALGUNOS MATERIALES DIDÁCTICOS (ESTADO DE LA CUESTIÓN).....	19
3.1 ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA IDENTIFICACIÓN DE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LOS TEXTOS A PARTIR DE SU LECTURA.....	20
3.2 EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	25
3.3 FORMAS DE PLANTEAR DIDÁCTICAMENTE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA	

3.3.1 EXPLICACIÓN TEÓRICA DEL OBJETO A ENSEÑAR POR PARTE DE UN EXPERTO	28
3.3.2 PRESENTACIÓN DE EJEMPLOS DEL USO DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DE MODELOS TEXTUALES QUE CIRCULAN EN LA SOCIEDAD	31
3.3.3 PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA CONSTRUCCION TEÓRICA DE LA ARGUMENTACIÓN O EN ACTIVIDADES PROCEDIMENTALES PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA	35
3.3.4 ENFASIS EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN	41
3.3.5 PROCEDIMIENTO DIDLÁCTICO QUE INICIA A PARTIR DE LA SELECCIÓN DE UN TEMA	46
APRECIACIONES PARCIALES	53

CAPÍTULO IV

REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 LA ARGUMENTACIÓN COMO DISCURSO	55
4.2 LA ARGUMENTACIÓN COMO PROCESO COGNOSCITIVO	62
4.3 LO QUE SABEMOS ACERCA DEL APRENDIZAJE	70
4.3.1 EL APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS O APRENDER A APRENDER	79
4.3.1.1 DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO.....	82
4.3.1.2 DESDE EL PUNTO DE VISTA DISCURSIVO.....	83
4.3.1.3 LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN DISCURSO ARGUMENTATIVO	84
4.3.1.4 LA EVALUACIÓN PERMANENTE DEL APRENDIZAJE.....	84

CAPITULO V

EL MODELO DIDÁCTICO ELEGIDO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA.

5.1 ENSEÑAR DE ACUERDO AL TIPO DE CONOCIMIENTO QUE SE

APRENDE.....85

5.2 LA INVESTIGACIÓN COMO TRAYECTO PROCEDIMENTAL QUE PERMITE TRANSITAR HACIA LA ARGUMENTACIÓN..... 86

5.3 EL ENCUENTRO CON EL CONTEXTO Y LA TAREA DE PROBLEMATIZAR ALGUNO DE SUS ASPECTOS, POSIBILITA LA EXPLICACIÓN A TRAVÉS DE ARGUMENTOS.....89

5.4 EL CONOCIMIENTO DEL TEMA O LA COMPRESIÓN DEL CONTENIDO..... 91

5.5 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POSTURA..... 92

5.6 EL MODELO DE ENSEÑANZA BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS..... 94

5.7 EL ROL DEL DOCENTE.....98

CAPÍTULO VI

ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....100

CAPITULO VII

LA PUESTA EN PRÁCTICA Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS..... 118

7.1 PRIMER MOMENTO..... 123

7.2 SEGUNDO MOMENTO..... 125

7.3 TERCER MOMENTO 131

CONCLUSIONES 138

FUENTES DE CONSULTA 142

INTRODUCCIÓN

En México actualmente se están realizando esfuerzos por resolver los graves problemas que atañen a la educación; nada menos en estos momentos se lleva a cabo una reforma educativa a través de la cual se espera mejorar los resultados poco favorables no sólo para nuestros estudiantes, quienes no consiguen desarrollar procedimientos que les permitan saber cómo procesar la información que de manera por demás rápida les llega a través de los medios virtuales y con ello estar en condiciones para explicar y sustentar sus propios puntos de vista; sino también para aquellos que nos dedicamos cotidianamente a trabajar para que los adolescentes sepan comunicar sus propios pensamientos haciendo uso de una de las creaciones mediante la cual desarrollamos incluso nuestro pensamiento: el lenguaje.

Esta investigación tiene como propósito comprender y mostrar en qué consisten algunos de los aspectos cognitivos y procedimentales mediante los cuales se llega a contar con la comprensión de un suceso, con el desarrollo de un pensamiento crítico propio respecto del suceso en cuestión y cómo dichos factores impactan y determinan el surgimiento de posturas personales las cuáles precisan de sustentos que toman la forma de argumentos en un escrito cuya intención es impactar en el punto de vista de un interlocutor.

Se pretende entonces comprender el papel del desarrollo de trayectos procedimentales y plasmarlos en el diseño de una propuesta de intervención didáctica que favorezca el desarrollo de la habilidad para indagar, para analizar, contrastar e impactar en dos aspectos: a) el nivel relacionado con el factor semántico de cada una de las asignaturas que se cursan en el nivel bachillerato y b) aportar desde el espacio de las asignaturas del área de la comunicación y el lenguaje, la posibilidad de que comuniquen coherentemente sus propias tesis

sustentándolas con argumentos; favoreciendo a su vez el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo que demandan las actuales sociedades del conocimiento.

I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las propuestas educativas surgidas en las últimas décadas del siglo XX nos obligan a revisar de manera profunda qué implica formar a los estudiantes a partir del desarrollo de sus competencias; este salto paradigmático exige que indagemos en qué consisten los distintos factores que inciden en el aprendizaje centrado no sólo en la adquisición de conocimiento sino en saber cómo orientar a los aprendices para que estén en condiciones de producirlo. Esto exige que nos centremos en los sujetos de una manera diferente pues al parecer implica abandonar la vieja idea de que el aprendizaje consiste en acumular cantidades considerables de información y más bien comprender que, lo que está en juego, es saber innovar el conocimiento, tarea por demás compleja, pues nos adentramos en la voluntad y en la conciencia de los seres humanos para sustentar sus propios pensamientos.

A partir de estas cuestiones y de la experiencia en la que somos testigos del papel que juega la comunicación virtual y tecnológica y la rapidez con la que las nuevas generaciones obtienen información, surge la inquietud por comprender cuál es el papel de la escuela en lo que se refiere a las competencias para producir escritos académicos que se caractericen por ser coherentes y porque a través de ellos, nuestros estudiantes logren su propósito cuando escriban un texto argumentativo.

Corresponde a los profesionales que laboran en la etapa de formación de los estudiantes de nivel medio, garantizar el desarrollo de la habilidad para explicar y argumentar diversos planteamientos pues estos modos discursivos reflejan el pensamiento crítico y autónomo que se alcanza en el desarrollo de los seres humanos, factores indispensables para enfrentar el procesamiento de la información que exige la etapa del bachillerato, y por medio de los cuales los estudiantes se encuentran en condiciones para sustentar su propio punto de vista.

Si la era del siglo XXI se caracteriza por la producción de conocimiento, se torna imprescindible que los jóvenes adolescentes produzcan argumentaciones sustentadas que sean resultado de la puesta en práctica de sus habilidades de indagación y de la conciencia de que todo mensaje está cargado de intenciones comunicativas que influyen en aquellos a quienes se dirige un discurso; de manera que se torna imprescindible reconocer la importancia de saber producir discursos. La tarea de preparar a los individuos para producir una amplia diversidad de discursos es responsabilidad de las instituciones educativas.

Según estas consideraciones, el problema que nos interesa dilucidar es ¿Qué papel juegan los procesos de indagación y la comprensión profunda de un tema en el surgimiento de la habilidad para sustentar ideas a través de argumentaciones que emanan de ejercicios polifónicos? De acuerdo a Cerezo Manuel (1997) la polifonía consiste en un fenómeno en el que diferentes voces participan en un relato, el cual es entendido como el resultado de una participación social y cultural; es decir, se trata de la construcción de un discurso que se encuentra constituido por una visión que es resultado de lo que otros han dicho y que ha sido escuchado a través de interacciones sociales y culturales; conlleva la negociación de significados y la elaboración de un significado personal.

Los interrogantes que orientan la búsqueda de respuestas al problema son:

¿En qué estado se encuentra la enseñanza de la producción escrita de textos argumentativos?

¿Cuáles son las tendencias didácticas que orientan la enseñanza de la producción de escritos argumentativos?

¿Cómo inciden las habilidades para investigar en el desarrollo de una postura crítica?

¿Qué modelo didáctico se adecúa al desarrollo de conocimientos procedimentales inmersos en el desarrollo de un pensamiento crítico y un aprendizaje autónomo?

¿De qué manera se puede construir un modelo estratégico que guíe la enseñanza de habilidades cognitivas y comunicativas referidas a la argumentación?

¿Cuáles son las orientaciones teóricas que explican los conceptos de argumentación?

¿Qué significa aprender?

El objeto de estudio es la enseñanza de la argumentación escrita y el tema en el que nos abocamos es el impacto de los procesos de indagación en la conformación de una trayectoria procedimental que conlleve el surgimiento de una postura crítica ante sucesos del contexto situacional de los estudiantes de nivel medio superior, la posibilidad de comunicarla a través de argumentos y que impacte en la configuración de la competencia para aprender de manera autónoma los diversos temas de índole académica y la producción de escritos argumentativos.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar y aplicar una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa basada en la habilidad para producir escritos argumentativos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar algunas propuestas didácticas que orientan la enseñanza de la argumentación escrita en el nivel medio superior.

Detectar y Analizar qué papel juega la habilidad para indagar, en el desarrollo de trayectos procedimentales que conduzcan a una postura personal que pueda ser argumentada a partir de los datos indagados.

Analizar qué papel juega la habilidad para indagar, en el desarrollo de trayectos procedimentales que den lugar a una postura personal que pueda ser argumentada a partir de datos obtenidos en ejercicios de polifonía.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene como propósito diseñar una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de competencias procedimentales que favorezcan la producción escrita de textos argumentativos; dicho propósito parte del interés de contribuir a solucionar algunos problemas de la educación media superior en México pues de acuerdo a Zorrilla (2010) este nivel educativo se caracteriza por haber logrado, en los últimos años, atender, en el aspecto cuantitativo, la demanda de ingreso a este nivel de estudios; sin embargo desde el punto de vista cualitativo no siempre se logra favorecer las competencias comunicativas en los estudiantes que son aceptados en la matrícula, provocando con ello un porcentaje de reprobación y posible deserción.

Este problema puede impactar incluso en la eficiencia terminal en el nivel medio y refleja, entre otros aspectos, que no obstante que el Estado atiende la demanda de ingreso a este nivel educativo, existen factores desfavorables que impactan en el desempeño académico y que constituyen verdaderos obstáculos para el término de dicho nivel de formación.

Existe un porcentaje elevado de estudiantes que tienen asignaturas reprobadas; de acuerdo al estudio realizado por la OECD en 2011 en el ciclo escolar 2010-2011 el índice de reprobación fue de 32.7 %; además, frecuentemente se escuchan comentarios por parte de los docentes de diversas asignaturas, en relación a que los estudiantes no producen de manera adecuada y eficiente los escritos que se les solicita.

En el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior publicado en 2012, por la Secretaría de Educación Pública, a cargo en ese momento del Doctor José Ángel Córdova Villalobos, se menciona que el

problema de la deserción en el nivel medio superior obedece a una multiplicidad de factores que han sido identificados a través de diversos estudios además de la encuesta elaborada por esta institución.

El hecho de que la educación atraviese por etapas de crecimiento en la matrícula ha favorecido la formación de estructuras administrativas que han permitido resolver problemas de esta índole; sin embargo se trata ahora de favorecer el aspecto académico que garantice dotar de herramientas cognitivas y comunicativas al sector social que es atendido; estas herramientas permitirán a los aprendices responder a las demandas de aprendizaje que exige este nivel.

A continuación se presenta un cuadro de doble entrada que contiene los diversos estudios retomados por la institución y se mencionan los factores que han desencadenado el abandono de los estudios; entre ellos deficiencias en las habilidades verbales:

Cuadro que contiene información retomada del reporte de la Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior (2012)

Tipo de estudio	Año	Factores
Censo de población y vivienda	2000	1. No les gusta estudiar.
Navarro Sandoval Norma Luz	2001	2. Por causas económicas 3. Por matrimonio o unión. 4. Por no haber una escuela cerca.

		5. Por causas familiares
Encuesta Nacional de la juventud	2005	70 % de las respuestas se refieren a: a) Tener que trabajar b) No les gusta estudiar
Encuesta Nacional de ocupación y empleo (INEGI)	2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insuficiencia de dinero para pagar la escuela. 2. Necesidad de aportar dinero al hogar. 3. Embarazo, matrimonio y unión 4. No les gusta estudiar.
Encuesta a directores de las escuelas de nivel medio superior que participan en la prueba ENLACE 10686 directores	2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas económicos. 2. Falta de interés en la escuela 3. Bajo rendimiento.
Informe de la Educación Media Superior en México (INEE)	2011	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidad de incorporarse al mundo laboral. 2. Falta de pertinencia en la oferta curricular. 3. Carencia de conocimientos sólidos y de habilidades que permitan adquirir

		nuevos aprendizajes.
Estudio de Vidales	2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escasa introducción de mejoras didácticas y pedagógicas en los programas de formación docente. 2. Poca utilización de los datos arrojados por los exámenes de ingreso al nivel medio y por los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares. 3. La situación de los docentes y su poca profesionalización. Contratación parcial, inestabilidad laboral, movilidad entre planteles, excesiva carga de grupos y alumnos. 4. Poco acercamiento de los estudiantes a las actividades de investigación que motiven su rendimiento académico. 5. Deficiencias en la formación de los estudiantes en temas como matemáticas, habilidades cuantitativas y verbales y conocimiento del Español.

		<p>6. Exiguo desarrollo de habilidades para el estudio y el</p> <p>7. autoaprendizaje.</p>
Estudio de la OECD	2011	<p>Niveles de reprobación, en el año 2011 fue del 32.7%.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de dinero para útiles, pasaje o inscripción. 2. Les disgusta estudiar. 3. Problemas para entender a los maestros. 4. Baja por reprobar materias.

II

EL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en las siguientes fases:

FASES	ACCIONES
PRIMERA	Recopilación de materiales didácticos Análisis de la información Redacción del estado de la cuestión
SEGUNDA	Recopilación de fuentes bibliográficas Análisis de la información Construcción del marco teórico Selección de un modelo de enseñanza
TERCERA	Diseño de una propuesta didáctica Aplicación de la propuesta

CUARTA	Implementación de tácticas de enseñanza
QUINTA	Análisis de las actividades de aprendizaje Elaboración de resultados

En la primera fase de esta investigación se tomó la decisión de conocer cuál es el estado de la cuestión en relación a la enseñanza de la producción de escritos argumentativos para lo cual se procedió a recopilar materiales didácticos de uso frecuente en las instituciones educativas del nivel medio superior y algunas investigaciones recientes realizadas en el mundo de habla hispana.

A partir de los primeros hallazgos se realizó un análisis comparativo entre los materiales didácticos y la propuesta teórica de Paul Ricoeur; de este análisis derivó el estado del arte y en el planteamiento de un problema.

En la segunda fase se recopilaron fuentes bibliográficas relativas a los conceptos que conforman el marco teórico de la presente investigación y que atañen a los siguientes conceptos: argumentación, el aprendizaje y los modelos de enseñanza; del análisis de estos materiales y la triangulación entre estos tres componentes se procedió a diseñar la propuesta didáctica.

Como ya se ha mencionado la revisión minuciosa y la triangulación entre estos componentes teóricos relativos a los aspectos didácticos y a los componentes de las competencias cognitivas y discursivas que atañen a la disciplina nos permitió

diseñar una propuesta didáctica que se centrará en el desarrollo de las habilidades requeridas para producir escritos argumentativos; acciones que corresponden a la tercera fase.

Una vez que comenzó la aplicación de la propuesta, se analizaron las reacciones del grupo ante las actividades propuestas; los resultados obtenidos derivaron en el diseño y creación de diversas tácticas de enseñanza que respondieran a las características del grupo y al nivel de competencia en el que se encontraban.

Se ha denominado a esta etapa quinta fase de la investigación debido a que cada una de las sesiones de trabajo fue analizada minuciosamente y se diseñaron actividades que no estaban consideradas en la propuesta inicial; las tácticas fueron resultado de las características cognitivas y las competencias sociales y actitudinales del grupo con el que se trabajó.

En la quinta fase de la investigación se revisaron y analizaron las producciones correspondientes a cada uno de los 3 momentos de aprendizaje que fueron considerados para el grupo y se procedió a elaborar los resultados.

III

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL MUNDO DE HABLA HISPANA, BASADA EN EL ANÁLISIS DE ALGUNOS MATERIALES DIDÁCTICOS (Estado de la cuestión)

Para entender qué es lo que está ocurriendo en el ámbito académico en relación al desarrollo de la competencia para producir discursos argumentativos en cada uno de los estudiantes de nivel medio superior, se necesita conocer entre otros aspectos, cómo se lleva a cabo por parte de los profesores, la enseñanza de esta habilidad cognitiva y lingüística; La realización de esta tarea exigió la recopilación de un corpus que está integrado por algunas propuestas didácticas que han sido publicadas en el mundo de habla hispana.

Los materiales contienen información referida a explicaciones teóricas y actividades didácticas que reflejan las maneras de proceder pedagógicamente con el propósito de favorecer la competencia comunicativa en cuestión, más aún constituyen medios que reflejan la concepción epistémica que los responsables del aprendizaje tienen en relación a las formas de conocer un objeto de estudio, por lo que su análisis nos permitió comprender lo que posiblemente ocurre en las aulas.

El corpus está constituido por libros de texto e investigaciones que circulan en las bibliotecas, librerías y medios virtuales, de manera que son ampliamente consultados por la comunidad de profesores. Se presenta a continuación los títulos de estos recursos didácticos: *Aprende a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir, Modelos textuales. Teoría y práctica, La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración, Lenguaje y expresión I, Didáctica de la argumentación. Su enseñanza en la escuela nacional preparatoria, Usos y formas de la lengua escrita, Textos de didáctica de la lengua y de la*

literatura, Competencia comunicativa y diversidad textual, Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica, Conocimientos fundamentales de español, Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas.

El resultado de este análisis nos ha llevado a identificar dos tipos de materiales

:

1. Textos en los que se trabaja la argumentación en el nivel de comprensión de lectura.
2. Textos en los que la argumentación está orientada hacia la producción escrita.

Las estrategias empleadas en estos materiales son:

- a) Explicación teórica del objeto a enseñar por parte de un experto.
- b) Presentación de ejemplos a través de modelos textuales que circulan en la sociedad.
- c) Participación activa de los aprendices, en la construcción de la teoría de la argumentación y de los procedimientos en la producción escrita.
- d) Énfasis en los procesos de investigación
- e) A partir de la selección de un tema

A continuación se presenta el desarrollo de cada una de estas estrategias y algunos ejemplos:

3.1 ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA IDENTIFICACIÓN DE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LOS TEXTOS A PARTIR DE SU LECTURA.

Se han incluido en esta categoría aquellos materiales didácticos que contienen actividades a partir de la presentación de una serie de lecturas cuya característica

principal se basa en la identificación de la estructura del texto y el análisis de los recursos lingüísticos propios de la argumentación.

Tomaremos como ejemplo una de las secuencias que se presentan en el libro de texto de Alejandro Ruiz Ocampo titulado Competencia comunicativa y diversidad textual. El empleo de lecturas que son extraídas del contexto cotidiano cultural y social aparecen después de haber presentado a los estudiantes, explicaciones teóricas de los componentes referidos a la argumentación; por ejemplo, en las páginas 22 y 23 del texto mencionado, el autor presenta las dimensiones y los propósitos comunicativos en los que se hace uso de una argumentación, posteriormente se incluyen algunas actividades en las que se solicita enlistar temas polémicos y explicar esta condición, después se presenta la primera lectura titulada “Murió el hombre de Marlboro”.

A continuación se presenta a los estudiantes otra serie de actividades que sugieren el trabajo con el texto; ¿qué se solicita que hagan con él? Que identifiquen en qué consiste el carácter polémico de lo que se ha comunicado y después que ubiquen de qué quieren convencerlos. Después de exponer estas instrucciones, el experto retoma la palabra y explica en qué consiste la estructura de los textos argumentativos y sus componentes y a continuación se solicita al estudiante que escriba la tesis del texto, que ubique la introducción y la exposición de los hechos, que enumere algunos argumentos, que explique la conclusión y el sentido de las preguntas retóricas.

Posteriormente el autor incorpora información teórica referida a los géneros textuales en los que aparece la argumentación y algunos de los componentes tales como el tiempo y el espacio, los participantes, los medios utilizados para convencer y la tesis, se presenta un cuadro que contiene los tipos de argumentos; esta información da pie a la presentación de un nuevo texto en el que el alumno

debe de identificar la tesis, subrayar los argumentos e identificar el tipo al que pertenecen, que establezca lo que hace el autor para lograr la adhesión de los lectores y finalmente se solicita que escriban un texto argumentativo.

Una y otra vez el autor emplea la misma estrategia: presenta una explicación teórica, solicita actividades, introduce una lectura, solicita nuevamente actividades para poner en práctica aquello que fue presentado en teoría; en total se presentan doce lecturas en las que los estudiantes identificarán los contenidos teóricos conceptuales referidos al tema de la argumentación.

Como puede observarse corresponden a esta categoría aquellas propuestas en las que se ofrece a los estudiantes una gran cantidad de textos cuyo propósito es que sean sometidos a su lectura con la finalidad de reconocer en ellos lo que el experto le ha presentado en relación al contenido teórico que se desarrolla en la secuencia; sin embargo, se omiten actividades cuyo propósito se centre en la comprensión del contenido del texto, es decir, aquello de lo que trata.

Paul Ricoeur desarrolla una idea en la que distingue dos formas de entender la comprensión de lectura, en una de ellas se llega a la interpretación del significado del texto y en otra se desarrolla un cierto nivel de comprensión de la forma que toman los discursos. Para interpretar un texto, nos dice, se necesita pasar por tres momentos: en el primero el lector elabora conjeturas respecto al contenido de la información, esto es el asunto tratado, conjeturar es suponer de que trata la lectura, qué asunto se desarrolla en él; después se requiere elaborar explicaciones a través de las cuales se desglosa a detalle en cadenas de contenidos proposicionales aquello que el autor externó respecto al asunto, sólo si se explica qué es lo que el autor intenta comunicar, el lector arriba a un nivel en el que valida sus conjeturas y puede acceder a una comprensión distinta, compleja, en la que se apropia del sentido y de su referencia.

No obstante, menciona que el componente de la interpretación que se refiere a la explicación ha sido entendido de diversas maneras, el paradigma estructuralista usa las explicaciones para recuperar los componentes estructurales de los textos, es decir se ha enfocado en el aspecto del acontecimiento del discurso y ha dejado de lado el del sentido el cual alude al contenido que un autor intenta compartir a través de esas estructuras. Esta escuela de corte estructuralista ha centrado sus esfuerzos en tratar de mostrar que la comprensión de los discursos se obtiene a través del análisis minucioso por medio del cual se llega a la identificación de las unidades que conforman el cuerpo de los textos. Los textos son considerados unidades que forman parte de un sistema mayor y que adquieren sentido en la medida en que establecen relaciones con otros tipos de textos.

Apropiarse del sentido, bajo este paradigma implica comprender las características de cada tipo de texto y oponerlas a las características de los otros que conforman el sistema de discursos lingüísticos; esta forma de ver el sentido implica que un lector comprende lo que lee cuando reconoce los componentes que dan forma al texto y que no debe ocuparse de aquello de lo que trata; cuando reconoce estos aspectos no sólo comprende el discurso sino que es capaz de explicar cómo está organizado estructuralmente. Se trata entonces de una forma de comprender pero no se llega a la interpretación.

En palabras de Ricoeur:

Ciertamente podemos decir que hemos explicado el mito, pero que no lo hemos interpretado. Hemos extraído, por medio de un análisis estructural, la lógica de las operaciones que vinculan a los cuatro haces de relaciones entre sí. Esta lógica constituye "la ley estructural del mito" sujeto a consideración. No pasará inadvertido que esta ley es de modo preeminente un objeto de lectura, de ninguna manera uno de habla, en el sentido de un recitado en que el poder del mito sería vuelto a representar en una situación

particular. Aquí el texto es sólo un texto y la lectura lo habita solamente como texto, gracias a que su sentido ha quedado en suspensión para nosotros y a que ha aplazado toda actualización a través del discurso contemporáneo.¹

Los materiales didácticos que centran el desarrollo de la habilidad para argumentar en la lectura de textos argumentativos y en el que las actividades se centran en la identificación de sus componentes formales, anulan el aspecto referencial del significado y es probable que anulen también la posibilidad de que los estudiantes se sientan identificados con los aspectos temáticos que aluden a situaciones contextuales de su cotidianidad y que les afectan de manera directa por el hecho de ser sujetos que se encuentran situados en un momento histórico y social.

Ciertamente se aborda el desarrollo de una habilidad; sin embargo se trata de la habilidad para reconocer estructuras textuales, para identificar la forma que toma el acontecimiento de un discurso argumentativo pero queda anulado no sólo aquello de lo que se habla sino lo que se piensa con respecto a él, lo cual conlleva comprender a fondo qué es lo que se defiende o se rechaza, en qué se está a favor y en qué se está en contra, cuáles son las repercusiones sociales, culturales, económicas, morales, afectivas, etc., que implican el hecho de tomar una postura a favor o una en contra. Ricoeur lo explica de la siguiente manera:

Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. La comprensión tiene que ver menos que nunca con el autor y su situación. Intenta captar las proposiciones

1 Paul Ricoeur, *Teoría de la Interpretación*, México, Siglo XXI editores, 2003, p. 96

del mundo abiertas por la referencia del texto. Entender un texto es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice a aquello de lo que se habla.²

Y más adelante continúa:

Ésta es la referencia sustentada por la semántica profunda. El texto habla sobre un mundo posible y sobre una posible forma de orientarse dentro de él. Es el texto el que abre adecuadamente y descubre las dimensiones de ese mundo.³

Se trata por consiguiente de hacer conjeturas y elaborar explicaciones que aluden al contenido del mundo que impacta de manera directa en la vida de los estudiantes lectores y que los lleva a opinar, a aceptar o rechazar todos aquellos contenidos que afectan su esencia humana.

3.2 EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

El corpus recopilado incluye materiales didácticos que han sido diseñados para favorecer la habilidad para escribir y se enfocan en los diferentes géneros discursivos que son solicitados en situaciones reales de comunicación.

Tomaremos como ejemplo el texto de Yolanda Argudín titulado: *Aprende a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir*, contiene instrucciones precisas para producir textos que son frecuentes en el ámbito de la escuela, tales discursos son: el resumen, la síntesis, la reseña, la reseña crítica o comentario, el

² *Op. Cit.*, p. 100.

³ *Ibid.*

ensayo, el reporte, el artículo de investigación, el artículo de fondo y el artículo académico.

A semejanza de los textos que se enfocan en la comprensión de los aspectos estructurales en algunos materiales de lectura, esta autora retoma los componentes de los discursos que han sido sugeridos por las disciplinas que estudian el lenguaje en uso y que se refieren a aspectos de la situación comunicativa tales como el tema, el enunciador, los lectores, el propósito y los objetivos.

Un aspecto que distingue este recurso didáctico de otros es que las nociones lingüísticas son presentadas al lector con enunciados imperativos que aluden a instrucciones precisas que debe ejercer en el momento en que deba elaborar un documento académico; mientras que los recursos didácticos que aluden a la comprensión de textos argumentativos se caracterizan por contener esta misma información a manera de explicaciones teóricas que después son ejemplificadas en textos que han sido previamente seleccionados por el diseñador del recurso didáctico.

Mientras que, la estrategia didáctica basada en la comprensión de la estructura de textos argumentativos, mantiene una secuencia del siguiente tipo: a) explicación teórica por parte de un experto, b) ejemplificación de los recursos situacionales, los componentes estructurales, los mecanismos valorativos y lógicos y los recursos lingüísticos, a través de los párrafos que conforman el discurso de los textos seleccionados, c) ejercicios y actividades en lecturas en las que se solicita a los estudiantes que identifiquen las nociones estudiadas, d) el estudiante produce su propio texto; el recurso didáctico, ofrecido por Yolanda Argudín, basado en la producción escrita, se caracteriza como ya se ha mencionado, por ofrecer las nociones discursivas y lingüísticas a manera de instrucciones que el estudiante

escritor debe seguir, a continuación se presentan ejemplos de esta modalidad didáctica:

Conoce a tus lectores

Para alcanzar con facilidad los objetivos que tienes al escribir es necesario que conozcas a tus lectores:

¿Cuáles son las necesidades, intereses y expectativas de tus lectores respecto a tu trabajo?

¿Cuánta información o evidencia es necesario presentarles?

¿Qué tipo de lenguaje deberás utilizar?

¿Cómo relacionar los principales elementos de tu texto y el género, con tus lectores?

Define tu posición como autor

Comprométete con lo que escribes. Tu posición como autor la determina: tu entorno, tus valores, tu marco teórico, la corriente de pensamiento a la que perteneces y la escuela u opinión del grupo del cual formas parte; al saber reconocerlos podrás comprometerte conscientemente con lo que escribas.⁴

Las instrucciones se encuentran inmersas en una secuencia didáctica que se enumera a continuación: a) Se explica al estudiante a través de un lenguaje directo lo que podrá ejecutar si desarrolla las habilidades para leer, escribir, b) Breve explicación teórica dirigida en segunda persona al lector, c) Estrategias para argumentar, d) Pasos para elaborar un documento argumentativo, e) Ejercicios y actividades a partir de la lectura de un texto en los que se solicita la identificación de las nociones que caracterizan el texto, la producción de opiniones en las que se

⁴ Yolanda Argudín, *Aprende a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir*, México, ed, Trillas, 2010, p. 30

manifiesta la posición del estudiante, presentación de evidencias para sostener la postura, f) Guía para escribir el género que ha sido desarrollado en cada uno de los apartados, g) sugerencia para revisar los escritos, h) Modelo esquemático para revisar el escrito, i) Preguntas de reflexión dirigidas a los estudiantes.

3.3 FORMAS DE PLANTEAR DIDÁCTICAMENTE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

Los materiales analizados incluyen planteamientos didácticos en los que se enfatizan predominantemente los siguientes aspectos:

3.3.1 EXPLICACIÓN TEÓRICA DEL OBJETO A ENSEÑAR POR PARTE DE UN EXPERTO

De los doce textos consultados, seis de ellos se caracterizan por iniciar su secuencia didáctica con la explicación teórica del tema que se aborda, es necesario agregar que todos los temas tienen el mismo tratamiento didáctico, sin embargo en este trabajo se presentan ejemplos que aluden a la enseñanza de la argumentación.

Los textos mencionados son: *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración* de Austra Bertha Galindo Hernández, *Competencia comunicativa y diversidad textual* de Alejandro Ruiz Ocampo, *Usos y formas de la lengua escrita* de Dora Riestra, *Modelos textuales. Teoría y práctica* de Margarida Bassols, *Conocimientos fundamentales de español* de Tatiana Sule Fernández, *Lenguaje y expresión I* de Olga Méndez Martínez.

El ejemplo que se presenta a continuación está tomado del libro de Austra Bertha Galindo, se hará una descripción de lo que hace la autora para favorecer el aprendizaje del Artículo de opinión.

Inicia su secuencia mencionando los géneros periodísticos en los que predomina la argumentación.

Los géneros periodísticos en los que predomina la argumentación son el editorial, la crónica, la columna, el ensayo, y el que ahora nos ocupa: el artículo de opinión. En éste se expresan ideas, juicios o puntos de vista sobre noticias o temas de interés público permanente. Aparece siempre firmado por el enunciador, quien asume una posición frente al asunto tratado e intenta convencer sobre la pertinencia o veracidad de sus argumentos.⁵

En un segundo apartado desarrolla la explicación referida a la estructura de estos textos:

ESTRUCTURA

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, pues los estilos de escritura son tan variados como articulistas existen. Las siguientes definiciones te ayudarán a comprender en qué consiste cada uno de esos elementos.

Tesis: idea que se pretende defender o refutar (...). Una buena tesis debe cumplir con una serie de requisitos como: tener un alcance limitado, ya que un tema demasiado amplio es difícil de desarrollar.

Evitar la trivialidad.

Estar bien formulada, es decir, ceñirse al tema. Para ello hay que presentarla de forma afirmativa, utilizar palabras clave y evitar palabras cliché y metáforas.

5 Austra Bertha Galindo Hernández, La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración, México, ed. Edére, 2005, p.82

Es la idea principal en la que el enunciador expresa su punto de vista y el cual defiende. Generalmente aparece al principio o al final del texto, puede, incluso, no estar de manera explícita, por lo que se debe inferir con base en la lectura del artículo.⁶

Se observa que en esta propuesta didáctica subyace la idea de que en las situaciones de aprendizaje, los estudiantes requieren contar con la información teórica en la que se explican las nociones y conceptos implicados en los contenidos temáticos de una asignatura; es decir, se necesita contar con información teórica que posteriormente se aplica en ejemplos concretos. La idea entonces es ir de la teoría a la práctica sin surgir una posibilidad en la que los estudiantes se enfrenten a experiencias de aprendizaje en la que partan de situaciones comunicativas en las que se plantean asuntos relacionados con su contexto para lo que requieren revisar información teórica que favorezca su comprensión. Las propuestas de aprendizaje del nivel de educación básica lo denominan Enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

De igual manera se encontró que predomina la presencia de un experto en el manejo del tema; este experto es el autor de los textos didácticos quien ofrece a los lectores todo lo que necesitan saber acerca de la argumentación; de ahí que no surja la necesidad de consultar otras fuentes en las que se establezca un ejercicio de polifonía que derive en la construcción de criterios y explicaciones personales que sean aplicadas para comprender y producir sus propios textos.

⁶ *Ibid.* p.83

3.3.2 PRESENTACIÓN DE EJEMPLOS DEL USO DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DE MODELOS TEXTUALES QUE CIRCULAN EN LA SOCIEDAD

Se muestran, en este apartado dos formas distintas de abordar las actividades didácticas encaminadas a que los estudiantes conozcan y conceptualicen las características textuales y lingüísticas de los textos argumentativos; ambas se caracterizan por iniciar sus secuencias mostrando lecturas a manera de modelos que ya existen en la cotidianidad social.

En el texto *Conocimientos fundamentales de español*, publicado en 2009 en la ciudad de México y coordinado por Tatiana Sule Fernández; en el apartado 4.4.2 dedicado al tema de la argumentación, la autora explica en qué consiste el efecto de sentido denominado Disuasión; después de la explicación teórica, ejemplifica los rasgos de la disuasión en un texto de carácter propagandístico el cual es desglosado para mostrar los rasgos que ya han sido presentados:

Veamos un ejemplo de un volante que, aunque no es un texto político propiamente tal, pues no hay adversarios, adquiere tintes políticos por el contexto en el que surge y, sobre todo, por las condiciones del emisor.

Al frente, este volante nos invita a participar en “la consulta verde”. El contexto fue el Distrito Federal, el 29 de julio de 2007. El emisor es el gobierno de la Ciudad de México, cuya tendencia política como todos saben, se considera de izquierda. Va dirigido a los habitantes del Distrito Federal, que son los receptores directos. El tema es difundir e invitar a la participación ciudadana en esta acción. El propósito, en esta primera parte, es exhortar. Notemos cómo se dirigen al receptor incorporándolo al campo del protagonista. “tu participación es importante.

Al reverso del volante, se especifican las razones (argumentos) por las cuales deberíamos cambiar nuestra conducta y contribuir a mejorar la ecología en nuestra ciudad. La tesis está en el primer párrafo:

El gobierno del Distrito Federal se ha propuesto hacer de la ciudad de México la ciudad más verde de América Latina, y garantizar la viabilidad ambiental de la metrópoli.

El Gobierno del Distrito Federal se ha propuesto hacer de la Ciudad de México la Ciudad más verde de América Latina, y garantizar la viabilidad ambiental de la metrópoli.

Para ello, el próximo 29 de julio realizaremos una Consulta Verde en donde te pediremos tu opinión sobre los cambios necesarios en las políticas ambientales, de transporte y de conservación de nuestros recursos naturales.

Tenemos la convicción de que la comunidad capitalina desea desarrollarse de manera sustentable y aumentar su calidad con justicia y equidad.

Es claro que debemos cambiar el rumbo de nuestro desarrollo y elegir nuestras inversiones para el beneficio de la mayoría de la población.

Para ello resulta indispensable que los ciudadanos refrenden su compromiso con estos principios.

Esta consulta está diseñada para que los ciudadanos conozcan, y opinen sobre las decisiones que debemos tomar para cambiar el rumbo hacia una ciudad sustentable...⁷

Otro ejemplo de enseñanza de la producción escrita que parte de la identificación de las características de los textos que circulan en la cotidianidad social con el supuesto de que los estudiantes conceptualizan de esta manera los principios que rigen su composición y este dominio teórico les permite elaborar sus propias producciones, lo encontramos en la propuesta que presenta Teresa Ruiz Pérez y un equipo de profesoras que participan en el proyecto denominado Jerigonza publicado en 2002 en el número 29 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*.

⁷ Tatiana Sule Fernández, *Conocimientos fundamentales de Español*, México, Mc Graw Hill, 2009, p.138 - 140

En apariencia se trata de una propuesta idéntica a la que se acaba de mostrar la cual ha sido producida en un contexto mexicano; sin embargo, el procedimiento es totalmente distinto. Si bien las autoras parten en su propuesta didáctica de la presentación de lecturas que representan los modelos textuales existentes en la cotidianidad social, la forma en que se abordan las actividades didácticas es totalmente opuesta a la mexicana.

En primer lugar no parten de una explicación teórica en la que se muestran los principios y nociones lingüísticas que caracterizan a estos textos para posteriormente mostrarlos y modelarlos en ejemplos de textos; en su lugar, el equipo se dio a la tarea de diseñar formatos con instrucciones en las que se solicita a los estudiantes que localicen los elementos que conforman aspectos tales como: la situación comunicativa, la estructura textual, las estrategias y los recursos que son utilizados en la producción del texto que tiene en sus manos.

Es decir, aunque el trayecto didáctico se origina con la exposición de textos que circulan socialmente y que constituyen modelos textuales, las profesoras no se dan a la tarea de brindar explicaciones teóricas de conceptos que en otro momento tendrán que ser identificados en la lectura que los estudiantes lleven a cabo, lo que hacen es enfrentar a los alumnos a la resolución de problemas, en donde el texto se presenta como el escenario ante el cual el estudiante debe darse a la tarea de buscar, analizar e identificar los mecanismos y recursos que hacen que un texto sea argumentativo.

Se presenta así una distinción importante y trascendental que nos permite entender que se trata de ideas muy distintas que se ven reflejadas en las actividades didácticas pues mientras que en un caso se expone a los alumnos a los textos después de haber recibido una explicación teórica extraída de las disciplinas del lenguaje y del análisis del discurso, en el otro ejemplo el estudiante

vive una situación de resolución de problemas que atañen a la necesidad de poner en juego o de desarrollar habilidades para identificar por su cuenta dichos componentes discursivos y lingüísticos; se trata en el segundo caso de una auténtica construcción teórica de los principios que rigen la producción de mensajes y que por supuesto interiorizan de manera distinta.

Se trata de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes reconocen las componentes de los textos al enfrentar la tarea que se les solicita y no de experiencias en las que escuchan la información que un experto les proporciona y que posteriormente deben aplicar; veamos como lo exponen las autoras:

Análisis del modelo

El análisis del modelo exige trabajar con una muestra de textos argumentativos cuya cantidad y variedad permita que los alumnos reconozcan tanto las características del tipo textual como las diferentes concreciones del mismo. Por ello les presentamos artículos de opinión, cartas al director, juicios, discursos políticos, argumentaciones literarias...

Como ejemplo, presentamos esta actividad en el cuadro 1 ⁸

1. Emisor. Vais a analizar dos textos, centrándoos en la situación de comunicación de los mismos. En el texto 1 el léxico implica una valoración, frente al texto 2, que tiene un carácter más <neutro> y denotativo. Buscad ejemplos de adjetivos, sustantivos, verbos... que ratifiquen esta afirmación.

2. Receptor. ¿Aparece en algún momento el receptor de los dos textos? Indicad los recursos lingüísticos que nos hagan ver su presencia, así como el significado de los mismos ⁹

⁸ Teresa Ruiz Pérez, Del análisis de un modelo a la elaboración de un texto propio o cómo escribir un texto argumentativo, en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 29 Barcelona, 2002, p. 57

⁹ *Ibid.* p.58

3.3.3 PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA ARGUMENTACIÓN EN ACTIVIDADES PROCEDIMENTALES PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En un ejemplo de secuencia didáctica distinta a las presentadas anteriormente, se observa que en un lapso de catorce sesiones las actividades didácticas están orientadas desde la segunda sesión de trabajo, hacia la producción escrita de los estudiantes; La secuencia ha sido diseñada por el profesor Jesús Prián Salazar para ser trabajada con alumnos de cuarto grado de preparatoria y como se ha mencionado, están enfocadas hacia la producción escrita de textos argumentativos; a continuación se presentan algunos ejemplos de estas actividades:

Actividades para el alumno

Lee nuevamente el texto.

Escribe un comentario sobre las razones que se dan para estar en contra (puedes hacerlo de forma general, una a una o eligiendo las que quieras) expresando tu opinión sobre las mismas.

Discute con tus compañeros de equipo las razones que escribiste.

A continuación, reordenen la lista según la valoración que le dieron a cada argumento.

Redacten su propia lista con diez razones sobre el mismo tema. En caso de que se les ocurra otro asunto sobre el que quieran expresarse a favor o en contra, pueden hacerlo.¹⁰

10 Jesús Prián Salazar, *Didáctica de la argumentación: Su enseñanza en la Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM, 2007, p. 90

En la tercera de las catorce sesiones se pide a los estudiantes que comiencen a redactar:

Actividades para el alumno

Ordenan, repasan y completan el material trabajado y recopilado en las actividades anteriores (recortes de prensa y documentación en general sobre el tema).

Redactan un breve texto con las ideas, impresiones, interrogantes que hayan surgido a partir del trabajo realizado y ya con una visión de conjunto.

Finalmente, ponen un título que recoja sintéticamente lo que se ha expresado. De este modo se empiezan a aportar ya posibles temas para el debate.¹¹

En la cuarta sesión de trabajo, los estudiantes confrontan sus producciones escritas y redactan un documento en equipo:

Descripción

Todas estas actividades previas son muy interesantes porque preparan el tema, el clima y la técnica del debate. El papel del profesor es, fundamentalmente, de atención, de observación, de análisis reflexivo y de diálogo y acercamiento informal a los grupos.

Con el fin de sintetizar el trabajo de cada equipo y explicarlo con toda la clase, se propone que cada uno.

Prepare un cartel con las frases, dibujos, fotografías, recortes de prensa, etc. que reflejen visualmente la experiencia común.

Redacte un documento final que, con un título consensuado y sugerente, sintetice las aportaciones de todos los miembros del equipo.¹²

11 *Ibid.* p. 92

12 *Ibid.* p. 93

Otro ejemplo, en el que se presenta la misma propuesta basada en la organización de cuatro momentos de aprendizaje denominados: actuación, reflexión, análisis y generalización, fue diseñado y aplicado por Josep Santamaría en la comunidad de Barcelona en el año de 1992. Es particularmente interesante conocer las actividades que este profesor puso en práctica en cada una de las fases mencionadas pues reflejan el grado de participación en la toma de decisiones y en la construcción de los procesos cognitivos por parte de los estudiantes.

En la fase de actuación el profesor presenta los objetivos y los contenidos de aprendizaje y los estudiantes discuten y deciden el contexto en el que se aplicará la experiencia el cual incluye el tema que se desarrollará y la modalidad discursiva en la que se concretará la expresión de sus participaciones.

Los estudiantes eligen de manera individual un tema de su interés y redactan un escrito en el que manifiestan sus puntos de vista, los textos son leídos en el grupo y se decide cual de todos los temas será desarrollado por todo el grupo en la modalidad de juicio. El profesor presenta los siete momentos en los que se desarrolla un juicio y el grupo se organiza para ejecutar los dos primeros momentos que consisten en la presentación del tema a cargo de fiscales y defensores y el debate entre ambos grupos. Los alumnos redactan un texto que contiene la causa que defienden o rechazan y sus respectivas razones.

Como se puede observar los estudiantes han sido involucrados en el proceso de aprendizaje desde esta primera etapa, jugando roles activos en la situación comunicativa la cual no ha sido definida teóricamente pero ya ha sido vivenciada

de manera directa y no se ha requerido la participación de un experto que les explique en qué consisten las nociones de una situación comunicativa.

El momento de reflexión se caracteriza por la realización de actividades en las que el profesor involucra al grupo para la búsqueda e indagación de información referida al tema de la argumentación; los estudiantes leen, analizan y seleccionan los datos y conceptos que son indispensables para comprender este tema y redactan sus propios instrumentos teóricos en los que explican en qué consiste esta modalidad comunicativa. Como puede observarse no existe un único experto que brinda la información sino que en un ejercicio de polifonía se recurre a la explicación de diversas autoridades en el tema, lo que permite que los estudiantes puedan comparar diversas versiones y construyan en grupo su propia explicación.

Para el tercer momento de construcción cognitiva los estudiantes revisan y analizan los textos que redactaron en la fase de la actuación, haciendo uso de los instrumentos teóricos que ellos mismos redactaron en la fase de reflexión; es decir contrastan textos de su autoría con las nociones teóricas que ellos mismos indagaron y plasmaron en la fase de reflexión. Este ejercicio les permite tomar conciencia de los errores y deficiencias en aspectos de cohesión y coherencia textual lo que genera una auténtica necesidad de reestructurar sus propios escritos con la intención de mejorarlos. En este momento cognitivo también se dan a la tarea de revisar otros textos argumentativos que circulan en su entorno con el propósito de identificar los componentes estructurales, la situación comunicativa y los recursos lingüísticos que los caracterizan.

La etapa de generalización se caracteriza por que los estudiantes han tenido una auténtica transformación, no son los mismos después de haber participado en las dos actividades del juicio, de haber indagado la información teórica y a través de un análisis pormenorizado de sus propias redacciones, haber detectado sus

propios errores de comunicación lingüística; de manera que en este momento están listos para retomar los pasos con los que concluyen el juicio, redactan nuevos textos argumentativos y de acuerdo al profesor Santamaría, organizan una antología y la publican.

Es importante recapitular el papel activo que los estudiantes han jugado en esta propuesta: a) jugaron un rol en una situación comunicativa real; fueron participantes inmersos en papeles de enunciantes y enunciatarios, b) indagaron información teórica y construyeron sus propias explicaciones, c) analizaron sus propias producciones escritas, d) escribieron nuevos textos.

Si contrastamos estas propuestas didácticas con aquellas que se basan en la exposición teórica por parte de un experto y la presentación de ejemplos a través de lecturas que circulan en la cotidianidad, podemos percatarnos que no existe una diferencia drástica pues en todas se recurre a la información de lo que la teoría del discurso y la lingüística textual han aportado en relación a este objeto de estudio, en todas se analizan textos argumentativos que han sido publicados y circulan en la cotidianidad, se orienta al alumno para que conozca componentes tales como: la situación comunicativa, la estructura del texto, las estrategias y mecanismos discursivos y los recursos lingüísticos y en todas se invita a los estudiantes a que produzcan sus propios escritos. ¿Cuál es entonces la diferencia si es que la hay entre estas modalidades didácticas?

La pequeña diferencia consiste en el papel que el profesor asigna al alumno; en las propuestas basadas en la exposición de un experto en el tema, el profesor reduce la posibilidad de que los estudiantes conozcan más de una explicación y que se muevan de manera autónoma hacia la búsqueda de otras explicaciones que le brinden la posibilidad de realizar un ejercicio de polifonía con diversos expertos y que estén en posibilidad de reunir datos de fuentes distintas con los

que pueda armar su propia explicación. La siguiente cita muestra la explicación que el autor de un texto ofrece a sus lectores:

ARGUMENTAR PARA COMENTAR

Dentro del campo del discurso argumentativo es necesario exponer los límites entre conceptos que generalmente usamos como sinónimos sin pensar que, no obstante, encierran matices diferentes. Con frecuencia nos referimos indistintamente a la opinión, el comentario y la crítica, cuando en realidad no significan lo mismo.

Hagamos un intento por definirlos y, con ello, de distinguirlos también. Consideramos como opinión la contenida en los textos donde el referente es motivo de enjuiciamiento por parte del enunciador. Lo que significa que prácticamente todas las construcciones argumentativas llevan consigo elementos de opinión, pues los asuntos que abordan son cuestionables, es decir, susceptibles de despertar posiciones divergentes y opuestas entre los individuos. ¹³

Es importante precisar que no se reprueba el hecho de que estas explicaciones aparezcan en los libros de texto, sino de que los estudiantes consulten sólo esta versión y no vivan la experiencia de acudir a otras fuentes de información. La diferencia entre pedir a los estudiantes que lean y resuelvan las actividades de estas propuestas didácticas o consulten distintas visiones, conlleva la conformación de un sujeto activo, que desarrolla la habilidad para analizar, contrastar, distinguir, decidir y crear su propia explicación o habilitarse para leer, comprender y resolver ejercicios de un libro de texto; es decir un sujeto que se

13 Josep Santamaria, *Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica*, en *Aula de Innovación Educativa*, n. 2, Barcelona, 1992, p. 92

enfrenta a situaciones que otro ya le ha resuelto. La diferencia como ya se ha comentado, se encuentra en el papel que el profesor asigna a sus estudiantes.

Otra distinción consiste en que los libros de texto contienen lecturas que han sido seleccionadas por su autor y cuyos temas se encuentran enmarcados en un tiempo y en un espacio que no necesariamente corresponden a los de los estudiantes. En contraposición, y como se muestra en la secuencia del profesor Santamaría, son los estudiantes los que deciden acerca del tema en relación al cual se pondrán en juego todas las actividades de aprendizaje que han sido diseñadas, esta pequeña distinción refleja que el profesor otorga un lugar central a los intereses de los estudiantes, respeta sus decisiones y son tomados en cuenta como integrantes del grupo; refleja un respeto y un trato digno que forma parte de una actitud que seguramente será interiorizada por los alumnos. Una vez que los estudiantes se encuentran involucrados en su propio aprendizaje se dan a la tarea de revisar otras lecturas en las que analizan e identifican los componentes del texto argumentativo; es decir no se trata de eliminar esta actividad sino que se lleve a cabo en un momento en el que los estudiantes ya han desarrollado un interés genuino por conocer estos contenidos programáticos.

3.3.4 ÉNFASIS EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

Es importante señalar que la propuesta presentada en el apartado 3.3.3 se compone de tres momentos: Actuación, reflexión y análisis y generalización. En las dos primeras los estudiantes se dan a la tarea de producir sus propios textos argumentativos, la diferencia entre la etapa de actuación y la de reflexión y análisis consiste en que en la primera los estudiantes redactan un texto a partir de sus

propias opiniones y en el segundo se dan a la tarea de construirlo a partir de la aplicación de criterios formales.

Específicamente en la primera etapa el alumno actúa con el propósito de elegir un tema y elabora sus propios razonamientos; en la segunda reflexiona primordialmente en torno a dos aspectos: su propio texto y la estructura formal de los textos argumentativos a partir de la presentación teórica y su modelado en textos de esta naturaleza; tarea que corre a cargo del profesor.

La fase de Reflexión y análisis de la propuesta que presenta Jesús Prián Salazar se caracteriza por los siguientes aspectos:

En la primera sesión de este segundo momento los estudiantes leen un texto periodístico y lo analizan tomando en cuenta las explicaciones que proporciona el docente y que se refieren a los componentes lingüísticos de los textos argumentativos; en esta sesión los estudiantes producen dos textos escritos: un resumen y un comentario, se presentan a continuación las indicaciones para los estudiantes.

2. ¿De qué partes piensas que está compuesto el texto? ¿En qué elementos te basas para ello? Escribe un breve título a cada una.

¿Qué tema se trata? ¿Cuáles son a tu parecer, las ideas que se ponen de manifiesto? Subráyalas y después exprésalas de forma personal.

Haz un resumen.¹⁴

14 Jesús Prián Salazar, op. Cit. p. 98

En la segunda sesión de este momento de reflexión y análisis se entrega el texto a los estudiantes y se les solicita que identifiquen sus características y que atiendan a las explicaciones del profesor que se refieren a las características de los textos argumentativos.

A partir de la tercera sesión de trabajo se pone en juego el papel de los procesos de investigación previos a la redacción formal del texto, lo que nos permite afirmar que esta propuesta enfatiza este aspecto como requisito indispensable para producir esta modalidad discursiva.

Descripción

Los alumnos avanzan en técnicas de investigación y reflexionan sobre cuestiones que les resulten de mayor interés. Ambos aspectos refuerzan el objetivo de progresar en sentido crítico y creatividad. Este trabajo continuo y no sujeto a las formas habituales de revisión favorece la responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje.

Más adelante añade:

3. El trabajo se hace preferentemente fuera del aula puesto que deberán buscar información en bibliotecas, prensa, librerías, etc. No obstante, es necesario dedicar tiempo en algunas clases para orientar, comentar y comprobar cómo discurre el proceso. La actividad desemboca en la preparación del texto argumentativo.

4. Es importante respetar el ritmo y las características de cada alumno tanto en su forma de trabajar como en las cuestiones que elija. Sin embargo, no hay que olvidar que todos necesitan orientación que se les debe facilitar, especialmente en aspectos tales como: acceso a fuentes de información; distinción entre vías oficiales y de tipo alternativo; elección de material; separación entre datos y opinión; organización del material del archivo, formas de clasificar, índices, fichas, etc.¹⁵

15 *Ibid.* p. 101

Actividades para el alumno

Vas a hacer un archivo que te servirá para organizar la documentación básica que necesitarás para la argumentación escrita.

Ahora se trata de que tú busques documentos que te ayuden a conocer más estos temas.

Para empezar, vas a reunir los materiales que ya has utilizado. Seguramente se trata de prensa, anuncios, obras literarias, reseñas de películas, letras de canciones, etc.”¹⁶

En esta propuesta se enfatiza que el procedimiento para la producción escrita debe ir acompañado de actividades de documentación y de investigación lo que nos permite afirmar que la producción escrita exige el desarrollo de la búsqueda de información lo que contribuye a tener un dominio del tema y constituye además los datos que conforman la fundamentación de la tesis que caracteriza los textos argumentativos.

El autor de esta propuesta dedica la tercera sesión del momento de reflexión y análisis para indicar a los alumnos que se darán a la tarea de crear un archivo, lo que implica la búsqueda de información en espacios tales como las bibliotecas, visitas a actividades culturales, conferencias, exposiciones que estén vinculadas con el tema que se ha elegido; se precisa saber realizar la elección de material y su organización, la separación entre datos y opiniones, la elaboración de índices y de fichas de diversa índole.

16 Jesús Prián Salazar, op. Cit. p. 102

En la siguiente sesión de trabajo, el profesor solicita a los alumnos que se organicen en equipos y que intercambien todos los materiales que han recopilado en relación al tema que han estado investigando, responden una serie de preguntas que les han entregado y discuten las posturas que cada integrante del equipo asume en relación al tema y a toda la información recabada; el profesor solicita que definan las opiniones que se van a defender y se da paso a la redacción del escrito.

Como puede constatarse el autor de esta propuesta pone énfasis en las técnicas de investigación y en los procesos de documentación como pasos que forman parte de los procedimientos a través de los cuales los estudiantes enriquecen su conocimiento en relación al tema alrededor del cual han girado todas las actividades realizadas en la fase de actuación y en el transcurso de las fase de reflexión y análisis.

Es importante resaltar que tanto la propuesta del profesor Santamaría como la del profesor Prián, están organizadas en los momentos de: actuación, reflexión, análisis y generalización y que ambos incorporan como pasos del proceso, técnicas de investigación y documentación; sin embargo hay una diferencia significativa entre ambos trabajos pues mientras que el profesor Santamaría solicita investigar información que se refiere a las características de los textos argumentativos; es decir se centra en los contenidos de la asignatura referidos a los estudios del lenguaje, el discurso, los tipos de texto, sus estructuras y recursos lingüísticos con la finalidad de que los estudiantes elaboren guías, esquemas conceptuales que sirvan de orientaciones disciplinarias para la elaboración de sus propios escritos, el profesor Prián retoma las actividades de investigación con el propósito de que los estudiantes recopilen información que se refiera al tema que se ha elegido para desarrollar las posturas de los estudiantes.

Se puede afirmar que la primera propuesta tiene actividades de aprendizaje referidas a la investigación y el análisis de los datos están diseñadas para discutir en torno a las características lingüísticas de los textos argumentativos, mientras que en la propuesta del profesor Prián estas mismas actividades están orientadas a temas de carácter social en los que el estudiante se encuentra involucrado por el simple hecho de ser un sujeto histórico que forma parte de un contexto en el que interactúa con sus semejantes, y en el que los acontecimientos cotidianos repercuten en su vida y por ello lo orientan a tomar una postura y emitir una opinión.

Podemos sintetizar la propuesta del profesor Prián presentando los pasos fundamentales que propone para llegar a la producción de un texto argumentativo:

1. Se elige un tema
2. Se argumenta informalmente, es decir a partir de los conocimientos con los que se cuenta
3. Se analiza y se detectan ineficiencias en las características formales y lingüísticas
4. Se investiga sobre el tema
5. Se elabora un archivo
6. Se clasifica la información
7. Se redacta formalmente tomando en cuenta las propiedades de este tipo de textos.

3.3.5 PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO QUE INICIA A PARTIR DE LA SELECCIÓN DE UN TEMA

Este apartado es singularmente importante pues quizá nos permita identificar aquellos aspectos que es necesario transformar en nuestras prácticas docentes con el propósito de resolver los problemas que aún no logramos disipar en relación al desarrollo de la habilidad para comunicarnos a través de la escritura.

A diferencia de las propuestas didácticas que se basan en la exposición teórica por parte de un experto, de definiciones, conceptos y características de los textos, de la presentación de modelos textuales argumentativos para identificar a través de ejemplos estos mismos recursos o del énfasis en el desarrollo de procesos de investigación centrados en la búsqueda, análisis y explicación de estos contenidos lingüísticos, la propuesta didáctica para estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria, que se ha presentado en el apartado 3.3.4, tiene como eje central la elección de un tema de interés social en torno al cual cada una de las personas asume una postura y emite un punto de vista por el simple hecho de que se encuentran insertas en el mismo espacio y en el mismo tiempo en el que se suscitan ciertos acontecimientos que impactan de manera directa en su vida.

Si bien, el enfoque basado en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes requiere sustentarse en las aportaciones de la lingüística del texto, en los actos de habla sugeridos por la pragmática, en la tipología textual aportada por el análisis del discurso, todo ello con el propósito de favorecer las habilidades para elaborar discursos estructurados de acuerdo a una intención y a una situación comunicativa, este mismo enfoque sugiere que los discursos emitidos por los estudiantes se inserten en situaciones reales de comunicación, lo cual exige ubicar a las personas como sujetos históricos y sociales que se encuentran inmersos en situaciones en las que acontecen sucesos que afectan de manera directa en su vida y que constituyen los tópicos en torno a los cuales se estructuran discursos de manera genuina y corresponde a la escuela brindar los

componentes con los que puedan proporcionar la estructura, coherencia y cohesión que garanticen que surtirán los efectos esperados.

Sin embargo, como se ha mencionado estas características textuales giran en torno a propósitos e intenciones que surgen en la convivencia cotidiana como resultado de situaciones que afectan a los sujetos; de ahí que los profesores del área de español necesitan partir de la ubicación de los estudiantes en sus contextos cotidianos en donde surgen los temas que son de su interés y por tanto surgen también las necesidades de comunicar sus posturas y sus puntos de vista.

Es importante mencionar que casi el total de las propuestas didácticas revisadas en este trabajo, se centran en el desarrollo de los contenidos disciplinares; las explicaciones ofrecidas por los expertos se refieren a las características de los textos argumentativos; las lecturas elegidas para ser revisadas y las actividades que se desarrollan a propósito de ellas se centran también en las características de estos discursos; son escasos los procedimientos didácticos que aluden a la comprensión, discusión y defensa de los temas y las reflexiones no giran en torno al impacto que los sucesos tienen en la vida de los estudiantes; al respecto el profesor Prián menciona que:

A partir de estos contactos personales se va viendo qué recepción tienen los temas sociales, por dónde van sus expectativas, que necesidades tienen y, en definitiva, cómo ir perfilando el proceso ¹⁷

Cuando la materia se centra en los contenidos disciplinares y no en los temas que aluden al contexto en el que los estudiantes se mueven, es posible que no logren

17 Jesús Prián Salazar, Op. Cit. p. 86

entender para qué necesitan saber argumentar con eficacia. Esta afirmación no significa que los contenidos de lengua se supriman sino que su revisión y estudio surja como el resultado de una auténtica necesidad de emitir y organizar correctamente sus argumentos, siendo conscientes de los propósitos que persiguen y de los destinatarios a los que se dirigen.

Paul Ricoeur (2003), afirma que todo discurso se constituye de dos componentes el acontecimiento y el sentido; el acontecimiento se traduce como la acción misma de decir, se trata de una actividad humana que tiene una existencia limitada por el tiempo y el espacio en el que transcurre, de ahí que los lingüistas lo hayan descartado como objeto de estudio, sin embargo este acontecimiento conlleva otro aspecto que ha sido denominado por el autor el sentido este componente del discurso implica el contenido, se trata de aquello que un ser humano intenta compartir con sus semejantes y tiene un carácter permanente que al ser compartido prolonga su existencia a través de la transferencia de un ser a otro. El acontecimiento y el sentido a su vez se componen de diversos elementos que es importante mencionar pues determinan lo que un estudiante debe considerar cada vez que elabora y emite un discurso:

A través del acontecimiento se expresan contenidos proposicionales y actos de habla que están constituidos por tres modalidades: el acto locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo. El sentido del acontecimiento se subdivide en intenciones, significados y referencias. Las intenciones pertenecen al mundo interno del que enuncia y menciona Ricoeur que este enunciante está interesado en que su interlocutor comprenda esta intención de compartir a través de un diálogo sus intenciones; se trata de hacer llegar las intenciones inmersas en sus mensajes pero también la intención de que otro reconozca las acciones que se realizan para establecer contacto y para compartir las experiencias privadas.

El sentido mismo, también denominado significado es sumamente importante para este trabajo pues incluye la estructura que se asigna a la información que una persona recaba de la experiencia personal que establece cuando interactúa con el exterior, se trata de la organización interna que se asigna a las vivencias personales en las que se contacta con el mundo de los objetos, de los sucesos, de los acontecimientos físicos, emocionales y ambientales.

Estas vivencias son organizadas en contenidos que toman forma a través de una estructura proposicional que incluye la presencia de un sujeto y un predicado. Dice Ricoeur que el sujeto es una entidad lógica a través de la cual se singulariza un aspecto de la realidad, producir un sujeto implica aislar un componente, singularizarlo; a esta individualización le agregamos cualidades que tienen un carácter universal y que se relacionan con el sujeto a través de su predicación; entonces tener el significado de una experiencia implica elaborar una proposición con una estructura sujeto-predicado.

El significado referencial no debe entenderse como el contenido que está incluido en los objetos de la realidad y que tienen existencia por sí mismos como componentes de ese mundo externo al ser humano y al lenguaje mismo. El término referencial se refiere a la intención de un hablante de aludir a un suceso, de hacer referencia a él, es decir, la referencia la hace el hablante a través de un acto que convierte en acontecimiento y se refiere a ese acontecimiento otorgándole un significado que se encuentra estructurado en una proposición compuesta por un sujeto y un predicado.

El ser humano se esfuerza entonces en construir acontecimientos que expresen sus experiencias con el mundo externo, a través de ellos asigna significados que él ha elaborado en esa interacción, él se encarga de seleccionar los sujetos y de asignarle predicados, él es el que estructura los sentidos que otorga a sus

experiencias y cuando hace referencia a ellos comunica su visión particular del mundo. La principal intención del ser humano es compartir los sentidos que ha otorgado al encuentro que cotidianamente tiene con el exterior; de otra manera no tiene sentido esmerarse en dominar el lenguaje. Ricoeur lo expresa de esta manera:

El lenguaje no es un mundo propio. No es ni siquiera un mundo. Pero porque estamos en el mundo, porque nos vemos afectados por las situaciones, y porque nos orientamos comprensivamente en esas situaciones, tenemos algo que decir, tenemos experiencia que traer al lenguaje.¹⁸

Se parte de un presupuesto básico en el que aceptamos que existe un mundo externo con entidades que aceptamos y reconocemos y que al incorporarse en nuestra experiencia le otorgamos una categoría y una función dentro de una estructura en la que la entidad ocupa el lugar del sujeto proposicional y a la que le agregamos cualidades universales que quedan plasmadas como predicados conformando un componente proposicional que se traduce en el sentido el cual compartimos con otros seres a través de recursos gramaticales con los que armamos los acontecimientos del discurso.

Sólo cuando el sujeto se inmiscuye en diálogos en los que hace referencia a su experiencia, se interesa genuinamente por establecer contacto con otros y será entonces que se interese y sienta la necesidad de hacer uso de los recursos lingüísticos con los que pueda elaborar sus discursos y garantizar que sus interlocutores entiendan sus intenciones y los sentidos que pretende compartir.

18 Ricoeur, Paul, *Teoría de la interpretación*

Las propuestas didácticas que parten de la elección de los temas en torno a los cuales los estudiantes construyen discursos argumentativos atienden a uno de los componentes del discurso, este componente es el sentido que hace referencia al contenido del mensaje y alude a las experiencias del sujeto con su entorno; la diferencia entre esta propuesta de aprendizaje y aquellas que se centran en los componentes formales, es que éstas centran su trabajo en el análisis de los componentes que conforman el acontecimiento y no el contenido, el propósito es que los estudiantes se familiaricen con los recursos discursivos que aluden a las situaciones comunicativas, a la estructura, a los mecanismos y a los recursos lingüísticos; es decir se centran en los componentes que dan la apariencia al discurso.

Sin embargo, omiten el trabajo con el tema lo que implica descartar el segundo de los componentes y de acuerdo con la propuesta de Ricoeur todo discurso contiene un acontecimiento y un sentido. Eliminar este aspecto del discurso en el trabajo didáctico para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas y centrar las actividades en las formas o acontecimientos mismos significa trabajar sólo una parte del discurso; significa quitar la oportunidad a los estudiantes de que comuniquen su ser y su sentir en su contexto y como dice Ricoeur:

Esta noción de traer la experiencia al lenguaje es la condición ontológica de la referencia, una condición ontológica reflejada dentro de la lengua como un postulado que no tiene justificación inmanente; el postulado de acuerdo con el cual presuponemos la existencia de cosas singulares que identificamos. Nosotros presuponemos que algo debe ser, con el fin de que algo pueda ser identificado. Esta postulación de la existencia como el fundamento de la identificación es lo que Fregue finalmente dio a entender cuando dijo que no estamos satisfechos sólo con el significado, sino que presuponemos una referencia.

Pero este apuntar de modo intencional hacia lo extralingüístico dependería de un mero postulado y seguiría siendo un salto cuestionable más allá del lenguaje, si esta exteriorización no fuera la contraparte de un movimiento previo y más originario, que tiene su comienzo en la experiencia de ser en el mundo y, a partir de esta condición ontológica,

se dirige hacia su expresión en el lenguaje. Es porque primero hay algo que decir, porque tenemos una experiencia que traer al lenguaje...”¹⁹

APRECIACIONES PARCIALES

Hemos encontrado distintas propuestas didácticas que se basan en la explicación teórica, parten del supuesto epistemológico de que si un estudiante conoce y comprende la teoría referente a la argumentación, en consecuencia, ha desarrollado la habilidad para producir sus propias argumentaciones.

Así mismo aquellos que desarrollan actividades de aprendizaje basadas en la identificación de los componentes argumentativos y que recurren a la presentación de ejemplos de los discursos que otros autores han elaborado, solicitando posteriormente que analicen e identifiquen en diversas lecturas estos mismos aspectos, suponen que observando lo que otros autores hacen, se logrará la misma habilidad para dar forma a sus propios discursos.

Se encuentran también aquellas propuestas didácticas que incorporan actividades basadas en las técnicas de investigación; dichas técnicas se emplean como herramientas para obtener información que requiere ser analizada y en la que los estudiantes se apoyan para construir sus propias explicaciones y sustentar sus posturas. Sin embargo, en estas modalidades se detectó dos formas distintas de orientar el uso de estas técnicas:

¹⁹ Paul Ricoeur, Op. Cit. p. 35

Los estudiantes investigan para reflexionar sobre los recursos y los mecanismos con los que se estructura un discurso argumentativo.

Esta modalidad a pesar de incorporar el desarrollo de la habilidad para investigar, continúa centrada en la búsqueda de información relacionada con la forma del discurso, es decir el acontecimiento al que se refiere Ricoeur.

La investigación se centra en la búsqueda de información relacionada con el tema que se discute en clase y que servirá para defender la postura que el estudiante asume en el momento de elaborar su propio discurso. En esta propuesta se asume que los estudiantes son sujetos históricos y sociales que participan activamente en las situaciones comunicativas de su entorno y los sucesos de su contexto les afectan de manera positiva o negativa, lo que los lleva a asumir posturas reales que se disponen a defender por medio de argumentaciones que requieren ser sustentadas con información.

Se podría pensar que el hecho de que se comprenda el contenido de una teoría o de que se someta a la observación de ejemplos no implica que los estudiantes desarrollen la habilidad para argumentar sus ideas. Los seres humanos necesitamos argumentar ante los sucesos que impactan en nuestra vida. Para tomar una postura en torno a dichos sucesos se requiere comprenderlos y explicarlos, lo que implica identificar el asunto, el tema y la forma en que afecta la circunstancia de las personas; esta situación conlleva el surgimiento de posturas auténticas que estamos dispuestos a defender; sólo entonces surge en consecuencia la necesidad de saber cómo hacerlo.

IV REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Qué es argumentar?

4.1 LA ARGUMENTACIÓN COMO DISCURSO

Dada la importancia que tiene para los seres humanos, este término ha sido estudiado desde el siglo V a. c. y a lo largo de la historia han surgido diversas líneas de explicación. Básicamente las aproximaciones se pueden sintetizar en dos concepciones: 1) como un modo discursivo, es decir un aspecto eminentemente comunicativo en el que participan interlocutores que parten de intenciones específicas y que se esfuerzan en hacer uso de diversos recursos lógicos y lingüísticos y 2) como proceso cognitivo que se enfoca en una serie de operaciones a través de las cuales se elaboran razonamientos para llegar a la comprensión e interpretación de algún aspecto de la realidad; argumentar consiste en saber discutir ante otros, saber exponer razones, valores, emociones, imágenes relacionadas con la personalidad del que enuncia o del que recibe el mensaje.

Actualmente la argumentación vista como discurso es ampliamente aceptada en el ámbito educativo dado que el objetivo primordial de la enseñanza de la lengua es potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes; en este sentido, las aportaciones que han hecho las distintas disciplinas del lenguaje han contribuido a enriquecer los aspectos que deben ser atendidos con el propósito de que los estudiantes se comuniquen exitosamente en las diferentes situaciones.

Al ser considerada como una modalidad discursiva oral o escrita se acepta de acuerdo a la lingüística textual que las unidades comunicativas son los textos y estos son productos del lenguaje el cual no es un sistema abstracto de signos sino una actividad humana; de acuerdo a Carlos Lomas (1996), los textos poseen siete características que constituyen principios de la comunicación, estas son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

De acuerdo a Van Dijk, en Carlos Lomas (1996), la forma y el contenido de los textos se conforman en estructuras globales que poseen una organización y permiten la asignación de sentido: las estructuras que confieren el significado semántico han sido denominadas por este autor macroestructuras, la forma global se denomina superestructura y se adecua a las intenciones de los enunciantes; la argumentación, desde el punto de vista de la lingüística textual es una superestructura.

Otro de los aspectos a considerar se refiere a que las participaciones lingüísticas se realizan en situaciones sociales en las que los enunciantes actúan movidos por una intención, la asignación de sentido a los mensajes intercambiados depende del reconocimiento de estas intenciones y de la colaboración que establezcan los participantes para construir juntos el significado, lo cual nos lleva a reconocer que

el significado no se encuentra únicamente en el mensaje sino en la construcción que llevan a cabo los participantes, la cual se inserta en contextos de producción

Al ser el discurso una construcción social cuyo significado depende de las negociaciones significativas entre los participantes; se acepta la idea de Wittgenstein de que no existe un espacio interior en el que el mensaje se piensa y se organiza antes de ser expresado sino que es construido de acuerdo a las normas establecidas socialmente; de esta manera el uso adecuado del lenguaje y la construcción correcta de un discurso argumentativo depende del aprendizaje de dichas reglas convencionales las cuales son aprendidas en contextos y situaciones concretas.

La argumentación debe ser estudiada, desde esta perspectiva como un acto comunicativo en el que se emiten intenciones que deben ser interpretadas de acuerdo a una serie de convenciones las cuales permiten otorgar coherencia y sentido, identificando además la superestructura que caracteriza a este modo discursivo

Es importante precisar que ya sea que la argumentación se considere como una operación cognitiva o como un modo del discurso en ambos casos se parte de la idea de que los conocimientos construidos respecto a una temática se corresponden con una visión cultural de la realidad y no con una serie de proposiciones abstractas que se encadenan bajo una normatividad que dicta la lógica sino que quedan reflejados en el sistema lingüístico y en las maneras en que son usadas por la comunidad en que se produce dicho conocimiento.

La argumentación vista desde un marco discursivo es considerada como un objetivo o como una dimensión; cuando presenta un objetivo está presente un intento intencional por persuadir al interlocutor, este intento se traduce en una

modalidad que es elegida a propósito y según Ruth Amossy (2009) podemos distinguir la modalidad demostrativa, la negociada y la polémica. La modalidad demostrativa se caracteriza porque el enunciante presenta una tesis a un enunciatario del que quiere obtener su adhesión a través del razonamiento o del apoyo en pruebas. La modalidad negociada es un intento entre las partes por llegar a un mismo acuerdo pues existen posiciones contrarias, el objetivo es llegar a un consenso, y la polémica que consiste en la presencia de tesis antagónicas que derivan en confrontaciones violentas pues el objetivo es ganar la convicción de aquel a quien está dirigido el discurso.

En la modalidad dimensional en cambio se persigue orientar las maneras de ver la realidad de los interlocutores, se trata de discursos a través de los cuales se pretende compartir información por medio de descripciones, relatos y testimonios en los que los interlocutores intercambian puntos de vista, se busca que el interlocutor perciba las cosas de cierta manera afirma Amossy. La mirada dimensional de la argumentación coincide con la concepción cognitiva pues en ella se considera que los seres humanos construyen una visión particular de la realidad, un punto de vista personal que se comparte con otros interlocutores con la intención de reorientar sus miradas.

Esta mirada discursiva se distingue, sin embargo de la cognitiva, porque considera que la argumentación no consiste en un despliegue del razonamiento sino que se trata de un intercambio entre interlocutores que pretenden influir uno en el otro; es decir la mirada discursiva se centra exclusivamente en los intercambios lingüísticos que ocurren entre los interlocutores y que conllevan una intencionalidad comunicativa la cual se manifiesta a través del uso de diversos recursos lingüísticos tales como los conectores, los deícticos, la presuposición la ambigüedad, la polisemia, la metáfora, etc. Toma en cuenta también la perspectiva social en la que se realizan las interacciones que determinan la forma que toma el

discurso dependiendo de la persona a quien se dirige el mensaje el cual es considerado de acuerdo a Amossy como un dispositivo de enunciación en el que en emisor se adapta al receptor. En palabras de la autora:

Supone igualmente que se tome en cuenta la situación concreta de enunciación: quién habla a quién, bajo qué relación de fuerza, cuál es el estatuto de cada uno de los participantes, cuáles son las circunstancias exactas del intercambio, cuáles son el momento y el lugar donde se lleva a cabo. Y lo que es más, el habla se sitúa necesariamente en el marco de un género de discurso que ocupa un lugar particular en un espacio social dado y comporta sus objetivos, sus reglas y sus propias exigencias. (p.75)

Según Christian Plantin (2002) la argumentación ha sido considerada parte de la retórica y se ha percibido desde dos puntos de vista: a) como el proceso mediante el cual se llega a la construcción de un discurso argumentativo y b) como el análisis del producto; este binomio tiene un impacto trascendental en nuestros días ya que su enseñanza puede ser comprendida desde alguno de estos dos aspectos.

De acuerdo a Plantin, en la retórica antigua se distinguen cinco etapas que es preciso recorrer para llegar a la producción de un discurso argumentado:

1. La etapa argumentativa que se caracteriza por la búsqueda de argumentos para el examen de una causa, al respecto el autor menciona que estos recursos son buscados en el pensamiento o son inventados y que en la antigüedad se proponían técnicas para encontrar estos recursos. En el presente trabajo partimos de la convicción de que es necesario aprender a reconocer las evidencias, pruebas, datos, testimonios y otros recursos, los cuales deben ser indagados en fuentes de información y saber buscarlos forma parte de las competencias con las que se elabora este tipo de discursos.

2. La etapa textual consiste en saber organizar los argumentos tomando en cuenta el efecto que se desea lograr en el destinatario; dar orden a los argumentos exige conocer profundamente cada una de las informaciones recopiladas y saber hacer uso de ellas dentro de la estructura del discurso; un mismo dato puede ser usado como argumento a favor o como un contraargumento dentro de una misma estructura lingüística.

3. La etapa lingüística, según Plantin consiste en dar forma con palabras o con frases a la argumentación que ha sido concebida en el pensamiento, lo cual exige haber desarrollado la competencia para saber hacer uso de los recursos lingüísticos con los que se transmiten aspectos valorativos que han de ser expresados para lograr los propósitos que se persiguen o para plasmar factores que tienen que ver con la presencia del emisor y del receptor en el discurso.

4. Las dos últimas etapas se relacionan directamente con la presentación del discurso a los enunciatarios y fueron concebidas tomando en cuenta la importancia de memorizar el discurso y de saber cómo expresarlo para lograr los efectos esperados.

El análisis del producto se entiende como la comprensión de la argumentación por medio de la identificación pormenorizada de los aspectos que conforman su estructura, el autor ofrece como ejemplo la estructura del discurso judicial el cual se inicia con una introducción, la presentación de la narración de los hechos la cual se muestra desde el punto de vista de uno de los interlocutores, la argumentación y la conclusión

Estos dos modos de enfocar la argumentación nos centran en aspectos distintos de un mismo objeto y representan un dilema que nos orienta a determinar la ruta

que hemos de seguir para entenderlo y nos sitúa por tanto en el terreno del aprendizaje; por un lado podemos concientizar que saber argumentar implica trazar un camino que nos lleve a ser buenos argumentadores en situaciones comunicativas reales, las cuales se insertan en relaciones sociales y aluden a temas presentes en la cotidianidad de los estudiantes.

Esto exige participar en los pasos implicados para llegar a construir un discurso: elegir el asunto en torno al cual se ha de construir una tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión, identificar la información con la que se cuenta respecto del tema, trazar una estrategia para indagar en otras fuentes de información y recabar los datos los cuales deben ser sometidos a una serie de operaciones cognitivas con el propósito de comprender e interpretar el asunto, además, identificar los distintos puntos de vista con los que es explicado el asunto.

Una vez que se tiene una mayor comprensión y que se conocen distintos puntos de vista, el estudiante debe tomar conciencia acerca de su propio punto de vista, de la manera en que enfoca el asunto, de la forma en que éste y las diversas posturas afectan a la comunidad a la que pertenece y por consiguiente lo afectan a él de manera directa; debe a su vez llegar a una conclusión.

También se requiere establecer a quién va a dirigir el mensaje, cuál es su propósito comunicativo, qué es lo que conoce respecto a su interlocutor, como va a tratar la información que indagó para que tome la forma de argumentos, en qué orden presentará su cuerpo argumentativo, a qué otros recursos recurrirá para lograr el efecto esperado, que medios utilizará para hacer llegar el mensaje, como constatará el efecto que tuvo.

En lo que se refiere a la comprensión de la argumentación como análisis del producto, como su nombre lo indica implica realizar una serie de acciones que

permitan a una persona elaborar una comprensión quizá profunda de los principales componentes de este modo del discurso; en el terreno del aprendizaje lo que se desarrolla es la comprensión de la superestructura, sin embargo esto no garantiza que una persona esté en condiciones de elaborar discursos argumentativos y que cuente con las pruebas o testimonios para convencer a otros en torno al punto de vista de un asunto, y además se encuentre inmerso junto con su enunciatario en situaciones reales de comunicación.

1.2 LA ARGUMENTACIÓN COMO PROCESO COGNOSCITIVO

Miguel Ángel Campos (2008) afirma que el conocimiento humano se caracteriza por ser el resultado de un procedimiento de internalización de la realidad, se trata de la manera exclusivamente humana de interactuar con el entorno, sólo podemos entenderlo si lo conocemos y lo interpretamos; la manera en que llevamos a cabo la internalización, precisa de dos componentes esenciales: una secuencia de diversos tipos de acciones y el acto de otorgar un significado a la realidad.

De acuerdo a Campos para internalizar la realidad requerimos llevar a cabo una secuencia de acciones de carácter operatorio, esta secuencia ha sido denominada por Piaget en Campos, **Esquema** el cual está conformado por procesos que también requieren ser internalizados y que se constituyen en forma de habilidades con las que operamos toda vez que pretendemos conocer un aspecto del mundo. Como ya se mencionó, las habilidades están conformadas por secuencias de acciones que siguen un patrón lógico mediante el cual se asigna significado a la información que obtenemos mediante las percepciones o a través de otros medios reflexivos.

El acto de otorgar contenido a los estímulos del entorno implica asignarle referencialidad y sentido; la referencialidad constituye un procedimiento en el que se hace uso de medios simbólicos con los que sustituimos el mundo al que aludimos, se trata de un reemplazamiento a través de materializaciones mentales que nos permite manipular, desintegrar, descomponer, clasificar, ordenar, jerarquizar los aspectos que retomamos; menciona Campos que no es la realidad la que manipulamos en su totalidad pero nuestra construcción se realiza a partir de ella.

El sentido en cambio constituye un tipo de contenido que resulta de la relación lógica que cada uno de nosotros le otorga a la información con la que contamos; las relaciones lógicas se construyen a partir de las combinaciones que establecemos entre ciertos datos que son seleccionados y enfocados de manera personal o social; el resultado de esta operación toma la forma de contenidos proposicionales que de acuerdo a este autor y a Paul Ricoeur, es denominado estructuración lógica.

Se trata de Modelos cognoscitivos que construimos y con los que operamos para llevar a cabo el acto de conocimiento y se conforman de esquemas de secuencias de acciones o habilidades con los que asignamos significados y sentidos a la información que es seleccionada en procesos de atención y percepción. El resultado de la aplicación de los modelos está constituido por sustitutos referenciales que poseen diferentes niveles de abstracción y que conforman representaciones de la realidad. Se puede afirmar que el conocimiento no sólo es un producto sino que implica el proceso racional mediante el cual se ponen en práctica los sistemas de acciones, lo que nos lleva a afirmar que los seres humanos requerimos aprender estos esquemas o procedimientos sin los cuales difícilmente podemos operar la realidad.

Existen dos tipos de habilidades cognoscitivas las fluidas y las cristalizadas; las fluidas incluyen operaciones referidas al razonamiento “las cuales son aplicadas a situaciones novedosas como la formación de conceptos nuevos, el manejo de abstracciones, procedimientos complejos, generalizaciones y relaciones lógicas; dentro de estas se encuentran procesos tales como el abordaje secuencial basado en premisas y conclusiones, procesos inductivos y deductivos, razonamiento cuantitativo...” (Campos p.31)

Las habilidades cristalizadas son de mayor complejidad pues implican la aplicación de las habilidades fluidas en situaciones específicas que requieren del conocimiento de información previa en relación a situaciones culturales o hacer uso del lenguaje apoyado en razonamientos; es decir se trata de poner en práctica el razonamiento en situaciones reales que se encuentran ubicadas en contextos que exigen no sólo la habilidad para procesar datos sino, la exigencia misma de ubicarnos como sujetos que pertenecemos a tiempos y espacios específicos en los que acontecen sucesos relacionados con la economía, la cultura, la sociedad y en los que se hace necesario resolver aspectos que nos obligan a aplicar el razonamiento en situaciones que debemos conocer y por tanto que forman parte de nuestro conocimiento previo. También se refieren a la capacidad para reestructurar nuestras propias capacidades es decir de reconocerlas, evaluarlas y modificarlas.

Miguel Ángel Campos (2008) define la argumentación como una forma de pensamiento estratégico; se trata de un dispositivo con el que nos aproximamos a la realidad no sólo para conocerla sino para transformarla, incluye una diversidad de elementos que conforman una estructura en la que partimos de un problema, una idea o una postura; se pretende en estos casos crear una solución a este primer componente, este propósito es considerado por el autor como el objetivo que pretendemos lograr por lo que necesitamos recurrir a una serie de herramientas con las que podamos alcanzarlo, estas herramientas incluyen

conocimientos referentes al problema y el dominio de ciertas habilidades para elaborar procesos creativos de razonamiento.

El pensamiento estratégico consiste básicamente en construir encadenamientos de razonamientos que no existen en la realidad sino que son el resultado del trabajo de la mente humana y por tanto son elaboraciones originales y creativas; estos razonamientos responden al problema y a través de una construcción lógica arriban a una solución o conclusión la cual también es resultado de la elaboración creativa a nivel del pensamiento; tratándose de operaciones del razonamiento es imprescindible respaldarlas con ideas, experiencias, conceptos, teorías y datos que quizá formen parte de los conocimientos previos o sean el producto de una búsqueda sistemática a través de diversas fuentes de información.

Esta manera de concebir la argumentación contrasta con el enfoque anterior en el que es visualizada como uno de los modos del discurso, sobre todo en que en este último centra la atención en los propósitos comunicativos para los cuales se es capaz de elaborar un discurso argumentativo; si bien el ser humano establece permanentemente encuentros sociales en los que interactúa con el propósito de persuadir o convencer a su interlocutor y éste a su vez establece el encuentro con propósitos similares, existe otro tipo de propósito que se relaciona con un interés genuino por resolver los problemas que se suscitan a nivel cotidiano o en el ámbito académico y cuyo resultado es una mayor comprensión e interpretación de la realidad, la solución al problema planteado, la creación de respuestas innovadoras y cuyo resultado se traduce en el desarrollo de las habilidades fluidas y cristalizadas con las que podemos ser capaces de brindar una mayor calidad de vida a nuestra persona y a la de la comunidad en la que convivimos; así que al parecer se trata de dos formas de entenderla; una de ellas se refiere al desarrollo de conocimientos y habilidades que se ponen en juego con el propósito de

resolver un problema y cuyo resultado se plasma en la solución y también en la construcción de las representaciones cognitivas.

Livio Rossetti (2009), al abordar el hecho comunicativo desde una mirada retórica, afirma que al establecer un contacto humano entre interlocutores existen condiciones que se encuentran predeterminadas por conocimientos previos, creencias, prejuicios que los participantes han ido acumulando a lo largo de su vida y que se encuentran organizados y almacenados en su memoria; esta condición ha sido denominada por el autor formateo previo. Podríamos decir que se trata del entorno cultural e ideológico que prevalece y que permea las visiones que se tienen de la realidad y conforman las situaciones en las que se mueven los participantes.

Para establecer una comunicación exitosa el enunciante ha de poner en juego una serie de estrategias macro – retóricas que le permitan ante todo planear anticipadamente el objetivo que persigue, tomar en cuenta el auditorio a quien se dirige y conocer en detalle, la información previa que los enunciatarios poseen y que determina la forma en que su mente ha formateado el tema o asunto que se está intentando abordar y con el que pretende conseguir un efecto. Rossetti plantea desde esta perspectiva que la comunicación es un intento por penetrar en la mente de otro con el firme propósito de conseguir que ese otro acepte renunciar a la manera particular en que ha formateado su visión de las cosas, se trata de persuadirlo para que de manera voluntaria acepte ser reformateado, y con esto reoriente su manera de concebir el mundo.

Para este autor, dichas estrategias macro – retóricas son mucho más importantes que las tareas en las que se maquilla la parte superficial de un discurso y se ubican en una fase previa a la emisión, son consideradas parte de una planeación que garantiza el éxito de la comunicación, siempre y cuando se hayan

considerado las condiciones en que el receptor tenga formateado el aspecto de la realidad en que se centra la comunicación.

Menciona el autor que las interacciones comunicativas son intentos por atraer a los receptores que tienen en mente hacia su propia órbita, se trata de un esfuerzo por colocar su mundo mental por encima del de los receptores, es un intento por meterse en los pensamientos de los otros y guiarlos hacia su propia forma de pensar la realidad; en este sentido la comunicación para Rossetti se traduce en actos sociales interactivos que se caracterizan por la emisión de tesis que sintetizan dichas visiones formateadas y que el enunciante intenta no sólo compartir sino implantar en la mente de su contrincante.

Se trata por tanto de movimientos estratégicos que apuntan hacia la cognición de los participantes pues en estas interacciones también el locutor inicial se dará a la tarea de reformatear su percepción de la realidad. Pero también el autor alude a que existen ciertos mensajes que están estructurados con la finalidad de penetrar en la mente de los oyentes lectores para cambiar la manera en que formatean la información; es decir, existen mensajes cuya intensión es reestructurar los criterios que las personas utilizan para recibir, seleccionar, organizar y, juzgar la información, en este sentido, la argumentación constituye uno de esos criterios en los que conocer la realidad exige la construcción de razonamientos que permitan esclarecer en qué consiste el objeto que se ha de comprender, cómo se constituye un objeto, cuáles son las causas y las consecuencias de su existencia, cuáles son las repercusiones de su permanencia o de su transformación; la creación de razonamientos de este tipo y la consecuente conclusión son operaciones macro – retóricas que permiten a los interlocutores reformatear su conocimiento pero sobre todo reformatear las maneras de construir conocimiento; la argumentación constituye un modelo cognoscitivo, una manera de construir el mundo en torno a un asunto.

Mariana Cucatto (2002) de la Universidad Nacional de La Plata, llevó a cabo el análisis de un corpus de textos argumentativos escritos por estudiantes de primer año del nivel Polimodal, en el que detectó a través de las estructuras lingüísticas utilizadas para armar los discursos, que los autores de estos textos no logran elaborar estructuras conceptuales complejas ni abstractas en relación al asunto que desarrollan, no construyen escenas completas, no retoman los espacios mentales que contienen información que les puede servir como pruebas, evidencias o explicaciones que les permitan sustentar un punto de vista.

Afirma la investigadora que los estudiantes no se apropian de la información con la que puedan construir una síntesis y que en cambio sus textos presentan una sintaxis incompleta y truncada que se caracteriza por la ausencia de sujetos de la oración, la omisión de el objeto directo en oraciones transitivas, uso exagerado de oraciones intransitivas, escaso uso de subordinaciones, coordinaciones y conectores, lo que conlleva que no existe una auténtica construcción de su visión de mundo y por tanto no se realiza un cambio epistémico ni en el autor y mucho menos puede impactar en un cambio en la visión de mundo de sus enunciatarios.

Agrega además, que los modelos de realidad construidos se caracterizan por ser reproducciones o ratificaciones de sus propias creencias, se trata de tipificaciones de la realidad que forman parte de la convencionalidad social dando como resultado la imposibilidad de crear un modelo explicativo distinto, un espacio de significación autónomo y una construcción de un punto de vista personal ante un asunto tratado.

Estos resultados confirman que la argumentación es más que un modo del discurso, se trata de un tipo de pensamiento en el que la información debe ser procesada a partir de la identificación de un problema, de la recabación de datos

que se sujeten a operaciones cognitivas que favorezcan la elaboración de una tesis en la que se sintetice la confirmación de un estado de conocimiento al que se llega después de haber realizado un sinnúmero de análisis, contrastes, comparaciones, interpretaciones que garantizan la apropiación subjetiva a la que alude Cucatto y que permita el paso obligado al surgimiento de un auténtico punto de vista y posibilite la construcción de una estructura verbal que refleje la creación de un encadenamiento de razonamientos que deriven en una conclusión; sólo así se puede dar paso a la necesidad de compartir esta construcción con una intencionalidad que forma parte de la interacción comunicativa.

Por su parte Leonor Marra de Acebedo (2002), afirma que la argumentación no se refiere a un tipo de discurso que se caracteriza por poseer una cierta estructura, si no que se trata de una propiedad del lenguaje mediante la cual los seres humanos transmitimos hechos que no pueden ser confirmados en su existencia haciendo uso de criterios de verdad, sino por medio de razonamientos que son valorados intersubjetivamente y aceptados a través del consenso humano.

Toda vez que hacemos uso de él para comunicarnos construimos una suerte de valoraciones en las que establecemos unas relaciones singulares entre la información referida al mundo y nuestros puntos de vista; Ducrot retomado por esta autora, lo explica en términos de que todo enunciado contiene los Datos referidos a la realidad y una intención la cual se traduce como conclusión. A través de la argumentación un enunciante “modeliza el mundo externo desde una instancia particular del mismo, definida por el yo- Aquí- Ahora de la enunciación” (p.797).

De esta manera se arman las concepciones acerca del mundo, mismas que inevitablemente contienen las valoraciones de los sujetos; todo acto intersubjetivo contiene estas valoraciones situadas en el aquí y el ahora de las enunciaciones y

son incluidas en todo tipo de discursos, de ahí que una narración, una descripción, un cuento, una noticia, etc. las contengan. Y todo acto comunicativo, en consecuencia, conlleva la intención de influir en las representaciones del mundo de los participantes.

1.3 LO QUE SABEMOS ACERCA DEL APRENDIZAJE

Una vez que hemos definido qué es argumentar es necesario decidir cómo se llevará a cabo la enseñanza de este proceso cognitivo y desde el punto de vista lingüístico de este modo particular del discurso. Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak (2011) afirman que todo docente experto posee cuatro tipos de conocimiento: el referido al contenido disciplinar, el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los estudiantes y del aprendizaje.

El primero de estos dominios cognitivos ya ha sido mostrado en el apartado anterior; el conocimiento referido al contenido pedagógico se relaciona directamente con la metodología que el profesor desarrolla para lograr los objetivos de aprendizaje que establezca como meta a alcanzar; al respecto mencionan los autores, que los profesores debemos diseñar un modelo de enseñanza el cual se caracteriza por contener una estructura y una secuencia de pasos que se relacionan de manera directa con el contenido de la disciplina que se pretende enseñar; es decir, el modelo y su estructura se relaciona de manera directa con aquello que será enseñado, de ahí que a este contenido se denomine contenido pedagógico y no conocimiento pedagógico general.

El último de los conocimientos mencionado por los autores exige que los profesores nos definamos por una explicación teórica de la cual se desprende la manera específica en que entenderemos lo que significa aprender. No es fácil realizar esta elección pues aquellos profesores que ejercieron su labor durante la primera parte del siglo XX, seguramente estaban convencidos que los estudiantes aprendían a través la presencia de estímulos que debían ser reproducidos a través de una conducta la cual era reforzada por el profesor de manera positiva o negativa. De manera semejante, a partir de la segunda mitad del siglo pasado y hasta nuestros días, nos encontramos inmersos en la convicción de que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de procedimientos cognitivos y por tanto actualmente la teoría que mejor explica el aprendizaje humano y que asumiremos en este trabajo es la del aprendizaje cognitivo.

De acuerdo a Paul D. Eggen (2011), el aprendizaje es un cambio en la estructura mental el cual se lleva a cabo como resultado de la realización de ciertos procesos mentales; afirma que la mente humana posee una arquitectura cognitiva que está conformada por depósitos de información, por procedimientos operativos o cognitivos y por la metacognición. Para que se lleve a cabo el cambio en la estructura es indispensable que se introduzca en la mente dos tipos de componentes: las experiencias humanas y la información que llega al cerebro en forma de estímulos; dichos ingredientes son almacenados en los depósitos con los que cuenta el cerebro; los depósitos son de tres tipos: la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo.

Los estímulos se introducen y se almacenan por un tiempo breve en la memoria sensorial, sólo durante el tiempo en el que transcurre la entrada de la información y es comprendida; posteriormente es trasladada a la memoria de trabajo en donde se lleva a cabo una serie de operaciones que consisten en seleccionar, organizar y

procesar la información; menciona Eggen que está comprobado que dicha memoria sólo puede atender por espacio de 10 a 20 segundos, siete puntos de información pero que en la realidad sólo atiende dos o tres puntos ya que simultáneamente está realizando el procesamiento de datos; las operaciones intelectuales a las que se refieren estos autores son: la atención, la percepción, la codificación y la recuperación.

Si tomamos en cuenta, la explicación que proporcionan Ricoeur y Campos Hernández en relación a los procedimientos cognitivos con los que se construyen los significados referenciales y los sentidos cuando llevamos a cabo la comprensión o aprendizaje de algún aspecto de la realidad o cuando construimos nuestra visión de mundo con respecto a lo que nos rodea, y además relacionamos dichos procedimientos con estas cuatro operaciones intelectuales, podemos decir que las proposiciones semánticas que elaboramos se inician cuando centramos nuestra atención en ciertos estímulos que nos rodean y desechemos otros; la atención centrada en esos estímulos nos llevan a seleccionar el objeto, la persona o el asunto que nos interesa comprender y es esta misma atención la que nos conduce a seleccionar ciertas características o cualidades del asunto elegido y a agregar un nombre o sujeto en una proposición la cual conlleva también un predicado; la asignación de un predicado al sujeto o nombre es entendida por Egge como percepción y se refiere a la asignación de sentido que otorgamos a la información que ha sido seleccionada.

Afirma Egge que la codificación es una operación que consiste en representar o cifrar la información en la memoria de largo plazo, esta representación es la que va a ser recordada y básicamente consiste en establecer una serie de conexiones entre los conceptos; lo que significa de acuerdo al autor, que no sólo elaboramos proposiciones sino que las conectamos con otras que se refieren a otros conceptos con los que se relaciona nuestro conocimiento. Para este autor, el

sentido está conformado por una red de conexiones entre la información que se ha incorporado y otras con las que ya se cuenta o que se continúa incorporando a través de los procesos de atención y percepción.

Esto significa que la memoria de trabajo se encarga no sólo de conectar sujetos y predicados para armar proposiciones, sino que establece vínculos entre estos datos y otros a manera de redes de información que se encuentran conectadas; sólo así se puede explicar que la memoria de trabajo reúna una cantidad considerable de conocimiento que será almacenado en la memoria de largo plazo. El sentido es el resultado de la vinculación de diferentes tipos de información, la que se posee y la que llega por medio de la atención de nuevos estímulos; las redes de información son relacionadas por el autor con representaciones esquemáticas.

En lo que respecta al aprendizaje de la habilidad para argumentar una tesis o para construir discursos argumentativos, los procesos intelectuales deben centrarse en una diversidad de factores: en primer lugar se requiere haber identificado un suceso o tema que forme parte del contexto cotidiano de los estudiantes ya que repercute de manera directa o indirecta en la cultura, la economía o las decisiones de la sociedad de la que forma parte y afecta por lo tanto su cotidianidad; la identificación que las repercusiones que estos asuntos tienen en la vida de su comunidad los lleva a asumir posturas que se ven reflejadas en la construcción de una tesis, misma que toma la forma de una proposición tal y como lo explica Ángel Hernández Campos y Paul Ricoeur.

Dado que una tesis exige la presencia de una serie de ideas o un sistema de valores y principios con los que se pueda sostener, demostrar, convencer o persuadir a un interlocutor respecto de la tesis principal, es imprescindible que los estudiantes adquieran la habilidad para reunir una cantidad considerable de

información relacionada con el suceso o tema que se encuentra incluido en la tesis o visión de mundo que ha construido con respecto a las experiencias que se derivan de su relación con los sucesos seleccionados y que al ser incorporada mediante los procesos de atención, percepción y codificación estén en condiciones de elaborar un cuerpo argumentativo.

La construcción de una argumentación requiere que la memoria de trabajo no sólo codifique proposiciones compuestas por la estructura sujeto – predicado sino que ésta adquiera el valor y la función de una tesis que debe ser complementada con el cuerpo argumentativo y una conclusión.

1. El resultado de este trabajo intelectual es la construcción de un conocimiento que se refiere a una visión de mundo la cual contiene la afirmación de un asunto; es decir una predicación en torno a un sujeto, una postura personal que está implicada en aquello que se predica del sujeto y una serie de ideas que sirvan para justificar lo que se dice en el predicado. Todos estos pasos intelectuales conforman la construcción de la argumentación como proceso cognitivo.

Según Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak, la teoría del aprendizaje cognitivo se fundamenta en seis principios:

I El aprendizaje depende de las experiencias de los aprendices; esto significa que para aprender un objeto de conocimiento debemos de enfrentarnos a una cantidad considerable de experiencias en las que se encuentren involucrados tanto los aprendices como el objeto que pretendemos comprender.

En el caso específico de la habilidad para argumentar se requiere que los estudiantes se expongan a experiencias en las que se recuperen los contenidos temáticos que se relacionan con su cotidianidad y que repercuten en su vida; se

trata de que se sometan a experiencias en las que recurran a la explicación de su visión de mundo con respecto a los contenidos mencionados, que hagan uso de los argumentos que han construido hasta el momento y que surja la necesidad de indagar más información con la que puedan mejorar sus explicaciones o incluso transformarlas de acuerdo a los hallazgos que encuentren; lo que significa que su conocimiento respecto al tema se verá transformado, el modelo cognitivo con el que se aproxima también se someterá a una transformación; podemos esperar que se lleve a cabo por tanto, un auténtico aprendizaje.

2. Simultáneamente deben exponerse a la identificación y análisis de todos los componentes de las situaciones comunicativas en las que se encuentran inmersos los discursos que consultan y deberán tomar decisiones con respecto a la situación comunicativa en la que introducirán su propio discurso. Se requiere a su vez que conozcan y comprendan la variedad de recursos lingüísticos con los que se expresan las valoraciones y los tipos de argumentos que son comunes en la producción de discursos argumentativos; que se familiaricen con los deícticos y conectores que unen los argumentos a la tesis.

Se requiere, por tanto que el modelo de enseñanza diseñado por los profesores, involucre una serie de actividades en las que los estudiantes se sometan a diversas experiencias relacionadas con la construcción de su visión del mundo respecto a una variedad de asuntos y posteriormente analicen y reflexionen en torno a los mecanismos y recursos con los que se construye cognitivamente y lingüísticamente este tipo de conocimientos plasmados a su vez en un modo de discurso.

Los aprendices construyen su comprensión; este principio se refiere a que los seres humanos llevan a cabo toda la gama de operaciones intelectuales con la que transforman la información que les llega y que es almacenada en la memoria

de largo plazo; la transformación conlleva la asignación de sentidos y la elaboración de explicaciones personales, ambas acciones conforman las interpretaciones que resultan de la experiencia de comprender a partir de las experiencias de aprendizaje.

Al respecto mencionan los autores que este principio nos permite entender que los estudiantes nunca reproducen la información sino que realizan sus propias elaboraciones y que muchas ocasiones son erróneas; al respecto, en este trabajo se propone que las experiencias de aprendizaje en torno a la habilidad para argumentar incluyan la investigación de datos en diversas fuentes de información, su análisis y comparación; la información recabada permitirá a los estudiantes sostener su visión de mundo con argumentos que estén debidamente sustentados en pruebas, estudios, testimonios, estadísticas, etc. lo que favorecerá que no construyan interpretaciones erróneas pero si distintas y quizá innovadoras.

3. La construcción de la comprensión depende de lo que ya saben los estudiantes; este principio, bastante aceptado en el ámbito académico es conocido con la idea de que el aprendizaje depende de los conocimientos previos con los que se cuenta en el momento de iniciar una nueva experiencia cognitiva. Ya se ha comentado que tenemos elaborada una visión de mundo en la que contamos con una tesis y una serie de ideas que nos permiten explicar y sustentar el conocimiento construido hasta el momento en que enfrentamos otras experiencias que conllevan la entrada de nuevos datos a la memoria sensorial.

Si la tesis de la que se parte es errónea, los estudiantes están en posibilidad de comparar la explicación construida con la nueva información que llega, las contradicciones y la diversidad de información nueva debe de llevarlos a reformular sus esquemas de conocimiento y a construir una interpretación más compleja y elaborada, permitiéndoles considerar un mayor número de

componentes requeridos para la construcción de su visión de mundo y en el terreno de la comunicación a la elaboración de discursos argumentativos mejor estructurados.

4. La construcción de la comprensión se facilita por la interacción social; Vigotsky es quien ha legado esta aportación a las explicaciones referidas a la construcción de las funciones psicológicas superiores tales como la atención, la percepción, el pensamiento y el lenguaje y por ende en la construcción del conocimiento. Su idea principal alude a que los seres humanos no nos desarrollamos en forma aislada y las ideas que construimos de nuestro entorno rebasan la relación entre un sujeto y un objeto de conocimiento; una de sus mayores aportaciones consiste en haber sustituido este binomio por la triangulación sujeto – objeto – sujeto, en donde la interacción tiene lugar entre subjetividades en las que se lleva a cabo un intercambio de diversas visiones de mundo; el análisis, la comparación y el contraste entre lo que se intercambia permite el movimiento dinámico y los cambios que se realizan en nuestra estructura cognitiva derivando en estructuras más complejas producto de las interacciones sociales e intersubjetivas.

5. El aprendizaje requiere práctica; Se trata de llevar a cabo las acciones implicadas en el conocimiento que se está construyendo, de establecer una relación directa entre la información teórica y su aplicación en situaciones concretas vinculadas a los hechos cotidianos relacionados con el tema. En el caso del desarrollo de los procesos cognitivos necesarios en la construcción de nuestra visión de mundo y en la argumentación como habilidad discursiva, se requiere partir de la realización de dichas actividades; es decir, se trata de poner en práctica las operaciones intelectuales involucradas en la construcción o reconstrucción de la visión de mundo de los estudiantes y de la producción de discursos argumentativos relacionados con los temas de su interés.

Una vez que haya realizado esta tarea y que se tengan los primeros resultados, se requiere ir en busca de los conceptos teóricos necesarios que ayuden a entender en qué consisten los mecanismos que se requieren en la construcción de este tipo de conocimiento y analizar los recursos lingüísticos que se emplean para su elaboración. Una vez que se haya realizado este recorrido procedimental se recurre a los ejemplos de otros discursos para reconocer, reflexionar en ellos sobre los factores que distinguen a la argumentación y realizar ejercicios metacognitivos relacionados con dicho procedimiento, con los mecanismos y los recursos puestos en juego; todo esto permitirá que los estudiantes reconstruyan sus producciones realizando la tarea con niveles más complejos de conocimiento.

Las tareas concretas y del mundo real dan por resultado un aprendizaje óptimo; Los autores mencionan que en el aprendizaje, los conceptos estudiados deben de situarse en contextos de hechos reales y concretos; al respecto considero que no sólo se requiere ubicar los temas en situaciones reales sino que es imprescindible partir de los sujetos que se encuentran en situación de aprendizaje y considerarlos como sujetos históricos y sociales que se encuentran inmersos en los contextos en los que acontecen sucesos culturales, económicos y sociales que de una y otra manera los afectan; de ahí que se proponga, a diferencia de las modalidades encontradas en los materiales didácticos analizados en el tercer apartado de este trabajo, partir de la identificación de temas y asuntos de su interés y no iniciar la secuencia de actividades analizando una cantidad considerable de lecturas seleccionadas por los autores o por los profesores con temas y actividades que tienen más relación con las características estructurales del discurso argumentativo, con los mecanismos y recursos lingüísticos que con los asuntos que impactan en la vida de quien está en situación de construir su visión de mundo.

Asumir la teoría de aprendizaje cognitivo implica una ruptura esquemática en las concepciones de los docentes ya que se requiere desviar el foco de atención de los contenidos disciplinares, en el sentido de dejar de verlos como el aspecto más importante en la tarea docente, lo cual no significa que desaparezca de la situación de la enseñanza sino que aprendamos a mirar como elemento central los procesos y procedimientos por los que transitan los seres humanos cuando se encuentran en situaciones de aprendizaje; además de tener un profundo respeto a las aproximaciones y errores que cometan, pues forman parte del trayecto que recorren y que nos permite ubicar los objetivos y actividades que deben ser diseñados y operados para lograr construcciones elaboradas, complejas y más cercanas a lo que se espera que sepan ser y hacer.

4.3.1 EL APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS O APRENDER A APRENDER

Aunado a todos estos aspectos que están involucrados en la construcción del conocimiento, Monereo (2004) ha planteado la importancia de que los estudiantes no sólo aprendan estos elementos cognitivos sino que además aprendan como se aprende; esta idea por demás compleja conlleva la exigencia de que sepamos que también aprendemos procedimientos mentales para constituir y reflexionar nuestra forma de aprender.

Esta idea implica que cada acto de conocimiento requiere además de incorporar y procesar la información que se ha focalizado mediante los procesos de atención y percepción, tomar en cuenta el tipo de tarea y objetivo que se pretende alcanzar; requiere analizar y reflexionar detalladamente qué conocimientos declarativos y procedimentales se necesitan para lograr su consecución, saber identificar con cuáles de ellos se cuenta y qué es lo que no se conoce y por tanto requiere ser aprendido para poder lograr la finalidad planteada; implica diseñar un plan de acciones a través del cual se logre resolver la tarea de aprendizaje, poner en

práctica el plan, hacer los ajustes necesarios que se presenten durante su ejecución, evaluar los alcances de los resultados obtenidos y cotejarlos con los objetivos planteados.

Monereo define las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

“podemos definir las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (p.27)

Esta manera de proceder ante los distintos retos cognitivos ha sido denominada desarrollo de estrategias de aprendizaje y se distingue del aprendizaje de técnicas y métodos procedimentales en que estos son sistemas de acciones estáticos que se aplican de forma sistemática y generalizada ante cualquier tarea a resolver; el desarrollo de una mente estratega conlleva diseñar un trayecto de acciones que son necesarias porque responden a las características de la finalidad a alcanzar; esto significa que un estudiante estratega primero valora el problema, o la situación que debe ser aprendida, analiza y reflexiona cuáles son las alternativas de solución para el reto específico que ha sido planteado, identifica los elementos con los que cuenta, aquellos que desconoce y necesita desarrollar, diseña un plan de acción, lo pone en práctica, reconoce los cambios que deben llevarse a cabo en el transcurso de la aplicación del plan, identifica las situaciones del contexto, reconstruye el plan inicial y evalúa los resultados.

El desarrollo de las estrategias de aprendizaje se distingue también de aquellos otros procedimientos didácticos en los que se considera que el primer paso para desarrollar el conocimiento es a través de la exposición de los contenidos teóricos en los que se define y explica en qué consiste aquello que se desea conocer y en

la subsecuente presentación de ejemplos obtenidos de la realidad en los que se constata lo que dice la teoría; el procedimiento que se ofrece para recorrer un trayecto de construcción de conocimiento es diametralmente opuesto en el sentido de que en la exposición teórica y el modelado de ejemplos obtenidos de la realidad circundante, implica que el profesor es el que ha llevado a cabo la identificación del problema teórico que debe ser entendido, se ha dado a la tarea de analizar y reflexionar la información y ha construido su propia explicación, ha buscado y seleccionado los ejemplos en los que se refleja la aplicación de los conceptos que ofrece la teoría, ha elegido las lecturas y los materiales en los que se ejemplifica la información teórica.

En esta metodología el trabajo intelectual del estudiante consiste en escuchar atentamente las explicaciones teóricas y posteriormente corroborar en materiales de lectura la aplicación de los conceptos implicados; estas actividades de acuerdo a este modelo de aprendizaje, garantizan que los estudiantes hayan comprendido los conceptos implicados en los contenidos de aprendizaje y que se encuentren en disposición de aplicarlos en la creación de sus propias producciones; una manera de esquematizar esta manera de aprender, estaría conformada de la siguiente manera:

Exposición teórica > presentación de ejemplos > resolución de ejercicios = desarrollo del conocimiento indispensable para producir sus propios escritos.

Como puede observarse, en este modelo los estudiantes no tienen la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de lo que saben respecto al contenido que debe ser aprendido, no tienen la oportunidad de detectar qué es lo que necesitan aprender para alcanzar las metas propuestas, no están en disposición para trazar

una ruta de procedimientos y por consiguiente su posibilidad de desarrollo estratégico se encuentra anulado.

La concepción de aprendizaje de estrategias, afirma Monereo, implica que los docentes diseñen objetivos y actividades que estén dirigidas a delegar de forma progresiva el control y la autonomía de los procesos cognitivos de los estudiantes, que estos asuman la disposición para tomar decisiones y diseñen sus trayectos con los que respondan a la resolución de las tareas planteadas.

De manera determinante obliga a que los profesores abandonen la tendencia a enseñar su propia estrategia cognitiva, a imponer su procedimiento como única forma de llegar al resultado de las tareas planteadas; favorece la conformación de mentes flexibles que diseñan y ajustan planes de resolución tomando en cuenta la complejidad de la tarea, las circunstancias y los componentes contextuales.

Al respecto Monereo afirma: “En medios profesionales los procedimientos utilizados para aprender y para enseñar implican un grado de reflexión en el que el sujeto se detiene a pensar sobre qué se tiene que hacer para entender algo o para explicar algo” (p. 50)

Desde el punto de vista del desarrollo del aprendizaje estratégico y tomando en cuenta la complejidad de la argumentación, se requiere orientar a los estudiantes para que sean ellos quienes elaboren sus objetivos y finalidades y construyan una serie de procedimientos mediante los cuales logren obtener los siguientes aspectos:

4.3.1.1 DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO

Que identifiquen los asuntos sociales, culturales o de otra índole, que sean de interés para el grupo; que reconozcan las diversas visiones de mundo y puntos de vista que confluyen entre sus compañeros; que redacten un primer texto que contenga su punto de vista y la tesis que defienden así como las razones con las que la sustentan.

Que discutan y analicen en grupo cual es la finalidad y cuáles son los objetivos que persiguen al seleccionar el tema o asunto; que identifiquen los conocimientos que tienen sobre el tema y los que no saben y por tanto no les permiten aclarar ni brindar explicaciones.

Que diseñen un plan de acciones mediante el cual puedan ubicar las instituciones, fuentes de información o los procedimientos que les permitan obtener los datos requeridos para construir su visión de mundo respecto al tema seleccionado; que tomen en cuenta el tiempo del que disponen, las maneras para llegar a las instituciones u otras formas de acceder a la información.

4.3.1.2 DESDE EL PUNTO DE VISTA DISCURSIVO

Que discutan qué saben acerca de los discursos argumentativos: que ubiquen las intenciones comunicativas o efectos de sentido y sus características. Que analicen los factores que conforman las situaciones comunicativas: en relación a su función como enunciante del discurso que decidan lo que van a decir, por qué lo van a decir, cuál es la finalidad, a quién van a dirigirse, quiénes son sus enunciatarios, qué saben sobre el asunto, cuáles son sus valores y creencias en torno al tema; que decidan en qué tiempo y en qué espacio se hará llegar el mensaje.

Que ubiquen sus conocimientos en relación a la estructura lingüística de los textos argumentativos, los mecanismos y recursos con los que se logran expresar en la comunicación; que diseñen un plan de acciones mediante las cuales obtengan la información que desconocen y la manera en la que se puede compartir con los compañeros del grupo.

4.3.1.3 LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN DISCURSO ARGUMENTATIVO

Que intercambien socialmente con sus compañeros algunas experiencias relacionadas con su comunicación a través de la escritura, que compartan las dificultades que enfrentan y los procedimientos que emplean cuando escriben un texto argumentativo; que describan qué hacen para redactar una tesis y cómo construyen sus argumentos; que expongan si acostumbran diseñar un esquema, un índice o un plan que contenga las ideas que desarrollarán en su texto, que comenten si realizan una indagación en distintas fuentes de información con el propósito de ubicar y conocer los puntos de vista sobre el asunto; que comenten si han realizado procedimientos para recabar información que les sirva de evidencia, como pruebas y testimonios con los que puedan defender su tesis. Que reflexionen si tienen la habilidad para redactar textos o si esta puede ser una oportunidad para poner en práctica toda una estrategia de trabajo.

4.3.1.4 LA EVALUACIÓN PERMANENTE DEL APRENDIZAJE

Que comenten si están dispuestos a participar en la elaboración de un texto que pueda ser leído y comentado por sus compañeros y a realizar las modificaciones que sean necesarias tomando en cuenta las observaciones de sus lectores.

V

EL MODELO DIDÁCTICO ELEGIDO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

5.1 ENSEÑAR DE ACUERDO AL TIPO DE CONOCIMIENTO QUE SE APRENDE

Como ya se ha presentado en la sección anterior, se trata de un objeto de aprendizaje por demás complejo, de manera que en este apartado se explicará a detalle los aspectos que se han seleccionado para desarrollar una secuencia didáctica que obedece a la postura que se asume en este trabajo y que parte de la siguiente tesis:

La competencia para producir escritos argumentativos se desarrolla toda vez que los sujetos construyen su propio modelo cognitivo que incluye la habilidad para pensar en términos de la elaboración de sus propias tesis las cuales se dan a la tarea de explicar, se insertan en una situación de comunicación auténtica, en la que asumen el papel de enunciadores quienes

toman una postura ante un suceso que impacta en el sector social en el que se desarrollan y son capaces de sustentarla mediante un cuerpo de argumentos; por lo que se requiere contar con un cierto dominio del tema el cual se desarrolla a partir de un ejercicio polifónico en el que se suscita un encuentro con una diversidad de información que resulta de un trayecto procedimental en el que se indaga información.

Tomamos entonces como punto central la idea de que la postura ante los sucesos que acontecen en el entorno social, cultural o económico de los estudiantes, no sólo surge de sus experiencias próximas sino que se construye a partir de un proceso de investigación en el que enriquecen su conocimiento de manera profunda a partir de experiencias polifónicas, en las que establecen un diálogo con diversas voces que pueden ser expertas en el asunto que les ocupa ya sea porque se han dedicado a estudiarla y comprenderla, porque su conocimiento es resultado de sus vivencias, y porque han creado su propio punto de vista respecto a dicho asunto.

La oportunidad de interactuar polifónicamente con estas voces crea un horizonte de múltiples visiones que al ser contrastadas con su experiencia de vida y las condiciones contextuales en las que se encuentra inmerso, dan paso a la creación de una interpretación personal y como ya se ha mencionado al surgimiento de una postura propia que se está en posibilidad de sostener, mediante un cuerpo argumentativo que puede ser elaborado a partir de la información consultada en el transcurso de la investigación.

Los aspectos necesarios en una secuencia didáctica que favorezca la habilidad para argumentar, son los siguientes:

5.2 LA INVESTIGACIÓN COMO TRAYECTO PROCEDIMENTAL QUE PERMITE TRANSITAR HACIA LA ARGUMENTACIÓN

El hecho de afirmar que la habilidad para argumentar surge cuando los sujetos nos insertamos en situaciones comunicativas en las que ocupamos el papel de un enunciante quien asume una postura ante un suceso nos lleva a cuestionar cómo surgen las posturas y nos obliga a trascender la idea de que son el producto de las experiencias personales y de los conocimientos previos; sin duda este es el paso inicial, el cual consiste en incrustar un suceso que se suscita en un contexto contemporáneo del que formamos parte; sin embargo esta acción requiere analizar aquellos factores del suceso que pueden afectar los intereses del enunciante.

En el momento en que un sujeto se ve en la necesidad de respaldar la postura que asume ante un acontecimiento surge la necesidad auténtica de buscar respaldos con los que pueda sustentarla; esta búsqueda se traduce en un proceso de investigación. Al respecto Cesar Coll (1987) define los procedimientos como conjuntos de acciones ordenadas que se orientan hacia la obtención de una meta.

Entendemos entonces que asumir una postura requiere llevar a cabo una investigación en relación al suceso que interesa al enunciante, requiere que haya incorporado este procedimiento como parte de sus conocimientos y por tanto que domine una serie de técnicas y estrategias con las que se dé a la tarea de: ubicar el tipo de información que requiere, identificar los lugares, instituciones o expertos que cuentan con información, hacer uso de los medios tecnológicos, las páginas de internet, las redes sociales, a través de las cuales pueda obtener datos; la investigación incluye el procesamiento de datos a través de operaciones como el análisis de la información, la comparación y el contraste entre las diversas fuentes consultadas, esta tarea le permitirá reconocer lo que otras voces afirman, los

datos, las pruebas y evidencias con las que cuenta, descubrirá que existen otros puntos de vista que son tan válidos como el suyo.

Se requiere también ubicar el contexto en el que surge el suceso y con ello indagar quienes son los participantes, cuál es su papel ante el suceso; es decir, si son responsables del acontecimiento, si son quienes salen afectados o beneficiados, se requiere saber cuáles son las intenciones de todos los involucrados, a qué se dedican, por qué se encuentran involucrados en los asuntos. Es necesario también reconocer aspectos del tiempo y espacio en el que ocurre el suceso, el tema o acontecimiento, reconocer en qué consiste el sistema de valores en el que se mueven los involucrados, cuáles son los principios que rigen su momento histórico.

Para llegar a dominar un procedimiento como el que se acaba de mostrar, todas las acciones que la conforman, requieren ser aprendidas; Ignacio del Pozo () afirma que no es lo mismo saber decir que saber hacer y que se trata de dos formas de conocer que llegan a dominarse por vías muy distintas. Una técnica, afirma el autor, se aprende ejecutando cada uno de los pasos involucrados, y debe de ser repetida un sinnúmero de ocasiones pues se trata de llegar a dominarla para hacer uso de ella en forma automatizada y una vez que se domina pueda ser utilizada en forma de estrategia. El hecho de aprender a sustentar una postura requiere que los estudiantes hayan aprendido todas las acciones involucradas en el proceso de la investigación y que las ejecuten en forma automatizada.

Al respecto Pozo propone tres fases de entrenamiento para adquirir un conocimiento técnico:

1 Presentación de instrucciones: las instrucciones sirven para fijar el objetivo de la actividad y para especificar la secuencia de pasos; al respecto Pozo sugiere que se presente un modelo que incluya su ejecución.

Menciona el autor que en esta fase la técnica debe ser desintegrada en sus componentes mínimos y mostrar el orden secuencial en el que se realiza cada una de las acciones para lo que es conveniente diseñar un esquema que contenga cada uno de los pasos y el orden en el que se realizan.

2 Segunda fase: momento en el que se realiza repetidamente la secuencia de acciones que forman parte de la técnica; este momento constituye una operación inversa a la anterior pues ahora se trata de condensar en un solo acto todos los componentes que lo conforman; es decir llevar a cabo simultáneamente la búsqueda de información, los lugares en donde se encuentra, la identificación de expertos, la lectura, el análisis, la comparación, el contraste y la identificación de los puntos de vista de un suceso. Es importante ayudar a los aprendices a construir la acción generalizada para que sea interiorizada como un aprendizaje procedimental necesario para la construcción de una postura.

3 La tercera fase: implica la posibilidad de transferir la aplicación de la técnica aprendida a nuevas situaciones haciendo los ajustes que sean necesarios.

5.3 EL ENCUENTRO CON EL CONTEXTO Y LA TAREA DE PROBLEMATIZAR ALGUNO DE SUS ASPECTOS, POSIBILITA LA EXPLICACIÓN A TRAVÉS DE ARGUMENTOS.

Luis A. Branda (2008) afirma que el conocimiento se construye a partir del reconocimiento de los sucesos en su dimensión temporal y espacial y del

enfrentamiento que se experimenta en un acto en el que se tiene contacto con esta realidad y se produce una experiencia real; esta explicación implica la aceptación de que nuestro aprendizaje parte de las experiencias cotidianas las cuales deben ser llevadas en fases posteriores, a un nivel de reflexión y de análisis mediante el cual se arriba a su comprensión conceptual y teórica y tiene como resultado la posibilidad de brindar explicaciones y también de transformar dicha realidad.

Se trata de un paradigma y una metodología en la que se parte del enfrentamiento con la realidad cotidiana, a partir de esta experiencia se construyen hipótesis explicativas que además de permitir entender esa experiencia, se está en posibilidad de reconocer lo que se desconoce de ella y de llevar a cabo un plan de acción a través del cual se busque información por diversos medios y se procese; esta secuencia de acciones permite arribar a una doble transformación, la primera el cambio del suceso , la segunda la construcción de un conocimiento más elaborado y complejo con respecto al suceso mismo. Algunos autores han llamado a esta metodología problematización.

Se trata de un trayecto que favorece un doble proceso de intervención, se interviene la realidad para modificarla y se modifican los procesos de aproximación cognoscitiva; este último punto es muy importante en la presente investigación pues nos interesa confirmar que la argumentación forma parte de un modo de conocer la realidad, se trata de un proceder cognitivo, de una manera de aproximarnos a aquello que nos interesa comprender, explicar e intervenir. Saber argumentar desde este paradigma significa, aproximarnos a un objeto con la intención de conocerlo, comprenderlo, explicarlo a través de la elaboración de nuestras hipótesis mismas que requieren ser sustentadas con explicaciones argumentativas para lo cual se recurre a un procedimiento que exige el reconocimiento de lo que no se conoce y por tanto se requiere indagarlo.

Argumentar es recorrer un trayecto para conocer un objeto a partir de la creación de hipótesis que deben ser confirmadas, enriquecidas o transformadas por medio de la búsqueda de información y la elaboración de conclusiones.

La estrategia que nos permite construir el conocimiento por medios argumentativos consiste en reconocer el suceso, objeto o tema que nos interesa transformar; iniciar acciones para recabar información que muestre los atributos y rasgos que la conforman, esta información debe de ser analizada y contrastada y con los resultados obtenidos, construir una hipótesis la cual no permite reconocer lo que no sabemos del objeto y por tanto iniciar un proceso de indagación que nos lleva a transformar nuestro conocimiento con el que estamos en posibilidad de explicar con argumentos en qué consiste y también nos da la posibilidad de ofrecer propuestas de transformación o resolución a través de una intervención planeada de manera estratégica.

5.4 EL CONOCIMIENTO DEL TEMA O LA COMPRENSIÓN DEL CONTENIDO

De acuerdo al enfoque basado en la idea de que los seres humanos aprendemos cuando interactuamos con la realidad, la confrontamos e identificamos problemas, se deriva que uno de los efectos que surgen, consiste en la elaboración de hipótesis que nos permiten entender en un primer momento aquello que nos ocupa de ahí que tematicemos el segmento de la realidad que nos interesa explicar o solucionar y nos demos a la tarea de construir puntos de vista que es imprescindible sostener pues el resultado de ello deriva en una transformación del mundo.

El hecho de construir una hipótesis y de sostenerla requiere tener la comprensión profunda del tema, para lo cual es indispensable recurrir a la consulta de diversas fuentes de información lo que permite contar con una comprensión más profunda

acerca del problema y permite que esta información nos lleve a la solución de los problemas. El esquema argumentativo basado en la construcción de una hipótesis y en la búsqueda de datos para comprobarla y sustentarla a partir de situaciones reales, conlleva un dominio del tema que sugiere un aprendizaje más profundo que aquel que se basa en la emisión de opiniones que no pueden sustentarse más que con las creencias iniciales.

El hecho de que la producción de conocimiento depende del aprendizaje centrado en los estudiantes nos lleva a ubicarlos como sujetos sociales que se encuentran inmersos en un contexto y que todo lo que en él acontece afecta a su vida y a su vez todas las acciones que realizan, impactan en la manera en que dicho contexto se hace presente; de manera que estos acontecimientos constituyen los temas en torno a los cuales gira el interés de las personas, son el núcleo alrededor del cual elaboramos hipótesis y buscamos respuestas y explicaciones para entenderlo y para solucionarlo; si no profundizamos en la comprensión del tema no podemos armar argumentos que nos lleven a la solución y por tanto no aprendemos.

Joan Rué (2008) afirma que debemos de crear entornos de enseñanza en los que los alumnos piensen y se piensen a sí mismos en el proceso de apropiación del conocimiento pero también en su propio proceso de desarrollo como aprendices. Podemos decir entonces que al orientar la enseñanza de la producción escrita de textos argumentativos a partir de la elección de temas que les interesen, de considerar sus conocimientos sólo como punto de partida en el que se basan para emitir una postura y de ahí iniciar sus procesos de investigación con el propósito de analizar otras fuentes de información, otras posturas, otros análisis que les permitan construir una postura personal, pensada reflexionada y que pueda ser sustentada, entonces los estudiantes pueden estar en posibilidad de realizar su propio aprendizaje de una manera autónoma y se contribuye a la formación de ciudadanos pensantes que pueden tomar decisiones y resolver problemas.

5.5 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POSTURA

Tomar una postura significa colocarse de un cierto modo ante un suceso, una situación o un problema y sostenerla con ayudas o recursos que permitan mantenerla, pero llevar a cabo un acto en el que algo es sostenido requiere estar plenamente convencido que vale la pena realizar dicha proeza. No se puede sostener una postura ante algo si no se conoce profundamente al grado de saber cuál es su origen, su trayecto, su destino, su impacto ante otros factores presentes en el entorno y sobre todo tener claro cuál es el impacto que tendrá en nuestra propia vida.

Michael De Certeau (2007) ha desarrollado la idea de que la gente común consume los productos culturales que los dueños de la producción les imponen pero que estas formas de consumir aquello que les es obligadamente impuesto se caracterizan por una formas particulares de usar lo que se les obliga y pone como ejemplo la lengua que al ser un sistema que posee su propia sintaxis y su vocabulario, los usuarios se apropian de ella construyendo enunciaciones que toman formas particulares que escapan a las reglas impuestas; se trata de un juego singular en el que se obedece el mandato pero se tiene la libertad de adaptarlo a situaciones, condiciones y necesidades particulares.

En relación al presente trabajo, y considerando esta idea de De Certeau se pretende que los jóvenes estudiantes retomen los temas y asuntos que a ellos les interesan y que sean capaces de crear estrategias o tácticas que los lleven a comprender lo que hay detrás de los sucesos o de las enunciaciones de los otros y crear sus propias maneras de sostener lo que les interesa; es decir de tener su

propia manera de ver el mundo, de asumirlo y de resolverlo o de negociarlo a través del arte de la argumentación.

Desde la postura de este autor, la argumentación puede concebirse como un arte que consiste en saber moverse en la mente y en el lenguaje con el propósito de ganar tiempo y espacio para conseguir un propósito momentáneo que pronto se desvanece, se trata de aprender a manejar la condición del momento para conseguir un propósito que determina en parte la condición de la vida; sin embargo, no se trata de conseguir dañar a otro que se encuentra en la misma condición, sino de aprender a desafanarse de las imposiciones de quienes encuentran en la vida de otros una forma de explotar y vivir a costa de lo que ese otro es.

Se trata de desarmar a través del lenguaje a otro que tiene mayor fuerza y poder y esto se logra a través de los actos argumentativos y de la postura que se asume ante aquello que queda develado ante nosotros mediante un acto de conocimiento profundo.

5.6 EL MODELO DE ENSEÑANZA BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Al ser el desarrollo del pensamiento estratégico y su expresión en discursos argumentativos el propósito fundamental que se persigue en este trabajo, en lo que se refiere al aprendizaje de los estudiantes de nivel medio, el modelo de resolución de problemas se presenta como el recurso ideal ya que constituye en sí mismo una ruta mediante la cual los aprendices no sólo resuelven un problema sino que crean los procedimientos para llegar a sus propias metas, llevándolos a conformarse como personas que saben diseñar trayectos para resolver los

problemas y para brindar explicaciones y argumentos con los que pueden llegar a un resultado.

Este modelo propicia el aprendizaje de tareas metacognitivas tales como la planeación de acciones que deben ser organizadas y dirigidas hacia la consecución de procesos de investigación lo que a su vez favorece el desarrollo de un pensamiento estratégico, una forma de proceder ante la búsqueda y tratamiento de información y por ende la construcción de conocimiento.

De acuerdo a Eggen (2011), esta forma de aprender se sustenta en la teoría de Vigotsky en la que se da por hecho que los seres humanos aprendemos los saberes culturales que predominan en una comunidad a partir de la interacción que establecemos con aquellos que tienen más información y experiencia: la interacción en estas experiencias requiere de la participación del aprendiz quien observa los saberes de un experto y aprende los contenidos y procedimientos que circulan de manera convencional en la cultura de la que se es integrante.

Dado que el modelo de resolución de problemas conlleva la realización de procedimientos de investigación, esta actividad conduce a la consulta de una polifonía de puntos de vista emitidos por expertos y a una tarea de intertextualidad a través de la cual se rebasa la frontera del tiempo y del espacio del salón de clase y de la consulta a un solo experto, creando la posibilidad de conocer lo que esas otras voces afirman en torno al problema y ofrece la posibilidad de crear un plan de acción cognitiva que conduce a un panorama diversificado de explicaciones y puntos de vista; ofrece a los estudiantes la posibilidad de una mayor comprensión del problema y la resolución.

El modelo de resolución de problemas constituye una manera de aprender a escribir textos argumentativos pues al necesitar producir argumentos para

sustentar una tesis constituye en sí un problema de aprendizaje que al ser resuelto conlleva el desarrollo del pensamiento estratégico y la posibilidad de saber comunicar las intenciones y producir un efecto de sentido en los interlocutores. Aprender a identificar problemas y resolverlos exige la aplicación de estrategias o planes de acción que derivan en el desarrollo del pensamiento.

El aprendizaje por resolución de problemas requiere tres pasos en la planeación docente:

Identificar problemas y objetivos de aprendizaje: el primer paso que un docente realiza cuando hace uso de esta estrategia de enseñanza es identificar el problema a partir del cual se desarrollarán las acciones que culminen en una resolución. Se debe de considerar además los conocimientos previos con los que se cuenta pues son indispensables para diseñar la estrategia que se pondrá en práctica. En el caso específico de la argumentación, el objetivo es que los estudiantes desarrollen esta manera de procesar la realidad, de sustentarla y de arribar a propuestas o conclusiones.

Acceso a los materiales: Se requiere que los estudiantes cuenten con los medios que les permitan construir la solución; contar con los medios en las situaciones de aprendizaje del pensamiento estratégico implica la participación del docente quien debe brindar orientación y estructura a las acciones que se emprendan para lograr los objetivos.

Uno de los mayores retos en el aprendizaje de la argumentación es romper con la idea de que las tesis se defienden a partir de los conocimientos que el estudiante tiene acerca del asunto o problema alrededor del cual surge una postura personal; es indispensable integrar la habilidad para indagar en diversas fuentes que se refieran al tema y saber construir los argumentos con los que se sustente la postura. Si no surge la postura ante el tema, no se tiene la necesidad de

defenderla y por tanto no surge la búsqueda e indagación de datos y es muy probable que la propuesta de solución no se sostenga o simplemente no sea viable.

Formación de equipos: Se menciona la importancia de tomar en cuenta el número de participantes, su género, su habilidad y su etnia así como la permanente supervisión de las acciones que se ponen en juego para lograr los objetivos de establecidos.

El modelo basado en la resolución de problemas permite que los sujetos aprendices pongan en juego no sólo las habilidades académicas que tradicionalmente se han enseñado en el contexto escolarizado sino que al problematizar la realidad y situarse en una posición en la que se puede comprenderla, explicarla y transformarla se está en condiciones de poner en juego o desarrollar habilidades prácticas con las cuales demostramos que hay mucho conocimiento que se aplica y no siempre se teoriza, se está en condiciones de desarrollar la habilidad para dialogar e intercambiar o negociar significados (Ramón Flecha 2005) y sobre todo posibilita que el salón de clases funcione como una comunidad de aprendizaje misma que permanentemente requiere argumentar sus planteamientos y por tanto constituye el escenario ideal para el desarrollo de la habilidad argumentativa.

Resolver problemas nos remite a los planteamientos de De Certeau quien establece que en la vida cotidiana las comunidades encuentran formas particulares de apropiarse de las imposiciones culturales, las formas de producción o de trabajo que los sectores encargados de tomar decisiones nacionales y mundiales imponen; la vida cotidiana de las personas comunes no se reproduce exactamente como lo establecen los mandatos de las autoridades, sino que toman formas singulares que se ven reflejadas en las maneras de vivir los

espacios, de organizar las costumbres, el tiempo e incluso se refleja en los alimentos. Estas son las maneras de reordenar y resolver la cotidianidad y los maestros estamos en posibilidad de llevar al salón de clase estas formas de dialogar, de actuar de explicar y sustentar aquello que favorece y resuelve los problemas a partir de las condiciones reales con las que cuentan nuestros jóvenes estudiantes.

Este modelo nos permite ser congruentes con el paradigma sociocultural y económico que se derivó de la revolución basada en la tecnología virtual y que ha sido denominado de la información y producción de conocimiento; sabemos no porque lo hayamos aprendido en la escuela sino porque está impregnado en la cotidianidad nuestra de cada día que la información nos llega de cualquier parte del mundo en cuestión de segundos, sabemos también que las nuevas generaciones se caracterizan porque se enteran incluso antes que nosotros de los acontecimientos que transcurren en cualquiera de los países, sabemos que las fronteras establecidas por un orden y una forma de producción que obedeció a la era de la industrialización han quedado en el pasado y que nos movemos en un orden económico y cultural muy distinto al de apenas hace unas décadas; de manera que las instituciones educativas debemos favorecer ya sea el desarrollo de un pensamiento estratégico o como dice De Certeau a partir de sus propias tácticas.

Una táctica no se diseña, no implica un plan de acción, ni un distanciamiento teórico para entender la realidad. Una táctica se aplica en el escenario mismo en el que se desarrolla una persona, a partir de los elementos que el sistema social le ofrece, en las condiciones que se presentan y que son orientadas hacia la consecución de una práctica social; es decir, se trata entonces de enseñar a los estudiantes a argumentar ya sea por la vía del diseño de sus propias estrategias o por el reconocimiento de las situaciones, las condiciones del contexto y el uso

singular que haga de la información para llegar a la resolución del problema; este uso implica la construcción misma de argumentos y por tanto la conformación mental de un modelo con el que se desplaza en los contextos cotidianos para armar su comprensión del mundo, la resolución de problemas y la transformación de su ser.

5.7 EL ROL DEL DOCENTE

A partir de todas estas consideraciones y tomando en cuenta que la competencia comunicativa centrada en la habilidad para escribir textos argumentativos es una característica eminentemente humana que se deriva de nuestros progresos culturales, es imprescindible que los profesores asumamos el rol de facilitadores en el proceso de enseñanza aprendizaje; de acuerdo a Brockbank (2002) la facilitación consiste en una manera de enseñar que se caracteriza primordialmente por centrarse en la persona; lo que se busca a través de esta modalidad de enseñanza es conseguir que los aprendices actúen en su propio proceso de aprendizaje, se persigue que logren ser independientes, creativos y que tengan confianza en ellos mismos.

De acuerdo a estos principios centrados en la persona, Brockbank deriva los principios de la enseñanza o facilitación que se citan a continuación:

- 1 El facilitador clarifica los propósitos de las personas y los fines generales del grupo y se basa en el deseo de cada estudiante de cumplir esos propósitos que tienen sentido para él.
- 2 El facilitador trabaja para poner al alcance de todos el conjunto más amplio posible de recursos para el aprendizaje y se considera a sí mismo como un recurso flexible para uso del grupo.
- 3 El facilitador se mantiene alerta a las expresiones indicadoras de sentimientos profundos o fuertes, y responde a las expresiones de sentimiento y acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, dando a cada aspecto la importancia que tenga para la persona, para el grupo o para ambos.
- 4 El facilitador, reconociendo y aceptando sus propias limitaciones, toma la iniciativa de compartir los sentimientos tanto como los pensamientos, del modo más adecuado.

A partir de estos principios se considera que el rol del profesor consiste en establecer el propósito y la meta a lograr, esclarece el procedimiento y observa detalladamente los obstáculos que se presentan a los aprendices, lleva a cabo reajustes que respondan al nivel de aproximación que se muestra en los integrantes del grupo; diseña preguntas, propicia el diálogo y la reflexión con el propósito de que tomen la iniciativa y propongan tareas a desarrollar y establezcan nuevos procedimientos o identifiquen sus fallas en el procedimiento propuesto por el facilitador. Observa, analiza, reajusta, favorece la participación comprometida de todos los estudiantes. En suma diseña y realiza acciones centradas en los intereses y necesidades de sus estudiantes a quienes toma en cuenta no sólo desde el punto de vista intelectual sino emocional y social.

VI

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La presente estrategia didáctica responde a tres aspectos fundamentales que ya han sido tratados en esta investigación: la concepción de argumentación y sus componentes básicos, el concepto de aprendizaje y los planteamientos del modelo de resolución de problemas. Para responder a dichos aspectos se han diseñado once momentos por los que se espera que transiten los aprendices y desarrollen cada una de las competencias que se ponen en juego cuando se trata de expresar por escrito un discurso argumentativo; cada uno de estos momentos incluyen diversas actividades que obedecen a los siguientes propósitos:

20 A Brockbank, I. McGill, *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata, 2002, p. 170

La inserción de los aprendices en situaciones reales de la vida cotidiana en la que transcurren sucesos que afectan su modo de ser y de percibir la realidad y de los que tiene una opinión y un modo de actuar.

La construcción de la comprensión y el conocimiento de dichos sucesos mediante la consulta a otras voces conocedoras y a través de ejercicios de intertextualidad, lo que permitirá el surgimiento de una postura

La participación en experiencias de investigación como proceso que favorece el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje a través de la construcción de estrategias propias o mediante tácticas de resolución de problemas y como medio a través del cual se recopila las pruebas con las que construyen los argumentos.

El desarrollo de un conocimiento profundo y un pensamiento crítico a través de la consulta y la reflexión de explicaciones teóricas referidas a los componentes de la argumentación y del análisis de otros textos.

La representación y expresión del pensamiento estratégico en torno a un suceso que impacta la vida cotidiana, a través de discursos escritos argumentativos.

En el siguiente cuadro se presentan los momentos, los propósitos, los contenidos y las actividades de aprendizaje que integran la propuesta didáctica.

Primer momento: *Conociendo el tema relativo a contenidos del contexto social, aproximándonos a los sucesos de la realidad.

<p>*El reconocimiento de las habilidades para aprender.</p> <p>*La identificación de 2 problemas y la búsqueda de su resolución.</p>	
Propósitos	<p><u>Suscitar en los estudiantes la identificación de los sucesos que acontecen en su cotidianidad.</u></p> <p>Provocar el análisis y la reflexión del papel que los acontecimientos tienen en la vida de cada estudiante.</p> <p>Propiciar el reconocimiento de lo que conocen y lo que desconocen del tema que se incluye en el suceso.</p> <p>Generar la identificación de sus habilidades para aprender colaborativamente y de manera autónoma.</p> <p>Desencadenar el reconocimiento y la necesidad de diseñar sus propios planes de acción a través del establecimiento de 3 metas a alcanzar.</p> <p>El desarrollo de su competencia metacognitiva consistente en aprender a aprender.</p> <p>Tener una mayor comprensión del tema.</p> <p>Contar con información suficiente para poder sustentar con razones y conocimientos.</p> <p>Solicitar la construcción de una primera hipótesis que oriente la búsqueda de información.</p> <p>Favorecer los procesos cognitivos que subyacen a la búsqueda de información y su consecuente comprensión.</p>
Contenidos	<p>Los temas, los sucesos, el contexto en la vida de un estudiante.</p> <p>El desarrollo de la reflexión como medio para reconocer lo que hemos aprendido y lo que desconocemos.</p> <p>El aprendizaje autónomo.</p> <p>El diseño de planes de acción.</p> <p>La búsqueda e indagación de la información.</p>

	<p>La comprensión del tema.</p> <p>El reconocimiento de nuestras habilidades prácticas.</p>
	<p>Pregunta a los estudiantes sobre los sucesos actuales que les interesan.</p> <p>Lectura grupal de algunas noticias recientes.</p> <p>Resolución de un cuestionario en el que se persiguen los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reconocimiento del grado de comprensión del tema incluido en el suceso. b) Identificación de un sujeto que forma parte del contexto. c) Reflexión en torno a sus habilidades para aprender. d) Diálogo e intercambio entre estudiantes. e) Identificación de causas o ausencia de habilidades y de información. <p>Diseño de un plan de acción para resolver los problemas y obstáculos en el aprendizaje a partir de un modelo guía.</p> <p>Solicitar que lleven las fuentes de información consultadas.</p>
Recursos	<p>Noticias en los periódicos</p> <p>Cuestionarios.</p>
Organización	<p>Trabajo grupal.</p> <p>Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>Trabajo individual.</p>
Evaluación	<p>Análisis y reflexión acerca de los temas.</p> <p>La relación entre el suceso y su vida.</p> <p>Reconocimiento y hallazgos de sus habilidades de aprendizaje vertidos en las respuestas de los cuestionarios.</p> <p>Contenido del plan de acción.</p>

<p>Segundo momento: aprendiendo a ser autónomo en el aprendizaje: experimentando los procesos de indagación.</p>	
<p>Propósitos</p>	<p>Proporcionar <u>un espacio de diálogo</u> entre los estudiantes y los poseedores de la información referida al tema y al suceso que haya sido seleccionado.</p> <p>Favorecer la reflexión referida a las habilidades necesarias para consultar la información y planear anticipadamente los contenidos o aspectos que necesitan obtener.</p> <p>Orientar el desarrollo de habilidades referidas a la consulta de las fuentes de información por medio de cuestionarios que funcionan como modelos-guía.</p> <p>Desencadenar una decisión entre los integrantes del grupo maestro-alumnos que derive en la búsqueda teórica referida a técnicas o estrategias de búsqueda y consulta de información y su registro.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>El aprendizaje autónomo</p> <p>Habilidades para planear preguntas guías.</p> <p>Habilidades para consultar fuentes de información.</p> <p>Habilidades para consultar fuentes de información teórica.</p> <p>El diálogo, la consulta de fuentes de información y el registro de datos, pruebas, testimonios.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Exposición del plan de de acción diseñado en la sesión anterior, de los procedimientos que realizaron para llegar a identificar sus necesidades de aprendizaje y las acciones que los llevaron a la solución.</p> <p>Reflexión en equipo para identificar las habilidades y las estrategias para consultar fuentes de información de dos tipos: fuentes que tratan el suceso, fuentes teóricas referidas.</p> <p>Discusión grupal referida a la <u>información teórica respecto a las formas de consultar</u></p>

<p>Actividad extra case</p>	<p><u>información.</u></p> <p>Elaboración de un cuestionario con preguntas guía para la consulta de fuentes relacionadas con el tema o suceso a las técnicas de consulta.</p> <p>Consulta de diversas fuentes.</p> <p>Registro de la información referida al tema.</p> <p>Búsqueda de información teoría.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Primer plan de acción.</p> <p>Elaboración de un cuestionario.</p> <p>Fuentes de consulta.</p> <p>Fichas de registro.</p>
<p>Organización</p>	<p>Trabajo grupal.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Trabajo individual.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Plan de acción o estrategia de aprendizaje.</p> <p>Diseño de un cuestionario.</p> <p>Registro de información.</p>

Tercer momento: primeros contactos con la situación comunicativa del suceso elegido.

Propósitos	<p>Propiciar la construcción conceptual de los propósitos comunicativos y los componentes de la situación comunicativa a través de la consulta teórica.</p> <p>Favorecer el interés de los estudiantes para diseñar sus estrategias de aprendizaje que los conduzcan a la identificación de diversas situaciones comunicativas de algunos de los autores de las fuentes que han consultado, a través de la presentación de modelos guía.</p>
Contenidos	<p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Búsqueda e indagación de referencias teóricas acerca de propósitos de los discursos argumentativos.</p> <p>Análisis y reflexión de los contenidos teóricos.</p> <p>Ejecución de las competencias prácticas en relación a: plan de acción para indagar: los participantes, la intención, las condiciones, el contexto social, económico, el lugar y el tiempo.</p>
Actividades	<p>Búsqueda de referentes teóricos en relación a los componentes de la situación.</p> <p>Análisis y registro de los conceptos y explicaciones en torno a este componente del discurso argumentativo.</p> <p>Discusión grupal.</p> <p>Elaboración de una representación esquemática.</p> <p>Análisis de uno de los textos que conforman las fuentes de consulta de los estudiantes.</p> <p>Diseño de un plan de estratégicos para indagar información relacionada con los componentes de la situación comunicativa de algunos autores consultados.</p>
Actividad extra clase.	<p>Preparación de la información para presentar en exposición.</p>

Recursos	<p>Fuentes de información teórica (situación comunicativa).</p> <p>Registros y apuntes personales.</p> <p>Esquemas</p> <p>Textos periodísticos, fuentes de información de los estudiantes.</p> <p>Plan de acción.</p> <p>Información investigada.</p>
Organización	<p>Trabajo individual.</p> <p>Trabajo grupal.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>
Evaluación	<p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>Indagación de información.</p> <p>Comprensión de los conceptos.</p> <p>Identificación de los componentes de la enunciación.</p> <p>Representación esquemática.</p> <p>Exposición para el grupo.</p>

<p>Cuarto momento: el contacto con la situación comunicativa de uno de los autores de las fuentes consultadas. Aprendiendo de la experiencia de un experto.</p>	
Propósitos	<p>Generar en los estudiantes una experiencia de situación comunicativa real a través de una entrevista.</p>

	<p>Propiciar un encuentro de aprendizaje entre un experto y un grupo de escritores noveles.</p> <p>Dirigir el diseño de las preguntas de una entrevista.</p> <p>Compartir esta experiencia de aprendizaje con los estudiantes.</p> <p>Orientar la organización del evento.</p>
Contenidos	<p>Componentes de la situación comunicativa.</p> <p>El diseño de una invitación y una entrevista.</p> <p>La organización de un evento comunicativo o situación comunicativa.</p>
Actividades	<p>Elección de uno de los autores de las fuentes consultadas.</p> <p>Diseño de una invitación en equipos.</p> <p>Contacto y gestión de la asistencia a la clase de lengua española.</p> <p>Diseño de las preguntas para la entrevista.</p> <p>Organización del evento, elección del entrevistador.</p> <p>Rol y función de los integrantes del grupo.</p> <p>Realización de la entrevista.</p>
Recursos	<p>Fuentes de información.</p> <p>Invitación.</p> <p>Gestión.</p> <p>Guión de entrevista.</p>
Organización	<p>Trabajo grupal.</p> <p>Trabajo en equipos.</p> <p>Gestión del profesor y estudiantes comisionados.</p>

	Moderador o entrevistador – preguntas.
Evaluación	<p>Diseño y participación de la invitación y la entrevista.</p> <p>Participación en la organización del evento comunicativo.</p> <p>Registros de información.</p>

Quinto momento: La construcción de un discurso argumentativo. Los componentes estructurales: un acercamiento teórico.	
Propósitos	<p>Desencadenar el interés y la duda en los estudiantes en relación a la estructura global de los textos argumentativos, la macro estructura y los recursos y mecanismos empleados para dar cohesión a sus componentes.</p> <p>Procurar la búsqueda de información técnica que conduzca al análisis, discusión y conceptualización de los componentes estructurales de la argumentación.</p>
Contenidos	Los componentes de la estructura global: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión, los tipos de argumentos y los recursos lingüísticos.
Actividades	<p>Preguntas al grupo y reflexión general acerca de los requisitos indispensables para producir un texto argumentativo.</p> <p>Búsqueda de información teórica.</p> <p>Consulta, análisis y discusión grupal referida a la información registrada.</p> <p>Elaboración de una representación esquemática.</p> <p>Exposición de los hallazgos.</p>
Recursos	

	<p>Preguntas guía.</p> <p>Registros relacionados con la consulta teórica.</p>
Organización	<p>Trabajo grupal.</p> <p>Trabajo individual.</p> <p>Elaboración de esquemas en pequeños grupos.</p>
Evaluación	<p>Reflexión grupal.</p> <p>Indagación y registro de información.</p> <p>Participación en la elaboración de un esquema.</p>

<p>Sexto momento: los componentes estructurales del texto argumentativo: aprendiendo de los expertos.</p>	
Propósitos	<p>Propiciar el encuentro con un experto en la producción de textos argumentativos.</p> <p>Suscitar el encuentro de aprendizaje entre expertos y escritores noveles para compartir los conocimientos, ejemplos y explicaciones en torno a la manera en que hace uso de sus habilidades prácticas para construir escritos argumentativos</p>
Contenidos	<p>Las habilidades prácticas para la definición y producción de:</p> <p>La tesis del texto.</p> <p>El desarrollo de los argumentos.</p> <p>El uso de distintos tipos de argumentos.</p> <p>La selección de los conectores.</p> <p>Algunas valoraciones.</p>
Actividades	

	<p>Ubicación de un experto en producción de escritos argumentativos.</p> <p>Gestión e invitación para que asista a la escuela.</p> <p>Diseño de preguntas referidas a la estructura del texto.</p> <p>Organización grupal del evento.</p> <p>Realización del encuentro.</p> <p>Diseño de una representación esquemática.</p>
Recursos	<p>Presencia del experto.</p> <p>Invitación.</p> <p>Guión de preguntas.</p>
Organización	<p>Búsqueda de un experto.</p> <p>Diseño de una invitación de trabajo grupal.</p> <p>Organización en grupo del evento.</p> <p>Elección de un moderador.</p>
Evaluación	<p>Identificación de las habilidades para construir la estructura del texto.</p> <p>Manejo conceptual y comprensión de las formas de como se hace el texto.</p>

Séptimo momento: Las fases de producción escrita. La experiencia práctica de la comunicación escrita.	
Propósitos	Propiciar la reflexión de los estudiantes en relación a sus saberes teóricos y prácticos referidos a los procesos de producción escrita.
Contenidos	

	Los momentos de la producción escrita: La planeación, la textualización, la revisión y el encuentro con los interlocutores.
Actividades	<p>Diálogo con los estudiantes a partir del cual se les pregunta en qué consisten las acciones que realizan para llegar a la consecución de un texto escrito argumentativo.</p> <p>Elaboración de un esquema individual en el que se represente los momentos de su escritura y las acciones que realizan en cada uno de los momentos.</p> <p>Lectura en pequeños equipos de un texto teórico referido a la producción escrita.</p> <p>Elaboración de un modelo esquemático que refleje las ideas del autor consultado.</p> <p>Análisis entre el esquema individual y el modelo del autor.</p> <p>Producción escrita de los hallazgos encontrados.</p> <p>Reflexión grupal.</p>
Recursos	<p>Esquemas individuales.</p> <p>Lectura relacionada con la producción escrita.</p> <p>Esquema o representación que refleje los hallazgos individuales.</p>
Organización	<p>Trabajo grupal.</p> <p>Trabajo individual.</p> <p>Lectura en pequeños grupos.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>
Evaluación	Producciones individuales, análisis y reflexión grupal escritos y representaciones.

--

Octavo momento: la planeación de un escrito argumentativo: la situación comunicativa.

<p>Propósitos</p>	<p>Propiciar que los estudiantes recuperen sus registros producidos en las primeras etapas de esta estrategia y que contienen la información referida al tema y suceso seleccionado.</p> <p>Suscitar el análisis de la situación comunicativa en la que se desencadenaron los hechos y el grado de afectación de su persona o del sector social al que pertenece.</p> <p>Recuperarla información referida a los componentes de la situación comunicativa desarrollada en el tercer y cuarto momento.</p> <p>Delimitar la situación comunicativa de su producción escrita.</p> <p>La postura del enunciante ante el suceso.</p> <p>Su propósito comunicativo.</p> <p>Sus enunciatarios.</p> <p>Las creencias y los valores que determinan el contexto.</p> <p>El tiempo, el espacio en el que se emitirá el texto.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>La situación comunicativa y sus componentes.</p> <p>Las habilidades prácticas para plantear un texto escrito.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Recuperación, revisión y análisis de la información recabada en los dos primeros momentos de trabajo.</p> <p>Determinación de los aspectos de la situación comunicativa de su texto.</p> <p>Consulta a los esquemas que contienen los conceptos y la información teórica de la situación comunicativa.</p> <p>Redacción de esta parte de su plan de acción.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Registros de información.</p>

	Representaciones esquemáticas de los componentes de la situación comunicativa.
Organización	Trabajo en pequeños grupos. Análisis y reflexión de los esquemas teóricos. Trabajo individual.
Evaluación	Componentes de la situación delimitadas y planeados.

Noveno momento: la planeación de un escrito argumentativo: el diseño de la tesis.	
Propósitos	Orientar a los estudiantes en la recuperación de su hipótesis inicial en la relación de esta afirmación inicial con los hallazgos encontrados en la etapa de recabación de datos y con la decisión personal de mantener su afirmación inicial o modificarla. Propiciar la recuperación teórica de los componentes estructurales de los discursos argumentativos. Definición individual y producción escrita de un nuevo esbozo de la tesis.
Contenidos	La producción escrita de la tesis de un texto personal.
Actividades	Recuperación de la información ofrecida por el escritor experto y encontrado en los referentes teóricos revisados en relación al concepto de una tesis. Revisión y análisis detallado de su primera hipótesis y su contraste con los hallazgos encontrados en la etapa de búsqueda de fuentes de información referidas al tema y suceso elegido.

	<p>Construcción de la tesis que será planteada y sustentada en el escrito.</p> <p>Revisión en binas, análisis y sugerencias.</p>
Recursos	<p>Textos.</p> <p>Esquemas.</p> <p>Registros de información.</p>
Organización	<p>Discusión de la información teórica en pequeños grupos.</p> <p>Revisión individual de los registros elaborados en relación al suceso elegido.</p> <p>Producción individual de la tesis.</p> <p>Revisión y sugerencias, trabajo en pares.</p>
Evaluación	<p>Presencia de una afirmación en la que se refleja la postura del autor.</p>

<p>Décimo momento: La planeación y textualización de un escrito argumentativo: El cuerpo y la conclusión.</p>	
Propósitos	<p>Dirigir el diseño de un esquema general que incluya los argumentos con los que se necesita la tesis planteada.</p> <p>Favorecer la búsqueda e identificación de aquellos datos que fueron recabados, analizados y registrados durante los 2 primeros momentos de trabajo y que sirven de argumentos para sustentar la tesis.</p> <p>Redactar una primera versión del cuerpo argumentativo.</p> <p>Propiciar el contraste entre la primera versión de la información teórica de los apuntes de</p>

	los estudiantes.
Contenidos	<p>La estructura global del cuerpo argumentativo.</p> <p>Las partes de la macroestructura.</p> <p>El uso de los conectores.</p>
Actividades	<p>Revisión de la tesis planteada.</p> <p>Búsqueda de la información con la que se pueda defender la postura planteada.</p> <p>Redacción de un esquema general que contenga las ideas y el número de argumentos con los que se cuentan.</p> <p>Trabajo en parejas o en grupos de 3 personas en el que expongan las razones por las que sus argumentos sirven para defender su tesis.</p> <p>Observaciones y sugerencias de los compañeros de trabajo.</p> <p>Redacción del cuerpo argumentativo.</p> <p>Selección de los conectores.</p> <p>Revisión del producto.</p>
Recursos	<p>Registro de información.</p> <p>Representaciones y esquemas que contienen la teoría referida a la estructura de este tipo de textos.</p>
Organización	<p>Trabajo individual.</p> <p>Revisión en parejas.</p>
Evaluación	<p>Diseño del esquema general.</p> <p>Defensa del cuerpo argumentativo.</p> <p>Primer producto escrito.</p>

Onceavo momento: Aprendiendo de los errores: ¿Qué es lo que no sabemos hacer? La producción de una nueva versión.

Propósitos	<p>Favorecer el diálogo metacognitivo entre todos los participantes del grupo con la finalidad de identificar aquellas competencias prácticas que no han sido suficientemente desarrolladas.</p> <p>Establecer un intercambio verbal que favorezca la explicación proporcionada por algunos integrantes del grupo que muestran avances en sus escritos.</p>
Contenidos	<p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Identificación de errores en la construcción de la estructura y modo argumentativo</p> <p>Identificación del uso de recursos lingüísticos</p>
Actividades	<p>Revisión en parejas del escrito</p> <p>Llenado de un cuadro que contenga las observaciones y sugerencias</p> <p>Reestructuración del escrito</p>
Recursos	<p>Escritos de los estudiantes, apuntes teóricos, cuadros.</p>
Organización	<p>Trabajo en parejas</p> <p>Trabajo individual</p>
Evaluación	<p>Cuadro con sugerencias</p>

VII

LA PUESTA EN PRÁCTICA Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Para presentar los resultados que se obtuvieron una vez que se llevó a cabo la aplicación de la propuesta se ha tomado la decisión de exponer una serie de explicaciones de carácter cualitativo pues nos permitirán entender qué sucedió en el transcurso de ocho sesiones ya que hemos enfatizado en este trabajo, la importancia que tiene el aprendizaje del trayecto procedimental que conduce a la habilidad para producir escritos argumentativos.

En primera instancia, se acudió a las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria número 9 “Pedro de Alba” y se solicitó autorización para aplicar la propuesta didáctica; se llevó a cabo una entrevista con la secretaria académica del plantel quien me canalizó con la jefa de la academia del área de lengua, a quien se le explicó en qué consistía la propuesta y se solicitó el permiso para trabajar con un grupo.

La primera respuesta a esta petición fue negativa dado que ningún profesor estuvo dispuesto a otorgar más de tres sesiones de su clase dado que existe el

compromiso de cubrir el programa de estudios; en la solicitud se explicó que por tratarse de una secuencia didáctica, se requería de por lo menos doce sesiones de trabajo; después de explicar a la profesora los propósitos y contenidos de la secuencia acordamos que me permitiría trabajar con uno de sus grupos del turno vespertino en un lapso de 9 sesiones, es decir tres semanas y en la que una de estas sesiones fue suspendida por el plantel.

Esta situación determinó llevar a cabo un reajuste de la propuesta didáctica en la que los propósitos y actividades de las 14 sesiones de trabajo se redujeran a 3 momentos de aprendizaje distribuidos en 8 clases; de esta manera se diseñó un plan de actividades que tomó la forma de taller, mismo que fue presentado al grupo en la primera sesión de trabajo. A continuación se muestra la propuesta:

TALLER

EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA PRODUCIR UN ESCRITO ARGUMENTATIVO

PROPÓSITOS:

Que los estudiantes de cuarto grado del turno vespertino, reflexionen en torno a sus habilidades cognitivas y comunicativas para producir textos argumentativos.

Que diseñen su propio trayecto de aprendizaje que los conduzca al conocimiento del suceso, a la toma de una postura y a la producción escrita de su propio texto.

Que diseñen planes de acción mediante los cuales desarrollen sus habilidades para conceptualizar qué es un texto argumentativo.

Que pongan en práctica la producción escrita de un texto argumentativo

PROPUESTA DIDÁCTICA
MOMENTOS DE APRENDIZAJE

PRIMER MOMENTO SEMANA DEL 14 AL 16 DE NOVIEMBRE	SEGUNDO MOMENTO SEMANA DEL 21 AL 23	TERCER MOMENTO SEMANA DEL 28 AL 30 DE NOVIEMBRE
Aproximación a:	Reflexión teórica	Producción escrita
<p>Primera sesión</p> <p>Lo que sabemos del tema</p> <p>Lo que hacemos para aprender (habilidades prácticas)</p> <p>Actividades</p> <p>Presentación del taller</p> <p>Lectura de una noticia o un</p>	<p>Primera sesión</p> <p>La situación comunicativa</p> <p>Contenidos teóricos</p> <p>Análisis a través de ejemplos</p> <p>Actividades</p> <p>Contenidos teóricos</p> <p>Consulta y preparación de</p>	<p>Primera sesión</p> <p>Las fases de la producción escrita</p> <p>Reflexión acerca de nuestros conocimientos teóricos y prácticos en torno a la producción de escritos argumentativos (Las fases de la producción escrita)</p> <p>Actividades</p> <p>Producción de un esquema</p>

<p>artículo de opinión</p> <p>Escritura de nuestro primer borrador.</p> <p>La producción de una tesis y la primera oportunidad para asumir una postura</p>	<p>una exposición con los contenidos conceptuales de la situación comunicativa</p> <p>Ejercitación de habilidades prácticas</p> <p>Análisis de ejemplos en textos que circulan en el contexto comunicativo de los estudiantes.</p>	<p>personal que refleje nuestros saberes acerca de la producción escrita</p> <p>Lectura de un documento que contenga la información teórica respecto a las fases de la escritura</p> <p>Análisis comparativo entre ambas informaciones</p> <p>La elaboración de un esquema general y la reflexión acerca de lo que hemos aprendido</p>
<p>Segunda sesión</p> <p>Diseño de plan de acción para dirigir nuestros propios aprendizajes: Aprender a aprender</p> <p>La resolución de un cuestionario guía y su discusión en grupo:</p> <p>¿Qué sabemos sobre el tema?</p> <p>¿Sabemos registrar la información?</p> <p>Diseño del plan de aprendizaje para conocer más sobre el tema. Trabajo en equipos</p>	<p>Segunda sesión</p> <p>Las características lingüísticas de los textos argumentativos</p> <p>Lectura grupal, análisis y reflexión de los contenidos conceptuales relacionados con:</p> <p>La estructura global</p> <p>Los recursos lingüísticos de los textos argumentativos</p>	<p>Segunda sesión</p> <p>Trabajo en equipo con la información que fue registrada en la primera fase del taller.</p> <p>La planeación del texto escrito:</p> <p>Toma de decisiones en torno a la situación comunicativa</p> <p>Diseño de un esquema que contenga la construcción de una tesis y la postura del autor</p> <p>Diseño de un esquema que contenga las ideas generales en relación a la cantidad de argumentos con los que sustentarán su tesis</p> <p>Búsqueda de los argumentos en la información recabada</p> <p>Diseño de la conclusión</p> <p>Redacción del segundo borrador</p>

<p>Tercera sesión</p> <p>La puesta en práctica de nuestras habilidades; aprendemos haciendo tareas.</p> <p>Trabajo en equipos leyendo y analizando los datos recabados</p> <p>Identificación y registro de la información que nos permite constatar nuestra hipótesis y defender nuestra postura</p> <p>Reflexión grupal en torno a lo que aprendimos</p> <p>Sobre el tema</p> <p>Sobre nuestras habilidades para aprender y resolver problemas</p>	<p>Tercera sesión</p> <p>La puesta en práctica de los conocimientos aprendidos o la entrevista a un experto.</p> <p>El análisis de textos argumentativos</p> <p>La entrevista a un experto.</p>	<p>Tercera sesión</p> <p>Las observaciones de nuestros lectores</p> <p>En trabajo por pares uno de nuestros compañeros leerá nuestro primer borrador y entregará por escrito sus observaciones y sugerencias, tomando en cuenta:</p> <p>Los aspectos de la situación comunicativa.</p> <p>Los componentes de la estructura global del texto.</p> <p>Los recursos lingüísticos</p> <p>Cada estudiante trabajará con el tercer borrador del texto</p> <p>Reflexionaremos en grupo acerca del desarrollo de nuestras habilidades para producir un escrito argumentativo.</p>
---	---	---

RESULTADOS

7.1 PRIMER MOMENTO

De acuerdo a las actividades diseñadas para el primer momento, las cuales están pensadas para suscitar la reflexión de los estudiantes en relación a su conocimiento sobre el tema que se aborda en el escrito argumentativo, a la reflexión en torno a sus propias habilidades para aprender y al diseño de un plan de acción que los condujera a la consulta polifónica de diversos autores y expertos en el tema que se abordaría en el escrito se obtuvieron los siguientes resultados:

En las dos sesiones en las que se esperaba que los estudiantes identificaran el grado de conocimiento acerca del tema y sus habilidades prácticas para obtener mayor información; se detectó que los estudiantes de acuerdo a Ignacio del Pozo, no hacen uso de estas técnicas o procedimientos, lo que significa que no se cuestionan si deben saber o no con mayor profundidad sobre las temáticas que se abordan en los textos.

Los estudiantes comprenden la información que leen y pueden responder a las primeras tareas que se le solicitaron; sin embargo en ningún momento se refirieron a la necesidad de consultar otro tipo de fuentes de información y mucho menos se dispusieron a diseñar un plan de acción que guiara sus acciones cognitivas; no se llevó a cabo un espacio de reflexión en torno a sus vacíos cognitivos por lo que no se dispusieron a desarrollar estas actividades.

De esta manera se procedió a analizar las posibles causas por las que no estuvieron dispuestos a ejecutar la tarea y se concluyó que se trata de habilidades prácticas que bien pueden conocer a nivel teórico, sin embargo no se han interiorizado como parte de un sistema de acciones que conlleva todo un procedimiento cuya meta conduce a la expresión de una afirmación en forma de tesis cuyo sustento debe ser armado entre otros factores, con información que se haya recabado, procesado y analizado durante el trayecto.

De esta manera se determinó que los integrantes del grupo se encuentran en una fase en la que saben producir escritos en los que emiten su punto de vista y para sostener su postura recurren a sus conocimientos previos y experiencias personales lo que no provoca la necesidad de obtener mayor información.

Este hallazgo condujo a tomar decisiones en las que se respetará la idea original de esta propuesta sin embargo se debían considerar las características del grupo y sobre todo llevar a cabo un análisis minucioso al término de cada sesión de trabajo para identificar cuáles eran las respuestas del grupo y si se había logrado el objetivo, lo que condujo a la toma de decisiones y al diseño de actividades que respondieran al proceso de aprendizaje grupal y que coincide con lo que Michael D Certeau ha llamado tácticas.

Es decir, al término de cada sesión de trabajo se revisaba la producción académica, el grado de aceptación y de compromiso y los resultados para continuar con el trayecto que garantizara el desarrollo de las habilidades que se requieren para arribar a la producción escrita. Michael D Certeau afirma que las

comunidades se caracterizan por hacer adecuaciones a las ideas, normas e incluso proyectos a partir de la cultura propia de un grupo social. De manera tal que este trabajo se caracterizó por retomar la propuesta didáctica implementando tácticas de enseñanza que respondieran a las necesidades e intereses del grupo de aprendizaje.

Dichas tácticas se caracterizan por la adecuación y sustitución de acciones y actividades que no fueron consideradas en la estrategia de trabajo pero que se adecuaban al nivel cognoscitivo de los estudiantes en lo que se refiere a las habilidades prácticas que se requieren para adquirir los rasgos de sujetos que aprenden de manera autónoma.

Se llevó a cabo la revisión de las tres fases de entrenamiento propuesto por Ignacio del Pozo y se concluyó que el grupo requería de un mayor grado de acompañamiento y orientación por parte del profesor y se procedió a diseñar guías con instrucciones precisas para que los estudiantes realizaran acciones que se esperaba comenzaran a ser interiorizadas en forma de acciones que se saben realizar en el momento en que se suscita una toma de decisiones, y que se conforman a manera de técnicas que podrán ser aplicadas de manera automática y puedan entonces contar con la habilidad para indagar a través de sus propios planes de acción.

7.2 SEGUNDO MOMENTO

Con el propósito de que los estudiantes de cuarto grado llevarán a cabo una aproximación teórica referida a los componentes situacionales, funcionales y estructurales de los textos argumentativos se les entregó de manera individual, el texto titulado “De la explicación a la argumentación” de Montserrat Rivas publicado en 2002.

La instrucción consistió en solicitarles que leyeran en forma individual el texto, posteriormente se organizaron 8 equipos, se les pidió que discutieran la información acerca de los componentes de la argumentación, que la comentaran, que diseñaran un guión de acuerdo a alguna de las modalidades que se les entregó por escrito y que se presentan a continuación:

Equipo 1: Entrevista

Equipo 2: Carta

Equipo 3: Receta

Equipo 4: Exposición

Equipo 5: Conferencia

Equipo 6: Cuento

Equipo 7: Noticiero

Equipo 8: Obra de teatro

En este momento el papel del docente consistió en brindar orientación y estructura a las acciones que se llevaron a cabo, toda vez que los equipos solicitaron explicaciones respecto al contenido del texto o a la tarea que debían resolver se brindó la atención; se proporcionó además los materiales de consulta con el propósito de que pudieran resolver la tarea.

Cabe mencionar que esta actividad se llevó a cabo en la quinta sesión de trabajo, el jueves 22 de noviembre, con una asistencia de 29 de los 55 estudiantes que integran el grupo; se asignó un tiempo para organizar el trabajo, diseñar y redactar el guión y hacer la presentación. El grupo no concluyó la actividad, por lo que la presentación se llevó a cabo el siguiente viernes 23; día en que asistieron 37 estudiantes y la dinámica tuvo que ser reestructurada pues los equipos integraron

a sus compañeros en la actividad pese a que no habían leído, analizado ni participado en el diseño del guión.

Para identificar si los estudiantes comprendieron los conceptos teóricos referidos a los textos argumentativos, se analizaron los guiones que redactaron para la presentación y se encontró que sólo dos equipos retomaron los componentes de la situación comunicativa, dos abordan la tesis, cinco explicaron que son los argumentos, uno de ellos aborda lo que es la conclusión y uno de ellos se refirió a los recursos gramaticales y sintácticos más comunes en la argumentación, como se muestra en el siguiente cuadro.

Dado que sólo se contó con 8 sesiones autorizadas por el personal de la ENP, se decidió trabajar en dos artículos de opinión una serie de actividades que garantizarán el recorrido de la trayectoria procedimental y que incluyera la identificación de los conceptos teóricos revisados en el texto de Montserrat Rivas, dicha identificación estuvo orientada por medio de dos cuadros que se diseñaron y en los que se solicitaba la identificación de aspectos de la situación comunicativa tales como el título, el autor, el medio de publicación, el tema y el punto de vista. En lo que respecta a los componentes estructurales de los textos se pidió que identificaran la tesis, los argumentos y algunos recursos lingüísticos.

Cabe mencionar que se trataba de cubrir los propósitos de los dos primeros momentos de aprendizaje; se sustituyó la fase de indagación de información en diversas fuentes de consulta por la lectura guiada en la que se obtuviera el contenido referencial y asignaran el sentido al que alude Ricoeur. A su vez se trataba de obtener información relacionada con el suceso, la situación comunicativa, distintas posturas, los propósitos comunicativos, la tesis, los argumentos, dejando de lado los tipos de argumentación.

Una vez que se llevó a cabo el análisis de los cuadros 1 y 2 resueltos se detectó que para este momento los estudiantes continuaban familiarizados con el concepto referido a los argumentos del texto ya que el 77% lograron identificarlos en los artículos de opinión; no obstante, sólo el 39% logro identificar el punto de vista del autor.

Se puede apreciar que los estudiantes comprenden la información sin embargo no se cuestionan en relación a la postura del autor y por ende no se percatan del propósito comunicativo que se persigue en este tipo de textos. Sin embargo con esta actividad se buscaba que intentaran identificar estos aspectos lo que implicaba por lo menos cuestionarse si alguna vez habían reflexionado sobre estos aspectos.

Estos factores suscitaron una vez más una reflexión acerca de algunos hallazgos que se habían detectado en la fase del análisis del estado de la cuestión, los estudiantes pueden contar con información teórica y haberla incorporado a sus competencias cognitivas pero no poder aplicar esta información en el momento de producir un texto escrito pues para ello se requiere haberla incorporado como habilidad práctica.

En lo que respecta a la habilidad práctica para planear un procedimiento que los oriente hacia la búsqueda de información, la ubicación de instituciones, expertos o medios tecnológicos que les proporcionen datos que puedan procesar sistemáticamente para emplearlos en el texto para argumentar su postura, sólo 8 de los 55 integrantes del grupo se dieron a la tarea de buscar información relacionada con el tema y el suceso que se aborda en los dos artículos de opinión. Dada esta situación y en un afán de continuar diseñando actividades que permitieran la internalización de una trayectoria en la que se incluyeran acciones que se caractericen por seguir un orden metodológico y se incorporen de forma

automatizada en el conocimiento procedimental de un escritor de textos argumentativos, se consideró que el siguiente paso consistía en asumir una postura que coincidiera con la de alguno de los dos periodistas por lo que los estudiantes se dieron a la tarea de ubicar la postura de Lidia Cacho y la de Leonardo Curzio en relación a la prohibición de un video relacionado con la situación actual del país el cual se publicó en la etapa de las elecciones presidenciales para el periodo 2012 -2018.

De esta manera se organizó una sesión de debate, la cual fue moderada por cinco integrantes del grupo quienes hicieron las siguientes preguntas al grupo:

Séptima sesión de trabajo

Propósito: Que los estudiantes del grupo analicen y reflexionen en torno a la prohibición del video de los niños incómodos, sus causas, y consecuencias a partir de una dinámica en la que se hacen las siguientes preguntas:

¿Por qué se prohibió el video?

¿Qué propósito se perseguía con su difusión?

¿A qué sector social estaba dirigido?

¿Por qué la sociedad no expresa su punto de vista o por qué no reclama su derecho a estar informada?

¿En qué consisten los argumentos de Lidia Cacho?

¿Por qué te convence su punto de vista?

¿Cuál es su postura ante la prohibición de este mensaje?

¿Por qué no te convence la postura de Leonardo Curzio?

¿Cuáles son sus argumentos?

Esta sesión de debate permitió crear una auténtica situación comunicativa en la que un porcentaje del grupo asumió en distintos momentos los roles de

enunciantes con una postura propia, a su vez ubicaron el contexto en el que ocurrió el suceso, y recuperaron la situación comunicativa en la que estos textos fueron publicados; de la misma manera discutieron el propósito de cada uno de los periodistas y la postura que tomaron ante la prohibición del video.

Algunos alumnos proporcionaron información relacionada con la periodista Lidia Cacho, su trayectoria profesional, los libros que ha publicado, su situación social y las amenazas de muerte que ha recibido por denunciar la pederastia en nuestro país y el papel que han jugado algunos políticos y empresarios. Esta información desencadenó un interés genuino en los estudiantes quienes se dispusieron a releer los textos para poder tomar la palabra en la dinámica de trabajo.

Otro punto importante, en este proceso, tiene que ver con el hecho de que la mayoría del grupo conocía el video de los niños incómodos, sabían que había causado malestar en el sector político y que fue emitido en época de elecciones presidenciales. Estos factores permitieron que algunos de los integrantes jugaran el rol de los expertos que cuentan con la información y que se esperaba que en la primera fase de esta propuesta los alumnos se dieran a la tarea de consultar una vez que iniciaran su proceso de indagación y con los datos obtenidos pudieran construir argumentos de autoridad.

Se puede afirmar que en esta fase de aplicación de la propuesta y su implementación a través de tácticas de enseñanza, los estudiantes experimentaron una participación genuina en una situación comunicativa en la que se refirieron a un suceso actual, se dieron a la tarea de escuchar los puntos de vista de sus compañeros además del de los periodistas; obtuvieron también información adicional que complementaron con sus conocimientos previos. Esta dinámica de debate les permitió construir una representación mental que se esperaba en un inicio como resultado de la indagación y el procesamiento de la información en el primer momento de aprendizaje.

La actividad del debate suscito la posibilidad de que los estudiantes emitieran sus propias argumentaciones mismas que constituyeron modos particulares de conocer la realidad; se logró construir un procedimiento cognitivo implementado con el propósito de obtener información que les permitiera brindar sus propias explicaciones y argumentaciones en torno a su propia tesis la cual tendrían ocasión de sustentar en la última sesión de trabajo.

Esta táctica permitió que los estudiantes arribaran a un mayor conocimiento del suceso y obtuvieran dominio sobre el tema, a su vez crearon sus propios recursos para sostener sus aseveraciones y se encontraban preparados para expresar su propia visión de mundo.

7.3 TERCER MOMENTO

Con respecto al propósito de conducir al grupo hacia la reflexión en torno a sus conocimientos prácticos relacionados con su habilidad para escribir y constatar si realizan una fase de planeación antes de textualizar sus mensajes escritos, se decidió continuar con la orientación basada en instrucciones escritas que debían seguir; en lo referente al momento de la fase de planeación se hizo entrega de los dos materiales que a continuación se presentan; el primero contiene los aspectos que deben tomar en cuenta en la planeación de su texto, el segundo es una tabla esquemática que se solicitó que resolvieran; ambos instrumentos permitieron sustituir la reflexión por la puesta en práctica tal como se llevó a cabo en el segundo momento de aprendizaje:

FACTORES PARA LA PLANEACIÓN DE UN TEXTO

Actividad

Instrucciones

Elabora un esquema previo a la producción de tu texto argumentativo; para ello toma en cuenta:

Tu postura en torno a la situación social y económica de nuestro país, la prohibición del acceso a la información (prohibición de un video) o el trato que la sociedad otorga a los niños y sus derechos.

Toma en cuenta a quien vas a dirigir tu mensaje.

Cuál es tu propósito comunicativo.

Cuántos y cuáles son los argumentos con los que cuentas.

De qué manera puedes aprovechar la información que te ofrece Lidia Cacho y Leonardo Curzio.

ESQUEMA DE PLANEACIÓN

Diseño de Tu texto		
Autor		
Título		
Publicación		
Tesis		
Recursos	Palabras enunciadas	
Argumento 1		
Argumento 2		

Argumento 3	
Argumento 4	

En la última sesión de trabajo se entregó estos materiales a los estudiantes y se les explicó que los escritores expertos elaboran una planeación de su texto en la que se incluyen los componentes de la situación comunicativa, toman en cuenta los argumentos con los que sustentarán su postura, el orden en que presentan la información y sus posibles lectores. De esta manera los estudiantes se dispusieron a realizar la tarea.

Posteriormente iniciaron la fase de la textualización en la que al concluir la sesión se recibieron un total de 45 escritos mismos que fueron analizados y en los que se obtuvieron los siguientes resultados:

15 de los escritores no logran armar un texto coherente en el que los argumentos estén guiados por una tesis de tal manera que a pesar de que las ideas expuestas son interesantes no están conectadas entre sí de manera lógica.

En otros casos el texto tiene coherencia entre los argumentos expuestos; sin embargo se contraponen con el título que el autor otorgó a su texto y no incluye una tesis. Se observó que la tesis es uno de los componentes que representan un grado de dificultad para los escritores noveles.

En esta investigación se ha enfatizado que el proceso de indagación y consulta polifónica de diversas voces y visiones de mundo constituye uno de los aspectos que da paso a la toma de postura la cual surge cuando se comprende de manera profunda una problemática, un suceso o un tema referido al contexto cercano al escritor.

Los textos argumentativos de los estudiantes de cuarto grado se caracterizan de manera general por incluir en su estructura la postura del autor, misma que es defendida por un cuerpo argumentativo y en el que se incluye una conclusión con la que se cierra el texto; sin embargo los argumentos están contruidos con los conocimientos previos de los estudiantes, el tipo de argumento que más emplean es el de los ejemplos mismos que se obtienen de sus experiencias de vida.

Se puede afirmar que en esta etapa de formación 25 de estos integrantes del cuarto año de preparatoria, tienen claro como se estructura un texto argumentativo; sin embargo no han incorporado en sus habilidades cognitivas ni procedimentales aspectos tales como la distinción entre el tema que se aborda, la tesis que se defiende, la postura que se asume y sobre todo anularon en todo momento a su enunciatario.

A su vez no consideraron necesario consultar información en diversas fuentes de consulta; pues piensan que al haber comprendido los textos con los que se trabajó contaban con elementos suficientes para emitir su propio discurso; tienen claro que sus ideas constituyen argumentos pero no distinguen entre argumentos que surgen de su propia experiencia de vida y aquellos que pueden ser resultado de haber realizado una indagación de información que se relaciona con el tema o suceso al que se alude.

A partir de estos hallazgos se considera que el siguiente paso en la formación de habilidades cognitivas y procedimentales relacionadas con la comunicación escrita de textos argumentativos consiste en conducir al grupo a una fase de reflexión y análisis a partir del contraste entre sus producciones escritas y la información teórica que se expuso en una de las sesiones de trabajo y que derive en la construcción de sus propias explicaciones referidas a sus procesos de aprendizaje

y a la posibilidad de realizar una transformación en el campo de sus habilidades para aprender; idea con la que se inició esta propuesta pero que fue inicialmente rechazada.

En lo que respecta a la propuesta se concluye que la fase de reflexión pasaría al cuarto momento de aprendizaje pues en ese momento los estudiantes ya cuentan con elementos para identificar en qué consistieron sus logros y cuáles son sus vacíos.

CONCLUSIONES

Dado que en esta investigación se pretendió detectar cuál es la importancia que tiene el aprendizaje de un trayecto procedimental a través del cual se adquieran habilidades para indagar información, que se lleve a cabo el contraste entre lo que ofrece la polifonía de diversas visiones y derive en la construcción de una visión propia, una postura y la posibilidad de sustentarla a través de argumentos, se incluye en estas conclusiones los hallazgos relacionados con estos aspectos.

En el momento en que se inició la práctica y durante las dos primeras sesiones se detectó que el grupo de estudiantes de cuarto grado con el que se trabajó no realizan actividades correspondientes a la metacognición; no se cuestionaron ni identificaron los contenidos temáticos con los que contaban para llevar a cabo las tareas, ni reflexionaron en torno a lo que saben hacer o lo que tienen que aprender para producir textos argumentativos y conseguir efectos de sentido en sus interlocutores.

Este hallazgo refleja que los estudiantes no cuentan con experiencias previas de aprendizaje en las que hayan realizado actividades metacognitivas lo que determinó que durante las primeras sesiones de trabajo mostraran extrañeza ante este tipo de ejercicios; significa también que el modelo cognitivo construido hasta el momento se basa en la consulta de una sola fuente de información de la que deriva un punto de vista que se fundamenta exclusivamente en sus experiencias personales.

No obstante, una vez que se llevó a cabo la etapa en la que entraron a través de la polifonía en contacto con diversas visiones de mundo y tuvieron la oportunidad de obtener mayor información respecto al suceso seleccionado, el grupo se dispuso a desarrollar las tareas que conducían hacia la reflexión y análisis correspondientes a sus propias estrategias de aprendizaje y a la producción de sus textos.

En relación al papel que juega el aprendizaje y dominio progresivo del tema o suceso se observa que se trata del eje que guía el interés de los estudiantes por indagar información que los conduzca a su comprensión y conocimiento profundo así como hacia la comprensión del impacto y repercusión del suceso en su propio contexto y en su persona.

El ejercicio del debate favoreció que los estudiantes externaran sus conocimientos respecto al tema, mostrarán su interés por el contenido y para aquellos que carecían de información, este escenario se convirtió en el espacio que les permitió el encuentro polifónico con otras visiones y posturas; tuvieron la oportunidad de intercambiar información y de asumir su propia visión y postura.

En lo que respecta a la identificación de la superestructura del texto no mostraron el mismo interés por identificar estos componentes en los textos que se les ofrecieron para iniciarnos en el intercambio de información; sin embargo la reflexión respecto a la importancia de estos factores discursivos y lingüísticos se suscitó en la etapa de planeación de su escrito argumentativo, cuando se les entregó un cuadro que debían resolver y en el que se les solicitaba que consideraran aspectos referidos a la situación comunicativa en la que se incluiría se texto, tales como el tema, su tesis y el número de argumentos con los que sustentarían su postura, además de considerar los enunciatarios a quien dirigirían su mensaje y el efecto de sentido que perseguían.

En lo que respecta a la construcción de sus propias explicaciones sustentadas a partir de la consulta en fuentes oficiales o expertos en el tema esta tarea, se logró en la actividad del debate en la que surgió una cantidad considerable de información la cual fue proporcionada por algunos integrantes del grupo; no obstante a partir de esta actividad y de la planeación de su texto los estudiantes se encuentran en condiciones de planear la búsqueda de fuentes de consulta; esto significa que han iniciado el desarrollo de habilidades procedimentales basadas en el trazo de sus propios trayectos de aprendizaje.

Si bien en esta experiencia de intervención no se logró llegar a la fase en la que se dieran a la tarea de reestructurar su texto a partir de las observaciones y el análisis de su propio discurso; el logro más significativo consistió en el recorrido procedimental guiado a través de instrucciones y de diversas actividades mediante las cuales se suscitó la ruptura de su actual modelo cognitivo.

Específicamente en algunos momentos de trabajo se manifestó una resistencia a realizar tareas en las que se requería relacionar los aspectos teóricos de la argumentación con la situación concreta en la que debían producir su propio texto; por ejemplo, cuando se solicitó que diseñaran su texto, como ya se mencionó rechazaron en un primer momento la posibilidad de pensar su discurso a través de categorías discursivas y lingüísticas.

En el transcurso de las 8 sesiones de trabajo, los estudiantes leyeron y analizaron aspectos teóricos acerca de la argumentación, elaboraron un guión que contiene información acerca de los componentes estructurales de esta modalidad textual y presentaron su trabajo ante el grupo; posteriormente leyeron dos artículos de opinión que contienen posturas opuestas en relación a un tema de interés social, escucharon información y puntos de vista con la que enriquecieron su conocimiento en torno al suceso abordado, diseñaron un esbozo de planeación y

se dispusieron a escribir su propio texto; de manera que experimentaron el trayecto procedimental que se espera interioricen y sea empleado como un recurso mediante el cual se den a la tarea de documentar la información conozcan los diversos argumentos de aquellos autores que consulten, analicen, contrasten y comprendan que se requiere diseñar un trayecto que responda a cada aprendizaje en el que se involucren.

En conclusión el grupo de cuarto grado de la Escuela Nacional Preparatoria en el que se realizó la práctica se encuentra preparado para reflexionar en torno a los mecanismos que se requieren para la construcción de los trayectos procedimentales, cognitivos y lingüísticos relacionados con la habilidad para argumentar.

En suma el grupo con el que se tuvo contacto no tenía experiencias previas que los condujeran a reconocer en qué consiste su saber; sin embargo, se iniciaron en una experiencia de aprendizaje de esta naturaleza. Es decir, los alumnos no habían reflexionado en torno a sus propósitos de aprendizaje, los objetivos que pretenden alcanzar, sus metas y en consecuencia no diseñaban planes de acción que los orientara hacia la consecución de sus tareas y mucho menos no evaluaban sus alcances y resultados.

Después de esta experiencia los estudiantes se encuentran en disposición para asumir tareas de formación autónoma y el profesor en disposición de delegar el control y la autonomía de los procesos cognitivos y la posibilidad de que diseñen sus propios planes a partir del reconocimiento de la complejidad de la tarea.

Sin embargo, es imprescindible que los profesores propicien espacios y actividades que favorezcan la posibilidad de realizar ejercicios que garanticen la conformación de estos trayectos que conforman los esquemas cognitivos y

comunicativos que formen parte de la competencia basada en el aprendizaje autónomo de los jóvenes adolescentes.

FUENTES DE CONSULTA

Amossy, Ruth (2009). "Argumentación y análisis del discurso: Perspectivas teóricas y recortes disciplinarios" en *El discurso y sus espejos*, México: UNAM.

Argudín, Yolanda (2010). *Aprende a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir*, México: Trillas.

Bassols, Margarida (1997). *Modelos Textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Octaedro.

Branda, Luis A. (2008). "El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos" en *Aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, Barcelona: gedisa editorial

Brockbank, A, McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid: Morata.

Cacho, Lidia (2012). <http://www.eluniversal.com/opini3/v3/e89.html>

Cerezo Arriaza, Manuel (1997). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Barcelona: octaedro.

Campos Hernández, Miguel Ángel (2008). *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, México: UNAM.

Coll, Cesar (1987). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Barcelona: Laia.

Cucatto, Mariana (2002). "Lenguaje, argumentación y conciencia social. El rol de los modelos cognitivos en la construcción del punto de vista" en *Actas del Congreso Internacional La argumentación. Enseñanza del discurso argumentativo*. Buenos Aires.

- Curzio, Leonardo (2012) [http://www. El universal. Com/opini3n/v3/e89/html](http://www.Eluniversal.Com/opini3n/v3/e89/html)
- Del Pozo, Ignacio en Monereo (2004). *Estrategias de enseñaanza y aprendizaje. Formaci3n del profesorado y aplicaci3n en la escuela*, Barcelona: Gra3.
- De Certeau, Michael (2007). *La invenci3n de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, M3xico: Universidad Iberoamericana.
- Eggen D. Paul, Kaucha K. Donald (2011). *Estrategias docentes. Enseñaanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, M3xico: Fondo de Cultura Econ3mica.
- Galindo Hern3ndez, Austra Bertha et al. (2005). *La argumentaci3n. Acto de persuasi3n, convencimiento o demostraci3n*, M3xico: ed3re.
- G3mez Tamayo, Nicol3s Albeiro (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñaanza de la argumentaci3n escrita*, Colombia: Universidad de la Amazonia.
- Lomas, Carlos et al. (1992). "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñaanza de la lengua", en *Signos Teor3a y Pr3ctica de la educaci3n #7* M3xico.
- Marra de Acevedo, Leonor (2002). "La argumentaci3n como funci3n del lenguaje" en *Actas del Congreso Internacional La argumentaci3n. Enseñaanza del discurso argumentativo*, Buenos Aires.
- M3ndez Mart3nez, Olga (2010). *Lenguaje y expresi3n I*, M3xico: Ed3re.
- Monereo Font, Carles et al. (2004). *Estrategias de enseñaanza y aprendizaje. Formaci3n del profesorado y aplicaci3n en la escuela*, Barcelona: Gra3.
- Plantin, Christian (2002). *La argumentaci3n*, Barcelona: Ariel Practicum.
- Pri3n Salazar, Jes3s (2007). *Did3ctica de la argumentaci3n. Su enseñaanza en la escuela nacional preparatoria*, M3xico: UNAM.
- Ricoeur, Paul (2003). *Teor3a de la interpretaci3n*, M3xico: Siglo XXI editores.
- Riestra, Dora (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rivas, Montserrat (2002). "De la explicaci3n a la argumentaci3n" en *Textos de did3ctica de la Lengua y de la Literatura # 29* Barcelona.

Rossetti, Livio (2009). *Estrategias macro-retóricas: el formateo del hecho comunicativo*, México: UNAM.

Ruíz Ocampo, Alejandro (2006). *Competencia comunicativa y diversidad textual*, México: Edére.

Ruíz Pérez, Teresa et al (2002). “Del análisis de un modelo a la elaboración de un texto propio o cómo escribir un texto argumentativo”, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura # 29*, Barcelona.

Rue, Joan (2008). “Aprender en autonomía en la Educación Superior” en *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, Barcelona: Gedisa.

Santamaría, Josep (1992). “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica”, en *aula de innovación educativa # 2*, Barcelona.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México.

Sulé Fernández, Tatiana (2009). *Conocimientos fundamentales de español*, México: Mc Graw Hill.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México: UNAM, IISUE.

